



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

**EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN
POSGRADUAL DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO EN LA
BOGOTA HUMANA**

INVESTIGADORES:

José Darío Herrera, PhD
Investigador principal

Violetta Vega, PhD (c)
Coinvestigadora

ASISTENTES DE INVESTIGACIÓN:

Darcy Milena Barrios, Mg
Asistente de investigación

Juan Carlos Garzón, Mg
Asistente de investigación

SUPERVISOR: ANA ALEXANDRA DIAZ
CONTRATO 017 DE 2014

COMPONENTE: CUALIFICACION DOCENTE

BOGOTÁ D.C., 2015

Nos están metiendo todo el tiempo en la cabeza, desde primer semestre, “ustedes van a salir como docentes investigadores, y la idea es que ustedes todo el tiempo estén pensando en investigación”, entonces a lo largo de este proceso uno va decidiendo qué trabajos quiere desarrollar siempre aterrizados al aula, aterrizados a su labor docente, digamos que pasando desde la política pública general hasta una intervención en aula, pequeña entre comillas, porque todo es igual de importante...

(Docente estudiante de maestría)

Tabla de contenido

I.	Introducción.....	5
II.	REFERENTES TEORICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.	Formación docente continua	8
1.1.	Formaciones docentes reflexivas.....	12
1.2.	La investigación en la docencia, un breve recorrido histórico.....	18
1.3.	Algunas aproximaciones al concepto de maestro investigador	31
1.4.	Algunas limitaciones de la idea de maestro - investigador.....	40
2.	La formación posgradual de los docentes	44
2.1	Políticas y programas de formación profesional docente en América Latina y el Caribe	46
2.2	Políticas y programas de formación profesional docente en Colombia.....	48
2.2.1	La formación de maestros investigadores en Bogotá	50
2.3	Lineamientos de política distrital para la formación de maestros y el lugar de la investigación.....	60
3	La formación docente en maestrías y doctorados	63
3.1	Fortalecimiento de los PEI a la luz de los programas de maestría y doctorado	65
3.2	Criterios en torno a la formación docente en maestrías y posgrados.....	66
3.3	Investigación educativa en las Instituciones de Educación Superior.....	67
3.4	Experiencia pedagógica y formación a nivel de posgrado	70
4.	Referente y diseño metodológico.....	72
III	RESULTADOS: EL LUGAR DE LA INVESTIGACION EN LOS DOCUMENTOS DE LOS POSGRADOS.	78
1.	La noción de investigación en las propuestas de las universidades	79
2.	Los objetivos de la formación en investigación en los documentos de los posgrados	83
3.	Estrategias para la formación en investigación.....	93
3.1	Formación en investigación.....	93
3.2	Líneas y grupos de investigación.....	95
3.3	Seminarios	103
3.4	Trabajo de investigación - tesis.....	105
IV.	RESULTADOS: EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL DOCENTE SEGÚN LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES DE LOS POSGRADOS.....	110
1.	Resultados del análisis de datos cuantitativos.....	110
1.1	Sobre el diseño del instrumento.....	111
1.2	Validación y administración del cuestionario	114
1.3	Definición de la muestra y contacto con las Universidades.....	115
	<i>Estudiantes participantes</i>	116

<i>Docentes participantes</i>	120
<i>Características de los estudiantes de la muestra</i>	121
<i>Características de los docentes de la muestra</i>	122
1.4 Procesamiento y análisis de datos	125
1.5 Nociones de investigación	126
1.6 Objetivos de formación en investigación	129
1.7 Métodos y estrategias	140
1.8 Práctica educativa y desarrollo profesional en los programas	145
2 Resultados del análisis de datos cualitativos	149
2.1 Objetivos de la formación en investigación	149
2.2 Estructura curricular de la formación	179
2.2.1 Fortalezas de los Programas	193
2.3 Estrategias para la formación en investigación	197
2.3.1 Dificultades en el proceso de formación	207
2.3.2 Articulación de intereses de los estudiantes	212
2.4 Relación de la formación en investigación con las prácticas educativas de los docentes estudiantes	216
V. TRANSFORMACIÓN DE LOS CURRÍCULOS Y ARTICULACIÓN CON LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE	228
1. Los cambios que han realizado los programas de posgrado de la ciudad para responder con pertinencia a la formación de los docentes en el marco de la política de calidad del Distrito Capital	229
1.1 Cambios relacionados con la gestión administrativa del programa	230
1.2 Cambios relacionados con la estructura microcurricular de los programas	233
1.3 Cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes de posgrado	235
2. Las consideraciones de los estudiantes sobre los cambios que se realizan en los programas de posgrado	238
3. Una reflexión desde la mirada teórica y desde la política de la SED sobre los ajustes realizados por los programas de posgrado	244
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	250
Referencias bibliográficas	254

I. Introducción

El papel de la investigación dentro de los programas de formación permanente de docentes es cada vez más relevante. Gracias al deseo de cambiar la concepción que se tiene del maestro y de su labor dentro de la escuela, el lugar de la reflexión y la indagación de lo que ocurre dentro de la práctica ha cobrado un mayor valor y se empieza a pensar que el docente no es sólo quién enseña una serie de conocimientos, sino que también debe ser capaz de generar saber a través de la investigación. Sin embargo, todavía se conserva una visión muy instrumental y técnica de la profesión docente, y esto no permite que la investigación se consolide como uno de los ejes en la formación de maestros.

Ante el carácter utilitario que se ha dado a la investigación en el campo educativo y la evidente falta de comprensión de los alcances e implicaciones de la misma en los niveles de educación básica y media, se hace necesario reflexionar en torno a cuál es el papel de la investigación en el ejercicio de la profesión docente y de manera más específica cuál es el lugar de la investigación en los programas de formación docente: ¿Cuándo y en qué sentido se le asigna a la profesión docente el rol de la investigación? ¿Quiénes hablan de maestro investigador y en qué sentido lo hacen? ¿Está la investigación en función de la pedagogía o más bien la pedagogía en función de la investigación?, ¿cómo se entiende la investigación en el contexto de la formación docente? Son preguntas que pueden orientar este tipo de indagaciones.

La presente investigación es una iniciativa del IDEP para colaborar en la comprensión de la formación permanente de docentes, de aquellos procesos que la animan y del reciente papel tan importante que está cumpliendo la política pública al orientar la oferta de formación posgradual en clara articulación con las necesidades y prioridades identificadas por el plan de gobierno actual.

Los objetivos que se trazó esta investigación fueron:

1. Identificar la noción de investigación y su papel en el mejoramiento de la educación, presente en los documentos que dan origen a la política de apoyo a la formación posgradual de los y las docentes y en los objetivos y estrategias de los programas de maestría y doctorado seleccionados por la SED Bogotá.
2. Caracterizar la relación que establecen los docentes participantes entre los objetivos de formación de los programas de maestría y doctorado en lo referente a la formación en investigación, las estrategias empleadas y sus prácticas educativas.
3. Determinar la relación que establecen los y las docentes entre su formación en investigación y su desarrollo profesional.
4. Determinar el nivel de transformación de los currículos de las Universidades en función de la propuesta de la SED.
5. Formular recomendaciones al proceso de formación postgraduada (relevancia, pertinencia).

Con un diseño de carácter mixto, la investigación indagó entre los estudiantes profesores y profesoras del distrito sus comprensiones del proceso de formación en investigación, los objetivos de la misma, las estrategias y la relación de esa formación en investigación con su desarrollo profesional y sus prácticas educativas. La muestra total, para la aplicación de la encuesta abarcó 633 docentes matriculados en tercer semestre de los posgrados, lo que representa el 53% del número total de los y las estudiante matriculados (todos profesoras y profesores del distrito), para el segundo semestre de 2014, en tercer semestre de los 23 programas seleccionados dentro del universo muestral. Los criterios usados para la selección de la muestra pueden verse en el capítulo IV. Una encuesta complementaria se aplicó a los y las profesoras universitarias que forman en investigación dentro de los posgrados. Un total de 72 docentes universitarios (el 53%) de los 153 seleccionados de la muestra respondieron el cuestionario.

A la par se realizaron 32 grupos focales, en 11 universidades de las 16 que se presentaron a la convocatoria de oferta orientada realizada por la SED. El criterio seguido para seleccionar los y las estudiantes participantes de los grupos focales fue el mismo: que estuvieran matriculados en III semestre. Se realizaron 16 grupos focales con estudiantes y 16 grupos focales con profesoras y profesores universitarios que enseñan en los posgrados.

Los resultados de la investigación contemplan también una indagación por la forma en que los posgrados enuncian en sus ofertas de formación, el lugar de la investigación: su noción, objetivos y estrategias (capítulo III). En el capítulo IV se presentan los resultados de las encuestas y de los grupos focales. El capítulo V está dedicado a establecer las transformaciones que realizaron los programas de maestría y doctorado en función de la política de formación docente plasmada en el Proyecto 894: Maestros empoderados con bienestar y mejor formación. El último capítulo (VI) presenta las conclusiones más importantes del estudio así como algunas recomendaciones para cualificar la formación en investigación en las maestrías y doctorados que cursan los y las docentes del distrito.

Dado el lugar específico del que se propone dar cuenta este estudio, resulta fundamental declarar que con el encuadre epistemológico, teórico y metodológico del que se parte no se pretende dar cuenta de los procesos de formación docente de manera global ni de la investigación hecha respecto de la formación docente continua. Precisamente, el objeto aquí se ubica en los sentidos que los procesos de formación posgradual atribuyen a la investigación y en los efectos esperables que esa atribución puede tener.

II. REFERENTES TEORICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Formación docente continua

La entrada del nuevo siglo trajo consigo el desvanecimiento del concepto de capacitación de las orientaciones educativas globales (Delors et Al., 1996; Foro Mundial sobre la Educación, 2000; UNESCO, 2004). Se ha dado paso a iniciativas mucho más diacrónicas y, entre ellas, se ha relevado la importancia de brindar a los docentes la posibilidad real de extender su formación hasta el nivel de posgrado. La profesionalización a través de diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados se ha asociado en programas y políticas a la renovación e innovación en las labores de los docentes en ejercicio.

Beatriz Ávalos delinea el concepto de formación docente continua con las siguientes palabras:

“[...] las revisiones conceptuales de la formación docente se advierten en diversas iniciativas que surgen en la Región Latinoamérica como se mostrará más adelante. En general, estas visiones se apoyan en el reconocimiento del docente como un profesional cuyo aprendizaje ocurre a lo largo de un continuo que comienza con la formación inicial, sigue en la primera inserción de trabajo y se amplía y desarrolla a lo largo de la carrera docente. Visto así, la formación en servicio no se define como una serie de experiencias desconectadas que ocurren ocasionalmente en la vida de un profesor o profesora, sino como el conjunto de oportunidades abiertas al docente de ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en general, fortalecer el ejercicio de su profesión” (2007).

El párrafo de Beatriz Ávalos parece armonizar una serie de intereses no siempre asimilables. Hagamos retrospectiva.

Se sabe que Ángel Pérez en el capítulo XI de su libro *Comprender y transformar la enseñanza* (1998), dedicado a “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión”, retoma críticamente las clasificaciones propuestas por Zeichner (1990)¹ y Feiman- Nemser (1990) respecto a las maneras de concebir la formación continua de los docentes en un plano teórico y en la implementación de proyectos.

Primero, distingue una perspectiva académica que enfatiza la importancia de fortalecer el acervo de los docentes con conceptos, contenidos y procedimientos actualizados de las diferentes disciplinas que influyen en su hacer, incluidas la pedagogía y la didáctica. En segundo lugar, una perspectiva técnica que aporta a lo que pueden hacer los docentes con lo que saben en función de unas pautas específicas de entrenamiento para resolver los problemas propios de su práctica, casi siempre derivadas de las ciencias. En tercer lugar, presenta una perspectiva práctica, ligada directamente con el contexto en el que se desarrolla la actividad docente y, por ello mismo, cargada con la complejidad de los conflictos éticos, profesionales y políticos propios de la praxis educativa. Finalmente, identifican una perspectiva de reflexión respecto de la práctica, encaminada a la reconstrucción social y caracterizada por la proposición de un docente que, en tanto profesional, agencie opciones claras en lo ético y lo político, en los caminos a la emancipación.

En las dos primeras formas de acercamiento descritas, especialmente en la técnica, la función del profesor tiende a conformarse con la aplicación de un conocimiento elaborado por otros. Su práctica podría definirse como una aplicación de técnicas, procedimientos y habilidades que se han identificado como eficaces en investigaciones anteriores, todas ellas producidas fuera de la escuela.

¹ En su texto, Zeichner aclara que identificar ciertas orientaciones y proponer una clasificación respecto de ellas no implica una réplica de lo que efectivamente está ocurriendo en la realidad de los cursos impartidos. Es preciso, caracterizar a fondo la manera como estas orientaciones se están asumiendo, acoplado y desarrollando para dar cuenta de caracterizaciones que problematicen o propongan escenarios.

La base de estas miradas parece involucrar el planteamiento de que las relaciones que se producen entre docentes, estudiantes, instituciones y circulación de saberes son estables y predecibles en su generalidad, y de que su relación con el contexto puede manejarse a través de la descripción que las ciencias han hecho de ese contexto. La cualificación del docente se liga a su dominio de los conocimientos disciplinares y de los procedimientos que se requieren para desarrollar y dar cuenta – sin excesivas dificultades- de lo que ha ocurrido durante los periodos escolares con los estudiantes.

Como una forma de superación de estas perspectivas, surgen las dos últimas que, bajo una nueva racionalidad, parten de la situación concreta que viven los docentes para conformar un campo de producción de saberes propios en el que las experiencias vividas por el docente y su reflexión sobre ellas son el primer recurso para la apropiación de conocimientos (Schön, D., 1992).

Ana María Saúl coincide en líneas generales con este planteamiento cuando esboza cuatro tradiciones principales en la formación de profesores: la tradición académica, conocimiento especializado con titulación proporcional a la especialización; la tradición de la eficiencia social, con base en las premisas competencia y desempeño; la tradición desarrollista, el desarrollo del estudiante determina qué se les debe enseñar a los estudiantes y profesores; y la tradición de reconstrucción social, métodos de experimentalismo y reflexión para desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes” (Saul, 1996 citado en Fonseca, A. et Al., 1995, traducción nuestra).

Por su parte, Francisco Imbernón (1998) alerta respecto a la importancia de situar las tradiciones de formación docente en el encuadre *epistemológico, ontológico, metodológico y ético* del que parten. Siguiendo esa ruta, propone distinguir tres orientaciones principales: perennialista o académica, racional técnica y las basadas en la práctica.

La primera obtiene su nombre del “pensamiento escolástico, que considera el conocimiento como único y definitivo”. En ella, la intención es capacitar al docente en lo relativo a los contenidos académicos del currículum, es decir, en lo propio de la disciplina específica que debe dominar y enseñar. La orientación racional técnica, en su expresión más reciente, propondría la formación de los profesores en “estrategias tendentes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitiesen hacer frente a la complejidad educativa con garantías de éxito. [...] La finalidad será formar profesores y profesoras eficaces, “científicos sociales”, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables” (Imbernón, 1998, p. 38).

Por su interés para este estudio, la caracterización de las orientaciones basadas en la práctica merece una descripción especial. El contexto del aula presenta retos y confusiones que van más allá de lo que los modelos normativos y la programación por objetivos pueden atender. Bajo esta comprensión, y porque la profesionalización implica una dimensión propiamente intelectual (Popkewitz, 1990 citado en Imbernón, 1998), la apuesta por la formación de un profesorado reflexivo, crítico e investigador ha seguido un proceso de desarrollo que va desde la aparición del pensamiento del profesor como campo de estudio, en 1974; hasta la promoción de la investigación en el aula y de la formación del docente en tanto profesional práctico-reflexivo, en la década de los ochenta; y la postulación del docente como agente de la emancipación, que se consolida en la década de los noventa.

Hay que tener en cuenta que las bases de esta defensa se extienden hasta Vigotsky y Dewey, en la primera década del s. XX, y que desde el pensamiento precursor de estos autores, la finalidad ha sido que “los profesores sean capaces de evaluar individual y colectivamente la necesidad potencial y la calidad de la innovación; que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación curricular, del diagnóstico de necesidades y de la evaluación; que sean capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un

intento de adaptación a la diversidad del alumnado y del contexto social” (Imbernón, 1998, p. 43).

Analíticamente, la revisión general que hemos hecho de las propuestas presentadas permite proponer dos grandes líneas, desde luego generales y con diversas manifestaciones y aplicaciones en su interior: una fundamentada en lo que debe aprender el profesor de la ciencia sobre los saberes que operan sobre su práctica y otra, en lo que debe pensar a partir de lo que sucede en su praxis, sea esto relacionado con los contenidos, métodos, etc. o con las formas de organización que circulan en los espacios educativos.

Es claro que en esas dos líneas de acción se anudan múltiples y muy diversos intereses, objetivos y posicionamientos. El complejo resultado de ese entrecruzamiento son prácticas divergentes que no parecen satisfacer completamente a sus heterogéneos agentes. De ahí que el recurso a la formación sea defendido tanto por quienes ven ella un camino para el empoderamiento social, político y profesional del docente como por quienes le imputan la responsabilidad de asegurar la cuota de los docentes en el mejoramiento de los índices de calidad educativa. Los dos intereses se entrecruzan, pero no tienen las mismas implicaciones.

1.1. Formaciones docentes reflexivas

Ni uno ni otro sentido autorizan que las expresiones “profesor reflexivo” y “práctica reflexiva” puedan unirse de forma tan directa, como resulta usual, con investigación y emancipación. De acuerdo con Zeichner (1993), es preciso establecer los fundamentos que permitieron al término reflexivo unirse tan decididamente al del docente en formación.

Según este mismo autor, Dewey hace una distinción central entre los actos humanos que son reflexivos y los que son rutinarios. Para Dewey, el acto rutinario

está dirigido, sobre todo, por “el impulso, la tradición y la autoridad”. Los docentes que no reflexionan sobre su práctica pueden terminar aceptando automáticamente la realidad cotidiana de sus escuelas y el punto de vista dominante en una determinada situación. No obstante, la reflexión sobre lo que los circunda, por sí misma, no garantiza la formación profesional.

Es posible que la reflexión sin apoyo conceptual o teórico, sin sistematicidad, lleve al docente a quedarse en el reconocimiento de su acción y en la reproducción general de la misma. Es necesario enmarcar la reflexión en la idea de que el conocimiento que las personas construyen acerca del mundo está siempre mediado por el contexto. Todo proceso de aprendizaje resulta un proceso fundamentalmente influido por otros y enmarcado en el lenguaje y la cultura del grupo de pertenencia de quien aprende (Vygotsky, 1979). Es necesario formar un profesor reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad (Dewey, J. en Gimeno y Pérez, 1998).

Schön (1992) y Ghedin (2009) proponen a este respecto una formación profesional basada en una nueva epistemología de la práctica, es decir, en una valoración de la práctica profesional como momento de construcción de conocimiento a través de la reflexión, como conocimiento de la acción; del análisis, como reflexión en la acción; y de la problematización de la misma, como reflexión sobre la acción y sobre la manera como hemos reflexionado en y sobre la acción en búsqueda de explicaciones de las características que pueden atribuirse a los procesos.

Este desplazamiento reviste a la sola reflexión con el tinte de la investigación-acción y fundamenta lo que se conoce como profesor investigador de su práctica. Así, resultarían fundamentales elementos como el diálogo, el distanciamiento, la estrategia colectiva y, desde luego, también se requerirían espacios, tiempos y condiciones que permitan superar la urgencia de la cotidianidad.

De otra parte, si la reflexión -así como la hemos caracterizado- se propone como una actividad crítica con una visión determinada respecto de la justicia, la igualdad y la emancipación social, con un modelo de sociedad; los procesos de formación docente se podrían encarar como procesos de desarrollo de una conciencia social de los docentes en tanto ciudadanos.

El profesor entraría a considerarse como educador y transformador, con el compromiso político de mejorar su práctica, de profesionalizarse, para provocar en sus estudiantes el análisis crítico del orden social y la intervención en su comunidad. En las publicaciones de Carr y Kemmis (1988), Zeichner (1993) y Pérez (1998), con ecos de los planteamientos de Freire (1964; 1967), se avizoran programas de formación que destaquen tres aspectos en relación con el docente:

- el acopio de saberes culturales de orientación política y social.
- el desarrollo de un nivel de reflexión crítica que les permita cuestionar y abandonar las influencias de la ideología dominante en las prácticas de aula, en el currículo y en la escuela.
- el desarrollo de actitudes de búsqueda permanente, experimentación, trabajo solidario, generosidad y colaboración.

Es importante hacer notar que no se trata en esta postura de una formación para la reflexividad con neutralidad o imprevisión política -como la propuesta por autores como Stenhouse (1991) o Elliot (1989)-, se trata de programas en los que se pretenda desarrollar en el docente la capacidad para volver sobre su propia práctica en el contexto de las condiciones económicas, sociales y políticas en las que esta se realiza.

Lawrence Stenhouse y Jhon Elliot, en el *Humanities Curriculum Project*, durante la década de los ochenta, por su parte, proponen una reflexión mucho más orientada a la investigación de las preguntas que surgen en la práctica docente. Esta investigación obraría como la base de los desarrollos curriculares de manera que estos provengan

del trabajo del profesor y de lo que ocurre efectivamente en los espacios educativos. La formación sigue así la égida de formar un docente con cierta actitud investigativa que le permite examinar crítica y sistemáticamente su propia labor, y con las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para ello.

En ese proceso de investigación de la propia práctica, los autores proponen tres procesos imbricados: las transformaciones de las prácticas, el desarrollo y consecuente mejora del currículo y el perfeccionamiento del docente. La relación que establece Stenhouse (1998) entre currículo, investigación y desarrollo profesional se comprende como la clave para mejorar la calidad de las prácticas y para la producción de conocimientos.

Así, se quiere que la práctica implique decisiones éticas, provenientes del reconocimiento de los propios “pensamientos, sentimientos y conductas”. Se trata de un proceso de formación “sin un final preestablecido, ya que cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción” (Elliot, 1989).

A la zaga de este proyecto, y en el marco del socioconstructivismo, Jean Lave y Etienne Wenger (1991) han propuesto otra perspectiva respecto a los procesos de formación de los docentes y a la reflexividad que convocan. Como afirman Zeichner y Diniz-Pereira “debemos tratar la investigación-acción de una manera mucho más seria de lo que acontece en muchos casos y reforzar los lazos del movimiento de investigación-acción con luchas más amplias por la justicia social, económica y política en todo el mundo” (2005, *traducción nuestra*). Esto implica que la idea del profesor reflexivo debe acompañarse de un engranaje más amplio que la sola proyección investigativa y que se requiere una participación más decidida de las *comunidades de aprendizaje* en la conformación de objetivos que den pertinencia y mayor impacto a los fines de transformación que persiguen los docentes y los entes de formación docente.

Estos autores entienden el aprendizaje como una actividad situada, que se dispone a través del proceso de transformación de los individuos en participantes plenos de una determinada práctica sociocultural. También señalan que cuando los profesores participan en *comunidades de práctica*, progresivamente van logrando un mayor conocimiento y las experiencias necesarias para integrarse de manera cada vez más certera en dicha comunidad.

Borko y Putnam plantean la necesidad de situar –en el contexto, en un programa curricular particular y en una perspectiva de transformación determinada– la formación que se ofrece a los docentes, bajo el argumento de que todo aprendizaje es situado y de que este descubrimiento no es nuevo (2000, citados en Furman, 2013). Desde esta mirada, esa perspectiva de transformación implica un conocimiento ligado al conocimiento que orienta sus trabajos en las instituciones precisas en las que laboran y contribuir con ello a la democratización de sus espacios de trabajo (Zeichner y Diniz-Pereira, 2005).

En otros términos, a medida que las personas aprenden, van pasando de tener roles periféricos en su comunidad de práctica a posiciones cada vez más centrales, en las que comienzan a formar parte fundamental de los procesos de toma de decisiones y formulación de reglas. Así, el aprendizaje pasa a ser un proceso de “enculturamiento” que no solo involucra lo que los aprendices saben, sino los modos en que eso que saben comienzan a formar parte de un sistema más amplio de normas, prácticas y valores (Furman, 2013).

Esta mirada se configura en la formación docente cuando se plantea que un desarrollo profesional que tenga como resultado una mejora concreta en las prácticas requiere que los docentes trabajen sobre su práctica real, problematizándola, reflexionando sobre las estrategias utilizadas y buscando evidencias de sus efectos, ensayando nuevos modos de trabajo con los alumnos y analizando sus resultados (Brown et Al., 1989; Furman, 2012).

Es interesante que en este último planteamiento, el foco de la categoría cambia de formación docente, como algo que otros realizan sobre los docentes, al aprendizaje que ellos tienen, interesándose por la forma como aprenden a ser docentes. Este último es un proceso de desarrollo personal y profesional en el que expertos y experiencias de formación sincrónica o continua pueden aportar, pero sólo como un elemento más.

Como lo plantea Beatriz Ávalos (2007), “la formación docente hoy día se expresa en forma concreta como el proceso de aprendizaje ligado al ejercicio de la enseñanza que toma formas distintas en las distintas etapas de la vida del docente. Se centra en el fortalecimiento del juicio profesional del docente mediante la ampliación de sus criterios (conocimientos y habilidades)”.

Ubicándose en este mismo horizonte, Hilda Borko y Ralph Putnam llaman la atención de los educadores docentes respecto de los escenarios actuales de formación presencial y virtual que propician la vinculación de la participación del docente en la investigación de sus prácticas y en su mejoramiento. No obstante, esta participación no puede ser en solitario, es necesario fortalecer las comunidades de aprendizaje para evitar el predominio de subjetividades –políticas, pedagógicas- en las propuestas de trabajo.

Aunque los autores allegados en los tres apartes anteriores marcan diferencias entre las tradiciones que orientan la formación docente, en general, y los modelos visibles en la formación especialmente dirigida a los docentes en ejercicio y en la formación para la investigación, cabe defender la idea de que estas diferentes tradiciones responden, en últimas, a dos grandes enfoques: uno que aboga por el uso de las trayectorias, las herramientas y los resultados de las disciplinas que giran en torno a lo educativo para hacer que los docentes encuentren cuestionamientos, soluciones y alternativas de posicionamiento ante sus problemas; otro que asume la conflictividad propia del ejercicio de la educación como condición para interesarse y

volver sobre el uso de los discursos disciplinares en un esquema espiral de mejoramiento.

1.2. La investigación en la docencia, un breve recorrido histórico

En este aparte, haremos referencia a diferentes estudios que vinculan la tarea de formar a los docentes con la investigación. Es de aclarar, desde ya, que a pesar de que pocos autores establecen límites precisos en lo que tiene que ver con el sentido que otorgan a la investigación en la formación, resulta claro que los efectos de las diferentes concepciones marcan grandes diferencias en el carácter de esta vinculación. Se establece un puente entre formación, investigación y transformación de las prácticas. Sin embargo, el fondo de los conceptos al que hacen referencia unos y otros interesados en esas transformaciones parece aunar aspiraciones y posibilidades.

Si bien, la necesidad de investigar para cumplir con las expectativas sociales respecto a la docencia tiene dos fuentes prácticas: por un lado, la expedición de leyes encaminadas a incluir en los perfiles docentes a profesionales sin formación pedagógica y didáctica previa y, por otro, el difícil encuentro entre las prácticas documentadas de los docentes, sus resultados y las sucesivas transformaciones en las políticas curriculares nacionales, los enfoques pedagógicos y los sentidos de evaluación de la calidad que ellas comportan; docentes, directivos docentes, funcionarios de las divisiones gubernamentales encargadas de lo educativo, estudiantes, universidades e institutos, empresas educativas, y entes legislativos, plantean diferentes posturas que sólo tienen en común la certeza de que los esfuerzos deben centrarse en la formación de los docentes en ejercicio (formación continua o permanente).

La formación continua parece tener como condición la reflexividad del docente o, cuando menos, una actitud de búsqueda de su parte. Se considera que la propia reflexión es parte integrante del hecho de ser docente formado y, con ello, que es necesaria para el docente la adquisición de un saber especial asimilable a la conciencia. Si el docente reflexiona, y no deja pasar los hechos de cualquier forma; actúa plenamente como un ser humano que modifica todo aquello con lo que tiene contacto en razón de su propia acción (Freire, 1995).

Freire postula la unión indisoluble de la educación y de la investigación temática, pues son, o deberían ser, momentos de un mismo proceso (2005). Presentar así la reflexividad es buscar que por su obra la praxis tome sentido y es ligar la profesionalización con esa toma de conciencia. No obstante, esta no es la única forma en que se ha enfocado el tema.

Aunque Stenhouse denominó investigación educativa sólo a aquella que puede “relacionarse con la práctica de la educación” (1998, p. 42): el desarrollo de este concepto ha ligado más su significado con una cierta síntesis de conocimientos de tipo cultural, contextual, ético, y con el desarrollo científico del conocimiento disciplinar, metodológico y didáctico, como un todo necesario para el desempeño profesional (Imbernón, 1998). Efectivamente, “Se hace necesario aclarar que el concepto de investigación educativa no tiene un marco definido y claro para delimitar lo que es considerado propiamente de la disciplina. Esto exige mantener una actitud abierta hacia sus diferentes modalidades y realizar un esfuerzo de clarificación (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, Pág. 20.).

Se requiere de un encuadre riguroso en lo que tiene que ver con la relación entre pedagogía y educación, y los efectos del sentido que se le asigne a dicha relación. Empecemos por decir que no se trata de dos tipos de conocimiento opuestos. Los desarrollos educativos históricamente han vinculado voces desde y acerca de las aulas.

Para algunos autores, las investigaciones educativas deben ratificar, refutar o fundamentar la teoría sobre la enseñanza, de manera que después, la teoría obtenida pueda volver sobre las prácticas para direccionarlas o cuestionarlas. Los conocimientos del docente están –y deben estar- direccionados al universo de lo educativo, que comprende no solo un conjunto de saberes sino también los diferentes requerimientos de los contextos en los que se desenvuelve la docencia. Otros, en cambio, plantean que “los problemas prácticos son algo cuya solución se encuentra actuando dentro de esa misma práctica; esto quiere decir que los problemas educativos no son nunca exclusivamente teóricos, o sea, algo que pueda ser descubierto y para lo que podamos proponer respuestas desde fuera de la vida cotidiana de las aulas” (Torres, J. en Goetz y Le Compte, 1988).

Debe recordarse que en el espacio de desarrollo de las Ciencias Sociales, la Pedagogía se ha caracterizado por estar avocada al enjuiciamiento de sus efectos. Para determinar, comprobar, prescribir -siempre para transformar- se examina la práctica de aula. La investigación que implica lo que sucede en las aulas está muy marcada por una apuesta particular de cambio; el mismo docente que empieza a reflexionar sobre su práctica no tiene solo la obligación de reconocerla, debe mejorarla.

La investigación educativa aparece como un mecanismo (método) para construir modelos teóricos de intereses específicos, su particularidad es la innovación, pues cuando se evoca la investigación educativa como estrategia, es necesario vincularla con la investigación aplicada o “*finalized research*” y la posición que esta ocupa en lo que conocemos como investigación básica y estrategias para la acción con finalidad práctica (Combessie, 2002).

En el contexto de formación docente, se esperaría que los profesionales asumieran una implicación directa con “el proceso de producción sistemática de un saber extremadamente relevante y esencial para sus prácticas, que puede transformarlos también en “consumidores” más críticos del conocimiento educacional generado en las universidades. Eso puede pasar porque esos sujetos pasarían a

comprender mejor cómo tal conocimiento es producido en los medios académicos” (Zeichner y Diniz-Pereira, 2005).

Combessie (2002) plantea dos niveles estratégicos de investigación. El primero supone un distanciamiento inicial con relación a las prácticas: se trata de investigaciones sobre las representaciones sociales de la innovación. El segundo proviene más bien de la “investigación participante” que implica, ella misma, una innovación en el dispositivo educativo y se deriva propiamente del influjo de la orientación interpretativa en la tradición de las Ciencias Sociales, que insta la investigación educativa a pasar del examen de las aulas a la reflexión desde ellas.

Sin embargo, para tal finalidad, hay que asegurarse de plantear objetivos específicos que no se confundan con otras actividades que suelen entenderse como innovadoras, pero de fondo no lo son, proyectos que se confunden con investigaciones, y esto se debe a la falta de rigurosidad, ejemplo de esto es que no se realizan previos diagnósticos rigurosos de las condiciones reales de la acción -de necesidades reales-, de las posibilidades de la innovación o del potencial de optimización de los procesos y de los sujetos participantes (Sánchez, 2002).

Las diferentes formas de valorar y categorizar el conocimiento producido por los docentes, que podemos agrupar bajo la categoría investigación educativa, hacen que la propia práctica pase a ser uno de los datos para construir modelos teóricos o metodológicos congruentes con las preguntas de interés para un determinado campo de estudio. Y suele creerse que la conexión entre investigación educativa y acción en el aula se resuelve en la asertiva y efectiva comunicación de los resultados de la misma.

Sin embargo, esta creencia -de gran talante en los medios universitarios- debiera cuestionarse al menos por lo siguiente:

¿Por qué se habla de un nulo y bajo impacto de la investigación educativa sobre la práctica? Hay una serie de razones, algunas son legítimas, otras son contundentes, tienen peso, son verdaderas. Dentro de esas razones legítimas están: la dicotomía micro cultural, me explico, el mundo de los investigadores y el mundo de los prácticos son dos pequeñas micro culturas con intereses, con temas, motivaciones, trayectorias muy distintos. Y algunos que hemos vivido esas dos micro culturas vemos esa tensión como algo esquizofrénico, como algo que nos parte mentalmente; de hecho, esas dos micro culturas tienen dos fundamentos muy distintos; para los investigadores lo importante es todo lo descriptivo, lo que sucede; para los prácticos, lo importante es lo normativo, lo que se debe hacer. Otra razón muy poderosa es la falta de un lenguaje común, de una cultura del diálogo entre investigador y práctico. No ha habido debate público, entre otras cosas porque nos ha faltado un lenguaje con el cual comunicarnos. Otra razón de ese nulo, o bajo impacto en la investigación educativa es la falta de un modelo teórico para innovar y cambiar. No tenemos claro cómo la investigación se traspa a la práctica. Para las ciencias puras el modelo es muy lineal, en nuestro caso ese modelo lineal, como veremos después, ha fracasado. Necesitamos una visión a largo plazo, necesitamos estudios longitudinales, y no estudios transversales, momentáneos que se duplican en una revista científica y que con el tiempo pasan simplemente a ser olvidados (Cano, 2002).

Estas dos perspectivas -que coinciden con lo que se postulaba en el primer aparte del referente- pueden estar profundamente vinculadas, como se afirma en la publicación más relacionada con este tema que se puede hallar en la biblioteca de Stenhouse: “La investigación, para resultar útil a los profesores, exige que estos comprueben en sus aulas sus implicaciones teóricas” (1998, p. 27). No obstante, la necesidad de cuestionar la elección de una u otra forma de asumir esta creencia se hace clara cuando aceptamos que “si el maestro toma su quehacer cotidiano como un objeto de reflexión y sistematización y utiliza para ello herramientas propias de la investigación cualitativa a la vez que asume el carácter de su investigación como

limitada, más no por esto menos validada, es posible que el docente cualifique su cotidianidad” (Calvo, 2002).

En razón de que la complejidad intrínseca de los procesos de enseñanza y aprendizaje hace que cada disciplina (filosofía, historia, sociología, sicología, educación matemática, científica, medioambiental, etc.) llegue al campo de la educación con sus intereses, con sus grupos humanos, con sus trayectorias, con sus motivaciones propias (Cano, 2002); el argumento de Zeichner y Diniz-Pereira debe acogerse: “Hay mucho que aprender de las teorías generadas en la universidad, pero ese discurso externo debe ser integrado de alguna forma en el proceso de investigación que se desarrolla a partir de la práctica. [...] No podemos confiar solamente en el conocimiento generado en la universidad para la formación profesional y el mejoramiento institucional”.

Ahora, también es posible que el objeto de la reflexión esté ligado a un desarrollo educativo – asumiendo la educación como un campo de estudio-, o bien, que esté ligado a la relación entre docentes, estudiantes y saber.

Empecemos por presentar los estudios que se refieren a la investigación formativa como investigación de la propia práctica. Desde esta perspectiva, la práctica docente es en sí misma creadora permanente de problemas y el docente debe plantear, gestionar y comunicar esos problemas para participar en su solución. De manera que los conocimientos que moviliza en su labor se recreen en una construcción permanente y le sea posible asumir las actividades propias de la docencia como parte de su propio aprendizaje.

Enunciada como investigación participante, investigación-acción, investigación colaborativa, investigación en la acción o investigación emancipatoria de la praxis, siguiendo a Cochran-Smith, esta perspectiva se refiere a “la investigación del profesor que se centra en preguntas obtenidas a partir de la experiencia de vida de los profesores y de la vida cotidiana en los contextos de enseñanza, expresadas en un

lenguaje que emerge de la práctica” (1993, p. 13). En palabras de Stenhouse, “La investigación en la acción se relaciona con el curriculum de tal modo que este constituye una definición y una especificación del procedimiento experimental” (1998, p. 91).

Esta estrategia de formación, según Ponte (2002), se caracteriza por lo siguiente:

- La meta es producir conocimientos nuevos sobre lo que el profesor quiere o requiere saber, aunque este conocimiento no sea nuevo científicamente o para otras personas. Aquí la idea de nuevo sólo cubre la producción de una solución original planteada por el docente para su problema.

- Sigue una ruta metódica y sistematizada que puede ser reproducida por otros y que, generalmente, va de la identificación y observación de situaciones de práctica a una reflexión personal y colectiva que puede conducir a la solución de un problema vigente.

- presenta los resultados para la evaluación de pares y a su propia comunidad de origen.

- No pretende transformar al docente en investigador profesional sino enriquecer su capacidad profesional, de manera que pueda usar la investigación para resolver los problemas que debe enfrentar a lo largo de su práctica.

Así entendida, la investigación resulta una forma de interacción con el medio y con los otros que se legitima cuando responde a la realidad que enmarca el hecho educativo y los retos que debe afrontar cada docente en su red social. En palabras de Stenhouse, “el currículo es el medio a través del cual se comprueban y se desarrollan las ideas educativas, el papel del profesor es fundamental en la constitución de la teoría” (1987).

El profesor que investiga su propia práctica entra en un diálogo problematizador que es la base de su autonomía y que le permite escapar a la reproducción automática y al seguimiento de fórmulas prefabricadas en su labor cotidiana (Contreras, 2002). Para aprender a investigar su propia práctica, debe aprender a preguntar y a vivir sus preguntas (Freire, P. y Faundez., 1985), a ir más allá de los “juegos intelectuales” y encontrar respuestas que involucren la acción que desencadenó la pregunta y los diversos aspectos que delimitan a la comunidad que la requirió: reflexión, palabra, acción.

Primero sería necesario formar al docente en la necesidad de desarrollar saberes más allá de lo técnico (Gauthier, 1998); lo que incluye superar los saberes específicos disciplinares para formarse como ciudadano, como gestor y como investigador. Cochran-Smith (2002) propone estrechar las relaciones entre universidad y escuela de manera que los docentes generen conocimiento a partir de una implicación profunda con las relaciones de poder de esos dos espacios, con la reflexión crítica de la realidad y con el conocimiento organizado en función de la transformación de la propia práctica.

La cuestión sería, entonces, saber dónde aprende el docente a enfocar de esta forma su reflexividad y si la formación docente continuada, especialmente la que se imparte en las universidades con derecho a una titulación, puede cumplir esta tarea². Zeichner (2002) argumenta que las reformas que se han propuesto preparar a los docentes para ser más analíticos y reflexivos han quedado más en la retórica que en el desarrollo auténtico de los inscritos. Este autor destaca cinco factores que han dificultado la aplicación de este tipo de políticas y la emancipación de los docentes al final de estos programas:

² A este respecto resulta interesante el estudio hecho por Bárbara Jaworski, quien tras estudiar el proceso de formación de un grupo de profesores plantea la necesidad de hacer que estos procesos sean evolutivos, concepto que enfatiza en los procesos de formación docente continuada la observación, la reflexión sistemática sobre lo que ocurre en clase y la actitud metacognitiva sobre la acción, en la acción y para la acción (1998).

- Las universidades autorizadas para proponer programas de formación especialmente dirigidos a las comunidades de las escuelas ya tienen estos programas altamente estructurados.
- La permanencia de la teoría, incluso en los cursos enfocados en el desarrollo de una epistemología de la práctica.
- El poco desarrollo que logra el docente debido a la supervalorización de sus prácticas. La reflexión y la decisión sobre el camino que deben tomar sus propias prácticas se suma a las múltiples tareas que ya venía desarrollando el docente.
- El reducido número de trabajos de grado enfocados en la reflexión colectiva como parte fundamental del trabajo de los docentes.
- Las múltiples críticas respecto de la validez de los productos de investigación allegados por los docentes.

Respecto a este último factor, Cochran-Smith (2002) ha categorizado tres tipos de refutaciones principales: las que plantean que no hay nuevo conocimiento en dichos productos³, las que plantean que se trata de investigaciones sin fines claros y las que plantean que se trata de investigaciones sin el rigor metodológico esperable para su validación. Ante ellas, este mismo estudio ha documentado que a pesar de partir de puntos de vista científicos, morales, culturales, psicológicos y pedagógicos muy diversos; los datos, análisis y conclusiones que logran los docentes en sus trabajos resultan muy similares entre ellos y muy similares a los propuestos por académicos expertos.

Ahora, si volvemos sobre la preocupación fundamental de este estudio, sería importante poner especial atención al primer factor postulado por Zeichner y a la relación entre lo allegado por las investigaciones producto de los programas de

³ Este punto en especial también ha sido ampliamente estudiado por Gauthier et al., 1998; Shulman, 1987 y Tardif, 2002; quienes plantean la necesidad de enmarcar la validez de los conocimientos producidos por las investigaciones de los docentes sobre su propia práctica, por medio de las reflexiones y la acción, más allá de los contenidos disciplinares y de los conocimientos pedagógicos; propiamente en una dimensión curricular y en los contextos de actuación del docente.

formación continua y la construcción de los currículos o de los proyectos educativos institucionales. De hecho, el papel de los formadores de docentes estaría más ligado con reconocer las posibles dificultades que el docente va a encontrar en su práctica de acuerdo con su contexto, familiarizarse con los problemas recurrentes que ya han sido diagnosticados por diferentes autores y contribuir en el proceso de formulación de alternativas de solución (Imbernón, 1998): buenas preguntas y caminos para las respuestas.

Los párrafos anteriores retratan un proceso disímil con claros resultados sobre las metas externas e internas de profesionalización, pero ¿cuándo y en qué sentido se le empieza a asignar a la profesión docente el rol de la investigación?

Para responder a la pregunta, es preciso realizar un recorrido histórico que permita, desde diversas perspectivas y autores, develar cuándo y quiénes hablaron por primera vez del maestro investigador.

En primer lugar, Latorre (2003) recurre a la crítica de Dewey para demostrar que desde 1933 este autor ya hablaba de la importancia de la reflexión del docente sobre su práctica y la integración de sus hallazgos en las teorías de entonces sobre la enseñanza y el aprendizaje. Si bien el concepto docente investigador es relativamente nuevo, Latorre demuestra que en la primera mitad del siglo XX ya existía una inquietud porque el profesor generara conocimiento a partir de la reflexión y las observaciones de su práctica. Años más tarde, dado el movimiento de desarrollo curricular acontecido en Gran Bretaña, aparece con Lawrence Stenhouse el movimiento del profesor investigador gracias al *Humanities Curriculum Project*, liderado por él mismo entre los años 1967-1972 y en el que la investigación y construcción del currículo “basado en una ética profesional al servicio del cliente y que parte de los intereses de la mayoría de la población y específicamente de los alumnos, antes que de los intereses de los sistemas institucionales” (Imbernón, 1998, pg. 92) redefinía la concepción del desarrollo profesional (Latorre, 2003, pg. 11).

Porlán (2003) presenta el currículo que desarrolló Stenhouse como un “currículo de tipo *procesual*” (pg. 26) en el que se proponían acciones que el docente podría desarrollar como informes, registros, observaciones, etc. De estas acciones surgían hipótesis sobre los objetivos a los que los currículos debían apuntar según el caso particular de la escuela. Así mismo, Elliott y Adelman en el *Ford Teaching Project* plantearon el concepto del profesor investigador en el aula quien, con base en la técnica de triangulación profesor-alumnos-observador, definía los objetivos y medios para el estudio (Cáceres, López, & Pérez, 2004, pg. 105).

Esta primera aproximación a la idea de un(a) maestro(a) que investiga estaba estrechamente relacionada con el establecimiento de los objetivos y fines curriculares. También en Francia en los últimos años de la década de los setenta aparece la investigación didáctica enfocada a estudiar la manera como los niños, en el contexto escolar, construyen representaciones mentales para explicar los fenómenos naturales (Cáceres, López y Pérez, 2004). El fin de dicha investigación era establecer las intervenciones que el maestro debía llevar a cabo en el aula, razón por la cual nació la propuesta de conformar equipos interdisciplinarios que incluían maestros y especialistas dedicados al asunto de la investigación en el aula.

La denominación investigación en el aula, ya no estaba tan referida a la indagación de los objetivos del currículo como a la identificación de algunos aspectos claves del aprendizaje que orientara justamente la enseñanza de los contenidos curriculares.

Al mismo tiempo en Italia en 1978, la discusión de maestros y psicólogos sobre el rol de maestros y especialistas en el aula arroja conclusiones similares a las obtenidas en Francia, con la adición de propuestas metodológicas cuantitativas-experimentales y cualitativas, estas últimas como nuevas iniciativas que proporcionaban conocimientos más significativos de las realidades de la clase. Finalmente, España incluye en la formación del profesor la investigación como una de las competencias a obtener para obtener el título (Porlán, 2003, pg. 28).

La investigación realizada por el docente hacía así un tránsito de aquella pensada para establecer objetivos curriculares (fruto más de su reflexión y conversación con otros agentes escolares, en la versión de Stenhouse, por ejemplo) a aquella que se articulaba a los desarrollos de la psicología y su pretensión de hallar regularidades en los fenómenos del aula.

Para el caso de América Latina, en su artículo *¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?*, Messina (2011) explica que el maestro investigador nace entre las décadas de los sesenta y ochenta como resultado de la búsqueda de los movimientos educativos libertarios por responder a los mecanismos de opresión. En contextos como el de Chile se hizo evidente en la lucha contestataria a la dictadura y en el marco Colombiano con la expansión del movimiento docente y las expediciones pedagógicas. En este sentido Suárez (2010) destaca a la expedición pedagógica como una propuesta innovadora que, además de expandirse a otros países de América Latina (Messina, 2011, pg. 10), valió para el nacimiento de redes de maestros investigadores y para que las prácticas docentes fueran reconocidas, a tal punto que la iniciativa fue institucionalizada en el plan decenal de 1996. La figura del maestro que investiga toma así un carácter no sólo técnico, referido a la producción de conocimientos, sino político, en el horizonte de la reivindicación de la profesión y del saber docente.

El maestro investigador, en América Latina, nació ante la necesidad de contrarrestar la centralización del poder y el saber que reposaba en los ministerios y secretarías de educación de los países, así como para hacerle frente a la concepción de docente como simple transmisor, a la idea de formación en masa de docentes como formación de 'profesionales inferiores' y para contrarrestar también a los mismos sindicatos docentes que se encontraban asociados con las administraciones neoliberales (Messina, 2011, pg. 10). Estas nuevas formas del movimiento docente mostraban nuevas concepciones de su quehacer que hasta el momento no se habían develado: "Un estilo en el que importa el aprendizaje entre pares, compartir, la aceptación de lo imprevisto y lo indeterminado, la comprensión de la complejidad, la

no reducción de la realidad a la teoría” (Messina, 2011, pág. 24). En términos más específico Suárez (2010) cita del Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública. Comisión segunda (1984, 37):

El movimiento Pedagógico lucha por las condiciones infraestructurales que inciden en **la calidad de la educación** (Las negrillas son nuestras), por una valoración social y económica adecuada del trabajo del educador, por una formación y una capacitación más rigurosa; oposición al control estatal sobre los contenidos y los métodos y defensa de la libertad de cátedra y de la autonomía del educador, orientándolos no hacia la preservación acrítica de la práctica tradicional rutinaria sino hacia su confrontación mediante una práctica educativa distinta amparada en la reflexión, en el estudio y **la investigación por parte del educador** (Las negrillas son nuestras) que se reconoce como trabajador de la cultura; búsqueda de múltiples alternativas pedagógicas y didácticas, reconociendo que no hay métodos universales para enseñarlo todo, que el contenido en buena parte determina el método y que por lo tanto parte de la capacitación del docente y debe servir para actualizarse y cualificarse en términos de contenido (p. 7).

Messina (2011) agrega que la experiencia del docente como pedagogo y actor político permitió que se diera inicio a la teoría y la práctica del maestro investigador, sin embargo la docencia aún no se concebía como profesión y la tarea del maestro se reducía a aplicar. Resalta también la importancia de comprender que el docente investigador no solamente se hace en la universidad, sino que en su práctica, y en la reflexión sobre la misma, todo docente se puede hacer investigador cuando trabaja por transformarla, “teniendo como norte la educación liberadora” (pg. 11).

Esta aproximación a la idea del maestro(a) que investiga no se opone de ninguna manera a la idea de la tradición europea y norteamericana, pero si destaca el carácter político de la investigación en la medida en que esta ayuda al reconocimiento del docente como sujeto de saber. Podría decirse que ambas aristas son legítimas:

un(a) profesional que investiga sobre y desde su propia práctica y produce conocimientos pero al mismo tiempo es reconocido políticamente como sujeto de saber. No obstante, las tensiones que se derivan del énfasis que se haga van a estar presentes en la concepción misma de lo que significa la investigación para la profesión docente. Algunos defenderán una racionalidad más técnico-instrumental, en función de la didáctica y el currículo, y otros apoyarán una racionalidad más ético-política apuntando a la subjetivación del docente como sujeto de saber.

1.3. Algunas aproximaciones al concepto de maestro investigador

Para Messina (2011) el concepto maestro investigador contiene dos tipos de maestro: el que es investigador y el que sólo es maestro. Afirma que el primero sugiere ser más completo que el segundo. Aparentemente serían dos funciones diferentes y separadas que deben volverse una. Suarez (2010) lo presenta en estos términos “cuando las políticas educativas a nivel mundial vuelcan la mirada hacia el maestro no lo hacen para reconocerlo como agente productor de políticas o sujeto crítico, reflexivo e investigador, sino como facilitador de la ejecución de las mismas” (pg. 6). Una discusión que permite evidenciar la dicotomía maestro-investigador, es demostrada, también, por Alber Y Nelson (2002) quienes muestran la gran brecha que existe entre investigación y práctica en la educación. Los autores señalan que si bien se ha hecho investigación en educación, existe una discusión entre los investigadores y los docentes. Los docentes se muestran inconformes ante los resultados de las investigaciones, pues con frecuencia están dados para ser aplicados en situaciones generales de enseñanza y los productos de dichas investigaciones resultan ser para los docentes abstractos y fuera de contexto. Los investigadores, por su parte, ven esta inconformidad como una resistencia de los docentes, e inclusive ponen en tela de juicio las habilidades del docente para aplicar dichos resultados. Ante esta división maestro-investigador, diversos autores se han pronunciado con el fin de empoderar al docente y lograr que los resultados de los estudios estén enfocados a las problemáticas y situaciones particulares en las que se desenvuelva cada maestro investigador. El debate así como la idea misma en torno a la categoría de maestro-

investigador supone dos funciones muy distintas y susceptibles de ser diferenciadas. Una cosa es enseñar y otra muy distinta investigar.

Pero no todas las aproximaciones a la idea de maestro investigador suponen esta distinción. En *El Docente Investigador en Educación*, las compiladoras Alejandra Méndez y Susy Méndez (2007) comparten la descripción de maestro investigador que Wilfred Carr propone en sus textos: “quien practica la docencia reflexionando, cuestionando y analizando su propia práctica para explicarla, comprenderla, intervenir en ella o transformarla”. (Méndez & Méndez, 2007, pg. 119). Entiéndase que para Carr el reflexionar y analizar las prácticas con el fin de transformarlas no es necesariamente investigar, él declara que estas características *coinciden* con la idea del docente investigador que aboga por una investigación hecha en, desde y para la práctica. Por esta misma línea, Latorre (2003) expone al docente investigador como un individuo que se cuestiona sobre su ser y hacer, sus oficios, su posición y sus objetivos. El docente que investiga reflexiona sobre los contenidos, métodos y estrategias; sistematiza la labor didáctica y está al tanto de todo el proceso y los resultados que surgen a lo largo del mismo. En este sentido, podría afirmarse que el ser investigador está en la naturaleza de la práctica docente. No obstante, Messina (2011) afirma que si bien hay un reconocimiento de que el docente es en esencia investigador, es importante tener en cuenta que “la esencia es una categoría metafísica que nos entrapa; antes que una esencia existe un ser en situación; en el contexto actual, la condición de maestro investigador es una posibilidad de construir antes que una esencia a la mano.” (Messina, 2011, pg. 6).

Al lograr unir las funciones de maestro e investigador en un solo sujeto Messina cuestiona el sentido en el que se habla de docente investigador ¿El maestro investigador es el que participa en proyectos de investigación o se dedica a hacer estudios, o es el que repiensa sus prácticas y lleva a otros a repensarse y repensar el mundo para transformarlo? ¿Es acaso el maestro investigador un observador aislado que investiga porque está obligado a hacerlo, o es un analista colectivo que aprende desde su relación con otros? (Messina, 2011, pg. 6) Siendo las segundas opciones en

los anteriores cuestionamientos las que mejor describirían a un maestro investigador, Messina (2011) hace la analogía de este con un viajero del tiempo “el maestro investigador es un narrador que viaja en el tiempo, anclado en el presente, resignifica el pasado y abre oportunidades de futuro” (Messina, 2011, pg. 17). Citando a Bruner (2002), Messina presenta al maestro investigador como un sujeto que se relata y relata a otros, construye, reconstruye y reinventa realidades.

En una dirección un tanto distinta, el maestro investigador para Porlán (2003) debe ser un mediador entre la teoría y la práctica educativa, su deber está basado en interpretar, valorar, regular y transformar los conocimientos externos que tendrán un lugar en el aula. Porlán (2003) apunta que el docente cuenta con un “filtro cognitivo” (pg. 38) que le permite tomar el saber exterior para, desde su conocimiento, decidir sus medidas y formas de aplicación en la práctica. Entre el relato y la aplicación de teorías está la definición muy ambigua y abstracta de lo que sería la investigación articulada a la docencia. Dicho en otros términos, desde la reconstrucción de la propia práctica hasta el discernimiento de las bondades de una teoría para aplicarla al aula de clase harían parte de la investigación hecha por el docente. No obstante parece haber acuerdo en torno a que el docente como actor activo y principal del aula, y quien tiene como objetivo investigar su realidad y generar saberes para mejorar sus prácticas pedagógicas, debe asumir la docencia y la investigación pedagógica como roles que le competen justamente por su posición privilegiada en el aula (Enríquez, 2007, pg. 13).

En un plano más pragmático Enríquez (2007) confiere al maestro investigador la tarea de teorizar sus prácticas. Mediante el análisis crítico de las teorías construidas por otros autores, el maestro investigador está llamado a recrear las teorías ya construidas “dicha recreación lleva al docente a aceptar aquellas conceptualizaciones que le permiten incrementar sus niveles de comprensión de la realidad y rechazar aquellas que las oscurecen.” (Enríquez, 2007, pg. 13). Desde este proceso de recreación, desde sus prácticas y construcción con el otro, el maestro conceptualiza y funda sus propias teorías. Desde el campo de lo metodológico, la Doctora Melanie

Uttech (2006) afirma que el docente que es investigador debe conocer sobre la metodología de las investigaciones cualitativas. El maestro debe estar en capacidad de formular preguntas, hacer observaciones, diarios de campo, entrevistar y reflexionar sobre sus labores y las de sus estudiantes. Así mismo, debe proyectar su investigación y contar con un orden sistemático para desarrollar su estudio. Siendo el docente quien está inmerso en la realidad del aula gran parte de su vida, debe pasar de ser un sujeto investigado a un sujeto que investiga pues la posición privilegiada de cercanía a sus estudiantes le permite comprender mejor las realidades de sus niños y niñas. Palabras más “Los docentes-investigadores, entonces, conocen a sus estudiantes mejor que un investigador externo y tienen una perspectiva distinta que aportar al campo educativo y para transformar sus prácticas” (Uttech, 2006, pg. 141). Según Uttech (2006), el maestro investigador no es el que ya lo sabe todo en teoría o en metodología, sino el que aprende incesantemente de las realidades que vive a diario. Las preguntas del maestro investigador no tienen una respuesta única, pues reconoce que sus estudiantes son únicos en experiencias, saberes, competencias y fortalezas; por lo tanto, su práctica docente será cambiante y estará enfocada a hacer que cada estudiante saque lo mejor de sí desde su realidad particular.

Muchas ventajas tiene la investigación que se realiza en el aula. Henderson (2012) expone, en primer lugar, que cuando los profesores toman parte activa en la investigación en el aula, son capaces de ver de primera mano qué intervenciones funcionan, y aprenden a hacer modificaciones basados en las necesidades de los estudiantes. Esto repercute en procesos de enseñanza y aprendizaje basados en realidades, necesidades e intereses de los estudiantes, rompiendo la brecha entre investigador y maestro expuesta por Alber Y Nelson (2002) unos párrafos atrás. En segundo lugar, Henderson (2012) resalta que como resultado de la investigación en el aula se mejora en el docente la participación y hay mayor complacencia en el desarrollo de las actividades. Igualmente, como ventaja de la investigación, el docente tiene la posibilidad de publicar y transmitir sus hallazgos. El autor traza que la investigación “También brinda a los profesores, la oportunidad de “mostrar” su crecimiento a través de actividades de difusión del conocimiento tales como

conferencias locales, estatales o nacionales” (Henderson, 2012, pg. 4). Desde el marco Institucional, la escuela también se beneficia de la investigación docente, en la medida en que cuenta con maestros que utilizan su tiempo para investigar y ponen al servicio de la institución las producciones de conocimiento y habilidades de liderazgo para mejorar los procesos internos.

En este mismo sentido, Maharaj-Sharma (2011) presenta en su investigación cómo el docente investigador se compromete con su labor y busca generar estrategias de enseñanza/aprendizaje que impactan en el desarrollo de los procesos del aula. En su estudio de caso, Maharaj-Sharma identificó que la docente en cuestión registraba cada idea que surgía antes de la clase y a lo largo de ella. De igual manera, gracias a una evaluación continua, documentaba cada impacto positivo y negativo que se producía de las ideas planteadas. Esta docente consideraba importante que el maestro investigara argumentando que la investigación es fundamental para el desarrollo profesional de los docentes. Por su parte, en el estudio de Gutiérrez y O’mara (2010) los resultados demostraron cómo los docentes al investigar se sienten parte activa de los procesos del aula y muestran satisfacción por pasar de ser los sujetos investigados a los sujetos que investigan.

Ahora bien, preguntar ¿la investigación está en función de la pedagogía o la pedagogía en función de la investigación? busca reconocer cuál es el grado de amplitud de la investigación educativa, en cuanto a los diferentes contextos en los que se puede desarrollar. De igual manera, cuáles son sus contribuciones a los procesos del aula, a la escuela e inclusive a las políticas educativas.

Messina (2011) resalta que si bien se ha venido hablando del maestro investigador, es importante entender que la educación no solo se da en las aulas. La autora se cuestiona sobre la atención que se presta a la educación no formal y, por ende, a sus procesos de investigación. Se pregunta, también, si los instructores de este tipo de educación pueden incluirse en el debate del maestro investigador y si cuentan con las condiciones para observar, investigar y sistematizar sus prácticas como un

maestro de educación formal. Para Vasco (2005) las preguntas que son susceptibles de investigar surgen del día a día del docente y de la interacción constante que no necesariamente se da en el aula. Indica que toda interacción en la que esté implícita la enseñanza y el aprendizaje es una práctica apropiada para la investigación “un salón, en el laboratorio, en la biblioteca, en el campo de juego, en los corredores, en una salida pedagógica. Además, esas interacciones pueden ser formales e informales, clases, conferencias, demostraciones, tristezas y risas compartidas” (Vasco, 2005, pg. 11). Ante esto, Porlán (2003) también esboza una perspectiva amplia de la investigación, que supera los muros del aula, cuando declara que la investigación no sólo les compete a unos pocos profesionales que se dedican a hacer estudios experimentales con cuantiosas muestras y estadísticas, que son posteriormente publicadas en libros y revistas. Sino que “se trata de una investigación de los profesores, no sobre los profesores; de la escuela, no sobre la escuela. El sentido de esta investigación está orientado a la práctica, donde ella surge, en ella radica y sobre ella revierte” (Porlán, 2003, pg. 41). Lo cual revela que mientras exista una práctica pedagógica, habrá un espacio para la investigación ya que, como lo demuestra Porlán (2003), la investigación docente no es necesariamente una acción exclusiva de la escuela sino una acción ética, aunque no se debe perder de vista el carácter científico de la investigación.

La investigación contribuye a la pedagogía en cuanto devela y deja ver los trasfondos de la escuela, que se rige bajo las lógicas de encarcelamiento, ejecución, acción-castigo y la posición policiaca del maestro. Dichas lógicas que responden al sistema neoliberal se han naturalizado a tal punto, que se asocia la investigación con formación y docencia pero la investigación se sigue trivializando con ideas como que sólo los países desarrollados cuentan con los recursos para producir conocimiento, mientras los demás sólo pueden copiar y ejecutar (Messina, 2011, pg. 9). Desde el punto de vista de Latorre (2003), la investigación es una actividad reflexiva que busca mejorar la práctica, mientras que la enseñanza es una actividad investigadora como tal. Esta concepción de Latorre le otorga a la enseñanza una nueva posición a nivel cultural y social en la que pasa de ser un fenómeno natural a una práctica compleja,

reflexiva y constituida socialmente que le corresponde a los docentes realizar. Como consecuencia de esto, la educación se convierte en un acto intencional y propositivo que se administra según la realidad social y no las leyes científicas (Latorre, 2003, pg. 9). La investigación docente ofrece entonces a la enseñanza espacios en los que la teoría es desarrollada en la práctica y se modifica, a la vez que se renuevan las acciones en el aula. Esto requiere que el docente como investigador, sin descuidar la enseñanza, formule hipótesis y problematice las prácticas, así mismo que documente, analice, interprete y genere nuevas preguntas e hipótesis que se convierten en el marco de nuevas indagaciones (Latorre, 2003, pg. 10).

En este mismo sentido, para Imbernón (1998), la investigación va más allá de lo didáctico en la medida que se convierte en una cultura del profesional, quien adquiere la capacidad de generar tesis críticas para “identificar, comprender, explicar y denunciar las dificultades de la práctica” (pág. 92). El espacio del aula es el mejor contexto para que el docente compruebe la validez de sus propias teorías, la estrategia y la toma de decisiones se convierten en ejes fundamentales a la hora de dar pasos para la solución de realidades problemáticas (Imbernón, 1998, pg. 93).

Para Suarez (2010) el maestro debe redefinir su concepto de enseñanza pues está limitado a la simple reproducción de un conocimiento. La enseñanza debe reconocerse como el acto en el que el maestro tiene la opción de producir conocimiento propio, de investigar y crear, liberándose de la influencia que sobre él ejercen los estándares de aprendizaje. Además del concepto de enseñanza, la desfiguración de la pedagogía actual exige que el docente atienda la concepción de maestro investigador, quien es entendido como productor de conocimiento que sólo es útil para generar políticas y reformas educativas, o como un generador de conocimiento que sólo sirve para modificar los currículos. Al respecto, Suarez (2010) propone la concepción de maestro investigador como sujeto que transforma las prácticas gracias a su producción de saber pedagógico. El verdadero maestro investigador es rebelde ante el sentido tradicional de la investigación y rompe con el

paradigma del docente que debe obedecer a las teorías que le indican lo que debe hacer en el aula.

Otro concepto que es necesario caracterizar es el concepto de investigación. Para Cohen y Manion (1998), citados por Maharaj-Sharma (2011), existen tres características principales de la investigación: La investigación es sistemática y controlada, puede ser deductiva o inductiva; la investigación es empírica y, en la investigación hay un espacio para la auto-corrección. Todas estas características están contenidas, según Maharaj-Sharma (2011), en la investigación en el aula o investigación-acción, razón por la cual el autor la caracteriza como una investigación única en la medida en que el Investigador (docente) critica y pregunta sobre su propia práctica, con el fin de promover el progreso profesional. De igual manera, a través de los hallazgos de sus estudios, el maestro investigador puede evidenciar nuevas metodologías que contribuyan positivamente en la correlación enseñanza-aprendizaje (Maharaj-Sharma, 2011, pg. 159). El autor complementa su idea apoyándose en Brickhouse & Boder (1992) y Glanz (2003) afirmando que la investigación acción en el aula ayuda a develar las causas de muchas de las problemáticas del aula que no son evidentes en la simple práctica. Para Henderson (2012), quien se refiere a la investigación educativa como a la investigación en el aula, en investigación educativa el docente reflexiona sobre lo que está bien y lo que no en su práctica. Este autor diferencia la investigación formal de la investigación del maestro argumentando que la primera requiere un ciclo completo de estudios sistemáticos, mientras que la segunda, basada en la reflexión, no requiere dicho ciclo de manera absoluta, avanza a un ritmo lento y siempre está orientada al cambio.

Ahondando en el tema de la investigación-acción, el docente que investiga tiene, además, el poder de suscitar cambios en todos los entornos educativos: aula, escuela, comunidad e incluso el sistema educativo (Uttech, 2006, pg. 148). En concordancia con Restrepo (2003) para quien “El sentido de la investigación-acción educativa, (...) es la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas, para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo.” (pg. 95).

Este tipo de investigación permite al docente reconocerse como aprendiz constante y sin límites “ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.” (Restrepo, 2003, pg. 96). Dicha transformación y sistematización de la práctica del maestro investigador parte de la reflexión y la autocrítica, la reconstrucción de la práctica y la evaluación de la efectividad de las nuevas prácticas. Para este último proceso de evaluación de la efectividad Restrepo (2003) propone la utilización de indicadores subjetivos y objetivos que dejen ver la realidad de las prácticas reconstruidas ya que, aunque se busca transformar las prácticas pedagógicas desde un marco teórico, no se trata simplemente de reproducir la teoría sino de transformarla y crear conocimientos nuevos y contextualizados a partir de ella (Restrepo, 2003, pg. 103). La adecuada articulación entre teoría y práctica, mejor denominada praxis, del maestro investigador, produce construcciones que constituyen las bases de conocimiento sobre la enseñanza. Conocimiento que es tan válido como el producido por estudiosos de otros campos, por tanto “el desprecio del conocimiento de los profesores es un error tan grande como el desprecio del conocimiento de los académicos.” (Zeichner, 1993, citado por Enríquez, 2003, pg. 13).

En términos más prácticos, en su estudio de caso Maharaj-Sharma (2011) resalta el valor de la investigación en el aula, o investigación-acción, para fortalecer las relaciones docente-estudiante. El maestro, sujeto de estudio en su investigación, manifestaba que el proceso de investigación en el aula requería una observación y documentación constante, un análisis de cada comportamiento de los estudiantes y hasta lograr escucharlos para saber cómo se siente cada uno de ellos. Esta cercanía permite saber cómo tratar a cada estudiante y revela con más claridad las problemáticas reales del aula. La investigación en el aula debe entonces, centrarse en comprender la generalidad de la realidad a partir de la comprensión de las particularidades de cada estudiante, lo cual exige un acercamiento. Al respecto Alber Y Nelson (2002) citan a Carmine (1997) quien afirma que “La investigación educativa es una fuente esencial para los profesores, especialmente aquellos que enfrentan el reto de trabajar con estudiantes cada vez más diversos en sus aulas de clase” (pg. 7).

Insisten en que el aula no es un ambiente homogéneo y por ende es un reto para el docente el lograr acercarse a cada estudiante para garantizar una mirada general legítima de las problemáticas que representan la base para su investigación.

La relación pues, de la investigación y la pedagogía parece inclinarse en favor de esta última. Aún en los casos en que la reflexión e indagación de los y las docentes rebasa el ámbito específico de su trabajo de aula, estas indagaciones tienen la función de informar la práctica, de brindarle conocimientos sobre las estructuras que están “detrás” de las prácticas y que ayudan a dimensionar mejor lo que ocurre en el aula de clase. Llámese reflexión o investigación sistemática, cuando el docente emprende este tipo de trabajo lo hace para mejorar su trabajo de enseñanza. Sin embargo, no pocas tensiones y contradicciones acompañan esta labor, a eso dedicamos las siguientes líneas.

1.4. Algunas limitaciones de la idea de maestro - investigador

Para Restrepo (2003), el problema de la investigación educativa no está en el método, e inclusive se encuentra en un espacio que está más allá de la práctica docente. Se trata de modificar los discursos pedagógicos tradicionales que enmarcan las relaciones de poder, los significados y las medidas bajo las cuales se han establecido las prácticas educativas. Ante esto, “muchos docentes, al visualizar que la deconstrucción genera desequilibrios con respecto a las relaciones habituales con el saber específico que enseñan y con la distribución de poder entre él y sus estudiantes (...) abortan el proceso.” (Restrepo, 2003, pg. 102), el temor de esos muchos docentes a perder algo del terreno que se ha ganado en la historia y su miedo a explorar nuevos campos de conocimientos y relaciones enseñanza-aprendizaje, está impidiendo la deconstrucción y la reconstrucción de nuevas prácticas.

Salir de la ‘zona de confort’ implica un riesgo que no todos están dispuestos a correr, pues esto implica el dejarse ver, verse y reconocerse como un sujeto limitado y en construcción a pesar de la idea sobrevalorada que el docente pueda tener sobre sí

mismo. Restrepo (2003) manifiesta que los docentes se muestran temerosos de tener una postura autocrítica y crítica de sus colegas. Para Popper (citado por Restrepo, 2003, pg. 102), el docente como intelectual debe alcanzar una ética profesional, para ello propone, entre otros, los principios de autocrítica y crítica. El primero de ellos, la autocrítica, permite al docente encontrar y analizar aquellos errores de la práctica para descubrir su origen y actuar al respecto. En segundo lugar, la crítica hacia otros, según Popper, es necesaria para que los demás nos ayuden a encontrar los errores que podemos estar cometiendo. Al igual que en la autocrítica, se busca que al reconocer los errores que los otros encuentran en nosotros, se tomen medidas con miras a la mejora.

Estos dos principios convergen para deconstruir las prácticas y para encontrar, analizar y criticar los errores que han surgido en las mismas, para así someter las antiguas prácticas a oposición y rectificación. Restrepo propone estos dos principios junto con otros diez que vale la pena mencionar: i) no dejarse dominar, ii) reconocer que es imposible evitar los errores, iii) hacer lo posible por evitar errores, iv) comprobar errores en las teorías, v) reconocer los errores cometidos, vi) aprender de los errores para evitar volver a caer en ellos, vii) analizar los errores cometidos, viii) ser autocríticos, ix) aceptar agradecidos las críticas que se nos hacen, x) reconocer la necesidad del otro para hacerme caer en cuenta de mis errores, xi) reconocer la necesidad de la crítica y xii) ser objetivos en la crítica. La propuesta de estos principios surge ante la crisis que, para él, atraviesan los docentes, quienes han demostrado ser netamente descriptivos, acrílicos y desprovistos de la habilidad de interpretar significativamente su práctica (Restrepo, 2003, pg. 102).

Ante las críticas que se hacen sobre el carácter descriptivo de los discursos docentes y las críticas que buscan la deconstrucción de las prácticas, es muy probable que se encuentren docentes que huyan, al estar acostumbrados a no aceptar sus errores y, mucho menos, las críticas de las que puedan ser sujetos. La razón por la cual pueden existir este tipo de maestros, que huyen ante las críticas, es que precisamente la crítica y la autocrítica posicionan al docente como un sujeto público (Restrepo,

2003, pg. 102), así mismo puede suceder con la escuela que también es susceptible de ser sometida a la crítica. Ante esta situación, Giroux (citado por Restrepo, 2003) encuentra positivo el hecho de ser un sujeto público y manifiesta que si las escuelas se convirtieran en esferas públicas, la autoridad en ellas se vería en la necesidad de autocriticarse, esto resultaría ser una práctica política y ética que se extendería a sus estudiantes, quienes reconocerían que necesitan rendir cuentas a sí mismo y a otros.

Otras de las críticas en torno a la idea de maestro investigador tienen que ver precisamente con los dos conceptos que están contenidos en este tipo de docente: Maestro e Investigador. Para Enríquez (2007) “las investigaciones educativas se plantean elaborar teorías que describan objetivamente el fenómeno pedagógico a partir de sus evidencias empíricas, expliquen el comportamiento de la realidad educativa mediante el establecimiento de relaciones de variables, más allá de cuestiones temporales y contextuales” (pg. 68). Esto indica que la idea de maestro investigador se encuentra seriamente afectada por las aún vigentes concepciones de que la investigación educativa es una tarea que le compete a un investigador profesional y no a un docente. Ante esto, las críticas no se hacen esperar, dado que las investigaciones hechas por, lo que llaman, un investigador profesional, resultan ser descriptivas, con resultados limitados y fuera de contexto, terminan siendo irrelevantes para muchas escuelas, pues sus realidades son particulares y requieren ser investigadas como tal. La consecuencia de esta concepción de la investigación educativa radica en la instauración de la idea de que sólo los investigadores profesionales pueden producir conocimiento, mientras los docentes deben dedicarse a acogerlo, reproducirlo y aplicarlo en el aula; “como se puede advertir, en este modelo el docente sólo está habilitado para enseñar, no debe investigar porque no es inherente a su rol y, como consecuencia, debe consumir los conocimientos creados por los investigadores educativos.” (Enríquez, 2007, pg. 71).

No obstante, esta idea del maestro, como sujeto reducido a ser aplicador en el aula de investigaciones ajenas y descontextualizadas, se ve reforzada por el mismo gremio docente. En su estudio de caso Maharaj-Sharma (2011), encontró docentes

que no se consideraban preparados para asumir la tarea de investigar, especialmente, refiriéndose a la carencia de habilidades propias para desarrollar un proyecto investigativo. Por la misma línea, se encontraron docentes que no asumen la investigación como una labor propia de su quehacer, al punto de no reconocer la importancia que tiene la investigación para su crecimiento profesional. Entre otros aspectos que fortalecen la resistencia de los docentes hacia la investigación, Maharaj-Sharma (2011), evidenció la falta de tiempo y recursos que se tienen en las escuelas, la presión a la que es sometido el docente para cumplir con lo que se establece en el currículo, así como el insuficiente o inexistente apoyo a los docentes investigadores por parte de las instituciones.

Por su parte, Sari (2006) en su estudio titulado *Teacher as a Researcher: Evaluation on Teachers' Perceptions on Scientific Research*, en el que buscaba identificar la percepción que los docentes tenían sobre la investigación científica; presenta en sus resultados que los docentes se mostraban desinteresados frente a la investigación científica que se desarrollaba en las escuelas de las que eran parte. Inclusive, sólo un 27% manifestó haberse beneficiado de los resultados de la investigación publicados en “los periódicos, la televisión, la radio, herramientas de publicación, el Internet, el Ministerio Nacional de las publicaciones de Educación, anuncios y libros profesionales. Las formas menos preferibles son cursos en servicio y conferencias universitarias.” (Sari, 2006, pg. 883). Esto despierta la preocupación en diversos países (Cepni y Küçük, 2002; Babkie y Provost, 2004; Hastie, 1992; McBee, 2004; Shamai y Kfir, 2002; Shkedi, 1998, citados por Sarí, 2006, pg. 883), pues se concluye que existe la posibilidad de que los profesores no contribuyen al establecimiento de una “cultura de investigación en las escuelas” (Sari, 2006, pg. 883). Estos resultados demuestran que, en la mayoría de los casos, hay una gran brecha entre la investigación y la práctica. Sari (2006) citando a Bracey (1989) proporciona una posible causa de la existencia de dicha brecha. Para Bracey (1989) la investigación educativa no se ha realizado con base en los problemas y las necesidades básicas de la educación, razón por la cual los docentes se muestran desinteresados pues no encuentran cómo relacionar los resultados de la investigación

con su práctica. A manera de conclusión y ante dicha problemática, Sari (2006) propone, entre muchas otras cosas, la creación de programas en los que se instruya a los docentes en técnicas de investigación para la planeación y aplicación de investigación en los contextos particulares de sus escuelas. De igual manera, hace un llamado a las universidades para que se logre en los futuros docentes crear una identidad de investigación con la enseñanza de técnicas de investigación (Sari, 2006, pg. 885).

2. La formación posgradual de los docentes

Como parte de las acciones pedagógicas planteadas para la formación permanente de los docentes se encuentran los programas de formación posgradual. Estos programas contribuyen con la cualificación docente, y al mismo tiempo son uno de los requisitos para ascender en la carrera docente. Por esta razón, los programas posgraduales son a la vez una acción positiva para el desarrollo profesional docente y una condición para subir en el escalafón. “El PTFD (Plan Territorial de Formación de Docentes) es una apuesta ambiciosa que exalta el apoyo posgradual en la perspectiva del mejoramiento académico, pero, de nuevo se enfatiza en la limitación a una cuestión de escalafón, en cuanto la formación posgradual no está centrada en el cambio o innovación, sino como un requisito para el ascenso; así, principalmente los directivos proponen que la inversión debe focalizarse en una estrategia más efectiva.” (IDEP & UPN, 2013, pg. 57). Esto hace que volvamos al problema del *credencialismo* que se ha presentado de manera generalizada en América Latina y el Caribe, y que la decisión de hacer estudios posgraduales sólo esté ligada a intereses económicos o de posición profesional. De este modo, se desvía el propósito de esta formación, pues las motivaciones que la preceden no están relacionadas con el interés por la investigación y el mejoramiento académico, sino con los formalismos que imponen las políticas educativas.

Por otra parte, se cuestiona la pertinencia real que tiene este tipo de formación dentro de la cotidianidad de la escuela, ya que los contenidos que hacen parte de estos

estudios no son articulados con las realidades que se viven en las aulas y no tienen una incidencia notoria en la solución de los problemas que allí se presentan. Por lo tanto, es necesario crear puntos de encuentro entre los conocimientos disciplinares provenientes de los estudios posgraduales y los contextos en los que se encuentra la escuela, para que así la formación de tipo posgradual no pierda su verdadero sentido y no se convierta en una condición impuesta por los lineamientos que rigen la formación docente:

“[...] la importancia de la innovación y/o investigación, fundamentalmente desde la realización de proyectos, lo cual es cercano a lo planteado en el PTFD 2009-2012, en el cual la oferta de formación debía estar ligada a la praxis educativa, así los proyectos de investigación derivados de los programas de formación a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados deben tener como objetivo aportar conocimiento y contribuir al desarrollo de los procesos pedagógicos que se dan en el colegio” (IDEP & UPN, 2013, pg. 54)

Revisando lo anterior, es importante decir que aunque la formación permanente de docentes ha adquirido importancia en los últimos años gracias a las reformas educativas y al deseo de responder a las demandas de la sociedad actual, no tiene un rol protagónico dentro de las políticas educativas. Además, los programas de formación docente siguen centrados en los aspectos formales de la carrera docente, tales como la promoción, el aumento salarial y el ascenso en el escalafón; dejando de lado el desarrollo de habilidades profesionales que le proporcionen a los maestros las herramientas para pensar el ejercicio de su profesión y para encontrar soluciones a los problemas de la escuela. En este sentido, es necesario buscar nuevas acciones pedagógicas para formar a los maestros y nuevas estrategias que motiven al profesorado a continuar su formación con el fin de mejorar su quehacer y a construir conocimiento a partir de él.

Con respecto a la investigación dentro de los programas de formación permanente de docentes en América Latina y el Caribe, se puede decir que todavía no

ocupa un lugar principal dentro de los procesos de formación. Esto se debe a que sigue existiendo resistencia al rol del maestro como el investigador de su propia práctica y como el poseedor de un saber que es construido por medio de la reflexión de su quehacer. Sin embargo, en Bogotá en los últimos años existe una tendencia hacia la investigación y la innovación educativa como dos elementos esenciales dentro de la formación docente. Esto ha hecho que en los programas que se han formulado, estos dos aspectos hagan parte de los objetivos que se quieren alcanzar y sean dos de los ejes para llegar al ideal de formación docente que se tiene para el distrito.

2.1 Políticas y programas de formación profesional docente en América Latina y el Caribe

Actualmente, las políticas educativas relacionadas con la formación profesional docente en América Latina y el Caribe apuntan a un cambio en la identidad y el rol del docente dentro de la escuela. Este cambio busca que el maestro sea capaz de participar activamente en las reformas educativas y que sea el generador de nuevas formas de aprendizaje. Por otra parte, se busca articular la formación que reciben los maestros durante el pregrado con la formación continua o permanente, e institucionalizar estas prácticas como parte esencial del desarrollo profesional del docente y como una forma de promoción laboral que obedezca a criterios como la investigación, la innovación educativa y la actualización continua.

Entre los países de América Latina y el Caribe se distinguen algunos rasgos comunes en lo que respecta a la formación profesional docente y a la conformación de la carrera docente. Los programas de formación están enfocados hacia el desarrollo de competencias profesionales y personales, y a la creación de sistemas de evaluación para procurar el mejoramiento permanente de la labor docente. (IDEP, 2014). Por otra parte, la organización de la carrera docente de los diferentes países de América latina también se asemeja en la jerarquización por escalafones. A su vez, este tipo de sistemas enfrenta algunos problemas por concentrar su atención en los elementos formales de la carrera docente, tales como la antigüedad y los títulos, y desatender

aspectos como el desempeño docente y la evaluación de la práctica pedagógica. Según un estudio realizado recientemente por el IDEP:

“Los gobiernos de la mayoría de los países de América Latina se enfrentan a un gran desafío relacionado con la mejora del desempeño docente: identificar mecanismos de motivación que propicien el desarrollo profesional docente que no se deriven sólo del credencialismo y de las oportunidades de ascenso en el escalafón. La solución parece estar vinculada al concepto de una formación continua, y no al de eventos de capacitación aislados sin vínculos con los problemas del contexto y la escuela, que propicie la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos, en el marco de mecanismos institucionales que permitan la participación en experiencias de innovación o investigación. Sin embargo, este objetivo ambicioso se enfrenta a una tensión no fácil de resolver: la formación de los maestros en ejercicio debe incidir favorablemente en la carrera docente en términos de permanencia, incentivos económicos y ascensos de escalafón pero debe librarse de estos hechos como motivación para mejorar los desempeños docentes e impactar favorablemente la calidad educativa.” (IDEP, 2014, pg. 37)

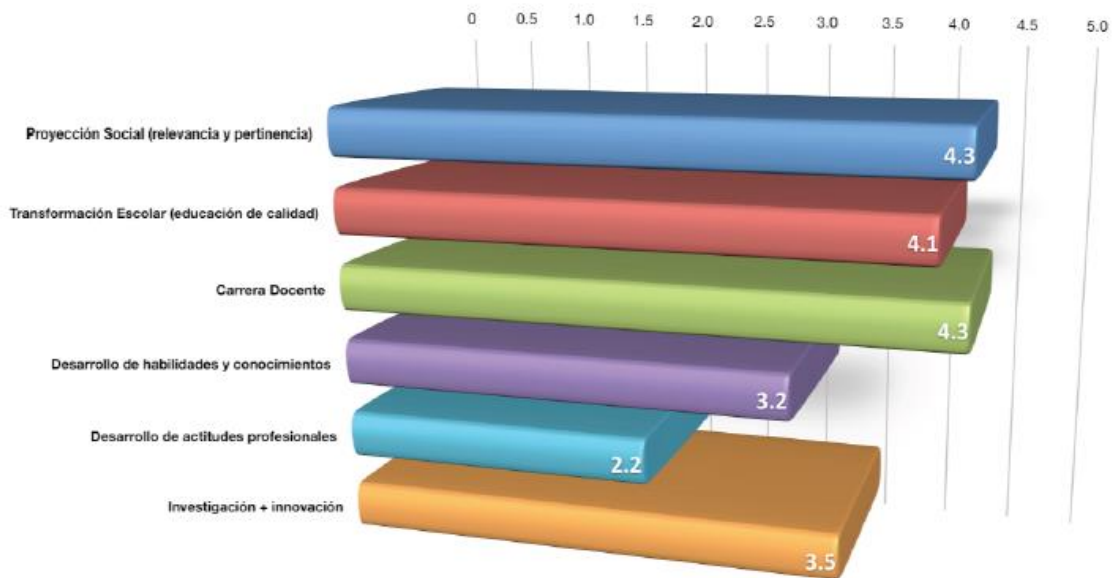
En el informe *El desarrollo profesional docente. Políticas y programas en América Latina, el Caribe y Bogotá* (2013) se presenta un estudio sobre los fines y los contenidos de los programas de formación docente en la región. Para realizar el estudio se escogieron 15 países que estuvieran en diferentes lugares en los índices de desarrollo humano y educativo. La pregunta que guió el estudio fue *¿qué tan importante es para ese país el desarrollo profesional docente?* y las categorías de análisis que se establecieron para llevar a cabo la investigación fueron: proyección social, transformación escolar, carrera docente, desarrollo de habilidades y conocimientos, desarrollo de actitudes profesionales e investigación e innovación.

En el estudio se encontró que los países que muestran un alto interés por la formación profesional docente son Ecuador, Nicaragua y Argentina, mientras que en

países como Colombia, Venezuela, y Bolivia no se le da tanto valor a este aspecto en las políticas educativas. En países como Chile y Argentina, el hecho de que la formación profesional de los docentes sea relevante en las políticas educativas se explica porque ya han solucionado otras problemáticas educativas como la cobertura y la profesionalización de los maestros, mientras que en otros países de la región esos problemas siguen latentes y son priorizados por los gobiernos como los de mayor urgencia. Así, el análisis revela que en la mayoría de los países no existen unas políticas claras y definidas con respecto a la formación docente, y además no se hace explícito el tipo de docente que se pretende formar, ni el tipo de formación que se debe impartir.

Pasando a las categorías que se examinaron dentro del estudio, se encontró que los programas de formación docente existentes en América Latina y el Caribe han concentrado su atención en la Carrera docente, es decir que el hecho de ascender en los niveles propuestos dentro de los diferentes sistemas educativos es visto como una de las metas más importantes a alcanzar a través de estos programas. También se resaltan las categorías de Proyección social, esto es, todo lo que tiene que ver con el desarrollo profesional del maestro en relación con el desarrollo de la comunidad y de la sociedad en general; y de Transformación escolar, que hace referencia a las acciones que se emprenden para mejorar la educación y la escuela de acuerdo a cada contexto. En cambio, las categorías que hacen referencia al Desarrollo de habilidades y conocimientos, al Desarrollo profesional y a la Investigación e innovación, no son consideradas como aspectos relevantes dentro de los programas y no hacen parte de los objetivos que persiguen.

2.2 Políticas y programas de formación profesional docente en Colombia



Como parte del estudio *El desarrollo profesional docente. Políticas y programas en América Latina, el Caribe y Bogotá* (2013) se hizo un análisis de los Estatutos docentes de 1979 y 2002 para establecer el lugar y el tipo de formación docente que se buscaba en cada uno de ellos. En el estatuto de 1979, la capacitación es el término usado para definir los procesos de formación de docentes. Dichos procesos estaban centrados en el desarrollo de habilidades que le permitían al profesor mejorar su desempeño en el salón de clase y a la vez, obtener títulos que le daban la oportunidad de subir en el escalafón. Por otro lado, en el Estatuto docente del 2002, la idea de capacitación cambia y pasa a ser una formación permanente, en la que se exige un mayor compromiso por parte del docente para el desarrollo de una serie de capacidades y habilidades tanto personales como profesionales que mejoran su desempeño. Igualmente, se empieza a ver a la investigación y la innovación educativa como dos factores importantes dentro de la formación docente, y se busca que estén articulados con los planes de desarrollo educativo territoriales y con los Proyectos Educativos Institucionales.

“En esta doble línea es que se produce el desplazamiento respecto a los procesos de formación de los docentes en ejercicio. Por un lado, de la responsabilidad del Estado sobre el control de los programas ofrecidos, hacia un mayor compromiso de los docentes en el sentido de ser ellos quienes buscan formarse, sin perder de vista las necesidades territoriales e institucionales. Por otro lado, complementando lo anterior, se configura la formación y el mejoramiento continuo como un rasgo propio del ser docente, apoyado no sólo en los programas de formación – PFPD, Diplomados, Postgrado, entre otros – sino también en las acciones de investigación y gestión.” (IDEP, 2014, pg. 62)

2.2.1 La formación de maestros investigadores en Bogotá

En esta parte profundizaremos en lo que Bogotá ha realizado en torno a la idea del maestro investigador. Nos interesa reconstruir sucintamente los esfuerzos, tanto en políticas como en programas, que la ciudad ha realizado al hilo de lo que podríamos llamar hacer de la investigación algo fundamental de la profesión docente.

La formación de maestros y maestras como investigadores en Bogotá vivió un importante momento con el Movimiento Pedagógico que se dio entre 1982 y 1988. La preocupación de este movimiento por la formación y la capacitación de los docentes en áreas como la investigación y la innovación educativa, provocó un cambio en la forma en la que se venía capacitando a los profesores del sector público. “Los nuevos desarrollos del Movimiento Pedagógico en Bogotá muestran la necesidad de superar los talleres y seminarios esporádicos que se dan a los maestros para configurar un proyecto más sistemático y a largo plazo, que recoja los avances dados desde cada grupo de la Comisión Pedagógica de la ADE. Igualmente, abordar investigaciones que respondan a problemáticas generales de la escuela.” (Cárdenas & Boada, 2002, pg.219). De este modo, se buscó que la formación en investigación adquiriera un valor más importante del que se le había dado anteriormente y que el concepto de

profesionalización se actualizara en función de las circunstancias y el contexto que se vive.

Las iniciativas del Movimiento Pedagógico estuvieron cobijadas por la Ley 115 de 1994 en su artículo 111 sobre profesionalización. En este artículo, la Ley General de Educación sostiene que la formación de los docentes debe estar dirigida a la profesionalización, actualización y perfeccionamiento de las capacidades del profesorado. Esto se debe alcanzar a través de la organización de comités en cada distrito que se encarguen de la actualización, especialización e investigación en diferentes áreas del conocimiento.

Eloisa Vasco, en su libro *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula* de 1995, habla de las iniciativas más importantes para formar maestros investigadores que se habían dado hasta ese momento. “Puede mencionarse el Movimiento Pedagógico, impulsado por la FECODE desde XII Congreso Nacional realizado en Bucaramanga en 1982, movimiento que ha encontrado expresión institucional permanente en el CEID, y en su revista “Educación y Cultura”, de amplia circulación entre el magisterio. Más recientemente, el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto para el maestro un quehacer investigativo que se ha denominado “investigación protagónica”. La DIE-CEP de Bogotá impulsó durante varios años una modalidad de capacitación docente que “tiene como eje las investigaciones y experiencias sistemáticamente registradas realizadas por docentes, por directivos docentes y por equipos de maestros.” (Vasco, 1997, pg. 49). En este momento, se empieza a ver el interés de las autoridades nacionales por la investigación como un factor importante en la formación de docentes. Además, se muestran los avances de organizaciones pioneras como la Dirección de la Investigación para la educación Centro Experimental Piloto DIE-CEP, en los temas relacionados con la reflexión sistemática de la práctica pedagógica y la capacitación de docentes en investigación.

En el marco de este gran cambio en la concepción de la formación docente en relación con la investigación, en 1995 se crea el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en Bogotá. Este instituto recoge los planteamientos del Movimiento Pedagógico y los logros alcanzados por la Dirección de la Investigación para la educación Centro Experimental Piloto - DIE - CEP. Sus funciones estaban enfocadas a la investigación más que a la capacitación, sin embargo, dentro de sus propósitos estaba la creación de espacios para la promoción del perfeccionamiento profesional a través de la articulación de proyectos investigativos centrados en los problemas socio-educativos y pedagógicos.

Dentro de sus propósitos, el IDEP busca la construcción de una nueva identidad intelectual y profesional de los docentes, así como el establecimiento de una comunidad académica y científica educativa. El instituto está estructurado de esta forma: “el campo de acción institucional lo constituyen tres líneas: la investigación educativa y pedagógica, la formación permanente de directivos y docentes y las innovaciones educativas y pedagógicas. El IDEP sienta la bases para una propuesta de formación y de investigación que convoca a todas las organizaciones que de una u otra manera venían vinculadas con el Movimiento Pedagógico en el Distrito Capital, entre ellas la Comisión Pedagógica de la ADE.” (Cárdenas & Boada, 2002, pg, 223). Así, el IDEP se posiciona como una institución interesada en la promoción de la investigación como una forma de cualificar la práctica pedagógica y la investigación producto de ella.

Con el fin de cumplir su objetivo de constituirse como una institución dedicada a la investigación en el campo pedagógico y educativo, el IDEP crea el Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) articulándolo con la Ley General de educación. “Es posible decir que el Programa articula los intereses de la acción investigativa en el campo de la educación a las condiciones nuevas creadas por la Ley 115 y por el Decreto 0709 en materia de formación. La idea central del IDEP con el programa de Formación Permanente de Docentes es fortalecer la competencia pedagógica de los docentes y permitirles nuevas expresiones de su pensamiento y

acción educativa en los procesos de búsqueda de nuevas modalidades pedagógicas. De allí que su enfoque considere tres campos fundamentales: la investigación, la innovación y la actualización.” (Díaz, 1997, pg.40).

La propuesta del IDEP se diferencia de las capacitaciones y talleres que se impartían antes porque busca que su impacto sea de largo plazo y que la formación tenga una incidencia directa en la forma de ver la práctica al generar investigación sobre su sentido y las problemáticas que se dan en ella. “El nuevo enfoque de formación permanente supone, entonces, la identificación de la institución universitaria como un proyecto cultural, como núcleo de producción de conocimiento (en particular aquellos saberes legitimados desde la investigación), como congregación de intelectuales y como punto de enlace con otras comunidades, todo ello inscrito en una estrategia más amplia de producción e intercambio de saberes, consolidación de una comunidad académica de la educación, ejercicio de la autonomía institucional y compromiso con el proyecto educativo del Distrito Capital.” (Alcaldía Mayor, 1997, pg.19). Es decir, que para el enfoque que le quiere dar el IDEP a la formación docente, la investigación legitima el rol del maestro y así mismo contribuye a la creación de una colectividad científica y académica preocupada por la práctica y su incidencia en la enseñanza.

“El programa de investigaciones pedagógicas del IDEP busca una incidencia profunda en la constitución de una cultura científica en el campo pedagógico, y logra que los agentes pedagógicos tengan progresivamente un peso decisivo en los procesos de reorganización de la cultura escolar. En este sentido la investigación pedagógica debe cobrar dimensiones institucionales para la configuración del Campo Intelectual de la Educación en Colombia, produciendo nuevos medios de orientación hacia la investigación de grupos del campo pedagógico cuya socialización se efectúe por fuera de los marcos propiamente profesionalizantes, en busca de un nuevo marco intelectual para sus prácticas pedagógicas.” (Díaz, 1997, pg.39)

Con la aparición del IDEP y los logros del Movimiento Pedagógico, la concepción sobre la formación en investigación para maestros cambió y se empezó a ver como una parte esencial de la profesionalización. Además, se empezó a reconocer el valor de la investigación en la renovación y reconstrucción de la práctica pedagógica, la legitimación del conocimiento y la reflexión que se hace en el quehacer docente, y la labor del docente como una actividad científica.

En el libro de Mirian Henao e Ingrid Rueda, *La investigación en educación y pedagogía. Proyectos de investigación 1989-1999*, se habla del cambio que sufre la investigación en educación y pedagogía a partir de la década del 90. “A partir de los años noventa la investigación en educación empieza a legitimar el campo intelectual de la educación. Aparecen en los espacios públicos tanto académicos, institucionales, gubernamentales y sindicales los productos de la misma, los cuales empiezan a reconocerse como fuente de comprensión de problemas, identificación de obstáculos, reconocimiento de actores, circulación de publicaciones y de inspiración de políticas gubernamentales de educación” (Henao & Rueda, 1999, pg. 14).

Asimismo, empieza a cambiar el objetivo de la formación docente. Se pasa de una capacitación técnica, preocupada por entrenar a los maestros para que utilicen y apliquen una serie de métodos propios de otras disciplinas, a una formación que busca darles las herramientas para que indaguen sobre su práctica y reflexionen sobre lo que ocurre en el aula de clase, para que a partir de esto se encuentren soluciones a las problemáticas que allí se dan. “En la actualidad se considera que ya no se trata de formar docentes para aplicar métodos, sino de formar grupos de docentes en la investigación, docentes que basen su enseñanza en los resultados de su investigación, capaces de actualizarse en las disciplinas y en su enseñanza. Por ello el trabajo de formación y actualización con los docentes tiene que apoyarse en proyectos de investigación propuestos por la misma comunidad educativa.” (Henao & Rueda, 1999, pg. 15). En este marco, el docente tiene la oportunidad de construir espacios para pensar su práctica pedagógica en términos científicos que revalorizan su quehacer al proporcionarle nuevos sentidos y formas de entenderlo.

Gracias a estos cambios en la formación docente con relación a la investigación, el lugar y la importancia de la práctica pedagógica también se han transformado. El hecho de que los docentes investiguen sobre lo que pasa en el aula, es decir sobre el saber que se construye en la acción, ha hecho que se piense en la práctica como un espacio que va más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se reconozca que en ella también se genera conocimiento, un conocimiento que se legitima por estar inmerso en la situación educativa: “La construcción del pensamiento del profesor se redefine, complejiza y complementa por su conocimiento-en-la-práctica. Es decir, es un conocimiento que surge de la experiencia docente. El profesor desarrolla ciertos principios prácticos que de una u otra forma, le ayudan a reorganizar y a canalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el escenario del aula.” (Lozano A., et al, 1998, pg. 28).

Por otro lado, dentro de las investigaciones que se desarrollaron en los noventas se pueden distinguir algunas tendencias en las temáticas abordadas por los investigadores. Henao y Rueda (1999) hablan de nueve ejes temáticos que respondieron a las convocatorias sistemáticas para la presentación de proyectos de investigación al Programa de Estudios Científicos en Educación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Los ejes temáticos estuvieron organizados de la siguiente manera:

- Educación matemática, desarrollo cognitivo y didáctica.
- Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica
- Formación ética, valores y democracia.
- Historia de la educación y la pedagogía.
- Innovaciones educativas.
- Nuevas tecnologías aplicadas a la educación
- Enseñanza de las ciencias
- Estudios sociales de la educación
- Educación superior

Estas convocatorias se dieron como respuesta a vacíos en diferentes áreas de conocimiento que a su vez generaban problemas de tipo educativo y pedagógico. Además, éstas buscaban la apertura de nuevos campos temáticos de investigación por medio de la reflexión sobre las prácticas, los actores, las concepciones y la historia sobre la educación en el país. Igualmente, uno de los objetivos de estos espacios para la investigación fue el de contribuir a la consolidación del campo intelectual de la educación, es decir que su pretensión fue la de abordar el fenómeno educativo desde una perspectiva científica. Así, la reflexión sistemática que se hace desde la práctica se convierte en una alternativa para comprender las problemáticas y producir nuevos saberes.

Otra de las iniciativas que se emprendió en la década de los noventa para formar maestros como investigadores estuvo enmarcada en el Convenio Andrés Bello. En su interés por integrar los campos de la cultura, la ciencia, la tecnología y la educación, el Convenio estableció cuatro líneas que orientaban las acciones que llevaban a cabo. Dos de las líneas, *Formación para la integración y Apropiación social del conocimiento para la Integración*, estaban estrechamente relacionadas con la investigación en educación, y dentro de ellas se realizaron dos proyectos que tenían como eje central el maestro como agente de cambio y transformación de la sociedad. El proyecto que nos atañe, *“Formación de Docentes en Investigación Educativa y en Preparación y Evaluación de Proyectos evaluativos”* propuesto en 1996, tenía como objetivo formar a los docentes en investigación educativa y promover la realización de investigaciones en el aula para mejorar la función docente y generar espacios en los que se difunda y discuta sobre el saber pedagógico. (Rozo & Sáez, 2000).

A continuación, se presentan brevemente tres informes que dan cuenta de los proyectos de investigación hechos por docentes de Bogotá en temas relacionados con la educación, la pedagogía y la innovación educativa a partir de 1989. La pretensión de estos informes fue hacer una lectura de la investigación educativa y pedagógica que se ha venido haciendo en Bogotá y mostrar la forma en que ésta ha contribuido a la configuración y construcción de un campo de reflexión y producción de conocimiento

educativo y pedagógico. Además, estos informes resaltan la importancia de la investigación hecha por los docentes sobre su propia práctica pedagógica como el medio más efectivo de encontrar soluciones a los problemas que acontecen en el aula, y como una forma de reivindicar el quehacer docente.

En el informe *La investigación en educación y pedagogía: proyectos de investigación 1989-1999* (1999) de Mirian Henao e Ingrid Rueda, se presentan las diferentes tendencias que se dieron en la investigación sobre educación y pedagogía a lo largo de esta década. La pretensión de esta publicación fue mostrar los cambios cualitativos y cuantitativos que sufrió el campo investigativo gracias al apoyo y financiamiento del Programa de Estudios Científicos en Educación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Dentro del informe se incluyeron 145 investigaciones aprobadas por Colciencias que respondían a diferentes áreas de conocimiento. Henao & Rueda anotan que al final de la década se dio un incremento significativo en el número de investigaciones producidas por docentes. Esto evidencia las dinámicas académicas y sociales que se dieron durante este período y que generaron un aumento en el interés por parte del cuerpo docente en examinar su práctica pedagógica. “[...] se pretende que la misma comunidad encuentre en esta información primaria la fuente de diversas investigaciones, que permitan por ejemplo establecer tendencias e identificar enfoques epistemológicos, metodologías cualitativas, formas de realizar la investigación, acción, participación y la forma como se concretan los resultados de las investigaciones.” (Henao & Rueda, 1999, pg. 12)

Por su parte, el informe *El desarrollo de la investigación y la innovación educativa durante el trienio 1998-2001*, realizado por Marina Camargo y Jorge Ramírez en el 2001, estuvo enmarcado en la evaluación de los resultados de los proyectos de inversión “Investigaciones para cualificar el desempeño y la formación de docentes” y “Fomento, investigación y socialización de las innovaciones educativas”. El estudio fue formulado de la siguiente manera: “El estudio se estructura sobre la base de tres referentes básicos: primero, los lineamientos de política del IDEP contenidos en su Plan de Acción Cuatrienal 1998-2001, segundo, la importancia

asignada a la investigación y la innovación para el desarrollo educativo del país, en cuanto generadores de conocimiento teórico y práctico; y tercero, la capacidad que tiene la producción de conocimiento de orientar la acción educativa, en términos de políticas, formación docente y el trabajo en las instituciones escolares” (Camargo & Ramírez, 2001, pg. 4).

Con respecto a la formación docente, Camargo y Ramírez (2001) concluyeron que los proyectos de investigación realizados durante este período fueron ampliamente socializados en los espacios de formación para maestros, tales como universidades, PFPD e instituciones educativas. Por otro lado, las investigaciones que hacen parte del informe no muestran claramente qué tipo de formación se privilegia para los docentes (formación inicial, formación para la profesionalización, formación en posgrados o formación en cursos aislados). Finalmente, los autores afirman que es necesaria una intervención directa por parte del IDEP en los Programas de formación permanente para docentes, siendo éste uno de los espacios más importantes para la capacitación en investigación e innovación educativa.

El informe *Investigación educativa y pedagogía en Bogotá: estado del arte 2000-2004* (Camargo et al, 2006) tenía como objetivo estructurar el campo de reflexión y producción de conocimiento con relación a la educación y la pedagogía en la ciudad de Bogotá. Este estado del arte fue realizado a partir de la lectura de las investigaciones hechas entre el 2000 y 2004 sobre diversas problemáticas del aula de clase enmarcadas en diferentes objetos de estudio.

A lo largo del informe, los autores muestran un especial interés por las investigaciones hechas por docentes preocupados por examinar y reflexionar sobre su práctica pedagógica. “[...] la investigación pedagógica abrió el espacio para buscar, sobre todo, lo que reflexionan quienes tratan con la enseñanza, en especial los maestros, que al sospechar sobre su quehacer, toman distancia de él, lo interrogan, lo escriben, reportan el saber y hacer específico del trabajo escolar: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos.” (Camargo et al, 2005, pg.

2). De este modo, se privilegian las investigaciones realizadas por maestros por ser las de mayor pertinencia, ya que provienen de la reflexión hecha en la acción y del conocimiento puesto en escena dentro de la práctica pedagógica.

Para concluir, el estado del arte sobre la investigación pedagógica hecha entre el 2000 y el 2004 afirma que el contenido de los proyectos desarrollados dentro de este período en el Distrito Capital es esencialmente pedagógico. Es decir, que la investigación que se ha producido en los últimos años está enfocada a la construcción del saber docente y a la cualificación de la práctica pedagógica. Sin embargo, los autores también dicen que es necesario que la socialización y difusión de los proyectos sea mayor, pues gracias a esto se podrían configurar redes y grupos que conducirían al intercambio y a la producción de conocimiento.

Es evidente que desde los años noventa el tema de la formación para maestros en investigación ha adquirido importancia y se ha comenzado a ver como una parte esencial de la profesionalización y la legitimación de la labor docente. En este importante proyecto, han participado diferentes instituciones interesadas en devolver el valor a la profesión del maestro a través de la cualificación de sus prácticas y de la sistematización de sus reflexiones. El Movimiento Pedagógico, el Convenio Andrés Bello, el IDEP, entre otras, han resaltado la importancia de despertar el espíritu investigativo en los docentes del distrito y han promovido la realización de proyectos investigativos en el aula con el fin de hallar soluciones a las problemáticas que afectan el contexto en el que actualmente se enseña. De este modo, y gracias a su interés por promover la investigación docente, estas instituciones han contribuido a la construcción de un campo académico e intelectual sobre la educación y la pedagogía en Bogotá.

Sin embargo, no hay investigaciones que den cuenta de los esfuerzos llevados a cabo por estas instituciones y los logros que han alcanzado hasta el momento. Es importante establecer qué se ha hecho para formar a los maestros del Distrito en investigación. La pregunta por el lugar de la investigación en los procesos de

formación docente adquiere así plena importancia. No obstante se hace necesario abordar también como parte de este estado de la cuestión, lo relativo a la formación posgradual de los docentes en el ámbito local toda vez que esta investigación se circunscribe a ese nivel educativo.

2.3 Lineamientos de política distrital para la formación de maestros y el lugar de la investigación

Las políticas educativas de la ciudad de Bogotá han mostrado un marcado interés en la formación permanente de maestros y esto se ve reflejado en la creación de instituciones como el IDEP, que promueve el desarrollo pedagógico, la investigación docente y la divulgación y socialización de experiencias investigativas que permitan mejorar la práctica pedagógica. En el *Balance del plan territorial de formación docente 2009-2012 y lineamientos de política de formación docente (2013)* se presentan las diferentes áreas y tendencias que han marcado los programas de formación docente en el Distrito. Este informe muestra que Bogotá ha definido unas políticas claras con respecto a la formación docente, y los estamentos encargados de definir estas políticas tienen un interés firme en formular programas para que los maestros accedan a ellos y mejoren su ejercicio profesional. Como se ve en el cuadro, que hace parte del balance antes mencionado, los Planes Territoriales de Formación Docente han tenido diferentes énfasis, pero a lo largo de estos períodos ha persistido el interés de formar a los docentes del Distrito.

Tabla 1: Comparación de los énfasis de los planes territoriales de formación 2003 a 2012

Periodo	Énfasis
2003	Hacia la transformación de las prácticas educativas en el aula
2004	Formación Permanente de docentes y estímulos al ejercicio profesional de la enseñanza
2005	Formación de maestros y maestras para la construcción de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia
2006-2007	Una oportunidad de transformación Pedagógica de la escuela
2009-2012	Desarrollo Profesional y Cultural de los Docentes y Directivos Docentes

Dentro de las políticas educativas del Distrito, la formación permanente de maestro se puede definir como “Un proceso continuo mediante el cual se amplia y fortalece el horizonte conceptual del docente, se cualifica su práctica pedagógica y el dominio de su campo de saber, mediante el desarrollo de actividades teóricas y prácticas variadas que logren transformar sus representaciones sobre la educación, el conocimiento, la sociedad, y la escuela, la juventud, la niñez, la enseñanza y el aprendizaje.” (Díaz, 2002, citado por IDEP, 2014, pg. 67).

Sin embargo, a pesar de la existencia de unas políticas con respecto a la formación de maestros en la ciudad de Bogotá, es necesario que se den cambios en la forma en la que éstas han sido formuladas. Es esencial que las políticas sean contextualizadas y se postulen a partir de la participación de los maestros. Además, sigue siendo necesario que se revalorice el rol del maestro y esto provocará cambios en los tipos de formación docente que se prioricen. Así, podemos ver que aunque Bogotá ha recorrido un largo camino dentro de la formación docente, aún debe pensar y reflexionar sobre la profesión docente con el fin de formular políticas educativas cada vez más pertinentes y que tengan una mayor incidencia en la cotidianidad de la escuela:

“Las políticas de formación de maestros no pueden originarse sólo en las necesidades y demandas que requiere o exige la Secretaría. Ello exige a la SED y al IDEP: i) construir otras lógicas de formación y otras lógicas de funcionamiento; ii) pasar de políticas prescriptivas y jerárquicas a participativas y contextualizadas; iii) reconocer y posicionar al maestro como sujeto protagónico de su propia formación; iv) construir política pública para la formación de maestros a partir del reconocimiento de experiencias y trayectorias; v) reorganizar y reestructurar equipos y funciones hacia equipos cualificados que acompañen y dinamicen la multiplicidad de experiencias, en los diferentes umbrales de formación y desde variadas acciones, incluyendo el acompañamiento *In situ* como acción potente; vi) concertar, definir y adoptar lineamientos claros y precisos para situar su rol y el del Comité Distrital de

Formación Docente en el sistema; vii) descentralizar los sistemas de contratación, configurar diferentes esquemas y formas de adelantar esta dinámica, entre otras acciones.” (IDEP & UPN, 2013, pg. 82-83)

Como se dijo anteriormente, para la región de América Latina y el Caribe la investigación todavía no está posicionada como uno de los elementos principales de la formación docente. Ésta se ve relegada por factores como la carrera docente y las acciones para el mejoramiento de la escuela. “La investigación y la innovación no se ven como componentes fundamentales del desarrollo profesional docente. La generación de conocimiento pedagógico y el cambio escolar no son parte esencial de los programas de formación. Esto ocasiona que el conocimiento educativo se produzca en contextos académicos que muchas veces se alejan de la práctica real educativa. La ausencia de innovación también ocasiona muchas veces excesos de conservadurismo en las prácticas educativas.” (IDEP, 2014, pg. 81). Desafortunadamente, no se han establecido vínculos entre la investigación y lo que ella puede hacer para mejorar la práctica, devolverle el estatus al docente, mejorar las relaciones con la comunidad y principalmente, ayudar al maestro a entender su labor y a pensarla como un campo de saber en el que se encuentran las respuestas a las problemáticas de la escuela y en especial de la práctica pedagógica.

No obstante, en el caso particular de Bogotá, el componente investigativo dentro de la formación de docentes parece destacarse, y esto se puede evidenciar en el hecho de que **uno de los cuatro campos que estructuran estos programas es el de Formación científica e investigativa**. Esto nos dice que las políticas educativas del distrito ven al maestro como un agente capaz de reflexionar sobre lo que pasa en el aula de clase y crear conocimiento a partir de ello. “Reivindicar la formación en investigación a partir del reconocimiento de la investigación pedagógica como aquella que realizan los maestros, maestras y directivos docentes como parte inherente a su quehacer cotidiano, a partir de procesos de reflexión sobre lo que acontece en su configuración como sujetos.” (IDEP & UPN, 2013, pg. 62)

Asimismo, la investigación y la innovación educativa hacen parte de los Programas de Formación Permanente de Docentes propuestos por el IDEP, que buscan darle una nueva identidad al docente al posicionarlo como un intelectual de la educación, y crear espacios para la socialización y discusión de los proyectos de investigación. (IDEP, 2014)

3 La formación docente en maestrías y doctorados

Desde 1996 con el Decreto 709, Art. 6, se ha venido dando forma a esta estrategia; allí se evidencia un interés por ampliar la formación de docentes en los ámbitos científico e investigativo. Sin embargo, es desde la política educativa distrital establecida para los años 2004 – 2008 en dónde se establece como objetivo “fortalecer la actualización académica avanzada de los maestros y maestras en su área de especialidad y en pedagogía, mediante el apoyo a su formación de postgrado en los niveles de maestría y doctorado.” (Lineamientos de política para la formación de maestros y maestras durante el período 2004-2008”- Secretaría de Educación de Bogotá, p. 7). (Informe pedagógica, anexo 1, p. 4). Nótese que el énfasis está puesto en la actualización más que en la investigación o innovación.

Así es como en los Planes Territoriales de Educación establecidos en el marco del Plan Sectorial de Educación, entre 2004 y 2008, se avanza hacia la consolidación de la formación posgradual de los maestros, partiendo del reconocimiento de éstos en los procesos de mejoramiento de la educación, así como de su condición de profesionales protagonistas en el análisis de las problemáticas de la escuela. La estrategia de formación posgradual durante este período y posteriormente durante el período comprendido entre 2008 y 2012, “se posiciona en la política educativa de formación de maestros, desde la doble perspectiva de estímulo y reconocimiento a la labor docente y de formación académica avanzada”. (Informe pedagógica, anexo 1, p. 5).

Más adelante, en el período 2008 – 2012, la estrategia introduce nuevos elementos que tienen como objeto **la vinculación de los programas posgraduales a las dinámicas y problemas propios de la escuela en el marco de las políticas de calidad incluidas en el plan sectorial de educación**, y que se orientan hacia la consolidación de colegios de excelencia para Bogotá. Así mismo, se reitera la necesidad de contar con proyectos investigativos derivados de este tipo formación pero ligados a la praxis generada en las instituciones educativas.

Durante este mismo período, se evidencia el interés por afianzar procesos desde la investigación educativa en el marco de la formación posgradual, más allá del esfuerzo antes desarrollado en materia de actualización en los campos disciplinares y pedagógicos, por lo que se busca generar una oferta amplia que propicie la actividad investigativa por parte de los docentes tanto a nivel de maestría como en doctorados. De este interés por parte de la SED, se crea el convenio SED – ICETEX cuyo objetivo es apoyar a los docentes y directivos docentes del sector oficial en programas de formación avanzada (especialización, maestría, doctorado), ofrecidos en diversas universidades. Este apoyo está sujeto, preferentemente, a aquellos temas considerados estratégicos para el logro de una educación de calidad, de acuerdo con el Plan Sectorial de Educación.

De otro lado, es posible identificar como desde el año 2008 en adelante se incorpora el interés por la investigación educativa desde los planes territoriales de formación, lo que aumenta el interés por conocer el impacto que ha tenido este programa de formación de maestros y maestras; para ello, es necesario tomar en cuenta diversos interrogantes que pueden ayudar a orientar el análisis sobre los alcances de esta estrategia, así como a identificar avances, logros, dificultades y retos que surgen alrededor de la cualificación de los maestros y maestras en torno al tema y que se promueve especialmente desde los programas de maestría y doctorado ofrecidos por las diferentes universidades. Algunos de estos interrogantes son:

- ¿Hay interés en afianzar desde los programas de maestría y doctorado ofertados desde las universidades, procesos al interior de las instituciones educativas distritales y sus proyectos institucionales?
- ¿Cuáles son los criterios en torno a la formación e investigación que se da en las universidades en relación con las políticas lideradas por la SED?
- ¿Las instituciones de educación superior que ofrecen estos programas, tienen las herramientas necesarias para liderar estos procesos de formación en investigación educativa?
- ¿Cómo se relacionan los programas postgraduales desde el ámbito investigativo, con la experiencia pedagógica de los maestros y maestras que acceden a éstos programas?

3.1 Fortalecimiento de los PEI a la luz de los programas de maestría y doctorado

La formación en maestrías y doctorados, a través del Fondo SED-ICETEX se ha venido desarrollando en diferentes universidades y de acuerdo con el segundo balance de los planes territoriales de formación docente 2009-2012, se adelantaron 44 programas de especialización, 39 de maestría y 3 de doctorado, de los cuales 19 fueron llevados a cabo por instituciones de educación superior de carácter privado, 4 de carácter público y 3 universidades extranjeras.

Según el informe de la Universidad Pedagógica contratado por el IDEP, con estos programas sucede algo muy similar a lo ya se ha establecido en torno a los PFPD, en relación con los procesos que pretenden incorporar la investigación educativa a las instituciones escolares y es la dificultad para desarrollar proyectos colectivos por institución. Los maestros y maestras en su mayoría desarrollan sus programas de maestría y doctorado a partir de intereses personales pero que difícilmente logran permear los PEI. Además, aunque se reconoce el esfuerzo por mantener esta estrategia y crear condiciones para mejorar la formación de los maestros durante los últimos años, la Secretaría de Educación aún no facilita espacios concretos que

posibiliten llevar a cabo procesos de investigación educativa, en donde colectivos de maestros y maestras puedan enriquecer su saber pedagógico y aportar en las reformas que la educación necesita.

3.2 Criterios en torno a la formación docente en maestrías y posgrados

Es claro que gran parte de los criterios que han llevado a la formulación y desarrollo de este tipo de estrategias obedece a las políticas de calidad gestadas en los planes sectoriales de educación y así mismo a nivel nacional, desde las orientaciones y programas desarrollados por el MEN. “Al respecto, se observa una tensión que es necesario clarificar respecto a los intereses de los diferentes actores involucrados: maestros, SED, Universidades, Instituciones Educativas. ¿Para qué y por qué hacer un posgrado? ¿Para qué y por qué hacer una alta inversión en esta estrategia? ¿Hay sintonía de intereses?” (Informe pedagógica, anexo 5, pg. 32)

Desde la SED se ha insistido en la necesidad de ligar la formación de posgrado a la realidad de la escuela, a sus problemáticas. La enseñanza puede verse fortalecida por la formación en investigación, por ello los esfuerzos encaminados a ofrecer maestrías en educación y administración educativa, deben conectarse a la necesidad de apoyo financiero y tiempos para su desarrollo, con el fin de evitar o reducir el número de docentes que una vez logrado el nivel de magísteres o doctores abandonan la escuela para ubicarse en universidades.

Ahora bien, cuáles son las apuestas de la SED en torno a los procesos de investigación educativa, y qué es lo que escuela y los maestros necesitan en términos de investigación en pedagogía y transformación de sus prácticas en la ciudad de Bogotá, son cuestionamientos necesarios a tener en cuenta para realizar una valoración acerca de la manera en que se han abordado las estrategias de formación docente, tomando en cuenta principalmente el lugar de la investigación en dichas estrategias.

En este sentido, “la formación posgradual (especializaciones, maestrías y doctorados) tiene como ideal un énfasis en la investigación que los maestros y maestras realizan al interior de sus instituciones educativas y en relación con sus prácticas pedagógicas”. (Informe pedagógica, anexo 6, pg. 36). Sin embargo, según el mismo informe, aunque sí se movilizan los intereses investigativos por parte de los maestros, la carencia de garantías y espacios para facilitar estos procesos al interior de las instituciones generan inestabilidad o se interrumpen los procesos para atender otras demandas.

3.3 Investigación educativa en las Instituciones de Educación Superior

Son diversos los motivos que pueden ser objeto de análisis para comprender cómo se orientan los procesos de formación en investigación en las universidades que ofrecen programas posgraduales. La relación jerárquica entre universidad y escuela, la ruptura entre ellas, los intereses contrapuestos entre actores e instituciones, la concepción misma de formación, el distanciamiento entre las prácticas discursivas con las prácticas reales de formación son, entre otros aspectos que vale la visibilizar.

En primera medida, es evidente la carencia de instituciones de educación superior con la capacidad de actualización e innovación pedagógica necesaria para la formación de docentes capaces de generar procesos pedagógicos eficaces, acorde con las condiciones contextuales de los jóvenes y el conjunto de la sociedad y la cultura actual. Ello tiene que ver sobre todo con el hecho de que existe una ruptura entre la universidad y la escuela, lo cual se evidencia en los contrastes en los procesos de formación.

En relación con lo anterior, cabe señalar que uno de los puntos centrales para que un maestro lleve a cabo un proceso de formación posgradual, tiene que ver con los grupos de investigación que generan en muchos de los casos los mismos maestros universitarios y esto dificulta que las preocupaciones de los maestros de la escuela

hallen un lugar un lugar propicio para su resolución dentro de las aulas universitarias. En muchos casos, la investigación de los posgrados no “parte de las inquietudes de los maestros frente a un posible trabajo de grado, que responda a las necesidades que pueda identificar desde su práctica pedagógica” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 38). Así mismo, “lo que convoca a las universidades a ir a la escuela, parte de las líneas de investigación académicas instaladas, que no atienden a la realidad escolar” y en tal sentido, la relación que se establece entre el acumulado de las líneas de investigación y las inquietudes de los docentes es una “*relación de carácter académico, desde marcos conceptuales y no, contextuales*” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 38)

De otro lado, los programas de maestría siguen atendiendo a la formación disciplinar para la profundización y actualización en torno a nuevas didácticas, lo cual vuelve a dejar en condición de abandono los procesos formativos que apunten en dirección del saber pedagógico. Esto obliga nuevamente a pensar sobre el lugar de la universidad y sus apuestas investigativas, cómo desde allí se está pensando la escuela, y cómo los maestros y maestras que acceden a estos programas tiene alguna incidencia en dichas apuestas. “Pareciera relevante en este sentido, optar por una interlocución entre estas dos instancias, que equiparen las dos aristas de intereses” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 38).

Es conveniente subrayar que la SED, ha focalizado su atención en la formación individual de los maestros, por ello es muy difícil que desde las instituciones se atienda a intereses investigativos comunes. Así mismo, es importante tomar en cuenta que aquellos procesos que puedan gestarse en colectivo son muy importantes si se toma en cuenta la responsabilidad social que cumple la educación pública.

De otro lado, no se puede desconocer que los procesos de formación liderados por las universidades tienen intereses que en muchos casos “hacen que los procesos de formación tiendan a ser rígidos, pues están atravesados por los intereses de los investigadores, de los programas mismos, por las trayectorias de los sujetos,

por las trayectorias de los procesos de formación, por las dinámicas de aseguramiento de la calidad, que hacen que en los programas primen más los intereses de los investigadores que los intereses de los maestros”. (Informe pedagógica, anexo 6, p. 39)

Otro aspecto importante, se relaciona con el concepto de formación, que incide ampliamente en la orientación que toma el ejercicio investigativo, pues desde allí se puede evidenciar cuál es su función política. Cuáles son los intereses en torno a las titulaciones, cómo influyen en la dinámicas de la universidad las políticas frente a las certificaciones de calidad, cuáles son los discursos circulantes y su contraste con las prácticas reales de formación, son algunos de los interrogantes que pueden poner en cuestión el lugar de la investigación en los procesos de formación de maestros al interior de las universidades.

Como ya se ha resaltado, el sentido de la formación no sólo está en función de las necesidades y la oferta; además, influyen en su orientación las políticas de mercado que establecen criterios de medición a partir de competencias en correspondencia con modelos que la universidad valida, alrededor de lo cual operan unos centros de interés que producen líneas de investigación que llegan incluso a convertirse en objeto de estudios doctorales. Es de esta manera que “Quienes se forman en esos programas de doctorado, terminan formando como fueron formados, en concordancia con esos centros de interés y en tal sentido, *la formación se basa en un modelo.*” (Informe pedagógica, anexo 5, p. 34)

En definitiva, la formación en investigación para los maestros debe atender diferentes factores, que si bien pasan fundamentalmente por el interés personal, también, si lo que se quiere es generar procesos de transformación en la escuela, debe tomar en cuenta “un contexto, unos actores que en un tiempo y un espacio, comparten sentidos de localidad, de comunidad, regionales y el interés de promover la construcción de sentidos colectivos. (Informe pedagógica, anexo 5, p. 34).

3.4 Experiencia pedagógica y formación a nivel de posgrado

Como ya se ha señalado anteriormente el interés por la formación posgradual de los maestros está ampliamente relacionada con “exigencias globales que ven en la certificación o profesionalización a través de títulos a este nivel, un indicador sobre la calidad de la educación, sin que ella sea real en las instituciones educativas”, pero que en función de los sistemas de medición de la misma pueden arrojar resultados aparentemente favorables.

De otro lado, hay ciertos campos de estudio que tienden a ocupar un lugar relevante en las propuestas posgraduales y que también se constituyen en centros de interés por parte de los docentes por cuánto hacen parte de los discursos que desde las políticas educativas han adquirido un lugar preferencial en relación con la formación. Entre estos campos de estudio se encuentran principalmente, los programas de formación en TICs, tanto a nivel de especialización como de maestría y así mismo los programas de formación en una segunda lengua.

Respecto de lo anterior surgen nuevos interrogantes que pueden nutrir el debate en torno al papel de la investigación en la formación a nivel de posgrados: ¿hasta dónde aportan estos temas y herramientas a la transformación pedagógica? ¿Se transforma o se construye la experiencia del maestro con el uso de las TICs? (Informe pedagógica, anexo 5, p. 32).

Se puede afirmar entonces que, la formación posgradual, “no cuenta con un análisis diferencial de las trayectorias y necesidades de los maestros” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 36); y así mismo, de acuerdo con el informe, se evidencia, que no es usual que los procesos de investigación incidan en los maestros y maestras a favor de sus prácticas o reviertan en transformaciones dentro de las instituciones educativas; más bien suelen constituirse en “un requisito aislado, que atiende el requerimiento formal de la obtención del título de posgrado, sin alcances observables al interior de la institución educativa.” (Informe pedagógica, anexo 5, p. 32).

Otro elemento, tiene que ver con la continuidad o concreción de los proyectos investigativos, no sólo por la divergencia de miradas en torno a la función pedagógica, que generan tensiones dentro de la misma escuela, sino por el escaso apoyo que reciben los maestros que se arriesgan a liderar éstos proyectos, tanto por parte de sus compañeros como por parte de los directivos docentes que en muchos de los casos limitan su función al ejercicio administrativo. “Es importante precisar que la concepción de quien otorga los recursos y quien administra y pone políticas, difiere de la de aquellos que las ejecutan (los maestros).” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 36). Es por esto, que muchos de los proyectos de investigación de los maestros no consiguen trascender, generando una sensación de escepticismo frente a la misma.

En unos grupos focales realizados por la Universidad Pedagógica se encontró que hay opiniones divididas respecto de la pertinencia o no de los procesos investigativos en los programas de formación posgradual; algunos maestros manifiestan que si bien no contaban con conocimientos sólidos sobre investigación, tampoco han adquirido suficientes herramientas en los programas adelantados. En contraste, otros maestros refieren que este acercamiento a la investigación les ha permitido avanzar en procesos que trascienden el requisito de grado y “que el apoyo desde el inicio del proceso de formación, directo y decidido de sus docentes-tutores, al igual que planes de trabajo rigurosos, fueron fundamentales para llevar adelante su proceso de investigación”. (Informe pedagógica, anexo 6, p. 37).

De otro lado, atendiendo específicamente a los procesos de formación doctoral, se deberían crear las condiciones que permitan una modificación en los términos de su vinculación con la SED, para garantizar su continuidad pues de otro modo, lo más natural es que busquen otro campo de acción de mayor reconocimiento, como las universidades.

Como consecuencia de lo anterior, al no existir un lugar para la formación doctoral en la praxis pedagógica de las instituciones educativas oficiales de la SED, la

investigación en función de la producción de conocimientos, es aprovechada más por actores externos, pues internamente no hay impacto sobre los planes de las diferentes áreas de formación, como tampoco garantías para la consolidación de procesos investigativos en torno al saber pedagógico, dentro del contexto escolar.

En conclusión, si bien se ha incrementado el número de docentes que adelantan estudios posgraduales, lo que supone un avance en términos de políticas de formación de maestros, “es evidente, -como muestra el Estudio sobre los Perfiles de los Docentes del Sector Público de Bogotá, realizado por el IDEP- que se requiere ampliar la vinculación de maestros y maestras a estudios de maestría” (Informe pedagógica, anexo 5, p. 32) e ir más allá de los intereses investigativos individuales, políticos, de entidades financieras y de las universidades, por citar solo algunos actores, que prefiguran la investigación desde unos marcos en muchos de los casos preestablecidos que generan rigidez e impiden procesos de investigación legítimos que puedan llevar a transformaciones profundas en la escuela.

4. Referente y diseño metodológico

El propósito principal de este estudio fue caracterizar los objetivos y estrategias que están empleando las Universidades seleccionadas para la ejecución de la Política de Formación de Posgrados⁴, emprendida por la Secretaría de Educación Distrital en la Bogotá Humana, como parte de su oferta a los docentes, coordinadores, rectores y directores rurales adscritos en los 78 programas propuestos, con la perspectiva de ofrecer recomendaciones.

⁴ Las universidades que hacen parte del estudio son: Universidad Libre, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de la Salle, Universidad Externado de Colombia, Universidad Manuela Beltrán, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, Universidad San Buenaventura, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Fundación Universidad Autónoma de Colombia, Universidad Santo Tomás, Universidad de la Sabana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional.

En concordancia con lo anterior, se perfilan tres objetivos específicos que orientaron el avance del estudio:

- Establecer los objetivos de los programas de posgrado seleccionados por la SED Bogotá en lo referente a investigación pedagógica y educativa.
- Establecer las estrategias a través de las cuales los programas de posgrado seleccionados por la SED Bogotá desarrollan sus objetivos de formación en lo referente a investigación pedagógica y educativa.
- Caracterizar la relación que establecen los docentes participantes en el proyecto de formación posgradual objeto del estudio entre los objetivos de formación de los programas de posgrado en lo referente a investigación pedagógica y educativa, las estrategias empleadas y sus prácticas educativas.

Se diseñó un estudio de carácter descriptivo en razón de que este camino brinda la posibilidad de obtener información sobre un escenario particular, para identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones, identificar contextos o situaciones de estudio (Hernández Sampieri *et al*, 2011); y de que esta opción nos permitió realizar una caracterización de las diversas significaciones de un fenómeno, y no tanto su análisis en conformidad con un modelo o enfoque.

Así, y aunque en la presentación de los resultados así como en las recomendaciones que se derivan del estudio se relacionan los hallazgos con los referentes teóricos empleados, dado al reconocimiento de la diversidad intrínseca de los procesos de formación y sus particularidades no se evalúan los procesos de formación desde un marco teórico específico. El estudio pretende aproximarse a los estilos de formación investigativa configurados en las prácticas desarrolladas en los programas adoptados por esta Política, antes que fijar un marco teórico como punto de partida y comparación.

Para la recolección de información, se trabajó con una muestra de 16, de los 78 programas. La muestra estuvo determinada según la cantidad de estudiantes admitidos, la diversidad de áreas de formación con que se cuenta y el carácter público y privado de las instituciones. Se aplicó un diseño *multimétodo* que emplea estrategias tanto cualitativas como cuantitativas. Esto con el fin de garantizar el principio de triangulación por complementariedad de fuentes de información: grupo focal, análisis documental y encuesta. Se quiso que la mayor cantidad de orientaciones en los Programas quedara representada y, además, que la muestra dé cuenta de variaciones importantes en la presentación, planteamiento y seguimiento de la investigación como recurso de formación.

En referencia a la primera fuente, se acopiaron los documentos curriculares y los planes de estudio presentados por las Universidades ante la Secretaría de Educación Distrital para analizarlos relacionadamente y codificarlos de acuerdo con sus nociones, objetivos, estrategias y líneas de investigación. Esto permitió un mayor acercamiento a la forma como las Universidades y los agentes específicos de cada Programa han recontextualizado las demandas de la Política de Formación, del Plan Territorial de Formación y del Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana; así como, las maneras de posicionarse y generar sus propias comprensiones acerca de los procesos formativos (Herrera, 2014).

No obstante, la pregunta por el lugar de la investigación en dichos programas no se responde del todo en lo que puede leerse de las propuestas curriculares registradas y desarrolladas —las cuales suelen estar alineadas con las determinaciones de las políticas educativas y los procesos de acreditación—. Se requiere una mirada a la puesta en práctica de los programas, a través de la voz de sujetos implicados en estos procesos.

Por ello, se realizaron dos grupos focales en 16 programas de maestría y doctorado ofertados por las universidades que se presentaron a la convocatoria hecha por el Distrito, uno con docentes estudiantes y otro con docentes de los posgrados,

para un total de 32 grupos focales. La selección de los participantes consideró a los grupos de docentes familiarizados con dicho funcionamiento en virtud de su adscripción y desarrollo de los Programas desde el año 2013. Lo central en esta instancia fue dar cuenta de las comprensiones respecto de las formas de hacer investigación, de vincular la investigación con la práctica educativa y de aportar por medio de la investigación al desarrollo profesional.

Como técnica propia de los estudios cualitativos, los grupos focales permitieron una aproximación a las representaciones colectivas a nivel micro de lo que sucede a nivel de los programas en el contexto más amplio de la formación posgradual de los docentes. Mediante las situaciones de conversación, se pudo tener acceso al discurso de los participantes, en particular, a los conceptos empleados, las preocupaciones que comparten, los propósitos que perciben y los acuerdos y comprensiones mutuas de su contexto de práctica, en tanto comunidad que tiene experiencias compartidas.

De manera que la selección de participantes en los grupos focales se hizo con quienes cursan tercer semestre de sus posgrados con el fin de allegar percepciones y formulaciones más claras respecto de la formación recibida y de los propósitos, procesos y estrategias de formación en investigación. También se convocó a los docentes de planta, a los encargados de asesorar o dirigir los cursos o procesos de investigación; porque justamente estos son los agentes que deliberan sobre los procesos, la gestión y la evaluación de las estrategias de formación.

De forma paralela, se aplicó una encuesta encaminada a establecer los derroteros que siguen los programas en lo relativo a la formación investigativa y a las orientaciones que siguen las propuestas de investigación en curso de los docentes estudiantes. Los temas generales que se proyectaron para dicha encuesta, para los grupos focales y para el análisis de los documentos curriculares fueron los siguientes:

- Concepciones sobre investigación.
- Propósitos de la formación en investigación educativa o pedagógica.

- Ámbitos y estrategias de formación en investigación educativa o pedagógica propuestas en el programa.
- Relación de la formación en investigación con las prácticas educativas y el desarrollo profesional de los y las docentes

Como un todo, la información acopiada permitió captar un amplia conjunto de variables que definen el problema del estudio: la frecuencia, magnitud y amplitud (cuantitativa) y la profundidad y complejidad (cualitativa) (Creswell, 2005).

Una vez aplicada la encuesta, realizados los grupos focales, y analizados los planes curriculares se procedió al procesamiento de los datos, triangulación, análisis e inferencia. El análisis de los datos cualitativos se realizó mediante la técnica de Análisis de contenido relacional, siguiendo tres niveles de análisis: un nivel de análisis de la superficie textual, un nivel analítico de fragmentación y un nivel interpretativo.

Niveles	Características	Resultados del análisis
Nivel de la superficie textual	Descripción de la información.	Identificación de temas y matrices
Nivel analítico	Clasificación, ordenamiento de la información y construcción de códigos y categorías con apoyo de Atlas ti 7.0)	Elaboración de codificaciones temáticas
Nivel interpretativo	Comprensión y construcción de sentido.	Elaboración de inferencias por objetivos de conocimiento

* Basado en Navarro y Díaz (1995) y Ruíz, A. (2004).

El primer nivel de análisis produjo los ejes del discurso construido por los y las participantes alrededor de la formación en investigación que ofrecen los programas consultados, esto con el fin de ordenar los datos en función de las preguntas de investigación trazadas. El segundo nivel de análisis desagregó la información en cada una de las grandes categorías definidas en el estudio, para reconocer las tendencias del campo discursivo identificables en el conjunto del material. El tercer nivel de análisis implicó la codificación y agregación de códigos del segundo nivel en comprensiones globales orientadas a dar respuesta a los objetivos de la investigación.

En el primer nivel de análisis, teniendo en cuenta la cantidad de información acopiada en los grupos focales, se hizo un ejercicio de identificación de temas en las transcripciones de cada grupo en relación con objetivos y estrategias de formación. En el segundo nivel de análisis, se codificaron los archivos en el programa *Atlas ti 7.0*. Finalmente, en el tercer nivel de análisis, cada uno de los informes que se obtuvieron del programa informático *Atlas Ti 7.0* se analizó con el fin de reconstruir el sentido de los registros en relación con los intereses de conocimiento del estudio.

En la última fase de la investigación, se elaboraron las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

III RESULTADOS: EL LUGAR DE LA INVESTIGACION EN LOS DOCUMENTOS DE LOS POSGRADOS

En lo que sigue se manejarán las siguientes siglas cuando se haga referencia a las propuestas presentadas por las universidades:

Universidad Pedagógica Nacional	UPN
Universidad Externado de Colombia	UEC
Pontificia Universidad Javeriana	PUJ
Universidad del Rosario	U Ro
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano	UJTL
Corporación Universitaria Minuto de Dios	UNIMINUTO
Universidad de San Buenaventura de Bogotá	USBB
Universidad Santo Tomás	USTA
Universidad de los Andes	UNIANDES
Universidad de la Salle	LASALLE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	UD
Universidad de La Sabana	ULS

1. La noción de investigación en las propuestas de las universidades

Un posgrado orientado hacia el sentido pleno de la investigación es, en sí un camino hacia la producción de conocimiento como un valor cultural, social, institucional; además, y simultáneamente, es una forma de pensar la vida personal. (USBB, Pàgina.4)

Los documentos que las universidades enviaron a la SED ofrecen programas de posgrados en maestría y doctorado diseñados para cualificar las capacidades de aprendizaje e investigación de los docentes del distrito, desde una metodología teórico práctica. En este sentido, por ejemplo, la oferta presentada por una de las universidades plantea que *los posgrados en Educación se ofrecen como ruta de investigación que reflexiona sobre la práctica y elabora nuevos conceptos para ampliar el campo teórico de la Educación (USBB, Pàgina.4)*. Este proceso metodológico se inicia definiendo los intereses investigativos de cada docente-estudiante y la institución a la que pertenece. Se resalta entonces, desde una de las universidades, que al tomar una ruta de investigación que tiene en cuenta los contextos en que se desarrolla la labor docente, se toma *como unidad de análisis la institución educativa en su contexto, [esto] convierte a los profesores en formación en verdaderos agentes de transformación de los procesos educativos de la ciudad (ULS, Pàgina.4)*.

Como puede verse, los programas de posgrado ofrecidos coinciden en que una de las mayores contribuciones al proceso de formación de los estudiantes, *es el hecho de que todos los procesos se basan en la investigación, tendentes tanto a ella como a su efectiva incorporación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (USBB, Pàgina.29)*

Los programas de formación registrados en los documentos enviados a la SED, coinciden en la implementación de

una metodología investigativa dialéctica y dinámica (teórico-práctica), que le permita al estudiante el conocimiento del mundo, de los demás y de sí mismo por medio de un proceso de observación, análisis, reflexión sistemática e interpretación del contexto socio-educativo que lleve a una acción institucional de participación, intervención y transformación de su medio. Metodología que supone: una apertura a comunidades concretas, mediante el estudio y análisis de sus historias, problemas, intereses y características; un ejercicio práctico-reflexivo en medio de ellas y una flexibilidad conceptual en todos los momentos. (UNIMINUTO, Página. 5)

Por consiguiente, los estudios de maestría y doctorado desarrollan una metodología de gran impacto social, que pretende incidir no solo en los ámbitos educativos formales, sino en la sociedad en general. En este contexto, desde una de las universidades, se plantea que los estudiantes-docentes deben aplicar los conocimientos que se adquieran a lo largo del estudio del programa de posgrado a algún problema relevante en la sociedad actual, esto, dentro de la convocatoria de la SED, puede contribuir a que los estudiantes-docentes formulen proyectos de investigación que tengan *eco en sus prácticas pedagógicas y en su participación en los proyectos y tareas de su entorno laboral. (U Ro, página.11)*

Según lo expuesto anteriormente, los programas que hacen parte de la convocatoria de la SED pretenden formar *profesionales avanzados en educación comprometidos con la búsqueda de soluciones a problemas sociales, institucionales, escolares y de aula, mediante la comprensión y aplicación de categorías propias de la educación. (PUJ, Página.3)* En este sentido, los profesionales formados en alguno de los programas de maestría o doctorado ofrecidos por las universidades participantes de la convocaría de la SED, adquirieren competencias y conocimientos que los habilitan como investigadores en educación, capaces de *formular, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación acordes con las necesidades locales y nacionales. (PUJ, Página.3)*

Los programas académicos implementan diferentes líneas investigativas, lo que permite abordar múltiples problemáticas sociales y educativas desde distintas áreas del conocimiento. Estos programas académicos son de pertenencia en el ámbito docente ya que implementan la investigación como uno de los principales ejes formativos teniendo en cuenta que en la investigación *se articulan los conocimientos aportados por las ciencias de la educación, los saberes de la pedagogía, la didáctica y la formación ética y política (LASALLE, Página.3)*. Los procesos de investigación parten del interés del estudiante-docente, este interés puede abordar su labor profesional, sus prácticas pedagógicas o puede centrarse en algún área básica de la investigación.

El proceso de investigación desarrollado en algunos de los posgrados en educación tiene distintos momentos desde los cuales se aborda la problemática que interesa al estudiante-docente. Se parte entonces de una pregunta que da inicio a la investigación, la cual debe resolverse al finalizar el trabajo investigativo. Puede decirse, que son tres los aspectos que enmarcan un proyecto de investigación, estos son, el aspecto ontológico, epistemológico y metodológico.

Desde el punto de vista ontológico, se trata de identificar las realidades educativas y las de sus participantes, quienes se convierten en objetos de estudio de los proyectos para ofrecer respuestas contextualizadas y apropiadas a los procesos e instituciones educativas que sirven de marco a los proyectos formulados. En lo epistemológico, los proyectos tienen una base de construcción de conocimiento para aportar avances y saberes que se constituyan –desde la teoría- en modelos explicativos de las realidades educativas. Y desde lo metodológico, todo proyecto persigue la respuesta a unas preguntas con una estructura compleja y comprensiva del fenómeno o hecho que requiere una explicación y/o una transformación investigativa. (UEC, Página.2)

Teniendo esto en cuenta, la oferta de maestrías y doctorados cuentan con diferentes seminarios tanto del área del conocimiento en la que se enmarcan, como en

la formación en investigación. Los seminarios de investigación están diseñados para dar un acercamiento a diferentes perspectivas de investigación, propiciando con esto, herramientas que permitan responder coherentemente a la problemática planteada por el estudiante-docente. *El propósito es que los estudiantes utilicen estas herramientas para explorar áreas de interés con el ánimo de que el conocimiento producido por esas indagaciones se convierta en la plataforma para la toma de decisiones informadas y mejoras en las prácticas educativas (UNIANDES, Página.14).*

Por otro lado, los programas ofertan distintas líneas de investigación que responden a diferentes perspectivas desde las cuales pueden analizarse problemáticas referentes al campo educativo. En estas líneas, se conforman grupos de investigación que responden a los problemas que tienen relevancia en el contexto actual, tomando como punto de partida el interés propio de la línea. La división en líneas de investigación facilita la

comprensión de los temas centrales, una mejor utilización de los recursos y una optimización de los esfuerzos que permitirán administrar y planificar mejor los proyectos. La investigación racionalizada en función de las líneas temáticas permite un proceso acelerado y consistente, de mayor profundización, y la rápida adquisición del estado del arte como punto de partida de la investigación que aporta algo nuevo al conocimiento. (UEC, Página.2)

Por consiguiente, los proyectos de investigación generados en cada una de las líneas de los diferentes programas contribuyen a *la generación de conocimiento situado que aporte a la solución de problemáticas reales y sentidas de contextos socioeducativo (LASALLE, Página.8)* a través de la conformación de equipos interdisciplinarios de trabajo.

Tanto los seminarios de investigación, como los ofrecidos por cada una de las líneas, aportan conocimientos y actitudes para fomentar y potencializar actitudes y competencias en el estudiante-docente que le permiten apropiarse de un área del

conocimiento, facilitando entonces *la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional o que posibiliten la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o profundicen en ellos.* (USBB, Página.27)

Los resultados de los procesos de investigación desarrollados a lo largo de los estudios de maestría y doctorado deben concluir en un trabajo de tesis novedoso, que este orientado a la producción de conocimiento pedagógico y educativo, que contribuya al *desarrollo de teorías, [a] la creación de modelos y la generación de nuevas modalidades de prácticas pedagógicas* (UD, Página.5). Los productos de la investigación realizada en los programas participantes en la convocatoria de la SED, varían según la universidad oferente, pero convergen en que cada investigación debe concluir con la producción de *artículos científicos, materiales didácticos, participar en actividades y eventos propios de la comunidad científica nacional e internacional.* (UD, Página.5)

Puede decirse que, aunque los programas de maestría y doctorado ofrecidos por las diferentes universidades son variados y en muchos casos enfatizan en un área específica, todos articulan la investigación como el pilar de la formación en posgrado, dividen cada programa en líneas específicas de investigación dando distintas perspectivas al campo educativo y social y, todos los estudios de maestría y doctorado aseguran que a lo largo del programa y después de concluir sus estudios, *los docentes del distrito conseguirán una formación investigativa avanzada que les permitirá cualificar su desempeño en las aulas y en otros espacios de actuación en el sistema educativo.* (PUJ, Página.1)

2. Los objetivos de la formación en investigación en los documentos de los posgrados

Los estudios de posgrado que constan en los documentos de la convocatoria de la SED buscan fortalecer las habilidades investigativas mediante la generación de

conocimientos y competencias que refuercen *los procesos sociales, pedagógicos y administrativos de la educación (USTA, Página.1)*. Los estudios anteriormente nombrados, están diseñados para *perfeccionar la capacidad investigativa y de proyección social de profesionales del campo de la educación, de manera que puedan diseñar y gestionar innovaciones en sus procesos de desarrollo pedagógico (UPN, Página.32)*.

Por consiguiente, los estudios de maestría y doctorado que figuran en los documentos enviados a la SED, están encaminados a proporcionar a los docentes del distrito que cursen alguno de estos programas, la creación de *espacios de aprendizaje que les permitan perfeccionar sus capacidades docentes e investigativas en el ámbito educativo y social (UPN, Página.5)*. Estas maestrías y doctorados, en general, plantean una formación investigativa interdisciplinaria que permite identificar diferentes problemas educativos y contribuye a *promover el análisis y la transformación de las prácticas educativas de los profesionales que cursen el programa, comprendiendo estas [prácticas] como espacios de reflexión e indagación permanente. (PUJ, Página. 3)* Por lo anterior, se evidencia que una de las finalidades de la formación ofrecida en los programas de posgrado es formar investigadores en educación y en áreas relevantes a esta, que permitan consolidar *comunidades académicas capaces de generar nuevo conocimiento que contribuya a la solución de problemas educativos en el país y la región, referidos al desarrollo social, cultural y político de la comunidad y a los procesos de formación del ser humano. (PUJ, Página.2)*

Las capacidades que adquieren los aspirantes a maestros y doctores en alguno de los programas de posgrado que aparece en los documentos enviados a la SED son múltiples e específicas según el plan de estudio, pero concuerdan en que un posgrado de pertinencia en el ámbito educativo debe *formar líderes transformadores de las instituciones donde se labora [...] [permitiendo constituir] equipos investigadores en el aula (UPN, Página.45)*. Es por esto que los programas de posgrado que aparecen en los documentos se configuran como un espacio de investigación para que los docentes de la SED *adquieran las herramientas pedagógicas y metodológicas que les permita*

aportar en la construcción de conocimiento y [de esta forma puedan] contribuir al desarrollo y mejoramiento de los procesos pedagógicos y administrativos de las instituciones (USBB, Página.7-8) avanzando entonces en la producción de conocimiento científico en el campo educativo.

Los estudiantes-docentes se forman *con alta capacidad reflexiva y analítica y con habilidades investigativas suficientes para comprender la práctica profesional docente, y poder formular y gestionar propuestas formativas (LASALLE, Página. 1).* Al incentivar estas capacidades y habilidades en el estudiante-docente, se le dotará con *una fundamentación científica y pedagógica que lo habilite como agente dinamizador de experiencias investigativas y lo lleve a liderar y a consolidar grupos de investigación. (UD, Página.11)* Estos grupos, pueden desarrollarse en el ámbito laboral del docente o en espacios de interés académico.

Dentro de estos grupos se orientan procesos investigativos cuya finalidad es dar respuesta y solución a problemáticas del campo educativo a nivel nacional, así como a las exigencias presentadas a partir de los avances e innovaciones de la tecnología y la ciencia, y a la construcción de propuestas educativas pertinentes para la institución donde trabaja cada estudiante-docente. El conocimiento generado en los grupos de investigación contribuye a la transformación social y educativa, ya que, ofrecen *la oportunidad de profundizar y cualificar la formación de investigadores en diferentes áreas del campo educativo (UD, Página.2).* De forma tal, que los estudiantes-docentes puedan *desarrollar espacios de reflexión y discusión que promuevan la transferencia del conocimiento a contextos reales de aplicación por parte de los estudiantes y de la comunidad escolar en general. (USBB, Página.8)*

Las maestrías y doctorados ya sean en educación, u otra área del conocimiento relevante en el campo educativo, reciben perfiles profesionales variados, en este sentido los programas ofrecidos tienen en cuenta que los estudiantes-docentes provienen de distintos sectores educativos y a la vez de diversas disciplinas; Las líneas de investigación entonces, se conforman para que cada estudiante pueda adscribirse a

una según sus intereses personales, laborales e investigativos. Sin embargo, en algunas universidades participantes en la convocatoria de la SED, *el interés investigativo dará prioridad a experiencias que estén configuradas y sostenidas a través de ejercicios de colectivización y que suponen una opción pedagógica/política orientada hacia la cualificación y transformación de las prácticas escolares (UPN, Página.20)*. Por consiguiente, se pretende que los docentes del distrito se formen como investigadores en educación, *comprometidos con el desarrollo del país y la región, con un alto compromiso ético, político y social, capaces de fortalecer la producción de nuevo conocimiento y su uso y transferencia a diversos contextos y niveles educativos (PUJ, Página. 2-3)*.

En conclusión, los proyectos de investigación que se desarrollan en los programas de maestría o doctorado, pueden ser desarrollados de forma individual o grupal; no obstante, al generarse en un espacio colectivo en el que convergen personas provenientes de diferentes disciplinas, este trabajo se enriquece y tiene *incidencia sobre las prácticas y sobre la vida de las instituciones en las cuales trabajan [los estudiantes-docentes] (UPN, Página.19)*. El trabajo desarrollado en los seminarios y grupos de investigación pretende despertar en los estudiantes-docentes interés investigativo y, contribuir así, a la formación de maestros que *fortalecidos con la historia y la epistemología de su disciplina, puedan desarrollar su trabajo docente y dispongan de elementos indispensables para abordar una perspectiva interdisciplinaria que responda a las exigencias planteadas por la educación básica y los programas de investigación educativa (UPN, Página.60)*.

Los programas que las universidades se centran en la reflexión sobre la práctica pedagógica y en la investigación como prioridad para la transformación del campo educativo, evidenciando que la investigación es un *asunto inherente al rol de ser Maestro (USBB, Página.26)*. Por tanto, a lo largo del estudio de los programas de maestría o doctorado que figuran en los documentos enviados a la SED, se pretende vincular al estudiante-docente

en la autorreflexión de su quehacer y provoca[r] un cuestionamiento acerca de su compromiso ético, pedagógico y político con la educación; [...] [reconociendo] en la acción de sus pares, posibilidades cercanas de transformación de prácticas; también aporta en la traducción de esas reflexiones en conceptualizaciones que contribuyen a la cualificación de los procesos educativos. (UPN, Página.20)

Todos los programas de maestría y doctorado ofrecidos por las universidades en el marco de la convocatoria de la SED están destinados a *realizar procesos de indagación sistemática relacionados con las prácticas educativas, que posibiliten la formulación y el desarrollo de propuestas de intervención en el aula. (UD, Página.20)* Y, articulan procesos de formación e investigación, reconociendo que la investigación docente es vital para la elaboración de teorías, resolución de problemas, avances e innovación en el campo de la educación y la pedagogía, por tanto, la investigación *no solo permite ofrecer criterios de calidad en torno a la producción de conocimiento y a la formación de docentes (UPN, Página.71)* sino también, da una mirada crítica a las problemáticas relevantes en el campo educativo. Los procesos de investigación y formación son apoyados, especialmente, desde las líneas de investigación, y mediante el diseño y desarrollo de *proyectos de investigación aplicada que contribuyan a elevar la calidad educativa de su institución y del país. (UEC, Página.3)*

La formación de docentes investigadores está encaminada entonces a *formar investigadores que desarrollen, desde una perspectiva histórica, trabajos que den cuenta de las interrelaciones entre educación, sociedad y cultura. (UPN, Página.16)* Por consiguiente, las instituciones incorporan

en la acciones investigativas, las experiencias, reflexiones y posicionamientos de los participantes, en la vía de favorecer la autocomprensión, la resignificación y la reorientación permanente de sus prácticas y acciones educativas. (UPN, Página.16) Para de esta forma,

fortalecer procesos investigativos e innovadores en los que se dé lugar a la reconstrucción del sentido que orienta la acción educativa, la visión frente al conocimiento, la interacción y en general, los procesos de constitución de sujetos. [Y por último los estudios de maestría y doctorado ofrecidos, fortalecen] conceptual y metodológicamente la investigación en educación. (UPN, Página.16)

Los programas de maestría y doctorado ofrecidos por las universidades participantes en la convocatoria tienen relación con áreas transversales del campo educativo, como la enseñanza de la química, matemática o el arte. A continuación se adjuntara una breve reseña de lo que ofrecen algunos de estos programas acorde al área del conocimiento en la cual se inscriben.

Desde la enseñanza de las ciencias naturales, se busca contribuir a la investigación

mediante la formación de investigadores que profundicen en la constitución de este campo. [...] [Aportando así], al desarrollo profesional de los docentes en ciencias, a la cualificación de sus prácticas de enseñanza y a la formulación de propuestas de investigación e innovación en la campo de la enseñanza de las ciencias naturales que contribuyan a los propósitos formativos de las instituciones educativas colombianas. (UPN, Página.60)

Desde uno de los programas de las universidades oferentes se contribuye en el desarrollo *de la investigación pedagógica y didáctica, al conocimiento del campo disciplinar de la Enseñanza/Aprendizaje de la Química en el país y [...] [propone] alternativas de solución de problemas allí planteados. (UPN, Página.45)* Su finalidad es la formación de investigadores en el área de química, lo que posibilita *preparar al profesorado para formar parte de una comunidad de especialistas más profesional y*

efectivamente preparado para la transformación de la educación química (UPN, Página.45).

Por otro lado, se propende *por un desarrollo profesional e investigativo, interdisciplinar de los educadores en matemáticas que les permita atender problemas educativos nacionales de carácter transversal y de su campo disciplinar. (UPN, Página.56)* En este sentido, una de las universidades participantes de la convocaría, ofrece un programa de formación que apoya *procesos de profesionalización e investigación de los educadores en matemáticas, para atender asuntos sociales y culturales de la Educación Matemática. [Y incentiva el trabajo colaborativo para contribuir a] la consolidación de comunidades y redes de educadores en matemáticas comprometidos con la innovación y la investigación en Educación Matemática. (UPN, Página.56)*

Desde las ciencias sociales, se pretende

fortalecer la formación de investigadores en el campo de los Estudios Sociales, con una sólida formación conceptual y metodológica y una capacidad para producir conocimiento relevante, pertinente y significativo a la realidad nacional y latinoamericana, desde una perspectiva transdisciplinar, intercultural y de compromiso social. De esta forma, busca configurar un espacio de estudio, discusión y producción de enfoques teóricos y metodológicos contemporáneos de investigación social. Así mismo pretende generar estrategias y dispositivos de producción de conocimiento social que permitan desarrollar en los estudiantes posibilidades investigativas para la comprensión y transformación crítica de problemas sociales relevantes. (UPN, Página.69)

Desde el campo comunicativo, se quiere

fortalecer la formación de profesionales de alto nivel en el manejo transdisciplinar de los tópicos relacionados con los estudios científicos y

las demandas sociales propias del campo Comunicación-Educación. (UD, Página.14) Aportando al desarrollo del conocimiento científico e investigativo de los saberes propios del campo Comunicación-Educación, desde una perspectiva transdisciplinar de las Ciencias Sociales y Humanas. (UD, Página.14)

Desde la filosofía se le da a los docentes

las bases filosóficas que les permitan entender mejor los alcances de lo que significa una formación ciudadana integral. [...] [Formando a los docentes en tres áreas fundamentales: la epistemología y filosofía de la ciencia, la filosofía moral y política y la estética y la filosofía del arte. (U Ro, página.3) también se procura que mediante la investigación en “Ética y educación” los profesores puedan integrar las temáticas y currículos de la maestría en el proceso de elaboración de proyectos de formación en ciudadanía y pensamiento crítico en la institución en que trabajan, por medio del apoyo de la línea de investigación en términos de formulación, revisión y complementación de proyectos que el docente decida emprender. (U Ro, página.3) Por último, las distintas aéreas que configuran la estructura del programa y lo que en ella se ofrece, pueden contribuir a mejorar la formación de maestros y maestras en todos los niveles. Por este motivo, se puede afirmar que los propósitos son afines a uno de los objetivos del nuevo Plan Sectorial de Educación 2012-2016 del distrito, y que consiste en “[empoderar a los maestros y maestras del distrito], promoviendo en ellos una formación de excelencia, la dignificación laboral y el reconocimiento social de la profesión docente”. Así mismo, varias de las líneas de trabajo de la maestría y en especial el área practico moral, en la medida en que se orientan a investigar en cuestiones relacionadas con ciudadanía, como por ejemplo, la formación ciudadana en el contexto de sociedades postseculares, y los problemas de legitimación de las democracias liberales, indican claramente que la maestría puede contribuir con dos de los proyectos estratégicos que tiene

el Plan arriba mencionado, a saber: Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, y Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior. (U Ro, página.5)

En los estudios del arte y la imagen se desarrollan diferentes programas con los que los docentes de la SED pueden fortalecer sus capacidades artísticas; uno de estos es el estudio de la semiótica, en el que

se espera que el egresado domine las principales teorías de la semiótica general así como las teorías de las semióticas específicas de la imagen y del discurso. También se espera que mediante el dominio de estos conocimientos pueda proponer y desarrollar investigaciones aplicadas a fenómenos culturales desde el marco de la significación y la comunicación o apoyar desde la reflexión de la semiótica aplicada procesos específicos en la comunicación social y en la educación. (UJTL, Página. 1) En este contexto, los estudios en semiótica, pueden ayudar de manera significativa a la cualificación de profesores de la SED. También puede incentivar la investigación e innovación educativa sobre procesos del aula y del colegio. Por tanto, la Maestría en Semiótica presenta un equilibrio entre lo teórico y lo práctico a partir de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en la áreas del lenguaje, formación humanista y formación para las competencias ciudadanas. De esa manera pueden aportar conocimiento y contribuir al desarrollo de los procesos pedagógicos que se dan en los procesos de formación académica en la formación básica y en la formación media. (UJTL, Página.2)

Asimismo, se busca la cualificación de capacidades y aptitudes artísticas de los estudiantes-docentes con el programa de maestría en estética e historia del arte ofrecido por una de las universidades participantes en la convocatoria de la SED. Este programa contribuye

a la profundización de los conocimientos histórico-artísticos, a la capacidad crítica de generar análisis y debates en torno a los fenómenos artísticos y culturales, y a la indagación sobre la importancia y las posibilidades de la formación artística, histórica y estética en el panorama de la educación nacional. Esta formación potenciaría las capacidades de innovación pedagógica e investigativa de los mismos docentes en los niveles de la educación básica y media, así como de sus posibilidades de afectar la construcción de cultura, democracia y convivencia. (UJTL, Página.8)

En este marco, se destaca el Encuentro de Experiencias en Educación Artística de la Secretaría de Educación de Bogotá, llevado a cabo en el 2011 en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, ya que durante este, la Secretaria de Educación Distrital manifestó interés en *fortalecer la formación y las experiencias artísticas en colegios de Bogotá*, [por lo tanto los estudios en estética e historia del arte, contribuyen a la cualificación de los estudiantes-docentes, abriendo un campo de investigación que tenga en cuenta el potencial pedagógico] *de la educación en y con las artes, desde la perspectiva estética e histórico-artística, así como de sus posibilidades de afectar la construcción de cultura, democracia y convivencia. (UJTL, Página.9)*

Otra área de las ciencias de la educación que ofrecen algunas de las universidades es el estudio de idiomas, tanto de la lengua materna, como del idioma inglés. Desde algunos de estos programas de formación se quiere

impulsar, fortalecer y consolidar la investigación sobre la oralidad y la escritura en Lengua Materna, en respuesta a las necesidades del entorno educativo, social y cultural. [Contribuyendo] a la construcción de comunidad educativa, académica e investigativa alrededor de la Pedagogía de la Lengua Materna mediante la promoción de vínculos e intercambios con comunidades pares. (UD, Página.17)

Por otro lado, desde una de las universidades que ofrece programas de formación a la SED, se busca establecer

nexos entre los diferentes programas de formación avanzada y entre éstos y el pregrado, para construir un sistema que permita la formación de profesionales e investigadores; -Promover el intercambio interinstitucional de experiencias educativas e investigativas que favorezcan la formación de grupos de investigadores, generen avances del conocimiento educativo, tanto pedagógico como didáctico y desarrollen innovaciones en la enseñanza de las ciencias, las artes, las humanidades, la filosofía, la técnica, la tecnología, la educación y la pedagogía. (UPN, Página. 4)

En conclusión, los programas de maestría y doctorado están orientados a incentivar los procesos de investigación *mediante el espacio de profundización, los seminarios específicos; todos los grupos y líneas de investigación; desarrollo de tesis (modalidades de elaboración de materiales didácticos, construcción de objetos de aprendizaje, implementación y sistematización de innovaciones y experiencia de aula) (UD, Página.20)* del mismo modo que a *estimular la producción escrita de los procesos de investigación y la difusión de sus los resultados. (USTA, Página.1)*

3. Estrategias para la formación en investigación

3.1 Formación en investigación

Los programas de posgrado que constan en los documentos enviados por las universidades a la SED tienen un énfasis investigativo; esto permite repensar la educación en el contexto actual, para que así, los docentes-estudiantes puedan aportar soluciones, respuestas y avances en el sector educativo. Con el fin de lograr este propósito, en algunas de las universidades se realizan sesiones previas al inicio del programa para determinar cuáles son las necesidades investigativas en cada contexto

o sector educativo, de esta forma se elaboran *las propuestas en las cuales se inserta el trabajo de los Estudiantes. Este trabajo se propone a partir de un taller de identificación de necesidades y condiciones previas para la investigación (USBB, Página.6)*. Para las universidades es importante formar investigadores en educación provenientes de distintas áreas del conocimiento, con el fin de aportar diferentes perspectivas que contribuyan a transformar el sistema educativo y el espacio de trabajo de los estudiantes-docentes.

En este sentido se recoge la vivencia que el estudiante ha tenido en el componente de pedagogía y que a través de un proceso de sistematización de su práctica educativa se ha posibilitado el planteamiento de una serie de interrogantes surgidos en el quehacer pedagógico. A partir de lo anterior en el componente de investigación el estudiante debe procurar miradas renovadas sobre el debate pedagógico, académico y epistemológico en el ámbito de la enseñanza de las ciencias en nuestro medio socio cultural. (UPN, Página.65)

La formación en investigación busca conseguir tres logros de trabajo a lo largo del estudio del programa de posgrado.

- 1. Generación de una cultura del trabajo por proyectos.*
- 2. Elaboración de estados del arte para articular su propia investigación con el ámbito de la línea en la cual se inscribe*
- 3. Diseño, desarrollo y validación de proyectos colectivos e individuales de investigación.*

(UEC, Página.4)

Los programas de posgrado que aparecen en los documentos de la convocatoria de la SED, forman profesionales críticos, tanto en su área de estudio como en los contextos sociales y educativos. Una de las universidades propone una metodología *investigativa dinámica*, la cual, consta de cuatro procesos metodológicos (ver, juzgar,

actuar y devolución creativa), que permiten abordar de forma crítica un proceso de formación en investigación. Los procesos que propone son:

- a. *La observación y problematización (VER)*
- b. *La interpretación, el análisis y el discernimiento (JUZGAR)*
- c. *La intervención y el gesto (ACTUAR)*
- d. *La prospectiva, como horizonte de vida y de sentido de todo proceso (DEVOLUCION CREATIVA) (UNIMINUTO, Página.5)*

Para todas las universidades que ofertan programas en la convocatoria de la SED, es importante que la formación investigativa tenga relación con los contextos en los que se desarrollan los estudiantes-docentes, es por esto, que mediante los seminarios de formación y el trabajo de investigación, *se formalizan procesos de investigación y de transformación de los problemas del aula (UPN, Página.47)* y de las diferentes áreas del conocimiento. Este proceso de formación es *acompañado desde el primer día por el grupo y líneas de investigación que, organizan sus temas de investigación de acuerdo con las necesidades manifiestas en los intereses de investigación. (USBB, Página.30)*

3.2 Líneas y grupos de investigación

A continuación se presentan las líneas de investigación reportadas por los programas. Se han agrupado por temáticas generales para facilitar su comprensión:

	Línea de investigación	Universidad	Maestría o Doctorado
	Ambientes digitales para el aprendizaje autónomo	UPN	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Entornos virtuales de aprendizaje	UPN	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTS - A)	UPN	MAESTRIA EN DOCENCIA DE LA QUIMICA
	El lugar de las TICs en procesos formativos	PUJ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Comunidades virtuales y Redes sociales	PUJ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TICS	Educación virtual	USBB	MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
	Uso de las tecnologías en la educación	UNIMINUTO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON PROFUNDIZACIÓN EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
	Sociedad de la información y escuela	USTA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	LIDIE (educación y tecnologías de la información y comunicación y educación en matemáticas, ciencia y tecnología)	UNIANDES	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Educación y Medios Interactivos	UD	MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
	Comunicación, ciencia y tecnología	UD	MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
	Desarrollo de Materiales Educativos Digitales	ULS	MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA
	Integración de las TIC en los Ambientes de Aprendizaje	ULS	MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA
	Integración de las TIC en proyectos educativos	ULS	MAESTRÍA EN PROYECTOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TIC
	Planeación estratégica para la incorporación de TIC en los procesos educativos	ULS	MAESTRÍA EN PROYECTOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TIC
LINGUISTICA	Pedagogía y didáctica de la literatura	UPN	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Didáctica del inglés	UEC	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas	UEC	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo.	PUJ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Teoría Crítica literaria	USTA	MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS
	Literatura comprada	USTA	MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS
	Didáctica de la Literatura	USTA	MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS
	Educación para el bilingüismo y el multibilingüismo	UNIANDES	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Lenguaje, comunicación y cultura	LASALLE	MAESTRÍA EN DOCENCIA
	Lenguaje, comunicación y cultura		DOCTORADO EN EDUCACION Y SOCIEDAD
	Literacy Processes in Tow Languages	UD	MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
	Discourse Studies within Educational Contexts	UD	MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
	Processes of Teacher Education and Development	UD	MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
	Comunicación, Literatura y Educación	UD	MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
	Historia de procesos lecto-escritores	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
Actividades discursivas de la oralidad y la escritura	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN	
Actividades discursivas en la oralidad y de la escritura	UD	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA	

	Concepciones de los docentes y prácticas pedagógicas	UD	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
	Pedagogía de proyectos y aprendizajes significativos	UD	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
	Evaluación interna y externa de los aprendizajes en lengua materna	UD	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
	Desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras	ULS	MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DEL INGLÉS CON ÉNFASIS EN AMBIENTES DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO
	Autonomy and language learnings strategies	ULS	MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DEL INGLÉS PARA EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO (VIRTUAL)
	Teacher development	ULS	MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DEL INGLÉS PARA EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO (VIRTUAL)
	Content and language integrated learning (CLIL)	ULS	MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DEL INGLÉS PARA EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO (VIRTUAL)
	Technology for language learning	ULS	MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DEL INGLÉS PARA EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO (VIRTUAL)
	Ethnolinguistics	ULS	MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DEL INGLÉS PARA EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO (VIRTUAL)
COGNICIÓN	Estilos cognitivos en la educación	UPN	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Cognición creativa y educación	PUJ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Competencia lectora, habilidades metacognitivas y educación	PUJ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Influencia de las transformaciones semióticas en las construcciones del cognitivo	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Problemas del desarrollo humano y sus relaciones con la estética, la lúdica y la creatividad.	UD	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS (EDUCACIÓN MATEMÁTICA; EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA TECNOLOGIA; CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN; COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL)
FILOSOFÍA	Cognitivo – Instrumental	U Ro	MAESTRÍA EN FILOSOFÍA
	Práctico – Moral	U Ro	MAESTRÍA EN FILOSOFÍA
	Estético – Expresiva	U Ro	MAESTRÍA EN FILOSOFÍA
	Pensamiento Filosófico y América Latina	USTA	MAESTRÍA EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA
	Lenguajes y Universos simbólicos en Colombia y América Latina	USTA	MAESTRÍA EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA
	Filosofía de la educación en Colombia y América Latina	USTA	MAESTRÍA EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA
	Estudios en Filosofía Social	USTA	MAESTRÍA EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA
	Filosofía, ciencia y religión (Para las investigaciones de la maestría , con acento latinoamericano)	USTA	MAESTRÍA EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA

	Criterio (filosofía de la educación)	UNIANDES	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
EDUCACION MATEMÁTICA	Enseñanza de las matemáticas	UPN	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Diversidad en educación matemática	UPN	MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA MATEMÁTICA
	Argumentación y prueba (geometría)	UPN	MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA MATEMÁTICA
	Tecnología en educación matemática	UPN	MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA MATEMÁTICA
	La educación del profesor de matemáticas	UPN	MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA MATEMÁTICA
	Aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas	UEC	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	LIDIE (educación y tecnologías de la información y comunicación y educación en matemáticas, ciencia y tecnología)	UNIANDES	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Una empresa docente (Educación matemática)	UNIANDES	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Lenguaje y construcción de conocimiento matemático	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Argumentación en lenguaje y matemáticas	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
ARTES	Campos y Procesos Semióticos	UJTL	MAESTRÍA EN SEMIÓTICA
	Semiótica y Semiosis Visual	UJTL	MAESTRÍA EN SEMIÓTICA
	Semiótica del discurso	UJTL	MAESTRÍA EN SEMIÓTICA
	Estética y filosofía del arte contemporáneo	UJTL	MAESTRÍA EN ÉSTETICA E HISTORIA DEL ARTE
	Historiografía del arte	UJTL	MAESTRÍA EN ÉSTETICA E HISTORIA DEL ARTE
	Teoría de la arquitectura	UJTL	MAESTRÍA EN ÉSTETICA E HISTORIA DEL ARTE
	Sociología del arte	UJTL	MAESTRÍA EN ÉSTETICA E HISTORIA DEL ARTE
	Museología	UJTL	MAESTRÍA EN ÉSTETICA E HISTORIA DEL ARTE
GESTIÓN	Evaluación	UPN	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Políticas educativas	UPN	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa	UPN	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Diseño curricular y evaluación	UPN	MAESTRIA EN DOCENCIA DE LA QUIMICA
	Gestión y evaluación de la educación	UEC	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Políticas y gestión de sistemas educativos.	PUJ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Modelos innovadores e gestión educativa	UNIMINUTO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON PROFUNDIZACION EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
	Gestión y Organización Educativa	USTA	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
	Políticas públicas, gestión y calidad de la educación	LASALLE	MAESTRÍA EN DOCENCIA
	Políticas públicas, gestión y calidad de la educación		DOCTORADO EN EDUCACION Y SOCIEDAD
Mediación y Resolución de Conflictos	ULS	MAESTRÍA EN DIRECCION Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES	

			EDUCATIVAS
	Calidad de la Institución Educativa	ULS	MAESTRÍA EN DIRECCION Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
	Clima y Cultura Institucional	ULS	MAESTRÍA EN DIRECCION Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PEDAGOGIA PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN	Praxeología Pedagógica	UNIMINUTO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON PROFUNDIZACION EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
	Pedagogía Social: Opción por el Desarrollo Integral	UNIMINUTO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON PROFUNDIZACION EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
	Formación de maestros	UPN	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Formación del profesorado	UPN	MAESTRIA EN DOCENCIA DE LA QUIMICA
	Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior.	PUJ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Formación y practica pedagógica	USBB	MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
	Impacto social de los modelos educativos innovadores	UNIMINUTO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON PROFUNDIZACION EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
	Modelos y procesos innovadores en la enseñanza-aprendizaje	UNIMINUTO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON PROFUNDIZACION EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
	Didácticas específicas	UNIMINUTO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON PROFUNDIZACION EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
	Pedagogía Dominicana y formación integral: una mirada desde la escuela hoy. Pedagogías contemporáneas, didácticas especializadas	USTA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Saber educativo, pedagógico y didáctico	LASALLE	MAESTRÍA EN DOCENCIA
	Saber educativo, pedagógico y didáctico		DOCTORADO EN EDUCACION Y SOCIEDAD
	Cambio Didáctico y Formación del Profesorado de Ciencias	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Relaciones entre pedagogía, didácticas específicas en la perspectiva de formación de educadores y la formación docente	UD	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS (EDUCACIÓN MATEMÁTICA; EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA TECNOLOGIA; CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN; COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL)
	Prácticas educativas y pedagógicas y configuración de subjetividades	UPN	MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
Pedagogía dominicano-tomista y pedagogías contemporáneas, didácticas especiales	USTA	DOCTORADO EN EDUCACIÓN	
Educación en ciencias sociales	UPN	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN	

EDUCACION POLÍTICA Y CIENCIAS SOCIALES	Énfasis en Historia, Pedagogía y Cultura Política	UPN	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Memorias, identidades y actores sociales	UPN	MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
	Sujetos, cultura y educación	UPN	MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
	Construcción social del espacio	UPN	MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES
	Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente	UPN	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Construcción de paz en ambientes educativos para la ciudadanía y la convivencia	UPN	MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
	Desarrollo humano y valores	UEC	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Pedagogía de las ciencias sociales	UEC	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Educación para la convivencia escolar y social.	PUJ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Educación política y proyección comunitaria.	PUJ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Lenguaje e inferencia en colectivos con y sin necesidades educativas especiales.	PUJ	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Derechos humanos, convivencia y democracia en comunidades escolares	USTA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Justicia de género para las mujeres	USTA	MAESTRÍA EN DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS
	Empresas y derechos humanos	USTA	MAESTRÍA EN DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS
	Derechos de los niños y las niñas	USTA	MAESTRÍA EN DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS
	Igualdad y no discriminación	USTA	MAESTRÍA EN DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS
	Educación, derechos humanos, política y ciudadanía	USTA	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
	Educación, Sociedad y Cultura	USTA	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
	Comunicación, cultura política y educación	UD	MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
	Comunicación, educación y cultura urbana	UD	MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
	Historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Discurso, discriminación y escuela	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	El lenguaje y la comunicación en la construcción del sujeto ético-político	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Educación, ética, moral y ciudadana	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Violencia y Educación	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
	Narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
Educación Superior y representaciones sociales	UD	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN	
Incidencia de los discursos, representaciones e imaginarios en la acción educativa y social	UD	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS (EDUCACIÓN MATEMÁTICA; EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA TECNOLOGIA; CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN; COMUNICACIÓN INTERCULTURAL,	

			ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL)
	Educación y Desarrollo comunitario	ULS	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	Política e Innovación Educativa	ULS	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CIENCIAS NATURALES	Trabajos prácticos de laboratorio y resolución de problemas	UPN	MAESTRIA EN DOCENCIA DE LA QUIMICA
	Enseñanza de las ciencias desde una perspectiva cultural	UPN	MAESTRIA EN DOCENCIA DE LA QUIMICA
	La enseñanza de las ciencias como actividad de construcción de explicaciones	UPN	MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS CIENCIAS NATURALES
	La perspectiva fenomenológica en la construcción de explicaciones	UPN	MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS CIENCIAS NATURALES
	La sistematización con práctica investigativa	UPN	MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS CIENCIAS NATURALES
	La traductibilidad como categoría	UPN	MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS CIENCIAS NATURALES
	La ciencia no-diferenciada como una opción para la enseñanza de las ciencias	UPN	MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS CIENCIAS NATURALES
	Concepciones del profesorado y estudiantado	UPN	MAESTRIA EN DOCENCIA DE LA QUIMICA

Con el fin de abordar diferentes interés investigativos, los programas que figuran en los documentos enviados por las universidades a la SED, se dividen en grupos o líneas de investigación, en los cuales se desarrollan diferentes seminarios que permiten profundizar el trabajo investigativo de la área escogida por el estudiante-docente.

El trabajo implica además del desarrollo de procesos escriturales, la participación de los estudiantes y profesores en eventos académicos y científicos relacionados con los campos de estudio. Para el desarrollo de esta componente se han previsto los espacios de: la sistematización en las prácticas de enseñanza de las ciencias, Contextualización y Diseño de Tesis, Construcción de unidades de análisis y Tesis de Grado: Reconstrucción de la actividad investigativa. (UPN, Página.65)

Los programas de maestría y doctorado que constan en los documentos de la SED, son variados tanto en el programa de posgrado, como en las diferentes líneas o

grupos de investigación. Las propuestas presentadas por las 12 universidades en la convocatoria de la Secretaria de Educación Distrital, constituyen diferentes perspectivas desde las cuales se puede pensar la educación y la pedagogía. Por ejemplo, desde una de las universidades se plantea que:

La temática de primera infancia, constituye una de las líneas de investigación de la maestría en Desarrollo Educativo y Social; la formación ciudadana y el fortalecimiento académico de las instituciones han sido objeto de trabajo al interior de la maestría en educación y al fortalecimiento disciplinar apuntan en las maestrías de matemáticas y docencia de la química, solamente para mencionar algunos casos. (UPN, Página.12)

Otra de las universidades participantes afirma que

A través de la línea de investigación “Ética y educación”, los profesores podrán integrar las temáticas y currículos de la maestría en el proceso de elaboración de proyectos de formación ciudadana y pensamiento crítico en la institución que trabajan, por medio del apoyo de la línea de investigación en términos de formulación, revisión y complementación de los proyectos que el docente decida emprender. Adicionalmente, podrán integrar los contenidos teóricos y prácticos ofrecidos por los colegios del distrito dentro de la formación en ciudadanía, dándole así, a los profesores, un empoderamiento de su labor docente a través de la comprensión profunda de la importancia de su labor dentro de la formación integral de sus estudiantes. La idea general del proceso de seguimiento y acompañamiento es que a través de la línea de investigación, se preste orientación en el diseño y aplicación de proyectos pedagógicos y curriculares a los profesores del distrito que se adhieran al programa de la maestría. (U Ro, página.15)

Finalmente se destaca que algunas de las universidades participantes en la convocatoria de la SED, cuentan también con grupos de investigación que permiten que los procesos investigativos se desarrollen de la forma planteada por cada institución, por ejemplo el grupo *“Educación y Educadores” reconocido por Colciencias desarrolla cuatro líneas de investigación: Enfoques, ámbitos y prácticas de pedagogía social, Formación y desarrollo profesional del educador, Institución educativa: currículo y gestión y Pedagogía e Infancia.* (ULS, Página.3) Y el *“Grupo de investigación Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía”* (USBB, Página.6)

3.3 Seminarios

La formación investigativa que se propone en los programas de maestría y doctorado que figuran en los documentos enviados por las universidades a las SED, se divide estratégicamente en seminarios comunes, específicos o de investigación. Por un lado, *los seminarios comunes de investigación ofrecen espacios y ambientes de formación orientados a la comprensión y el análisis de los problemas conceptuales, epistemológicos y metodológicos propios de la investigación social, educativa y pedagógica.* (UPN, Página.24) Por otro lado, los seminarios específicos se realizan en cada grupo o línea de investigación, y son denominados *“Seminario Proyecto de Investigación”.* *En estos espacios académicos los estudiantes presentan los avances de sus proyectos de investigación, socializan sus investigaciones con los compañeros del seminario y se desarrolla la fundamentación teórica y metodológica del proyecto* (UPN, Página.24). La realización de seminarios específicos y comunes, ayuda a orientar la formación investigativa de los estudiantes-docentes así como el desarrollo autónomo y responsable en las actividades propuestas en cada programa de formación que consta en los documentos enviados a la SED. Los seminarios se conciben entonces como *espacios de producción de conocimiento; [...]. Por esta razón se propone como estrategia para el desarrollo de los componentes una metodología de seminario [alemán] desde la cual los estudiantes se vean compelidos a la producción de conocimiento.* (UPN, Página.66)

Desde una de las universidades, se propone que *algunos seminarios se [orienten] en situ (escuelas o colegios y otras sedes educativas) para ofrecer espacios de acompañamiento a grupos de docentes que están articulados alrededor de proyectos pedagógicos, de investigación en educación. (USTA, Página.7)*

La organización de seminarios orientados por líneas o grupos de investigación permite por tanto, ambientes estructurados según intereses investigativos, que profundicen y avancen en la producción de conocimiento pedagógico, educativo y social. *Sin embargo, el horizonte de sentido y validez de esta estructura está abierta a las iniciativas de los estudiantes. Así se garantiza el dinamismo del sistema de investigación. (USBB, Página.46)*

Desde una de las universidades participantes en la convocatoria de la SED, se propone un seminario de investigación SPI orientado por profesores investigadores, los cuales están adscritos en un grupo y línea de investigación; el seminario

Funciona como un espacio de aprendizaje en el que “se aprende a investigar investigando”, a partir de sesiones teóricas y metodológicas. Allí, cada participante comparte y discute colectivamente los avances de su trabajo. No se trata, entonces, de la clásica “asesoría de tesis”: las sesiones individuales son complementarias al SPI, no son el método. (UPN, Página.25)

En este seminario SPI se realiza la construcción del objeto de investigación. Y además, *Cada profesor actúa como director del SPI y como tutor de los estudiantes que se vinculan al grupo con base en su experiencia e interés investigativo, desde el primer semestre (UPN, Página.25).* Este grupo también realiza semestralmente una socialización de proyectos de investigación, coordinada por los profesores de SPI. Otra de las cosas que propone esta universidad, es un seminario que posibilite la sistematización de prácticas en la enseñanza de las ciencias, con el fin de

hacer de la propuesta de aula diseñada e implementada por cada maestro, un documento de socialización que dé cuenta de las intenciones, preocupaciones, interpretaciones y compromisos de los maestros que se arriesgan a pensar su aula y su acción. Además permite que el docente confronte sus experiencias con las de otros, fundamentalmente su práctica desde la acción investigativa y aporte discurso al contexto educativo de nuestro país. (UPN, Página.65)

Por otro lado, los estudios de maestría y doctorado cuentan también con seminarios electivos o de libre escogencia, cada programa de posgrado elige el número y orden de materias electivas. Para cursar alguno de estos programas, *el estudiante puede seleccionar de una oferta común de actividades o seminarios aquellos que de conformidad con sus intereses y la orientación del director de tesis sean de la mayor utilidad y apoyo para su proceso de formación (UPN, Página. 4)*

3.4 Trabajo de investigación - tesis

La metodología de los programas de posgrado registrados en los documentos de la SED, presenta una formación permanente en investigación, esto facilita *los procesos de comprensión y transformación de la realidad educativa y pedagógica, [...] [mediante el] trabajo de tesis (USTA, Página.37).*

Para definir un proyecto de investigación en alguno de los programas de maestría o doctorado, es necesario referirse *al diseño, desarrollo y validación de proyectos, en el marco de una de las líneas de investigación que incluye la participación en un proyecto específico desde la línea seleccionada y en el desarrollo del trabajo individual de grado, que atiende de manera personal a la solución de la pregunta seleccionada (UEC, Página.4).* Los procesos de investigación se realizan en grupos pequeños cuyo número varía según la universidad que ofrece el programa a la SED, no obstante, todos los programas de maestría y doctorado cuentan con un director de grupo, lo que garantiza *la atención adecuada [y] oportuna en la construcción de conocimiento (USBB,*

Página.6). Cada estudiante-docente debe adscribirse a una línea o grupo de investigación desde el cual desarrolla su tesis o proyecto de investigación de maestría o doctorado. Por tanto, puede decirse, que los grupos o líneas de investigación son el componente fundamental de la formación en los programas de posgrado que constan en los documentos.

Es importante aclarar que cada línea define un conjunto de problemas educativos que buscan estimular y promover la teorización y el desarrollo de propuestas educativas y pedagógicas coherentes con las necesidades del medio y el ámbito particular del candidato. Anualmente se escogen los trabajos de grado que contribuyen al avance de estos problemas y sus resultados y se integran a las publicaciones con el debido reconocimiento de sus autores y aportes. (UEC, Página.4)

Cada proyecto de investigación presentado por los estudiantes-docentes debe abordar objetivamente *saberes específicos relacionados con las teorías contemporáneas propias del estudio de la línea de investigación [...] [articulando el proyecto de tesis] con los proyectos de la línea seleccionada (UEC, Página. 1).* También debe tenerse en cuenta la afinidad del proyecto de investigación con el ámbito laboral de cada estudiante-docente. Desde una de las universidades se propone que cada equipo de trabajo este conformado por *Profesores, Orientadores Escolares y Directivos Docentes de una misma institución [...] [que cursen los programas de posgrado en la misma universidad], buscando desarrollar paralelamente procesos de formación conceptual y académica orientados a la comprensión, revisión y evaluación del PEI de cada institución (ULS, Página.7).* Con esto se asegura el impacto del proceso de formación en la institución a la que pertenecen los estudiantes-docentes, en tanto que

la propuesta de articulación gira entorno a los proyectos de investigación y los trabajos de grado que deben realizar los Docentes, Directivos y Orientadores participantes en la ruta de formación. Los proyectos de grado estarán contextualizados en la institución educativa de donde

proviene el estudiante y estarán encaminados a aportar elementos para el diagnóstico, diseño e implementación de estrategias curriculares y planes de acción y sus respectivos procesos de evaluación. (ULS, Página.10)

Respecto al proyecto de investigación los estudiantes-docentes deben plantear una pregunta de investigación, la cual puede estar relacionada o no con su área de concentración, la resolución de la pregunta se da mediante el diseño y realización del proyecto de tesis. Dentro de la investigación, *los estudios pueden ser cuantitativos, cualitativos o mixtos; pueden incluir o no trabajo de campo; [y] pueden involucrar o no una intervención (UNIANDES, Página.10).*

La propuesta del trabajo de grado se desarrolla en diferentes momentos según el programa de maestría o doctorado presentado en los documentos enviados a la SED. El estudiante-docente debe presentar una propuesta concreta de investigación, la cual *debe delimitar con precisión el problema a tratar, [debe justificar] cual es la posición que desea defender, a qué autores o corrientes desea criticar y cuáles serían los resultados previsibles (UJTL, Página.11).* La propuesta debe ser pertinente dentro de la línea de investigación a la que pertenece el estudiante-docente y podrá presentarse de forma individual o grupal. El trabajo de contextualización de la tesis inicia con un ejercicio de

documentación en el ámbito de la investigación educativa que permita identificar tendencias metodológicas, diferenciar los propósitos y supuestos que orientan diferentes enfoques, documentar desarrollos teóricos desde diferentes perspectivas y preguntarse por: ¿Qué es lo fundamental en la investigación educativa?, ¿Para qué se hace dicha investigación? Y ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para dar razón de la problemática planteada? En este seminario se formula la temática de la Tesis por parte de los estudiantes, se avanza en la elaboración de estado del arte sobre la problemática elegida, se discuten

las aproximaciones metodológicas pertinentes y se culmina el diseño del Proyecto de Tesis y su sustentación pública. (UPN, Página.65)

El proyecto de investigación se realiza con el acompañamiento de un director de tesis o *asesor académico de investigación* asignado a cada propuesta aprobada, adicionalmente cada estudiante-docente cuenta con un director de énfasis. El asesor tesis *será el encargado de orientar metodológica y conceptualmente el proyecto de cada estudiante ayudándolo a enfocar la temática estudiada a las necesidades de su institución (ULS, Página.19)*. También acompañará el proceso de escritura de la tesis, la profundización de los elementos conceptuales y los ajustes metodológicos necesarios para que al finalizar los estudios de posgrado cada estudiante-docente sustente su trabajo de investigación.

Para este proceso, se cuenta con evaluación externa de pares calificados, quienes hacen sus aportes a los trabajos de grado en dos momentos: al entregar el proyecto de investigación y al entregar el informe final. Posteriormente, se guía y se acompaña la escritura de un artículo y/o ponencia de divulgación de los resultados de la investigación. (ULS, Página.16)

Para los programas de maestría y doctorado presentados por las universidades en la convocatoria de la SED, es importante la producción de artículos académicos especializados, ya que en la actualidad, estos son considerados como *uno de los formatos más importantes de comunicación académica entre los que se dedican a la investigación [...] [Las tutorías y seminarios de maestría y doctorado, están diseñados para fomentar las habilidades, capacidades y actitudes de escritura de los estudiantes-docentes] se trata de crear un diálogo formal para ir perfeccionando las formas de argumentación, documentación y escritura para alcanzar el nivel de las revistas indexadas. (U Ro, página.13)*

Para concluir este apartado, es importante reconocer que *el proyecto de investigación constituye un referente de reflexión permanente en torno a él (USBB, Página.46)*. El trabajo que se realiza en la tesis de grado de cada uno de los estudios de posgrados que constan en los documentos enviados a la SED

se centra en la organización y categorización del proceso investigativo adelantado por los estudiantes, precisando los aporte teóricos y metodológicos, así como las posibles preguntas adicionales que se pueden derivar de la actividad llevada a cabo. Como producto se debe escribir un artículo publicable sobre la temática de la Tesis y participar con por lo menos una ponencia en un evento académico. Al concluir este proceso, los estudiantes presentan el informe final y realizaran la correspondiente sustentación pública ante jurados. (UPN, Página.65-66)

La socialización de los proyectos de investigación desarrollados, está enfocada *al desarrollo de estrategias que contribuyan a la conformación de comunidades académicas, la creación y participación en redes de investigación, la presentación de avances periódicos de investigación, y la difusión y discusión de resultados investigativos (UEC, Página.4)*.

IV. RESULTADOS: EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL DOCENTE SEGÚN LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES DE LOS POSGRADOS

Como contraparte a lo descrito en el Capítulo anterior, el análisis de los 32 grupos focales realizados en 11 de las 16 Universidades que presentaron sus propuestas académicas ante la Secretaría de Educación de Bogotá ha permitido acceder a lo que los docentes enseñantes y los docentes participantes (estudiantes) en los programas de formación de maestría y doctorado consideran en cuanto al desarrollo efectivo de los objetivos y las estrategias de formación en investigación que están implementando en las Universidades, y la relación que alcanzan a avizorar entre la formación en investigación y las prácticas educativas que se desarrollan en las Instituciones a las cuales pertenecen los estudiantes.

El trabajo de campo ha permitido allegar distancias importantes para los propósitos del estudio entre lo que se plantea en los documentos curriculares y la lectura que los participantes tienen de las prácticas en las que están inmersos. En relación con los objetivos de formación en investigación que persiguen los Programas, se encontró un reconocimiento importante de la estructura curricular por parte de los estudiantes y el énfasis en fortalezas que, para estudiantes y docentes enseñantes, han alcanzado dichos Programas en los últimos tres semestres –periodo de interés para la presente investigación.

1. Resultados del análisis de datos cuantitativos

El presente apartado pretende caracterizar la relación que se establece entre los objetivos de formación en investigación y las estrategias empleadas en el marco de los programas con las prácticas educativas y el desarrollo profesional de los docentes. Interesa, principalmente, conocer la percepción que tienen los docentes que han vivido la experiencia, bien como estudiantes o enseñantes de las maestrías y los posgrados.

Interesa, para efectos de este capítulo, atender a tres tópicos de indagación:

- Propósitos de la formación en investigación educativa o pedagógica.
- Ámbitos y estrategias de formación en investigación educativa o pedagógica propuestas en los programas.
- Importancia de la formación en investigación en relación con las prácticas educativas y el desarrollo profesional.

Estos aspectos han sido abordados a través de una encuesta dirigida al grupo de docentes que realizó su ingreso a las maestrías y doctorados en el segundo semestre de 2013; quienes para la fecha se encuentran, en su mayoría, cursando tercera matrícula. Este criterio permite contar con la percepción directa de quienes están viviendo la experiencia de formación, y que, por haber cursado la mitad de su programa, ya tienen un conocimiento suficiente de los tópicos indagados y de la relación con su práctica y desarrollo profesional.

1.1 Sobre el diseño del instrumento

Para la recolección de la información se decidió, como se mencionó anteriormente, la encuesta como herramienta que abordara los tópicos principales de indagación (Valenzuela, 2004). Para ello se construyó un cuestionario, partiendo del análisis de contenido de los referentes teóricos que sustentan la presente investigación y de los lineamientos de política para la formación de docentes del Distrito. Este método de análisis permitió extraer la presencia de temas y conceptos asociados con las diversas nociones de investigación que se hacen presentes en los procesos de formación posgradual, así como de los propósitos y estrategias que se han venido utilizando o, se considera, deberían serlo.

En esta línea, en palabras de Landry, se redujo el material estudiado a categorías analíticas “para la codificación de los temas de respuestas o las preguntas [...] de los cuestionarios” (1998, p. 339), respetando el contenido manifiesto en los documentos y transformándolo en descriptores de los ítems que conformaron la versión final del

cuestionario. Los documentos que se revisaron para la construcción del cuestionario fueron:

- Referentes teóricos abordados en el marco de esta investigación (ver capítulo 1)
- Referentes de política de la Secretaría de Educación del Distrito (SED):
- Propuesta para la formación de posgrados por el Distrito de Bogotá para el período 2012-2016.
- Plan sectorial de Educación – octubre de 2012
- Lineamientos de formación docente
- Proyecto 894: Maestros empoderados con bienestar y mejor formación - Vigencia 2013

Paralelo a la revisión documental se retomó como antecedente el estudio: *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes: aportes para la reflexión y el debate* (Cabra-Torres et. al., 2013), realizado por el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Javeriana; por considerar que los propósitos investigativos indagan por categorías de análisis similares, aunque en poblaciones académicas distintas, como lo son la formación inicial y la formación posgradual. Aunque el instrumento retoma la estructura utilizada en los cuestionarios de este estudio, los descriptores y categorías responden tanto a los objetivos de investigación del presente proyecto como a descriptores hallados en los documentos supracitados. Lo anterior es cierto excepto en los casos señalados a continuación: algunos descriptores para el tópico **objetivos de investigación** y las preguntas uno y tres correspondientes al tópico de **métodos y estrategias**.

En suma, se construyeron dos cuestionarios, uno dirigido a docentes estudiantes y otro a los docentes responsables de la oferta en los programas de posgrado. Inicialmente se diseñó el instrumento dirigido a estudiantes y, a partir de éste, se derivaron algunas preguntas que serían diligenciadas por los docentes para poder complementar y contrastar la información obtenida. En la Figura 1, que se presenta a continuación, es posible observar los datos indagados en cada una de las encuestas.

El cuestionario, en su mayoría, está conformado por preguntas cerradas con escala Likert, otras de selección múltiple y, algunas pocas de selección única. Finalmente, se

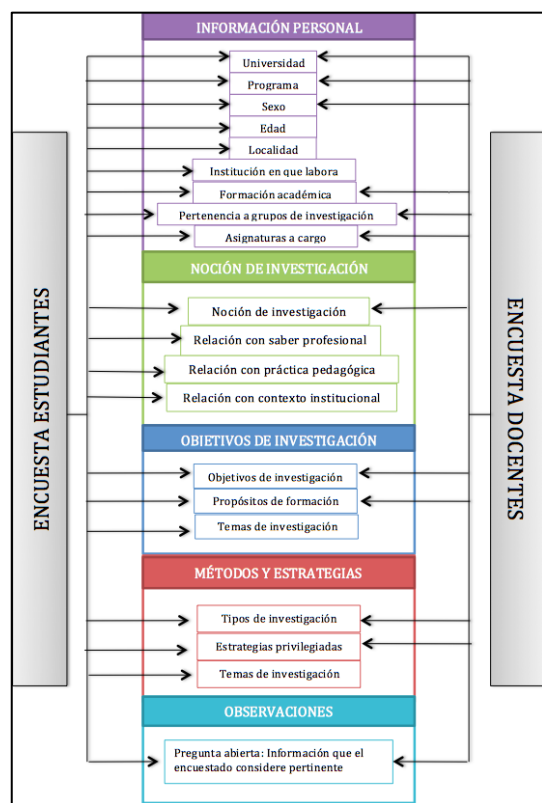


Figura 1 – Apartados de la encuesta y datos indagados

dejó un campo abierto para que quienes lo consideraran preciso pudiesen añadir otra información relevante para el objeto de la investigación.

1.2 Validación y administración del cuestionario

La validación de los cuestionarios se realizó por dos vías: la revisión de expertos y el pilotaje con estudiantes de posgrado. La primera se llevó a cabo a partir de los comentarios realizados por parte del equipo interdisciplinar del IDEP y por un experto en investigación cuantitativa y diseño de instrumentos, quienes aportaron en relación con la estructura de las preguntas, el ordenamiento de los descriptores, la redacción y ortografía de los mismos.

Por otra parte, el pilotaje se realizó con 19 estudiantes de Maestría en Educación que hacían parte de la oferta de la SED, pero que se encontraban en un semestre distinto al de la población que respondería al instrumento definitivo. Estos diligenciaron los cuestionarios con dos objetivos: plasmar su experiencia en el programa de posgrado y señalar aquellas preguntas y opciones de respuesta que fueran difíciles de comprender o tuvieran problemas de redacción. En el pilotaje se encontró que las opciones de respuesta atendían a las experiencias que los estudiantes tenían al interior del programa, pues no se añadieron sugerencias en las opciones de otro de las preguntas y se encontró variabilidad en las respuestas; este último indicador permitió suponer que el instrumento no se encontraba viciado. Adicionalmente, se identificaron algunas preguntas y descriptores que no eran fáciles de comprender (fueron señalados con asterisco [*] por los participantes), por lo que se modificó su redacción.

A partir de las observaciones recibidas por estas dos vías se rediseñaron algunos enunciados, se reorganizaron las escalas de las preguntas y se sustituyeron palabras para lograr una mayor comprensión por parte de los encuestados. En total se realizaron cinco versiones del instrumento que responden a estas correcciones, más la versión definitiva (Anexos 1 y 2).

De otra parte, la administración del cuestionario se realizó virtualmente, haciendo uso del espacio virtual gratuito de Google Formularios. En este dominio se

diseñaron los dos cuestionarios que fueron enviados tanto a docentes estudiantes como enseñantes, vía correo electrónico, haciendo uso tanto de los usuarios personales como institucionales.

1.3 Definición de la muestra y contacto con las Universidades

La población a partir de la cual se recabó la información fue seleccionada a partir del documento suministrado por la Secretaría de Educación del Distrito (SED): *Listado de universidades de la oferta de posgrados, programas ofrecidos, programas ofrecidos y número de docentes beneficiados por año (2013-2014)*. Así, se seleccionaron estudiantes que estuvieran cursando su tercer semestre de posgrado, asumiendo que dado que éstos han pasado por varios procesos de formación en investigación al interior de los programas y se encuentran ya en el desarrollo de sus proyectos de grado, pueden brindar una percepción más clara sobre la forma en que estos procesos de investigación se relacionan con su práctica y desarrollo profesional. De otro lado, los docentes enseñantes encuestados fueron los encargados de la oferta, es decir, los responsables de las asignaturas de investigación (talleres, seminarios, coloquios, etc.) y de las asesorías a los proyectos de grado.

Inicialmente la muestra se estableció con los siguientes criterios: 1) universidades ubicadas en la ciudad de Bogotá, 2) todos los doctorados, 3) maestrías con más de 30 estudiantes, 4) aplicación de la encuesta al menos el 50 % de los estudiantes matriculados en las maestrías y, en la medida de lo posible, a todos los inscritos a los doctorados. La muestra quedó conformada por 28 programas de 16 universidades.

Dada la dificultad para establecer espacios de encuentro con los estudiantes y coordinar los espacios académicos para la aplicación de la encuesta, se optó por la aplicación digital, realizando el envío del enlace a todos los estudiantes y docentes que cumplieran con los criterios anteriormente enunciados. Para esto fue preciso construir un directorio con el nombre y correo de los estudiantes pertenecientes al

programa de apoyo de formación docente de la SED y que se encontraran cursando tercer semestre, así como de los datos correspondientes a los docentes encargados de dicha oferta.

Esta búsqueda se realizó por dos vías, a través de una carta emitida por la dirección del IDEP: a) solicitud directa a la SED, y b) petición a la coordinación de los programas de las universidades. De los 28 programas a quienes se envió la comunicación respondieron 10 (35,7%), por lo que fue preciso complementar los datos con el listado de estudiantes de la SED, lo que dificultó la consecución de datos en algunos de los doctorados y el diligenciamiento de la encuesta por parte de los docentes enseñantes de algunos programas. De este modo, se usó la implementación del cuestionario en línea que, como afirman Eiroá, Fernández y Pérez (2008), “mejoran año tras año, haciendo más sencillo su diseño y la búsqueda de muestra”.

Así, se realizó un muestreo no probabilístico de Auto-selección en el que “los usuarios que completan el cuestionario son voluntarios y son ellos mismos los que acceden al instrumento” (Eiroá, Fernández y Pérez, 2008, p-153). Este tipo de muestreo supone un sesgo en cuanto a las inferencias que en este capítulo se realizan, dado que da lugar a la sobre representación de aquellos sujetos que tuvieron mayor disponibilidad de tiempo, más acceso a la red o más afinidad con el tema de investigación; además, no resulta posible para los investigadores determinar las razones que llevaron a los estudiantes y profesores a responder o no a la encuesta. A pesar de ello, Schonlau et al. (2002) reconoce que las inferencias realizadas a partir de este tipo de muestreo permite desarrollar hipótesis en los primeros momentos de un proceso investigativo o identificar las características que bordean un tema de investigación.

Estudiantes participantes

Con base en los directorios obtenidos se envió una carta personalizada a los estudiantes, en la que se explicaba el propósito de la investigación, la importancia de su participación y se solicitaba el diligenciamiento de la encuesta. Dado que hubo

cinco doctorados en los que fue imposible conseguir el directorio de estudiantes, se hizo preciso eliminarlos de la muestra, por lo que las inferencias y afirmaciones que se realizan en este capítulo dan cuenta principalmente de las maestrías. En este orden de ideas, se envió el cuestionario a los estudiantes de 23 programas de 16 universidades (1.316 estudiantes) en tres ocasiones, durante un período de dos meses (en total fueron enviados aproximadamente 3.900 correos).

La tabla 1 brinda un panorama general de la muestra obtenida en relación con la planteada inicialmente. Encontrando que la tasa de respuesta, en promedio, fue de 52% (633 estudiantes), porcentaje que se considera aceptable, pues se corresponde con el establecido inicialmente.

Tabla 1 – Relación entre estudiantes contactados y encuestados

UNIVERSIDAD	PROGRAMA	Contactados	Encuestados	% respuesta
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	DOCTORADO EN EDUCACIÓN	8	7	88%
UNIVERSIDAD DE LA SABANA	MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA	57	43	75%
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	73	54	74%
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN	11	8	73%
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	59	40	68%
UNIVERSIDAD DE LA	MAESTRÍA EN	62	41	66%

SABANA	PEDAGOGÍA			
COLEGIO MAYOR NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO	MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD	43	28	65%
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA AUTÓNOMA DE COLOMBIA	MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS	68	40	59%
UNIVERSIDAD DE LA SABANA	MAESTRÍA EN ASESORÍA FAMILIAR Y GESTIÓN DE PROGRAMAS PARA LA FAMILIA	38	22	58%
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	36	20	56%
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	45	24	53%
UNIVERSIDAD MANUELA BELTRÁN	MAESTRÍA EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS DEL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA	40	21	53%
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	122	61	50%
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES	23	11	48%

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	65	28	43%
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	65	28	43%
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	69	28	41%
UNIVERSIDAD DE LA SALLE	MAESTRÍA EN DOCENCIA	63	24	38%
UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	89	30	34%
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA	39	13	33%
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN	97	32	33%
UNIVERSIDAD LIBRE	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	71	21	30%
FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE BOGOTÁ JORGE TADEO LOZANO	MAESTRÍA EN ESTÉTICA E HISTORIA DEL ARTE	37	9	24%
TOTALES		1316	633	52%

Docentes participantes

Aunque la fuente fundamental de indagación correspondió a los estudiantes de las maestrías, se decidió complementar su percepción con la de los docentes de los posgrados, como se enunció anteriormente. No obstante, acceder a los datos de esta población fue más complejo, ya que tan solo se pudo acceder a la información que tenían y decidieron compartir las universidades; a este listado de docentes, al igual que al de estudiantes, se realizó el envío de correos personalizados; en total se contacto a 153 docentes en tres ocasiones. En la Tabla 2 se puede observar el porcentaje de respuesta que oscila entre el 22% y 73%, con un promedio de 53% (72 docentes), para 9 universidades y 12 programas.

Tabla 2 – Relación entre docentes contactados y encuestados

UNIVERSIDAD	PROGRAMA	Contactados	Encuestados	% Respuesta
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	22	16	73%
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	48	15	31%
UNIVERSIDAD DE LA SABANA	MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA	9	7	78%
UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	16	7	44%
UNIVERSIDAD MANUELA BELTRÁN	MAESTRÍA EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS DEL	17	6	35%

	DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA			
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COLEGIO MAYOR NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS UNIVERSIDAD DE LOS ANDES UNIVERSIDAD DE LA SABANA	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD DOCTORADO EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	8 5 4 8 4 6 9	4 4 3 3 2 2	50% 80% 75% 38% 75% 33% 22%
TOTALES		156	72	53%

Características de los estudiantes de la muestra

En total respondieron a la encuesta 633 estudiantes de los cuales el 97,6% se encuentra cursando un programa de maestría, en tanto que el restante 2,4% uno de doctorado. Esta distribución inequitativa de la población impide que las afirmaciones aquí expuestas se asuman indistintamente como lo que ocurre al interior de los programas de doctorado ofrecidos en el marco de la oferta de la SED; sería conveniente poder realizar estudios de profundidad para corroborar las hipótesis aquí expuestas.

Del total de los estudiantes que respondieron la encuesta, un 80% tienen formación en alguna licenciatura, el 13% aunque no son licenciados han realizado una carrera profesional relacionada con las ciencias sociales, humanas o la educación y tan solo un 7% declara ser profesional pero no estar relacionado con las ciencias sociales o la educación (Figura 2); estos últimos dos grupos, quizá tengan una expectativa mayor en relación con lo que esperan del posgrado, en especial, en la relación que se pueda establecer con sus prácticas educativas. De otro lado, el 64% de la población son mujeres y el 36% restante son hombres (Figura 3).

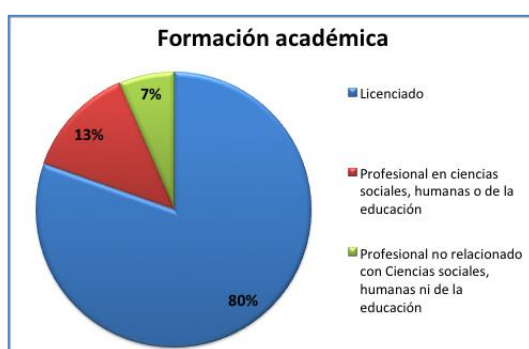


Figura 2 - Formación académica

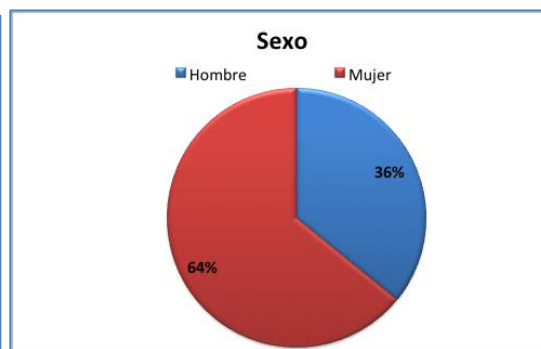


Figura 3 - Sexo

Llama la atención que en la muestra se encuentran docentes que laboran en instituciones ubicadas en todas las localidades de Bogotá, siendo las más representadas Ciudad Kennedy (13,9%), Bosa (13,7%), Ciudad Bolívar (13,1%), Usme (9,2%), San Cristóbal (8,8%), Rafael Uribe Uribe (8,2%) y Engativá (7,7%).

Características de los docentes de la muestra

Fueron 72 los docentes enseñantes que diligenciaron la encuesta. De estos el 89% es responsable de la oferta en investigación en el marco de programas de maestría, mientras que el 11% en programas de posgrado (Figura 4); vale la pena enunciar que un 6,9% de estos docentes está asociado a dos programas de posgrado, bien sea dos maestrías o una maestría y un doctorado; y algunos de ellos se hacen cargo de asignaturas de investigación en los posgrados de dos o más instituciones.



Figura 4 – Programa del que es profesor

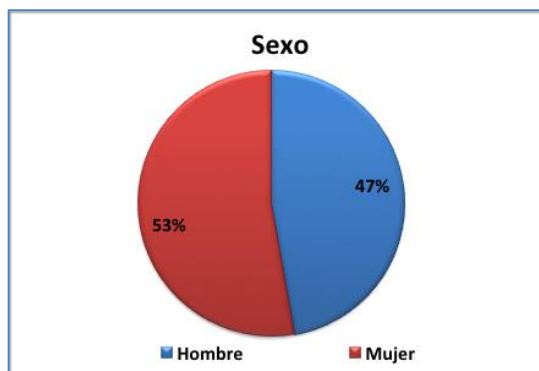


Figura 5 – Sexo de los docentes

Por otra parte, el 53% de los docentes son hombres y el 47% son mujeres (Figura 5); teniendo una formación académica (Figura 6), en su mayoría, de maestría asociada al área de la educación o pedagogía (30,6%), seguida de maestrías en otras áreas (23,6%) y doctorados, ya sea en Educación y pedagogía (20,8%) o en otras áreas (12,5). No obstante, llama la atención que un 11.1% de los docentes manifiestan tener formación de licenciatura, lo que significaría que no han realizado aún algún estudio de posgrado. En relación con este aspecto, resulta interesante que las formaciones posgraduales de los docentes encargados de la oferta estén asociadas con la pedagogía y la educación, pues esto podría llevar a pensar que, dada su relación con las prácticas educativas, podrán establecer más fácilmente relaciones entre las asignaturas a su cargo y los problemas e inquietudes asociados la práctica educativa de sus estudiantes.

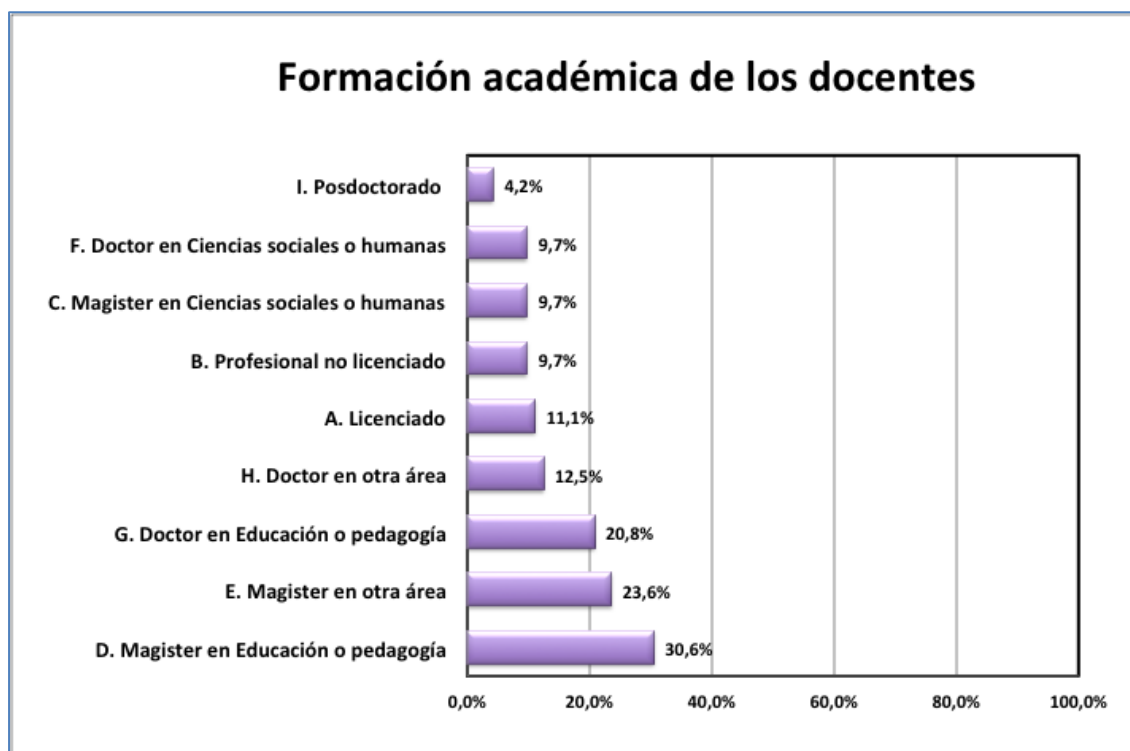


Figura 6 – Formación académica de los docentes

Otro elemento que podría resultar decisivo en este aspecto tiene que ver con que el 90,3% de los docentes encuestados afirman pertenecer a algún grupo de investigación, ya que como afirma Jaramillo (s.f.):

uno de los indicadores importantes en la construcción de capacidades científicas lo conforman los grupos de investigación, dado que éstos son las unidades básicas que hospedan a los investigadores, a los programas, las líneas y los proyectos de investigación, a los jóvenes investigadores en formación y a los estudiantes de maestría y doctorado (p. 15, 16).

Y, siguiendo a este mismo autor, este sería uno de los aspectos diferenciadores entre las maestrías profesionalizantes o de carácter técnico y aquellas que imparten formación en investigación.

1.4 Procesamiento y análisis de datos

Una vez diligenciados los cuestionarios electrónicos, se procedió a la depuración de las bases de datos y a la generación de los resultados. En el proceso de depuración fue preciso eliminar los datos que no coincidían con las características determinadas para la muestra: para el caso de los profesores se eliminaron 11 registros dado que no era consistente el programa académico señalado con la universidad; para el caso de los estudiantes se eliminaron 57 registros ya fuera por inconsistencias en el programa señalado o por no pertenecer al semestre seleccionado para el desarrollo de este estudio.

Ya depuradas las bases de datos, se procedió a la generación de los resultados; inicialmente se acudió a la estadística descriptiva con el propósito de explorar cada una de las preguntas de manera independiente y poder identificar tanto las características de los participantes como las tendencias señaladas por estos en cada una de las preguntas. Esta información reportó frecuencias y porcentajes que permitieron visualizar, en términos generales, las percepciones de los encuestados en torno a los propósitos investigativos de los programas, las estrategias y métodos privilegiados y el grado de importancia que se otorga a la práctica y desarrollo profesional de los docentes, en el marco de los procesos investigativos de los programas. En el apartado correspondiente a los resultados éstos se presentan, no en el orden que los enunciados tenían en el instrumento, sino de acuerdo con la frecuencia obtenida en los porcentajes obtenidos desde los testimonios de los estudiantes.

Para finalizar, se acudió al Análisis Factorial Exploratorio (AFE)⁵ con el fin de lograr la reducción de las variables de análisis, “estableciendo relaciones de interdependencia entre las mismas, convirtiéndolas en conjuntos más pequeños de variables que no perdían la posibilidad de expresar la información contenida en el

⁵ Se utilizó el software SPSS 21.

conjunto de datos que representaban (Díaz, 2007)” (Barrios-Martínez y Gaitán, 2009, p.40). Esta técnica como lo afirman García-Cepero, Muñoz, Proestakis, López y Guzmán (2010)

forma parte de uno de los modelos de medición de la familia del Análisis de Ecuaciones Estructurales, que especifica la relación de una variable continua latente con un grupo de variables observadas (Loehlin, citado por García-Cepero, 2007). Esta técnica puede ser usada para reducir el número de variables observadas en un número menor de variables latentes al examinar la covarianza entre las variables observadas (Schreiber, Stage, King, Nora y Barlow, 2006). (p.46)

El uso de esta técnica facilitó la lectura interpretativa de los datos y a la vez permitieron identificar las distintas posturas en torno a la relación entre práctica y desarrollo profesional de los docentes con los procesos investigativos propuestos en los programas de posgrado, subyacentes en las respuestas de los encuestados. A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de estas técnicas de análisis. Inicialmente se encuentra la lectura de los datos descriptivos y, en aquellos apartados en los que fue posible la reducción de datos a partir del AFE, se explican los resultados obtenidos.

1.5 Nociones de investigación

Interesa para efectos del estudio identificar la noción de investigación que es privilegiada en alto grado al interior de los programas (Tabla 3). Al respecto parece alentador que un 80.3% de los estudiantes y un 69,4% de los docentes consideren que la formación que ofrece el programa atiende a la transformación de la concepción que se tiene del maestro y de su labor en la escuela, pues es este justamente uno de los propósitos planteados por el Gobierno Distrital en el proyecto 894: “Maestros Empoderados con bienestar y mejor formación” en el marco del Plan de Desarrollo 2012-2016 “Bogotá Humana”: “garantizar a 9,541 docentes y directivos docentes condiciones laborales y motivacionales para su empoderamiento como sujetos

protagonistas de las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación y el reconocimiento social de su labor”.

Este propósito parece, además, estar siendo atendido al privilegiar otras concepciones tales como: La reconstrucción de manera sistemática y crítica del ejercicio docente para reflexionar sobre el mismo, que es considerado un indicador con alta presencia por el 78,2% de los estudiantes y un 76,4% de los docentes; y el estudio del contexto escolar y social y su relación con la práctica educativa señalado, por el 73,5% de los estudiantes y el 76,4% de los docentes, como un indicador con alta presencia.

Las nociones antes mencionadas parecen tener fuerte relación con la concepción de un docente que investiga su propia práctica, quien a partir de las características particulares de sus estudiantes configura su enseñanza. En suma, un docente capaz de producir saber a partir de su práctica profesional; pareciera, pues, que como lo plantea Sánchez-Puentes (1990), la Universidad estuviera cumpliendo con su cometido de “preparar personas competentes, bien preparadas para la realización de las prácticas profesionales, pero que al mismo tiempo sean individuos críticos, responsables, creativos, capaces de introducir cambios en su ejercicio profesional” (p. 13).

Al asumir esta posición en la formación continua del docente se piensa en la práctica como un espacio que va más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se reconoce que en ella también se genera conocimiento, un conocimiento que se legitima por estar inmerso en la situación educativa: “La construcción del pensamiento del profesor se redefine, complejiza y complementa por su conocimiento-en-la-práctica. Es decir, es un conocimiento que surge de la experiencia docente. El profesor desarrolla ciertos principios prácticos que de una u otra forma, le ayudan a reorganizar y a canalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el escenario del aula.” (Lozano A., et al, 1998, p. 28).

Por otra parte, llama la atención el porcentaje otorgado a los descriptores relacionados con el desarrollo de competencias investigativas generales aplicables en el contexto educativo (78,5% para los estudiantes y 84,7% para los profesores) y la construcción o verificación de conocimiento de disciplinas particulares (62,6% para los estudiantes y 40,3% para los profesores). Valdría la pena profundizar sobre estas percepciones, dado que podrían responder a perspectivas más académicas y técnicas, que aún siguen haciendo presencia en las universidades, en las que se parte de saberes estables y predecibles derivados de las ciencias, que pueden ser estudiados y analizados para su posterior aplicación en las aulas.

1. Lea los enunciados e indique en qué grado se privilegian las siguientes nociones de investigación en la formación que ofrece el programa	Profesores		Estudiantes	
	Alto	Bajo	Medio	Nulo
f. La posibilidad de transformar la concepción del maestro y su labor en la escuela.	80,3%	3,2%	15,8%	,8%
	69,4%	1,4%	29,2%	0,0%
g. El desarrollo de competencias investigativas generales, aplicables en el contexto educativo .	78,5%	4,1%	17,2%	,2%
	84,7%	2,8%	12,5%	0,0%
d. La reconstrucción de manera sistemática y crítica del ejercicio docente para reflexionar sobre el mismo.	78,2%	3,6%	16,7%	1,4%
	76,4%	9,7%	12,5%	1,4%
c. El estudio del contexto escolar y social y su relación con la práctica educativa.	73,5%	4,9%	20,7%	,9%
	76,4%	6,9%	16,7%	0,0%
a. La construcción o verificación de conocimiento de disciplinas particulares.	62,6%	6,2%	31,0%	,3%
	40,3%	15,3%	44,4%	0,0%
b. La construcción de didácticas para resolver problemas de la práctica pedagógica.	60,5%	8,4%	29,7%	1,4%
	54,2%	13,9%	30,6%	1,4%
e. El estudio de las características de los estudiantes para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.	55,9%	8,4%	34,4%	1,3%
	51,4%	22,2%	25,0%	1,4%

Tabla 3 – Nociones de investigación privilegiadas

Este vistazo inicial a las nociones de práctica privilegiadas al interior de los programas pareciera indicar la preocupación existente por construir saber a partir de la reflexión y la vuelta sobre la práctica misma. En palabras de Henao y Rueda (1999): “no se trata de formar docentes para aplicar métodos, sino de formar grupos de docentes en la investigación, docentes que basen su enseñanza en los resultados de su investigación, capaces de actualizarse en las disciplinas y en su enseñanza” (p. 15). No obstante, dicha apreciación no es del todo concluyente; la presencia de todas las nociones de investigación al interior de los programas de posgrado, desde la percepción de los encuestados, parece indicar que, en general, la investigación ocupa un papel fundamental, ya sea como competencias genéricas o como la reflexión sobre

la práctica. Es esta la razón por la que en el AFE tan sólo se obtuvo un factor, corroborando así lo expuesto por Morán-Oviedo (1993): “es muy probable que no exista universidad actual que desestime la importancia de la investigación *en todas sus formas* [cursivas nuestras] dentro de su actividad académica” (p. 7).

1.6 Objetivos de formación en investigación

Poder identificar los objetivos planteados desde las asignaturas de investigación y trabajo de grado, se constituyó en otro objetivo de indagación del cuestionario. Al respecto, en la tabla 4 se observa el nivel de importancia otorgado por docentes y estudiantes a varios de los enunciados propuestos, encontrando que se consideran como los más privilegiados al interior de los programas de maestría, con más del 57%, opciones directamente relacionadas con la práctica de los docentes o con sus contextos e instituciones (opciones j, c, g, m, n y d). Dichas opciones consideran aspectos como las transformaciones de la práctica docente, la búsqueda de relaciones entre el contexto y el trabajo pedagógico y el análisis crítico y sistemático de la propia práctica. Este aspecto, aunado al acuerdo unánime de docentes y estudiantes permite pensar que desde los propósitos planteados en estas asignaturas, los programas parecen responder a las necesidades planteadas desde las políticas para la formación de docentes.

No obstante, también llaman la atención dos aspectos evidentes en estos resultados. Primero, que aunque se postula la necesidad de responder a los requerimientos de las prácticas, aún se plantean como prioridades propósitos un tanto más genéricos y relacionados con la formación general en investigación o el fortalecimiento de las disciplinas (opciones i, l, k, h y a), con porcentajes entre 72,2% y 46%; lo que corresponde aún con la creencia de que los programas de posgrado deben formar para la investigación pedagógica y la fundamentación de disciplinas específicas. Segundo, valdría la pena revisar la razón por la cual las opciones asociadas con el trabajo colectivo de docentes (f), las mejoras en el currículo y planes de estudio

(e) y la transformación de la labor pedagógica a través del uso de las TIC (b), no parecen ser privilegiadas, a pesar de ser uno de los propósitos claros de la oferta ofrecida por la SED.

Estos dos tipos de objetivos atienden a la investigación como:

método o procedimiento; esto como base para que el docente pueda conocer y analizar su propia práctica y, así, estar en condiciones de transformarla; como un medio para continuar con su proceso de formación; como un aprendizaje importante para que pueda, a su vez, asumir los contenidos de su materia de una manera científica y esté en capacidad de propiciar en sus estudiantes el espíritu creativo y de indagación y el estudio en general; así como introducirlos al manejo de algunas habilidades básicas para dichas actividades (Morán-Oviedo, 1993, p. 5).

En las asignaturas de investigación y trabajo de grado los objetivos son:	Profesores		Estudiantes	
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
j. Generar transformaciones de su práctica docente	76,6%	21,5%	1,4%	,5%
i. Aprender a diseñar una investigación académica	72,2%	23,6%	2,8%	1,4%
c. Contribuir al desarrollo de procesos pedagógicos que tienen lugar en la institución educativa	67,9%	27,3%	4,1%	,6%
g. Establecer relaciones entre el contexto de la práctica y su trabajo pedagógico	75,0%	19,4%	5,6%	0,0%
m. Examinar crítica y sistemáticamente su propia práctica haciendo uso de las herramientas pedagógicas y metodológicas a las que haya lugar	66,8%	27,0%	5,1%	1,1%
n. Propender por el diseño de proyectos innovadores en la institución	62,5%	33,3%	4,2%	0,0%
d. Problematizar las situaciones comunes a la práctica docente	65,9%	30,6%	2,7%	,8%
l. Fundamentar epistemológicamente los campos de estudio	69,4%	27,8%	2,8%	0,0%
k. Brindar herramientas que permitan la implementación práctica para solucionar problemas en el aula	63,7%	31,4%	4,3%	,6%
a. Formar competencias para la recolección y análisis de la información	66,7%	31,9%	1,4%	0,0%
h. Analizar teorías de desarrollo del estudiante con el propósito de adecuar sus prácticas de enseñanza	61,8%	29,5%	7,6%	1,1%
e. Mejorar el currículo y planes de estudio de su institución	55,6%	33,3%	11,1%	0,0%
f. Diseñar e implementar proyectos colectivos con docentes de su institución	57,5%	33,6%	7,7%	1,1%
b. Transformar su labor pedagógica y las de sus compañeros con el uso de las TIC	65,3%	27,8%	6,9%	0,0%
	56,4%	38,7%	4,6%	,3%
	65,3%	25,0%	9,7%	0,0%
	55,3%	33,6%	10,1%	,9%
	62,5%	23,6%	12,5%	1,4%
	51,8%	39,8%	7,1%	1,3%
	72,2%	26,4%	1,4%	0,0%
	46,6%	39,0%	12,5%	1,9%
	36,1%	40,3%	22,2%	1,4%
	39,7%	43,9%	14,5%	1,9%
	40,3%	38,9%	20,8%	0,0%
	37,4%	39,0%	20,1%	3,5%
	34,7%	43,1%	20,8%	1,4%
	34,3%	40,1%	22,3%	3,3%
	30,6%	47,2%	19,4%	2,8%

Tabla 4 – Objetivos de las asignaturas de investigación y trabajo de grado

En relación con esta pregunta, con los 14 ítems incluidos en el instrumento definitivo se estimó un Análisis de Componentes Principales (ACP) con rotación Varimax. Las matrices de análisis generadas son factorizables y las medidas de adecuación de la muestra son apropiadas para realizar el análisis:

Estudiantes		Docentes	
Prueba de KMO y Bartlett		Prueba de KMO y Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,932	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,815
Prueba de Aprox. Chi-esfericidad cuadrado	3928,122	Prueba de Aprox. Chi-esfericidad cuadrado	498,551
de Bartlett Gl	91	de Bartlett gl	91
Sig.	0,000	Sig.	,000

Tabla 5 – Medidas ACP para la escala de propósitos de las asignaturas de investigación y trabajo de grado

El número de factores extraídos fue determinado por varios criterios examinando la matriz de sedimentación y raíces latentes mayores a 1.0. El análisis sugiere que dos factores dan cuenta del 72,3% de la varianza en los ítems del instrumento de los docentes, en tanto que tan sólo se conforma un factor en el instrumento de los estudiantes con un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach bueno.

Llama la atención que tanto en el instrumento de docentes como en el de estudiantes se conformó un factor asociado con lo que hemos denominado la práctica y desarrollo profesional, es decir aquellos propósitos que apuntan a la reflexión y análisis de la práctica y el contexto educativo con miras a solucionar los problemas de aula, transformar las prácticas pedagógicas o desarrollar procesos pedagógicos en las instituciones (Tablas 5 y 6).

Própositos de las asignaturas de investigación y trabajo de grado - Encuesta de estudiantes				
Sub-escala	ÍTEM	Carga factorial	N	Confiabilidad
Práctica y desarrollo profesional	Contribuir al desarrollo de procesos pedagógicos que tienen lugar en la institución educativa en la que usted trabaja	,806	6	.877
	Generar transformaciones de su práctica docente	,758		
	Establecer relaciones entre el contexto de la práctica y su trabajo pedagógico	,755		
	Examinar crítica y sistemáticamente su propia práctica haciendo uso de las herramientas pedagógicas y metodológicas a las que haya lugar	,754		
	Brindar herramientas que permitan la implementación práctica para solucionar problemas en el aula	,753		
	Problematizar las situaciones comunes a la práctica docente	,661		

Tabla 5 – Medidas ACP, encuesta de estudiantes, para la escala de propósitos de las asignaturas de investigación y trabajo de grado

Própositos de las asignaturas de investigación y trabajo de grado - Encuesta de docentes				
Sub-escala	ÍTEM	Carga factorial	N	Confiabilidad
Práctica y desarrollo profesional	Examinar crítica y sistemáticamente la práctica haciendo uso de las herramientas pedagógicas y metodológicas a las que haya lugar	,799	6	0,839
	Generar transformaciones en la práctica docente	,787		
	Brindar herramientas que permitan la implementación práctica para solucionar problemas en el aula	,706		
	Establecer relaciones entre el contexto de la práctica y el trabajo pedagógico	,702		
	Problematizar las situaciones comunes a la práctica docente	,639		
	Contribuir al desarrollo de procesos pedagógicos que tienen lugar en la institución educativa	,512		
Saber disciplinar e impacto institucional	Transformar la labor pedagógica con el uso de las TIC	,825	5	0,868
	Analizar teorías de desarrollo del estudiante con el propósito de adecuar las prácticas de enseñanza	,782		
	Mejorar el currículo y planes de estudio de las instituciones educativas	,773		
	Diseñar e implementar proyectos colectivos con docentes de la misma institución	,749		
	Propender por el diseño de proyectos innovadores en las instituciones educativas	,620		

Tabla 6 – Medidas ACP, encuesta de docentes, para la escala de propósitos de las asignaturas de investigación y trabajo de grado

Por otra parte, se identifica como segundo factor, en el instrumento de los docentes, la agrupación de ítems relacionados con el saber disciplinar y aquellos que apuntan a tener un impacto en las instituciones educativas. Esto podría indicar que hay programas que apuntan a cada una de estas tendencias, no obstante, es una afirmación que ha de verificarse en posteriores investigaciones.

De otro lado, se exploraron los propósitos privilegiados en el marco de la formación de los programas, para determinar la relación entre la investigación y la práctica de los docentes. Así, es posible observar en la Tabla 7 aquellos enunciados con los que los encuestados mostraron en mayor proporción su acuerdo, encontrando que ocupan los primeros lugares los siguientes propósitos:

- Brindar una educación de alta calidad a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá
- Transformar las prácticas educativas
- Reconstruir y reflexionar sobre las prácticas de profesores.
- Aprender metodologías y diseños de investigación.
- Construir saber pedagógico desde la reflexión sistemática de su práctica.
- Revisar autores y aplicar referentes teóricos pertinentes al trabajo pedagógico.
- Cambiar la concepción que el maestro tiene sobre su labor en la escuela.
- Conocer sobre epistemología de la investigación.
- Conocer los problemas de investigación propios de un campo disciplinar.
- Aplicar herramientas que permitan solucionar problemas en el aula.

Tanto estudiantes como docentes estuvieron totalmente de acuerdo, en más de un 50%, con que la formación en investigación ofrecida en su programa aportaba significativamente al logro de estos propósitos. Este hallazgo es consistente con el estudio realizado por el MEN en torno a la investigación y la innovación en la educación inicial (García-Cepero y Barrios-Martínez, 2013, p. 225), en el cual se observó que:

los objetivos que se reportan con mayor presencia están relacionados, en mayor medida, con la investigación y la innovación asociadas a la práctica

pedagógica, pero reflejan, en particular, una concepción de la acción educativa reflexiva. Lo que pareciera indicar un acuerdo con lo expresado en el Boletín de GTD-PREAL sobre las tendencias de reflexión para la formación docente en América Latina; tales tendencias se encuentran asociadas con: “la reflexión sobre la práctica de modo sintético”, “la investigación centrada en el aula y los estudiantes”, e “incorporar en la práctica los resultados de la investigación académica”, entre otros (GTD-PREAL, 2009, p. 2).

La formación en investigación ofrecida en el programa contribuye significativamente a:	Profesores		Estudiantes	
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
p. Brindar una educación de alta calidad a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá	67,9%	25,9%	3,3%	2,8%
k. Transformar las prácticas educativas	62,5%	31,9%	5,6%	0,0%
t. Reconstruir y reflexionar sobre las prácticas de profesores	66,0%	27,5%	4,1%	2,4%
c. Aprender metodologías y diseños de investigación	72,2%	23,6%	4,2%	0,0%
a. Construir saber pedagógico desde la reflexión sistemática de su práctica	65,7%	26,5%	3,9%	3,8%
b. Revisar autores y aplicar referentes teóricos pertinentes al trabajo pedagógico	72,2%	22,2%	4,2%	1,4%
s. Cambiar la concepción que el maestro tiene sobre su labor en la escuela	65,4%	29,7%	2,4%	2,5%
h. Conocer sobre epistemología de la investigación	68,1%	23,6%	6,9%	1,4%
q. Conocer los problemas de investigación propios de un campo disciplinar	64,9%	28,6%	3,5%	3,0%
g. Aplicar herramientas que permitan solucionar problemas en el aula	68,1%	29,2%	2,8%	0,0%
l. Ratificar, refutar o fundamentar teorías sobre la enseñanza para cuestionar y/o direccionar la práctica docente	62,4%	30,8%	3,6%	3,2%
f. Desarrollar su autonomía intelectual con miras a la participación en las decisiones de la labor educativa tanto en la comunidad como en la localidad	62,5%	30,6%	6,9%	0,0%
i. Aplicar en el aula de clase los resultados de la investigación realizada por teóricos de la educación o de otras ciencias	59,7%	30,2%	6,8%	3,3%
m. Reforzar o fortalecer el trabajo académico de alguna disciplina en particular	56,9%	31,9%	11,1%	0,0%
n. Recuperar el liderazgo del docente en el desarrollo de la comunidad	56,4%	34,3%	6,6%	2,7%
o. Participar en redes que propendan por la investigación y/o innovación pedagógica	69,4%	25,0%	4,2%	1,4%
j. Conocer, analizar y/o implementar las políticas públicas relacionadas con la profesión docente	55,0%	34,6%	7,3%	3,2%
e. Construir propuestas pedagógicas en ámbitos no escolares	62,5%	27,8%	8,3%	1,4%
d. Gestar un nuevo proyecto educativo institucional en los colegios donde usted desempeña su labor	53,6%	34,4%	9,2%	2,8%
r. Diseñar materiales educativos con mediaciones tecnológicas	55,6%	30,6%	13,9%	0,0%
	51,7%	37,8%	7,7%	2,8%
	48,6%	36,1%	12,5%	2,8%
	49,8%	38,9%	8,7%	2,7%
	70,8%	26,4%	2,8%	0,0%
	48,3%	31,8%	16,1%	3,8%
	41,7%	34,7%	20,8%	2,8%
	47,6%	38,4%	11,5%	2,5%
	43,1%	36,1%	20,8%	0,0%
	47,4%	37,4%	11,5%	3,6%
	45,8%	37,5%	15,3%	1,4%
	46,3%	39,7%	11,1%	3,0%
	45,8%	36,1%	15,3%	2,8%
	39,2%	43,6%	13,1%	4,1%
	43,1%	47,2%	8,3%	1,4%
	38,2%	34,8%	22,3%	4,7%
	38,9%	34,7%	22,2%	4,2%
	37,6%	38,2%	19,6%	4,6%
	34,7%	34,7%	27,8%	2,8%
	37,4%	36,8%	20,4%	5,4%
	23,6%	45,8%	23,6%	6,9%

Tabla 7 – Objetivos de la formación en investigación

Por otra parte, llama la atención que algunos enunciados relacionados con el interés de la SED al apoyar la formación posgradual, en el marco del proyecto 894

“Maestros empoderados, con bienestar y mejor formación”: “contar cada vez más con maestros de alto nivel que dinamicen desde sus instituciones y localidades proyectos pedagógicos que beneficien a la comunidad y aporten a la transformación pedagógica para la calidad de la educación”, obtengan bajos porcentajes tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los docentes:

- Recuperar el liderazgo del docente en el desarrollo de la comunidad
- Participar en redes que propendan por la investigación y/o innovación pedagógica
- Conocer, analizar y/o implementar las políticas públicas relacionadas con la profesión docente
- Construir propuestas pedagógicas en ámbitos no escolares
- Gestar un nuevo proyecto educativo institucional en los colegios donde usted desempeña su labor
- Diseñar materiales educativos con mediaciones tecnológicas

Dichos enunciados se relacionan con la orientación de la investigación expuesta por Morán-Oviedo (1993), que tiene como objeto “generar actitudes críticas frente a fenómenos educativos concretos, se orienta al conocimiento y análisis de fondo sobre determinadas problemáticas detectadas en la realidad educativa para su transformación y solución posible. Así, es un medio eficaz para la praxis pedagógica” (p. 6).

En esta línea, llama la atención la diferencia de porcentajes observada en la afirmación “F” (desarrollar su autonomía intelectual con miras a la participación en las decisiones de la labor educativa tanto en la comunidad como en la localidad), pues pareciera indicar un esfuerzo por parte de los programas por atender a la responsabilidad de formar maestros en servicio capaces de tomar decisiones que tengan impacto en sus contextos próximos. No obstante, dicho esfuerzo pareciera no ser percibido del todo por los estudiantes, lo que podría tener relación con los temas

abordados en el marco de los trabajos de grado o por el tipo de estrategias utilizadas en el marco de las asignaturas, como se verá más adelante.

Tras la realización del AFE a esta pregunta, se encontró que en los instrumentos de docentes y estudiantes, se conforman distintas agrupaciones. Al igual que en el caso anterior, fueron incluidos los ítems que hacían parte de la pregunta y se estimó un Análisis de Componentes Principales (ACP) con rotación Varimax. Las matrices de análisis generadas son factorizables y las medidas de adecuación de la muestra son apropiadas para realizar el análisis:

Estudiantes		Docentes	
Prueba de KMO y Bartlett		Prueba de KMO y Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,851	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,826
Prueba de Aprox. Chi-esfericidad cuadrado	5182,231	Prueba de Aprox. Chi-esfericidad cuadrado	811,713
de Bartlett Gl	78	de Bartlett gl	190
Sig.	0,000	Sig.	,000

Tabla 8 – Medidas ACP para la escala de propósitos de la formación en investigación de los programas

El número de factores extraídos fue determinado por varios criterios examinando la matriz de sedimentación y raíces latentes mayores a 1.0. El análisis sugiere que cuatro factores dan cuenta del 71,6% de la varianza en los ítems del instrumento de los docentes, con un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach bueno (Tabla 8).

Propósitos de la formación docente en investigación - Encuesta de docentes				
Sub-escala	ÍTEM	Carga factorial	N	Confiabilidad
Rol docente, impacto institucional y local	Cambiar la concepción que el maestro tiene sobre su labor en la escuela	,868	6	0,869
	Transformar las prácticas educativas	,709		
	Revisar autores y aplicar referentes teóricos pertinentes al trabajo pedagógico	,679		
	Brindar una educación de alta calidad a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá	,665		
	Recuperar el liderazgo del docente en el desarrollo de la comunidad	,581		
	Desarrollar la autonomía intelectual de los docentes con miras a la participación en las decisiones de la labor educativa tanto en la comunidad como en la localidad	,530		
Profundización y saber disciplinar	Reforzar o fortalecer el trabajo académico de alguna disciplina en particular	,733	5	0,744
	Diseñar materiales educativos con mediaciones tecnológicas*	,677		
	Gestar un nuevo proyecto educativo institucional en los colegios donde trabajan los estudiantes	,597		
	Conocer los problemas de investigación propios de un campo disciplinar	,580		
	Aplicar en el aula de clase los resultados de la investigación realizada por teóricos de la educación o de otras ciencias	,575		
Investigación y políticas públicas	Conocer sobre epistemología de la investigación	,824	4	,803
	Conocer, analizar y/o implementar las políticas públicas relacionadas con la profesión docente	,637		
	Participar en redes que propendan por la investigación y/o innovación pedagógica	,626		
	Construir propuestas pedagógicas en ámbitos no escolares	,559		
Profesionalización docente	Reconstruir y reflexionar sobre las prácticas de profesores	,773	3	0,696
	Construir saber pedagógico desde la reflexión sistemática de su práctica*	,690		
	Aplicar herramientas que permitan solucionar problemas en el aula	,593		

Tabla 9 – Medidas ACP, encuesta de docentes, para la escala de propósitos de la formación en investigación

Estos factores podrían indicar las tendencias de formación propuestas por los programas, las cuales apuntarían a:

- Rol docente, impacto institucional y local: la reconceptualización de la profesión docente y la construcción de las condiciones para aportar tanto al desarrollo de las instituciones como a la comunidad, la localidad o la ciudad. Esta tendencia respondería a la expectativa de la Secretaría de Educación de “contar cada vez con más maestros de alto nivel que dinamicen desde sus instituciones y localidades proyectos pedagógicos que beneficien a la comunidad y aporten a la transformación pedagógica para la calidad de la educación” (SED – Proyecto 894).

- Profundización y saber disciplinar: podría pensarse así que, en cierta medida, los programas de maestría siguen atendiendo a la formación disciplinar para la profundización y actualización en torno a nuevas didácticas. Esto obliga a pensar sobre el lugar de la universidad y sus apuestas investigativas, cómo desde allí se está pensando la escuela, y cómo los maestros y maestras que acceden a estos programas tiene alguna incidencia en dichas apuestas. Llama la atención que uno de los ítems que compone este factor esté relacionado con el diseño de materiales educativos con mediaciones pedagógicas, lo que pareciera responder a las demandas de la sociedad actual.
- Investigación y políticas públicas: en este factor se recogen aquellos aspectos que son altamente esperados desde la SED en torno a la formación de los maestros, como lo es que adquieran conocimientos en torno a la investigación, que participen en redes en las que ésta y la innovación sean objeto de discusión y que generen proyectos y propuestas con el propósito de implementar políticas públicas y aportar a espacios no escolarizados.
- Profesionalización docente: este factor reúne propósitos asociados con la reflexión y reconstrucción de las prácticas, la posibilidad de construir saber pedagógico derivado de la labor pedagógica y el aprendizaje de teorías con el fin de solucionar los problemas que se presentan en las aulas. Así, se propendería por “formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación; es decir, desde una perspectiva de la profesionalización de la docencia, entendida ésta como el proceso por medio del cual el personal académico [...] adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa” (Morán-Oviedo, 1993, p.16).

Por su parte, el análisis sugiere la existencia de tres factores que dan cuenta del 63,6% de la varianza en los ítems del instrumento de estudiantes, con un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach bueno (Tabla 9).

Própositos de la formación docente en investigación - Encuesta de estudiantes				
Sub-escala	ÍTEM	Carga factorial	N	Confiabilidad
Rol y profesionalización docente	a. Construir saber pedagógico desde la reflexión sistemática de su práctica	,791	8	0,933
	k. Transformar las prácticas educativas	,781		
	t. Reconstruir y reflexionar sobre las prácticas de profesores	,769		
	p. Brindar una educación de alta calidad a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá	,704		
	s. Cambiar la concepción que el maestro tiene sobre su labor en la escuela	,693		
	b. Revisar autores y aplicar referentes teóricos pertinentes al trabajo pedagógico	,689		
	l. Ratificar, refutar o fundamentar teorías sobre la enseñanza para cuestionar y/o direccionar la práctica	,670		
	g. Aplicar herramientas que permitan solucionar problemas en el aula	,604		
Epistemología de la investigación	h. Conocer sobre epistemología de la investigación	,800	4	0,817
	c. Aprender metodologías y diseños de investigación	,662		
	o. Participar en redes que propendan por la investigación y/o innovación pedagógica	,603		
	q. Conocer los problemas de investigación propios de un campo disciplinar	,588		
Construcción de materiales y propuestas	r. Diseñar materiales educativos con mediaciones tecnológicas	,765	4	,763
	e. Construir propuestas pedagógicas en ámbitos no escolares	,641		
	m. Reforzar o fortalecer el trabajo académico de alguna disciplina en particular	,629		
	d. Gestar un nuevo proyecto educativo institucional en los colegios donde usted desempeña su labor	,600		

Tabla 9 – Medidas ACP, encuesta de docentes, para la escala de propósitos de la formación en investigación

Estos factores podrían indicar que, desde la perspectiva de los estudiantes, el programa atiende a tres grandes propósitos en lo que respecta a su formación en investigación:

- Rol y profesionalización docente: este factor atiende a la reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas, a la construcción de saber pedagógico y a solucionar los problemas que se presentan en el aula. Al respecto, llama la atención que para los estudiantes la opción relacionada con el cambio de la concepción que el maestro tiene sobre su propia práctica haga parte de este factor; indicador que conforma otro factor a partir del AFE en el instrumento de docentes. Esto podría estar relacionado con el hecho de que este aspecto

toca directamente su práctica y hace parte de lo que sería para ellos la profesionalización de su práctica, pues en la medida en que un maestro reconfigura la concepción de su propia labor, puede llegar a transformarla.

- Epistemología de la investigación: se agrupan aquí todos aquellos aspectos que tienen que ver con el aprendizaje de la investigación en términos generales y asociada a saberes disciplinares específicos. Este aspecto resulta fundamental, pues quien no aprendió a investigar (crear y recrear el conocimiento) en su proceso formativo, podrá resolver problemas en lo trillado y consabido, pero nunca en lo específico de cada situación concreta. De ahí que el profesional, el investigador y el docente sin excepción, requieran una formación en y con las estrategias metodológicas de una didáctica de la investigación.
- Construcción de materiales y propuestas: este factor parece aludir más específicamente a aspectos didácticos como a la construcción de materiales, propuestas didácticas y proyectos que puedan llegar a tener un impacto en el aula y las instituciones.

1.7 Métodos y estrategias

Para identificar los métodos y estrategias privilegiados en la formación posgradual se utilizó una lista de chequeo con el propósito de determinar tanto los tipos de investigación (Figura 7) como las estrategias utilizadas al interior de los programas (Tablas 8 y 9).

Al analizar los porcentajes obtenidos por las diferentes metodologías (figura 7) se puede observar que las más reportadas son la investigación mixta (75,5% estudiantes, 75% docentes), la investigación documental (72,7% estudiantes, 75% docentes), los estudios de caso (68,9% estudiantes, 86,1% docentes), la Investigación acción participativa (67,6% estudiantes, 59,7% docentes), la sistematización de experiencias (62,6% estudiantes, 59,7% docentes) y la etnografía educativa (55,2% estudiantes, 61,1% docentes); tipos de investigación que suelen estar más

relacionadas con procesos in situ, en los que el investigador tiene una relación más directa con el contexto de estudio o en los que se investigan a sí mismos.

En tanto que son bajos los porcentajes obtenidos por tipos de investigación relacionados con el análisis e investigación de terceros, tales como la investigación genealógica y arqueológica (25% para profesores y 11,4 para estudiantes), el método científico (41,7% para profesores y 29,7% para estudiantes), investigación narrativa y biográfica (33,3 para profesores y 41,4% para estudiantes), análisis del discurso (54,2% para profesores y 43,0% para estudiantes) e investigación cuantitativa (31,9% para profesores y 46,3% para estudiantes).

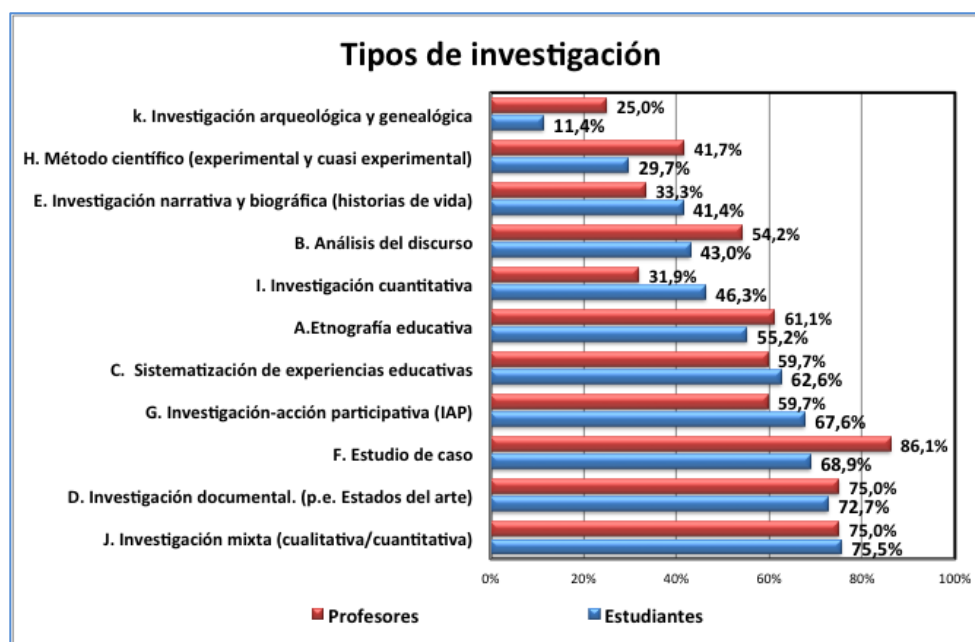


Figura 7 – Tipos de investigación privilegiados

Por otra parte, se exploraron las estrategias utilizadas al interior de los programas para formar a los docentes, encontrando que las que obtienen mayores porcentajes se relacionan con aquellos procesos desarrollados en el marco de las clases, como lo son el diálogo entre colegas estudiantes del mismo programa, el fortalecimiento de la escritura académica, la formulación de preguntas en torno a la práctica docente en general, los seminarios teóricos y la socialización de preguntas

que surgen del quehacer pedagógico diario. También se encuentran estrategias que han sido utilizadas tradicionalmente para la investigación en educación como las entrevistas, las observaciones y otras que tienen como objeto la sistematización de la práctica (Tabla 10).

Señale las estrategias que se han privilegiado para su formación como investigador o para su trabajo de grado.	Estudiantes	Profesores
A. Diálogo entre colegas estudiantes del mismo programa	80,4%	79,2%
N. Fortalecimiento de la escritura académica	75,2%	77,8%
C. Formulación de preguntas en torno a la práctica docente en general	72,7%	75,0%
I. Seminarios teóricos	71,7%	75,0%
D. Socialización de preguntas que surgen de su quehacer pedagógico diario	69,5%	68,1%
k. Trabajo en líneas de investigación de la universidad	67,6%	79,2%
G. Entrevistas	65,6%	80,6%
E. Observaciones	62,6%	72,2%
B. Estrategias para el análisis de la práctica (videos, escritura de papers, entre otros)	60,0%	59,7%
J. Tutorías, reuniones o sesiones de trabajo en su institución	53,1%	65,3%
M. Manejo de bases de datos	50,9%	58,3%
F. Diarios de campo	46,4%	59,7%
l. Trabajo colectivo con pares de otras instituciones	42,7%	40,3%
H. Trabajo colectivo con pares de su institución	39,5%	50,0%

Tabla 10 – Estrategias privilegiadas en la formación en investigación y trabajo de grado

Hay dos aspectos aquí que llaman la atención: el porcentaje obtenido por la opción relacionada con el trabajo en las líneas de investigación de la universidad (67,6% para estudiantes y 79,2% para docentes), y el bajo porcentaje obtenido por el trabajo colectivo tanto con pares de la institución del docente (39,5% para estudiantes y 50% para docentes) como de otras instituciones (42,7% para estudiantes y 40,3% para docentes).

En relación con el primer aspecto, valdría la pena desarrollar otras indagaciones que permitan identificar si los trabajos de grado desarrollados en el marco de las líneas de investigación responden a inquietudes propias de los docentes o si, por el contrario, tiene que ver con los intereses propios de los grupos de investigación, pues es bastante conocido que algunos estudiantes de posgrado enmarcan su proyecto en investigaciones macro desarrolladas en las líneas de

investigación, lo que dificulta que las preocupaciones de los maestros de la escuela hallen un lugar propicio para su resolución dentro de las aulas universitarias.

El segundo aspecto, relacionado con la baja presencia de procesos colectivos, puede estar relacionado con el interés de la SED por focalizar su atención en la formación individual de los maestros, lo que ha dificultado que desde las instituciones se atiendan a intereses investigativos comunes. No obstante, es importante tomar en cuenta que aquellos procesos que puedan gestarse en colectivo son muy importantes si se toma en cuenta la responsabilidad social que cumple la educación pública.

Indagando con mayor profundidad el tipo de estrategias utilizadas al interior de los programas, se decidió preguntar a los estudiantes el grado con el que se hacía uso de cierto tipo de actividades en su formación en investigación (Tabla 11). Al respecto, se encontró que las estrategias señaladas como altamente utilizadas son:

- Leer críticamente artículos de investigación publicados por investigadores
- Realizar el trabajo de grado en temas establecidos por las líneas de investigación o la universidad
- Leer críticamente artículos de investigación publicados por otros docentes
- Diseñar investigaciones
- Realizar informes, registros u observaciones de la práctica

Estas actividades reiteran los hallazgos expuestos hasta el momento, dando cuenta de la necesidad de que los maestros puedan aprender a investigar, en este caso apoyados en los artículos escritos por investigadores y otros docentes, para luego poder hacer sus propios diseños de investigación. Es fundamental también, la importancia que se aporta a actividades propias de los procesos de sistematización de las prácticas, como lo es la realización de informes, registros y observaciones.

De otra parte, reaparece como estrategia altamente utilizada la posibilidad de realizar el proyecto de grado en el marco de temas establecidos por las líneas de investigación de los programas. Esto llevaría a que la relación que se establece entre el acumulado de las líneas de investigación y las inquietudes de los docentes sea una “relación de carácter académico, desde marcos conceptuales y no contextuales” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 38); sin mencionar el hecho de que esto podría llevar a procesos de formación rígidos en los que “priman más los intereses de los investigadores que los intereses de los maestros” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 39).

Señale en qué grado se hace uso de las siguientes estrategias en la formación en investigación ofrecida por el programa	Alto	Medio	Bajo	Nulo
f. Leer críticamente artículos de investigación publicados por investigadores	83,9%	14,2%	1,6%	,3%
a. Realizar el trabajo de grado en temas establecidos por las líneas de investigación o la universidad	79,9%	15,5%	3,6%	,9%
l. Leer críticamente artículos de investigación publicados por otros docentes	72,4%	20,2%	6,3%	1,1%
k. Diseñar investigaciones	68,9%	25,0%	5,1%	1,1%
h. Realizar informes, registros u observaciones de la práctica	57,3%	26,5%	13,4%	2,7%
i. Socializar resultados de investigaciones de aula	56,2%	27,3%	11,8%	4,6%
b. Participar como asistente en eventos académicos (congresos, seminarios, coloquios)	52,8%	31,1%	12,3%	3,8%
e. Analizar experiencias docentes enmarcadas en contextos particulares	52,3%	32,2%	12,3%	3,2%
m. Analizar propuestas didácticas para implementar en el aula	50,7%	31,8%	12,2%	5,4%
d. Realizar diagnósticos de contextos institucionales	49,9%	32,4%	14,1%	3,6%
n. Escribir artículos para revistas académicas	45,0%	30,8%	16,3%	7,9%
o. Participar en grupos de investigación	45,0%	29,7%	17,2%	8,1%
j. Participar como expositor en eventos académicos (congresos, seminarios, coloquios)	38,7%	29,2%	22,1%	10,0%
c. Participar en redes de reflexión pedagógica con otros docentes	37,1%	37,0%	19,1%	6,8%
g. Analizar videos de prácticas pedagógicas	34,0%	31,1%	25,3%	9,6%

Tabla 11 – Estrategias utilizadas en la formación en investigación – Estudiantes

Por último, vale la pena señalar que dentro de las opciones que obtienen los más bajos porcentajes se encuentran las relacionadas con procesos de socialización y divulgación tanto de los trabajos investigativos como de las prácticas pedagógicas. Este resultado se relaciona con las características de la cultura académica de nuestro país, en la que los niveles de publicación y socialización son, en sí mismos, bajos, incluso entre los investigadores y docentes universitarios.

Al respecto, el estado del arte sobre la investigación pedagógica hecha entre el 2000 y el 2004 afirma que el contenido de los proyectos desarrollados dentro de este período en el Distrito Capital es esencialmente pedagógico. Es decir, **que la investigación que se ha producido en los últimos años está enfocada a la construcción del saber docente y a la cualificación de la práctica pedagógica.** Sin embargo, los autores también dicen que es necesario que la socialización y difusión de

los proyectos sea mayor, pues gracias a esto se podrían configurar redes y grupos que conducirían al intercambio y a la producción de conocimiento. En este sentido, valdría la pena que desde los programas de formación posgradual se pudiese incentivar este tipo de procesos de socialización y divulgación.

1.8 Práctica educativa y desarrollo profesional en los programas

En este apartado se analizarán tres preguntas relacionadas directamente con la relación entre formación en investigación y el desarrollo profesional, finalizando con un recuento de las respuestas asociadas con este ítem a lo largo del cuestionario.

Inicialmente se indagó por los temas relacionados con los trabajos de grado, con el propósito de identificar si se estaban abordando los temas que desde la SED se consideraban prioritarios, al respecto se identificó que los temas a los que se otorga más importancia son: Ciudadanía y convivencia; derechos humanos; flexibilidad curricular y primera infancia. En tanto que las que son menos privilegiadas: salud y nutrición, proyecto 40 horas y jornada única extendida.

Así, se encuentra que algunos de los temas de interés para abordar en las investigaciones por parte de la SED son señalados como los menos privilegiados por los estudiantes. Al respecto valdría la pena indagar si esto se debe a que no responden a intereses de los docentes inscritos en los programas o si se relaciona con que los proyectos están siendo enmarcados en temas propios de las líneas de investigación.

Señale el nivel de importancia que se otorga al desarrollo de proyectos de investigación relacionados con los siguientes temas (Tenga en cuenta que 4 es muy importante y 1 es poco importante)	4	3	2	1
a. Ciudadanía y convivencia	51%	29%	15%	6%
h. Derechos humanos	49%	31%	13%	7%
m. Flexibilidad curricular	46%	33%	16%	6%
d. Primera infancia	39%	28%	21%	12%
l. Vinculación de padres y comunidades al trabajo pedagógico	34%	32%	21%	12%
e. Atención integral a niños entre 3 y 5 años	31%	31%	25%	13%
i. Vida saludable	30%	34%	24%	12%
b. Educación media (grados 10, 11 y 12)	29%	39%	23%	10%
c. Acceso a la educación superior	26%	34%	26%	14%
j. Gobierno escolar	22%	35%	28%	15%
k. Salud y nutrición	21%	31%	29%	18%
g. Proyecto 40 horas	13%	30%	32%	26%
f. Jornada única o extendida	12%	28%	33%	27%

Tabla 8 – Temas relacionados con los proyectos de grado

Se preguntó a los docentes si consideraban que la formación en investigación ofrecida por los programas se relacionaba con su saber profesional, su práctica pedagógica y el contexto de las instituciones educativas. Aunque, en general, señalaron que, desde su perspectiva se atiende a estos tres aspectos, consideran que hay más relación con la práctica pedagógica que con los contextos en los que se hallan las instituciones; aspecto que se encuentra íntimamente relacionado con la predominancia de estrategias asociadas con la sistematización de las prácticas y las propuestas de trabajo en el aula y el bajo porcentaje de trabajos que apuntan al desarrollo de la comunidad, la institución o los contextos no escolares (Figura 8).



Figura 8 – Formación en investigación y su relación con el saber profesional, contexto institucional y práctica pedagógica

Estos resultados son consistentes con lo expresado tanto por estudiantes (84%) como por docentes (88,9%), quienes perciben que es alta la importancia que se otorga a la práctica educativa (figura 9).



Figura 9 – Importancia otorgada a la práctica educativa en la formación en investigación

En suma, se ha identificado a lo largo de este análisis que desde la perspectiva de estudiantes y docentes los esfuerzos de los programas por establecer relaciones con la práctica, que tengan como objetivo el desarrollo profesional resultan acertados. En primer lugar, se identificó que la investigación ocupa un lugar importante en el marco de los programas, por lo que se puede pensar que predominan las maestrías centradas en ésta sobre aquellas que se pueden denominar profesionalizantes. Dicha investigación es abordada acudiendo a elementos de las distintas nociones de investigación existentes, predominando la investigación asumida como la posibilidad de transformar la concepción del maestro y su labor en la escuela, el desarrollo de competencias investigativas aplicables al contexto educativo y la reconstrucción de manera sistemática y crítica del ejercicio docente para reflexionar sobre el mismo y transformar la práctica. Parece, entonces, que la práctica ocupa un lugar central en las reflexiones de los programas.

En relación con los objetivos fue posible identificar el interés por generar transformaciones de la práctica docente y aportar al desarrollo profesional atendiendo no solo a la necesidad de reflexionar sobre el quehacer pedagógico sino

también dando atención a las características propias de los saberes disciplinares y, en menor medida, a los factores contextuales.

Se identificaría así un aspecto a fortalecer: el trabajo investigativo relacionado con los marcos contextuales. Al respecto Parra (2014) afirma que

en la formación en servicio se hace alusión a la necesidad de que ésta sea contextualizada en relación con niveles, poblaciones y campos de saberes [] La formación en servicio está orientada principalmente a una formación contextualizada acorde con los requerimientos del que hacer pedagógico que el educador reconfigura en su ámbito laboral. Debe ser consecuente con las acciones educativas dirigidas a los niveles, poblaciones y campos de saberes en los que se ocupa (p. 30).

En relación con los métodos y estrategias se identificó la predominancia de procesos de investigación desde la perspectiva cualitativa, en la que el investigador hace parte del contexto a investigar o está muy cerca de este. En este sentido, las estrategias están relacionadas con la lectura crítica de artículos de investigación, el diseño de materiales, la sistematización y registro de las prácticas y el fortalecimiento de los procesos de escritura.

Se identificaron aquí tres focos de reflexión: el poco trabajo colectivo con docentes de la misma institución o de otras; el desarrollo de trabajos de grado que parecieran responder más a los intereses investigativos de las líneas de investigación que de los maestros en formación; y el bajo abordaje de temas centrales en el marco de la política pública para el desarrollo de los trabajos de grado. Vale la pena retomar en este aspecto lo planteado por Sanchez () quien expresa: “Pensamos que el quehacer del profesor-investigador que hace de su práctica educativa objeto de estudio, investigando el qué (contenidos y métodos) y los cómo (planeación y evaluación) de su labor docente, requiere cauces, mecanismos y apoyos de carácter institucional” (p. 1). Así se resalta la necesidad de que las instituciones generen condiciones de apoyo a los procesos de formación de sus estudiantes y espacios en los que puedan desarrollar

trabajos colectivos en respuesta a las problemáticas identificados en las aulas; este aspecto también debe ser objeto de reflexión por parte de la SED, para poder plantear alternativas de trabajo personalizado, como se espera, sin ir en detrimento de los procesos colectivos y la constitución de redes de docentes.

2 Resultados del análisis de datos cualitativos

2.1 Objetivos de la formación en investigación

Hay un propósito compartido por todos los Programas indagados: se trata de resignificar la educación como totalidad, de hacer que la visión y el posicionamiento de los docentes estudiantes respecto de las instituciones en las que trabajan y de los alcances de su labor se desplacen y comprendan nuevos referentes teóricos, metodológicos, axiológicos y contextuales.

[...] yo pienso que la misma misión de la educación, no porque la tuviéramos sesgada, pero yo sí pienso que le generan a uno una sensibilidad y una reflexión desde otra manera de ver la educación donde relacionarse con los estudiantes, de la misma evaluación; entonces, cómo debe ser la evaluación, el romper esquemas de evaluar los aprendizajes o de qué es importante que los estudiantes aprendan; entonces como que todos esos son elementos que replantean el rol de uno como docente, de la relación de uno con los estudiantes, y el quehacer o la cotidianidad en el aula. [...] Es el validar algunas cosas que de pronto desde la visión del colegio de los otros compañeros no es tan sencillo, es como validar otro tipo de prácticas u otro tipo de cosas que son importantes, y pienso yo que también independientemente de que se habla de investigación, no se pierda el sentido humano de la educación. Entonces es como el ver qué posibilita la formación integral de los estudiantes, [...] también como que uno está con los estudiantes aprendiendo. Bueno, entonces es como sensibilizar y dar vida a otras cosas de lo humano en la educación, que no responda sólo a resultados, a cifras,

estadísticas... (P9:20).

Lo anterior implica que la mirada sobre la educación que están movilizandando las Universidades resulta diferente de la que se plantean los documentos de la política distrital, si se quiere, esta mirada se amplía un poco porque va más allá de la escuela. Las Universidades están formando a los docentes para una acción sobre la comunidad, para una acción social.

Esto se traduce en que la investigación que se propone no debe ser específicamente sobre la institución, se quiere que tenga un impacto real social, alguna transformación sobre los usos de las comunidades (P4:5). Las categorías son más grandes. Como hemos referido previamente, se espera desde el Distrito que las tesis producidas estén relacionadas con el contexto institucional; las Universidades han planteado que incidir sobre la escuela no es necesariamente cambiar algo del PEI, del currículo, implementar un proyecto o una nueva secuencia didáctica en el aula. La transformación del hacer se atiende desde la comprensión por parte de los docentes estudiantes de las implicaciones sociales de sus acciones en contextos concretos y el logro de nuevas agencias en esos contextos, desde el respeto por el trabajo del otro.

La investigación que plantean las Universidades no es sólo didáctica o pedagógica –desde una comprensión disciplinar. Despunta la pregunta por el sentido social de la acción del docente y por las posibilidades comunitarias y sociales de esa acción; sobre la relación que se debe tejer entre educación y sociedad y cómo se debe dar esa relación. Las Universidades persiguen improntas relacionadas con el asombro, con la revisión amplia y profunda de las prácticas individuales, institucionales y grupales que tocan la labor docente. Hay proyectos de grado que se ubican en la proyección y no, digamos, en las posibilidades inmediatas de la escuela; que analizan la producción misma de conocimiento didáctico y pedagógico: “¿para qué se produce?, ¿quiénes lo producen?, ¿con quién debemos tejer relaciones los investigadores educativos?” (P16:2).

Estas preguntas evidentemente no aspiran de forma directa a que los productos visibles de cursar una maestría o un doctorado sean nuevas mallas o secuencias didácticas. Parece haber una distancia entre la visión del docente profesionalizado que tienen los documentos oficiales y la que se plantean las apuestas de las Universidades -que es necesario interrogar. La Universidad propone al docente estudiante el uso social de sus conocimientos, la acción y la toma social de responsabilidades: lo está preparando para el desarrollo humano. Los documentos oficiales prevén un buen docente, esto es, sólido conocimiento disciplinar, manejo eficaz de herramientas didácticas y evaluativas, capacidad de gestión en el aula.

Acá se comienza con enfoque en la transformación del sujeto, nosotros como sujetos investigadores comenzamos siendo sujetos parte de un grupo de trabajo y que se va a ver transformado en el trabajo en el aula, o sea, no nos limitamos solamente a que “tienes que hacer un proyecto de investigación y aquí están las herramientas, aquí está la parte teórica, la parte práctica, los lineamientos”, sino que aquí se comienza una transformación del sujeto, nosotros nos transformamos, y en la medida que nos vamos transformando, transformamos nuestro ambiente de trabajo, nuestro lugar, nuestro ser, y ahí ya estamos desarrollando nuestro proyecto. Aquí realmente el eje es el desarrollo educativo humano, y eso ya es algo que desde el principio nosotros lo comenzamos a evidenciar (P12:11).

Se nota pues en los Programas cierta necesidad de llevar las preguntas a terrenos distintos de las prácticas de aula y esto genera tensión con la lectura de lo educativo que propone la SED Bogotá:

Yo me uno a lo que dice Carlos y es referente a los objetivos que tiene la secretaría de educación con el proceso de las maestrías, inicialmente nosotros estamos en un grupo de una red internacional de asesores, y lo que buscan allí por decir es el trabajo que se va a realizar en el aula, con los estudiantes; pero se olvidan de que la educación no es sólo el aula con los estudiantes sino que hay otros factores que

influyen en ella, entonces básicamente las estrategias que nos han brindado han servido para que muchos trabajos de investigación no sean directamente relacionados con el estudiante y con el aula, sino básicamente con todos los componentes del proyecto educativo institucional. Entonces me parece que las estrategias que se han llevado han sido acordes para nuestro trabajo de investigación, y como formadores investigativos (P10:32).

El mismo hecho de ser una maestría disciplinar hace que nuestra preocupación por la aplicación sea, no una preocupación secundaria, pero tampoco es la primaria, y eso es muy importante decirlo porque igual salió ayer en esa reunión con el secretario, él decía “bueno, aquí estamos muy orientados a ver los resultados”, pero yo no creo que los resultados deban ser únicamente en qué hizo el profesor Álvaro en su colegio en Usme después de haber oído a Alberto. Esa parte está bien, pero hay otra parte que está muy bien y es que Álvaro estudiante de Alberto pueda ser par académico [...], y esa me parece que es una apreciación muy importante. Nosotros acabamos de venir de un congreso de Filosofía y participaron cinco estudiantes de la Maestría, cuatro del Distrito fueron a Medellín a presentar sus trabajos, que son no trabajos de investigación de aquí de trabajo de grado, sino son sus ensayos (P7:6).

Según esto, el impacto de la formación que están recibiendo los docentes tendría que observarse en aspectos menos tangibles como la transformación de creencias, en el rol que asume el docente o el directivo en su comunidad educativa y profesional, en los posibles cambios de lo que se vive en el colegio día a día y, preferentemente, en el desarrollo de “la investigación desde y en el aula, y desde la institución educativa” (P10:34).

Como un segundo factor clave en relación con los principios que orientan los Programas también se debe destacar que hay una importante preocupación por la articulación del discurso de la academia con las comunidades a las que pertenecen los estudiantes. Esto es visible incluso en los Programas que se declaran disciplinares o

que tienen como foco problemáticas específicas (medio ambiente en Bogotá, historia de la Estética).

[...] aquí hay una necesidad de articular las formaciones doctorales con las comunidades educativas, con las comunidades sociales entonces estamos construyendo el aparato conceptual metodológico-teórico, para poder hacer que el doctor construya el conocimiento con su comunidad, no queremos un individuo que mira o un equipo interdisciplinar que mira afuera, sino que hace de su comunidad, una comunidad de producción de conocimiento. Entonces, ese es un megadesafío que tiene todo el Programa (P20:8).

[...] hasta el punto de que creo que todos en sus diferentes trabajos doctorales, la gran pregunta que nos data es que eso que estamos investigando cómo va a transformar los contextos en donde están, independientemente de donde están (P16:4).

Sin embargo, el hecho de ligar el discurso y la reflexión con lo que ocurre en el medio que habitan los estudiantes, no implica que las Maestrías y Doctorados indagados necesariamente se interesen en la práctica profesional directa de sus estudiantes, como se detallará más adelante. Esto tiene que ver con el hecho de propiciar procesos investigativos de formación que a pesar de corresponder a cursos específicos o un proyecto, no se leen aisladamente y tienen un posible impacto más allá de la ejercitación (P9:4). Pero no se trata, en la mayoría de los casos, de orientar un proyecto de transformación de la práctica concreto.

Claro, porque si a uno le preguntan ¿cuál es su problema en el aula?, ¿qué siente usted que tiene que suplir? Ya con ese simple hecho, obviamente, le está apuntando a una realidad contextualizada, pero si no se parte de eso, es difícil (P1:35).

Resulta, entonces, que hay interés porque progresivamente la práctica

profesional entre a nutrir el currículo del programa, pero nadie osa responder por los cambios efectivos de aula:

[...] nosotros esperamos y la propuesta curricular tiene ese sentido que la práctica profesional del estudiante haga parte del currículo, o sea que no que el trabajo que realicen los profesores esos contextos vaya separado del proceso académico y no suponemos que ellos tengan que... digamos descontextualizarse de ese campo para entrar en este campo sin hacer mayor conexión sino que lo que esperamos, seguro nos toca recuperarlo, nos toca trabajar más en esa dirección, pero digamos desde la perspectiva del modelo pedagógico esperamos que el trabajo que realiza el profesor o la profesora en sus colegios sea parte intencionada del currículo, entonces trabajo de grado confluye en ello, las líneas de investigación confluyen allí, los seminarios confluyen allí (P21:8).

Lo anterior no quiere decir que se descuide la formación para el ejercicio de la docencia. Hay Programas que claramente sitúan su interés en la formación teórica disciplinar, en la profundización⁶ en un campo teórico y, sin embargo, los docentes que los cursan han expresado que su práctica cuenta ahora con muchas más claridades y se ha cualificado innegablemente.

La maestría es una maestría disciplinar [...]. Yo estoy convencido de que el promedio educativo no sólo se resuelve con profesores que vienen del sector educativo, sino con profesores que vienen de procesos de cualificación disciplinar, pues creemos que esta maestría se ajusta muy bien a lo que quiere el Distrito, entre otras, porque [...] busca justamente el fortalecimiento en sus cuestiones disciplinares (P7:1).

⁶ Algunos Programas tienen las dos modalidades y, en ellos, la mayoría de los profesores han optado por la modalidad de profundización, en la cual el objetivo es más ir hacia aspectos más específicos del conocimiento, más que abordar o ir a la investigación como tal, hacia la frontera.

Para mí sí cumple perfectamente los objetivos, además que de entrada me dijeron: “esto no va a tener nada de formación pedagógica, ni ningún componente pedagógico frente a lo que usted se va a formar”, entonces yo dije: “perfecto, aquí estoy en lo que yo debo estar” (P5:2).

Algunos de los docentes indagados dijeron que el hecho de que se centrarían en una indagación teórica y que el posible nexo de esa indagación con sus prácticas quedaría a cargo de ellos, era claro desde el inicio y fue una de las razones por las que eligieron ese Programa en particular. Hay Programas de corte disciplinar teórico muy valorados por algunos docentes, precisamente porque fortalecen sus conocimientos respecto de la disciplina que trabajan actualmente con los estudiantes:

Yo veo que lo que decía ahorita, o sea yo por eso me separo, o sea, dentro del mismo Distrito y dentro de los mismos compañeros yo digo “yo soy arquitecto”, o sea, le toca a uno separarse porque hay enfoques bien distintos, y yo sí tengo cierta claridad de que esto es bien teórico y de que era lo que yo pretendía, entonces mis ensayos y mis reseñas están encaminados a lo que yo pretendo que es la búsqueda de lo poético (P5:18).

Pues yo sí puedo decir que para mí sí estuvieron claros, yo estoy en tercer semestre, y el profesor de esta Maestría, nos dejó claro que esto era absolutamente teórico y que además la búsqueda era como frente a la crítica y al análisis de lo nacional, aunque en eso sí ha habido un poco de falla, no hemos tenido muchos factores nacionales dentro de los textos (P5:1).

Es decir que, aunque no hay una intención directa por parte de estos Programas en relación con la transformación de prácticas, se declara un impacto claro en ellas por parte de los docentes que los cursan.

En las Universidades, se esgrime como argumento a favor de la profundización disciplinar, la idea de “sacar a los docentes de una cierta estrechez de lo pedagógico”,

didáctico. También se plantea la importancia radical de reconocer a fondo la materia de estudio para estar en capacidad de emprender transformaciones en el aula (P5:9). Y algunos estudiantes afirman ese planteamiento:

[...] no sé, hay pequeños cambios, y mi proyecto de grado sí tiene que ver con lo pedagógico en el sentido de que si queda bien construido lo puede leer cualquiera, pero a mí no me pidan una escuela pedagógica, y si lo voy a meter, lo voy a meter de una manera forzada; pero la idea es servirle a la gente que quiera construir poesía y que quiera escribir poesía, porque yo eso lo hago con los estudiantes “construyamos poesía”, pero de una manera muy mecánica, entonces qué hicieron los surrealistas, qué hicieron los dadaístas, qué se ha hecho en Colombia, entonces leemos y luego mimetizamos, hacemos algo más o menos similar, y pues resulta que también hay otras formas de expresiones que uno no comprende bien y pues que es chévere comprenderlas para poderlas potencializar en el trabajo (P5:20).

En contraste, otros estudiantes afirman que a pesar de conocer este objetivo desde que se presentaron al Programa, no están conformes y esperaban una preocupación más efectiva por parte de la Universidad respecto de lo que sucede en las aulas:

También se puede hacer teorización, también puede ser una creación artística en la medida en que usted le dé unas connotaciones, pero acá entonces yo veo que no les preocupa que se cree conocimiento sino que se reafirme lo que ya hay; eso es lo que yo veo acá, o sea, acá no se están buscando nuevas metateorizaciones, nuevas formas, sino que hagamos la tareita de reafirmar lo que ya hay [...] (P5:19).

Yo creo que acá la investigación como es tan teórica, y está encaminada solamente a los nichos y pare de contar, y el asunto es netamente teórico; yo siento que nosotros desde nuestro trabajo que es más de la praxis, más del hacer,

sentimos que no hay una correspondencia entre lo que queremos hacer y lo que toca hacer acá, o sea, yo siento que eso no me alimenta en nada ni mi proyecto de grado ni mi práctica docente, sino que son áreas que pone acá la maestría; una que otra yo encuentro algo de lo que yo hago, y trato de buscarle la correspondencia pero ya es porque yo la fuerzo, pero no es porque... o sea, yo acá veo que es una vaina netamente teórica que el interés de ellos acá como maestría no es expandir su campo de acción, sino su teoría y ya... (P5:17).

Y se han dado situaciones particulares, pero relevantes, que median esta inconformidad: *“Yo también entré con esa claridad, pero también, como dice el compañero, con la oferta restringida en el campo [...] que ellos no tomen la importancia de la investigación en el aula desde cualquier disciplina, [...] sí me parece una gran pena. Yo no pude hacer mi proyecto relacionado con la investigación pedagógica” (P5:5).*

Ahora bien, el desafío en los Programas de profundización es, por un lado, reconocer la definición y tradición epistemológica de sus campos de interés y, al mismo tiempo, la reconfiguración contemporánea de esos campos. Hay en ellos, si se quiere, “una investigación de la investigación”; aunque no puede decirse que gradúan investigadores, hay una formación natural conjunta en investigación, de docentes estudiantes y docentes enseñantes, que consolida la tradición, contemporaneidad y pertinencia de lo que se profundiza: *“en la experiencia misma de los ejercicios y no en clases de metodologías de investigación, los estudiantes van aprendiendo poco a poco a escribir, a configurar una bibliografía, a definir un estado del arte, a mirar la perspectiva o no pertinencia de una teoría, etc” (P7:8).*

El rasgo común es que los proyectos de grado que se están desarrollando se ligen directamente con el medio escolar, que sean pertinentes para los colegios públicos de Bogotá. Pero quienes están haciendo las investigaciones no las entienden sólo como estrategias; están acuñando una forma de aprender, de comprender su medio, de asumir un enfoque y de reconocerse como profesionales desde nuevas perspectivas: *“entender que lo que yo hago no es más válido que lo del otro. Entonces,*

en ese sentido yo digo que es una retroalimentación más desde el campo de cómo me asumo yo como ser humano” (P28:12).

Sobre esta vía también se logra cuestionar el campo de acción de los docentes, retomando la formación en la disciplina con el ánimo de recontextualizar las costumbres y las creencias.

Entonces, por ejemplo, ayudarles a que tengan una visión de conjunto, lo más estructurada, lo más ambiciosa del campo [...], ¿cómo es? o ¿qué significa hablar de un campo hoy, en el horizonte epistemológico, en el horizonte metodológico? El problema del campo como un territorio de fronteras donde la disciplinariedad, las posibilidades de la transdisciplinariedad, pues son esenciales; acostumbrarse a moverse en esa perspectiva pues es fundamental [...] eso se lleva el primer año, que es acabar ellos de posicionarse, de encontrarse con ese tipo de realidad, que les va dando a través de la formación teórica y conceptual como una perspectiva más real o digamos, ir teniendo las herramientas para pensar en esa nueva perspectiva, los tipos de problemas, de objetos, de situaciones que se ligan con su hacer (P2:15).

Estos propósitos se suman al de cuestionar y revisar las comprensiones que ha logrado el Programa mismo. En ese sentido, la investigación se transforma constantemente debido no sólo al influjo y a la presencia de los estudiantes de la SED Bogotá, sino a la dinámica propia de desarrollo del conocimiento que ya se había asumido.

Entonces, [...] si nosotros no suponemos que los maestros tengan que aprender de la academia para mejorar su práctica, creo que entendemos que las líneas de investigación son un dispositivo en el cual ponen en juego su práctica, se devuelven sobre ella reflexionando, y de eso surgen unos saberes que también inciden en la resignificación propia del campo que nosotros estamos llevando a cabo (P21:13).

Se afirma, particularmente en los posgrados de profundización, que “la gente llega con el afán de arreglar un problema”, pero que por la misión y ruta que se ha propuesto cada Universidad, hay un esfuerzo por hacer que “vayan más allá”. La idea es: “antes que dar una buena solución, formularse unas buenas preguntas, que es uno de los vacíos con los cuales llegan ellos (los estudiantes). Formulando una buena pregunta tenemos un horizonte abierto para el trabajo” (P2:32). Así, se configura una visión diferente respecto de los problemas que preocupan a los estudiantes.

En general, nos llegan profesores con una mirada bastante instrumental de la investigación: hacer una cosa para solucionar un problema específico. Y lo que nosotros buscamos es que la investigación sea menos instrumental para cosas inmediatas y más generadora, que sean tipos de investigación que les permita a ellos conocer el contexto y producir más efectos a mediano y largo plazo, y no cosas inmediatas. Entonces, estamos con ellos trabajando en superar esa visión que es meramente instrumental y llevar la investigación más como un medio para conocernos, dar cuenta de quiénes somos y así mismo, producir conocimiento y empujar el campo hacia adelante (P2:30).

En efecto, se produce una recontextualización de “lo que piensan los docentes” expresada en el planteamiento de preguntas relegadas, en el reposicionamiento profesional y en la posibilidad de reconocer nuevas posibilidades de lo cotidiano.

Yo siento como que lo fuerte ha sido romper con unas estructuras y unas concepciones que uno traía, en muchas de las clases se rompe el esquema de cómo concebir las cosas, y te obligan como a replantear la labor de otra manera (P9:17).

Tanto los Programas de profundización que venimos aludiendo como los investigativos, abogan por contextualizar sus procesos de enseñanza en la realidad política y social de la educación. El objetivo de volver sobre lo que se está haciendo y

configurar una mirada distinta e intencional sobre la realidad escolar cobija los proyectos de unos y otros. Aunque, de manera particular, los Programas de corte investigativo suman a la fundamentación metodológica y epistemológica su preocupación por cuestionar el escenario en el que se desarrolla lo educativo.

En este caso, en el de las Maestrías y Doctorados que declaran una orientación investigativa y que, en su mayoría, se ocupan de problemáticas propias de la escuela, los participantes también manifiestan un claro reconocimiento y conformidad con los objetivos planteados y movilizados a través de lo que se hace en el aula. Aquí, la profundidad del nexo entre las prácticas docentes de los estudiantes y el avance de la formación en investigación que están recibiendo es desigual y tiene diferentes focos, pero siempre hay un nexo, es decir, la investigación que se hace siempre está relacionada con la realidad educativa de la que participan los docentes en formación.

Caminos como la sistematización de experiencias y la investigación acción-participación, toman buena parte de lo que se hace en la formación investigativa posgradual, incluso hay Programas dedicados netamente a estudiar y aplicar esta alternativa de acercamiento a los fenómenos sociales. Las Maestrías que se presentan ante el Ministerio de Educación como posgrados en la modalidad de investigación, suelen concebirse a sí mismas como un proyecto de investigación. Esto supone que los derroteros de sus currículos parten del diálogo permanente entre la educativo y las Ciencias Sociales, las teorías de la cultura y algunas regiones de las Ciencias Naturales, de la permanente interacción entre estos campos y la revisión de la propia perspectiva con base en el análisis de la experiencia (P2:1).

Para una gran mayoría de los docentes estudiantes, el proceso de formación en investigación que ofrecen las Maestrías implica un cambio en su relación con la labor docente y obliga la reflexión orientada a lo investigativo y las relaciones que se entablan entre docentes y entre docentes y directivos.

El trabajo de campo que hemos realizado me ha llevado a ser una docente crítica-

reflexiva, uno antes dejaba pasar muchas cosas desapercibidas, y no se creía lo que estaba allá en lo alto, e inclusive unas conversaciones que se daban entre los mismos compañeros, no era la crítica representativa sino era más de criticar al otro, y era ese sermón de que “uy no, yo no comento esto porque entonces qué dirán de mí”. Ahorita se ha convertido un grupo crítico y reflexivo ante nuestras prácticas pedagógicas, inclusive hemos llevado estás al aula, estamos haciendo ese trabajo por ejemplo con grado once, donde los estamos convirtiendo en muchachos críticos, ante la situación, ante la realidad que se vive, [...] me ha gustado muchísimo este trabajo es porque nos hemos vuelto críticos y reflexivos, no criticones como éramos antes (P8:16).

A mí me pasa algo muy similar y es que en medio del diario, del aula, de la sala de profesores del colegio, yo creo que nos ha cambiado la visión, entonces yo ahora digo “¡oh, eso se puede investigar!, ¡Oh, ese es un buen tema de investigación!” y me pasa mucho, y me asombra porque termina el día y digo “tantas cosas que podrían ser objeto de investigación...”, entonces eso me ha parecido muy particular, me ha llamado la atención porque es algo común, ya fluye de manera natural, y eso es algo que de pronto uno antes lo veía como interesante, pero ya piensa uno a largo plazo “y se puede presentar. Y puede ser más allá. Y puede...”, pues digamos que en medio de lo que estamos haciendo en la maestría pues no cabe porque no alcanza el tiempo; sin embargo, yo creo, y espero que sea así, que terminando lo que nos corresponde podamos elaborar todos estos proyectos y seguir girando por fuera nuestro (P9:18).

Hay otros objetivos dentro de los Programas, como “aportar a la construcción o a la estructuración de conocimiento teórico” (P27:1). Entonces, la ruta de las investigaciones puede ser o bien, desde la pedagogía de la disciplina, en la construcción de proyectos que aporten a la transformación de las prácticas y los proyectos que se desarrollan en las Instituciones; o bien, desde la contrastación teórica, la comparación de estudios previos y el desarrollo científico al interior de la Universidad. En esas rutas se insertan las líneas de investigación de cada Programa.

Algunos Programas centran sus esfuerzos en capacitar a los estudiantes para aplicar lo que han aprendido y desde el inicio, plantean que el sentido de la formación posgradual radica en la posibilidad de una *“buena aplicación, pues seguramente estudiar por estudiar, no es un gran objetivo [...] Entonces, un objetivo grande en estos proyectos es que la gente quiere aprender, quiere formarse para aplicar y poder desarrollar cualquier temática cuando le toque* (P25:2).

Es claro que la historia de las Universidades marca el carácter de los objetivos que se plantean. Entonces, los seminarios y trabajos de tesis se direccionan en ese sentido. Esto puede hacer que, usando palabras de los docentes, la investigación resulte *“muy ortodoxa”* y todo lo que esta implica, incluso la metodología, esté un poco prescrita. Este tipo de Programas tienen líneas con tradición y prefieren que los estudiantes se encaminen en ellas. Tienen claro qué tipo de investigación se espera y cómo debe ser enmarcada (P26:1).

Esto me parece muy importante: los objetivos de formación en investigación dependen en gran medida de la claridad que tengan las Líneas de investigación
(P6:25)

El que los objetivos de la formación en investigación sean tan claros no determina la conformidad de los estudiantes. La elección del Programa al que se adscriben los docentes puede estar condicionada por factores de desplazamiento, tiempo y oferta; por tanto, el docente puede terminar cursando una maestría de corte disciplinar con la esperanza de hallar alguna vinculación con su práctica; pero desde el inicio, estos Programas defienden su orientación *“libre de Pedagogía”* y así, la posibilidad de que cumpla o no cumpla con la apuesta por el mejoramiento de la calidad educativa termina siendo una decisión personal de los docentes que las cursan. Esta decisión tiene que ver precisamente con la búsqueda profesional de cada quien y con el momento profesional de los estudiantes.

Así, tampoco puede interpretarse que este factor disminuye la calidad de los Programas o la relevancia que, según los mismos participantes, estos pueden tener para la dinámica educativa Distrital. Y por ello, algunos de los participantes de estos Posgrados coinciden en que no quieren una investigación enfocada en la pedagogía, más bien se inclinan por la profundización disciplinar. Identifican sus necesidades formativas y sus preguntas en conceptos o revisiones históricas porque desean fortalecer lo que “trabajan con los muchachos en el colegio”. Entonces, esta opción también resulta importante y pertinente (P5:4).

Pues yo pienso que hay unas herramientas ya de temas más como de profundización, digamos de la parte de herramientas de docencia como tal, pero sí que esas herramientas ellos las pueden aplicar a sus estudiantes, como transmitir ciertos parámetros que son importantes para los estudiantes, o sea como dijera Yo, por ejemplo en la parte de limnología, ellos aprenden todas las herramientas, cuales son las partes más importantes de la limnología, y como pueden de pronto insertar todos esos conocimientos, transmitirlos y bajarlos de pronto a sus estudiantes (P25:8).

También se debe tener en cuenta que las Universidades parecen entender la transformación de la práctica como la transformación del ejercicio profesional en un ejercicio de producción de conocimiento, al nivel de cada quien y según sus circunstancias; como la capacidad de vivir una reflexión crítica permanente sobre lo que se hace, que “convierta la práctica en praxis” (P21:4).

Este objetivo deviene en una intervención integral, académica y personal. Los objetivos de formación así encaminados tocan la autoestima, la recuperación de la palabra propia de los estudiantes, en el afianzamiento del propio discurso.

En primer año hacemos un esfuerzo por recuperar en ellos cierto grado de autonomía, de compromiso, de actitud crítico-constructiva, y también digamos, el término, así suene un poco medio rosa; es decir, cómo se quieran ellos mismos,

porque hay casos en donde la figura del docente no está suficientemente legitimada, ni es suficientemente reconocida; entonces por ejemplo un recurso es la biografía intelectual, el poder llevarlos con ejercicios de narrativa, de la mano de gente como Bruner, a compararse con ejercicios y con gente que ha sido bastante creativa; el reto es un poco decirles hasta qué punto su pregunta efectivamente no se agota en solucionarla con cita inmediata; sino ustedes quedan en la capacidad de ser generadores de más preguntas, de la apertura, de generar iniciativas, de comprometerse, de ligar esto a su proyecto de vida. Y eso puede ser parte de la información formativa pero es indispensable para que la investigación tenga en ellos una dimensión más real; entonces eso también creemos que ayuda a que en los trabajos no se quede simplemente en esa perspectiva instrumental. Es un trabajo que hacemos para ayudarlos a posicionarse y a profundizar la pregunta de su rol como intelectuales (P2:33)

Los docentes de los Posgrados indagados han identificado un gran vacío en este punto: “nos encontramos siempre con estudiosos sin opinión, o sea que prestan todo un discurso y eso ha sido responsabilidad del sistema que valora ese tipo de discurso aprendido de memoria”. Querer investigar la práctica y hacer discurso a partir de ella, se convierte en una manera de retornar a los docentes la confianza en su propia palabra.

[...] entre ello parte el trabajo con las fichas de lectura y todo esto porque nos importa es su opinión, no es un análisis de texto ni un análisis de autor sino es más que todo su propia opinión y darle un contexto en esta realidad y pienso que ya hemos logrado resultados de opiniones muy interesantes, que uno dice: aquí ya hay palabra propia, claro por ahora es muy pequeño porque es un problema de historia que estamos por superar, pero pienso que es un llamado que siempre hemos hecho, de cómo logramos apropiarnos de una palabra propia e inclusive partiendo de una premisa que los autores y teorías en nuestro contexto no son conocimiento sino que es un insumo de conocimiento, el conocimiento solamente pasa por nosotros cuando ha entrado en dialogo con esos autores y cuando se

empieza a expresar, y por eso encontramos la necesidad de que fortalezcan la escritura y todo eso porque ya hay gente que opina bien pero que no sabe cómo expresarlo, entonces necesitamos que esos opinadores empiecen también a sacar una retórica escrita que los fortalezca (P20:14).

Se trata entonces de hacer que los estudiantes exploren su propia realidad y que utilicen digamos todos los recursos que pueden tener a su alcance para desarrollar sus conocimientos. Se enseña metodología para hacer que los docentes pongan ese conocimiento en función de sus propias condiciones, de sus propias circunstancias y que asuman su ejercicio profesional docente con una perspectiva investigativa, no tanto que se vuelva investigador como tal sino que asuma una perspectiva investigativa (P21:3).

La investigación etnográfica, el análisis del discurso, las herramientas del interaccionismo simbólico, la sistematización, etc., se prefieren porque se busca que los docentes estudiantes comprendan que la educación y el saber social también son susceptibles de ser indagados válidamente.

Como se reseñó en el aparte anterior, desde la Secretaría de Educación del Distrito se ha orientado que uno de los objetivos centrales de la formación de posgrado es influir en el entorno pedagógico y en la comunidad educativa usando los conocimientos adquiridos. Esto ha sido acogido por las Universidades con un énfasis en acrecentar la capacidad de asombro y de relectura del entorno de los docentes estudiantes. Se considera que el docente investigador debe asimilarse “a alguien extranjero, que a diario ve algo diferente”. Y, efectivamente, la totalidad de los docentes que participaron del estudio declaran haber experimentado cambios en ese sentido:

[...] eso es lo que yo he evidenciado; entonces, en mi diario quehacer yo veo, yo observo, yo miro lo que de pronto antes no hacía, porque yo me dedicaba a lo mío, me dedicaba al aula y a hacer lo mío y nada más, pero entonces se vuelve uno

más a indagar (P8:2).

Así, uno de los objetivos declarados –quizá no explícito en los documentos oficiales, pero latente en la práctica- es el de “recuperar la capacidad de asombro”. Es un poco en función de esta especial formación que progresan los proyectos de grado; poco a poco se incrementan y afinan las preguntas, se allegan nuevas fuentes, se cuestionan y leen de primera mano los *autores de siempre*, se accede a bases de datos y se avizora la posibilidad de aprender a través de la escritura.

En tercer semestre, más o menos, uno tiene que ver que los estudiantes se estén cuestionando todo; si eso no pasa pues los estamos robando, ellos tienen que cuestionar absolutamente todo: lo que decimos, lo que hacemos, lo que les proponemos; porque eso quiere decir que ya esa persona no está conforme con lo que uno le está vendiendo, sino que tiene que cuestionarse. [...] Y eso está bien porque nos pone una vara alta, al final pasamos de una persona pasiva, probablemente en primero y segundo, a un estudiante que en tercero es completamente activo y responsable de su proceso, y cuando el profesor se reconoce a sí mismo como el único responsable de su proceso de aprendizaje entiende lo que tiene que hacer en el aula, porque se da cuenta que no es ir a dar clase, no es ir a meterle en la cabeza mágicamente cosas a las personas, sino es proponer algo para que les pase a esos niños lo mismo que a ellos (P3:16).

La formación en investigación se centra en la práctica en este tipo de disposiciones. Se trata de dar a conocer herramientas, pero ante todo de despertar el interés por usarlas. Paralelamente, se trata de documentar las sospechas y dar método al empirismo.

Se hizo evidente la preocupación por brindar seguridad y solidez para aplicar o combinar diferentes diseños metodológicos, estrategias de investigativas. Los docentes que cursan maestría están conociendo cómo hacer encuestas, diarios, grupos focales, entrevistas... (P2:21). Y los estudiantes que cursan doctorado están

profundizando en epistemología y validación de metodologías investigativas en educación (P6:1).

La idea de los Programas es que estos docentes en un futuro mediato emprendan otros procesos de investigación, “ya no bajo el marco de la investigación formativa, con el título de por medio, sino por el deseo, la pasión, las ganas, la curiosidad y [...] a lo mejor con apoyo de la institución” (P4:26). La efectividad de ese interés aún no se puede verificar, pero los docentes estudiantes indagados coincidieron recurrentemente en sentirse preparados y motivados para continuar explorando su quehacer.

Este objetivo de analizar la práctica pedagógica orienta la organización de los seminarios y, en algunos casos, el carácter mismo del Programa. Pero ya volveremos sobre eso más adelante.

De forma que hay cierta discusión con el paradigma positivista en investigación educativa, con esa mirada unívoca de lo cierto sobre la investigación educativa y un interés por retomar la práctica pedagógica como objeto de estudio –y por afianzar al maestro como investigador de su propia práctica. En concordancia, predominan los enfoques sociocríticos, aunque no resultan una imposición. Es decir, se da la opción de asumir el posgrado para hacer investigación sobre la práctica y desde la práctica.

En suma, los datos recabados concuerdan en que los objetivos que persiguen los Programas en términos de investigación son claros para los estudiantes y están aportando a la construcción de los campos de producción de conocimiento que inciden en la vida escolar. Ya sea desde un ánimo de profundización o desde un ánimo investigativo los diferentes actores implicados en la política de formación se unen en una lectura de lo educativo mucho más amplia, teórica y experimentalmente, y en un renovado contexto de discusión y de interpretación que sin duda tiene impacto sobre los contextos de unos y otros.

Los objetivos de investigación a nosotros sí nos los dejan claros, digamos, a nosotros nos dicen: “la idea es generar un proyecto que tenga impacto dentro de la comunidad donde usted se mueve” eso es lo primero que nosotros debemos tener claro, o sea, desde nuestro trabajo en la secretaría de educación (P1:3)

Este propósito de transformar las prácticas, de incidir en el tipo de educación que están recibiendo los niños y “entender la educación como un proceso social que va más allá de lo didáctico o metodológico” (P21:2), se está cumpliendo. Las preguntas serían ¿cuál es el carácter de esa transformación y de esa incidencia? y si ese carácter coincide o no con los intereses estatales.

En cuanto a los objetivos de la maestría son muy claros, nosotros estamos inmersos en un macroproyecto que busca es que nosotros desde la interacción transformemos nuestra práctica en nuestra labor en el establecimiento educativo, y el otro es la transformación social, entonces a partir de las investigaciones que nosotros realizamos con nuestros proyectos; se busca es eso, que se transforme el entorno educativo de las instituciones, primero donde estemos laborando y segundo donde realizamos nuestros proyectos de investigación, esos son los dos objetivos claros de la maestría (P8:5).

Sí, lo que quieren es que nosotros como sujetos del ambiente pedagógico seamos capaces de reflexionar acerca de nuestro quehacer y transformarlo para tener unas prácticas pedagógicas que redunden en beneficio para toda la comunidad educativa (P12:2).

Así, la convicción de impactar el contexto de práctica se soporta en la gran cantidad de descripciones y revisiones de los procesos que se están obteniendo –que solo en algunos casos se hacen explicativas-, en un acercamiento profundo al sentido y los procesos propios de la investigación social y en la posibilidad de llevar lo que se está aprendiendo al aula.

A juzgar por las afirmaciones de los participantes en los Programas, lo más difícil ha sido llevar lo aprendido a la labor diaria y no por falta de claridad en lo que se pretende sino por la falta de asidero institucional que encuentra la formación que están recibiendo los docentes. Por ahora, el impacto de la formación alcanza apenas lo personal (P10:5).

Ninguna de las investigaciones que se están realizando escapa a lo que han reconocido los docentes en su labor, solo en dos casos puntuales los docentes experimentan cierto desinterés de la Universidad en sus prácticas, pero la generalidad es la localización de los procesos. Aunque las preguntas inmediatas y empíricas se han transformado, no se han diluido y se está investigando para solucionar o documentar algo que está sucediendo en la escuela. Esto resulta “muy rico, en aras de que no es una investigación traída de una idea que jamás va a poder plasmar ni acentuar” (P18:11) y exige a las Universidades conocer de primera mano lo educativo, saber acreditadamente de qué está hablando y quiénes son sus interlocutores.

Yo estoy en tercer semestre y creo que la investigación es en cierta manera integral, a qué me refiero con eso: hay una necesidad de investigar problemas de enseñanza, que creo que es lo que está diciendo mi compañero, desde primer semestre se lo están diciendo a uno “qué problemas tiene usted en el aula, qué problemas ve usted”, problemas en el aula respecto de la enseñanza de ciertos conceptos, de ciertos temas, qué tiempos de dificultades tiene; sin embargo, también veo, que no únicamente se quedan en eso, sino que hay un trabajo también importante en la parte disciplinar, en la parte epistemológica, en la parte pedagógica. Entonces esa investigación que está centrada en un problema de enseñanza no se puede quedar en un problema de enseñanza sino que tiene que estar argumentada, sustentada, y eso es como lo que más recalcan en la maestría (P11:2).

Desde luego, esto no es regla ni está completamente maduro. Es un proceso, pero es un proceso que algunas Universidades han asumido muy en serio, hasta el

punto de ir a las instituciones educativas periódicamente para acompañar y observar las acciones y contextos de sus estudiantes o de reorientar sus objetos de conocimiento (P22:2).

La mayor parte de los Programas están pensados para posibilitar el análisis, la reflexión y la fundamentación y aplicación de propuestas en entornos educativos reales, y las que no, aportan a la construcción del campo de lo educativo desde una óptica más política y regional para formar profesionales que puedan asumir su rol profesionalmente (P18:2, P22:1).

Desde el primer semestre se ha dado una importancia especial a la investigación. En el primero era la parte conceptual, como tratar de aterrizar nuestra mirada a la investigación y sobretodo en pedagogía; también se intentó acercarnos a una pregunta relacionada con nuestra práctica, hicimos unos ejercicios que nos ayudaran a encontrar esa pregunta, y en el segundo y tercer semestre ya nos centramos en esas preguntas, y las clases no han sido tan teóricas como generales sino centradas en lo que elegimos en las metodologías que nos competen de acuerdo con esa pregunta, y como dice Carlos, teníamos cuatro objetivos al comienzo de nuestra investigación, y este semestre añadimos un quinto objetivo que iba como un poco más hacia lo práctico, y de toda formas ha sido importante el saber que la investigación desde el comienzo tiene que estar centrada en nuestra realidad educativa, entonces ya lo acercamos un poco más hacia cómo aplicar eso que ya habíamos iniciado en los primeros semestres (P10:6).

Hemos averiguado distintos tipos de investigación, la idea también es adelantar dentro de nuestras instituciones investigaciones que generen impacto con nuestros estudiantes, de acuerdo a la población con la que estamos trabajando, entonces es una formación a la par, vemos la parte teórica, vemos la parte práctica, hemos empezado hacer la aplicación de instrumentos hemos intentado mirar y nutrirnos de toda la parte teórica para precisamente generar cambios dentro de la institución educativa, que me parece que es lo básico frente al

desarrollo de toda la investigación y de todo lo que estamos aprendiendo, que pues es lo más importante y finalmente es el compromiso que nosotros tenemos (P19:3).

Ya en el nivel de doctorado la apuesta es sobre todo epistemológica se trata de recuperar y cuestionar prácticas educativas ubicándose en lo fronterizo. Se debe resaltar que todos los doctorados se han planteado como propuestas en construcción y es precisamente eso lo que los obliga a explorar constantemente apuestas de investigación (P20:7). Al decir de los docentes enseñantes, la naturaleza propia del doctorado tiene un componente de sentido fundamental, no como una meta sino como la esencia misma del programa y en ese marco, es imperativo volver sobre la vivencia de los colectivos y acercarse a la resolución de sus problemáticas sociales efectivas. Los proyectos de investigación que se están desarrollando atienden siempre, de alguna forma, esas problemáticas, “sin descuidar el componente propio de producción de conocimiento que atañe al nivel doctoral” (P16:1).

Otra competencia importante en los doctorados, y en algunos programas de maestría, tiene que ver con el desarrollo de habilidades que le permitan a los docentes interactuar en su contexto social formulando proyectos de desarrollo comunitario. En ese sentido, se apunta a la revisión, formulación y evaluación de políticas públicas (P20:1).

Ahora bien, ¿el docente que cursa este tipo de programas se hace un docente investigador? Los datos muestran que hay una transformación importante. En palabras de ellos, hay cierta confrontación con la distinción entre ser profesor o ser maestro y maestro investigador: “esas distinciones hay que leerlas en contexto y de manera situada, porque los modos de hacer son dinámicos, son plurales, son diversos, y en ese sentido es más interesante el sentido de construcción de comunidad, [...] estamos haciendo un proyecto de investigación a partir de un aquí y un ahora, pero eso no implica que puede implicar nuestra vida entera y eso depende más de las condiciones de trabajo que se tengan que de la voluntad” (P12:27).

Según lo hallado, para los docentes la profesionalización se asocia con el hallazgo y el cuestionamiento de conceptos y sentidos que entrecruzan su labor. Qué se está entendiendo por práctica pedagógica, docente o educativa, por aplicar: qué es investigar en este campo o leer y escribir. Profesionalizarse es “derrumbar concepciones ancladas” que estaban en sus imaginarios y es desde allí que se ve como posible y avanzada la modificación de la práctica pedagógica (P10:33). No necesariamente tiene que ver con el hacer de actividades, sino qué significa lo que se quiere y cuál es el sentido de lo que se quiere. Hay un fuerte interés de los docentes estudiantes y enseñantes en ese punto.

Se quiere explorar qué se ha hecho, cuánto tiempo llevan las experiencias de referencia y cómo funcionaban. Parece ser que la profesionalización en nuestro medio no se entiende como el aprendizaje de buenas prácticas sino como la posibilidad de saber cómo leer lo hecho y lo que está sucediendo para innovar o cualificar lo que se está haciendo. Se aprende como investigador a indagar por fenómenos que nunca en la práctica profesional se habían cuestionado, que se habían normalizado (P3:5).

Las Universidades con oferta plenamente investigativa fortalecen particularmente las sistematizaciones de experiencias, la investigación acción participativa y alternativas similares de corte cualitativo (P28:1). Se dice en algunas Maestrías que “no realizan investigación científica” (P18:12), que se ocupan más bien de una investigación-acción, una investigación aplicada que persigue la creación de conocimiento sobre la escuela. Con todo, hay un importante número de estudiantes que lo que hacen efectivamente es evaluar el impacto de intervenciones específicas sobre problemáticas diagnosticadas (P13:4).

Se trata de ofrecer a los estudiantes unas herramientas que delineen y configuren un método particular de investigación que funcione en la escuela y se acompañe con las labores que ellos desempeñan cotidianamente.

Digamos que la tendencia mayor en nuestra facultad está en la dirección de investigación cualitativa e investigación aplicada, pero pues si hay estudios que le interesen al estudiante que valga la pena hacer desde otro marco, pues lo acompañamos; pero digamos que la prioridad está en ese tipo de investigación (P13:2).

De hecho, los participantes de los Programas terminan reconociendo un panorama general de la investigación en los campos que les interesan, pero aplicando y haciendo un ejercicio investigativo con métodos particulares enfocados en las tareas más propias de su labor.

Pues, yo pienso que los seminarios nos han permitido darle una mirada general a todo lo que es la investigación cualitativa, pues porque nosotras ya más o menos teníamos claro qué es positivo y qué es cualitativo. Entonces, dentro de la investigación cualitativa hemos tenido la posibilidad de leer diferentes técnicas; y yo lo que pienso es que básicamente esta investigación lo que nos permite es impactar a más corto plazo las comunidades en las que estamos, porque es tal vez el método que se selecciona lo que nos va a permitir impactar directamente y entonces el impacto va a ser medible en mucho más corto plazo (P28:3).

Una de las pretensiones que tienen la mayor parte de los Programas es garantizar que los docentes estudiantes tengan una comprensión profunda de lo etnográfico y vivan un proceso formativo e investigativo que les permita trabajar con esta alternativa tanto en su proyecto de grado como en posteriores iniciativas pedagógicas e investigativas. Se puede decir que se intenta llevar la formación que han tenido en el pregrado, los rudimentos metodológicos y habilidades investigativas básicas, a un reconocimiento sólido y profundo de por lo menos un método, aunque se “trabajen todos los métodos”; el doctorado ya se asume como construcción de conocimiento nuevo para la comunidad académica y, por tanto, no se ocupa tanto del método cuanto de la pregunta (P4:3).

“La docente que yo tengo como tutora es muy estricta, y nosotros decimos: “ay pero para qué nos manda a leer sobre eso si nosotros no tenemos esa técnica”. Yo lo he visto de otra manera, [...] sí, no solamente debemos aprender lo que es un grupo focal, lo que es una entrevista o sea, lo que yo estoy haciendo, los instrumentos que yo voy a aplicar para mi investigación; sino que yo voy a saber una gama de técnicas, cuál técnica con qué instrumento. Yo voy a saber cómo lo voy a tener que investigar, si es cualitativo, si es cuantitativo; cómo lo voy a poder organizar para hacer mi investigación. Eso me parece, o sea, he aprendido muchas cosas, realmente lo qué es un grupo focal, entrevistas, observación participante, o sea, yo podría decirle “sí mire, de observación participante sé que tiene tales y tales cosas, el grupo focal tiene tales cosas, la entrevista a profundidad presenta tales cosas” (P8:19).

Otro de los objetivos es aprender metodologías de investigación que eso fue todo lo que vimos el semestre pasado que vimos todo lo que son técnicas de recolección de datos, todo lo que son las técnicas, los instrumentos; siento que fue bastante fuerte el énfasis el semestre pasado en ese tema (P19:2).

Hay toda una apuesta en el marco de acción de los dos tipos de programa por acercarse a perspectivas investigativas de orden cualitativo. Así lo demuestran, por ejemplo, los macroproyectos⁷ en los que un equipo de docentes enseñantes tiene a cargo un eje de reflexión amplio y de gran interés para la comunidad académica en un momento dado y suman a su propósito a todos los estudiantes que así lo decidan o que muestren una pregunta afín.

En el año 2010, se desarrollan unas políticas que buscan que los Programas se piensen a sí mismos y se reorganicen a partir de unos planes curriculares que buscan el trabajo en núcleos, atando ciertos requisitos disciplinares,

⁷ Respecto de esta apuesta institucional, que toma fuerza en Colombia a partir de la última década del s. XX, resulta interesante el artículo “Los macroproyectos como una estrategia de formación docente”, publicado en la revista *Actualidades pedagógicas* de la Universidad de La Salle.

interdisciplinarios; entonces, digamos que esas son unas condiciones que son las políticas de la Universidad que buscan también el trabajo desde la responsabilidad social desde el apoyo a la cualificación de las prácticas pedagógicas de los docentes, no importa si vienen del Distrito, de instituciones privadas, de donde vengan, porque digamos que es una apuesta que tiene la universidad frente al desarrollo sustentable, etc., de todas las comunidades. Hacía el año 2009, empiezan a salir los primeros macroproyectos y se inicia esa nueva generación de trabajos colectivos, de tutorías individuales a tutorías en donde el acompañamiento de los tutores es sustancial para el trabajo, de hecho creo que nos hemos vuelto expertos en hacer acompañamientos a colectivos porque permiten la discusión, el intercambio, el juego de saberes, y yo creo que hasta el presente ya tenemos unos macroproyectos mucho más consolidados que a veces aterrizan en publicaciones y que generan también que los estudiantes se gradúen en los dos años de sus proyectos formativos. En términos generales, creo que los macroproyectos han traído muchos beneficios para toda la comunidad educativa, y a nosotros como tutores de investigación, creo que nos han cualificado mucho, porque no es solamente de aquí para allá, sino cómo los estudiantes también nos van construyendo a nosotros como docentes especializados y también muy centrados en cómo hacer una tutoría; creo que no todos los docentes aquí están como con esa posibilidad y actitud de trabajo frente a hacer un acompañamiento de largo aliento, que son los dos años completos (P4:9).

La idea es apuntarle a una investigación más grande de la que prevén individualmente los estudiantes. Entonces, lo que se hace es adaptar los proyectos individuales a una gran pregunta o eje de investigación y los estudiantes o equipos de estudiantes filiados aportan desde su problema, que generalmente proviene de su experiencia en el aula, a esa gran pregunta que ya se había planteado (P1:19). Otra alternativa es estudiar todos los problemas que interesan a los estudiantes, buscar afinidades, grandes troncos en ellos, y formular el o los macroproyectos de cada cohorte en función de lo hallado.

En términos prácticos iba a decir que cuando viene el proceso de inducción se comienzan a identificar ciertos intereses en esos candidatos a la maestría, esos intereses se aglutinan en nodos y son compartidos dentro del grupo de maestros, especialmente los maestros que van a acompañar esa cohorte que iniciará el siguiente semestre; entonces digamos que viene un primer trabajo, y es poder formular un macroproyecto al cual se articulen los proyectos particulares de los estudiantes (P4:4).

Hay dos modalidades, un estudiante llega con un proyecto particular y lo desarrolla en el marco del colectivo hasta que lo lleva a cabo. Y, por ejemplo, hay un macroproyecto en desarrollo de autonomía, en el que hay veinte docentes de dos semestres diferentes trabajando sobre una misma pregunta de investigación con unos objetivos generales específicos comunes, un marco teórico construido con el colectivo, y cada uno está mirando desde este marco común su problemática institucional particular; unos haciendo diagnóstico, otros haciendo intervenciones, otros atendiendo grupos completamente diferentes desde preescolar hasta educación superior, como docentes, como directivos docentes, como orientadores; y todos buscamos darle respuesta a la misma pregunta desde diferentes miradas, y está funcionando muy bien, ya el primer macroproyecto está por terminarse ahorita (P13:12).

Las Maestrías de corte investigativo se reconocen como espacios para la formación de investigadores y, a su vez, las maestrías en profundización buscan que los participantes sean capaces de identificar un problema real en su contexto, establecer una posible solución o bien un experimento que los lleve a probar una hipótesis y que sustenten teóricamente todos los pasos que tienen que dar para llevar a cabo ese proceso, incluso que analicen los resultados de la experiencia en aras de emitir alguna conclusión (P3:1). Es decir, en ambos tipos de Programa se apunta a que los estudiantes logren una capacidad real para formular proyectos (P13:1).

En el semestre que estaban cursando los participantes durante la etapa de

recolección de datos de la presente investigación, ya se estaba iniciando la estructuración del trabajo de grado: se tenía medianamente consolidado el marco teórico y/o estado del arte pertinente y los esfuerzos se concentraban en el trabajo de campo o en el análisis de datos. Esto deja ver que desde el primer momento se lleva a los docentes estudiantes en la dirección de fortalecer habilidades que les permitan considerarse investigadores. Evidencia de ello es que las preocupaciones de los docentes está el que se llegue a la maestría o doctorado sin condiciones para la investigación y el propósito que se trazan es crear esas condiciones (P13:3).

Fue claro que la existencia de líneas de profundización o investigación consolidadas en las Universidades favorecía un mayor avance en los procesos. Esto se debe en gran parte a que las líneas de investigación ayudan a que los estudiantes sean capaces de identificar “problemas reales” y no se tarden uno o dos semestres dimensionando sus inquietudes. No se trata de que las preguntas de los estudiantes se anulen o se consideren impertinentes sino de que, en el tiempo con el que se cuenta, puede ser difícil develar a tiempo si se están “inventando problemas o viendo problemas donde no los hay”.

Me parece, vuelvo y repito, una de las falencias, aunque tenemos cierta libertad y cada uno tiene cierta necesidad para hacer su investigación y con base en eso busca al asesor, busca el tema, busca cómo puede hacerlo; sí me parece que faltan líneas de investigación, es decir, uno debería llegar al seminario y decir “bueno, hay una línea de investigación en enseñanza de la física basada exactamente en tal cosa”, como unas líneas de investigación que ya tuviera la universidad definidas, yo creo que eso facilitaría el camino de los enfoques de las investigaciones, porque de pronto muchas investigaciones con muchas necesidades personales responde es a esas particularidades y no hay necesidades de la universidad como tal. Entonces esa falla sí la veo ahí, como la falta de las líneas de investigación (P11:10).

Entonces, al docente enseñante le preocupa que las preguntas terminen

girando únicamente en torno a la necesidad de desarrollar un trabajo y a los docentes estudiantes, que su problema exceda lo que ellos son capaces de tratar o abarcar. Además, hay dificultades que los estudiantes no podrían identificar: dimensión del procedimiento estándar para desarrollar la investigación que quieren, validez u oportunidad de su hipótesis, cuales son las metodologías que le permiten cumplir con sus objetivos y que implica avanzar en ellas en términos de tiempo y costos (P25:3). Estas son cuestiones que se resuelven con asesoría, pero el terreno abonado ha resultado de una relevancia crucial.

Así también, incide de manera importante el carácter de los seminarios y asignaturas. Si las asignaturas están “autocontenidas”, es decir que no tienen prerrequisitos, el estudiante se acostumbra a recuperar preguntas y ajustarlas a tiempos y recursos muy bien determinados. De otro lado, si las asignaturas siguen una lectura historicista, temporal, parece resultar mucho más difícil en encuadre problémico y metodológico de los trabajos. Nada tiene que ver este hecho con el rigor de los cursos. Se trata de que los seminarios “autocontenidos” y la organización del currículo sin prerrequisitos parecen tener muchos menos presupuestos sobre los presaberes o nivel de los estudiantes y brindar mayores elementos por partir de enfoques pedagógicos basados en problemas, aunque es preciso anotar que algunos estudiantes demandan un mayor acompañamiento cuando se implementan estos sistemas.

Otro de los objetivos que moviliza importantes esfuerzos en todas las partes del proceso de formación es terminar en el tiempo previsto. Esta es una exigencia de la SED Bogotá, los docentes estudiantes deben terminar en el tiempo que prevé el Programa o si no, tendrán dificultades con el cubrimiento económico y la validación de su formación. Esto representa una dificultad más que una oportunidad. Como veremos más adelante, los docentes estudiantes cuentan con muy poco tiempo diario para cumplir con las tareas, lecturas y demás exigencias de sus estudios y esto se suma a las dificultades para cumplir el horario de los Programas presenciales y semipresenciales –cuya programación casi siempre roza o se cruza con las jornadas

escolares.

Para resumir, los objetivos de la formación posgradual en investigación: resignificar la educación, articular la academia con las comunidades de interés para los docentes, generar capacidad de asombro, formarse para actuar socialmente, cuestionar el escenario de lo educativo y cualificarse en el manejo de enfoques y herramientas metodológicas, en su mayoría cualitativas, que parecen articular la estructura curricular de los Programas de profundización e investigación; son conocidos y asumidos positivamente por la mayor parte de los docentes estudiantes. Ellos sienten que con la formación están recibiendo respaldo teórico y conocimientos pertinentes para afirmarse profesionalmente y para visualizar de manera más amplia su proyecto de aula.

¿Cómo pensamos la investigación?

Nosotros pensamos que la investigación tiene el compromiso en primera instancia de contribuir a la formación de los estudiantes como investigadores, o sea, motivar, desarrollar, acompañar en ellos ese proceso de formación, desde una actitud, desde una conciencia de la investigación como algo fundamental en su formación intelectual y en su desempeño profesional; la investigación como una manera de posicionarse teórica y prácticamente en relación con sus objetos de estudio y en el espacio de sus prácticas (P2:14).

2.2 Estructura curricular de la formación

Los objetivos señalados se soportan en estructuras curriculares que las Universidades vienen forjando desde antes de la iniciativa de formación posgradual de la SED Bogotá. En todos los Programas de investigación hay seminarios teóricos o de profundización en ejes o temas y seminarios o espacios de formación

especialmente dedicados al reconocimiento y apropiación de rutas metodológicas en investigación. Estos seminarios suelen avanzar de forma paralela, es decir, no se forma primero en teoría después en investigación o viceversa; sino que la regularidad es el avance paralelo en los dos frentes.

Allí va a trabajar conjuntamente con el director de la línea de investigación durante el primer semestre y con los colegas con los otros estudiantes que recién ingresan, perfeccionando ese protocolo, como quien dice durante el primer año él va a realizar lo que se llama el anteproyecto de investigación; pero paralelamente con ese diseño del anteproyecto en el campo de formación de investigación, él debe tomar dos seminarios en métodos de investigación filosófica, cada semestre variamos la oferta (P14:4).

Desde primer semestre, los estudiantes reciben formación en herramientas investigativas y, en algunos casos llevan a cabo prácticas de investigación ligadas en menor o mayor medida con su proyecto de tesis (P9:8). También puede ser que el énfasis del trabajo de investigación que asuma cada cohorte modifique los puntos de reflexión de los seminarios dedicados a lo investigativo y que los trabajos de los seminarios teóricos se relacionen con lo requerido en el marco teórico de los proyectos –esto último es muy apreciado por los docentes (P27:4).

En los seminarios de investigación los estudiantes en ocasiones realizan la recolección de información, la aplicación de instrumentos y el análisis de información. Cada semestre registra un avance en el reconocimiento de metodologías o de fases investigativas. Con base en los análisis, los estudiantes plantean las conclusiones o propuestas de acción y de generación de nuevas investigaciones, que casi siempre son asesoradas de forma individual o grupal.

Así está planteado el programa, la realidad actual es que ellos en este momento tienen un proyecto de investigación uno y un proyecto de investigación dos en el cual tienen que desarrollar todo su proceso; en el proyecto uno lo que son los tres

primeros capítulos: planteamiento del problema, marco teórico, y diseño metodológico de investigación y en proyecto dos lo que es análisis de resultados y conclusiones (P18:4).

El semestre pasado lo que vimos fue toda la definición del problema, el alcance, y todo lo que tiene que ver con el marco de referencia, eso fue lo que hicimos, y todo el tiempo como lo mencionaba mi compañera básicamente relacionado con ese impacto que debe tener nuestro proyecto en la comunidad educativa en la que estamos (P1:7).

Cuando las asignaturas que cursan nutren sus proyectos, es común que los Programas eviten las tareas adicionales o de asignatura y hagan un seguimiento mayor a los avances de la investigación con la que se aspira al título (P3:11).

Se hace especial énfasis en la elaboración de marcos, de instrumentos y en el reporte escrito de avances, bien sea a manera de trabajos escritos o de artículos. El proceso de formación en investigación tiende a ser tan panorámico cuanto funcional, gira en torno a la ilustración de los modos de hacer investigación educativa más reconocidos –en el caso de los programas investigativos- y en torno al desarrollo de los productos que se tienen que hacer. Así también la atención se centra en el conocimiento de la metodología y la epistemología porque los estudiantes resulta “muy narrativos, muy descriptivos y no logran fundamentar digamos que la esencia de una tesis” (P17:16).

Los programas se han diseñado para que el investigador se forme mientras realiza su investigación. Los estudiantes tienen que investigar, es decir, en todos los casos son protagonistas de los procesos de recolección de información y eso mismo los lleva a mirar qué pasa en la institución en la que laboran. Todo lo que hacen es para su proyecto y tiende puentes con el contexto de su institución; los docentes enseñantes se encargan de afianzar esa relación:

Yo lo que les digo es ese proyecto hay que contextualizarlo, al conocer él bien la institución: —Ustedes hacen eso allá y ya tienen parte, ustedes ven en la parte de construcciones pedagógicas, ese es su fundamento pedagógico, eso es parte de su marco teórico, entonces es cuestión de que lo que hacen allá, ya lo van a nutrir en su proyecto (P3:11).

Ya al interior de los seminarios, es recurrente que en primer semestre se empiece a delinear un problema o experimento, se ofrezcan contenidos que permitan acercarse a la pregunta, y se formule el anteproyecto.

Ese es el énfasis que más o menos les hacemos que en primer semestre tengan la oportunidad de repensar su tema, de mirar las posibilidades reales, de cerciorarse con los docentes de que el tema sea pertinente, de que el tema tenga su lugar, las posibilidades de desarrollarse en el campo (P2:5).

En algunas Universidades, se pide un esbozo del anteproyecto de investigación para el proceso de selección, en tal caso, el primer semestre también se ocupa de la revisión y adecuación de ese esbozo.

En la entrevista se exige un protocolo de investigación, la idea es que el estudiante que aspira ingresar al doctorado, pues presenta digamos un anteproyecto de investigación donde ya él mismo señala por qué ruta investigativa le gustaría avanzar, en el evento de ser admitido, ese protocolo de investigación debe estar enmarcado en las líneas de investigación del doctorado (P14:3).

Ese proceso es particularmente interesante porque los docentes estudiantes interrogan sus preocupaciones, que por lo general sufren cambios, las abandonan, las afianzan y, a la par, asisten a cursos de fundamentos de epistemología, escritura, pedagogía e investigación en ciencias sociales, comunicación o naturales y electivas, según el posgrado (P2:4).

En segundo semestre, se recoge información de acuerdo con el anteproyecto o se diseñan los experimentos, ambientes o recursos educativos y se imparten seminarios teóricos y prácticos que fundamentan lo que se está haciendo, adicionalmente, inician los espacios de asesoría para guiar la investigación. En tercer semestre, se analiza la información y se esbozan algunos resultados; los seminarios profundizan en la práctica investigativa y continúan las asesorías. Ya en el cuarto semestre, se construye el informe final de investigación. Algunas Universidades también incluyen entre sus materias del inicio o el final un componente de formación integral o humanística (P6:3).

En los doctorados, el semestre empieza con un plan de trabajo planteado por los estudiantes en concertación con los directores. Este plan obedece a las necesidades, interés investigativo, expectativas y el momento del proceso en el que esté cada estudiante. En este nivel no siempre resulta que el avance en los semestres o años derive en un avance en el proyecto de tesis (P20:10).

La estrategia que yo veo a nivel general es la articulación de los seminarios y los talleres, como que todo apunte directamente al proyecto de investigación. En el primer semestre yo vi como que solamente asumía esa gran responsabilidad; ya para segundo semestre y tercero, todos como que de alguna manera u otra intentan y hacen un trabajo para aportar, inclusive el trabajo que estábamos haciendo con el profe [...] me parecía bastante interesante porque ya era ver todo el proceso de investigación desde las dos temáticas que se concentran en las líneas, entonces es como una estrategia macro [...], todos nos tratan de aportar y de generar algún material, algún recurso, alguna actividad de estrategia específica que beneficie el proyecto, pero pues esa la empecé a visualizar a partir del segundo semestre básicamente (P10:18).

[...] entonces todo está como anclado, y en todas las materias le apuntan algo al proyecto, en todas las materias aprendes algo que tú dices: esto me sirve para el

proyecto de investigación que estoy realizando (P27:2).

Lo que acabamos de describir constituye el proceso regular, sin embargo, no en todos los casos la articulación resulta tan exitosa:

Yo tuve el encuentro con los chicos de Secretaría iniciando este semestre, entonces yo realizo la lista de los chicos observo cual es el tema que ellos trabajan en su tesis, les envío un artículo científico reciente para que lo lean y les doy un espacio de diez minutos para socializarlo pero ligado a su tesis pero mi línea es: gestión educativa y del conocimiento, entonces ellos dicen: pero cómo desde la línea de gestión educativa y del conocimiento puedo hacer vínculos con mi tema que es de género, entonces ya encuentran allí como desde las políticas curriculares por ejemplo plantean el tema de gestión educativa para el contexto de género con la mirada actual, entonces esa es una estrategia, yo no sé cómo harán los otros (P17:10).

Una alternativa en esta tendencia es que ninguna asignatura tenga “prerrequisitos”, y esto parece constituir una ventaja desde el punto de vista pedagógico porque los estudiantes ganan movilidad y flexibilidad, a la vez que la visión puede enriquecerse cuando estudiantes de último o penúltimo semestre están en contacto con estudiantes de primer semestre (P7:2).

El caso de los doctorados es similar. En el primer año, los estudiantes trazan el anteproyecto y en el segundo año, desarrollan el proyecto de tesis doctoral. A partir del segundo o tercer semestre se les nombra un director o directora de investigación que lo acompaña durante el resto del proceso (P14:7).

El plan de estudios del doctorado [...] tiene varios componentes de formación; uno es investigación, otro fundamentación filosófica, otro de énfasis o componente flexible y un último componente de interdisciplinariedad, en el entendido que la característica central de un programa de formación doctoral es la investigación, que es el núcleo más fuerte del doctorado, pues la investigación es un campo que

atraviesa todo el plan de estudios (P14:1).

Adicionalmente, los doctorados se interesan en promover la realización de pasantías internacionales de investigación y cursos de perfeccionamiento, que buscan, por un lado, abrir espacios de movilidad para el estudiante en universidades o centros de investigación con los que se tiene convenio y, por otro lado, interactuar con pares investigadores que estén trabajando temáticas análogas, visitar fondos bibliográficos y documentales (P14:9).

Algo que me pareció interesante es que en el doctorado hemos visto [...] que todos los seminarios se establecen con el proyecto de investigación que uno está adelantando. Siempre, digamos que el punto de convergencia en los seminarios son nuestros trabajos de investigación y siempre, los seminarios terminan con un ejercicio a nivel conceptual por equipos que ya conocemos los trabajos de cada uno (P16:7).

[...] por como está estructurado, [...] la esencia del doctorado es la tesis doctoral, la investigación es para la construcción de una tesis doctoral, sin embargo, digamos dentro de la estructura académica hay unos seminarios [...], hemos tratado que esos seminarios profundicen acerca de las líneas que tenemos de investigación. Y cada uno como se va incorporando, entonces por ejemplo ahora podemos mirar lo que vimos en esta clase lo podemos incorporar e ir armando como un rompecabezas, o sea, esos seminarios teóricos retroalimentan el proyecto de investigación (P17:4).

La investigación tiene un peso importante en la estructura de los Programas, alrededor de 40, 56, 64 créditos y, metodológicamente, el trabajo en los seminarios o cursos centrados en fundamentación metodológica se centra en la realización de lecturas y talleres semimagistrales, que revisan las diferentes miradas, desde lo cualitativo hasta lo cuantitativo y enfoques mixtos, y herramientas como el Atlas Ti o el SPSS (P16:5, P17:17).

También hay Programas que trabajan con Módulos o *Ibook* en los que se determinan las lecturas básicas y las elaboraciones que deben hacer los estudiantes a partir de esas lecturas, sesión por sesión.

No se transforma el seminario, pero digamos hay un conocimiento donde no todos los temas permiten que un trabajo preparatorio, la lectura de los módulos esté intencionada previamente, porque los momentos son como diferentes (P21:23).

Bueno, otra estrategia es que los módulos siempre dan la posibilidad de escuchar la voz del otro, escuchar la voz del compañero, entonces cuando el maestro titular de ese módulo pues tiene toda una teoría que debe presentarnos y darnos a conocer, suscita reflexiones que también al mismo tiempo nos permiten a nosotros como estudiantes dar a conocer nuestra voz, nuestra opinión y así mismo el resto de los compañeros; entonces eso permite construir el conocimiento entre todos, no es simplemente lo que nos da el profesor y los que nosotros copiamos, sino que es una construcción colectiva de conocimiento, y me parece que eso también es importante (P12:4).

Con una u otra modalidad, los docentes estudiantes han rescatado la coherencia que existe en el desarrollo de los contenidos:

[...] como que ninguna asignatura se ve alejada de la otra, sino por el contrario, cada seminario vemos que el uno se relaciona con el otro; entonces eso también es muy significativo para nosotros, y eso también hace parte de que todo lo que vemos cada vez es más integral, yo pienso que desde que llegamos acá hasta este momento todo lo que hemos tenido que leer está muy relacionado, que se rescata en cada seminario “ay, es que eso lo vimos el semestre pasado, y el profesor nos decía tal cosa, y el otro profesor tiene otra visión”, entonces es muy importante (P12:8).

Con todo, los avances también dependen del ritmo de los estudiantes o grupos de estudiantes y la articulación también va a depender de la utilidad que ellos observen en los insumos que aporta cada seminario al desarrollo de su trabajo de grado. Enseñantes y participantes afirman a este respecto que nunca se podrán acompañar por completo los trabajos de grado, el desarrollo de las líneas de investigación y el desarrollo curricular de contenidos; aunque de momento lo tratado no sea inmediatamente utilizable por el grupo, se defiende la necesidad de que los estudiantes tengan conocimientos “de reserva” para que puedan decidir cuál alternativa prefieren en otros momentos y en circunstancias posteriores a su trabajo de grado.

Hay seminarios de orden de investigación cuantitativa que para quienes están desarrollando investigaciones cualitativas no tiene mayor relevancia, mayor pertinencia inmediata pero nosotros bien sabemos que en un futuro el investigador social que no tenga un acercamiento cuantitativo, va a quedar por fuera de muchas posibilidades de discusión en el orden de la política pública, entonces digamos no se pretende esa simetría, pero si hay una permanente lectura de esos seminarios, del contenido de los seminarios en las líneas; entonces por eso también muchas veces en el transcurso del desarrollo de la línea empiezan aparecer las dudas sobre sus orientaciones, porque empezaron con una perspectiva llegan a un seminario y les abre otra entonces dicen: aj deberíamos cambiar entonces. Pero a veces es demasiado tarde porque ya va muy adelante, entonces hay tensiones que se van produciendo pero yo creo que esas son tensiones también productivas digamos creativas en la resolución del proceso (P21:21).

A pesar de lo anterior, subsiste la pregunta por las ventajas de brindar una formación panorámica o una formación que profundice en una sola forma de tratar los fenómenos educativos para asegurar su completo manejo (P21:20).

Paralelamente, un buen tramo de la formación en investigación se imparte en

las tutorías o asesorías de trabajo de grado. Todos los Programas cuentan con este recurso e invierten importantes esfuerzos en su cualificación y pertinencia. Estos espacios de educación personalizada se interesan en los avances y dificultades que se producen durante el desarrollo de los trabajos de grado y en buena parte son los responsables de que se cumplan los plazos previstos para la obtención del título, asumiendo los procesos de investigación propios de cada semestre.

Por lo general, los estudiantes deben preparar para cada tutoría productos escritos o avances en el proyecto. Lo que supone reuniones previas de los grupos y sesiones de trabajo a este respecto (P4:7). Y el espacio consiste en una reunión con el asesor o asesores en espacio privado, en el que se tiene la oportunidad de conversar, aclarar dudas y continuar avanzando (P3:4). Hay ciertas singularidades en las tutorías que tienen que ver con el método a través del cual se discuten las lecturas, como se orienta la producción de documentos, como se avanza en la construcción de conocimientos y estas rutas marcan diferencias en los modos de seguimiento, pero suelen existir acuerdos institucionales para el desarrollo de estos espacios (P20:10).

Las tutorías uno las cita individual, uno les escribe y ellos le dicen – bueno tal día a tal hora está bien [...], entonces va uno cogiendo el ritmo de trabajo. Envían cosas por correo digamos que lo que envían es como lo esencial, yo siento que no son cosas que uno dice ¿y esto para qué? Las cosas son como muy puntuales, lo que realmente se necesita, por ejemplo, ¿cómo se construye un marco teórico?, hay unos ejemplos. ¿Cómo se construye un objetivo? Son lecturas realmente precisas con lo que se está trabajando, pues porque uno tiene trabajo de otras cosas, entonces digamos que son como muy puntuales en eso (P19:8).

La labor de los asesores o tutores se centra en que el estudiante o el grupo de estudiantes siga un proceso riguroso de investigación, en acompañar ese proceso, y ayudarlo a formular el problema, los objetivos, la metodología y cuidar que el problema de investigación esté relacionado con todo lo demás y no se desligue, por ejemplo, de los objetivos o que estos no se desliguen del carácter de los instrumentos

para la recolección de datos (P18:9).

Pero no sólo se trata de verificar coherencias, se trata también de ampliar miradas, de cuestionar; generar nuevas inquietudes e hipótesis y llevar los alcances de los Proyectos a un punto que garantice el cumplimiento de las expectativas a nivel de maestría o doctorado.

Por ejemplo, nuestro profesor nos ve cada quince días y tenemos una asesoría virtual, [...] cuando yo estoy perdida, le digo “profe, no sé cómo hacer esto, no sé qué”. Él es “cálmese, cálmese, mire tal cosa, busque tal cosa”, entonces eso es chévere, y fuera de eso, formalmente, es una al mes [...], él tiene una agenda y entonces, puede coger a uno o puede coger a varios y nos aclara dudas (P1:12).

Para ello, los participantes plantean que es necesario repensarse como investigador, repensar la fundamentación con que se cuenta; manifiestan de forma masiva que han debido cuestionar todo lo que vio antes, pues “talvez nunca fue una inmersión total en investigación” (P16:14).

Generalmente, un mismo tutor acompaña al estudiante en todo el proceso, en modalidad presencial y virtual, hasta que sus estudiantes se gradúan (P13:10). Hay una Universidad que está probando la experiencia de tutorías compartidas entre un especialista en el objeto de estudio y un metodólogo, y esto ha resultado altamente provechoso, según los estudiantes. Allí mismo se ha logrado que los asesores vayan a visitar las instituciones en las que laboran sus estudiantes, vean de primera mano las problemáticas y dialoguen con los actores sociales presentes en esos espacios. Esto genera mucho impacto, tanto en los trabajos de grado de los participantes y en su proceso de aprendizaje, como en el carácter del currículo que ofrece ese Programa (P28:5).

A la par, los docentes han resaltado que en las tutorías parece resultar muy provechoso el que los docentes tengan alta experiencia investigativa y una comprobada idoneidad académica específicamente en el tema de interés, que estén

vinculados a las Universidades más allá de unas determinadas horas de clase y, de manera especial, generar intercambios entre estudiantes de diferentes proyectos y diferentes semestres. Así, cada quien entrega y divulga un avance de su proyecto y recibe comentarios, preguntas y retroalimentación por parte de los compañeros y los docentes (P9:6).

Otro detalle es que también hay asesoría colectiva y asesoría individual, los dos encuentros son magníficos porque en la colectiva la gente está con más confianza para decirte otras dudas que de pronto en el sólo grupo no se preguntan, hay gente que se espera a ese encuentro, y ahí se sienten muy acompañados; esa es una cosa que yo creo muy exitosa (P13:11).

Por su parte, las líneas de investigación -en los Programas en los que tienen un espacio diferenciado- aparecen como el lugar más auténtico de producción del conocimiento, donde se van consolidando las discusiones y donde hay unas categorías que permiten interpretar (P21:7).

Lo interesante es que una vez se inscriben en una línea, inician un trabajo sistemático de reuniones con el director de la línea, al margen de los seminarios y tienen una modalidad que se llama taller, entonces no es el seminario propiamente sino que se inscriben en su línea y ahí van desarrollando durante los cuatro meses un trabajo referido a esa línea en forma de taller; y son grupos pequeños porque la cohorte completa serian cuatro, entonces cada curso tiene un grupo más pequeño y en cada taller mensual puede ser el acompañamiento para pensar específico de la línea, y para empezar a formular ahí su proyecto de tesis (P21:9).

Un buen número de docentes declara haber seleccionado el programa que cursa por las líneas más que por el título general. Y en su Línea de investigación encuentran un lugar, los referentes macros de su investigación y el espacio para avizorar la aplicación de lo que se está aprendiendo según cada foco de interés

(P12:28).

En primero ya nos estábamos enfocando en la línea de investigación. Porque a partir de allí ya comenzaban a verse las electivas y ya en segundo teníamos como planeado el proyecto [...] y pues en la Línea surgieron los directores de tesis e incluso se formaron los grupos grandes bajo un mismo proyecto, un megaproyecto con varios grupos o subgrupos (P26:5).

La Línea se escoge al ingreso o en primer semestre. Por lo general, las Universidades organizan un espacio académico en el que los mismos directores y docentes presentan cada opción. Luego, los estudiantes toman la ruta de su preferencia, teniendo en cuenta sus preocupaciones, anteproyecto y la opción de interés que expresaron durante la exploración de intereses. Una vez que deciden, ya deben surtir procesos académicos para cambiar y solo es permitido un cambio (P22:3).

Con todo, este proceso de elección no parece tan adecuado para todos, antes bien recibe críticas importantes por parte de algunos estudiantes.

Yo escuché que te decían que ellos habían organizado como los grupos, el profesor estaba diciendo que a nosotros podían agruparnos por afinidad de proyectos y trabajar; sin embargo, cada profesor de Línea pasó a exponer lo que hacían, eso fue un fashion, todos pasaban y miran a ver qué escogen (P1:23).

Se quisiera un poco más de conciencia respecto de la elección, pues la conformidad termina siendo un problema de afinidad con los temas y con las personas, pero por lo general empieza con una intención escrita formal de arte del estudiante y se da más o menos así:

Sí, ellos en la misma entrevista de ingreso, eso es parte de la entrevista, ya les planteamos como cuál es su inquietud investigativa, porque pues nuestro énfasis

es la investigación, y ellos ya traen desde el primer semestre su inquietud. Solamente que les ayudamos pues en lo que es la parte metodológica de la investigación a plantear bien la pregunta, pero todos ya traen una inquietud investigativa. Ellos traen su pregunta y lo que ocurre en la maestría es que se encuentra con dieciséis proyectos profesionales, entonces, tú vienes con una inquietud desde tu espacio de trabajo y aquí te acercas a una oferta grande de proyectos profesionales y conoces nuestras inquietudes. Lo que venimos haciendo. Y se busca hacer como un matrimonio, listo:

- Usted quiere investigar sobre enseñanza del bilingüismo en el nivel escolar en el que trabaja; yo quiero aprender cómo se hacen recursos que se adapten a las necesidades de las personas, ¿podemos hablar?

- Sí, podemos hablar.

- Listo, vamos juntos.

- No, a mí no me interesa que se adapten los recursos, yo lo que quiero es lo del inglés con poblaciones indígenas especiales.

- Listo, entonces la conversación no es conmigo.

Y ahí vamos encontrando como grupos de investigación. Cada uno de nosotros tiene en este momento un grupo de investigación (P3:6).

Las electivas también apoyan la construcción del foco de interés de los estudiantes y su campo de acción. El trabajo en las electivas suele centrarse en ofrecer insumos teóricos y experiencias con los que se podría trabajar en el proyecto de grado. Las clases de Línea y las electivas suelen centrarse en leer, traer información o reflexiones escritas, exponer, debatir y entre todos aportar a la construcción de productos propios y colectivos.

Sí, ahí es como: a esto deberías hacerle esa pregunta, deberías cambiarle esto, estás repitiendo esto o esto no tiene que ver con esto, entonces digamos que es muy enriquecedor también las opiniones de los demás compañeros, hay cosas que a veces uno no conoce pero otros sí, términos nuevos que uno no conoce y otros sí (P19:8).

Al compás de todas estas aproximaciones, en ellas y a través de ellas, se madura la tesis. Desde la “prepropuesta de anteproyecto”, al anteproyecto cualificado a través de lo tratado en los cursos que profundizan esa inquietud investigativa y problematizan el saber didáctico y de área de cada docente y le dan peso y fundamento a sus perspectivas, en un campo de trabajo, con unas preguntas, con una metodología, etc. Al desarrollo de la tesis, le sigue la constante validación del fondo y la forma, hasta la sustentación (P23:5).

La combinación de los factores mencionados resulta un camino allanado que, en la mayoría de los casos, logra altos niveles de aceptación. No obstante, de manera particular, hay Universidades en las que se presentan las siguientes declaraciones:

Lo máximo que hemos llegado es a unos tópicos generales de qué significa la investigación cualitativa, y menos en lo metodológico, por ejemplo: si alguno de aquí no sabe usar cartografía social o nunca ha hecho una entrevista a profundidad, no ha hecho un grupo focal, nunca lo podremos saber, porque no hay un seminario ni siquiera metodológico, en la línea las reuniones son a final de semestre donde uno presenta los avances y nada más (P6:27).

2.2.1 Fortalezas de los Programas

Es que el docente ve los problemas como lo que sucede a diario, y el investigador ya ve las cosas que uno no ve, no sé, cambia como el punto de vista, o sea, tú ves otras cosas que no ves cuando eres docente (P1:10).

En este aparte huelga señalar algunos factores específicos que los docentes han destacado en los Programas, algunas veces por su impacto en la práctica y otras, porque añaden *plus* a los cursos.

En los grupos focales se destacó la intención de los Programas por contar con docentes enseñantes de alto nivel, en ellos se resaltó la formación, la experiencia: en los doctorados, “todos los profesores son doctores, incluso hay algunos que están haciendo proceso posdoctoral o tienen dos doctorados” (P16:9).

Asimismo, la organización interna de los Programas se ha destacado por su pertinencia y capacidad para generar aprendizajes. Esto ha sido general, excepto en dos Posgrados de los indagados.

Entonces de alguna manera ha sido como un círculo envolvente que nos ha ido implicando en varias etapas del trabajo, las cuales han venido creciendo, adaptándose, pero lo que ha sido interesante en las líneas que la ponerlas en contacto unas con otras construyen como un mapa general que nos permite anticipar cosas, yo creo que esa es una habilidad de investigación que la práctica da, y uno las está adquiriendo al momento de estudiarlas, o sea, no es el proceso de inferir, o bien aprendo las técnicas y luego las aplico a mi pregunta, sino es un proceso donde todo es diacrónico y en donde estamos en múltiples dimensiones de la investigación construyendo y compartiendo (P12:25).

Resulta importante anotar la coordinación que se refiere entre los seminarios o asignaturas, los espacios de profundización en las líneas de investigación y las asesorías. Parece que los estudiantes notan más los nexos entre estos espacios que los docentes enseñantes y los coordinadores o directores de programa, que aún sienten que falta conexión y deben trabajar en ese campo.

En general, los docentes enseñantes muestran conocimientos suficientes sobre los temas de tesis y las inquietudes de sus estudiantes. De tal forma que la mediación se centra en generar espacios de comunicación entre los profesores de tal manera que adquieran un contexto y orienten los seminarios (P21:22). Los mismos estudiantes notan, en la mayoría de los casos, un “trato horizontal” que actúa como “valor agregado que hace que la investigación se naturalice y se favorezca la culminación de

los proyectos de investigación y candidaturas” (P16:13).

Lo anterior avanza en paralelo con cierta percepción de “falta de autoestima” de los estudiantes que los enseñantes y los mismos docentes participantes han señalado. Hay un esfuerzo importante por crear una nueva dinámica de relacionamiento dentro de un ambiente académico (P20:15), por abrir oportunidades de diálogo y coevaluación y de “transitar por la Universidad” accediendo a oferta académica no regular; en fin, por compartir las preocupaciones y mantener una política de flexibilidad que diversifique intereses, con respecto al planteamiento inicial de unos y otros. Las líneas también apoyan este esfuerzo y en ellas los estudiantes logran un espacio de reconocimiento importante:

Dicho de forma coloquial “al que le gusta le sabe”, y es muy interesante y muy rico cuando uno está en un sitio haciendo lo que le gusta, entonces yo puedo decir particularmente que para mí asistir a línea es lo más rico, o sea, yo asisto a los seminarios, o sea, muy bien, se aprende muchísimo, pero para mí es delicioso estar en línea [...] porque ahí es donde siento que estoy haciendo un ejercicio chévere de aprendizaje e investigación que me lleva a otros niveles (P12:31).

Como puede verse, la formación investigativa se incluye en los diferentes espacios de formación: seminarios, talleres, electivas, líneas, asesorías; y no se ocupa sólo de la formación para la tesis. Incluso en los Programas más disciplinares, existe un interés notorio por formar al docente estudiante para indagar su realidad, aunque evidentemente el acento en este caso no sea tan fuerte como en los otros tipos de posgrado.

Aprender a investigar es una de las competencias clave que se pretenden formar en los estudiantes (P13:6). El eje en formación en investigación es casi el único que recorre los posgrados de primero a cuarto semestre. Asignaturas relacionadas con investigación educativa, epistemologías, metodologías e incluso, TIC para la investigación (P1:6) son lugares comunes en los currículos de Maestría y, en un nivel

más alto de profundización, en los doctorados. En este último caso, desde el inicio del segundo año ya decrece el interés por la formación en métodos y los estudiantes se dedican a estructurar sus proyectos de tesis doctoral, a preparar la sustentación pública y, en el evento de que apruebe la sustentación, a validar sus candidaturas (P14:8).

Y, aunque, hay algunos Programas que suponen saberes a este respecto:

Desde el momento mismo en que ingresa el estudiante, bueno en el que se presenta el aspirante, él en su hoja de vida debe evidenciar que tiene ya cierta trayectoria investigativa. Por ejemplo, se pide que tenga título de maestría y, obviamente, en la maestría habrá hecho necesariamente un trabajo de investigación, algunos ya tiene antecedentes al pregrado porque han hecho su monografía o trabajo de grado con un acento investigativo (P14:2).

Esa no es la generalidad. Los Programas de posgrado indagados asumen una formación completa y progresiva en investigación y han aprendido que es necesario, por ejemplo, preparar a los estudiantes para leer y escribir académicamente, pues estos son aspectos que, bien por la política de profesionalización, bien por las condiciones inherentes al desarrollo de la propia competencia comunicativa, siempre es necesario retomar y trabajar

Evaluando el proceso que han hecho me ha parecido bastante interesante. A mí me gusta, porque yo tengo muchos compañeros del colegio en maestrías y yo los veo haciendo otras cosas muy diferentes a las que yo hago. Entonces yo veo como con nosotros es el paso a paso; seminario uno: escriba este documento, escriba el otro. Luego el seminario dos: venga que va a hacer con esos datos como los va a analizar, ha sido muy positivo esto. [...] Manejamos muchos programas, muchas herramientas que se necesitan para la investigación (P26:8).

2.3 Estrategias para la formación en investigación

En la indagación, se detectaron seis ilustrativas estrategias que atraviesan la estructura curricular descrita y posibilitan su implementación. En un orden que intenta ser jerárquico, se trata de los siguientes aspectos.

Una primera estrategia es el desarrollo de competencias comunicativas académicas. Algunas Universidades, incluso, proponen pruebas de lectura y escritura al inicio de los Programas para determinar niveles de lectura crítica y habilidades en escritura, porque hay una experiencia previa de fuertes problemas en este sentido (P13:22). Se quiere “afinar el músculo de la escritura” y esta expresión conlleva un reconocimiento general de que la competencia escritural de los docentes estudiantes es baja (P7:4).

En tanto que se tiene que investigar, se tiene que leer y escribir con un alto nivel de exigencia. Sabemos que estos son dos procesos anudados. El tema de la alfabetización académica como asignatura, como estrategia de apoyo o como preocupación apareció de manera consistente en todos los grupos focales.

No todas [las materias], pero sí obviamente algunas nos deben fundamentar en aspectos, nos deben desarrollar elementos como por ejemplo la escritura, que venimos muy carentes de esas habilidades, eso me parece un aporte fundamental (P10:21).

Pues inicialmente hay diferentes perfiles, hay profesores que de pronto han estado últimamente en algunos cursos de especialización, diplomados y han estado más en contacto con la investigación, hay otros que hace mucho rato no tenían contacto. Entonces, el primer semestre les cuesta, como primero plantear su pregunta, empezar lo que es el manejo informacional, o sea, la búsqueda de

información, aquí partimos de enseñarles: miren algunas bases de datos, ingresamos así, cómo se evalúa la información, cómo la podemos sintetizar, cómo la podemos guardar en un gestor, cómo podemos hacer unas buenas referencias bibliográficas, esto no se puede copiar literal. Todo eso se les trabaja el primer semestre, pero uno va viendo el progreso. Ya en tercer semestre, uno vuelve y coge los documentos y empieza a ver que él ha crecido en la parte de investigación. Lograr que todo ese marco teórico diga mi investigación para qué es, eso qué significa para mi tema. Hay unos que lógicamente, como te decía, hay un perfil más avanzado, les cuesta menos; pero con otros hay que sentarse más tiempito, esa horita de asesoría en lectura y escritura se vuelve a veces cada ocho días, por skype nos conectamos y empezamos a trabajar con ellos para lograr, y les damos material para que lean [...] (P3:8).

En todas las asignaturas hay discusión, reportes orales y escritos de investigación y lecturas, por ello, todas las asignaturas se preocupan por tejer soluciones para solventar “las características con que vienen los estudiantes de pregrado: por lo general, escriben poco y a veces leen poco también”. La labor acá va desde la motivación hasta el estudio permanente respecto del mejoramiento de prácticas a través de un dialogo razonado con base en lecturas previas y elaboraciones escritas (P7:3).

Dada la posibilidad de que si bien los trabajos de investigación se inscriben en una de las líneas, en los seminarios interlineas a partir de todo el corpus teórico que les damos ellos desarrollan una especie de fichas donde colocan a los autores en discusión, de identificar como las argumentaciones y planteando las preguntas orientadoras y también de carácter teleológico y también al final pues un ensayo donde ellos dicen: bueno, de qué manera los diferentes autores me permiten a mi alimentar mi proyecto en particular; entonces esa es como también la otra vía (P20:9).

Durante el curso de la formación, en casi todos los Programas, se traza como

factor transversal el mejoramiento de las herramientas para redactar y argumentar por escrito con que cuentan los estudiantes. Esta exigencia tiene sentido bien por la necesidad de entregar documentos en el contexto de las asignaturas o bien, porque la Universidad se ha trazado como política la generación, promoción y divulgación de los trabajos de los estudiantes.

Nosotros tenemos que apuntarle a un trabajo de calidad y de impacto tal que pueda darse para una publicación nacional o internacional, entonces por ejemplo, en eso sí nos molesta nuestro profesor de investigación “acuérdense, vamos a hacer una publicación en investigación para apuntarle bien arriba, pues para mirar uno hasta dónde llega” (P1:4).

Generalmente, esta exigencia también se relaciona con la calidad de los instrumentos de indagación que se elaboran, de su aplicación, y de la construcción de los informes de tesis. Se hacen trabajos preparatorios para poder acceder o nutrir el trabajo de grado; pero el acento está en la escritura del informe final.

[...] además de ese hay otros que es el seminario de apoyo escritural que también hace los estudiantes, de hecho lo acaban de terminar este semestre, en donde se hace la parte de escritura y de gramática, ahí sí se hace eso, y con miras a que los estudiantes puedan mejorar sus competencias de escritura desde el punto de vista académico (P23:6).

Por ejemplo, en la parte de escritura, hay un taller escritural por semestres. Eso hace parte de toda la organización curricular de la maestría y va alineado con lo que nosotros pedimos en trabajo autónomo, si entonces en un semestre ven reseña, entonces nosotros ya sabemos que debemos pedir reseñas pues para que haya sentido de lo que trabajan en el taller escritural, eso es algo que les aporta, sin embargo, ellos quisieran tener un curso completo todos los semestres, todo el semestre (P22:10).

Ahora, las publicaciones en ningún caso constituyen un requisito para grado,

pero generalmente los docentes enseñantes y, particularmente, los docentes de los Programas en los que hay macroproyectos o reconocidas líneas de investigación le plantean ese reto a los participantes como una manera de acceder al mundo académico: “Mira, sería muy bueno para ti que te graduaras y tuvieras un artículo publicado, sería muy bueno, si no lo quieres hacer o si no te da la vida para hacerlo porque estás muy embotado, no pasa nada. Pero los que lo quieren se montan en el bus, y eso es ponerse otra exigencia” (P3:18).

Además, cuando las Universidades cuentan con macroproyectos o líneas institucionalizadas que enmarcan los trabajos de grado, las acciones de divulgación y promoción del conocimiento producido suelen estar mucho más afianzadas y contar con presupuestos estables (P4:6).

Todas las Instituciones están muy interesadas en la publicación de corte académico y para ello, cuentan con revistas indexadas propias, suscripción a publicaciones periódicas que recogen los trabajos de sus docentes y estudiantes y contacto permanente con revistas indexadas externas. Estudiar un posgrado es también publicar, pero, como se sabe, escribir en este nivel requiere tiempo, saberes y proposición.

[...] que finalizando el cuarto semestre, el noventa por ciento y a lo mejor más tengan su investigación, su informe final, que está reflejado no sólo en el libro colectivo, porque se les propone que hagamos un libro colectivo [...], sino también tiene el espacio del foro pedagógico [...]; es decir que terminada la maestría estos estudiantes y por tanto, maestros del distrito pueden terminar, si lo quieren, con cuatro productos, a nivel de ponencia, artículo, capítulo del libro o libro colectivo, etc.(P4:8).

La universidad hace cierto tipo de publicaciones, está en particular [...] es el trabajo de un equipo de investigación, de uno de los equipos que sustentan las Líneas de investigación en la maestría; pero lo que quiero señalar es que en esa

publicación hay dos ensayos que fueron trabajo final de estudiantes en mi curso y no es extraordinario, ya ha ocurrido en otros casos, pues no es lo común pero no es extraordinario. Cuando los profesores vemos que hay un trabajo final de un estudiante que tiene calidad como para publicar, trabajamos con el estudiante para que se mejore o lo que sea, y eso lo leen pares externos, y si el par externo le da el aval, ahí está (P7:7).

Algo que se desprende de este esfuerzo, es que las tareas de los dos últimos semestres suelen ir acompañadas de la construcción de ponencias, la participación en coloquios o simposios y en la compilación de libros de construcción colectiva intra o interuniversidades, en los que cada capítulo sintetiza los resultados de investigación de los proyectos más meritorios. Este tipo de iniciativas son bastante bien valoradas por todos los docentes indagados, pues les permiten reconocerse como parte de un proceso de formación y de una comunidad de construcción de conocimiento.

Terminado el primer año, pues el ya termina su anteproyecto esos anteproyecto deben ser, los avances de la investigación, van siendo puestos en común al final de cada semestre en un evento que realizamos que se llama coloquio de doctorandos, en ese coloquio cada doctorando pues va mostrando los avances de investigación y va ser enriquecido tanto por los profesores del doctorado como por compañeros que le puedan aportar (P14:6).

También hay un gran interés en promover la participación de los estudiantes en el foro pedagógico que el Distrito organiza semestralmente y mostrar en ese espacio los avances de tesis.

Una cosa que es importante, dijéramos qué tan reconocida es la importancia de que los estudiantes empiecen a asistir a eventos y a hacer ponencias en los eventos, que ello cuente como certificado, o sea, se les certifiquen los créditos; no es solamente que se les fuerce por ir y conocer, sino que también se certifica su formación en términos de sus créditos; eso es importante resaltar. Entonces por

ejemplo un crédito por presentar una ponencia oralmente, dos créditos si eso está publicado en las memorias del evento, entonces hay varios que lo logran (P23:12).

Otra es la organización que tiene la Universidad frente a los foros pedagógicos que se realizan cada semestre, entonces va recogiendo la línea de trabajo que se hizo durante esos tiempos de investigación, entonces por ejemplo nosotros tuvimos la fortuna de estar el semestre pasado en el foro que (terminaban) los compañeros, allí se presentaban las investigaciones de nuestros compañeros que nos anteceden en la cohorte anterior que se gradúan; entonces nosotros desde allí aprendemos experiencias, por ejemplo fue sobre temas distinto a los que estamos trabajando ahora, era muy relacionado con las creencias, con la ética, con los valores. Entonces son elementos que me parece son muy importantes de resaltar porque están en otros espacios de otras universidades, y como esto es un proceso de investigación, me parece que son muy pertinentes de marcar acá en la universidad (P8:11).

Adicionalmente, el trabajo de formación en comunicación cubre una creciente preocupación por el manejo de una segunda lengua, generalmente inglés. Esto, e palabras de los docentes, es una de las facetas más duras que deben enfrentar mejorar la calidad de su producción textual, el nivel de su comprensión textual y las posibilidades de profundización en autores contemporáneos (P13:17).

Una segunda estrategia, muy relevante por el camino que marca, es la orientación hacia el aprendizaje basado en problemas que muestran muchos de los Programas indagados. Se han generado cursos que a través de pequeñas preguntas, problemas, propician ejercicios de investigación que aportan a la construcción del proyecto final de cada estudiante o equipo de estudiantes.

Entonces desde primer semestre nosotros estamos haciendo proyectos de investigación de corta duración, entonces ese curso es importante para todos y pues desde ahí apoyamos el ABP, lo que se hace es enfatizar en la importancia de

la investigación en el rol docente, en sistematizar la prácticas del aula, como no dejar en silencio las cosas que los docentes hacemos sino dar la importancia sistematizar, de socializar, de dar cuenta de esa imaginación pedagógica, de la investigación que se hace en el aula pero que a veces como que no se tiene en cuenta, no se hace de manera rigurosa; entonces como que desde el comienzo se nos ha hecho ese énfasis y ese es como uno de los propósitos desde la pedagogía misma que se plantea la maestría, la intención es que desde primer semestre estemos haciendo investigación, proyectos de corta duración y luego la tesis (P9:1).

La tercera estrategia identificada es el intento de promover el trabajo en grupo o la consolidación de equipos de estudio desde el inicio del Programa. Estas divisiones dependen directamente de la afinidad en la pregunta de investigación y de los intereses de profundización.

Y algo que resalto de esta universidad es el hecho de que le enseñen a uno a trabajar en grupo, eso es súper importante porque uno aprende de los demás y los demás aprenden de uno, es difícil, es muy difícil, yo la experiencias que he tenido las he tenido de manera individual, siempre trabajé sola, pero ahorita me doy cuenta lo grato que es poder aprender de otra personas [...] (P8:10).

El trabajo en equipo ha sido una clave para nosotros; o sea, de alguna manera venimos con algunas inquietudes, y veníamos inicialmente cada uno con sus intereses personales, pero creo que una de las estrategias validas que la Universidad plantea pues esa construcción de equipos en primer semestre, y pues algunos nos hemos mantenido y eso ha sido favorable, otros han tenido que reconfigurarse, pero de alguna manera eso ha apoyado bastante (P9:7).

Esta estrategia no se limita a la unión de estudiantes porque se trabaja mejor con otros: “no es sólo el trabajo en equipo como fundamento metodológico y didáctico sino es el trabajo de cocreación” (P12:6). En los mejores ejemplos, se trata de la construcción de grupos de estudio para llevar a la práctica un enfoque de trabajo colaborativo. Así, los grupos de investigación o equipos de estudios se convierten en

un escenario de dialogo permanente, de resolución de conflictos y en una manera diferente de asumir el proceso de aprendizaje. Esto último porque implica alcanzar planteamientos críticos, consensos y tomas de posición argumentada, que individualmente no serían objeto de trabajo.

También nos ha permitido comparar contextos en el caso del proyecto que nosotros estamos desarrollando, nuestro equipo está integrado por cinco personas con diferentes roles dentro del colegio, son cuatro colegios, y esto nos ha permitido comparar, y no ha sido un problema sino que por el contrario, se fortalece (P10:17).

Como cuarta estrategia vale mencionar el acercamiento tímido, pero progresivo a las TIC. Estas herramientas se observan como apoyos en el procesamiento textual, en la búsqueda de información y en el análisis de información obtenida en investigaciones cualitativas y cuantitativas. Sólo hay un Programa en la oferta orientada de corte netamente virtual, pero los Programas semipresenciales ya han entrado en la dinámica de profundizar su acercamiento con los estudiantes y el acercamiento de los estudiantes con el mundo académico, por medio de estos soportes.

Se montó esa herramienta [...] que es fabulosa, [...] ahí les están diciendo cómo se forman los objetivos y es una herramienta que yo la utilizo mucho porque realmente es didáctica, ahí el estudiante entonces puede hacer un proyecto de investigación de tesis en el que aprende o aprende, entonces uno le recuerda la herramienta, yo creo que es la herramienta con la cual me defiendo porque en eso uno... [...] uno les dice: por favor váyanse a la herramienta, esa herramienta tiene de todo: cómo formular, cómo escribir, cómo se utiliza las normas APA, cómo es un título en APA, cómo se cita, tiene una cantidad de cosas... es una herramienta, yo creo que es fundamental. Yo creo que esa herramienta se construyó con base a todo lo que se ha observado, es una herramienta que se construyó con base a todas esas deficiencias (P18:24).

El uso de este tipo de herramientas resulta central en los talleres de investigación para recabar, buscar información en bases de datos, Internet; acceder por ejemplo a revistas, cómo hacer búsquedas de calidad en una revista, cómo clasificar las revistas y usar las categorías de revistas científicas (P10:28).

Así, hay un fuerte apoyo en las TIC que impulsa y coadyuva el avance en los procesos de aprendizaje e investigación. Los docentes han declarado ingresar a los posgrados sin mayores conocimientos o uso de *Skype, Google Drive, Google Scholar*, entre otros, y ya, en la actualidad, conocer esos recursos y verlos muy cotidianos.

Entonces es saber que estoy escribiendo, que estoy investigando, que estoy haciendo un reporte de investigación, que estoy aprendiendo de una manera distinta a la manera tradicional [...], o incluso a veces uno como profe las cosas nuevas le generan resistencia; pero pienso que también es eso, o sea, finalmente nosotros nos leemos, [...], los que estamos en ese curso, sabemos qué dice Andrés, qué dice Carolina, sabemos qué dicen y nos conocemos a partir de lo que escribimos, y así se fortalece el proceso de aprendizaje, el proceso de investigación (P9:14).

La quinta estrategia es la fuerte coordinación interlineas e interasignaturas entre los docentes enseñantes para determinar los contenidos, las metodologías, las necesidades y las rutas a seguir en cada Programa.

[...] nosotros tenemos reuniones del comité -básicamente somos los que estamos acá- y determinamos, proponemos, cuales serían como las necesidades en términos de lo que se ha venido recogiendo en experiencias anteriores, con seminarios anteriores, [...] entonces se propone como seminarios de línea y seminarios interlinea, esta es una estrategia particular, lo otro sobre lo que se dialoga ya son las didácticas que ya cada quien desarrolla en los espacios del seminario, por ejemplo en este semestre combinamos un poco lo que era taller, clase magistral, simposio y todo este tipo de estrategias (P20:2).

[...] nosotros tenemos reuniones de Línea y también tenemos un seminario sobre bases de tesis; entonces vamos trabajando por líneas y vamos exponiendo lo que sucede para contextualizarnos (P17:21).

Hay un interesante reconocimiento del saber docente del otro en los Programas – ningún ambiente laboral es ideal-, pero por las mismas exigencias que plantea cada cohorte a las Maestrías y Doctorados, se unen objetos de investigación, se funden metodologías y se vincula de manera muy fuerte el ejercicio docente con la creación de centros y grupos de investigación. Esto, necesariamente, se conecta con lo que se hace en las Líneas y seminarios (P21:12).

Nosotros trabajamos por colectivos de investigación, [...] cada tutor de investigación que es experto en la disciplina, que conoce el énfasis, que ha venido haciendo investigación en el énfasis, trabaja con los demás en el desarrollo de los procesos de investigación desde el primer día; más o menos cada tutor tiene siete estudiantes en promedio por semestre y el trabajo colectivo. Digamos que ese es un plus muy importante (P13:9).

Asimismo, hay cierta comunidad funcional entre los directores y docentes enseñantes de diferentes Universidades:

Una particularidad que quería decir también: aparte del equipo que tenemos aquí, hemos contactado treinta tutores externos que hacen de director, entonces, los hemos seleccionado de todas las Universidades que tienen formación en pedagogía y obviamente facultades de educación a docentes de trayectoria [...] y de todas las Universidades que vemos nosotros que realmente le han apostado a esto de la educación y esos profesores han sido los docentes de los seminarios, nos ayudan a nutrir el Programa y a establecer contactos a nivel internacional, también gente muy respetable de América Latina (P17:13).

Y la sexta estrategia notoria es la continua evaluación de procesos y

actividades. Hay una tendencia creciente a seguir con instrumentos cualitativos y cuantitativos lo que sucede en los seminarios, líneas de investigación y la calidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Eso permite aunar elementos de juicio más sólidos para tomar decisiones, tener un panorama oportuno de las cohortes y que entender las razones que motivan o detienen el avance de los proyectos de investigación (P21:18).

Este seguimiento también aporta información valiosa para sobre la relación entre las expectativas de formación de los docentes, generalmente relacionadas con su experiencia en las prácticas educativas, y los desarrollos de cada uno de los seminarios (P21:5).

2.3.1 Dificultades en el proceso de formación

Hay diferencias, fuertes e interesantes, entre la vida personal y laboral cotidiana de los docentes y la dinámica de los posgrados. El proceso de exigencia y cualificación profesional y académica que proponen los seminarios o cursos y las líneas de investigación, con todas sus potencias, genera diversas dificultades para los estudiantes y les exige transformar ritmos, tiempos y posibilidades de acción.

A diferencia del investigador tradicional que se dedica a sus fases de planeación de la investigación, etapas exhaustivas de revisión de bibliografías o estados del arte, pues nosotros no tenemos esos tiempos, o sea, nosotros no podemos pretender explorar cincuenta referencias bibliográficas porque el tiempo de nuestras vidas profesionales no nos lo da. Entonces las habilidades que se comparten se vuelven estrategias de investigación, al tiempo que las estamos adquiriendo (P12:26).

Resulta evidente que ni la SED Bogotá ni las Universidades que se presentaron a la oferta orientada, contemplaron la necesidad de adecuar tiempos, ritmos y dinámicas escolares y de estudio para no generar traumatismos en el desarrollo de la labor docente cotidiana de los docentes que ingresaron a los posgrados. Se trata esencialmente de una dificultad de carácter administrativo: los tiempos de estudio se

cruzan con los tiempos de trabajo de los estudiantes. Y si asisten a las dos jornadas, no hay tiempo para leer, escribir, buscar información, etc. La vida personal se anula y los ritmos diarios aseguran un decaimiento en la capacidad productiva de los estudiantes, tanto en su Institución Educativa como en la Universidad.

Los docentes enseñantes suelen presentarlo como un problema de compromiso personal:

Sí, como esa indisciplina, porque por lo mismo, hay personas que de pronto no han estudiado, pero al ingreso también abordamos esa parte y cuando uno les hace la entrevista también les hace conscientes de eso, sí decimos: —mire, el hecho de tomar ahora una maestría les va a cambiar su vida totalmente, sus obligaciones, todo, porque el rol de papá, mamá. ¿Sí? Ya es dedicarle todos los días hasta la doce de la noche, tiene que leer, tiene que estudiar, porque si no, no va a alcanzar, entonces desde la entrada ya los empezamos a que tienen que hacer y también se les deja bastante actividad independiente, cada asignatura le deja una buena carga de muchas cosas (P3:10).

Pero al observar que la situación es una permanente en todos los Programas indagados y es referida y confirmada por todos los estudiantes que participaron de los grupos focales, desde la maestría hasta el doctorado; es difícil asumirla como algo de índole personal.

A esto se suma el que algunas Universidades no cuenten en su planta docente con expertos en educación, preescolar, básica, primaria y secundaria, que conozcan de primera mano las realidades escolares, tengan trayectoria investigativa específicamente en estos niveles y puedan encontrar puentes entre esas realidades y el mundo académico que agencia cada Universidad: “entonces ahí yo creo que se forma una gran fisura que hace la formación ajena a nuestra realidad académica, y vuelvo y lo repito, ahí se crean fallas al enfocar las investigaciones de los estudiantes que estamos llegando y de las dudas con la que están llegando” (P11:6).

En algunos Programas, se hace notar la falta de coherencia entre la rigurosidad de los procesos de selección y la correspondencia de las asignaturas teóricas, los espacios de formación en investigación y las electivas, con las necesidades de formación de los estudiantes. Esto porque en los procesos se indaga respecto de las inclinaciones y capacidades que han desarrollado los docentes y, luego, esto no parece redundar en los contenidos o énfasis.

Asimismo, hay dificultades particulares en relación con la enseñanza de metodologías de investigación que proponen los Programas disciplinares. Es común que estas Maestrías sean precisamente las que prefieren los docentes que no tienen formación previa en educación y el problema comienza con la exigencia de que los Proyectos de grado estén relacionados con el contexto escolar, pues no hay formación previa y el posgrado que se cursa no ofrece mayores elementos respecto de los problemas y métodos en investigación pedagógica y educativa o dedica muy poco tiempo a este tema.

Es bastante corto el tiempo porque de todas maneras a nosotros, por ejemplo, nos mostraban epistemología, metodologías y esto de hacer las categorías y todo eso en una clase. Y ahorita que estamos viendo las herramientas para evaluar esa investigación, ojalá tuviéramos un mayor número de sesiones, por lo menos que se dividiera en dos semestres esa asignatura, mayor profundidad en la investigación (P1:41).

Otro asunto que se ha presentado como dificultad es la falta de expertos y seminarios dedicados a la didáctica de las disciplinas. Los estudiantes refieren importantes falencias ligadas con el manejo de autores y de referentes didácticos en los procesos de investigación ligados con estos temas. Se hace notar una cierta debilidad por parte de los posgrados en la resolución de problemas referentes a prácticas efectivas de aula. Los participantes de los posgrados plantean que el conocimiento suele ser “abstracto” en relación con problemas específicos y, como vimos antes, los docentes enseñantes se preocupan porque las preguntas de investigación sean tan ligadas con la enseñanza práctica porque “en el nivel de

posgrado se requiere ir un poco más allá” (P10:26).

Resultó frecuente que los docentes estudiantes señalaran que, en algunos Programas, a pesar de la alta preparación de los docentes que median sus procesos, hay dificultades porque esos docentes o bien, no son investigadores de planta pagados por la universidad, que cuenten con tiempo más allá de la cátedra para acompañar sus procesos; o bien, son investigadores de lo educativo (políticas, teorías de desempeño y desarrollo, conceptos clave en la educación), pero no propiamente del ejercicio docente en los niveles a los que responden los participantes.

Entonces, venga un economista que es amigo aquí del compañero y que tiene doctorado —venga y hablemos aquí de economía. Entonces, traiga el listado de autores de economía, siéntese a leerlos y cada uno hable dos cosas, como la frase célebre importante— y esos son los seminarios. Ese tipo de seminarios por ejemplo, no permite la discusión, no permite la construcción de los proyectos investigativos. Tal vez dos o tres han dado la oportunidad de dialogar, uno dice: —el conocimiento de los colegas se está desperdiciando—. Entonces, yo aquí he identificado que cada uno de los compañeros tiene unas fortalezas que el Programa ni se las va a avalar, pero tampoco le permite que las pueda confrontar con sus propios colegas, y posiblemente nosotros aquí podríamos estar aprendiendo mucho más de ellos que de tantos doctores expertos que están trayendo acá a dictar conferencias, o seminarios que parecen más conferencias y no vuelven a aparecer, porque cuando soy yo y es lo mío, pues ahí no hay ninguna otra posibilidad. Eso para mí es preocupante, entonces yo pensaría que el pretexto de estar aquí y esa oportunidad que tenemos podría ser más constructiva aprendiendo de nosotros mismos como pares que pensando en que nos traigan aquí el discurso de que mi tesis fue laureada por x, y ó z (P6:32).

En el pasaje que acabamos de reproducir se señalan varios aspectos importantes para los temas que antes se expusieron, pero también se toca una de las dificultades más importantes que se hallaron: la recuperación del saber del docente durante los procesos de formación. A este respecto, las consideraciones fueron muy

diversas. Los datos apuntan a que algunas Universidades parten de ese saber, otras abogan por que se explicita y lo incorporan a las reflexiones y otras lo desconocen e incluso lo vetan un poco.

Para nosotros es muy importante que lo que ellos tienen como saber previo, como producto de sus experiencias lo recuperen, o sea, que no se nieguen lo que ellos traen, y lo que hacemos es ayudarles, creemos que por ahí está parte del éxito, parte del secreto que tenemos y es ayudarles en esos cursos iniciales a organizar y mejorar la visión sistemática; recuperar de alguna manera las intuiciones, los saberes, así sean muy generales e irlos organizando en preguntas más estructuradas (P2:18).

Las Universidades que no dialogan mucho con este saber unen su discurso en este sentido a las debilidades que traen los docentes desde su pregrado en lo que se requiere para investigar:

Pues nosotros lo hemos reflexionado como maestros, en la facultad, y lo mencionaba ahora, o sea, alguien que termine pregrado debe tener por lo menos, mínimo unas habilidades investigativas: saber observar, saber comunicar algo, temas de oralidad, temas de procesos de lectura y escritura muy particulares, distinguir una reseña de un comentario; o sea, creo que lectura, escritura y oralidad que son esenciales en el caso de la investigación, pues en esos campos ellos deberían estar muy fuertes, mejor preparados. [...] Si a nosotros nos llegara (que no nos llegan) un maestro que sabe leer, escribir y es curioso, la investigación se da, porque aquí dedicamos nosotros mucho tiempo a suplir las deficiencias, pero además ni siquiera es de las licenciaturas, desde los colegios los estudiantes vienen flojos, la oralidad es fatal. Sorprenden porque son maestros, cómo un maestro que lleva grupos no puede hablar, está tímido, tiene nervios, no se sabe expresar; es decir, que hay elementos que son fundamentales y no tendrían por qué ocupar el tiempo de formación en investigación (P4:14).

En algunos Programas, los docentes estudiantes reclaman la necesidad de espacios para posicionar y fundamentar lo que saben de educación. Y, en otros

Programas, además se considera que es necesario abrir oportunidades culturales a los docentes para que amplíen su visión del mundo y de lo que quieren hacer, y puedan incluir otros referentes en su discurso.

Por ejemplo, encontrarse con maestros que no van al cine, que no leen la prensa, que no escuchan radio, dices tú “bueno, ¿a qué se limitan? A contar lo que hay en el texto” [...], se adolece de unas condiciones mínimas de curiosidad y desarrollo de intereses ajenos al tema laboral, y eso es una preocupación en términos de ¿quiénes son los maestros en el país? No es sólo un asunto de es un asunto de ¿quiénes somos los maestros? ¿Sabemos algo de música? ¿Escuchamos música? ¿Tocamos un instrumento? ¿Leemos algo en particular? ¿Escuchamos algo? No, es decir, somos absolutamente un asunto de ir, dictamos las clases, salimos, corremos, atendemos nuestros asuntos cotidianos, y eso se evidencia en la maestría cuando interrogamos sus referentes; eso me parece a mí importante porque afecta los alcances mismos de su formación como investigadores. A eso dedico mis primeros seminarios (P4:15).

2.3.2 Articulación de intereses de los estudiantes

Ha resultado importante generar un aparte especial que presente las coincidencias entre lo que los docentes estudiantes esperan y lo que las Universidades plantean y desarrollan, porque hallamos puntos de especial atención en este sentido.

Se considera muy valioso el ejercicio que realizan algunos Programas de leer los escritos que presentan inicialmente los participantes, y de acuerdo con los intereses identificados, orientar las líneas, los macroproyectos, las electivas o la organización de los contenidos. Así, se consolidan espacios en los que esa intencionalidad permite ir construyendo una investigación más concreta, en torno a eso que va a retornar en las prácticas y en los escenarios reales de los participantes (P21:6).

Las docentes nos decían “mira, tu interés está por este lado. Te conviene más esta línea”, creo que eso respondió a dos cosas, a lo que inicialmente nosotros

queríamos, pero ellos también nos hicieron una retroalimentación frente a nuestras necesidades, a qué línea podían corresponder (P12:29).

En algunas ocasiones, esta exploración de “las ideas de investigación” también incide en la ubicación al interior de las cohortes o la subdivisión grupos y en la incorporación y asignación de docentes catedráticos y asesores (P8:4). Revisando las preocupaciones de los estudiantes y aunándolas a los intereses, formación y proyección investigativa de los docentes enseñantes, se haya una confluencia que permite la construcción de proyectos y macroproyectos.

En los doctorados, este intento de articulación lógicamente es mucho más claro. Todo el proceso parte del problema que interesa a los estudiantes, el doctorando tiene un lugar protagónico en la elección de su interés investigativo, y no se vincula directamente a un grupo o a una Línea sino después del primer semestre, tiempo en que conoce más a fondo los seminarios, temáticas, problemáticas y modos de proceder metodológicos de cada una de las Líneas. Una vez termina primer semestre, se adhiere a una Línea de investigación y después se produce una especie de diálogo entre sus primeras aproximaciones problemáticas y las que el tutor le ayuda a construir (P20:18). En general, se pudo ver que esas problemáticas terminan circunscritas a los objetos de estudio y las problemáticas de las Líneas, pero sin perder totalmente el interés original.

Y el proceso de encuentro continúa durante el posgrado, al decir de los docentes enseñantes, se busca un permanente cuestionamiento personal que logre la modificación de creencias: ¿yo soy así?, ¿mis prácticas son así?, ¿yo entro en el paquete de maestros que están de tal forma?, ¿qué está pasando en mis clases?, ¿por qué pienso esto así?, ¿por qué hago de esta forma las cosas?, ¿qué pienso de las prácticas de otros docentes cercanos? Entonces, en esa medida, se busca que los docentes empiecen a cuestionarse en relación con el impacto de su labor.

Yo creo que de aquí de la maestría nadie sale igual, o sea, ellos salen pensándose también a sí mismos y también en otras cosas, y por otro lado, ya con los proyectos mismos están pensando en las instituciones de ellos. En el caso nuestro,

tenemos un objetivo en todos los proyectos que hace relación al diseño de algún material que va a trabajarse o va a esbozarse como un futuro trabajo en sus prácticas profesionales. Entonces, digamos, es como para asegurar un poco también esa relación con su propia experiencia como docentes (P4:20).

Este reencuentro con los propios intereses termina generando cambios de pregunta, de Línea, en algunos estudiantes y por ello, las Universidades disponen mecanismos legales que permitan hasta un cambio en todo el proceso. La limitación busca que las solicitudes tengan detrás argumentos importantes y un buen proceso de aproximación a lo que se quiere.

A la par, en dos Universidades, se afirma que las problemáticas planteadas por los estudiantes han incidido en la creación de grupos y Líneas que integran la experiencia de formación en la Maestría con sus intereses investigativos. Este encuentro se ha dado a propósito de temas como:

- problemas de aprendizaje.
- manejo de población diversa dentro del aula / inclusión.
- discapacidades.
- problemas asociados con la convivencia.
- formación de ciudadanos.
- didáctica de la comprensión lectora y de la producción escrita.

En otras Universidades, a veces por el objeto de estudio y por las implicaciones que tiene la investigación en ese campo, el encuentro es mucho más difícil:

“Profe, nosotros queremos hacer la tesis con usted, nos gustaría mirar”. Bueno llegaron con un tema, básicamente, para ser un poco brusco. Yo les dije: No. Eso, si quieren hacerlo pues yo les ayudo, pero eso no está dentro de mis intereses de investigación ahorita, eso no está dentro de las prioridades de mi trabajo ahoritica. Yo lo que tengo, el próximo experimento que voy montar es, este, para esto tengo plata, tengo tiempo, y es una prioridad porque es dentro de un proyecto que estoy trabajando y en 6 meses tengo que entregar los resultados,

tómense unos días para pensarlo y si les llama la atención vengan y trabajan conmigo, yo les hago la inducción y lo hacemos; si no, pues hagan lo otro, pero va a ir a un ritmo más lento (P25:5).

No, teníamos que escoger una línea de investigación, entonces la pregunta tenía que ir enfocada hacia esa línea obviamente, porque ellos ya tienen unos proyectos avanzando, ellos ya tienen investigaciones, ellos ya están inscritos en Colciencias, ellos ya están publicando; entonces qué hacen con uno “¿usted qué problema ha visto en su colegio?”, entonces enfocan el problema de uno a la pregunta de ellos. Entonces yo ahorita tengo un problema por ese lado, aunque mi asesor es muy bueno, él debió haber sido vendedor porque cuando yo hablo con él quedó convencida (P1:18).

Lo central sería evitar que se renueven profundos desencuentros y abogar por la regularización de alternativas que tomen en cuenta los diferentes intereses:

Yo sí considero que la universidad aun de manera muy incipiente, tiene Líneas trazadas de investigación a partir de las necesidades que efectivamente requiere el investigador, es decir, la Universidad no se acomoda a lo que yo necesite en investigación, sino soy yo el que tengo que acomodarme a lo que la universidad me oferta; y entonces eso vuelve a recaer en el tema administrativo (P6:17).

Hay Universidades cuya población siempre ha contado con docentes del Distrito, por lo menos el ochenta por ciento (P13:26), y pueden aportar con su experiencia acumulada en esta tarea.

Podemos terminar este aparte diciendo que las seis estrategias de formación referidas resultan una importante oportunidad frente a las dificultades que señalan estudiantes y enseñantes, pero hay asuntos que aún no encuentran una respuesta efectiva y requieren que los esfuerzos de articulación se revisen y se profundicen.

Pues esperar que los resultados de esta investigación realmente

lleguen a oídos que oigan... Nosotros asumimos los estudiantes pues como llegan, y esa es la condición, así están y nosotros trabajamos con ellos posibilitando toda esa transformación profesional, pero si las facultades de educación que tienen licenciaturas tuvieran más conciencia de lo importante de formar en habilidades investigativas, y más allá, en esos procesos de lectura, escritura y oralidad, dentro de ellas, además del espíritu investigativo; o sea, serían otros procesos, porque digamos hoy en lo inmediato atacamos la situación como está, pero si lo pensamos a mediano o largo plazo podríamos tener una población de maestros [...] que tengan otro tipo de elementos que nos permitan ir más allá de los alcances que tenemos hoy (P4:23).

2.4 Relación de la formación en investigación con las prácticas educativas de los docentes estudiantes

Quisiera resaltar [...] el vínculo que hay de ellos con sus problemáticas pedagógicas de contexto, metodológicas, didácticas, ese vínculo lo sienten mucho (P17:23).

Los Programas con perfil investigativo son claros en la idea vincular el trabajo de investigación de los estudiantes con el contexto escolar, ubicándolo en el nivel de Maestría. Se busca que manteniendo una calidad y un nivel de elaboración adecuados a ese nivel de formación, los trabajos puedan contribuir efectivamente al desarrollo de saberes, problemas específicos o aspectos innovadores en su campo y en su práctica profesional como docentes (P2:8) y que ese conocimiento se traduzca en torno a lo que sucede en el aula, en la institución escolar y en el contexto inmediato de la escuela.

Eso es lo que uno espera, y ese es uno de los objetivos que debe estar contemplado en los trabajos de grado como un resultado casi que comprometido [...], por

ejemplo, si un PEI tiene el énfasis en tal cosa, el trabajo de grado tiene allí un lugar de desarrollo, necesariamente para una investigación tiene que ser así. Yo he ido a colegios en los que he dirigido trabajos de grado, y se ha empezado a implementar, me han invitado allá y sí, sí tiene alguna repercusión, al menos en el área en que se trabaja. Lo malo es que no siempre cuentan con la benevolencia de las directivas del colegio para que ese trabajo sea implementado. Otros que no necesariamente en el colegio sino en la comunidad, en el barrio [...] y eso se les sugiere, que un proyecto de investigación de esta naturaleza tiene que tener de alguna manera elementos de intervención social (P2:23).

La inclinación hacia la investigación cualitativa, que mencionamos unos numerales atrás, tiene asidero en los factores que involucran los estudios propios de esta política formativa: estudiantes, niños, jóvenes, instituciones educativas, ambientes escolares, maestros, metodologías (P2:20).

[...] en nuestra situación, nos ha dado la oportunidad de conocer experiencias ajenas, porque uno muchas veces lo que hacen en el colegio no hay como solucionarlo, pero de aquí puede llevar propuestas interesantes, igual uno tiene maneras que comparte. El hecho de que sea sistematización de experiencias es vital con nosotros. Lo digo porque unas compañeras del colegio que están haciendo la maestría en otras universidades, están haciendo el tradicional proyecto de tesis, un tema bla bla bla, llenen muchas hojas. Mientras que nosotros ya metidos en el cuento tener que entrevistar papas, estudiantes, vivenciarlos como lo vivimos todos los días, pero ya puesto en un papel, entonces uno ya se llena de muchas experiencias para realmente crecer. Creo que aún más que cualquier otro método ayuda porque nos obliga a comprender muy bien y le cambia a uno el horizonte, le cambia a uno la manera de ver el mundo [...]. Alguna vez una compañera que ya tenía maestría, antes de esto hace unos cinco años, me dijo mira es que a mí la maestría no me hizo ni mejor ni peor maestro. Yo hice una tesis, hice una investigación eso fue lea y lea, pero a mí realmente esa vaina no me tocó (P28:9).

Y aporta mucho al nexo de la formación posgradual y de las investigaciones que se desarrollan en ella con las prácticas educativas.

Considero que esa asignatura fue muy valiosa y yo ahora uso casi todo lo que vimos, pero que definitivamente todo cambió mucho pues por ese cambio de enfoque y todo lo que necesita uno para realmente convencerse de que lo cualitativo es válido, entonces, creo que eso me impactó personalmente. Ese cambio de paradigma de lo cuantitativo a lo cualitativo es un choque que en un semestre no alcanza a resolverse (P1:2).

Sin desmedro de investigaciones con otro enfoque, vías como la sistematización, la investigación-acción, la etnografía, entre otras, han sido presentadas por los docentes indagados como las mejores alternativas para aproximarse a las problemáticas que les preocupan.

Mi proceso ha sido terrible, porque yo soy ingeniera de sistemas y cuando me gradué no tuve que hacer un trabajo de grado, entonces, yo de investigación no sé. Cuando entré a la SED, entré al proyecto de la media especializada, donde supuestamente ya estaba todo listo, pero todo listo era que yo no sabía qué iba a enseñar, entonces terminé enseñando investigación. Y ahí fue comprar libros, leerlos y tratar de explicarlos a los muchachos. Mi primer problema es que yo hablo el lenguaje de los libros y para trabajar con ellos es muy complicado, por eso centré en mi experiencia y en las posibles alternativas de mejoramiento mi proyecto de grado. [...] y de ahí para acá pues se ha desencadenado una reflexión sobre errores, no, digamos que falencias que he tenido como docente (P1:13).

Efectivamente, casi la totalidad de los docentes estudiantes han afirmado que sus prácticas han cambiado en mayor o menor medida desde que ingresaron al posgrado.

Para mí ha cambiado que, antes de estar en la maestría, yo me sentía como un

engranaje dentro de mi colegio, o sea, uno es un actor que cumple unas funciones y está dentro de una dinámica tan organizada que uno se siente como una piecita mecánica de la pieza de un reloj. Pues en mi colegio me encanta mi trabajo, pero estar acá ha sido redimensionar la escuela y verla en niveles muy macro, y cambia muchísimo tu forma de pensar tu práctica pedagógica, o sea, yo pienso que yo sí me he alimentado teóricamente y era mi mayor expectativa antes del ingreso, pero realmente la mayor transformación ha sido en la práctica porque, lo que estaba diciendo ahorita mi compañero, y es algo que también yo he evidenciado, y es que primero de empezar a plantear una pregunta de investigación en torno a otro, estoy viendo dentro de mí, y a través de mí, y cómo todo ese conocimiento me atraviesa, y cómo soy capaz de construir algo permanente (P12:14).

Esta percepción de haber cambiado “lo que se era antes”, también cubre la reformulación de lo aprendido en los libros, la posibilidad de expresarse en clase con palabra propia y más seguridad (P1:27). Se refiere un cambio en las metodologías que incorpora lo aprendido en investigación, se replica lo aprendido buscando que los escolares también pregunten, reflexionen e investiguen.

Hay otra cosa y es que nosotros, en la propuesta de investigación que tenemos que hacer, uno de los objetivos debe incluir cómo van a aplicar los resultados de investigación al colegio, entonces, por lo general digamos que estamos hablando es de que podamos armar semilleros de investigación allá en los colegios alrededor del tema que se está trabajando (P25:9).

Se afirma que actualmente se tienen menos “sesgos” y que se cuenta con muchas más opciones para encaminar los procesos.

Ya con esta nueva visión que se abre, pues ya está la opción de que los proyectos que hacen los estudiantes sean cualitativo, cuantitativos, y de alguna forma se valida dentro de uno, y pues se tienen las herramientas para que ellos lo vean de

esa manera. Entonces, ese cambio que todavía me cuesta, pero que ya por lo menos existe en el aula específicamente de estar buscando el qué y el cómo para que ellos puedan aprenderlo mejor (P1:33).

Se hace énfasis en este cambio de visión que lleva a los docentes de la transmisión al “punto de vista de investigador”, para reflexión respecto de la acción y “enfocar la acción desde la teoría” (P27:3). Así, los docentes sienten una mayor capacidad para “fomentarle a los chicos el sentido investigador y a solucionar un problema, aunque sólo lleguen a la formulación o a la documentación” (P1:29).

Hay una significativa conciencia de que las bases en investigación no son tan fuertes y de que la formación en este sentido es clave para implementar cualquier propuesta educativa innovadora. Se coincide en afirmar que lo trabajado a este respecto en el pregrado no fue lo necesario y que fue bastante parcial, en tanto dependía más de lo más usado en la disciplina que se estudiaba que de lo que necesitarían en su labor docente (P1:1). Se quiere “salir un poco de esa tradición positivista” y ver que hay más formas de hacer investigación que son igualmente válidas y pueden transformar realidades en el aula (P9:10).

Otro punto importante es que los docentes confirman los esfuerzos de las Universidades por mejorar las competencias comunicativas con que ingresaron y perciben importantes progresos en sus maneras de leer, de escribir, de argumentar, de referenciar y de expresarse, en clases, coloquios y congresos, que han redundado en una comunicación más clara con los estudiantes, en el trabajo sobre estos temas en el aula y en una evaluación más clara y más “justa” (P28:11).

Bueno, yo creo si hay una falencia en cuanto a la parte de escritura, pero para mí práctica pedagógica, creo que sí ha contribuido esa formación. Me he vuelto un poco más disciplinado, psicorígido. Creo que todo este tipo de prácticas me han servido para incluir cosas en mis clases, en mis metodologías, en cuanto a la evaluación o en cuanto a la preparación de clases, en cuanto a [...] talleres que se hacen con los muchachos. Creo que sí me ha contribuido bastante (P26:10).

Consecuentemente, se sienten capacitados para escribir sobre lo que pasa en el aula, sobre lo que se hace (P19:6). Los temores sobre la dimensión extraordinaria de lo que debía hacerse para tener un título de magíster o doctor, en buena medida, se han disipado.

“[...] pues ya ahorita nos hemos dado cuenta que no más con el solo hecho de cambiar la planeación de clase a partir de una investigación es como innovar; entonces, eso sí cambió hartísimo mi perspectiva desde que entré. Yo creo que nos pasó a casi todo el grupo porque yo pensé que me tocaba diseñar o investigar quién sabe qué para que fuera bueno (P19:14).

Paralelamente, se encuentran muchos datos asociados a los aportes del posgrado en el desarrollo personal e interpersonal de los docentes estudiantes. Habilidades como la comunicación asertiva, asumir responsabilidades durante el trabajo en equipo y la resolución de problemas, que se han aprendido a propósito de las prácticas formativas en investigación, ahora se usan de manera más sólida. Con esto, al decir de los participantes, su autoestima ha crecido y así también su imagen como maestros ante los estudiantes (P21:17).

Los docentes destacan la importancia de haber aprendido a dialogar y crear planes de acción con otros colegas, cosa que, afirman, era muy difícil antes, incluso con los mismos compañeros de trabajo. Saben ahora que sus problemas son mucho más comunes de lo que creían y que es mucho más sencillo encontrar soluciones en ambientes de aprendizaje dialógicos, cuando se indaga en equipo, cuando se suman diferentes miradas.

De alguna manera ya uno empieza a notar que los mismos aportes que da, ya empiezan a tener eco en los compañeros. Empieza uno a hacer un trabajo que no es exclusivo de los que están estudiando, sino que va inyectando y llevando también a otros compañeros al proceso y creo que ese es uno de los criterios también muy validos dentro del proceso como política distrital: no solamente se benefician los que participan, se benefician comunidades y no solamente

comunidades docentes, sino las comunidades institucionales; entonces, en ese sentido creo que se da la oportunidad de agregar o ir consolidando cambios (P28:2).

Dependiendo de la tradición de cada Universidad, se hace mayor o menor énfasis en una formación de corte humanista. En palabras de los estudiantes, eso tiene gran impacto en su labor como docentes dado que les facilita ver los problemas y las personas de una manera diferente, aunque la durabilidad de este sentir se cuestione:

[...] ya es otro cuento que con el pasar de los días uno como que se contamina y después, ¡ay! otra vez mañana llego contenta y feliz, así tenga que llegar a hacer disciplina, veo a las estudiantes, veo a mis compañeros y a los mismos directivos de otra manera. Entonces, esa formación personal integrada con la parte de investigación nos ha ayudado mucho, también lo transforma a uno porque uno empieza a ver que todo puede ser un problema de investigación y todo se puede convertir en algo solucionable. Porque el hecho de investigar hace que yo quiera encontrar una solución a cualquier problemática; entonces, yo ya empiezo a ver, no pero esto lo podemos arreglar así, no pero si esto lo abordamos desde tal punto o de tal manera (P28:8).

Y también se cuestione la dificultad para vivir y transferir esta experiencia a los climas escolares cotidianos:

Nosotros acá no nos conocíamos, yo llegue solita del Liceo Femenino, y si esto sucede aquí, en un espacio de reflexión de investigación, se pregunta uno: ¿por qué no pasa lo mismo en las instituciones? Si acá no nos conocíamos, ya estamos en tercer semestre y hemos pasado por un proceso de risas, sufrimiento, acompañamiento, todo un proceso; ¿qué pasa en las instituciones de la Secretaría de Educación?, ¿qué nos está pasando allá?, ¿por qué no se están dando esos procesos investigativos que sí podemos lograr en este espacio? (P28:5).

Este nuevo posicionamiento redundante en las prácticas y, de manera más clara, se dice que la transformación está relacionada con una progresiva toma de conciencia sobre la forma como se está enseñando, sobre lo que se hace en clase: “lo que quiero

cambiar de mis estudiantes, pequeñas cosas, entonces eso también lo he cambiado”.

A mí me gustaría, por ejemplo, ya no quiero como tanta Matemática y conceptos sueltos sino que ya ahora estoy pensando diferente. Ahora quiero mirar es como: por qué los estudiantes no les gustan las clases. Un profesor español ha trabajado sobre eso, cómo enseñar a los estudiantes que no quieren clase, entonces, él habla de un montón de cosas que pasan allá en España, pero que han pasado en mi clase. Entonces yo digo: yo quiero llevarlos por ese lado, no tanto por qué no aprendió el concepto tal en Matemáticas, sino en general, que de pronto lo pudiera aplicar otro profesor de otra área (P19:20).

A la luz de estas afirmaciones, que, aunque no puedan generalizarse, aparecen muy recurrentes, se puede decir que ese objetivo que señalábamos al principio del numeral, de ampliar la mirada de los estudiantes sobre sí mismos, sobre su tarea y sobre la educación, se ha cumplido. La percepción asociada respecto de las transformaciones en el aula aún sería necesario indagarla.

Indiscutiblemente esto va a generar cambios, iniciativas donde los profesores se dan la oportunidad de estudiar y visualizar otro espectro cultural que yo le llamo “otras visiones del mundo” van a generar muchos cambios, es por supuesto una lucha personal y hay que seguirlas fortaleciendo, eso no puede quedar acá para ver cambios, pienso, de corto plazo si ya se van a poder ver cambios significativos (P18:29).

Las Universidades parecen estar entendiendo la educación como un “saber performativo”, capaz de aglutinar los intereses de diferentes actores e instituciones sin definir absolutamente una ruta, una manera de llevarse a cabo. El camino para asumir esa postura es, precisamente, la investigación en tanto abona la reflexión, el análisis y sospechar posibilidades de mejoramiento ante las problemáticas. La apuesta visible, para incidir en las prácticas de sus estudiantes, es la ruta de pensar el saber educativo, analizarlo y modificarlo, entendiendo que en el periodo de un posgrado no se pueden validar aplicaciones.

Con todo, algunas Universidades están adoptando medidas que las ubican en una vía de incidencia en las prácticas mucho más clara. Ejemplos de ello podrían ser las adecuaciones de jornada, con todos los costos que eso implica, las revisiones o transformaciones de Líneas de investigación y la promoción de asociaciones entre docentes estudiantes de diferentes instituciones con el fin de generar apertura y un proceso crítico entre pares: “uno sabe que a través de los directivos y a través los profesores se puede llegar, porque dice, no son los 60 que tenemos, son, no sé, los 500 profesores que hay detrás y consecuentemente, los 10.000 estudiantes, por decir algo, a los que llega ese trabajo” (P22:12).

En nuestra Línea es algo muy real, o sea, estamos analizando la infancia, las políticas, como influyen esas políticas, y todo apunta a la práctica pedagógica y a enriquecer nuestro quehacer desde la primera infancia, o sea, desde la concepción de infancia, desde la política, desde la familia, y todos los temas han sido muy articulados. También es muy enriquecedor que no todos trabajamos lo mismo, o sea, por ejemplo, para cada seminario de línea nos dividimos textos y nos enriquecemos ahí en el seminario, o sea, cada persona aporta desde lo que leyó, y entonces, se dan discusiones muy chéveres dentro de la Línea que nos enriquecen (P12:30).

Ahora bien, también hay quejas a este respecto por parte de las Universidades –que se relacionan con esa postura frente a las transformaciones educativas que hemos señalado unos párrafos atrás. Se afirma que los procesos resultan difíciles porque hay unos hábitos instalados en el mundo escolar estatal, en este caso de la SED Bogotá, principalmente dos posturas: una de impotencia frente al contexto y frente a las políticas y otra de simplificación de los problemas educativos que lleva a centrar las preguntas en tareas inmediatas: “¿cuál es la metodología que me sirve para resolver un problema concreto?” (P21:27). Algunos docentes enseñantes, particularmente en los Programas de profundización disciplinar, afirman que “la mayoría de personas aspirantes al Programa entienden la didáctica desde un punto de vista muy instrumental, ¿cuál es el jueguito con el que vamos a resolver el problema? (P23:5) y aunque, no son Maestrías en investigación, parece que la apuesta de algunas

de ellas sí es por una investigación aplicada, eso quiere decir que lo que hacen a nivel investigativo aspira de alguna manera transformar lo que pasa en la escuela.

Esos hábitos no son visibles para los participantes de los posgrados. Su visión puede coincidir con la de los docentes, pero no se comprende desde la carencia previa:

La maestría aparte de esos elementos disciplinares ha generado una reflexión a nivel personal, que creo que ha trascendido a los estudiantes en la práctica. La mayoría [...] somos muy temáticos, muy al tema, esto es nombre o apréndase las partecitas y la educación ambiental como que uno la había dejado por allá para la última semana del año. Es así porque no cabía dentro de las temáticas. Entonces, a mí me parece que la herramienta más importante es que me ha permitido generar un pensamiento como un poco más amplio y en cada tema que veo, de la Biología o propio de la Química debe tener un componente ambiental, debe generar un tipo de reflexión en los estudiantes no simplemente el tema y repetir; sino que tiene que tener ese otro componente, un poco más trascendental, que de repente no es palpable el resultado, pero seguramente será a largo plazo (P26:15).

A la par con los cambios en la forma de posicionarse en clase y de entender sus saberes, los docentes refieren una mayor preocupación por las cartas de navegación de sus Instituciones. Hay un mayor interés por el carácter y la coherencia, por la comprensión crítica de documentos como el PEI o el manual de convivencia: “es letra que nadie toca cuando empieza uno a mirar y dice: perdón aquí ahí incoherencias, aquí dice una cosa y acá se contradice, o uno ve en las prácticas pedagógicas de todos los profes y uno dice: no tienen que ver con lo que dicen y yo estoy haciendo lo mismo en los talleres” (P19:17).

Digamos que ha sido una constante de los que vienen a la Maestría, el interés está sobre reflexionar sobre su trabajo de aula y poder hacer investigación sobre temáticas de corte institucional [...], por ejemplo de propuestas a los Proyectos Educativos Institucionales, hacia las áreas administrativas, hacia las áreas digamos de control y seguimiento de la misma institución y son investigaciones

obviamente muy pertinentes para sus propios espacios que suscitan comparativos, entonces, ¿cómo hace esta institución?, ¿mi institución con relación a esta qué determinado potencial? (P18:17).

Todo esto se hace más factible cuando los proyectos de investigación están ligados con el contexto cotidiano de los docentes y sus trabajos les permiten documentar, sistematizar y socializar lo que pasa en ese contexto. Se trata, en otras palabras, de no inventar proyectos, de que todo quede contextualizado. Los proyectos están intentando “no hablar de unos estudiantes ficticios en condiciones difíciles, hablar de los estudiantes tal como existen e intentar mejorar eso de alguna forma en ese contexto. Un docente enseñante dice: “los proyectos de estas cohortes tal vez sean los proyectos más aterrizados que hemos tenido en esta Maestría porque no se inventan el contexto, no hay ningún estudiante que esté en abstracto pensando en algo que no va a ser aplicado, todos son aplicados, a pesar de que en este momento el rigor en investigación es altísimo” (P3:13).

Se está aprovechando la condición de tener un gran volumen de población accesible para investigar: “hacen alianzas y les dicen: vengan a mi colegio. Terminan trabajando con la población de los otros, porque es que eso es una ventaja. Cada uno de los profesores del Distrito tiene en promedio ocho grupos, mucha población vulnerable, y además algunos trabajan en doble jornada, entonces, [...] a nosotros como profesores nos obliga a mirar la realidad en que a todos nos toca trabajar” (P3:14).

Yo en el colegio no solamente estoy viendo el contexto de mis compañeros, sino que estoy enfocándome más hacia la parte de la comunidad, de los padres de familia. En el proceso de investigación hemos estado haciendo los rastreos, qué se ha investigado frente al tema; nosotros siempre hablamos mal de los papás “es que los papás, no tenemos colaboración de los papás”, pero ahoritica que estamos haciendo el proceso de investigación, grupos focales, entrevistas, y los papás dicen “profesora es que a nosotros nunca nos tienen en cuenta, usted es la única profesora que trata de hablar con nosotros”, “acá nunca nos tienen en cuenta, ¡jamás!, ni para una encuesta, nunca nos atienden” entonces uno empieza a

pensar qué está haciendo la escuela, o sea, realmente a dónde vamos (P8:13).

Hay que insistir en que la incidencia de la formación en las prácticas aún no puede observarse, describirse; pero sí puede constatarse por la recurrencia de los datos que los objetivos de transformación de visiones y posicionamientos están alcanzándose. Habría que preguntar sobre la coincidencia de las transformaciones que declaran los docentes estudiantes con lo que plantean las políticas y por la pertinencia de los procesos ante las necesidades del contexto escolar; sin embargo, es innegable que se está produciendo una importante cualificación en los participantes y que la investigación ocupa un lugar central en el desarrollo de esa cualificación.

V. TRANSFORMACIÓN DE LOS CURRÍCULOS Y ARTICULACIÓN CON LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE

La política de formación docente del Distrito Capital ha reconocido la importancia de llevar a cabo procesos continuos y permanentes de educación del profesorado que vayan más allá de cursos, diplomados o capacitaciones puntuales, no sólo por configurar procesos de formación del profesorado que no sean coyunturales, sino por una comprensión de que la formación docente debe enfocarse en el empoderamiento ciudadano y profesional de los maestros y maestras a través de su reconocimiento como agentes del conocimiento pedagógico y no como receptores pasivos de metodologías o contenidos disciplinares. Como parte de esta comprensión, hoy la política de formación reconoce la educación permanente como un derecho de los docentes y ha venido impulsando recientemente la participación de los profesores y profesoras en programas de posgrado de diferentes universidades de la ciudad. A través de la formación posgradual de los docentes, la política de formación busca el empoderamiento de la profesión docente para la construcción del pensamiento pedagógico y para la apropiación crítica de su práctica, la consolidación de comunidades académicas para la reflexión y producción de conocimiento pedagógico, la incidencia en las políticas educativas y la transformación de las prácticas pedagógicas y del mundo escolar, todo ello apuntando a una mejor calidad de la educación en la ciudad.

No obstante, en el marco de la política de calidad de la educación no basta solo con asegurar la participación de los profesores y profesoras en la oferta de programas de posgrado con la cual cuenta actualmente la ciudad. Se requiere ir más allá, hacia la articulación de los currículos universitarios con el mundo escolar de modo que sus dispositivos de formación así como sus concepciones y enfoques de investigación sean más afines con los intereses transformativos de la práctica pedagógica. En este sentido, es clave reconocer, como se ha planteado arriba, que el mundo escolar y el mundo de la investigación constituyen dos micromundos con sus propias lógicas y que la formación de docentes investigadores no implica simplemente trasladar la

lógica del mundo universitario al mundo escolar, sino que apunta más bien a la construcción de espacios de encuentro entre el saber pedagógico, las políticas y la academia.

Ahora bien, lo anterior implica que las políticas de formación docente necesariamente deben incidir en la transformación de los currículos de los programas de posgrado dirigidos a los profesores y profesoras de la ciudad. En este contexto, el presente capítulo busca identificar el tipo de ajustes que han realizado los programas de posgrado que se han ofertado para la educación posgradual de los maestros y maestras, en función de articularse con la política de formación, esto con el fin de reconocer los avances pero también los retos que en este sentido deparan a la política futuros procesos de formación posgradual dirigidos a incrementar la calidad de la educación en Bogotá. Para ello, en un primer apartado se refieren los cambios que han realizado los programas de posgrado como resultado de su participación en la política de formación. En un segundo apartado se presentan las consideraciones de los estudiantes de los programas de posgrado sobre los cambios realizados y los ajustes requeridos por los programas para que sean más relevantes para el mundo escolar. Y en un tercer apartado se considera el significado de los cambios realizados por los programas a la luz de las intencionalidades de la política y de las comprensiones contemporáneas sobre la formación de docentes y la investigación pedagógica.

1. Los cambios que han realizado los programas de posgrado de la ciudad para responder con pertinencia a la formación de los docentes en el marco de la política de calidad del Distrito Capital

Los cambios que han realizado los programas de posgrado que han ofertado sus propuestas curriculares para la formación de los docentes de la ciudad se han realizado en tres niveles: en un primer nivel, de la gestión administrativa del programa, que implica ajustes orientados a garantizar el funcionamiento óptimo de la propuesta curricular en términos de la atención a la demanda de formación realizada por el Distrito; en un segundo nivel, relativo a los aspectos microcurriculares de los programas, se encuentran aquellos cambios que buscan configurar un proceso de

formación mucho más orientado a las particularidades del mundo escolar y a los fines de transformación de las prácticas contemplados por la política; y en un tercer nivel, de ajustes en la práctica pedagógica, se pueden identificar los cambios realizados por los docentes en el contexto de las asignaturas del plan curricular y a través de los cuales responden a las demandas más específicas de formación de los estudiantes.

1.1 Cambios relacionados con la gestión administrativa del programa

Los cambios relativos a la gestión administrativa del programa incluyen los ajustes realizados por las propuestas curriculares que incrementaron de manera sustancial el número de estudiantes y por aquellas que debieron considerar los tiempos escolares a la hora de ofertar su propuesta de formación. En el primer caso, la participación de algunos programas en el convenio con la SED implicó un crecimiento inusitado del número de estudiantes, lo que se tradujo en un mayor número de participantes por cohorte y en un incremento del número de cohortes por semestre, lo que significó, así mismo, la contratación de más docentes y la incorporación de asistentes de investigación:

—Inicialmente eran grupitos de veinte, antes de entrar con la secretaria eran veinte, veinticinco estudiantes, pero ahora pues nos ha tocado más profesores, cada proyecto profesoral ha tenido que tener unos asistentes que son también egresados nuestros de la maestría, son esos estudiantes que son pilosos, que les gusta la investigación y los empiezan a formar uno ya como futuros profesores también, esa es otra [es inaudible la grabación] que se les da ahorita a todos los estudiantes de la maestría, nosotros somos egresados de la maestría y estamos aquí ya trabajando, entonces, algo bonito que tiene, por lo menos en nuestro centro y en las universidades, ir como enganando esos profesores que les gusta la parte docente y empezar con estos asistentes; los vamos formando, después ya le puede dar uno una asignatura. Pero sí ha crecido todo, todo, en cuestión de salones, refrigerios, la misma dinámica de la universidad, todo, porque pues nos toca atender muchos estudiantes y hay

que responderles pues bien.

En este contexto, para otros programas el alto número de estudiantes no implicó la contratación de nuevo personal docente, sino un ajuste de corte más administrativo a la propuesta curricular, por ejemplo, generando nuevos horarios para la atención de los estudiantes o cambiando de tutorías de trabajo de grado que se hacían de manera individual a tutorías que se llevan a cabo de forma grupal:

Entonces yo quisiera que pudieras conversar con los profesores para que cuenten cómo hacemos el desarrollo del trabajo, del trabajo de grado antes, porque ahora nosotros hemos tenido un incremento importantísimo de estudiantes, entonces eso nos ha obligado a condicionarnos, es decir, por ejemplo hace un años nosotros no teníamos horario de viernes por la mañana, nos tocó abrirlo, y otras novedades; antes un estudiante tenía un tutor individual, eso ya no puede ser, es decir, tendríamos que contratar cuarenta docentes y eso no es posible, pero tampoco queremos que ese número sea un número que nos coloque en la condición de empezar a decir mentiras, en el sentido de decir que estamos haciendo un trabajo magnifico y resulta que por dentro no es eso. Entonces queremos buscar un término medio y creo que con la solución que ahora le van a contar los profesores esperamos lo logremos porque nosotros empezamos este semestre iniciando trabajo de grado I. Entonces eso es más o menos lo que te puedo contar como cuestiones previas

Así mismo, el alto número de estudiantes implicó en otras propuestas curriculares el incremento de las líneas de investigación del programa:

- No, de pronto por la situación de la cantidad de estudiantes abrieron más líneas, a mí me llegó un correo, como seis siete líneas...

[Todos hablan al tiempo]

Entrevistadora: ¿es decir que si se inscriben en una línea obligatoriamente o

no?

- Se supone, pero por lo menos yo que estoy en segundo semestre no tengo idea realmente de esas líneas, no las tengo claras, no sé realmente en qué voy a meter mi trabajo dentro de esas líneas, porque acá dan por sentado que están en internet

Sin embargo, estos ajustes, como se puede apreciar, se realizan desde una perspectiva puramente pragmática, de atención a la demanda, sin que sea claro el trasfondo pedagógico que involucran. Aquí, por ejemplo, sería clave comprender en qué medida redundan en la calidad del programa el que el proceso de formación descansa en gran parte en profesores contratados de manera específica para el desarrollo de las cohortes en convenio con la SED, o de qué manera el paso de tutorías individuales a tutorías colectivas se puede realizar sin que se lleven a cabo consideraciones de fondo sobre los criterios de acompañamiento a los trabajos de grado de los estudiantes, o qué implicaciones tiene para la gestión de conocimiento del programa de formación la apertura de un mayor número de líneas de investigación ofertadas en función de cubrir el incremento de estudiantes.

Por otro lado, se encuentran los ajustes realizados por los programas en términos de sus horarios, llevados a cabo para que los profesores y profesoras pudieran participar del proceso de formación sin que se vieran afectadas sus actividades con los niños y las niñas en las escuelas:

- Nos permitieron tener un horario presencial atendiendo a que nosotros no podemos pedir permiso entre semana (...) nos toca un poco más pesado a nosotros, porque yo hablaba con profesores de otros programas, pero igual tiene uno la tranquilidad de que no está interfiriendo el espacio de trabajo, yo pienso que esto podrá sonar tonto, pero a mí me parece fundamental que desde el comienzo ese acuerdo nos deba garantizar esa tranquilidad, porque yo sí en mi colegio tengo compañeros, porque les ponen una clase a las cinco de la tarde y la persona trabaja.

Así mismo se pueden reconocer los ajustes realizados en los tiempos para la postulación de los estudiantes de doctorado a la candidatura, esto en consideración a las dificultades que presentan para avanzar en sus proyectos de investigación:

El otro tema con la candidatura es que si ellos sienten que no están preparados se les da la oportunidad también de que se presenten en otra oportunidad porque hacemos dos tandas al año de candidatura, no se les presiona también de que tiene que hacerlo

Estos ajustes se realizan así mismo con un sentido puramente pragmático, flexibilizando las propuestas de formación para que sean permeables a las condiciones particulares de trabajo de los estudiantes de la SED.

1.2 Cambios relacionados con la estructura microcurricular de los programas

Estos cambios, a diferencia de los anteriores, se realizan con la intención de que los programas de formación acojan en mayor medida los intereses prácticos de los profesores y las profesoras. Consisten en ajustes de orden microcurricular en líneas de investigación y asignaturas. Los ajustes realizados a las líneas de investigación tienen que ver con focalizar sus temáticas de manera que se relacionen de forma más directa con el mundo escolar y con los intereses prácticos de los docentes, lo que puede implicar que los programas no oferten la totalidad de las líneas de investigación que figuran en el currículo, sino solo aquellas que resultan relevantes para propiciar la reflexión sobre las prácticas:

(...) pues cuando nosotros ingresamos fueron claros que las líneas las habían transformado precisamente pensando en las personas que ingresábamos a la maestría, porque ellos tenían otras líneas que han trabajado, pero entonces les han dado como un enfoque pensando en nosotros, y pienso que eso es

evidente.

La maestría construyó cinco líneas de investigación, las puso en marcha las cinco, pero digamos que por la conformación del grupo de docentes y en parte también por interés específico de los estudiantes se han ido posicionando tres líneas fundamentalmente: la línea en comunicación-educación y medios interactivos, la línea en comunicación-educación y humanidades, y la línea en comunicación-educación y cultura.

También se pueden encontrar ajustes microcurriculares relativos a las líneas de investigación en aquellos cambios de orden metodológico que se realizan motivados por el alto número de estudiantes, pero que finalmente logran traducirse en una mirada pedagógica sobre el proceso de investigación, por ejemplo, en tanto se moviliza el trabajo y la reflexión en grupo:

Los proyectos apuntaron más hacia el trabajo en grupo, pero eso hace parte de la formación de investigadores, por ejemplo, nuestro grupo son veintiséis investigadores, tenemos dos auxiliares y yo trabajo con los veintiséis estudiantes, pero no tiene ningún sentido que los veintiséis construya cada uno un estado del arte diferente porque todos trabajan sobre un tronco en común que es mi proyecto, entonces se fortalece el tema de trabajo en grupo, se les indica a los estudiantes que tienen que crear entre ellos alianzas, elaborar productos conjuntos y luego especializarse, pero eso es al final de su proyecto en lo que les corresponde.

Los ajustes a las asignaturas del programa de formación consisten, principalmente, en su reordenamiento alrededor del proceso de investigación que realizan los profesores a través de su trabajo de grado. Con este sentido, los ajustes en las asignaturas implican también cambios en sus contenidos de manera que no sólo haya una coherencia entre la diacronía del plan de estudios y la diacronía del proceso de investigación, sino también entre las temáticas que se abordan y el carácter práctico y transformador de la investigación pedagógica:

(...) por ejemplo nosotros en los primeros semestres estamos pensando en que los ejercicios de las asignaturas giran alrededor de lo que vienen haciendo en el proyecto de grado, porque ellos cuando entran uno de los elementos es un porcentaje de la entrevista y otro porcentaje de lo que presenten como propuesta de trabajo de grado; eso es lo que hemos venido elaborando.

Los anteriores ajustes se realizan al nivel de la gestión curricular de los programas lo cual significa que, sin que se altere la estructura curricular de la propuesta de formación, se definen unos énfasis, tanto en líneas de investigación como en asignaturas, los cuales permiten que o bien se tematice de manera explícita y focalizada el mundo escolar en el contexto de la práctica investigativa, o bien aparezcan en el escenario de formación contenidos que aportan a la comprensión de la práctica pedagógica y del mundo educativo como contexto de producción de conocimiento.

1.3 Cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes de posgrado

Estos cambios, a diferencia de los anteriores que se realizan desde la gestión curricular del programa, tienen lugar a partir de la interacción y comunicación que establecen los docentes del programa de posgrado con los profesores y profesoras que participan en el proceso de formación. Como tales, estos cambios consisten en ajustes que se realizan, no desde una perspectiva microcurricular, sino que atañen a decisiones que son tomadas directamente por los docentes para delimitar el alcance y sentido del proceso de aprendizaje y de producción de conocimiento.

Los cambios a nivel de la práctica pedagógica se pueden dar en el contexto de las asignaturas o de las líneas de investigación. En el caso de las asignaturas se encuentran cambios asociados al incremento de estudiantes por cohorte, el cual implica que la exigencia que se realiza en los productos asociados a la asignatura no se dé en la misma forma en que tiene lugar con cohortes con menos estudiantes:

Por ejemplo la profe que te mencionamos mucho, la profe (...), una persona supremamente estricta, y ella nos decía a nosotros "normalmente en los otros semestre yo siempre reviso el estado del arte, con ustedes no lo voy a hacer porque son muchísimos, y estoy en un nivel de estrés terrible que los más probable es que el otro semestre no continúe con ustedes" y ella no está este semestre por ejemplo, y la persona que está ahorita es obviamente una persona con las capacidades pero de pronto no con la experiencia de la profesora (...), es que ella tiene la capacidad de tomar lo que tú necesitas y te lo presenta de una manera súper sencilla, y los aportes que hace son muy valiosos; un compañero, por ejemplo, que está en el segundo semestre viendo investigación, yo le había prestado el material que la profesora nos había dado y dice que se están manejando las mismas cosas pero que todo lo que me vio a mí sufrir no lo está sufriendo.

También en el marco de las asignaturas se encuentran cambios en los contenidos que se abordan en ellas, en el sentido de ajustarlos sobre la base de considerar que los profesores no poseen en su historia académica la construcción previa de conocimiento que permita abordarlos en toda su complejidad:

O sea, cuando yo entré, yo lo primero que sentí fue el choque de [es incomprensible la grabación] por ser docentes del distrito, o sea, hay un estereotipo completamente negativo hacia nosotros, y de hecho, esos estereotipos hicieron que el doctorado empezara mal, porque nosotros supusimos que si esta universidad tiene un proceso de selección serio, con todo lo que nos han hablado, pues se supone que debería tener confianza de la calidad investigativa de nuestra formación académica, pero vienen como si... o sea, nos sentíamos como si nunca hubiéramos pasado por una universidad. Yo recuerdo en primer semestre de pregrado —historia de la pedagogía I, historia de la pedagogía II— que en doctorado y me pregunten —¿Ustedes leyeron a Rousseau? ¿Leyeron a...?— Yo dije —¡Pues obviamente

esa es la bibliografía básica de pedagogía!— Y entonces una desconfianza como si uno nunca hubiera pasado por una universidad por el simple hecho de que educamos jóvenes y niños. Entonces eso empezó a atrofiar el doctorado, yo principalmente tuve choques con varios; como que no leemos, o sea, sin conocernos, entonces llegan —es que como los docentes del distrito no leen, es que los docentes del distrito tienen que ser más cultos— entonces pues fue completamente ofensivo y entonces digo [es incomprensible la grabación], entonces ahí por ejemplo, ya empieza algo negativo (...)

En cuanto a los ajustes que se realizan en las líneas de investigación, se destacan aquellos que buscan la construcción de conocimiento sobre los procesos inherentes a la práctica investigativa, pero de manera que se realicen con un principio de realidad definido por los tiempos y dinámicas del trabajo docente en el mundo escolar:

(...) y creo que eso es una manera pertinente, porque a diferencia del investigador tradicional que dedique sus fases de planeación de la investigación, etapas exhaustivas de revisión de bibliografías o estados del arte, pues nosotros no tenemos esos tiempos, o sea, nosotros no podemos pretender explorar cincuenta referencias bibliográficas porque el tiempo de nuestras vidas profesionales no nos lo da. Entonces en la medida que las habilidades que se comparten están haciendo que se vuelvan estrategias de investigación al tiempo que las estamos adquiriendo, pues nos favorece y nos facilita muchísimo entender nuevas dimensiones del quehacer investigativo

Ahora bien, se puede afirmar que los ajustes referidos anteriormente reflejan una tensión propia de cualquier práctica pedagógica que se da entre el control que ejerce el docente sobre el espacio de construcción de conocimiento, de manera que reivindique su saber y la práctica ya constituida y que tiende a su reproducción, y el carácter abierto de la práctica pedagógica en tanto contexto de comunicación y de interacción social, que lleva a introducir variaciones en el proceso de aprendizaje que lo hagan pertinente y significativo para los estudiantes. En los ajustes realizados se

puede percibir, entonces, que los cambios o bien se realizan para facilitar el trabajo del profesor en la gestión de los grupos que tiene a cargo, o bien para posibilitar la apropiación del conocimiento sobre la base de considerar el correlato de la vida cotidiana escolar en la cual se va a llevar a cabo su uso social o las comprensiones construidas por los docentes a partir de las cuáles van a entrar en diálogo con los conocimientos propios del nivel de posgrado.

2. Las consideraciones de los estudiantes sobre los cambios que se realizan en los programas de posgrado

Los profesores y profesoras que participan en los programas de posgrado que se han ofertado en el marco de la política de formación del Distrito plantean diversas consideraciones sobre los cambios realizados en las propuestas curriculares y los ajustes que a futuro deberían llevarse a cabo para articularlos de manera más nítida con las realidades escolares.

En cuanto a los ajustes realizados, son cuatro las posturas que se pueden reconocer en la percepción que sobre ellos tienen los estudiantes. La primera de ellas se encuentra representada en aquellos docentes para quienes los cambios no siempre se llevan a cabo de manera sistemática, responden coyunturalmente a la demanda de formación de la SED en tanto implica a un incremento importante del número de estudiantes que redundan en la calidad y denotan desorden en el proceso de gestión curricular de los programas:

Hay una desorganización seria y es algo que (¿eso está grabando? Me encantaría que quedara grabado) cómo lo público termina en pro de mejorar algo, termina corrompiéndolo, termina deteriorando el sentido original, eso pasa con la asistencialista... porque entonces entramos dieciséis, al siguiente semestre entonces veinticinco, y nos tocó hacer carta y todo, y aun así no ha sido tan cierto que nos estén respetando, ¿en qué sentido? En que, o sea, ellos antes recibían máximo diez personas, es más, me han

contado que hubo semestre que habían cuatro, yo he tenido seminarios de cuatro o cinco; entonces ahora entramos en masa, y entran en masa estos dineros, además, de lo público, entonces no tendrían es que cuidar porque nosotros podemos perfectamente andar jodiendo, y ya aquí lo hemos demostrado, porque ya les hemos enviado carticas varias veces, quejándonos de varias cosas [es incomprensible la grabación], entonces ya la embarraron, porque como antes tenían cuatro o cinco entonces ellos manejaban que no había una línea, que este seminario sigue después de este, sino que usted puede tener cualquiera; cuando hicieron este cambio la embarraron porque sí debieron haber organizado. Nosotros estamos de diferentes semestres [es incomprensible la grabación], pero resulta que si no llevamos una línea... yo por lo menos ya vi unas materias de investigación, el tipo habla de metodologías, esas materias debimos haberlas vistos todos desde el primer semestre; pero como ellos no han tenido esa lógica, sino que uno acá puede ver cualquier materia y ellos lo promocionaban como una ventaja, pues eso ya no es una ventaja, ahora es un desorden. Entonces esas son cosas que a medida que se dan este tipo de posibilidades se deben ir transformando y se deben ir reformando porque o si no deterioran ellos la calidad de su maestría...

(...) entonces hay que parar la cosa porque “ay qué bonito, les estamos dando plata, venga para acá” y ellos están deteriorando la calidad de sus productos, porque por ejemplo, los profes obviamente al ver que tienen veinticinco estudiantes entonces la reseña no se puede pasar de una página, la reseña tiene que ser estrictamente así y no, es vez de hacer diez reseñas hacemos cuatro, uno dice “uf, menos mal” pero no, es el deterioro, porque eso implica que usted hizo el ejercicio de redacción, eso implica otro tipo de ejercicios; entonces, muy chévere, muy bonito porque uno se está beneficiando, entonces lo que decía al principio, cómo el dinero de lo público deteriora y corroe...

Una segunda postura se puede reconocer en las afirmaciones de profesores y profesoras que consideran que los programas han bajado sus niveles de exigencia,

esto en razón de que se presupone que los docentes no han desarrollado a través de su formación previa las competencias requeridas para responder con suficiencia a la dinámica del proceso de formación, o de que los docentes que orientan las asignaturas ajustan sus criterios para hacer más manejables sus grupos:

(...) de pronto para lo que sea prospectiva para la secretaría, que me parece importante que lo tengan en cuenta, pues es que escuché alguna vez en alguna institución que iban a hacer unos grupos del distrito y los otros eran los otros; entonces los que eran del distrito era “no les exijamos tanto, aquellos tan, pobrecitos, entendamos que tienen dificultades” no, pues es que creo que lo escuché de otro sitio, es decir, si las políticas son inclusivas, y ese letrero está en todos los congresos y en todos los eventos, pues hagamos la práctica, o sea, estamos en la diversidad todo el tiempo, no porque estamos con negros, con indígenas; o sea, todo el tiempo estamos en grupos diversos, entonces hagámoslo real, y en esas tensiones no se puede poner en juego seriedad, objetivos, productos, lecturas; eso es lo que debe estar en juego, o si no estamos hablando de prácticas educativas mediocres en programas de maestría y doctorado.

Yo quiero decir algo al respecto y es que han sido muy flexibles y yo creo que eso todos estamos de acuerdo pero afortunadamente no hemos llegado al límite y esa es la preocupación que nosotros tenemos, vamos sorteando vamos sorteando, ellos son flexibles pero llegará un momento en que no somos los únicos, ellos no pueden establecer parámetros desiguales para docentes de Secretaría y para otros doctorandos entonces no hemos llegado a ese límite pero si nos preocupa. Ellos no pueden decir: entonces como no van a poder hacer la pasantía, entonces no les vamos a pedir pasantía, eso es algo que obviamente no va a suceder.

Una tercera postura se puede identificar en la percepción de los profesores y las profesoras para quienes los programas de formación han realizado un esfuerzo

decidido por dar respuesta a sus necesidades de construcción de conocimiento y de aprendizaje:

Sí, a raíz de toda la entrada de los profesores. Creo que nosotros somos los primeros, [es incomprensible la grabación], nosotros lo vimos de una forma, pero se modificó para este semestre, digamos que pensando también en esas necesidades nuevas que empezaron a surgir, entonces ya no se ve investigación sino investigación-acción; entonces digamos que la importancia es que también la universidad está como pendiente de hacer esos cambios y ha procurado acciones en eso, ahora, seguramente van a tener otra visión diferente de la investigación desde la teoría porque digamos que van aplicado ya la investigación-acción o la investigación cuantitativa, pero también es importante esas nueva miradas y los ejercicios que hacen con nosotros, que en últimas es probar como pueden desarrollar esa virtualidad que nunca habían probado.

Y una cuarta postura sobre los intentos de articulación de los posgrados con la política de formación se encuentra representada en la opinión de que la SED ha presionado a los programas para que los procesos de investigación realizados por los profesores y profesoras tengan una repercusión inmediata en los contextos escolares, lo cual conlleva a que se realicen cambios que resultan forzados:

(...) la idea es un análisis crítico de los discursos producidos desde el 91 hasta el 2014 de política pública, sobre ciudadanía y convivencia, pero entonces digamos, ¿y eso qué? Hacen análisis críticos, miran las perspectivas de donde fueron inscritos los discursos, se hace crítica, ¿pero cómo impacta la institución? Entonces parece ser que es como intención de que se visualice el resultado tal vez por la política de la ciudad de que haya una inversión, pero entendida la intervención como algo muy pragmático, como algo que se vea, y de pronto, pienso yo que ahí no se reconoce que un análisis crítico también puede ser, incluso a veces, más impactante que de pronto un proyecto

específico para aplicarlo en un aula o en una escuela, ¿por qué? porque la crítica va como a los resortes de las cosas y a mirar toda la perspectiva de una política y de pronto, siento yo, que no se le dan tanta importancia a eso, sino más bien a lo pragmático, a lo que se vea allá en la escuela.

Pero entonces, a mí me parece que de alguna u otra manera la contradicción de lo que quiere la universidad, tiene que entregar resultados a la secretaría de educación. Pues entonces ahora nos está obligando. Pues no hablo por mí porque no me está obligando. Ya lo tenía yo desde un principio, pero a los compañeros, que sí les ha tocado cambiar.

Ahora bien, los docentes consideran, por otro lado, que hay ajustes que no han sido considerados por los programas y que deberían incorporarse en futuros procesos de formación de docentes. Al respecto afirman que si bien es indudable la experiencia y el conocimiento de los programas curriculares respecto de la investigación, no es tan claro de qué manera fortalecen prácticas investigativas propias del mundo escolar:

Sí, tienen procesos de investigación adelantados, y esos son aprendizajes para nosotros, y vienen de grupos de investigación y eso está muy interesante. Pero también venimos maestros de escuela que nuestro trabajo de investigación ha sido de otro estilo en los colegios, han sido sistematizaciones, ha sido un trabajo más de las aulas; entonces eso de pronto nos has frenado un poquito en los mismo procesos de investigación personales [es incomprensible la grabación] también para referirme al desequilibrio que uno a veces ve, sí; la parte teórica es rigurosa; la parte de investigación pienso que faltan cosas como por ejemplo, si no se están viéndonos si falta producción textual, que nos hicieron hace poco una crítica, que aquí hay personas que no tenemos el suficiente nivel de producción textual; pues esos son aspectos que el doctorado debe detectar y debe fortalecer en las personas que estamos aquí. Yo reconozco y valoro a los doctores que han hecho esa vida dedicada a escribir libros, a producir, de eso también nos alimentamos, y eso es un aporte para el conocimiento; pero nosotros como secretaría de educación

tenemos también otras particularidades y otras funciones más importantes que es atender nuestros contextos, y leer los contextos es lo más importante para desarrollar una investigación; somos nosotros los ojos, el corazón, la piel, los sentidos de los niños que están en los colegios y de los jóvenes; entonces somos quienes realmente tenemos ese saber, y ese saber tiene que ser reivindicado, y ese tipo de epistemología que estamos intentando construir desde la escuela tiene que ser, no sólo emergente, sino que tiene que ser validada y respetada. Y creo que he sido clara frente a eso con mis compañeros y con los doctores donde he tenido de pronto dificultad, porque es que asumes que aquí entró gente y ¿qué se está esperando de nosotros? unos doctores eruditos, muy pilos, pues sí, pero resulta que nosotros tenemos también que estar en los colegios, los directivos tienen con nosotros también un compromiso, que es: bueno, aquí también hay que estar pendiente de lo que está llegando a la política pública [es incomprensible la grabación], todos estos aspectos de convivencia, los foros, esa es nuestra realidad, y ese es nuestro insumo investigativo. Entonces para mí, hacer investigación en el doctorado se ha dificultado por eso, porque de pronto, el tema mío que es ciclos, el tema de la estructuración curricular por ciclos, he cambiado de la política pública a currículo y evaluación, he estado cerca del IDEP, he estado trabajando las claves; entonces como que cada vez que llega algo trato de que eso tenga pertinencia en mi espacio, en mi localidad, pero es bien difícil, es bien difícil porque a veces no se reconoce como algo válido, como algo importante

Los docentes también refieren que los programas de posgrado a menudo desconocen las condiciones reales en las cuales pueden tener lugar los procesos de producción de conocimiento para los profesores y profesoras, especialmente en lo que tiene que ver con tiempos de dedicación a la investigación:

Ahora, soy clara frente a que la cohorte de la secretaría es una cohorte especial, y ¿Por qué es una cohorte especial? Porque nosotros somos maestros

de escuela y de colegio que tenemos que estar allí; o sea, aquí hubo un roce con algunos docentes, porque decían: —es que ustedes tienen que dedicarse exclusivamente a esto y se tienen que olvidar de familia, de cualquier otra cosa— Y nosotros no somos eso.

En síntesis, puede afirmarse a partir de las consideraciones de los docentes sobre los cambios realizados a los programas de posgrado, que en general se realizan sobre la base de facilitar el proceso académico a los y las participantes, pero sin que ello necesariamente implique una reconfiguración de los dispositivos de formación en función de constituirse en catalizadores de la producción de conocimiento pedagógico con capacidad para transformar las prácticas educativas en los contextos escolares.

3. Una reflexión desde la mirada teórica y desde la política de la SED sobre los ajustes realizados por los programas de posgrado

Los ajustes realizados por los programas de posgrado a los procesos de formación ofertados a los docentes del Distrito pueden ser comprendidos desde la mirada teórica y desde la perspectiva de la política de la SED que han sido objeto del presente informe en capítulo I. Para ello es clave reconocer, a partir de la descripción de los cambios realizados por las propuestas curriculares, que no se realizan en general, desde una perspectiva de comprensión y reflexión sobre el sentido de la investigación en el mundo escolar y de la formación de docentes para la transformación de las prácticas y la conformación de comunidades de aprendizaje para la construcción de conocimiento pedagógico, sino desde miradas más instrumentales y coyunturales.

Sin embargo, es clave matizar lo anterior reconociendo al menos tres formas de gestión curricular y, por tanto, tres modos de articulación con las finalidades trazadas por la política de formación. Una primera forma de gestión curricular se encuentra en aquellos programas de posgrado que reconocen el saber pedagógico como un saber irreductible al de las ciencias de la educación o al de las ciencias sociales, es decir, que reconocen la diferencia entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *de*

la educación, la cual ha sido referida en la revisión teórica de este estudio. Estos programas, entonces, continuamente están ajustando su estructura, es decir, permanentemente están enfocando el saber pedagógico como el objeto de estudio que les da sentido y que les obliga a ajustar su estructura curricular:

Pero es que mira, nosotros hablábamos al comienzo: cuando la maestría se diseñó a esto la antecedió una especialización en pedagogía de la comunicación y medios interactivos. Un grupo importante de los docentes de acá proviene de las ciencias sociales y de la comunicación, y como parte de eso el diseño del campo comunicación-educación pues correspondió a la decisión que tuvo el grupo de ver que era un objeto relativamente muy nuevo y que por los años de vinculación que hemos tenido desde acá, desde la especialización y desde la maestría con la secretaría de educación, inclusive con el IDEP, veíamos que era un lugar apropiado para que se encontraran los docentes con sus problemas, con sus particularidades, con este campo específico, a través del cual ellos iban a recibir toda una mirada nueva sobre las particularidades, las transformaciones, los retos de la educación en ese contexto, y ese es un poco el origen de la maestría. Entonces desde el comienzo la maestría ha tenido por lo menos la demanda fuerte de aspirantes; siempre ha sido por ahí un ochenta por ciento de sus estudiantes educadores, y educadores fundamentalmente del distrito. Entonces digamos que nosotros estamos acostumbrados a trabajar con ellos y cuando el convenio con la SED, pues ha sido muy fácil porque realmente; y esa ha sido la percepción de los maestros: estos grupos tienen la característica de que trabajan muy bien; los profesores han encontrado que con ellos pueden avanzar mucho más en cuanto a la unidad profesional, laboral, de interés, de búsquedas ya específicamente por líneas.

Una segunda forma de gestión curricular se encuentra en aquellos programas que si bien reconocen intereses de producción de conocimiento propios del mundo escolar y de la profesión docente, no suponen que se deban realizar articulaciones que

acerquen el currículo universitario a la práctica pedagógica, sino que su función educadora se limita a realizar aportes de orden disciplinar o metodológico para que fortalezcan su capacidad científica. Desde esta forma de gestión, los ajustes curriculares no implican articulaciones de fondo entre los programas de posgrado y la política de formación.

Y una tercera forma de gestión curricular se encuentra en aquellos programas de posgrado que no reconocen la alteridad del mundo escolar respecto del mundo universitario. Como tal, estos programas no conciben la necesidad de realizar articulaciones con el mundo escolar o con la política de formación, pues consideran que su estructura curricular ya es, en sí misma, pertinente. Se trata, entonces, de programas curriculares que consideran que el aprendizaje de los docentes consiste en la adquisición de contenidos propios del discurso universitario, y no en la tematización crítica de sus prácticas:

Lo que se ha desarrollado al interior de la universidad es siempre como potencializar los procesos de enseñanza aprendizaje, cómo generar innovación y pertinencia dentro de las aulas académicas de diferentes contextos, cómo el educando, en este caso maestra, te va a generar una investigación aplicada dentro de esas áreas, pero yo curricularmente no tengo que hacer ningún ajuste porque la investigación es aquí y en Cafarnaúm igual, sino que hay unas particularidades metodológicas, unas particularidades orientativas, unos referentes teóricos, unas líneas unos enfoques de investigación, unos estudios fenomenológicos, unos estudios de caso, una investigación cualitativa, una investigación mixta, que ya va por empatía del estudiante, una investigación holística, entonces eso ya es el direccionamiento pero investigar es investigar.

Ahora bien, a partir de lo anterior es posible afirmar que estas tres formas de gestión en realidad se traducen en una mayor o menor distancia y, por tanto, una mayor o menor articulación entre los mundos escolar, académico y de la política.

Considerando que la política de formación y las comprensiones teóricas actuales sobre la investigación pedagógica señalan la diferencia existente entre la investigación sobre la práctica pedagógica y la investigación que es propia de la práctica pedagógica, puede decirse que aún en la universidad prima la compulsión a hacer del mundo educativo un objeto de estudio y no un sujeto que interpreta su propio conocimiento y lo redescubre. Esto es, que la universidad se caracteriza más por tematizar la educación como un fenómeno que se mira en la distancia y que se interpreta desde marcos comprensivos propios de la mirada escolástica del mundo académico, que por posibilitar la reconstrucción de la profesión docente como praxis, esto es, como instancia reflexiva y proceso de toma de conciencia que apunta a una transformación de las relaciones de saber-poder que enmarcan y reproducen las prácticas educativas.

En este sentido se comprende, por ejemplo, que si bien la política de formación docente es clara en su comprensión de la investigación como un proceso profundamente situado, y que por tanto requiere de actividades in situ que articulen el mundo escolar con el mundo universitario, no se reflejen en los programas ajustes en sus currículos que apunten a un trabajo mucho más horizontal y colaborativo entre los docentes universitarios y los docentes escolares alrededor de temas de investigación que impacten en la vida cotidiana de las instituciones educativas. En contraste, parece que la investigación pedagógica es sólo de interés para los docentes del mundo escolar, y los docentes universitarios solo parecen asesorarla, sin que aparezcan lógicas conjuntas de producción de conocimiento que posibiliten, no sólo la formación de los educadores desde sus propias prácticas y contextos, sino también la formación de los docentes universitarios y la ampliación de sus comprensiones sobre el mundo de las prácticas educativas.

La separación entre el mundo universitario y el mundo escolar también permite comprender que, a menudo, en ausencia de ajustes estructurales a los currículos, es decir, de articulaciones intencionadas entre los programas y la política de formación, la gestión universitaria se limite a forzar las investigaciones de los docentes para que tengan aplicaciones prácticas inmediatas, es decir, que haya un uso instrumental del

conocimiento producido. Ello, parece apuntar menos a que los docentes reflexionen y aprendan sobre sus prácticas y construyan comunidades de aprendizaje, y más a la configuración de investigaciones “aplicadas” al mundo educativo.

De este modo las amplias intencionalidades de la política descritas en este estudio, como son la construcción de comunidades académicas, el empoderamiento de la profesión docente, la transformación de las representaciones que orientan las acciones educativas de los profesores y profesoras, la incidencia de los maestros y maestras en la política y la constitución liderazgos para el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales pueden quedar reducidas a usos instrumentales de los resultados de investigación.

En este sentido, no es claro tampoco de qué manera los programas de formación posgradual se articulan a la política, no sólo desde el punto de vista de atender con suficiencia a la demanda educativa del Distrito, sino de triangularse con el mundo escolar y con la política para movilizar esquemas de gestión del conocimiento que posibiliten no solo la producción de conocimiento pedagógico, sino también su comunicación y su uso social. Esto quiere decir, entonces, que no basta solo con llegar a los resultados de investigación y que la función de la universidad no se reduce a garantizar la culminación de los proyectos de investigación, sino que debe considerar, junto con la política y las instituciones educativas, su función como instancia que moviliza el conocimiento para su apropiación y uso social.

Por otro lado, cabe preguntar en qué medida la baja articulación de los programas de posgrado a la política de formación, implica así mismo un desconocimiento por las particularidades del aprendizaje constitutivo de la profesión docente, es decir, en qué medida las propuestas curriculares consideran a los docentes como sujetos cuyas necesidades de aprendizaje son particulares y profundamente contextualizadas en sus mundos de práctica. En este sentido, no se evidencian articulaciones o ajustes curriculares en los programas de posgrado que apunten a su empoderamiento como constructores de conocimiento pedagógico, sino que solo se

hacen visibles ajustes orientados a habilitar o titular a los docentes para su acreditación. Por esta misma vía se comprende que se presente una distancia evidente entre la idea de la política, de un docente investigador que se construye en la práctica, y la idea de las universidades, de que el docente investigador se forja a través del discurso académico. Así mismo, se comprende que aunque la política apunte a la idea de una investigación que es la expresión de una praxis, en la práctica los procesos de formación posgradual apunten a la construcción de la investigación como un proceso técnico-metodológico que no visibiliza de manera clara sus dimensiones sociales, educativas y políticas.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La formación de los docentes puede tener muchas variables y, sin duda, está atravesada por la posibilidad efectiva de encontrar correspondencia entre las metas personales, profesionales, sociales y gubernamentales. Sin embargo, el estado del arte en este campo ha demostrado la necesidad de ligar lo que se estudia con la vivencia laboral cotidiana de los docentes, de usar ejemplos de rutas, prácticas y metodologías implementables y de hacer que los procesos de aprendizaje sean continuados y localizados, si lo que se quiere es hacer que la formación docente posgradual y en ejercicio redunde en la alteración de creencias y costumbres (Borko, 2004; Duque, 2012; Krajcik, 2008; Shulman, 1981; Shulman, 1986).

Con esta premisa, es preciso sugerir que los diferentes actores de la Política de formación que nos ocupa establezcan metas de formación y consideraciones respecto de los métodos mucho más claras y compartidas. Quizá no se trate de ponerse de acuerdo sólo en cuanto a lo táctico, sino de acordar cuáles son los logros que se esperan obtener de la inversión y qué deben poner y transformar todos los interesados para alcanzar esos logros, recuperando las lecciones aprendidas.

Cuando se hicieron los grupos focales de la presente investigación, los estudiantes y docentes enseñantes de aula se sentían felices de tener, por primera vez, la oportunidad de exponer sus vivencias y argumentar sus reflexiones. Era la primera vez que alguien relacionado con la SED venía a preguntarles cómo estaba marchando todo y cómo era la organización y calidad académica de los posgrados. Esto evidencia que un paso importante sería determinar un método de seguimiento que aúne lo estadístico con lo descriptivo y permita rastrear dificultades y aprendizajes.

La educación distrital, que en este caso resulta ser una de las más beneficiadas con la iniciativa, podría una guía de requerimientos y recomendaciones que oriente la

labor administrativa y académica de las Universidades. Sin desmedro de la autonomía universitaria, el sentido social que tiene financiar miles de becas exige que la consecución de títulos se soporte en el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes.

Mas este es un asunto de fondo, que requiere la propagación de prácticas comunes y continuadas. Ya se cuenta con información respecto de las debilidades y fortalezas de la implementación que deben orientar la toma de próximas decisiones: ¿qué hacer frente al desencuentro entre la dinámica de las Instituciones educativas y la dinámica de los estudios posgraduales?, ¿cómo vincular a los rectores en los procesos de mejoramiento profesional emprendidos gubernamentalmente?, ¿cómo incorporar y aprovechar la formación que los docentes están recibiendo en el desarrollo pedagógico institucional?, ¿qué resulta posible cambiar y exigir a las instituciones que cuentan con docentes magíster y posgraduados? y, lo más importante para el estudio que nos ocupa, ¿cómo puede aprovecharse el hecho de tener docentes con formación y experiencia investigativa en las Instituciones Educativas?, ¿cómo impacta este hecho la construcción curricular, la gestión de aula y el diseño de los proyectos educativos?

Se sabe también por la información recabada que hay importantes capacidades que los procesos de formación posgradual deben fortalecer: lectura en un nivel crítico intertextual, escritura en un nivel argumentativo, selección y consulta de fuentes y comunicación en segunda lengua. Todas ellas demandan tiempo disponible suficiente para su desarrollo, este tiempo debe estar previsto de alguna forma en los horarios escolares y en la contratación; demandan también el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje y gremiales profesionales, que apunten a apoyar al docente en el ejercicio y creciente posicionamiento de su labor. Sin ello, resulta difícil la exigencia de resultados y puede ser que toda la disposición y reflexividad que los docentes están ganando en su formación, se pierda en las costumbres escolares y de administración educativa tradicionales.

Mientras sucede el proceso de asentamiento y mejoramiento postevaluativo de la Política, y en aras de no continuar afectaciones, que pueden poner en riesgo el cumplimiento de las metas, las Universidades, la SED Bogotá y los directivos docentes -estos últimos de manera preponderante- podrían adoptar y acordar medidas relacionadas con la distribución de los tiempos, con las obligaciones y compromisos de los docentes estudiantes, con la realización de pasantías nacionales e internacionales, el acompañamiento personal, la divulgación de resultados, la ponderación de promedios académicos y los métodos evaluativos que se implementan para emitirlos.

Ahora bien, por la relevancia de las Líneas de Investigación académicas para el desarrollo de los procesos de profesionalización docente, sería importante que las Universidades adoptaran prácticas probadas como: la continuidad y acumulación de conocimiento en torno a preguntas y problemas, la fundamentación teórica común en la indagación de problemas locales, la difusión de textos clave y estados del arte vigentes entre docentes y directivos docentes, la inclusión de investigadores con trayectoria expertos en indagación de problemáticas de la básica, media y secundaria, y el intercambio personal, presencial, de los directores y asesores de proyectos de investigación con la cotidianidad escolar.

Otro aspecto que puede concernir a las Universidades es que siempre, en los formatos que los docentes diligencian, como parte de los documentos que entregan o en las entrevistas que presentan, se les pregunta sobre sus intenciones de investigación en el posgrado (P13:22). Por lo que se sabe, esto no siempre coincide con las necesidades del contexto en el que ellos se encuentran y casi en la totalidad de los casos requiere importantes ajustes; sin embargo, sería importante recuperar esa información para el trazado de macroproyectos, Líneas y electivas.

También resulta muy importante la comunicación entre las Universidades. Los estudiantes han terminado por comparar proyectos que no son exactamente comparables, sin muchos elementos a este respecto. Pero lo cierto es que los docentes

de una misma institución educativa que están cursando diferentes posgrados han advertido una diversidad de propósitos de formación y acercamientos a la labor del docente que resulta difícil el trazado de procesos comunes de mejoramiento y la integración de comunidades de aprendizaje.

Para posibilitar estos encuentros se debería preguntar: ¿qué tipo de formación posgradual es capaz de generar una transformación de las prácticas que cualifique los aprendizajes de los estudiantes? y ¿cómo puede la capacidad investigativa de los docentes aportar a ese proceso?

Otro asunto importante resulta ser la capacidad de las instituciones estatales, en este caso la SED Bogotá y el MEN, para asumir y aprovechar los resultados de las investigaciones que están haciendo los docentes, para divulgarlas y cohesionar el gremio de los educadores en torno a asuntos profesionales. Como hacer que las buenas prácticas pasen del *slogan* a la circulación crítica y que los premios o incentivos resalten lo puntual y privativo antes que propiciar la creación colectiva y el mejoramiento institucional.

Iniciativas como el Foro Pedagógico, por ejemplo, han resultado bastante pertinentes para propiciar producciones colegiadas, divulgar productos e integrar lo que se hace en la escuela y en las Universidades. Docentes enseñantes y estudiantes han abogado por su continuidad y ampliación (P4:25).

Referencias bibliográficas

- Alber, S. Nelson, J. (2002). Putting research in the collaborative hands of teachers and researchers: An alternative to traditional staff development. *Rural special education quarterly*, 21(1), 24-30. Recuperado de: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/8803429/putting-research-collaborative-hands-teachers-researchers-alternative-traditional-staff-development>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. (1997). Políticas de formación docente. *Educación y ciudad*, 1. 14-33
- Aravena M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). Santiago de Chile: Investigación educativa. Compilación.
- Arnal, J. Del Rincón y otros: "Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías". Editorial Labor, 1994.
- Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en américa latina y el caribe Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo. Septiembre de 2007.
- Barrios-Martínez, D.M. y Gaitán, M.C (2009). Las representaciones de infancia en las prácticas para la enseñanza de la escritura: una mirada desde los cuadernos infantiles de educación pública en la ciudad de Bogotá (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá – Colombia.
- Bean-Folkes, J. (2011). The "Why" behind teacher research. *Childhood education*, 86(4), 357-360. Recuperado de: <http://www.docstoc.com/docs/88060481/The-Why-Behind-Teacher-Research>
- Birnbaum, M. H. (2004). Human research and data collection via the Internet. *Annual Review of Psychology*, 55, 803-832.
- Bloom, H. (2006). The core analytics of randomized experiments for social science: MDRC.
- Borko, H. & Putnam, R. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, Vol. 29, No. 1 (Jan. - Feb., 2000), pp. 4-15

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Braak, J. Vanderlinde, R. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal*, 36(2), 299-316. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920902919257#.UvbhQtLuKS>
o

Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs. A case study of teacher change. *Science Educación*, Vol. 72(2), pp. 185-199.

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Cabra, F...[et al]. (2013) La investigación e innovación en la formación inicial de docentes: aportes para la reflexión y el debate. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de educación: Ministerio de educación.

Cabra-Torres, F, Herrera, J.D, Gaitán, C., Castañeda-Peña, H., Garzón, J.C., Marín-Díaz, D.L... Jiménez, J.A. (2013) La investigación e innovación en la formación inicial de docentes: aportes para la reflexión y el debate. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación; Ministerio de Educación Nacional

Cáceres, M. López, L. Pérez, C. (2004) Maestro investigador. Un reto en la formación del profesorado de ciencias. Cuba. *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. 9 No. 3. p, 105-106. Recuperado el 26 de enero de 2014 de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/294>

Calvo, G. (2002). El docente: responsable de la investigación pedagógica. En: *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula*. V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Bogotá, 9-11 jul. 2002. Bogotá: IDEP.

Calvo, G. et Al. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Camargo, M. Ramírez, J. (2001). El desarrollo de la investigación y la innovación educativa durante el trienio 1998-2001. Bogotá. IDEP.

Camargo, M., Calvo, G., Pedraza, A., Pineda, C., Dussan, F., Gutiérrez, M. & Guzmán, R. (2006). Investigación educativa y pedagogía en Bogotá: estado del arte 2000-2004. Chía. Universidad de la Sabana.

Cano, A. (2002). Impacto de la investigación educativa en la práctica docente. En: Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula. V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Bogotá, 9-11 jul. 2002. Bogotá: IDEP.

Carawan, L., Knight, S., Pokorny, M., Velde, B., & Wittman, P. (2010). A dialogal investigation of "Who am I as a teacher?" *Journal of allied health*, 39(1), 49-53. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20217007>

Cárdenas, M. Boada, M. (2002). El movimiento pedagógico (1982-1988). En Alcaldía Mayor. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. . Historia de la educación en Bogotá. Bogotá. IDEP.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez-Roca.

Carter, K. (1990). Teachers learning and learning to teach. *Handbook of research on teacher education*.

Chevallard, I. (1997). La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M. et Al. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. En: *Revista de Educación* N° 340. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Cochran-Smith, M. y Little, S. (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational researcher*, 19 (2).

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd Ed.)*. Upper Saddle River, Pearson Education.

Darling-Hammond, L. McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.

Darling-Hammond, L. y Richardson, N. (2009). Research/teacher learning: what matters? *How teacher learn*, 66(5), 46-53.

Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Buenos Aires.

Delors, J. et Al. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Madrid: UNESCO.

Díaz, M. (1997). Formación de docentes: una propuesta de reestructuración. *Educación y Ciudad*, 1. 34-41

Distrito Capital. Secretaría de Educación del Distrito (SED). Lineamientos de formación docente.

Distrito Capital. Secretaría de Educación del Distrito (SED). Plan sectorial de Educación - octubre de 2012

Distrito Capital. Secretaría de Educación del Distrito (SED). Propuesta para la formación de posgrados por el Distrito de Bogotá para el período 2012-2016.

Distrito Capital. Secretaría de Educación del Distrito (SED). Proyecto 894: Maestros empoderados con bienestar y mejor formación - Vigencia 2013.

Eiroá, F., Fernández, I. y Pérez, P. (2008). Cuestionarios psicológicos e investigación en Internet: Una revisión de la literatura. *Anales de psicología*, 24 (1), 150-157. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v24/v24_1/19-24_1.pdf

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Enriquez, P. (2007) *El docente investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. Argentina. Ediciones Lae. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Docente_Investigador.htm

Feiman- Nemser, S. (1990), *Conceptual orientations in teacher education*. Houston, W. (Ed.). *Teacher Presentation: Structural and Conceptual Alternatives*. Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan.

Fonseca, A. et Al. (1995). *Formação de professores em minas gerais: um estudo das políticas educacionais nos anos 90*. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto.

Foro Mundial sobre la Educación. (2000). Informe.

García-Cepero, M.C., Muñoz, E., Proestakis, A., López, C. y Guzmán, M. (2010). Estudiantes sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipalizados de la Segunda Región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela. Recuperado de: [http://www.academia.edu/1266382/Estudiantes sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipalizados de la Segunda Región. Fundamentos para una política pública para el](http://www.academia.edu/1266382/Estudiantes_sobresalientes_en_Establecimientos_Educativos_Municipalizados_de_la_Segunda_Región_Fundamentos_para_una_pol%C3%ADtica_p%C3%BAblica_para_el)

Ghedin, E. (2009). Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. 4o. CONPEF. Universidad Estadual de Londrina.

Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289.

Guba, E. G. "Criterios de credibilidad en la investigación" en Gimeno Sacristán y Perez Gomez, "La enseñanza: su teoría y su práctica", Edit. Akal, Madrid, 1982. Bardín, L. (1986). Análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.

Gutierrez, A. O'Mara, J. (2010). Classroom teacher as co-researchers: The affordances and challenges of collaboration. *Australian journal of language and literacy*, 33(1), 41-53. Recuperado de: http://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&auth_type=crawler&jrnl=10381562&AN=48000987&h=xQLHGboWtSMCWmfwmrx%2bG9Y3F0U9Q5pe0LruiC%2fx%2bH7T6wch4w01mbukyA0yzsfiWxfmZUI4XqJRIjXgY0gTg%3d%3d&crl=f

Henao, M. Rueda, I. (1999). La investigación en educación y pedagogía: proyectos de investigación 1989-1999. Bogotá. COLCIENCIAS.

Henao, M. y Rueda, I. (1999). La investigación en educación y pedagogía: proyectos de investigación 1989-1999. Bogotá. COLCIENCIAS.

Henderson, B. (2012). Teacher research. Effects on professional development and professional identity. *Voices of practitioners*, 7(1), 1-6. Recuperado de: https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/vop/Henderson_Final.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2011) Metodología de la investigación. México D.C: McGraw Hill.

Herrera, J.D. (2000). La investigación educativa en Santa fe de Bogotá. En Relaciones y tensiones entre investigación e innovación en educación. Santa Fe de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. División de gestión de Proyectos-Centro de Investigaciones (CIUP).

Herrera, J.D. (2010). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Bogotá: CINDE

Herrera, J.D. y Vega, V. Referentes teóricos abordados en el marco de esta investigación (s.f). Manuscrito no publicado.

IDEP. (2014). El desarrollo profesional docente. Políticas y programas en América Latina, el Caribe y Bogotá. Bogotá: IDEP.

IDEP. (2014). El desarrollo profesional docente. Políticas y programas en América Latina, el Caribe y Bogotá. Bogotá. IDEP.

Imbernón, F. (1998) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Ed. GRAÓ.

Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico & Universidad Pedagógica Nacional. (2013). Balance del plan territorial de formación docente 2009-2012 y lineamientos de política. Bogotá. IDEP.

Jaeger, R. (ed.). (1988). Complementary methods for research in education, Washington, D.C., American Educational Research Asociation.

Jaramillo, H. (s.f.). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 205 (20) Recuperado de: <http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20-%20número%2013/jaramillo.pdf>

Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: spectator and participant perspectives. British educational research journal, 38 (6),885-905. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ981409>,

Kennedy-Lewis, B. (2012). When a teacher becomes a researcher: using self-narrative to define one's role as a participant observer. Theory into practice, 51, 107-113.doi: 10.1080/00405841.2012.662865

- Khler, M. (2012). Qualitative teacher research and the complexity of classroom contexts. *Theory into practice*, 51,122-128. doi: 10.1080/00405841.2012.662867
- Krajcik, J., McNeill, K. L., y Reiser, B. J. (2008). Learning-goals-driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project-based pedagogy. *Science Education*, 1-32.
- Landry, R. (1998) «L'analyse de contenu» En: *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Benoit Gauthier (Editor). Sillery, Presses de l'Université du Québec. p. 329-356.
- Latorre, A. (2003) *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2003) *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Ed. GRAÓ.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lozano, M. Hoyos, P. Gómez, G. Lozano, F. (1998). El conocimiento práctico del profesor a través de la práctica evaluativa. En *La investigación: Fundamento de la comunidad académica*. Bogotá. IDEP.
- Maharaj-Sharma, R. (2011). A case study of five science teachers' understandings of classroom research and their willingness to become active classroom researchers. *Asian social science*, 7(9), 158-167. Recuperado de: <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/viewFile/12034/8471>
- Mena, I. (1993). *El perfeccionamiento docente visto por los profesores*. Santiago: Investigación del CPU.
- Méndez, A. y Méndez, S. *El docente investigador en educación: Textos de Wilfred Carr* (2007). Universidad de ciencias y artes de Chiapas, México. Unicach. Recuperado de: <http://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Susy%20Mendez%20Pardo.pdf>
- Messina, G. (1997). *La investigación educativa y la práctica pedagógica: el lugar de la pregunta, ponencia*. Universidad Nacional del Comahue, Congreso de investigación educativa, octubre de 1997, Argentina.

- Messina, G. (2011) ¿Qué es esto del maestro investigador en América latina?. Colombia. Actualidades pedagógicas No. 57. 15-32. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/551>
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América latina? Colombia. Actualidades pedagógicas No. 57. p. 10. Recuperado el 23 de enero de 2014 de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/551>
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de Educación Número 19, Enero - Abril.
- Mockus, K. (2010). The competences of the teachers researchers in today's secondary school. Bridges/ Tiltai, 52(3), 133-145. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authType=crawler&jrnl=13923137&AN=55769764&h=Iwjs%2bwBHMdlAh%2fcyzjsVxeI5VgX1mXEo8F9UmJJN5L9BFbR0gqJ0wJBaFrR9VvNb%2bYQv%2fx0SpN7IJraVMXS%2fn g%3d%3d&crl=c>
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis. pp. 177-224.
- Pajares, Frank. (1992). Teacher' beliefs and educational reserarch: cleaning uPa messy construct. Review of educational research, 62(3), 307-332.
- Parra, J. (2014). Enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida. Bogotá: IDEP.
- Pérez. A. (1998). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez. A. Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid: Morata.
- Pimenta, S. y Ghedin, E. (2002). Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística, 3 (1) 1-42. Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingusticaUVigo.pdf

Popkewitz, t. y Pereyra, M.A. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa». En: POPKEWITZ, T. (comp.). Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A.

Porlán, R. (2003) El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En Morán, P (comp), Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible.

Price-Dennis, D. (2010). Teacher research as a political act. *Childhood education*, 86(4), 273-275. doi: 10.1080/00094056.2010.10523164

Restrepo, B. (2003) Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Educación y Educadores*, núm. 6, 91-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf>

Rhodes, C. (2013). The transformation of educational practitioners into educational researchers: A view through a different lens. *ISEA*, 41(3), 3-18. Recuperado de: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/93400582/transformation-educational-practitioners-educational-researchers-view-through-different-lens>

Rozo, C. Sáez, C. (2000). Formación de docentes en investigación educativa. En *Relaciones y tensiones entre investigación e innovación en educación*. Santa Fe de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. División de gestión de Proyectos-Centro de Investigaciones (CIUP).

Ruíz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. Bogotá: UPN.

Sánchez, R. (1990) La vinculación de la docencia con la investigación. Una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM), en *Revista de la educación superior*, núm. 74, abril-junio 1990, pp. 5-50. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista74_S1A1ES.pdf

Sari, M. (2006). Teacher as a researcher: evaluation of teachers' perceptions on scientific research. *Educational sciences: Theory & Practice*, 6(3), 880-887. Recuperado de:

http://www.academia.edu/1362164/Teacher_as_a_Researcher_Evaluation_of_Teachers_Perceptions_on_Scientific_Research

Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Editorial Paidós.

Schonlau, M., Fricker, R.D. y Elliott, M.N. (2002). *Conducting research surveys via e-mail and the Web*. Santa Monica, CA: Rand.

Shulman, L. S. (1981). *Disciplines of inquiry in education: An overview*. *Educational researcher*, 5-23.

Shulman, L. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1986). *Paradigms in research programs in the study of teaching: a contemporary perspective*", en *Handbook of Research on Teaching*, 3a. ed., Nueva York: MacMillan Co.

Smith, K. (2010). *The inviting professional educator: A reflective practitioner and action researcher*. *Journal of invitational theory*, 16, 5-9. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942554.pdf>

Souto-Manning, M. (2012). *Teacher action research in teacher education*. *Childhood Education*, 88(1), 54-56. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ993043>

Suárez, J. (2010). *Profesionalización docente y la noción Maestro investigador: en perspectiva global-local*. Colombia. *Uni-pluri/versidad* Vol. 10(1), 1-12. Recuperado de:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/7201/6654>

UNESCO. (2004). *Changing teaching practices*.

Uttech, M. (2006) *¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador?*. *Revista de educación*. Universidad de Huelva. 8, 139-150. Recuperado de:

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2019/b15168037.pdf?sequence=1>

Vasco, E. (1997). *Maestros, alumnos y saberes: investigación en el aula*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Vasco, E. (2005). La investigación en el aula o el maestro investigador. Colombia: Ciencia y Tecnología 23(1), 6-13.

Vasco, E. (2005). La investigación en el aula o el maestro investigador. Colombia: Ciencia y Tecnología 23(1), 6-13.

Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Zeichner, K. (1993). A Formação Reflexiva de Profesores: Ideas e Práticas. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. et Al. (1998). Para além da divisão entre professor- pesquisador e pesquisador académico. En Geraldi, C. et Al. Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras. pp. 207-236.