Resultado de Investigación

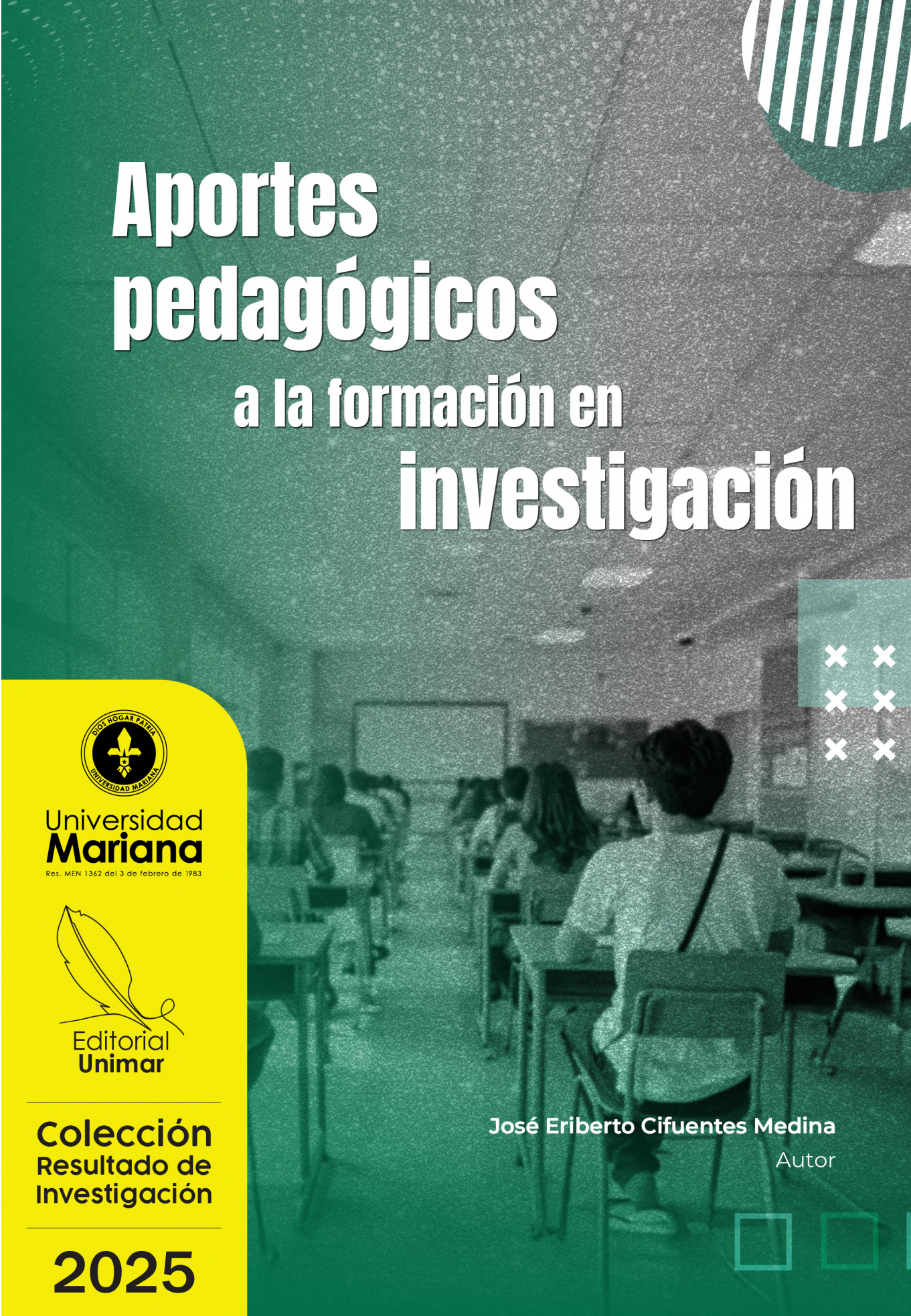
Aportes pedagógicos a la formación en investigación



José Eriberto Cifuentes Medina
Autor

Universidad Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Aportes pedagógicos a la formación en investigación



Universidad Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Editorial Unimar

Colección Resultado de Investigación

2025

José Eriberto Cifuentes Medina
Autor

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Cifuentes Medina, José Eriberto, autor

Aportes pedagógicos a la formación en investigación / José Eriberto Cifuentes Medina. -- San Juan de Pasto: Editorial Unimar, 2025.

1 recurso en línea: archivo de texto: PDF. -- (Resultado de investigación)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7548-81-7

1. Investigación - Fundamentos 2. Investigación - Enseñanza superior 3. Metodología científica

CDD: 001.4071 ed. 23 CO-BoBN– a1156841



Universidad Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Título del libro: *Aportes pedagógicos a la formación en investigación*
e-ISBN: 978-628-7548-81-7
DOI: https://doi.org/10.31948/editorialunimar.310
Formato: 18 x 26 cm – digital
Páginas: 131
Año: 2025

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
© José Eriberto Cifuentes Medina

Pares evaluadores

Dra. **Martha Liliana Rodríguez Vivas**
Fundación Universitaria Unimonserrate, Colombia

Dra. **Carmen Helena Guerrero Nieto**
Universidad de los Andes, Colombia

Editorial Unimar

Luz Elida Vera Hernández

Coordinadora editorial

Leidy Stella Rivea Buesaquillo

Corrección de estilo

Johan Esteban Botina Portillo

Diseño y diagramación

Correspondencia:

Editorial Unimar, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104

Tel: 6027244460 - Ext. 185

E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5 - 60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f. m. i. Calle 18 No. 34 - 104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible en: http://editorial.umariana.edu.co/libros

Cítese como: Cifuentes Medina, J. E. (2025). *Aportes pedagógicos a la formación en investigación.* Editorial Unimar. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.310

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial Unimar ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores; de igual manera, ellos han declarado que, en su totalidad, es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial.

Este libro está bajo licencia internacional:



Atribución/Reconocimiento 4.0 Internacional

Contenido

Capítulo I. Un acercamiento al problema de investigación 9

1.1 Justificación de la investigación 23

Capítulo II. Marco de Referencia 26

2.1 Estado del arte 27

2.2 Fundamentación teórica 36

2.2.1 Acercamiento a la formación docente en investigación 36

2.2.2 Práctica pedagógica y enseñanza reflexiva 41

2.2.3 Saberes de los docentes sobre investigación en la Licenciatura en Educación Básica Primaria 45

Capítulo III. Marco metodológico 51

3.1 Paradigma de investigación 52

3.2 Enfoque de investigación 53

3.3 Método de investigación 54

3.4 Contexto de la investigación y selección de informantes 56

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información 58

3.6 Procesamiento y análisis de la información 58

3.7 Validez y confiabilidad de la investigación: criterios de rigor científico 60

Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados 63

4.1 Categoría 1. La formación en investigación 69

4.1.1 Subcategoría: Perspectivas sobre el proceso de formación en investigación 70

4.1.2 Subcategoría: Rasgos y atributos del docente investigador 75

4.2 Categoría: Formación y desarrollo de competencias investigativas 84

Capítulo V. Hallazgos sobre los aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria 97

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones 111

Referencias 120

Lista de **Figuras**

Figura 1. Configuración general de la categoría: La formación en investigación 70

Figura 2. Configuración general de la dimensión visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa 71

Figura 3. Configuración general de la dimensión la formación investigativa desde la mirada del estudiante 73

Figura 4. Configuración general de la dimensión cualidades esperadas del docente investigador 76

Figura 5. Configuración general de la dimensión habilidades y competencias investigativas requeridas 80

Figura 6. Configuración general de la dimensión cualidades autopercibidas del docente investigador 83

Figura 7. Configuración general de la categoría formación y desarrollo de competencias investigativas 84

Figura 8. Configuración general de la dimensión estrategias para la consolidación de competencias investigativas 85

Figura 9. Configuración general de la dimensión fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos 87

Figura 10. Configuración compendio de hallazgos vinculados a la categoría la formación en investigación 101

Figura 11. Configuración compendio de hallazgos vinculados a la categoría formación y desarrollo de competencias investigativas 102

Figura 12. Vinculación hallazgos y aristas que orientan la futura propuesta de lineamientos pedagógicos de formación en investigación 109

Lista de **Tablas**

Tabla 1. Fuentes consultadas en el estado del arte 27

Tabla 2. Distribución de los documentos académicos por categoría y subcategoría 28

Tabla 3. Bases de datos consultadas 32

Tabla 4. Estudiantes matriculados en el Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria 57

Tabla 5. Sistema de categorías emergentes, unidad hermenéutica, entrevistas 65

Tabla 6. Síntesis del proceso de triangulación desarrollado en el estudio 89





Capítulo I.

Un acercamiento al problema de investigación

La función investigativa ha estado presente durante muchos años en la cotidianidad de las acciones humanas, manifestándose en los innumerables intentos por explicar los fenómenos naturales y sociales que ocurren en su entorno. Esta función se convierte en científica cuando se emplea un método para recolectar información, se formulan explicaciones sobre los fenómenos de interés y se generan nuevos conocimientos orientados a la resolución de problemas.

En particular, adquiere un valor significativo en el ámbito educativo, donde, como señala Cuineme (2022), es fundamental que la investigación oriente los procesos de enseñanza y aprendizaje, sirviendo como guía para la transmisión, difusión y divulgación de conocimientos sociales. En este sentido, puede afirmarse que "la pedagogía se propone como disciplina-síntesis y las prácticas de investigación educativa como prácticas de tipo inter y multidisciplinar" (p. 145). Esta función adquiere aún mayor relevancia en el contexto universitario, donde se reconoce la complejidad inherente a la construcción del conocimiento y donde la investigación desarrollada se convierte en un indicador clave para fortalecer su posicionamiento en términos de producción y circulación del saber. En consecuencia, corresponde a los docentes mejorar su productividad, la calidad de sus investigaciones y su capacidad de socialización de los resultados obtenidos.

Sin embargo, tal como lo sugiere la autora mencionada, conviene preguntarse: ¿quién es?, ¿cómo es y qué hace un docente investigador? A ello puede añadirse, ¿cómo influyen sus creencias y su formación inicial en su labor investigativa? y ¿cuál es el aporte epistemológico a la formación de docentes investigadores en las instituciones universitarias?

Dentro de este marco de ideas, Delgado (2016) ratifica que la educación superior destaca con claridad el desarrollo de actividades de investigación rigurosas y la producción de nuevos conocimientos como parte de su filosofía, en tanto que la universidad representa la mayor y mejor referencia educativa. A esta le corresponde establecer una cultura investigativa y consolidar la investigación como una práctica continua. Por ello, debe asumirse la tarea de impulsar tanto a estudiantes como a docentes en este proceso, con el fin de fomentar en ambos una actitud crítica y reflexiva frente a los problemas cotidianos y reales, en búsqueda de su transformación. Esto, además, permite la producción de saber pedagógico, la transformación de la práctica docente, la autoformación pedagógica, el diálogo discursivo entre pares y la cualificación de la labor educativa.

Rizo (2017) lo confirma al señalar que, en la educación superior, la investigación cumple un papel fundamental, al punto de constituirse en un eje articulador que orienta el funcionamiento de cualquier universidad;

por ello, corresponde a sus directivos, a su gestión institucional y a sus políticas asumir con compromiso acciones concretas y asignar los recursos necesarios para que esta función sea ejercida, bajo la premisa de que contribuye al mejoramiento tanto de la institución como del país.

Aunado al hecho de que, en estos tiempos dinámicos y complejos, la sociedad de la información y la generación de conocimiento avanzan de forma veloz y cambiante, se exige tanto a docentes como a estudiantes universitarios buscar información válida y confiable, seleccionar y analizar las fuentes que incorporarán en sus productos, así como proponer soluciones a las problemáticas que enfrentan; y esto no es más que investigar y, posteriormente, comunicar sus resultados.

Este llamado es respaldado por Torres (2021a), quien destaca la necesidad de emprender investigaciones pertinentes que permitan abordar las diversas problemáticas presentes en el ámbito de la enseñanza universitaria. Ante ello, insiste en que "se amerita de estudios constantes que permitan efectuar interpretaciones diáfanas a partir de lo que captamos y percibimos" (p. 271), con el fin de construir retratos con descripciones densas de esa realidad, mediante discursos reflexivos y críticos.

En la apreciación de la realidad educativa:

"Admitiendo como punto de partida su carácter plural y complejo (...) se amerita de estudios constantes que permitan efectuar interpretaciones diáfanas a partir de lo que captamos y percibimos (...); reflejados en acercamientos que permitan capturar las experiencias (...) y recrearlas en un discurso reflexivo" (Torres, 2021a, p. 271).

Para lograrlo, los docentes, en el marco de sus prácticas pedagógicas, deben enseñar a investigar; tarea que no es sencilla, ya que implica asumir la generación de nuevo conocimiento y enseñar a producirlo. Esto requiere, además, que se conviertan en modelos de investigación, en mentores, asesores u orientadores capaces de transmitir saberes prácticos y operativos. Por tanto, es fundamental que desarrollen proyectos y líneas de investigación con producción y divulgación sistemática, lideren grupos, se involucren activamente en los procesos investigativos, comprendan sus etapas, resultados y aplicaciones; así como que produzcan investigaciones, publicaciones y eventos académicos, establezcan convenios, formen círculos y subgrupos especializados en diversas temáticas, y fomenten la investigación interdisciplinaria e interinstitucional.

Además, en opinión del investigador, el hecho de que los docentes enseñen a investigar y se comporten como modelos a seguir —compartiendo lo que saben, guiando y motivando— representa la excusa perfecta para que los estudiantes asuman con compromiso y responsabilidad la tarea de emular ese comportamiento, y comprendan que investigar es posible. Esto, sin duda, les permitirá convertirse en profesionales capaces de responder a las exigencias actuales de la sociedad, al contar con el respaldo de personas que también lo hacen. De esta manera, aunque sea a una escala modesta, se aporta un valioso grano de arena al ejercicio de una docencia universitaria de calidad, que, sin duda, constituye la aspiración de todo académico.

A continuación, se presentan algunas ideas sobre cómo los docentes pueden enseñar a investigar y las ventajas que ello representa para los estudiantes. Se toma como referencia a Costa (2020), quien destaca los siguientes aspectos relevantes:

1. Aprehender conceptos y experiencias, y relacionar la teoría con la práctica.
2. Actuar como mediadores y no como simples transmisores de información.
3. Reconocer los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre investigación, con el fin de identificar falencias y trabajar en función de ellas.
4. Fomentar en el aula un ambiente agradable y una cultura que privilegie la investigación como herramienta de crecimiento para todos los actores del hecho educativo.
5. Formarse de manera continua en temas relacionados con la investigación, con el propósito de mantenerse actualizados y calificados.
6. Transformar la línea tradicional de enseñanza, en la cual el docente es el protagonista exclusivo del conocimiento, promoviendo formas nuevas y originales de enseñar que incentiven y motiven a los estudiantes a asumir la investigación como parte de su rutina universitaria.

En el mismo orden de ideas, Murillo (2021) señala que los docentes universitarios deben estar en constante formación y asumir una serie de retos, entre los cuales destaca la transformación de la relación con los estudiantes, dando mayor presencia y protagonismo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Asimismo, resalta la necesidad de armonizar los espacios de aprendizaje con pedagogías emergentes, como formas de ampliar las posibilidades de mediación educativa; y

de fortalecer la formación en y para la investigación, "que promueva la comunicación, difusión y divulgación científica" (p. 69).

Elegir la profesión docente implica comprender y asumir que no basta con lo aprendido en el pregrado; se trata de una labor que debe fortalecerse día a día, y esto solo es posible mediante la formación permanente. Como lo afirman Castillo y Cabrerizo (2005), es necesario "capacitarse, prepararse y perfeccionarse para su desarrollo y mejora profesional desde el inicio de su carrera" (p. 194). En este sentido, los docentes formadores de futuros educadores, quienes estarán al frente del acto educativo, deben ofrecer herramientas, compartir experiencias, habilitar espacios y proporcionar los recursos necesarios para que los estudiantes desarrollen sus competencias, se identifiquen plenamente con sus responsabilidades y aprendan a enseñar, investigar, evaluar y, a su vez, gestionar el acto pedagógico.

Al respecto, Izarra (2008) señala categóricamente que la formación docente es un proceso permanente, de alto compromiso e importancia para el avance de la educación y, por consiguiente, debe acompañar todo el desarrollo de la vida profesional. Por tanto, debe ser cuidadosamente pensada e impulsada, ya que implica una actualización constante de conocimientos relacionados con contenidos, didáctica, técnicas, estrategias, herramientas educativas, avances tecnológicos y labor investigativa.

En la misma línea, Ugas (2007) añade que a los docentes universitarios se les exige una mayor actualización, ya que son responsables de organizar experiencias contextualizadas que permitan a los estudiantes apropiarse del conocimiento, conectando lo que se les presenta con lo que ya han experimentado previamente. Por tanto, no solo deben dominar los saberes propios del currículo, del plan de estudios o de las unidades curriculares, sino también desempeñarse de manera competente en sus funciones como investigadores, formadores y evaluadores.

> "La demanda por más y mejor preparación de parte de los profesionales en ejercicio básicamente es debido al constante cambio social que la impulsa, y esta necesidad puede ser satisfecha mediante un proceso de educación continua, (...) ya que su apropiada gestión, va alejando una eventual descontextualización de los escenarios educativos locales y, paralelamente, facilita su expansión hacia ámbitos internacionales" (Campi et al., 2020, p. 14).

Aunque es importante señalar que un número considerable de profesionales de la educación superior se encuentra poco inmerso en la realidad de estas exigencias de preparación constante. Así lo indica Alves (2009), quien sostiene que la docencia se ha convertido en una de las profesiones más dinámicas, debido a las necesidades de transformación individual y colectiva; sin embargo, "paradójicamente, en una de las más conservadoras para aceptar y comprender las nuevas demandas laborales y sociales" (p. 38). En atención a lo anterior, es necesario seguir apostando por la actualización continua de los docentes, profundizando en el desarrollo de sus competencias tanto genéricas como profesionales. Esto impone el reto de vincularse activamente con la investigación, a fin de fortalecer su conocimiento en didáctica, pedagogía, evaluación y gestión del conocimiento, y así configurarse como profesionales polivalentes.

Este planteamiento es ratificado por Vallejo (2020), quien aclara que las actividades científicas, académicas e investigativas son fundamentales en la construcción del modelo de universidad. En consecuencia, los docentes deben incorporar en su práctica pedagógica tareas que permitan a los estudiantes desarrollar proyectos de investigación, así como fortalecer las mallas curriculares para que el área investigativa esté integrada en todas las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, deben intervenir mediante estrategias y técnicas adecuadas, y promover una actitud positiva hacia la investigación.

Desde la perspectiva de Zabalza (2007), los docentes universitarios, independientemente de su área disciplinar, deben desarrollar un estilo profesional basado en la investigación, comprometidos con la indagación educativa como uno de los pilares fundamentales de su actuación. Esta orientación implica incorporar elementos conceptuales, técnicos y actitudinales para abordar la práctica pedagógica, alejándose de la simple reproducción o transmisión de conocimientos, y acercándose a una función investigativa centrada en el acto educativo.

En esta misma línea, Perrenoud (2001) coincide al afirmar que los docentes deben implicar a los estudiantes en actividades de investigación; Para ello, es necesario que los profesores sean capaces de desmitificar todo lo relacionado con este proceso, es decir, presentarlo como algo posible, natural, interesante y estrechamente vinculado con la enseñanza futura.

En este sentido, se comprende que cuando los docentes fundamentan su enseñanza en la investigación, no solo contribuyen a mejorar la calidad de la educación, sino también la futura práctica profesional de los estudiantes. Así lo afirman Heggen et al. (2010), al destacar el impulso creciente en

la educación superior por aumentar la experiencia investigativa de los estudiantes y, con ello, fortalecer su formación en investigación.

Cardoso y Cerecedo (2019) refuerzan esta idea al señalar que dicha formación solo es posible si los docentes continúan capacitándose, ya que es innegable que durante su formación inicial muchos no recibieron un acompañamiento sólido ni enseñanza suficiente en materias relacionadas con la investigación. En esa misma línea, Anwaruddin y Pervin (2015) afirman que a los docentes les resulta difícil comprometerse con la investigación, debido a que no fueron 'alfabetizados' en este ámbito durante su formación inicial.

Por lo tanto, los docentes pueden convertirse en investigadores de sus propias aulas, e incentivar esta práctica en sus estudiantes para lograr una mayor apreciación de la relación entre teoría y práctica, así como una reflexión más crítica sobre el impacto de sus acciones pedagógicas. No obstante, estudios realizados por Van Schaik et al. (2018) evidencian que los docentes universitarios enfrentan diversas barreras para realizar investigación educativa: no siempre existen condiciones que permitan compatibilizar la docencia con la investigación, ya que la mayor parte del tiempo se destina a labores de enseñanza. Aunque los futuros docentes reconocen el valor formativo de los proyectos de investigación, no se observa una cultura investigativa sólida ni una política universitaria que refleje con claridad la necesidad y la exigencia de investigar como parte fundamental de su rol docente en el aula.

Se trata, entonces, de formar a los estudiantes universitarios en investigación, de manera que se apropien del conocimiento, lo utilicen, identifiquen, comprendan, interpreten y expliquen los fenómenos de su realidad con base en el método científico. En ese sentido, los docentes deben, según Hernández et al. (2021), tratarlos como entes activos y protagonistas de su propio aprendizaje, capaces de generar conocimientos que respondan a las situaciones que emergen en su contexto. Esto exige un proceso reflexivo en el que los docentes asuman el rol de orientadores y acompañantes en el recorrido formativo, comprometidos con el fortalecimiento de la formación investigativa.

En relación con lo anterior, Delgado (2021) plantea que los docentes encargados de enseñar a investigar dentro de una unidad curricular deben estar comprometidos, formarse continuamente, actuar como modelos o guías, poseer dominio de los contenidos teóricos y prácticos, y basar su enseñanza en la investigación. Además, es necesario que tengan un imaginario colectivo o una representación mental de la investigación como

un hecho natural, sencillo y cotidiano, alejado de la percepción de que se trata de una actividad exclusiva para personas altamente especializadas, con mucho tiempo disponible y de gran complejidad, lo que la haría intimidante. Si esta concepción persiste, es probable que los estudiantes se desmotiven, recurran a que otros realicen sus investigaciones y no lleguen a comprender la necesaria relación entre docencia e investigación.

Con ello se quiere significar que, en la formación de pregrado universitario, existen unidades curriculares orientadas a que los estudiantes, en compañía de sus docentes, ejecuten proyectos de investigación que culminen en una eventual tesis como requisito para graduarse. Así las cosas, deben ingresar al campo, diagnosticar una situación problemática, recolectar datos y analizarlos, configurando así un proyecto que desarrollarán a lo largo de los distintos trayectos de formación. En este proceso, interactúan con otras unidades curriculares que, en teoría, deben contribuir a dichos proyectos. Ante esta realidad, Rodríguez (2016) sostiene que quienes imparten contenidos vinculados a temas investigativos deben poseer sólidos conocimientos en el área, ser investigadores activos, contar con publicaciones, tener vocación de servicio, calidad humana y carisma, cualidades necesarias para inducir a los estudiantes al aprender a aprender y motivarlos hacia la búsqueda de la excelencia.

Desde una perspectiva más general, Delgado y Alfonzo (2019) afirman que quienes aspiren a enseñar a investigar deben reflexionar de manera permanente, ser críticos frente a lo aprendido durante su formación, compartir saberes con sus pares y estudiantes, y articular la praxis docente con la investigación. En complemento, Hernández (2002) sostiene que los docentes son sujetos de la educación con un *ethos* orientado a su función como educadores, formadores e investigadores, con la responsabilidad de producir, desarrollar y socializar el conocimiento desde su propia perspectiva y en consenso con los demás actores involucrados en el proceso de aprendizaje. Además, deben concebir la formación de profesionales desde un enfoque integral, orientado a la resolución de problemas reales.

Visto de esta forma, para Saby (2012), el rol del docente investigador implica asumir la relación irremplazable entre investigación y enseñanza, así como fomentar en el aula una cultura investigativa, reforzando las siguientes acciones: a) fomentar el espíritu de curiosidad, descubrimiento y búsqueda permanente de lo desconocido; b) orientar proyectos de investigación mediante el uso de metodologías adecuadas a las ciencias sociales; c) propiciar el debate y el intercambio de ideas; d) fomentar el respeto por la práctica investigativa, cumpliendo con los códigos éticos; e) ofrecer apoyo a los estudiantes en cuanto a materiales, insumos, equipos,

herramientas, laboratorios, bases de datos y redes de investigación; f) orientar a los estudiantes en todas las actividades académicas e investigativas requeridas para la elaboración de sus proyectos; g) revisar periódicamente los avances de los estudiantes.

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

Asimismo, deben poseer las siguientes características: experiencia teórica y práctica en el área que imparten; amplio conocimiento multidisciplinario, acorde con el nivel de formación académica e investigativa (posgrado); competencias pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje; competencias investigativas para enseñar a otros a investigar; competencias cognitivas para aplicar y dominar conocimientos especializados en las tareas de investigación; competencias personales para acompañar a los estudiantes en la gestión de sus frustraciones o temores frente al proceso investigativo; y competencias participativas para retroalimentar los proyectos estudiantiles, así como para redactar y socializar los productos resultantes.

Particularmente, en este estudio orientado a los futuros Licenciados en Educación Básica Primaria, se espera que sean capaces de transferir lo aprendido a su práctica docente, centrada en la didáctica. El propósito es romper con el modelo tradicional del docente memorístico y considerado dueño de la verdad, para dar paso a un profesional que innova en contenidos, estrategias, métodos y evaluación, como resultado de los procesos de investigación que es capaz de desarrollar. Si esto se logra, podrán en el futuro fundamentar también su enseñanza en la investigación, lo cual implica aceptar la inminencia de la diversidad en sus estudiantes, canalizar el pensamiento deliberativo, fomentar la toma de decisiones y considerar los puntos de vista de sus estudiantes antes de emitir juicios o tomar acciones sobre ellos (Bustamante et al., 2015).

De esta manera, los futuros formadores podrán comprender que la indagación debe ser parte integral de la docencia. Como lo afirma Campos (2015), es necesario que los docentes investiguen sobre su propia práctica y su quehacer profesional, con el fin de descubrir, reflexionar y transformar, y no limitarse a repetir contenidos descontextualizados u obsoletos.

Se trata de construir sus propias teorías a partir de sus indagaciones, experiencias y del análisis de la realidad compleja, dinámica y cambiante en la que se desenvuelven. Si esto se logra, con certeza los docentes en formación entenderán que la investigación no constituye un sacrificio, sino una función inherente al ejercicio docente.

Esto les conduce a reconocer que la cualificación de la profesión docente está estrechamente vinculada con los procesos de formación académica, los cuales, a su vez, inciden directamente en la configuración de la identidad del docente como investigador. Por lo tanto, conviene resaltar que, en esta dinámica:

La apropiación epistemológica y metodológica que hace el docente de la práctica investigativa le consiente sustentar, legitimar y validar la formación intelectual que lo posiciona como maestro-investigador, identificándolo como sujeto con pensamiento crítico y contextualizado, capaz de preguntarse y de realizar ejercicios de transformación en contextos escolares. (Cuineme, 2022, p. 142).

Por ende, los futuros docentes podrán apreciar con entusiasmo las bondades que implica orientar su enseñanza a través de la investigación, la cual se convierte en una herramienta valiosa para su desempeño profesional. Como lo expresa Bojorque (2015), esto les permite participar en el desarrollo de conocimientos dentro de su propia disciplina, contribuir al aprendizaje de los estudiantes, mantenerse en contacto con los últimos avances, asumir enfoques críticos frente a los hechos y producir material propio. Todo esto, además de potenciar su desarrollo personal, fortalecer la imagen institucional y consolidar su reputación académica. En palabras del autor, un "interés activo en la investigación es importante para la buena enseñanza universitaria, al conjugarse habilidades comunes que subyacen a la investigación y docencia" (p. 28).

Precisamente, la sistematicidad que se logra al explorar y valorar el acontecimiento educativo traslada al docente a una nueva posición donde su realidad se aprecia como "la ruptura de la continuidad de las relaciones entre saber, poder y subjetividad, y el establecimiento de nuevas series de relaciones en determinada temporalidad" (Cuineme, 2022, p. 141).

En síntesis, para que los docentes en formación se involucren activamente en la ejecución de procesos investigativos, es indispensable que quienes los forman estén debidamente preparados, enseñen estrategias para asumir la

investigación, promuevan la generación de ideas novedosas y fomenten el desarrollo del pensamiento científico y crítico. Por parte de los estudiantes, se requiere una actitud positiva, creativa e innovadora, disposición para involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, apertura para adquirir nuevos conocimientos e interés genuino por la investigación. En el mejor de los casos, si se trata de investigación formativa o pedagógica, la cual, según Restrepo (2003), se orienta a la indagación sobre objetos educativos, pueden emplearse metodologías como el aprendizaje por descubrimiento (AD), el trabajo por proyectos o el aprendizaje basado en problemas (ABP), entre otras. Estas metodologías resultan necesarias en la enseñanza orientada a la formación de Licenciados en Educación Básica Primaria.

A pesar de todas las bondades que implica realizar investigación en el ámbito universitario, Vallejo (2020) expone que en esta modalidad educativa persiste una falta de interés tanto por parte de los estudiantes como de los docentes hacia la investigación. Esto podría deberse, en parte, a que no se ha priorizado el desarrollo del conocimiento, evidenciándose falencias incluso desde los niveles medios de educación. A ello se suma la ausencia de una cultura o *ethos* que promueva la investigación como una herramienta de aprendizaje para los estudiantes y como un instrumento de trabajo para los docentes, lo cual ha generado una separación entre los saberes propios de la enseñanza y aquellos vinculados a la investigación (Delgado, 2016).

Sumado a lo anterior, como lo plantea Bojorque (2015), muchos docentes continúan sosteniendo "conceptos y creencias tradicionales sobre la docencia, sobre los estudiantes, las asignaturas y responsabilidades" (p. 22), manteniéndose dentro de un "paradigma de instrucción que da lugar a una visión absolutista y dogmática del conocimiento científico y a una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos" (p. 22). Esta perspectiva deja de lado las necesidades y concepciones de los estudiantes, sus inquietudes investigativas, sus ideas y temores frente a la ejecución de un proyecto. Dicha situación es reflejo de la propia formación inicial de los docentes, así como de factores psicológicos, culturales, sociales e ideológicos que han influido en su desarrollo profesional. En consecuencia, no logran establecer una relación efectiva entre docencia e investigación, privilegiando la elaboración de un producto final antes que la comprensión y el acompañamiento del proceso investigativo.

Es más, en algunos casos, las actividades de investigación se reducen a una asignatura dentro del currículo universitario, concebida únicamente como un componente más de la formación de los estudiantes, sin garantizar un contenido que realmente potencie el "desarrollo de la habilidad

general para el autoaprendizaje y el manejo de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera y en el futuro ejercicio profesional" (Bojorque, 2015, p. 29).

El autor de esta investigación señala que, en algunos casos, cuando los estudiantes deben realizar productos investigativos como parte de sus actividades formativas, alegan no contar con conocimientos teórico-prácticos sólidos que les permitan desarrollarlos con éxito. Además, manifiestan la falta de acompañamiento docente, retroalimentación oportuna y la poca percepción de relevancia de estas actividades para su desempeño profesional futuro. Por estas razones, muchos optan por evitar tesis, proyectos o tareas asociadas con la investigación, prefiriendo otras opciones, como las pasantías.

Ante este panorama, Pinto y Cortés (2017) advierten que, dado que las universidades de mayor impacto a nivel internacional son aquellas que investigan, enseñan mediante métodos pedagógicos innovadores, ofrecen condiciones propicias para el aprendizaje, forman investigadores desde el pregrado y egresan profesionales competitivos, las universidades colombianas tienen el compromiso de seguir invirtiendo en la investigación. Esto implica fortalecer las capacidades docentes para investigar, orientar su enseñanza a partir de sus propios hallazgos y, fundamentalmente, enseñar a investigar.

Ya definido el contexto en el cual se desarrolló este estudio, es pertinente señalar que se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), cuya sede principal se ubica en Tunja, Boyacá. El programa en el que se enmarca esta investigación fue creado en respuesta a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el propósito de formar licenciados que cumplan con los requerimientos establecidos para la enseñanza de las nueve áreas que conforman el plan de estudios de la Educación Básica Primaria en Colombia: Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Religiosa, Educación Física, Educación Artística, Informática y Tecnología, y Educación Ética y en Valores.

En este programa hacen vida académica 65 docentes, todos licenciados en diferentes áreas del conocimiento. De ellos, 3 son docentes de planta, categorizados por MinCiencias en la categoría Junior, y cumplen funciones de docencia, investigación y extensión. Además, hay 32 docentes de tiempo completo, vinculados mediante contrato a término fijo, asignados a las distintas áreas correspondientes a las nueve asignaturas del plan de estudios. Estos también deben cumplir funciones de docencia, investigación y extensión, aunque solo tres de ellos están categorizados por

MinCiencias. Finalmente, se cuenta con 30 docentes de cátedra externa, quienes únicamente desarrollan funciones de docencia y no cuentan con categorización investigativa.

Seguidamente se presentan algunas evidencias basadas en la experiencia del investigador, las cuales han sido recogidas a partir de observaciones, prácticas de aula, comentarios y entrevistas informales a diferentes actores que hacen vida dentro de la UPTC y sobre las cuales se indagará para profundizar las mismas:

- En términos generales, los estudiantes perciben el proceso investigativo como algo lejano, ajeno, difícil y poco accesible, ya que requiere tiempo y mucho esfuerzo; por ello, prefieren no realizar un proyecto de investigación y optan por egresar mediante el cumplimiento del primer semestre de un posgrado, que, aunque costoso, demanda menos tiempo.
- La formación en investigación que reciben los estudiantes puede variar o coincidir según la modalidad de ingreso a la universidad, lo cual influye en las estrategias necesarias para avanzar en el desarrollo de los semestres del pregrado. A partir de esta realidad, se generan escenarios de investigación con diferentes enfoques y propósitos.
- Los estudiantes provenientes de las escuelas normales no poseen el mismo nivel de enseñanza y aprendizaje en relación con los procesos investigativos, pedagógicos y didácticos. Esto puede deberse a que en los grados 12 y 13 realizan prácticas pedagógicas e investigativas, en las que la didáctica está implícita. Por esta razón, manejan un lenguaje más cercano a la investigación, conocen sobre redes de conocimiento o redes de investigación, las fases de un proyecto investigativo y la concepción de semilleros de investigación.
- Aunque los estudiantes participan en distintos procesos investigativos establecidos en el plan de estudios del programa —como el Proyecto Pedagógico Investigativo 1, 2, 3 y 4 en los semestres segundo a quinto, y dos asignaturas dedicadas a la formación en competencias investigativas (Seminario de Investigación 1 y 2 en octavo y noveno semestre)—, las cátedras están más enfocadas en la pedagogía y en la formulación de proyectos de aula. Esto hace que los estudiantes desarrollen habilidades para el ejercicio docente, pero no cuenten con las capacidades necesarias para formular proyectos investigativos ni con la rigurosidad teórica y metodológica requerida para plasmar las etapas del proceso investigativo.
- Para el egreso de la universidad existen dos modalidades: la primera consiste en realizar un proyecto de investigación, respaldado por los

Seminarios de Investigación de octavo y noveno semestre, donde los estudiantes elaboran un anteproyecto orientado a la ejecución del trabajo de grado; no obstante, quienes optan por esta modalidad, en muchos casos, se enfocan únicamente en cumplir con la actividad propuesta y en la formalidad que les permite graduarse. La segunda opción, que es la más elegida, consiste en cursar el primer semestre de un posgrado, ya que no exige el desarrollo ni la culminación de una investigación. Esta elección puede representar una desventaja, debido a la exigencia de formación continua para los docentes, quienes deben continuar su capacitación y estudios de posgrado sin haber fortalecido previamente sus competencias investigativas.

- En esta misma línea, se evidencia una carencia en cuanto a la formación en investigación, las concepciones sobre la misma y las habilidades necesarias para sistematizar la práctica pedagógica. Los futuros docentes deben necesariamente investigar sobre objetos pedagógicos que sustenten y nutran su labor docente.
- El hecho de que la mayoría de los docentes del programa no estén categorizados por MinCiencias como investigadores dificulta su participación en la formulación de proyectos reconocidos institucionalmente y en la consolidación de semilleros de investigación. Esta situación puede deberse a que sus labores están más orientadas a la docencia que a la investigación.
- Los docentes encargados de los Seminarios de Investigación suelen enfocarse en una enseñanza de carácter técnico y metodológico, solicitando a los estudiantes la elaboración de un protocolo para un anteproyecto o proyecto de investigación, como una herramienta teórica centrada en las etapas del proceso. Esto limita que los futuros licenciados comprendan la importancia de estar formados en investigación como parte fundamental para mejorar su ejercicio como docentes de Educación Básica Primaria. Esta situación puede estar relacionada con el hecho de que quienes imparten estos seminarios son licenciados en distintas disciplinas y no necesariamente cuentan con un perfil especializado que garantice una formación adecuada en investigación desde una perspectiva pedagógica.

Ante la situación descrita se plantearon las siguientes interrogantes:

¿Cómo ocurre el proceso de formación en investigación, desde las perspectivas de docentes y estudiantes en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria?, ¿qué caracteriza las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en la enseñanza de la investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria?, ¿cuáles son los

saberes sobre investigación, evidenciados en la enseñanza de los docentes del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria?

De esta forma, el interés central del estudio fue responder al siguiente interrogante: ¿Cuáles son los aportes pedagógicos que fundamentan la formación en investigación en el Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria?

A su vez, la sistematización del propósito de la investigación permitió plantear los siguientes objetivos:

Objetivo general: Analizar los aportes pedagógicos a la formación en investigación en el Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Objetivos específicos:

- Identificar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria con respecto a la enseñanza de la investigación en el Programa.
- Reconocer los aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde las experiencias de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria.
- Identificar las necesidades de formación investigativa que sirvan de norte para las futuras propuestas de lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las licenciaturas en Educación Básica Primaria.

1.1 Justificación de la investigación

La tarea principal de los docentes universitarios, según Acosta (2014), es lograr que los estudiantes aprendan a fundamentar la enseñanza en la investigación y ofrecerles herramientas para que puedan llevarla a cabo. Esto resulta aún más relevante en el caso de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, quienes también se convertirán en docentes y, al desempeñar esa función, podrán recurrir a los conocimientos adquiridos para "investigar en el aula, orientar la enseñanza hacia el conocimiento, y buscar la verdad de los fenómenos y situaciones que ocurren" (p. 11). Esto implica hacer efectiva la transposición didáctica en los procesos educativos que desarrollarán en las aulas y escuelas donde ejercerán su labor docente.

Esta necesidad se refuerza con lo planteado por Perines (2016), quien señala que la mayoría de los docentes, en especial aquellos de Educación Primaria y Secundaria, desconocen la realidad del aula, en parte porque no investigan sobre el hecho educativo ni sobre su propia práctica académica, lo que dificulta su mejora. Además, su enseñanza no está basada en evidencias científicas generadas a partir de procesos investigativos desarrollados en su quehacer cotidiano, lo cual limita la producción de conocimientos innovadores y la realización de publicaciones académicas. Esta situación genera un distanciamiento entre la teoría y la práctica.

De ahí surge la necesidad de que los docentes del pregrado enseñen y realicen investigación pedagógica con sus estudiantes, para permitirles desarrollar nuevas ideas, ser creativos, innovadores y reflexivos, y propiciar un verdadero cambio en la manera de comprender la realidad. Se trata de asumir una nueva forma de ejercer la docencia, fundamentada en la investigación pedagógica.

En cuanto a la relevancia práctica del estudio, se plantea la posibilidad de transformar los saberes de los docentes del programa sobre formación en investigación, con el fin de que sustenten su enseñanza en la investigación pedagógica como medio para promover una cultura investigativa en la universidad. Esta cultura, según Berrocal et al. (2022), se concibe como un ambiente en el que todos los actores se enfocan en generar estímulos y estrategias que permitan al personal docente desarrollar habilidades investigativas vinculadas a la creación y uso del conocimiento.

Adicional a las razones mencionadas, es pertinente destacar el interés, compromiso y pasión del autor del estudio por la enseñanza, la investigación, la pedagogía y la didáctica, como otro fundamento que justifica este trabajo. Esta motivación surge de la convicción de que los docentes y estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la UPTC pueden formarse para investigar sobre su propia práctica, utilizando métodos, técnicas e instrumentos que les permitan problematizar y mejorar la calidad de la enseñanza. Todo ello en un ambiente motivador, donde la cultura investigativa forme parte integral de todos los espacios de formación; lo cual es posible cuando se internalizan las bondades de investigar como herramienta clave para el éxito en la función docente.

Este estudio representa, a su vez, un conjunto de aportes teóricos, en tanto se derivan contribuciones pedagógicas a la formación en investigación, producto de la revisión de diversos fundamentos conceptuales que servirán de apoyo para estudiar distintas dimensiones de la práctica investigativa.

Además, se consideran los juicios, percepciones, experiencias, creencias y opiniones de los informantes clave respecto al fenómeno objeto de estudio.

Los aportes metodológicos se relacionan con las contribuciones que este trabajo puede ofrecer a futuras investigaciones, al trazar un recorrido metodológico que incluye pautas y orientaciones útiles para otros investigadores interesados en el estudio de las prácticas pedagógicas asociadas a la enseñanza de la investigación.

Los aportes prácticos, por su parte, se vinculan con el hecho de que la investigación se llevó a cabo directamente en la institución donde se evidenciaron situaciones problematizadoras, y que, además, es el lugar de trabajo del investigador. Esto implica un compromiso genuino con el mejoramiento de la enseñanza de la investigación, los procesos de motivación e interés, y la formación de los docentes que imparten asignaturas vinculadas con esta función. El resultado es un informe escrito que podrá ser consultado por otras personas interesadas en la temática.

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación se justifica por la posibilidad de identificar necesidades que orienten la construcción futura de lineamientos pedagógicos para la formación en investigación en los programas de Licenciatura en Educación Básica Primaria. Estas necesidades emergen a partir de la revisión de literatura, de documentos institucionales y de las respuestas brindadas por los informantes clave. Todo este análisis permitirá, sin duda, generar debates pedagógicos y resignificar la práctica investigativa tanto de los docentes formadores como de los estudiantes en proceso de formación.

Finalmente, se resalta que esta investigación se enmarca en la línea de Organización, Gestión Educativa y del Conocimiento (OGEC) del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, desde donde se propone una aproximación a la formación en investigación desde una perspectiva educativa y pedagógica. Su propósito es reflexionar y redimensionar la manera en que se aborda en la universidad la enseñanza de la investigación.

Capítulo II.
Marco de Referencia



2.1 Estado del arte

Para la realización del estudio se consultaron bases de datos y repositorios, con búsquedas en español e inglés desde el año 2010, utilizando diversos criterios de selección. Se identificaron documentos académicos, en su mayoría artículos científicos, y en menor proporción, capítulos de libros, tesis de maestría y doctorado, memorias de eventos académicos, reportes de investigación, entre otros. La construcción de los referentes epistemológicos se presenta de forma ascendente, partiendo del contexto internacional, seguido del nacional y finalmente el regional.

Tabla 1

Fuentes consultadas en el estado del arte

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

Una primera aproximación y posicionamiento de la investigación fue posible gracias a la revisión de 60 fuentes, entre tesis de maestría y doctorado, artículos en revistas científicas y capítulos de libros. El análisis de estos documentos permitió organizar la información y agruparla en torno a diversas categorías y subcategorías, lo que facilitó el avance en el desarrollo progresivo de los referentes epistemológicos y en la consolidación de un objeto de estudio coherente y riguroso.

Estas categorías, denominadas apriorísticas según Elliot (1990), se clasifican en dos niveles: las primeras corresponden a tópicos generales, mientras que las segundas desagregan dichos tópicos en aspectos específicos o microdimensiones. Esta organización enriquece significativamente el texto, al incorporar elementos emergentes identificados durante el rastreo en las diferentes bases de datos, como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de los documentos académicos por categoría y subcategoría

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

La primera categoría se denominó ‘formación en investigación’ y arrojo a su vez las siguientes subcategorías:

Acercamiento a la definición e importancia de la investigación en la universidad: a través de diversos documentos, se indagó sobre el rol de la investigación en el ámbito universitario, el significado psicológico del concepto de investigación en los investigadores, una aproximación cotidiana a la investigación social, así como la importancia de la investigación universitaria, de la formación de investigadores y de la investigación científica para los estudiantes de licenciatura.

Enseñanza de la investigación en la universidad: mediante el análisis de distintos documentos, se pretende explorar la enseñanza-aprendizaje de la investigación desde la perspectiva estudiantil; el desarrollo de capacidades investigativas en estudiantes universitarios mediante estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje; las relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente; los métodos de enseñanza de la investigación científica y su relación con la producción científica; la enseñanza de la investigación en la educación superior; así como los retos que enfrentan docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en este nivel educativo.

Formación en investigación de los estudiantes: a partir del estudio de diversos documentos, se aborda la importancia del rol docente en la enseñanza e investigación; el papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde las etapas iniciales; la formación en investigación educativa y pedagógica; la enseñanza reflexiva en la educación universitaria; los procesos de formación investigativa en la universidad; y las competencias requeridas en el profesor mentor del aprendiz de maestro.

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

Pensamiento crítico: a través de diversos documentos, se aborda el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto universitario, con especial énfasis en el papel de la investigación como medio para fortalecer esta habilidad. Se examinan las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios mediante la investigación, así como estrategias argumentativas orientadas a su mejora. También se revisaron estudios sistemáticos sobre el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior, y se consideran reflexiones sobre la práctica docente, tanto en servicio como en formación, incluyendo el rol de la reflexión pedagógica y las percepciones de docentes de idiomas en formación. Además, se analizó la caracterización del saber pedagógico del profesorado y la investigación

como vía para el desarrollo profesional docente. Estos enfoques permiten comprender el pensamiento crítico como una competencia transversal, vinculada estrechamente con la práctica reflexiva y con el ejercicio investigativo, tanto en docentes como en estudiantes.

Investigación y práctica pedagógica: este eje reúne estudios centrados en la relación entre la función investigativa y el desarrollo de la labor docente. Se analiza cómo los procesos investigativos inciden en la cualificación de la práctica pedagógica y en la mejora de su calidad. Las pesquisas revisadas ponen de manifiesto que la articulación entre investigación y docencia no solo enriquece el quehacer educativo, sino que contribuye a consolidar una cultura académica reflexiva, crítica y transformadora.

La tercera categoría se denominó 'enseñanza de competencias investigativas pedagógicas' y, a su vez, proyectó las siguientes subcategorías:

Investigación pedagógica: a partir del análisis de diversos documentos, se profundizó en la comprensión de la investigación en el ámbito educativo, con especial atención a su relación con la universidad y la pedagogía. Se revisaron enfoques que destacan la importancia de la investigación educativa como un componente fundamental para el desarrollo del conocimiento pedagógico y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este eje temático permite comprender la investigación pedagógica como una herramienta transformadora y generadora de saberes contextualizados, situada en el corazón mismo de la práctica educativa.

Enseñanza reflexiva: este apartado aborda la formación de docentes desde una perspectiva crítica y reflexiva, a través de documentos que indagan en la construcción de un enfoque de docencia reflexiva en permanente evolución. Se analizaron propuestas que consideraban la práctica reflexiva como un modelo transformador de la praxis docente, en el que el profesorado asume una postura crítica frente a su quehacer, cuestiona sus acciones pedagógicas y busca constantemente su mejora. La enseñanza reflexiva se concibe aquí como una condición indispensable para el desarrollo profesional docente y la innovación educativa.

Investigación y enseñanza reflexiva: a través de una revisión de textos especializados, se examinó la interrelación entre la investigación, la docencia y la vinculación con la comunidad. Se analizó, por ejemplo, la apertura de las aulas como espacio de convergencia entre estos tres ámbitos, así como el impacto de la investigación en la formación de profesionales en educación superior. Este enfoque permite visualizar la investigación y la reflexión como

componentes complementarios que, integrados a la enseñanza, fortalecen la calidad de los procesos educativos y su pertinencia social.

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

Saberes docentes: el saber docente es una construcción compleja que reúne conocimientos, habilidades, experiencias y valores, y que se transforma constantemente en el ejercicio profesional. En el ámbito de la educación tecnológica, este saber cobra una relevancia especial al entrelazar la formación pedagógica con las exigencias de la innovación tecnológica y los desafíos de la sociedad del conocimiento. A través de documentos normativos, investigaciones y experiencias en el aula, es posible identificar no solo los contenidos conceptuales que los docentes movilizan, sino también las estrategias didácticas, enfoques curriculares y posicionamientos éticos que orientan su práctica. Así, el saber pedagógico va más allá de transmitir información, se convierte en un proceso reflexivo y situado, en el que la práctica misma es una fuente legítima de conocimiento.

Resignificar: este saber implica cuestionar las ideas previas sobre enseñar, confrontarlas con las nuevas realidades educativas y repensarlas hacia una pedagogía más crítica, inclusiva y transformadora. Desde la mirada de la enseñanza reflexiva, esto requiere procesos sistemáticos de autoevaluación, análisis de la experiencia y lectura del contexto. En educación tecnológica, este proceso es aún más necesario, ya que exige articular el conocimiento técnico con una mirada pedagógica capaz de formar estudiantes críticos, con pensamiento flexible y habilidades para adaptarse a entornos en constante cambio.

En este sentido, el saber docente en esta área no solo responde a contenidos específicos, sino que también promueve una enseñanza que forma ciudadanos activos, creativos y comprometidos con la transformación social. La Tabla 3 resume los resultados alcanzados.

Tabla 3

Bases de datos consultadas

Categoría	Subcategoría	Bases de datos	Cantidad y Porcentaje
1. Formación en investigación	1. Acercamiento a la definición e importancia de la investigación en la universidad	Scielo Repositorios de universidades Google Scholar Redalyc	20 (29 %)
	2. Enseñanza de la investigación en la universidad	Scielo Repositorios de universidades: Redalyc Dialnet Google Scholar	27 (29 %)
	3. Formación en investigación de los estudiantes	Scielo Repositorios de universidades Redalyc Google Scholar Wide Science	20 (29 %)
2. Prácticas pedagógicas de los docentes universitarios sobre investigación	1. Pensamiento crítico	Scielo Google Scholar	5 (5 %)
	2. Investigación y práctica pedagógica	Scielo Repositorios de universidades: Google Scholar	5 (8 %)

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

A manera de ejemplo, se presenta un antecedente considerado de interés para esta investigación, en el cual se refleja la forma o estructura que se toma en cuenta no solo para describirlo, sino también para mostrar su relación con este estudio en particular. Aldana (2012) presentó un artículo titulado "La formación investigativa: su pertinencia en pregrado", como parte de la producción intelectual del Grupo de Investigación en Procesos Psicosociales de la Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, con la intención de abordar la formación investigativa en pregrado, mostrar algunos obstáculos que impiden alcanzar una adecuada formación y proponer estrategias como la construcción de habilidades básicas y especializadas para la investigación, como recurso para la formación integral, tanto en docentes como en estudiantes.

De tipo documental, y como conclusiones, se obtuvo que, para lograr una formación integral e investigativa en el pregrado, es necesario adoptar estrategias adecuadas que consoliden una cultura investigativa, la cual contribuya a la formación de investigadores, o al menos a una apropiación adecuada de los valores investigativos. Estas estrategias fortalecen las habilidades básicas y especializadas para la investigación, fomentan actitudes hacia la misma e implican la implementación de didácticas basadas en el método de aprender haciendo, hasta alcanzar un compromiso real por parte de las instituciones educativas con la formación de seres humanos integrales y promotores de conocimiento.

El aporte a la presente investigación es ofrecer información teórica que incluye aspectos como la normativa colombiana sobre los procesos de acreditación y reconocimiento de alta calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) y su relación con el proceso investigativo. También se encontró información significativa sobre el valor de la formación en investigación y su incidencia en el desarrollo de una actitud y una cultura científicas entre estudiantes y docentes. Se reconocen, además, los principales obstáculos para la formación de una actitud investigativa en la universidad, entre los que se destacan: la reducción de la investigación a la enseñanza de la metodología, descontextualizada de problemas específicos; la escasez de políticas institucionales relacionadas con la investigación; y la desvinculación de esta con las demás funciones universitarias.

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

En cuanto a las tendencias se encontró que:

- Las competencias que posibilitan la investigación están relacionadas con la comprensión, interpretación, práctica y producción de teorías científicas.
- La formación en investigación de los estudiantes universitarios les permitirá, como futuros profesionales, contar con la capacidad de participar activamente en su entorno, demostrando una sólida formación científico-cultural en su vida laboral.
- Para formar a los estudiantes en investigación, los docentes deben emplear métodos de enseñanza adecuados que les faciliten el manejo de herramientas investigativas y los conocimientos necesarios.
- La educación basada en la formación investigativa alcanza mayores logros que aquella centrada únicamente en contenidos, ya que enseña a hacer e incorpora la investigación como estrategia prioritaria.
- El perfil del estudiante universitario está orientado al fortalecimiento del pensamiento crítico, lo cual le permite desarrollar capacidades propias de la investigación; el proceso de enseñanza-aprendizaje enfatiza cómo los estudiantes pueden aprender a través de la investigación.
- La formación investigativa de los futuros docentes exige prácticas pedagógicas que promuevan nuevas formas de pensar y actuar, orientadas a la búsqueda de soluciones creativas, organizadas y sistemáticas ante las problemáticas sociales y educativas.

Las tensiones por su parte, reflejan lo siguiente:

- Déficit en la adquisición de habilidades para investigar por parte de los estudiantes, derivado de estrategias educativas que no promueven la formación de competencias investigativas por parte de los docentes.
- Los estudiantes universitarios no evidencian una sólida formación científico-cultural en su vida académica.
- Los docentes universitarios adoptan métodos de enseñanza que poco favorecen en los estudiantes el desarrollo de habilidades para el manejo de herramientas investigativas y los conocimientos necesarios para llevar a cabo investigaciones en el aula. La investigación en el aula se percibe como una actividad compleja y difícil, reservada a científicos de otras disciplinas distintas a la educación. Los docentes no involucran a sus estudiantes en procesos de investigación que les permitan, en el futuro, ejercer la docencia desde una perspectiva investigativa. No se percibe de manera significativa la relación entre investigación y docencia; aunque ambas son fundamentales en la universidad, no se desarrollan de forma articulada.
- Se otorga mayor valor a la docencia que a la práctica investigativa, por lo que los docentes no necesariamente se desempeñan como investigadores. La función principal de las universidades se enfoca en la docencia, lo que limita el compromiso con la investigación. El pensamiento crítico de los estudiantes no constituye una prioridad en los procesos de enseñanza universitaria.
- Los docentes presentan dificultades para enseñar a investigar, ya que no promueven el desarrollo de habilidades críticas que orienten la motivación hacia la investigación. Los trabajos investigativos no fomentan el pensamiento crítico, pues se realizan únicamente para cumplir con una tarea, sin que los estudiantes se involucren ni profundicen en las implicaciones teóricas y prácticas del proceso investigativo.

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

- Existen limitaciones en los estudiantes universitarios durante el proceso de investigación, tales como el uso inadecuado de fuentes bibliográficas, dificultades en la búsqueda de información actualizada, escaso conocimiento de repositorios virtuales y la ausencia de estrategias de comprensión, argumentación y refutación.

- En los planes de estudio universitarios no se incorpora la investigación formativa de manera estructurada, lo que impide el desarrollo gradual de capacidades investigativas en los estudiantes; las asignaturas relacionadas se imparten únicamente para cumplir con el requisito del trabajo de grado.

- Los docentes universitarios que dictan cursos de metodología o seminarios de investigación suelen estar desactualizados, ya que no se exige que investiguen ni publiquen para impartir estas asignaturas. Además, se enfocan en contenidos abstractos y en la memorización de tópicos metodológicos, sin vincularse con la investigación de problemas y necesidades sociales relacionados con la educación. Su enfoque es libre y sin compromiso con la producción de evidencias que respondan a una formación basada en competencias.

- La formación de licenciados en educación no incide significativamente en el desarrollo de actitudes críticas y reflexivas en los estudiantes.

- La escasa profundización en temas de investigación durante la educación básica regular genera vacíos en los estudiantes que ingresan a los primeros ciclos universitarios, quienes carecen de una base sólida para la reflexión y la práctica investigativa.

- La universidad no se presenta como un espacio que motive a los estudiantes al desarrollo de la investigación ni al fortalecimiento del pensamiento crítico.

2.2 Fundamentación teórica

2.2.1 Acercamiento a la formación docente en investigación

En la modernidad, el término didáctica comienza a utilizarse con un sentido específicamente pedagógico, al asociarse directamente con la enseñanza. La finalidad de la formación docente, como campo de intervención, es según Asprelli (2012), la preparación y el desarrollo continuo de los profesionales de la enseñanza, siendo esta su objeto principal; de esta manera, se comprende la docencia como una profesión que exige, por parte de los actores educativos —y en particular de los docentes—, comprensión, interés y motivación por el hecho educativo, lo que los obliga a estar en constante formación. A pesar de su trayectoria y experiencia, siempre deben prepararse para ejercer su labor.

Algunos autores reconocidos en esta área como Castillo y Cabrerizo (2005), consideran la formación docente como una serie de "planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la capacitación, preparación o perfeccionamiento de docente para su desarrollo y mejora profesional desde el inicio de su carrera" (p. 194). Atravesada por sus tradiciones, saberes, prácticas, recursos, por lo técnico - instrumental, lo curricular, los espacios de lo grupal, del sujeto, lo intersubjetivo, lo institucional; pero también por lo político, lo ideológico, lo económico, lo social y lo psíquico.

Para Ferry (1997), la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, entendidas como las diferentes disposiciones con las que cuentan las personas (en este caso los docentes), para realizar actividades en forma competente; es decir, para mejorar sus prácticas educativas, lo que implica dotarse de competencias y habilidades profesionales necesarias para aprender a enseñar.

Según Marcelo (1995), existen dos posturas en la formación docente. La primera es la formación inicial, que comienza durante la carrera de pregrado, donde se prepara a los futuros docentes en didáctica y pedagogía, con el propósito de que adquieran las habilidades necesarias para enseñar y potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. La segunda es la formación permanente, también denominada desarrollo profesional o formación continua, en la cual los docentes fortalecen sus saberes teórico-prácticos y adquieren nuevas competencias que les permiten introducir mejoras en su práctica pedagógica dentro del aula.

En este sentido, Marcelo y Vaillant (2009) plantean que la formación inicial no es suficiente para garantizar que los docentes adquieran todas las competencias necesarias, especialmente debido a la rapidez con la que evoluciona el conocimiento. Esta realidad exige que los docentes asuman una formación continua y sistemática, la cual solo puede lograrse mediante la participación en actividades propias del desarrollo profesional, como estudios de cuarto y quinto nivel, cursos, talleres y otras experiencias orientadas tanto a su crecimiento profesional como personal.

En el mismo orden de ideas, Flórez (1994) sostiene que la formación docente es la razón de ser de la pedagogía, cuya misión es la educación y la enseñanza. Esta facilita la realización personal, cualifica lo que cada individuo tiene de humano y lo potencia como ser racional, autónomo y solidario. En consecuencia, aunque la formación ha sido ampliamente investigada, sigue siendo un tema significativo, ya que el autor del presente estudio aspira a interpretar el proceso de formación en investigación. Con este propósito, se inicia este apartado abordando la conceptualización

del término formación, el cual admite distintos enfoques y se asocia con significados que, aunque aparentemente diferentes, se relacionan entre sí: educación, instrucción, preparación y capacitación.

De manera puntual, Hernández (2002) señala que la formación docente implica brindar orientaciones para mejorar la práctica educativa y perfeccionar la acción pedagógica. En este sentido, abarca la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas estrechamente vinculadas al ámbito profesional. Sus principales propósitos son actualizar y perfeccionar a los futuros docentes para que puedan adaptarse a los avances sociales, tecnológicos y científicos, comprometidos de manera indisoluble con los ámbitos disciplinar, cultural y psicopedagógico, lo cual debe conducir a transformaciones cualitativas en la práctica pedagógica.

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

- **Formación de grado o formación inicial**: se realiza con el fin de obtener un título que habilite para ejercer la docencia. Tradicionalmente, en esta etapa se proporciona a los futuros docentes conocimientos pedagógicos, disciplinares y sobre las formas de llevar a cabo las prácticas de enseñanza. Durante esta fase, los estudiantes adquieren habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores y normas que los capacitan para desempeñar la labor docente.
- **Formación de posgrado o formación permanente**: corresponde a la formación continua, orientada a fortalecer el desarrollo profesional docente mediante procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización. Aunque estos términos suelen usarse de manera indistinta, presentan algunas diferencias: la capacitación implica una mejora permanente en el ejercicio de la docencia; el perfeccionamiento se refiere a la profundización y consolidación de saberes curriculares y/o pedagógicos; y la actualización apunta a la adquisición de competencias requeridas para responder a las exigencias actuales de la función docente.

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

- **Orientación socio-crítica**: busca formar docentes que promuevan el pensamiento crítico en sus estudiantes, de modo que participen activamente en la transformación social. Este enfoque concibe al docente como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana, con el fin de comprender tanto las

características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje como el contexto en el que estos se desarrollan; por ello, su accionar se orienta a facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de los estudiantes.

- **Orientación investigativa**: se centra en formar docentes que comprendan la enseñanza como un arte, el cual requiere una sólida preparación académica. Este enfoque promueve la investigación sobre la propia práctica en el aula, con el objetivo de mejorarla y transformarla continuamente.

Lo expuesto hasta el momento permite inferir que este constructo tiene como propósito mejorar la práctica docente, en línea con lo que Zabalza (2007) denomina *practicum*, entendido como la integración entre teoría, práctica y experiencia, con el fin de enseñar a los estudiantes de manera crítica y reflexiva. La corriente pedagógica que orienta y da sentido a este proceso es la pedagogía crítica, una perspectiva de pensamiento complejo y formativa que busca transformar la práctica educativa. Según Morín (1999, 2016), esta corriente permite a los docentes investigar y actuar para transformar la compleja realidad del aula, superando la mera explicación de los procesos educativos y fomentando una acción reflexiva.

El pensamiento complejo aspira a considerar las partes y el todo de manera articulada, con el fin de construir aproximaciones más comprehensivas de los fenómenos y ofrecer respuestas más integrales e integradoras a los desafíos de la realidad. Para ello, se requiere que los docentes: a) superen las visiones de causalidad lineal; b) comprendan los distintos fenómenos de la realidad a partir de las relaciones entre sus partes y entre estas y el todo; y c) se alejen de la tradición formativa hiperespecializada y fragmentada del conocimiento.

En consecuencia, la formación docente desde el enfoque de la complejidad busca transformar la enseñanza y hacerla reflexiva. Según Schön (1992), esto ocurre cuando los docentes reflexionan a partir de sus creencias y supuestos sobre su práctica pedagógica, teorizan sobre ella y emplean la investigación como herramienta para resolver los problemas que surgen en la cotidianidad del aula. Esta perspectiva también se conoce como modelo hermenéutico-reflexivo, el cual se orienta hacia una enseñanza basada en la indagación, donde docentes y estudiantes reflexionan permanentemente sobre lo que acontece en el contexto, integrando teoría y práctica de manera dinámica.

No se puede afirmar que este propósito sea sencillo, ya que, como lo señala Tallaferro (2006), existe una tradición educativa profundamente arraigada que dificulta la integración entre lo teórico y lo práctico. Es decir, el autor enfatiza en que los docentes, al formar a estudiantes en proceso de profesionalización, deben inducir procesos reflexivos que garanticen que los futuros docentes: empleen procesos cognoscitivos para el análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos; desarrollen actividades con implicaciones afectivas y morales en el aula; posean una mente abierta; no se conformen con el simple logro de objetivos; cuestionen los resultados de su enseñanza; generen saber pedagógico; investiguen sobre su propia práctica y produzcan conocimiento teórico.

Tomando en consideración los planteamientos revisados, el autor de la investigación asume como conceptualización del término formación docente como aquel proceso que implica una disposición o intencionalidad, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, para capacitarse no solo en conocimientos que les permitan ejercer una enseñanza reflexiva, sino también en actitudes y habilidades vinculadas a su práctica profesional. Se trata de un proceso que debe ser permanente y continuo a lo largo de su trayectoria en la universidad.

Su fin último, en este caso particular, es capacitar a los futuros docentes en investigación pedagógica como herramienta para el mejoramiento de su práctica en el aula. Esto es necesario, según Aravena (2016), para que los docentes puedan responder a los desafíos del siglo XXI. En consecuencia, las mallas curriculares de la formación docente deben incluir el desarrollo de competencias investigativas, de modo que, una vez egresados, formulen su práctica con base en esta función, lo que les permitirá innovar, generar nuevos conocimientos, potenciar su capacidad reflexiva y transformar la educación.

Dentro de ese orden de ideas, es lógico considerar que el docente universitario, independientemente de la disciplina que imparta, debe desempeñar al menos las funciones de docencia e investigación. Esta última, según Sánchez (2001), permite conferir mayor objetividad a la enseñanza, obtener reconocimiento por parte de la comunidad científica, favorecer la promoción profesional y acceder a premios, becas y ayudas; todo ello en contraste con la formación docente, que suele recibir menor valoración.

Cabe considerar, por otra parte, que tradicionalmente se ha vinculado el buen ejercicio docente con una práctica investigativa. Esto se debe, según Perera et al. (2005), a la posibilidad de remediar la falta de formación específica para la docencia mediante el desarrollo de competencias

investigativas. Monereo y Pozo (2003) explican esta asociación a través del mito o la concepción prejuiciada de que solo quienes más investigan son mejores docentes. Esta relación puede ser positiva, en opinión del investigador, cuando los docentes logran fusionar su enseñanza con la investigación, es decir, cuando enseñan a sus estudiantes desde una perspectiva más viva, profunda y actualizada de la disciplina. Por ello, se hace necesario formar a los docentes en investigación, de modo que se conviertan en profesionales capaces de transmitir adecuadamente cómo indagar en el aula y de motivar a los estudiantes a realizar investigaciones con confianza y con un conocimiento profundo del proceso investigativo.

El contexto colombiano respalda este propósito con lo establecido en la Ley 30 de 1992, específicamente en su Capítulo VII, sobre el fomento, inspección y vigilancia. En el artículo 31, y de conformidad con los artículos 67 y 189 (numerales 21, 22 y 26) de la Constitución Política de Colombia, se decreta la protección de las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. En este marco, se deben adoptar medidas para fortalecer la investigación en las instituciones de educación superior y garantizar condiciones especiales para su desarrollo. Este sustento legal explica la importancia y el interés investigativo del autor de este estudio, quien está convencido de que, para formar en investigación a los futuros licenciados en educación, es necesario que los docentes universitarios enseñen a investigar desde su experiencia. Solo así será posible generar lo que Sánchez y Vázquez (2019) denominan cultura investigativa.

Lo cual implica comprender que los futuros egresados necesitan de la investigación para responder a las demandas de la sociedad en torno a la innovación científica y tecnológica. Asimismo, deben ser capaces de reflexionar sobre los problemas pedagógicos, relacionar la educación con diversas disciplinas para comprender los fenómenos que rodean los procesos de aprendizaje y, ante las dificultades que enfrentan los estudiantes al desarrollar un trabajo de investigación, estar debidamente formados para enseñarles a investigar.

2.2.2 Práctica pedagógica y enseñanza reflexiva

La docencia, como profesión, requiere de personas con una sólida formación teórica, pero que además sean capaces de poner en práctica dicho conocimiento. Como señala Blanco (2018), no se trata simplemente de contar con docentes conocedores de teorías que no aplican, sino de profesionales que asuman su práctica pedagógica guiada por la investigación sobre objetos pedagógicos. Es decir, docentes con las competencias y habilidades necesarias tanto para aprender a enseñar como para aprender

a investigar, lo cual, sin duda, exige una actualización constante en relación con sus saberes.

Valbuena et al. (2018) ratifican este planteamiento y agregan que, por la naturaleza de sus funciones, los docentes deben ser líderes y gestores de cambio, dominar su disciplina, y ofrecer herramientas que permitan a los estudiantes comprender el mundo desde diversos lenguajes, aprender a convivir y ser productivos. Asimismo, el MEN (2005) señala que el ejercicio docente suele implicar un vaivén constante, en el que intervienen múltiples factores que pueden conducir al éxito o al fracaso de las instituciones educativas. Frente a estas responsabilidades, los docentes deben asumir el compromiso de incorporar en su práctica pedagógica la formación en competencias investigativas, entendiéndola como una actividad inherente al proceso educativo, ya sea a través de la investigación científica o formativa.

Según esta dependencia, encargada de regir la normativa para la formación de docentes, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de autorreflexión, así como un espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica. En este contexto, los docentes, desde el aula, tienen la posibilidad de desarrollar en sus estudiantes la reflexión crítica y promover el desarrollo de competencias orientadas a la investigación. Este compromiso cobra especial relevancia cuando se trata de la formación de futuros licenciados, ya que corresponde a los docentes fomentar la investigación tanto en el campo pedagógico como en el saber específico, y enseñar a enseñar desde una perspectiva reflexiva.

Se observa que el término práctica pedagógica hace referencia a ciertas regularidades, rutinas, costumbres, hábitos y formas de llevar a cabo la enseñanza, incluyendo todas las actividades que este proceso implica: desde la planificación de la clase, la selección de los contenidos y de las estrategias didácticas para desarrollarlos, hasta la evaluación, con el fin de determinar los logros alcanzados. En este sentido, como lo afirma Serres (2007), se trata de hechos intencionados que realiza el docente para transmitir la enseñanza, en los cuales se ponen en juego su formación, conocimientos y experiencias durante todas las etapas de la clase —inicio, desarrollo y cierre—, guiadas por una malla curricular y orientadas siempre al propósito de que los estudiantes adquieran de manera significativa los conocimientos construidos.

En opinión del autor de la investigación, la práctica pedagógica debe responder a preguntas fundamentales: ¿para qué?, ¿por qué?, ¿para quién? y ¿cómo? Solo así puede ser contextualizada, situada y responder

a las necesidades reales de los estudiantes. Las respuestas a estos interrogantes dependen, sin duda, de la concepción de enseñanza que tenga el docente, de su experiencia, de los saberes acumulados, de sus conocimientos disciplinares, de su actitud frente al aula y de su capacidad para comprender que el hecho educativo es complejo y dinámico. Por ello, se requiere que el docente asuma una formación continua, que le permita responder a las exigencias del contexto universitario y a las expectativas de estudiantes deseosos de aprender conocimientos que puedan aplicar en su vida cotidiana.

Por consiguiente, al hablar de práctica pedagógica universitaria, es imprescindible referirse a su vinculación con la investigación, ya que los docentes mejoran su desempeño y su enseñanza cuando integran ambas funciones. Esto ocurre, según Aponte et al. (2019), porque dicha integración les permite mantenerse actualizados con el acontecer del aula, construir o reconstruir un discurso sólido sobre el saber, mejorar sus metodologías de enseñanza, comprender mejor a sus estudiantes, repensar y reflexionar sobre su labor docente, y contrastar el ser con el deber ser, así como las concepciones teóricas con la práctica en el aula. Todo esto contribuye a alejarse de una práctica pedagógica rutinaria y de la simple repetición de contenidos semestre tras semestre.

La relación entre ambas funciones —docencia e investigación— es fundamental para el fortalecimiento de la profesionalidad docente y para elevar la calidad de la labor educativa; en este sentido, se requiere que los docentes asuman el compromiso de formarse de manera permanente y comprendan la necesidad de actuar de forma proactiva, abiertos al cambio y a la mejora continua. Esta actitud debe estar fundamentada en la convicción de que vivimos en una sociedad del conocimiento en constante evolución, lo que les exige mantenerse actualizados frente a los avances emergentes y responder con pertinencia a los desafíos educativos contemporáneos.

Por consiguiente, la práctica pedagógica de los docentes, según Saker(2014), debe articularse con la investigación para incidir significativamente en la cotidianidad del aula. Esta integración entre enseñanza e investigación, tal como lo plantea Stenhouse (1996), es la que permite generar conocimiento, innovar, escribir, analizar, interpretar, valorar y transformar la realidad educativa. Avanzar hacia el fomento de una cultura investigativa en el aula requiere de docentes altamente cualificados, capaces de impactar en sus estudiantes a través de metodologías pertinentes, estrategias didácticas innovadoras, una motivación constante y un adecuado modelamiento de la práctica reflexiva.

Ahora bien, todo lo expuesto anteriormente se enmarca dentro de lo que se denomina pedagogía reflexiva, entendida, según Castellanos y Yaya (2013), como aquella en la que los docentes desarrollan su enseñanza en un ambiente que favorece la reflexión sobre su propia práctica profesional. Esta perspectiva constituye un propósito deseable en los procesos educativos, en tanto permite al docente revisar críticamente su labor, explicar sus propias acciones y reorientar sus prácticas pedagógicas. En la misma línea, Perrenoud (2001) y Schön (1992) sostienen que la pedagogía reflexiva acompaña el quehacer de los docentes-investigadores, permitiéndoles ir más allá de las prácticas tradicionales, reflexionar sobre ellas y fomentar en sus estudiantes una actitud investigativa, pensamiento crítico, interés por la indagación y apertura hacia lo desconocido.

Para Feustermacher (1997), Asprelli (2012), Stenhouse (1991), Medina (1989) y Contreras (1990), todos estudiosos de la pedagogía reflexiva, esta se concibe como un proceso que permite comprender el comportamiento del docente en el aula, a partir de una pregunta fundamental: ¿qué debe contener una actividad para que se considere enseñanza? Ante esta cuestión, los autores coinciden en que debe existir una persona (el docente) que posea un conocimiento determinado, el cual intenta transmitir o compartir con otros (los estudiantes), estableciendo con ellos una relación comprometida. Esta relación debe integrar teoría y práctica con el propósito de transformar a quienes están en proceso de formación. Así mismo, debe basarse en la investigación de los problemas derivados de su propia praxis, orientarse a la reflexión sobre la realidad educativa, guiar el aprendizaje de los estudiantes, enseñar a investigar y trascender la mera transmisión de contenidos.

Para lograr una enseñanza orientada a la formación en investigación en los estudiantes, es necesario reconocer que esto representa un reto significativo para los docentes, ya que no solo se les exige conocimientos disciplinares y habilidades vinculadas con el ser y el convivir, sino que también se les pide guiar su enseñanza a través de la investigación y promoverla. En este sentido, Chacón (2007) plantea que esta es la única vía para que los docentes trasciendan el espacio universitario y encuentren sentido en el análisis y la reflexión sobre lo que acontece en los espacios áulicos; por lo que recomienda que, cuando se formen futuros docentes, "la enseñanza este orientada a la consolidación de egresados autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre" (p. 9).

Dentro de la teoría de la complejidad que se asumió en la presente investigación, se plantea que, para formar en investigación, los docentes

deben orientar su enseñanza a través de la investigación pedagógica o educativa, de manera que los estudiantes se interesen y elaboren proyectos investigativos. Esta se entiende, según Restrepo (2004), como el hecho de indagar sobre los objetos y actos pedagógicos en búsqueda del mejoramiento de la educación, lo cual implica la exploración del currículo, los métodos de enseñanza y los tiempos de aprendizaje.

En resumen, la enseñanza reflexiva está orientada, como lo explica Bastidas (2018), reconociendo los aportes de Schön (1992), a que los docentes comprendan que se trata de una acción impredecible, inestable, dinámica, cambiante y compleja. Esto exige que los docentes investiguen sobre la efectividad de cualquier enfoque, método, procedimiento o estrategia que apliquen en el aula. Además, deben tener presente que la población estudiantil en el contexto universitario es diversa y cambia constantemente, por lo que es necesario realizar ajustes cada semestre en los contenidos a impartir, idealmente con base en los hallazgos obtenidos a través de investigaciones realizadas.

Esto les permite tomar conciencia de su quehacer, buscar la solución a los problemas a través del diálogo y la colaboración, cuestionar los supuestos y valores con los que enfrentan la docencia, examinar los dilemas de la práctica en el aula, atender a los contextos institucionales y culturales en los que enseñan, y asumir la responsabilidad de su desarrollo profesional. No obstante, para Beauchamp (2015), no es común hablar de práctica pedagógica reflexiva, ya que la mayoría de los docentes universitarios evidencia un distanciamiento entre la teoría y la práctica, sumado a una preparación poco efectiva para la reflexión en los programas de formación docente, en los que, aunque se promueve la reflexión, esta suele ser más un ideal que una realidad.

2.2.3 Saberes de los docentes sobre investigación en la Licenciatura en Educación Básica Primaria

La educación, y con ella sus actores fundamentales —docentes y estudiantes—, se desenvuelven en contextos complejos donde se entrelazan la teoría y la práctica; sin embargo, con frecuencia no se investiga como medio para que los primeros orienten su enseñanza, ni los segundos desarrollan proyectos investigativos con propósitos formativos, sino meramente para obtener el título. Por lo anterior, resulta significativo estudiar los saberes que poseen los docentes del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, específicamente aquellos relacionados con la investigación y cómo estos se manifiestan en sus prácticas de enseñanza. En este apartado, se revisa de qué manera los docentes del programa

mencionado abordan la formación en investigación a la luz de los saberes que evidencian.

Para iniciar, es importante mencionar que el término saber se entiende comúnmente como un conocimiento ya adquirido, resultado de una acción y legitimado socialmente. Este saber implica una relación directa con el actuar y con la experiencia, y se va construyendo a través del estudio, la práctica o la vivencia. Según Noro (2004), además, requiere de una intención explícita o implícita de aprender. En el caso específico de los saberes docentes, estos se vinculan directamente con la enseñanza y han sido descritos por Porlán et al. (1998), así como por Achilli (1988), desde una concepción epistemológica, como el conjunto de ideas y formas de actuar que poseen los docentes, relacionados con los conocimientos, su construcción y su facilitación. Dichos saberes se manifiestan de manera tácita o implícita en su accionar en el aula y tienen un carácter eminentemente pragmático, pues están orientados a la realización y resolución de su práctica pedagógica; los cuales implican:

- Las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico, incluyendo su naturaleza, estatus, relación con otros tipos de conocimiento, modos de producción y transformación.
- Las creencias pedagógicas, que abarcan un conjunto de aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Las relaciones que establecen entre el conocimiento, su construcción y su transmisión dentro del contexto escolar.
- Los pensamientos anticipatorios, que en cierta medida permiten prever las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza y la didáctica.

Asimismo, se distinguen cuatro tipos de saberes, generados en momentos y contextos que no siempre coinciden:

- Los saberes académicos, desarrollados principalmente durante la formación inicial.
- Los saberes basados en la experiencia, que se construyen a lo largo del ejercicio profesional.
- Las rutinas y guiones de acción, entendidos como esquemas tácitos que permiten una resolución rápida, casi automática, de diversas situaciones, adquiridos a partir de experiencias repetidas.
- Las teorías implícitas, que subyacen a las creencias y acciones de los docentes.

En el mismo orden de ideas, Quintero (2001) y Díaz (2006) definen los saberes docentes como las experiencias resultantes de la acción reflexiva e investigativa del profesorado sobre su propia práctica pedagógica, con el propósito de mejorarla y enriquecerla. Para ello, es posible que los docentes trabajen en equipo con otros investigadores, dispuestos a cuestionar las verdades absolutas que les han sido impuestas o que han adquirido durante su trayectoria. En efecto, estos saberes constituyen una sumatoria de lo que han acumulado a lo largo de su formación, abarcando tanto valores personales como aquellos aprendidos en el ejercicio profesional.

Para Braslavsky y Birgin (1992) y Asprelli (2012) los saberes que requieren los docentes se agrupan en tres categorías fundamentales: 1) el saber sustantivo, relacionado con la disciplina que se enseña, que implica la comprensión de su estructura epistemológica, los ejes conceptuales básicos, su relevancia social y los modos de producción del conocimiento; 2) el saber pedagógico, que posibilita la transposición didáctica, el saber hacer, el saber cómo y por qué enseñar, incorporando un componente ético, en tanto que la intervención pedagógica incide en la formación de otros; 3) el saber institucional, vinculado al contexto en el cual se desarrolla la acción docente, es decir, al entorno socioeconómico, político, cultural y comunitario.

Los dos primeros saberes son considerados prioritarios en esta investigación, ya que implican tanto el contenido a transmitir como la estructura de la asignatura, los principios que la organizan conceptualmente, así como la relación entre el contenido y su enseñanza. Además, comprenden la capacidad del docente para transformar el conocimiento que posee en formas pedagógicamente efectivas, adaptadas a las diversas habilidades y antecedentes de los estudiantes; sin embargo, aunque estos saberes son necesarios y determinantes, no garantizan por sí solos el aprendizaje de los estudiantes, pues también debe considerarse, como lo señalan Porlán et al. (2017), la concepción de enseñanza que sustenta y orienta el accionar docente.

Así, conviene mencionar los modelos de enseñanza fundamentales que orientan la acción del docente:

a) Modelo tradicional: representa una concepción científica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual se considera suficiente que el profesor posea una sólida formación en los contenidos disciplinares y ciertas cualidades humanas acordes con la labor de enseñar para que el sistema funcione adecuadamente. Si esta falla, se atribuye al incumplimiento de esos requisitos por parte del docente o a deficiencias en los estudiantes,

ya sea por su bajo rendimiento o por limitaciones intelectuales. En este enfoque, el eje central es el contenido.

b) Modelo tecnológico: concibe la enseñanza desde una racionalidad práctica de tipo instrumental. Bajo esta perspectiva, la ciencia —como portadora de conocimiento verdadero— puede prescribir normas y procedimientos técnicos rigurosos que aseguren una práctica eficaz. Lo didáctico se interpreta como una actividad técnico-científica encargada de investigar y normar la práctica educativa. Es el enfoque técnico por objetivos.

c) Modelo espontaneísta: centra su atención en el estudiante, quien se convierte en el eje del currículo. Se privilegia un ambiente espontáneo y natural que permita su expresión, aprendizaje y participación, siendo sus intereses el principio organizador del proceso educativo.

d) Modelo alternativo: responde a perspectivas críticas e interpretativas de la enseñanza. Este modelo incorpora dimensiones relativizadoras, complejas e investigativas, y concibe la didáctica como una disciplina que trasciende los enfoques tradicionales, integrando reflexión, análisis y contextualización:

> Necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje a identificar y estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. La didáctica en consecuencia es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social. (Camilloni, 2007, p. 3)

Por otra parte, el saber institucional está referido al contexto, es decir, al ámbito donde se da la acción docente. "(...) son aquellos que corresponden (...) al peculiar contexto socioeconómico, político, cultural y comunitario en que funciona el sistema educativo y cada colegio (Braslavsky y Birgin, 1992, p. 90).

De manera complementaria, Shulman (2005) se refiere al conocimiento profesional, entendido como el conjunto de saberes que los docentes emplean durante su práctica pedagógica. Este conocimiento incluye el 'saber hacer', el 'saber cómo hacer' y el 'saber por qué hacer'. Shulman (2005) propone una categorización de los tipos de conocimiento que deben

adquirir los profesores, la cual es citada por Montero (2001) en su obra *La construcción del conocimiento profesional del docente*. Las categorías propuestas son:

Conocimiento del contenido: se refiere al contenido que se va a transmitir. La enseñanza es, esencialmente, una profesión liberal. Un profesor es un miembro de una comunidad de eruditos. Él o ella debe conocer las estructuras de su materia, los principios que la organizan conceptualmente y los principios de indagación que permiten responder dos tipos de preguntas en cada campo: ¿cuáles son, en este ámbito, las ideas importantes y las habilidades?, y ¿cómo se elaboran las ideas nuevas y se abandonan las defectuosas por quienes contribuyen a la producción del conocimiento en esta área? Es decir, ¿cuáles son las reglas y procedimientos del saber y de la indagación? (Montero, 2001, p. 177). Sus componentes son: el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico. El conocimiento sustantivo corresponde al cuerpo de conocimientos generales de una materia, como ideas, información y conceptos.

Conocimiento didáctico del contenido: A través de este se establece la relación entre el contenido a enseñar y la forma de enseñarlo. (...) "la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento que posee en formas pedagógicamente poderosas y adaptadas a las variaciones de los estudiantes en habilidad y bagaje" (Montero, 2001, p. 180). Otros autores también se refieren a este saber y destacan su importancia. "Saber la materia que se va a impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje" (Hernández y Sancho, 1996, p. 25). Shulman (2005) expone en el trabajo presentado al Congreso de Didácticas Específicas (Montero, 2001, p. 183) los tres aspectos incluidos en la noción de conocimiento didáctico del contenido.

Conocimiento pedagógico general: Involucra aquellos conocimientos que se refieren a la educación desde distintas perspectivas: sociales, políticas, económicas, culturales e ideológicas.

Conocimiento de los alumnos: Considera a los estudiantes como destinatarios de la enseñanza, tomando en cuenta todos sus aspectos.

Conocimiento del currículum: Se refiere al currículum como organizador de la práctica docente.

Estos saberes pedagógicos brindan a los docentes, según González et al. (2013), la posibilidad de realizar una lectura de su propia experiencia en la práctica, a partir de la interpretación y el análisis de los contextos; reflexionar

sobre las determinaciones de los modelos pedagógicos, los discursos y las políticas educativas que se interiorizan en su quehacer cotidiano, así como la emergencia de posiciones críticas. Este proceso, en opinión de Restrepo (2004), se construye diariamente a través de un ejercicio experimental de ensayo y error; sin embargo, con frecuencia los hallazgos de esas reflexiones no se sistematizan por escrito, no se contrastan con la teoría pedagógica, ni se convierten en experiencias que contribuyan a mejorar la propia práctica.

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

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



Capítulo III.

Marco metodológico

3.1 Paradigma de investigación

Para Lincoln y Guba (2000), el paradigma de investigación es el conjunto básico de creencias que guían la acción, constituyendo construcciones humanas que definen la cosmovisión del investigador respecto a los presupuestos metodológicos. Este paradigma abarca tres términos, que a su vez corresponden a tres interrogantes: la ontología: ¿cuál es la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo?; la epistemología: ¿cómo conozco el mundo, ¿cuál es la relación entre el investigador y aquello que conoce?; y la metodología: ¿cuál es el procedimiento para conocer?

Dado que en este estudio se buscó analizar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio, que partió del interés por obtener una comprensión sistemática de diversos informantes que conforman un grupo o unidad social, como lo son estudiantes y docentes de la UPTC, respecto a las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria en relación con la enseñanza de la investigación en el programa, así como los aportes pedagógicos a la formación investigativa desde sus experiencias para identificar necesidades formativas que sirvan de orientación a futuras propuestas de lineamientos pedagógicos para la formación en investigación en las licenciaturas en educación básica primaria, surgidas de sus narrativas, se eligió el paradigma pospositivista, constructivista e interpretativo.

Guba y Lincoln (1985) lo conciben desde lo epistemológico como el establecimiento de una interacción subjetivista entre el investigador y el objeto de estudio, es decir, con los investigados, para construir conjuntamente una representación de la realidad dentro de los significados del grupo humano entrevistado; por ello, adoptan una ontología relativista (relativismo), una epistemología transaccional y una metodología hermenéutica y dialéctica. En términos generales, este paradigma orienta investigaciones que, como esta, buscan la producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social.

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

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

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

3. ¿Cómo deberá el investigador proceder en la búsqueda del conocimiento? (pregunta metodológica): se enfatizó en la criticidad múltiple, remediando las discrepancias y permitiendo la indagación en escenarios naturales, utilizando métodos cualitativos que dependen, en mayor medida, de la generación emergente de datos y haciendo del descubrimiento una parte esencial del proceso de indagación; por ello, se resaltó el diálogo y la dialéctica, con la intención de elaborar una construcción consensuada de la realidad.

3.2 Enfoque de investigación

En esta investigación se parte de la idea de Cook y Reichardt (1996), quienes afirman que no existe una única vía para conocer la realidad, explorarla, comprenderla y reconstruirla. Ahora bien, con el interés fundamental de comprender e interpretar los significados, símbolos e interpretaciones elaborados por los propios sujetos a través de la interacción con los demás, el estudio se abordó desde un enfoque cualitativo.

Respecto a este último, como lo señala Torres (2021b), puede destacarse que "brinda la oportunidad de apreciar las singularidades de los fenómenos a partir de disímiles miradas que sumergen al investigador en un campo interpretativo fecundo" (p. 275).

Cabe acotar que, en opinión de Páramo et al. 2020, este enfoque exige investigadores altamente tolerantes a la incertidumbre y a la ambigüedad, dispuestos a escuchar los datos que emergen, "con capacidad de asombrarse ante lo nuevo, de seguir la pista de lo inesperado, de dejarse llevar por senderos nunca explorados, de fijarse en detalles" (p. 25). En definitiva, el enfoque cualitativo obedece a una concepción del mundo en la que sus complejidades se explican desde el interior del investigador y su capacidad de comprensión de las realidades sociales estudiadas. Su función principal es descubrir lo inexplicable de los comportamientos humanos en determinado contexto.

3.3 Método de investigación

En esta investigación constructivista, interpretativa y cualitativa, que pretendió describir las experiencias de los informantes en torno a un fenómeno específico, el estudio de casos resultó apropiado. En primer lugar, porque, tal como lo sostiene Cepeda (2006), para analizar el objeto de estudio se sistematizó en profundidad el fenómeno a indagar a partir de las opiniones de los informantes, con el propósito de comprender la complejidad del caso y obtener un aprendizaje del mismo. En segundo lugar, porque no se pretende generalizar, sino generar conocimiento teórico, contribuir al desarrollo científico y construir teorías. Además, permitió acercarse al evento o asunto investigativo, reconocer el contexto, descubrir nuevas relaciones y conceptos y, no menos importante, asumir un comportamiento reflexivo e interpretativo para captar los significados, integrar información y experiencias. La investigación se desarrolló en la UPTC, en el programa de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, y los informantes fueron docentes y estudiantes vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional.

También se apoyó en el método fenomenológico y en la teoría fundamentada para construir los aportes pedagógicos a la formación en investigación, desde la perspectiva de docentes y estudiantes del programa seleccionado. De igual manera, es importante destacar que los investigadores cualitativos estudian los fenómenos en sus "escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan" (Lincoln, 2012, p. 49). Así, se buscó comprender las experiencias cotidianas de los profesores y estudiantes en relación con sus prácticas pedagógicas al enseñar investigación, con su proceso de formación y con los saberes sobre formación en investigación manifestados en la enseñanza.

En los términos de Martínez (2012), la fenomenología nació para estudiar la realidad tal como es en sí misma, permitiendo que esta se manifieste por sí sola, sin imponerle estructuras externas y respetándola en su totalidad. Esto significa que, en la fenomenología, los fenómenos se estudian tal como son experimentados, vividos y percibidos, respetando plenamente la manera en que los informantes relatan sus propias vivencias; por tanto, se requiere que el investigador reduzca al mínimo la influencia de teorías, ideas e intereses.

En el mismo orden de ideas, Fuster (2019) expresa que la noción central de la fenomenología nace del pensamiento de Husserl (2008),

como una reflexión filosófica que plantea la necesidad de construcción de sentido por parte de la subjetividad humana, proceso que da origen a la búsqueda de conocimiento. Surge con la intención de analizar los fenómenos o la experiencia significativa que se manifiesta a la conciencia, siendo lo primordial la comprensión del fenómeno como parte de un todo significativo, a partir de la percepción de la vida a través de las experiencias y los significados que las rodean.

Patton (1990) y Paz (2003) complementan que este método tiene sus raíces en la filosofía, en tanto que busca explicar el mundo real desde la conciencia, para entender los significados, las estructuras y la esencia que hay detrás de los fenómenos, a partir de lo que las personas o grupos viven a través de sus experiencias personales. Está orientado a la comprensión del significado de la acción, a entender la complejidad, desarrollar nuevos conceptos y generar generalidades; no le interesa explicar el fenómeno, sino explorar el tipo de experiencia y la vivencia subjetiva de las personas. Este método resultó útil, ya que, en este caso, el investigador buscó comprender cómo los informantes seleccionados experimentaron el fenómeno, suspendiendo sus juicios. Planteó preguntas de investigación para explorar las experiencias cotidianas de los participantes, recopiló los datos directamente a través de entrevistas a personas que han vivido el fenómeno investigado, analizó la información obtenida en dichas entrevistas y presentó un informe que reflejó la comprensión de la esencia de la experiencia.

Para su aplicación, se siguieron las etapas planteadas por Martínez (2012) y por Rodríguez et al, (1996), las cuales se describen a continuación:

a) Descripción del fenómeno: con el fin de visibilizar los puntos de partida y precisar su posible influencia en la investigación, se definieron ciertas categorías apriorísticas que, con el apoyo de la base teórica, permitieron formular las interrogantes dirigidas a los informantes. Esto facilitó reducir al mínimo su impacto y tomar plena conciencia de aquellas ideas o juicios de valor que no pueden ser eliminados. Además, se examinaron los valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis con los que el investigador abordó el fenómeno de estudio.

b) Búsqueda de múltiples perspectivas: esto fue posible gracias a la participación de diversos informantes seleccionados, cuyas respuestas ante las mismas interrogantes fueron distintas. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, previo consentimiento de los participantes, y se complementaron con un cuaderno de notas utilizado para registrar cualquier evento que, según el investigador, resultara significativo para

comprender el fenómeno abordado. Las entrevistas se realizaron después de ser validadas por expertos, en el sitio y hora seleccionados por los informantes, con una duración de una hora por participante, para un total de 20 horas de relato.

c) Búsqueda de la esencia y estructura: a partir de las grabaciones, relatos escritos y notas recopiladas, se procedió a la búsqueda de la esencia y estructura del fenómeno, de la manera más completa y libre de prejuicios posible, intentando reflejar la realidad que experimentaba cada informante frente a las interrogantes planteadas. Mediante un análisis reflexivo, el investigador logró captar las estructuras del fenómeno objeto de investigación y las relaciones presentes entre ellas, lo cual derivó en la elaboración del cuadro general de categorías.

d) Análisis de los datos: se utilizó la teoría fundamentada como método para el procesamiento y análisis de la información proveniente de las entrevistas realizadas a los informantes clave.

e) Interpretación del fenómeno: se buscó interpretar los significados de la información emergente de las entrevistas, con el fin de profundizar más allá de la superficialidad de los datos obtenidos a lo largo del proceso.

3.4 Contexto de la investigación y selección de informantes

El contexto en el que se desarrolló la investigación, definido por Martínez (2012) como el sitio al que el investigador debe acudir para recolectar los datos que necesita, fue la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), una universidad pública nacional con sede principal en Tunja y presencia en siete departamentos del país. Fue creada el 10 de octubre de 1953, cuenta con acreditación de alta calidad y ofrece programas de pregrado y posgrado.

La población universo estuvo conformada por 65 docentes que desempeñan funciones en la institución y por 1.081 estudiantes, con corte al primer semestre de 2023, concentrados en el programa ofertado en las cuatro sedes de la UPTC. Estos estudiantes corresponden a los que ingresaron a primero y quinto semestre, respectivamente. La población objeto de estudio estuvo conformada por 350 estudiantes aspirantes y matriculados de la sede Tunja, provenientes de bachilleratos de distintas denominaciones, así como por normalistas que ingresan directamente a quinto semestre, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Estudiantes matriculados en el Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria

Tunja	
I Semestre	V Semestre
265	95
Total	350

Fuente: SIRA-UPTC

Dado que la investigación es de enfoque cualitativo, inductivo, fenomenológico y de estudio de caso, no se buscó generalizar los resultados, sino comprender las vivencias y actuaciones de las personas. Por lo anterior, se seleccionó a los informantes para la recolección de información mediante un muestreo no probabilístico intencional, el cual, según Rodríguez et al. (1996), consiste en "una selección deliberada e intencional que se ajusta a los criterios o atributos establecidos por el investigador" (p. 135).

Para la selección de los docentes se consideraron los siguientes criterios: a) que laboren en la sede Tunja; b) que estén vinculados con asignaturas orientadas a la investigación; c) que posean habilidades en competencias comunicativas; d) que cuenten con al menos dos o tres semestres de experiencia impartiendo asignaturas relacionadas con la investigación; e) que tengan título de magíster o doctor; f) que sean reconocidos dentro de la sede por su entusiasmo en la enseñanza; g) que muestren disposición para participar.

Por su parte, los criterios establecidos para la selección de los estudiantes fueron los siguientes: a) que estudien en la sede Tunja; b) que provengan de bachilleratos de diferentes denominaciones o de escuelas normales, en el caso de quienes ingresan a quinto semestre; c) que hayan cursado o estén cursando asignaturas vinculadas con la investigación; d) que posean habilidades en competencias comunicativas; e) que muestren disposición para participar.

Solo diez docentes y diez estudiantes cumplieron con estos criterios. Los primeros fueron identificados con las siglas ICD1 a ICD10, y los segundos, con las siglas ICE1 a ICE10.

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

En la investigación cualitativa fenomenológica, la entrevista es una de las técnicas que permite obtener información de informantes clave e indagar sobre ciertos aspectos de su conducta. A través de ella, el entrevistador sistematiza, organiza, relaciona y extrae conclusiones relacionadas con el problema estudiado. Según Rodríguez et al. (1996), la entrevista es útil cuando se desea obtener información sobre un problema específico y, a partir de esta, establecer una lista de temas sin ceñirse a una estructura formalizada. Entonces, se considera una de las técnicas más idóneas para acceder al "conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos" (p. 168).

Por su parte, Sánchez et al. (2020a) señalan que la entrevista supone un encuentro cara a cara, una relación personal entre el investigador y la persona entrevistada, que permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos que, de otro modo, no estarían al alcance del investigador. En la misma línea, Denzin (1991) coincide al afirmar que se trata de una técnica valiosa en la investigación cualitativa, ya que permite obtener información relevante y profunda mediante preguntas orientadas por los objetivos del estudio.

En la presente investigación se seleccionó, como técnica para indagar sobre el objeto de estudio, la entrevista en profundidad y semiestructurada, y como instrumento, el guion de entrevista. En concreto, la entrevista fue preparada por el investigador con un conjunto de preguntas preestablecidas, pero con la flexibilidad necesaria para modificar, replantear o variar su orden según los intereses investigativos y las respuestas que fueran surgiendo. Esta técnica fue complementada con un cuaderno de notas, utilizado para registrar anotaciones que permitieran describir acontecimientos y conductas observadas, las cuales constituyeron la base para la creación de categorías de análisis que ayudaron a comprender los significados de dichos eventos durante el proceso de interacción.

3.6 Procesamiento y análisis de la información

Este apartado se define, según Sánchez et al. (2020a), como la fase de la investigación caracterizada por la simultaneidad en el proceso de obtención, manipulación, estudio e interpretación de los datos. Esta etapa implica para el investigador una tarea constante de reflexión sobre el proceso que está llevando a cabo y sobre la información que tiene en su poder. Corresponde a la categorización inicial dentro de cada núcleo de interés, lo cual, como

señala Ruiz (2013), le permite al investigador captar la frecuencia, diversidad y riqueza de contenido, así como establecer relaciones entre las diferentes categorías (categorización y consiguiente codificación del relato) para su posterior interpretación.

En este caso, se asumieron las propuestas de diversos autores que describen con cierta similitud cómo debe realizarse el análisis cualitativo. A partir de ello, se integraron sus recomendaciones como pauta orientadora, destacando el proceso de análisis cualitativo planteado por Colás (1998), las bases de la investigación cualitativa desarrolladas por Strauss y Corbin (2002), y los pasos propuestos por Martínez (2012) para el análisis de contenido y la teorización.

De manera concreta, el procesamiento y análisis de la información se realizó en atención a las siguientes fases:

Fase 1. Etapa previa: una vez validadas las entrevistas por expertos, se procedió a su aplicación a los informantes seleccionados. Asimismo, se revisaron las notas de campo para considerar cualquier detalle significativo para el investigador durante el trabajo de campo. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, en espacios elegidos por los propios participantes, donde predominó un clima de confianza, cordialidad y ausencia de interrupciones.

Fase 2. Categorización: la información transcrita fue dividida en líneas y párrafos, a partir de los cuales comenzaron a emerger conceptos a los que se asignaron códigos descriptivos. De manera inductiva, se fueron creando categorías y subcategorías directamente desde los datos (codificación abierta), como producto de las respuestas proporcionadas por los informantes.

Fase 3. Análisis de la información: una vez creadas las categorías, estas fueron agrupadas en dimensiones y subcategorías, tomando en cuenta sus relaciones, con el fin de identificar patrones en la información, es decir, se inició el proceso de reducción de datos (codificación axial). Los resultados se presentaron mediante esquemas gráficos que mostraban una síntesis global de cada dimensión, acompañada de fragmentos textuales significativos de los informantes, los cuales sirvieron de apoyo a la interpretación de cada esquema.

Fase 4. Interpretación: como resultado del análisis, comenzaron a emerger informaciones y eventos recurrentes entre los informantes, lo que exigió una explicación fundamentada. En esta etapa, se generaron relaciones

entre las distintas categorías, así como comparaciones y contrastes entre los conceptos surgidos a partir de las informaciones recabadas.

Fase 5. Hallazgos o teorización: esta es la fase más exigente del estudio, resultado del ingenio y la creatividad del investigador. En esta etapa, se integraron y relacionaron los resultados a partir de los hallazgos derivados de las respuestas de los informantes, avanzando hacia la integración y articulación de conceptos hasta llegar al establecimiento de una categoría central (codificación selectiva), la cual representó el tema principal del objeto de estudio. A partir de esta categoría central, se desarrolló una construcción teórica vinculada con los aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Todo esto fue posible gracias al uso del paquete estadístico para análisis de datos cualitativos Atlas.ti, versión 7.5, el cual facilitó el análisis visual de la información contenida en las transcripciones de las entrevistas. Esta herramienta permitió recopilar, organizar y codificar los datos, así como construir redes que conectan visualmente las informaciones relevantes, lo cual favoreció la construcción de conceptos y teorías a partir de las relaciones identificadas, además de revelar otras conexiones no evidentes inicialmente.

3.7 Validez y confiabilidad de la investigación: criterios de rigor científico

En la investigación desarrollada, de carácter pospositivista, constructivista, fenomenológica, interpretativa y cualitativa, el producto final se presentó como un estudio de caso, caracterizado por su riqueza múltiple dentro de una unidad contextual, en el que resalta la descripción espesa de un universal concreto Ruiz (2013).

Atendiendo a lo señalado por Sánchez et al. (2020a), Ruiz (2013) y Guba y Lincoln (1985), dado que el estudio se sustenta en una ontología relativista, una epistemología transaccional y una metodología dialéctica, orientadas a la producción de comprensiones reconstruidas; estos rasgos exigen un esfuerzo riguroso para legitimar y sistematizar las aportaciones obtenidas desde la perspectiva del rigor científico. En consecuencia, se recurrió a la aplicación de los siguientes criterios:

Credibilidad: es uno de los criterios más valorados en la investigación cualitativa, ya que, según Cook y Reichardt (1996), refleja la validez del estudio y la capacidad de acercarse a la realidad, procurando captarla e

interpretarla en profundidad. Para garantizar este criterio, se llevaron a cabo las siguientes acciones: a) se permaneció en el lugar de estudio durante un período prolongado para la recolección de datos; b) se triangularon los resultados de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, con el fin de obtener diversas aproximaciones de una misma realidad; c) se recopiló material de adecuación referencial, como documentos y grabaciones; d) se devolvieron las entrevistas a los informantes para su revisión, aprobación o profundización en algunos aspectos específicos, procedimiento conocido como informe pactado.

Transferibilidad: en la investigación cualitativa, al ser de naturaleza inductiva, la posibilidad de aplicar las conclusiones a otros contextos requiere que existan similitudes en los elementos contextuales. En ese sentido, fue fundamental establecer de manera clara los rasgos distintivos del entorno de estudio, así como los criterios empleados para la selección de los informantes clave.

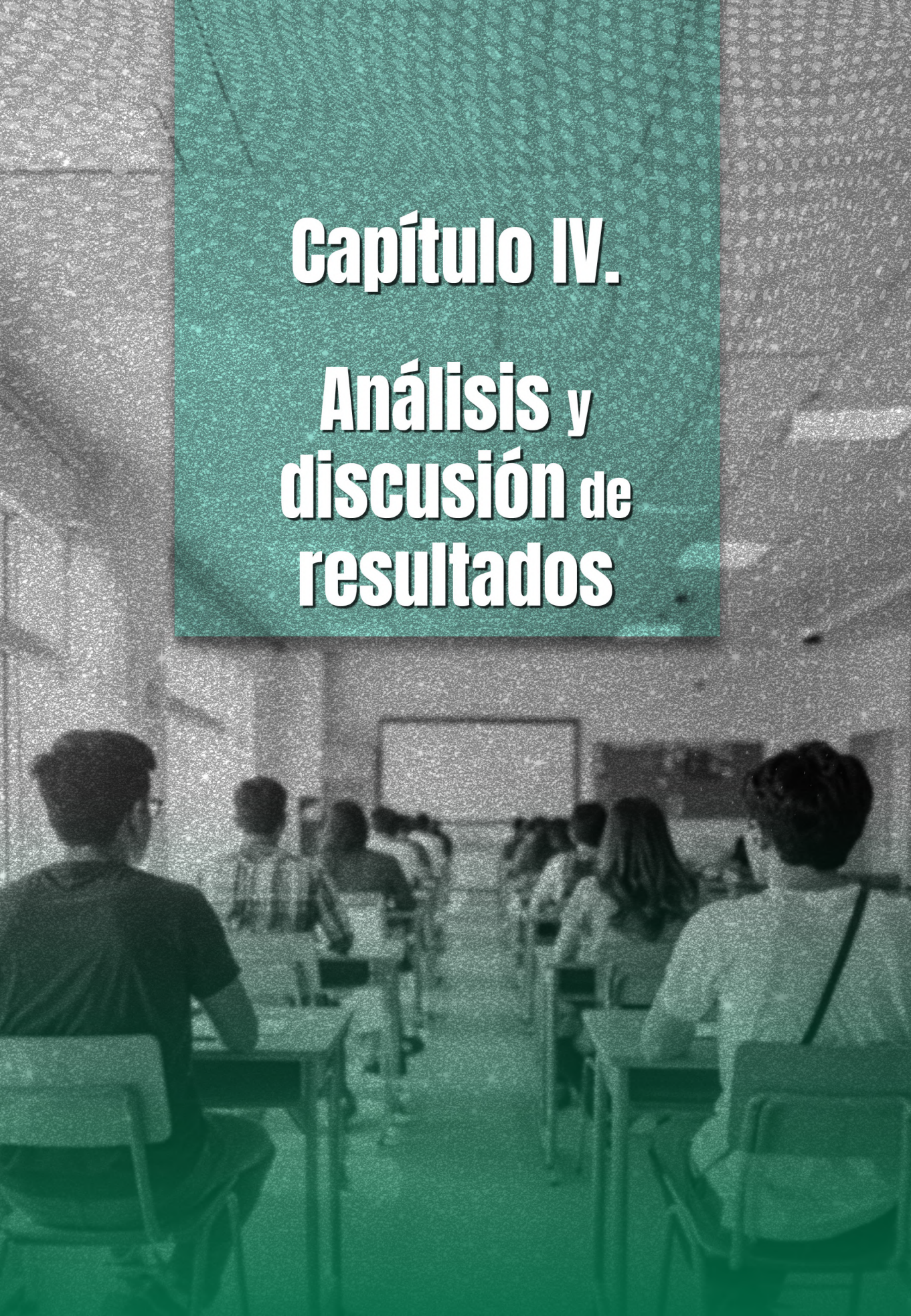
Dependencia: este criterio hace referencia a la estabilidad de los resultados; no obstante, en investigaciones cualitativas, especialmente aquellas orientadas a comprender fenómenos complejos, inestables e irrepetibles, como la enseñanza de la investigación en el aula, dicha estabilidad resulta difícil de alcanzar. Para aproximarse a este criterio, se llevaron a cabo las siguientes acciones: a) se planteó desde el inicio un diseño flexible de los instrumentos, lo que permitió realizar modificaciones debidamente documentadas; b) se aplicaron técnicas de triangulación entre los informantes seleccionados, con el fin de evitar sesgos y distorsiones en las interpretaciones, tal como lo señala Torres (2021b): “eludir los sesgos y las distorsiones de las interpretaciones, producto de las posturas filosóficas del investigador y las subjetividades que lo definen” (p. 275); c) se recurrió de forma permanente a expertos, quienes brindaron apoyo en la toma de decisiones relacionadas con la construcción y aplicación de los instrumentos; d) se documentó su actuación a lo largo de todo el proceso investigativo, justificando cada decisión tomada, siempre con la intención de garantizar el rigor científico del estudio.

Confirmación: este criterio se refiere a la objetividad del proceso investigativo y busca garantizar que los datos no estén sesgados por los criterios particulares del investigador. Supone captar el fenómeno en su contexto natural, libre de prejuicios, e interpretarlo a partir de las voces de los propios informantes. Para alcanzar este propósito, se implementaron las siguientes acciones: a) se explicó detalladamente el procedimiento utilizado para la recolección de la información; b) se empleó constructos analíticos para organizar e interpretar los datos; c) se recurrió a la comparación y el

contraste como estrategia para validar patrones emergentes; d) se explicitó la significación teórica de las interpretaciones realizadas, vinculándolas con el marco conceptual del estudio; e) se controló la representatividad de las categorías establecidas; f) se triangularon los datos obtenidos a partir de los distintos informantes; g) se aceptó e incorporaron modificaciones en los diseños inicialmente planteados, en coherencia con la naturaleza flexible de la investigación cualitativa.

Capítulo IV.

Análisis y discusión de resultados



En este apartado se presentan los resultados del proceso de análisis, desarrollado en concordancia con los instrumentos aplicados. Para ello, fue necesario realizar una revisión exhaustiva de la información recolectada, la cual se organizó con el propósito de identificar códigos y construir subcategorías y categorías, siguiendo el procedimiento de análisis propuesto por Strauss y Corbin (2002). Durante este proceso, se empleó la técnica de análisis de comparación constante, lo que implicó una interacción permanente entre los datos obtenidos, el investigador y la teoría.

La intención, en coherencia con los objetivos del estudio, fue lograr una comprensión sistemática de las perspectivas de los distintos informantes que conforman una unidad social —docentes y estudiantes de la UPTC— en relación con las prácticas pedagógicas de los profesores del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria respecto a la enseñanza de la investigación. Se buscó determinar los aportes pedagógicos a la formación investigativa desde sus experiencias, con el fin de identificar las necesidades formativas que puedan orientar futuras propuestas de lineamientos pedagógicos en investigación para las licenciaturas en educación básica primaria, a partir de las narrativas recogidas.

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

Tabla 5

Sistema de categorías emergentes, unidad hermenéutica, entrevistas

Código	Dimensión	Subcategoría	Categorías
Vinculo investigación – formación docente			
Fortalecimiento del soporte teórico conceptual	Visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa		
Consolidación del sustento teórico de carácter estadístico			
Relación investigación - práctica		Perspectivas sobre el proceso de formación en investigación	La formación en investigación
Énfasis en estructuras formales de presentación			
Vacíos en procedimiento de análisis e interpretación	La formación investigativa desde la mirada del estudiante		
Débil manejo de herramientas tecnológicas			
Poca profundidad en aspectos relacionados con la Estadística Inferencial			

Código	Dimensión	Subcategoría	Categorías
Desconocimiento sobre los procedimientos asociados a la validez y confiabilidad			
Permanente actitud reflexiva			
Conocimiento disciplinar y metodológico actualizado			
Apertura a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas	Cualidades esperadas del docente investigador		
Destreza para establecer relaciones y trasmitir las informaciones		Rasgos y atributos del docente investigador	
Disposición a buscar causas y respuestas a situaciones y problemas del contexto educativo			
Habilidades para realizar búsqueda de información valida y confiable	Habilidades y competencias investigativas requeridas		
Selección de información pertinente			

Código	Dimensión	Subcategoría	Categorías
Aplicación de mecanismos de confirmación de validez y confiablidad			
Capacidad para ejecutar las triangulaciones adecuadas			
Capacidad para plasmar resultados en artículos científicos			
Disposición para reflexionar sobre su propia práctica			
Abierto al cambio y a la actualización constante			
Disposición para indagar sobre nuevas tendencias en investigación	Cualidades auto percibidas del docente investigador		
Apertura a la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica			
Actualización sobre el empleo de herramientas tecnológicas	Estrategias para la consolidación de competencias investigativas	Conformación de los saberes investigativos	Formación y desarrollo de competencias investigativas

Código	Dimensión	Subcategoría	Categorías
Promoción de la reflexión sobre la propia práctica			
Impulso de grupos de discusión y cultura investigativa			
Profundizar los aspectos vinculados a la rigurosidad teórica y metodológica			
Fortalecimiento teórico sobre los paradigmas de investigación			
Ahondar en los aspectos teóricos vinculados a las Estadística Descriptiva e Inferencial	Fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos		
Manejo de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo			
Ejecución adecuada de la triangulación			
Profundización teórica sobre los procesos de validez y confiabilidad			

Atendiendo a lo expuesto en la Tabla 5, se presentan los códigos, dimensiones, subcategorías y categorías emergentes del proceso de análisis descrito. En ella se observa que dicho proceso dio como resultado dos grandes categorías: La formación en investigación y Formación y desarrollo de competencias investigativas.

La primera categoría, 'la formación en investigación', se estructura a partir de dos subcategorías: a) perspectivas sobre el proceso de formación en investigación; y b) rasgos y atributos del docente investigador.

Por otra parte, la categoría 'formación y desarrollo de competencias investigativas' comprende la subcategoría: conformación de los saberes investigativos.

4.1 Categoría 1. La formación en investigación

En la Tabla 5 se aprecia que dicha categoría se conforma por dos subcategorías: perspectivas sobre el proceso de formación en investigación y rasgos y atributos del docente investigador, como se muestra en la Figura 1. Como producto del análisis, cada una de estas subcategorías se constituyó a partir de dimensiones que agrupan códigos comunes, relacionados con la manera en que el docente aborda su práctica para desarrollar competencias investigativas en los estudiantes, desde la mirada tanto de docentes como de estudiantes, así como con las características deseables del docente investigador.

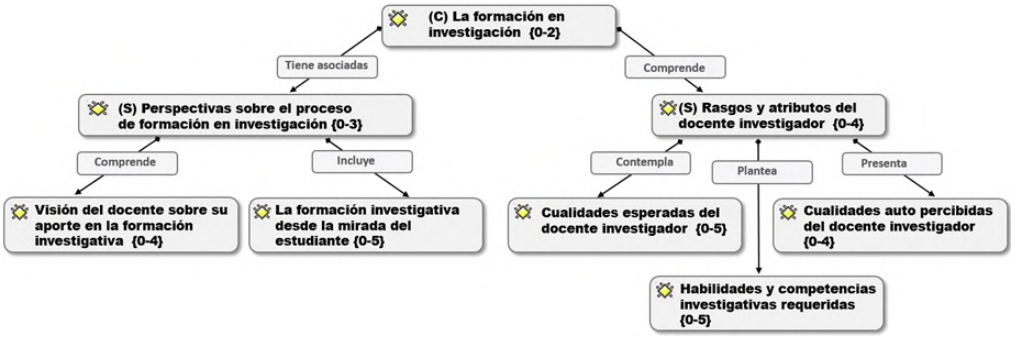
En particular, la subcategoría 'perspectivas sobre el proceso de formación en investigación' comprende las siguientes dimensiones: visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa y la formación investigativa desde la mirada del estudiante.

Por su parte, la subcategoría 'rasgos y atributos del docente investigador' abarca las dimensiones: cualidades esperadas del docente investigador; habilidades y competencias investigativas requeridas; y cualidades autopercibidas del docente investigador.

A continuación, se explicitan los atributos esenciales de cada uno de los componentes de las subcategorías mencionadas.

Figura 1

Configuración general de la categoría: La formación en investigación



4.1.1 Subcategoría: Perspectivas sobre el proceso de formación en investigación

Atendiendo a los propósitos de la investigación, los cuales tuvieron como norte la identificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria en relación con la enseñanza de la investigación en el programa, así como el reconocimiento de los aportes pedagógicos a la formación en investigación desde las experiencias de docentes y estudiantes de dicha licenciatura, el análisis inductivo realizado permitió determinar las perspectivas sobre el proceso de formación en investigación.

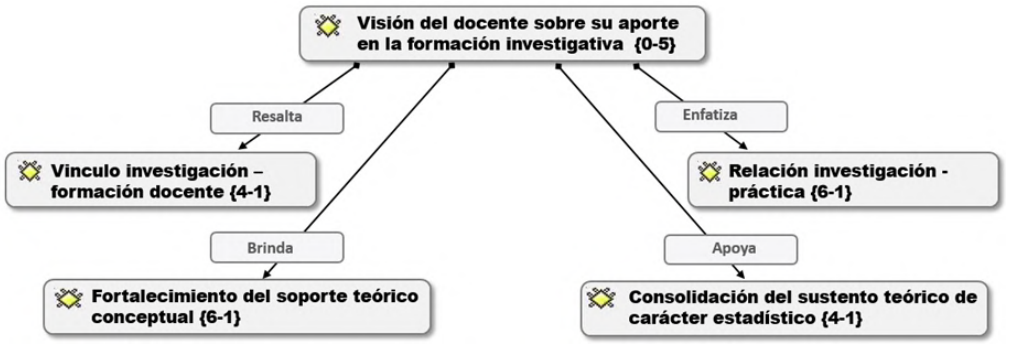
La primera vertiente de dichas perspectivas está representada por la dimensión 'Visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa', la cual reúne los siguientes códigos: vínculo investigación–formación docente; fortalecimiento del soporte teórico-conceptual; consolidación del sustento teórico de carácter estadístico; y relación investigación–práctica, como se muestra en la Figura 2.

En lo que respecta al vínculo investigación–formación docente, los docentes entrevistados evidencian que sus acciones en el aula procuran reflejar el nexo fundamental que se establece entre los procesos investigativos y la formación del docente, incluso desde la etapa de formación inicial. Entre los aportes que hacen referencia a este aspecto, se destacan los siguientes: "Permanentemente recalco en el aula la relación esencial entre investigación y formación. Enfatizo la relevancia del desarrollo de procesos investigativos como base para consolidar una formación integral en los futuros docentes" (ICD4, comunicación personal, 2023); "para apoyar su proceso de formación inicial, los motivo a adentrarse en el mundo de la investigación, ya que considero que esta constituye una

dimensión fundamental de su formación integral" (ICD10, comunicación personal, 2023).

Figura 2

Configuración general de la dimensión visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa



La postura de los docentes entrevistados guarda concordancia con los planteamientos de Izarra (2008), quien sostiene que la formación de los docentes se nutre de la esfera investigativa, la cual debe ser promovida desde la etapa de formación inicial. De igual manera, su posición coincide con lo señalado por Castillo y Cabrerizo (2005), quienes destacan la importancia de capacitarse y prepararse para la mejora profesional desde los inicios de la carrera docente. De manera que, enfatizan el papel fundamental del docente formador como agente clave para que los estudiantes desarrollen sus competencias, se identifiquen con sus responsabilidades y aprendan a enseñar, investigar, evaluar y, al mismo tiempo, gestionar el acto pedagógico.

Adicionalmente, como parte de los aportes a la formación investigativa, los docentes señalan que su labor se orienta al fortalecimiento del soporte teórico-conceptual asociado a la actividad investigativa. A esto se suma, la consolidación del sustento teórico de carácter estadístico, dado que reconocen la importancia de proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan a los estudiantes comprender, analizar e interpretar los datos de manera rigurosa, favoreciendo así la construcción de conocimiento fundamentado: "se precisa un sólido manejo de los elementos teóricos para adelantar procesos investigativos válidos y confiables" (ICD3, comunicación personal, 2023).

Además, los docentes destacan que el reconocimiento de la relación entre investigación y práctica constituye una de sus principales contribuciones en los procesos formativos de los futuros docentes. Este aspecto resulta

especialmente significativo, ya que, como lo plantea Saby (2012), el rol del docente investigador —y aún más, el del formador de formadores— implica asumir la relación insustituible entre investigación y enseñanza, así como fomentar en el aula una cultura investigativa que permee la práctica pedagógica.

En efecto, los informantes revelaron el valor substancial de la vinculación del conocimiento derivado de la investigación con la práctica, como se observa en la siguiente opinión: "Debe ser motivo de satisfacción para el Docente Investigador ver plasmado su esfuerzo en los cambios y mejoras que puedan surgir en su práctica académica. Por eso el vínculo entre conocimiento y práctica es esencial" (ICD6, comunicación personal).

Esta estrecha relación entre los frutos de la investigación y la mejora de la práctica debe destacarse y promoverse desde el modelo del docente investigador. Para respaldar lo señalado, se presentan a continuación algunos aportes que lo evidencian: "Debemos actuar como modelos de docentes investigadores y hacerles ver a nuestros estudiantes la posibilidad de mejora de la práctica pedagógica a partir de las investigaciones sobre nuestro quehacer" (ICD2, comunicación personal, 2023); "el docente debe investigar para generar conocimiento y para relacionar este último con su práctica para mejorarla" (ICD10, comunicación personal, 2023).

Sobre este particular, los estudiantes agregan que: "En la formación de los futuros docentes es muy importante que se nos muestre como la investigación se vincula con la búsqueda de excelencia en la práctica pedagógica" (ICE7, comunicación personal, 2023).

Sobre este último aspecto, conviene señalar que el IDEICE (2015) enfatiza la necesidad de que los docentes desarrollen procesos investigativos bajo criterios metodológicos rigurosos, con el fin de ofrecer soluciones orientadas a mejorar la calidad de su quehacer. En consonancia con lo anterior, Nieto (2016) resalta la importancia de crear escenarios para el ejercicio profesional donde se materialicen los resultados de la labor investigativa. Esto, sin duda, ejemplifica la relevancia de los procesos investigativos en el contexto educativo.

Por otro lado, la dimensión 'la formación investigativa desde la mirada del estudiante' comprende los siguientes códigos: énfasis en estructuras formales de presentación; vacíos en procedimientos de análisis e interpretación; débil manejo de herramientas tecnológicas; poca profundidad en aspectos relacionados con la estadística inferencial;

y desconocimiento sobre los procedimientos asociados a la validez y confiabilidad, como se muestra en la Figura 3.

En general, los aportes de los estudiantes evidencian ciertos rasgos que, desde su perspectiva, caracterizan el proceso formativo en investigación y que constituyen debilidades susceptibles de mejora. Sobresale, entre ellos, la mención al énfasis en las estructuras formales de presentación de los productos investigativos, por encima del rigor metodológico o de los fundamentos teóricos que respaldan cada fase del proceso. Al respecto, pueden considerarse los siguientes testimonios: "Se le otorga prioridad a la estructura de presentación de los informes y sus aspectos formales, dejando de lado aspectos teóricos fundamentales que pueden orientar nuestra labor al investigar" (ICE4, comunicación personal, 2023); "el docente informa sobre las normas de presentación, pero deja de lado otros aspectos claves como la identificación de la problemática" (ICE6, comunicación personal, 2023).

Figura 3

Configuración general de la dimensión la formación investigativa desde la mirada del estudiante



Los testimonios de los estudiantes revelan que las acciones del docente, en lo que respecta a la formación en investigación, se orientan más hacia la ejecución del producto final que hacia el acompañamiento en la elaboración del proceso investigativo. Esta situación puede ser reflejo de lo planteado por Bojorque (2015), quien sostiene que parte de los obstáculos para una formación investigativa eficaz provienen de una visión dogmática de la enseñanza, la cual deja de lado las necesidades y concepciones de los estudiantes, así como sus intereses investigativos, ideas y temores frente a la ejecución de un proyecto.

A lo anteriormente expuesto se suman otros aspectos que pueden caracterizarse como debilidades en el proceso de formación investigativa, tales como los vacíos en los procedimientos de análisis e interpretación, así como el débil manejo de herramientas tecnológicas. Entre los testimonios que evidencian esta situación se encuentran los siguientes: "Aunque se nos informa sobre las formalidades de presentación de los informes no se nos ofrece información profunda sobre los procesos de análisis" (ICE4, comunicación personal, 2023). "Siento que hay debilidades en cuanto a la información ofrecida sobre los procedimientos de análisis e interpretación de resultados, además de que no se ejemplifica sobre el manejo de herramientas tecnológicas apropiadas para ello" (ICE9, comunicación personal, 2023).

Por otra parte, los estudiantes indican que existen otras debilidades asociadas a su proceso de formación en investigación, específicamente relacionadas con la escasa profundización en aspectos vinculados a la Estadística Inferencial, así como con el desconocimiento de los procedimientos asociados a la validez y confiabilidad. Al respecto, destacan los siguientes testimonios: "Aunque se menciona la posibilidad de contrastar hipótesis, por ejemplo, no se profundiza en temas claves como los relacionados con la Estadística Inferencial" (ICE1, comunicación personal, 2023). "El docente hace énfasis en aplicar los procedimientos de validez y confiabilidad. Sin embargo, su ejemplificación es vaga. Hace falta ejemplificar o analizar investigaciones donde esos procedimientos se hayan efectuado de manera explícita para favorecer su entendimiento" (ICE7, comunicación personal, 2023).

Lo expresado por los estudiantes guarda coherencia con los planteamientos de Bojorque (2015), quien afirma que, en muchos casos, las actividades de investigación se reducen a una asignatura más dentro del currículo universitario, asumida como una parte aislada de la formación estudiantil, sin ofrecer contenidos que realmente favorezcan el "desarrollo de la habilidad general para el autoaprendizaje y el manejo de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera y en el futuro ejercicio profesional" (p. 29).

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

> Aunque se nos informa sobre la existencia de técnicas de muestreo o la necesidad de confirmar la confiabilidad de los instrumentos, siento que no se nos instruye a partir de ejemplos o prácticas apropiadas.

> Por eso siento temor de abordar una investigación pues considero que existen vacíos en diversos aspectos metodológicos. (ICE5, comunicación personal, 2023)

El aporte anterior se encuentra en consonancia con los planteamientos de Anwaruddin y Pervin (2015), quienes sostienen que a los docentes les resulta difícil comprometerse con la investigación debido a que no fueron alfabetizados en esta área durante su formación inicial. Al respecto, agregan los estudiantes que cuando: "el docente demuestra que está actualizado y domina los saberes más novedosos esto nos impulsa a investigar y mantenernos al día con las novedades científicas" (ICE3, comunicación personal, 2023). Además, "cuando se nos muestran ejemplos apropiados que nos hagan ver con claridad la aplicación de ciertas técnicas y procedimientos podemos vencer el temor a investigar" (ICE9, comunicación personal, 2023).

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

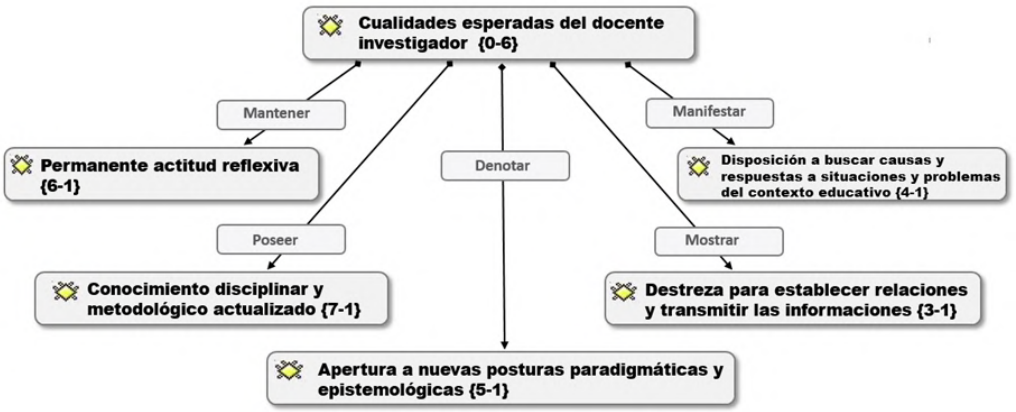
4.1.2 Subcategoría: Rasgos y atributos del docente investigador

La subcategoría rasgos y atributos del docente investigador se configuró a partir de las dimensiones: cualidades esperadas del docente investigador; habilidades y competencias investigativas requeridas; y cualidades autopercibidas del docente investigador.

Los informantes aportaron, en las respectivas entrevistas, información sustancial sobre los rasgos que, a su juicio, constituyen las cualidades esperadas del docente investigador. Entre estos atributos se identificaron los siguientes códigos: permanente actitud reflexiva; conocimiento disciplinar y metodológico actualizado; apertura a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas; destreza para establecer relaciones y transmitir información; disposición para buscar causas y respuestas a situaciones y problemas del contexto educativo, así como se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Configuración general de la dimensión cualidades esperadas del docente investigador



En lo que respecta al requerimiento de mantener una permanente actitud reflexiva, destacan los siguientes testimonios: "El docente al asumir su rol como investigador debe adoptar posturas reflexivas que le permitan dar un paso más allá de lo evidente" (ICD1, comunicación personal, 2023); "la reflexión debe caracterizar la enseñanza en cuanto al proceso de formación investigativa se refiere, esa es la génesis de los nuevos conocimientos" (ICD5, comunicación personal, 2023); "una característica primordial del docente en su rol como investigador es su carácter reflexivo, esto es condición necesaria para hacer indagaciones más profundas" (ICD8, comunicación personal, 2023).

Por su parte, entre los estudiantes se destaca el siguiente aporte: "Es importante que el docente muestre capacidad reflexiva, así nos motiva a investigar a partir de esa actitud" (ICE9, comunicación personal, 2023). Además, agregan que: "Esa capacidad de reflexión nos debe ser inculcada para convertirnos en sujetos que cuestionemos a futuro nuestra propia práctica para mejorarla" (ICE7, comunicación personal, 2023).

Lo señalado por los informantes concuerda con lo expuesto por González (2019), quien sostiene que, para alcanzar la transformación de la práctica docente, es necesario abordar las investigaciones de manera reflexiva, lo que determina la posibilidad de aplicar los resultados en pro de mejorar la labor educativa.

Por otro lado, los estudiantes hacen referencia a la reflexión constante sobre la práctica docente como una vía para lograr el mejoramiento de la enseñanza, lo que además posibilita una actuación eficiente como docentes

en su futuro profesional. Esto se evidencia en las siguientes expresiones: "Los resultados de las investigaciones sustentadas en una auténtica reflexión pueden contribuir a establecer nuevas formas de concebir la enseñanza, para mejorar la práctica y garantizar mejores aprendizajes" (ICE9, comunicación personal, 2023); "es necesario abordar la investigación desde la reflexión como camino para mejorar nuestra actuación como futuros docentes" (ICE10, comunicación personal, 2023).

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

Lo expuesto por los informantes confirma lo señalado por Tallaferro (2006), quien destaca que los docentes, al formar a futuros docentes, deben inducir procesos reflexivos para garantizar que estos utilicen procesos cognoscitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos.

También, destaca el inexcusable requerimiento de contar con conocimiento disciplinar y metodológico actualizado. Esto se evidencia en expresiones como: "El docente debe mantenerse actualizado en su rama del saber, así como en las novedades inherentes al proceso investigativo, para a partir de tales conocimientos abordar su labor de enseñanza y de investigación" (ICD1, comunicación personal); "para adelantar acciones vinculadas a la investigación se requiere dominar el campo disciplinar y mantenerse actualizado, este debe ser el punto de partida para adentrarse con éxito en la labor investigativa" (ICD3, comunicación personal).

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

Retomando el aporte de Blanco (2018), se requieren docentes capaces de asumir su práctica pedagógica guiada por la investigación sobre objetos pedagógicos desde perspectivas nuevas y actualizadas; es decir, con las competencias y habilidades profesionales necesarias para aprender a enseñar y para aprender a investigar, lo que, sin duda, exige estar en constante actualización respecto a sus saberes.

Asimismo, los estudiantes evidencian que la disposición para actualizarse es un elemento esencial para configurar el perfil del investigador, como se desprende del siguiente aporte: "es importante mantenerse actualizados para adelantar investigaciones que concuerden con los avances de la disciplina" (ICE4, comunicación personal, 2023).

Otro aspecto mencionado por los investigados, como parte del conjunto de cualidades esperadas del docente investigador, es la apertura a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas. En concreto, indican que, en su rol como investigador, el docente debe estar dispuesto a adoptar posturas paradigmáticas diversas, abriéndose a la posibilidad de desarrollar estudios con un enfoque multidisciplinar. Esto se aprecia en afirmaciones como: "El docente que está inmerso en el campo de la investigación debe mostrar apertura a nuevos paradigmas, pues existen diversas formas de mirar la realidad" (ICD2, comunicación personal, 2023); "existen múltiples formas de ver e interpretar la realidad, por eso se requiere de un enfoque paradigmático amplio y versátil" (ICD3, comunicación personal, 2023); "se requiere que el docente investigador se muestre dispuesto a adoptar posturas multidisciplinarias" (ICD4, comunicación personal, 2023).

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

> Se hace necesario que todos, docentes y estudiantes, nos encontremos actualizados en la rama del saber que constituye el eje de formación y que estemos dispuestos a analizar de manera interdisciplinar los fenómenos educativos. Solo así se pueden emprender estudios de gran valor y utilidad. (ICE6, comunicación personal, 2023)

Lo anterior concuerda con los planteamientos de Tancara (2009), quien sostiene que el trabajo colaborativo y la discusión multidisciplinar son elementos que enriquecen los procesos de investigación. De igual modo, los aportes de los informantes se relacionan con los planteamientos de Valbuena et al. (2018), quienes señalan que los docentes deben ser gestores de cambios, dominar su disciplina y ofrecer las herramientas necesarias

para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes y analicen su realidad desde diferentes ópticas o posturas paradigmáticas.

Adicionalmente, los informantes también hacen referencia a la necesidad de que el docente en su rol como investigador posea Destreza para establecer relaciones y transmitir las informaciones. En relación a este aspecto destacan los siguientes testimonios: "Así como se requiere que se encuentre actualizado, también es esencial que posea destrezas para transmitir las informaciones derivadas de sus investigaciones" (ICE6, comunicación personal); "al realizar las correspondientes indagaciones se requiere que los docentes establezcan de manera apropiada las relaciones entre las variables involucradas, esto es un elemento substancial para desarrollar procesos investigativos exitosos" (ICD9, comunicación personal).

Además, acentúan que, "para apoyar a sus estudiantes, como noveles investigadores, se requiere que el docente asocie apropiadamente los elementos y factores que configuran un hecho educativo, para efectuar una fructífera y efectiva investigación" (ICD8, comunicación personal).

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

Los siguientes aportes confirman lo expuesto: "Es necesario que el docente sienta el deseo de buscar repuestas a problemas existentes en su entorno" (ICD6, comunicación personal, 2023); "es importante que el docente, al cumplir su rol como investigador, muestre disposición a buscar causas y respuestas a situaciones que le afectan en su realidad, ya sea académica o del entorno" (ICD9, comunicación personal, 2023).

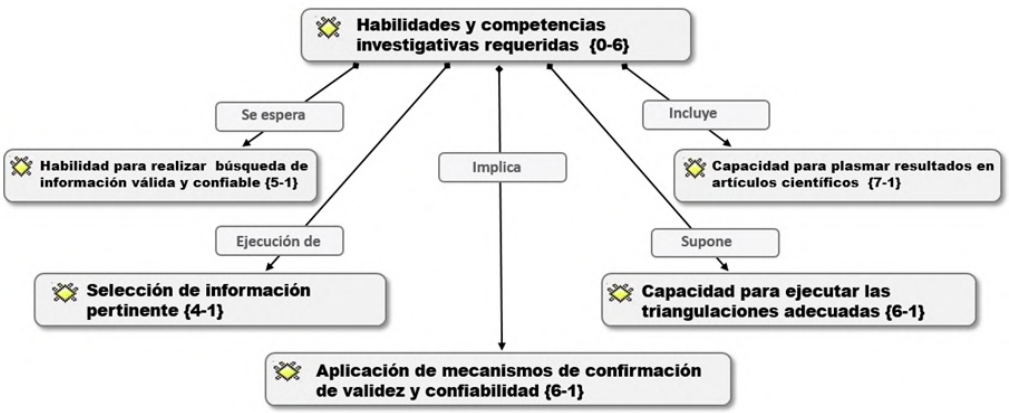
La postura de los informantes se alinea con los planteamientos de Sánchez et al. (2020b), quienes destacan que el docente investigador debe orientar sus indagaciones hacia circunstancias reales y concentrar esfuerzos en brindar alternativas de solución a las problemáticas de su ámbito de acción. De allí que la posición de los informantes sea relevante, pues al hablar de práctica pedagógica universitaria es imperativo referenciar la implicación con la investigación. Así, cultivar el deseo e interés por indagar

reflexivamente sobre su quehacer docente es de gran importancia, pues, como señalan Aponte et al. (2019), esto les permite estar al día con el acontecer del aula, crear o recrear un discurso con propiedad sobre el saber, reflexionar sobre su desempeño, contrastar el ser con el deber ser, y las concepciones teóricas con la práctica en el aula, para optimizar su praxis y contribuir a la calidad educativa.

Por otro lado, en la dimensión 'habilidades y competencias investigativas requeridas' se agrupan los códigos: habilidad para realizar búsqueda de información válida y confiable; selección de información pertinente; aplicación de mecanismos para confirmar validez y confiabilidad; capacidad para ejecutar triangulaciones adecuadas; y capacidad para plasmar resultados en artículos científicos, tal como se muestra en la Figura 5.

Figura 5

Configuración general de la dimensión habilidades y competencias investigativas requeridas



De manera concreta, los testimonios de los informantes revelaron que, desde sus perspectivas, para cumplir efectivamente con su rol como investigador, el docente debe poseer una serie de habilidades y capacidades directamente vinculadas al proceso investigativo y a la divulgación del conocimiento, destacando entre ellas, la habilidad para realizar búsqueda de información válida y confiable y la selección de información pertinente. Esto se confirma en expresiones como las siguientes: "Entre otras habilidades el docente debe realizar eficazmente búsquedas actualizadas en repositorios, mostrar capacidad para decantar las informaciones" (ICD2, comunicación personal); "se requiere que el docente demuestre habilidad para buscar y depurar información, esto es una condición esencial para

construir apropiadamente el marco conceptual y teórico del estudio" (ICD5, comunicación personal, 2023).

Tales testimonios coinciden con la posición de Torres (2022), quien señala que "la destreza para realizar la búsqueda de información válida y confiable es una herramienta esencial requerida por el investigador, como vía para decantar los insumos teóricos y minimizar futuros sesgos en el proceso investigativo" (p. 4).

Por su parte, los estudiantes señalan que es deseable que el profesor los forme en lo relacionado con: "La búsqueda de información válida y confiable" (ICE5, comunicación personal, 2023). Así como los oriente para desarrollar la capacidad de "discriminar la información y depurar la misma" (ICE4, comunicación personal, 2023).

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

> Es imprescindible formar de manera sólida a los docentes en lo atinente a los aspectos conceptuales y los elementos que garantizan la rigurosidad metodológica de los estudios. En este sentido, es forzoso abordar con profundidad los procedimientos para garantizar la validez y confiabilidad, para que los futuros docentes se muestren competentes para garantizar la robustez de sus investigaciones. (ICD7, comunicación personal, 2023)

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

> La fase de análisis e interpretación es esencial para demostrar la relevancia de la labor investigativa. Por ello se hace necesario formar adecuadamente a los estudiantes en lo relativo a las técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas, en particular es esencial formarles para que apliquen con propiedad la triangulación y puedan fortalecer la validez de sus investigaciones. (ICD6, comunicación personal, 2023)

El reconocimiento del valor de la triangulación como herramienta que consolida los procesos investigativos ratifica la preeminencia otorgada por Torres (2021b) a dicho proceso, cuando indica que "la

triangulación emerge como una herramienta substancial que procura asegurar el carácter acendrado de las reconstrucciones interpretativas de la realidad" (p. 275). De manera que, al justipreciar su relevancia en los correspondientes testimonios, los informantes reconocen la importancia de su adecuado manejo como parte de las competencias investigativas requeridas por el docente.

A lo anterior se agrega la mención a la capacidad para plasmar resultados en artículos científicos, esto como un medio para visibilizar los frutos investigativos y concretar sus aportes a la mejora del quehacer docente. Entre los aportes vinculados a lo descrito, se encuentra el siguiente: "Es esencial que el docente manifieste capacidad para concretar el producto de sus investigaciones en artículos científicos" (ICD6, comunicación personal, 2023).

Además, los informantes indican que el proceso de socialización y el intercambio de experiencias constituyen vías que posibilitan el crecimiento del investigador, evidenciados en los siguientes testimonios: "La socialización de los resultados permite visibilizar los nuevos conocimientos alcanzados, determinando la posibilidad de contrastar con las posiciones de otros investigadores" (ICD3, comunicación personal, 2023); "dar a conocer las experiencias investigativas nutre el corpus de conocimiento de la comunidad científica y devela posturas nuevas sobre los hechos educativos" (ICD9, comunicación personal, 2023).

Por su parte, los estudiantes se muestran en concordancia con los planteamientos anteriores, como se desprende de aportes como el siguiente: "Me parece importante que nos involucren en grupos de investigación y que tengamos la oportunidad de intercambiar experiencias de investigación" (ICE9, comunicación personal, 2023).

La relevancia de desarrollar procesos de divulgación de los resultados del proceso investigativo es destacada por Perines y Murillo (2017); estos autores señalan que al colocar tales resultados a la luz de la comunidad científica se puede incidir asertivamente en la realidad de las aulas.

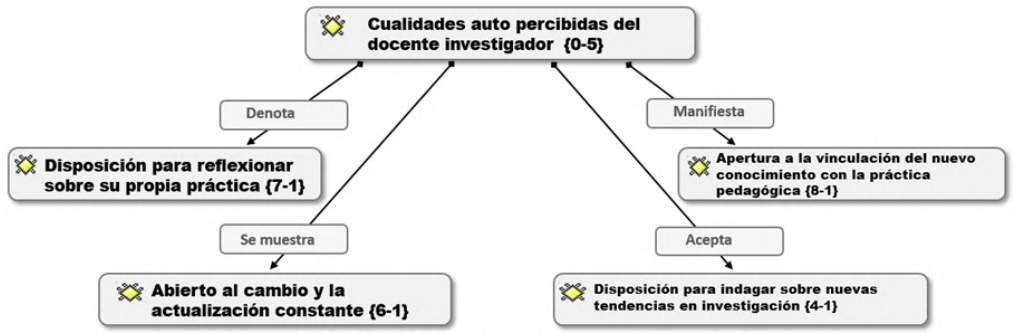
En todo caso, el intercambio de información y la divulgación de resultados abren la posibilidad de recibir retroalimentación que contribuya a enriquecer la formación investigativa.

En lo concerniente a la dimensión 'cualidades autopercibidas del docente investigador', cabe acotar que esta se configuró al agrupar los códigos: disposición para reflexionar sobre su propia práctica; apertura al cambio

y a la actualización constante; disposición para indagar sobre nuevas tendencias en investigación; y, finalmente, apertura a la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica (ver Figura 6).

Figura 6

Configuración general de la dimensión cualidades autopercibidas del docente investigador



Los informantes acentúan que, entre las cualidades que los definen como docentes investigadores, se encuentra la disposición para reflexionar sobre su propia práctica, rasgo esencial para redescubrir y recrear su quehacer, interpretando los fenómenos que se suscitan en el contexto educativo. Señalan que se perciben a sí mismos como sujetos abiertos al cambio y a la actualización constante, condición fundamental para transformar y mejorar su praxis. Entre los aportes que evidencian lo expuesto, se encuentran los siguientes: "Me mantengo con plena disposición para repensar y reflexionar sobre mi propio quehacer, esto como medio expedito para mejorar mi actuación" (ICD3, comunicación personal, 2023); "siempre mantengo una postura abierta al cambio, con amplitud para actualizar y renovar mis conocimientos en el área investigativa" (ICD8, comunicación personal, 2023).

De igual manera, los docentes señalan que se caracterizan por su disposición para indagar sobre nuevas tendencias en investigación y por la apertura a la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica. Entre los testimonios que confirman lo descrito, se encuentra el siguiente: "Entre los rasgos que me definen como docente se encuentra mi apertura al cambio, con disposición para valorar perspectivas novedosas e integrarlas a mi práctica" (ICD10, comunicación personal, 2023).

Lo anterior muestra concordancia con lo expuesto por Torres (2022), quien acentúa que "es esencial que el docente muestre disposición permanente para indagar sobre nuevas tendencias en investigación y

denote apertura para vincular el nuevo conocimiento con la práctica, como manera de renovar sus saberes pedagógicos" (p. 5).

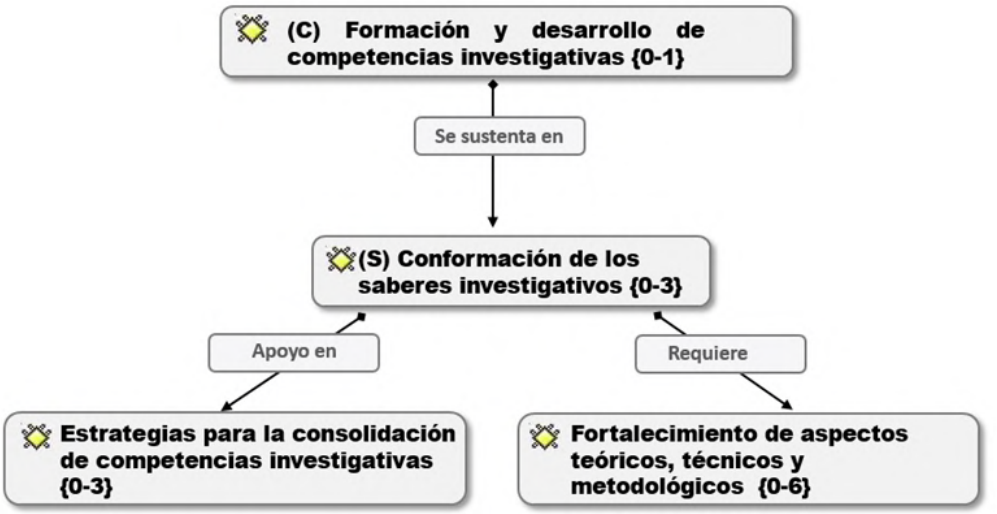
En términos generales, los aportes de los informantes reflejan su disposición para mantenerse actualizados respecto a los avances emergentes en el ámbito didáctico y metodológico. Esto constituye un factor esencial para mejorar la práctica educativa, ya que, como señala Saker (2014), la labor pedagógica de los docentes debe articularse con la investigación para permear la cotidianidad y lograr transformaciones positivas.

4.2 Categoría: Formación y desarrollo de competencias investigativas

La categoría señalada comprende la subcategoría 'conformación de los saberes investigativos', la cual, a su vez, se estructuró a partir de las dimensiones 'estrategias para la consolidación de competencias investigativas' y 'fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos' (ver Figura 7). Seguidamente, se detallan los aportes de los informantes que dan cuenta de los elementos que, desde su perspectiva, permiten alcanzar la consolidación de los saberes investigativos.

Figura 7

Configuración general de la categoría formación y desarrollo de competencias investigativas



El primer elemento sobre el cual se estructuró la subcategoría señalada es la dimensión 'estrategias para la consolidación de competencias

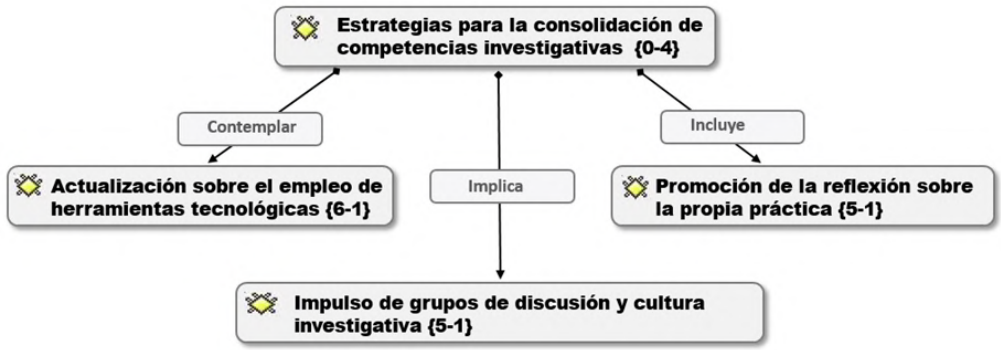
investigativas'. Esta dimensión incluye los códigos 'actualización sobre el empleo de herramientas tecnológicas', 'promoción de la reflexión sobre la propia práctica', así como 'impulso de grupos de discusión y cultura investigativa', tal como se muestra en la Figura 8.

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

> Es esencial que el docente se mantenga al día en lo referente a las herramientas tecnológicas que permiten el desarrollo de los análisis cuantitativos y cualitativos. Mantenerse actualizados les permite convertirse en mediadores efectivos al involucrar a los estudiantes con tales novedades. (ICD6, comunicación personal, 2023)

Figura 8

Configuración general de la dimensión estrategias para la consolidación de competencias investigativas



De igual manera, los informantes le otorgaron un lugar privilegiado a la 'promoción de la reflexión sobre la propia práctica como medio para consolidar la formación investigativa', esto se evidencia en el siguiente aporte: "Nuestra propia práctica es un campo fértil para adelantar investigaciones, por eso debemos cultivar el deseo por indagar y reflexionar sobre ella" (ICD7, comunicación personal, 2023).

Tal postura se vincula con el planteamiento de Perrenoud (2001) quien sostiene que se debe apostar por la implementación de una pedagogía reflexiva que permita a los docentes ir más allá de las prácticas tradicionales, para adentrarse en la reflexión sobre ellas y fomentar en sus

estudiantes una actitud investigativa, el pensamiento crítico y el interés por la investigación y lo desconocido.

El reconocimiento de las múltiples posibilidades de indagación sobre la práctica pedagógica y del vínculo entre los logros alcanzados y las transformaciones posibles en el quehacer educativo concuerda con el posicionamiento de Chacón (2007), quien sostiene que, para que el accionar del docente trascienda el ámbito universitario, es necesario que este guíe su enseñanza mediante la investigación y la promueva, recomendando que la formación de los futuros docentes se oriente "a la consolidación de egresados autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre" (p. 9).

Por otra parte, los informantes destacan que, para consolidar las competencias investigativas, es necesario impulsar grupos de discusión y promover una cultura investigativa; en este sentido, resaltan los siguientes aportes:

> La participación en grupos de discusión y círculos de investigadores permite al docente mantenerse actualizado sobre las nuevas perspectivas de investigación sobre los diferentes fenómenos que se abordan en el contexto educativo, abriendo la posibilidad de fortalecer sus propias competencias investigativas. (ICD5, comunicación personal, 2023)

> Una manera de potenciar las competencias investigativas es fomentar la participación en equipos de discusión de carácter multidisciplinario, al tiempo que se propicia un ambiente para el establecimiento de una cultura investigativa, pues se reconoce que esta última es inexistente en la realidad formativa actual. (ICD8, comunicación personal, 2023)

> Dado que no existe una cultura investigativa o política universitaria concreta que apunte a establecer la exigencia de que docentes y estudiantes investiguen, para fortalecer esa función cuando estos últimos se integren al campo laboral, es necesario implementar tal cultura para contribuir al fortalecimiento de sus capacidades y competencias investigativas desde su formación inicial. (ICD9, comunicación personal, 2023)

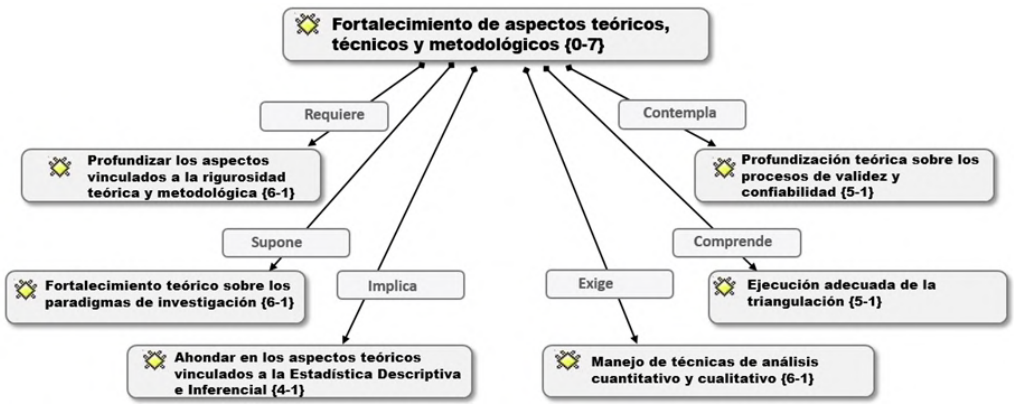
La postura de los informantes responde al llamado de Delgado (2016), quien resalta la necesidad de fomentar la cultura investigativa para que se habilite la investigación como herramienta de aprendizaje de los estudiantes e instrumento de trabajo de los docentes, evitando la separación entre los saberes de enseñanza y los saberes de investigación. La instauración de la

referida cultura investigativa determinaría la posibilidad de generación de conocimiento y ubicaría a la universidad como un referente al establecer la estabilización de la investigación como práctica continua.

Por su parte, la dimensión 'fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos' incluye los siguientes códigos: profundización en los aspectos vinculados a la rigurosidad teórica y metodológica; fortalecimiento teórico sobre los paradigmas de investigación; ahondar en los aspectos teóricos relacionados con la estadística descriptiva e inferencial; manejo de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo; ejecución adecuada de la triangulación; y, finalmente, profundización teórica sobre los procesos de validez y confiabilidad (ver Figura 9).

Figura 9

Configuración general de la dimensión fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos



En cuanto al reconocimiento de la necesidad de profundizar los aspectos vinculados a la rigurosidad teórica y metodológica para fortalecer los saberes investigativos, se pueden destacar los siguientes testimonios: "Dado que el proceso de investigación exige el cumplimiento de ciertas formalidades, se requiere dar a conocer a los docentes en formación los elementos esenciales que garanticen el rigor metodológico" (ICD4, comunicación personal, 2023).

> Si se aspira que en nuestra futura actuación como docentes nos involucremos con la investigación es necesario que se ahonde desde ya en los aspectos vinculados al rigor metodológico. Solo entendiendo su esencia dejaremos de lado los temores por adentrarnos en las indagaciones deseadas. (ICE6, comunicación personal, 2023)

Otro aspecto que los informantes destacan como esencial para consolidar los saberes investigativos es el fortalecimiento teórico sobre los paradigmas de investigación. En este sentido, señalan lo siguiente: "No es posible adelantar una investigación sin un claro conocimiento sobre los paradigmas. Por eso es muy importante profundizar en esos aspectos teóricos para consolidar nuestra formación como investigadores" (ICE4, comunicación personal, 2023).

> El reconocimiento de las diferentes miradas que pueden darse a un objeto de estudio es esencial para determinar la perspectiva apropiada para su abordaje. Por tal razón, es imprescindible profundizar en los aspectos conceptuales y teóricos asociados a los diferentes paradigmas de investigación. (ICD8, comunicación personal, 2023)

Los testimonios anteriores muestran concordancia con los planteamientos de Torres (2022), quien sostiene que "se precisa de un marco interpretativo apropiado para ahondar en aspectos invisibilizados o ausentes en indagaciones previas, para interpretar la realidad de manera más densa" (p.6).

Se suma a lo anterior, la necesidad de ahondar en los aspectos teóricos vinculados a la estadística descriptiva e inferencial, así como de realizar un adecuado manejo de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo; todo ello como base para llevar a cabo procesos investigativos con robustez técnica y metodológica. Entre los aportes que hacen referencia a estos aspectos, se pueden considerar los siguientes: "Entre los múltiples aspectos que conforman los saberes investigativos y coadyuvan a su consolidación se encuentra el adecuado manejo de las técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo, esto involucra el apropiado empleo de las herramientas tecnológicas asociadas" (ICD6, comunicación personal, 2023); "se precisa de la clara distinción de las vertientes naturales de la Estadística, Descriptiva e Inferencial, para reconocer la aplicación adecuada de la misma en los estudios a emprender" (ICD7, comunicación personal, 2023).

Asimismo, los informantes consideran relevante la ejecución adecuada de la triangulación como parte de los aspectos metodológicos que deben ser fortalecidos para consolidar los saberes investigativos. El siguiente aporte confirma lo expuesto: "Es fundamental que en la formación investigativa que se brinda al futuro docente se establezcan las bases conceptuales para la ejecución oportuna de la triangulación en sus investigaciones" (ICD2, comunicación personal, 2023).

Esta postura de los informantes converge con las ideas de Torres (2021b), quien enfatiza que es necesario realzar la preeminencia de la

triangulación en la investigación y "el papel esencial que asume en ella como determinante de la validez" (p. 275). De igual manera, los informantes destacan la importancia de alcanzar la 'profundización teórica sobre los procesos de validez y confiabilidad', pues, a su juicio "parte de las debilidades en los estudios emprendidos por los noveles investigadores se centran en la omisión o determinación errada de la validez y confiabilidad" (ICD9, comunicación personal, 2023).

Llegados a este punto, en la Tabla 6 se compendian los insumos a partir de los cuales se desarrolló la triangulación "como herramienta que procura superar los sesgos interpretativos y le otorga mayor coherencia al proceso investigativo al posibilitar análisis más plurales y completos" (Torres, 2021b, p. 280). Tal proceso abre paso a la determinación de los hallazgos formales del estudio y permite visibilizar los aspectos convergentes con los referentes teóricos de la investigación.

Tabla 6

Síntesis del proceso de triangulación desarrollado en el estudio

Categoría: La formación en investigación		
	Dimensión Visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa	
	Aportes informantes clave	**Referente teórico**
Subcategoría perspectivas sobre el proceso de formación en investigación	"Permanentemente recalco en el aula la relación esencial entre investigación y formación. Establezco la relevancia del desarrollo de los procesos investigativos para la consolidación de la formación integral del docente" (ICD4, comunicación personal, 2023)	Castillo y Cabrerizo (2005), insisten en la importancia de capacitarse y prepararse para la mejorar profesional desde el inicio de la carrera docente

	“Para apoyar su proceso de formación inicial les impulso a adentrarse en el mundo de la investigación, por ser esta última una arista esencial de su formación integral” (ICD1O, comunicación personal, 2023)	Izarra (2015), sostiene que la formación de los docentes se nutre de la esfera investigativa
	“Es necesario promover una cultura investigativa, atributo del cual adolece la institución” (ICD8 comunicación personal, 2023)	Saby (2012), señala que el rol del docente investigador, y más aún del formados de formadores, pasa por asumir la relación irremplazable entre investigación y enseñanza y fomentar en el aula una cultura investigativa
Subcategoría perspectivas sobre el proceso de formación en investigación	“Debemos actuar como modelos de docentes investigadores y hacerles ver a maestros estudiantes la posibilidad de mejora de la práctica pedagógica a partir de las investigaciones sobre nuestro quehacer” (ICD2, comunicación personal, 2023)	IIDEICE (2015=, enfatiza en que es necesario que los docentes desarrollen procesos investigativos, bajo criterios metodológicos rigurosos, para brindar soluciones a problemáticas de mejoras de la calidad de su quehacer.
	Dimensión: La formación investigativa desde la mirada del estudiante	
	Aportes informantes clave	**Referente teórico**
	“Se le otorga prioridad a la estructura de presentación de los informes y sus aspectos formales, dejando de lado aspectos teóricos fundamentales que pueden orientar nuestra labor al investigar” (ICD4, comunicación personal, 2023)	Bojorque (2015), plantea que parte de los obstáculos vinculados a una eficaz formación investigativa deriva de la visión dogmática de la enseñanza.

Subcategoría perspectivas sobre el proceso de formación en investigación	"Aunque se nos informa sobre las formalidades de presentación de los informes no se nos ofrece información profunda sobre los procesos de análisis" (ICE4, comunicación personal, 2023). "Siento que hay debilidades en cuanto a la información ofrecida sobre los procedimientos de análisis e interpretación de los resultados, además de que no se ejemplifica sobre el manejo de herramientas tecnológicas apropiadas para ello" (ICE9, comunicación personal, 2023). "Aunque se menciona la posibilidad de contratar hipótesis, por ejemplo, no se profundiza en temas claves como los relacionados con la Estadística Inferencial" (ICE1, comunicación personal, 2023). "El docente hace énfasis en aplicar los procedimientos de validez y confiabilidad, sin embargo, su ejemplificación es vaga. Hace falta ejemplificar o analizar investigaciones donde esos procedimientos se hayan efectuado de manera explícita para favorecer su entendimiento" (ICE7, comunicación personal, 2023).	Bojorque (2015), señala que en muchos casos las actividades de investigación representan solo una asignatura dentro del currículo universitario, como una parte de la formación de los estudiantes, sin ofrecer un contenido que realmente potencie el "desarrollo de la habilidad general para el autoaprendizaje y el manejo de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera y en el futuro ejercicio profesional" (p. 29)" Anwaruddin y Pervin (2015), sostienen que a los docentes les cuesta comprometerse con la investigación porque no han enfatizado cuando estaban en la formación inicial.

	Dimensión Cualidades esperadas del docente investigador	
	Aportes informantes clave	**Referente teórico**
Subcategoría rasgos y atributos del docente investigador	"Una característica primordial del docente en su sol como investigador es su carácter reflexivo, esto es condición necesaria para hacer indagaciones más profundas" (ICD8, comunicación personal, 2023). "Es importante que el docente muestre capacidad reflexiva, así nos motiva a investigar a partir de esa actitud" (ICE9, comunicación personal, 2023)	González (2019), sostiene que para alcanzar la transformación de la práctica docente se deben abordar las investigaciones de manera reflexiva. Tallaferro (2006), acentúa que los docentes al enseñar a docentes en formación, deben promover procesos reflexivos.
	"El docente debe mantenerse actualizado en su rama del saber, así como en las novedades inherentes al proceso investigativo, para a partir de tales conocimientos abordar su labor de enseñanza y de investigación" (ICD1, comunicación personal, 2023)	Vargas y Carrasquero (2017), acentúan la necesidad de tener saberes disciplinares rigurosos, que sean el punto de partida para adelantar procesos reflexivos mediados por la investigación
	"Es necesario que el docente sienta el deseo de buscar respuestas a problemas existentes en su entorno académico" (ICE6, m comunicación personal, 2023)	Campos (2015) puntualiza que los docentes, desde su formación inicial, deben investigar sobre su propia práctica.

	Dimensión Habilidades y competencias investigativas requeridas	
	Aportes informantes clave	**Referente teórico**
Subcategoría rasgos y atributos del docente investigador	"Entre otras habilidades el docente debe realizar eficazmente búsquedas actualizadas en repositorios, mostrar capacidad para decantar las informaciones" (ICE2, comunicación personal, 2023)	"La destreza para realizar la búsqueda de información validad y confiable es una herramienta esencial requerida por el investigador, como vía para decantar los insumos teóricos y minimizar futuros sesgos en el proceso investigativo" (Torres, 2022, p. 24)
	"Es imprescindible formar de manera sólida a los docentes en lo atinente a los aspectos conceptuales y los elementos que garantizan la rigurosidad metodológica de los estudios. En este sentido, es forzoso abordar con profundidad los procedimientos para garantizar la validez y confiablidad para que los futuros docentes se muestren competentes para garantizar la robustez de sus investigaciones" (ICE7, comunicación personal, 2023)	Torres (2021) indica que, "la triangulación emerge como una herramienta substancial que procura asegurar el carácter acendrado de las reconstrucciones nterpretativas de la realidad" (p. 275)
	"Es esencial que el docente manifieste capacidad para concretar el producto de sus investigaciones en artículos científicos" (ICD6, comunicación personal, 2023)	Perines y Murillo (2017), señalan que al colocar tales resultados a la luz de la comunidad científica se puede incidir asertivamente en la realidad de las aulas

	Dimensión Cualidades autopercibidas del docente investigador	
	Aportes informantes clave	**Referente teórico**
Subcategoría rasgos y atributos del docente investigador	"Entre los rasgos que me definen como docentes se encuentra mi apertura al cambio, con disposición para valorar perspectivas novedosas e integrar a mi práctica" (ICD10, comunicación personal, 2023)	Como lo indica Torres (2022), "es esencial que el docente muestre disposición permanente para indagar sobre nuevas tendencias en investigación y denote apertura para vincular el nuevo conocimiento con la práctica, como manera de renovar sus saberes pedagógicos" (p. 5)
	"Entre los rasgos que me definen como docente se encuentra mi apertura al cambio, con disposición para valorar perspectivas novedosas e integrarlas a mi práctica" (ICD10, comunicación personal, 2023)	Como lo señala Saker (2014), la práctica pedagógica de los docentes amerita articularse con la investigación para permear la cotidianidad y alcanzar transformaciones positivas
Categoría: formación y desarrollo de competencias investigativas		
	Dimensión: Estrategias para la consolidación de competencias investigativas	
	Aportes informantes clave	**Referente teórico**
Subcategoría: conformación de los saberes investigativos	"Es esencial que el docente se mantenga al día en lo referente a las herramientas tecnológicas que permiten el desarrollo de los análisis cuantitativos y cualitativos. Mantenerse actualizados en mediadores efectivos al involucrar a los estudiantes con tales novedades" (ICD16, comunicación personal, 2023)	Murillo (2014), aclara que los docentes universitarios ha de estar en constante formación y asumir una serie de retos en el área investigativa, permitiendo que las tecnologías tengan mayor presencia y protagonismo.

	"Nuestra propia práctica es un campo fértil para adelantar investigaciones, por eso debemos cultivar el deseo por indagar y reflexionar sobre ella" (ICD17, comunicación personal, 2023)	Perrenoud (2013), sostiene que debe apostarse por la implementación de una pedagogía reflexiva desde la cual los docentes sean capaces de ir más allá de las prácticas tradicionales, para sumergirse en la reflexión sobre ellas y fomenten en sus estudiantes la actitud investigativa
Subcategoría: conformación de los saberes investigativos	"Es necesario formar a los docentes como críticos y reflexivos, con capacidad para emprender procesos investigativos sobre su propia praxis" (ICD110, comunicación personal, 2023)	Chacón (2007), sostiene que para que el accionar del docente trascienda el espacio universitario se requiere que el docente guíe su enseñanza a través de la investigación y la promueva
	"La participación en grupos de discusión y círculos de investigadores permite al docente mantenerse actualizado sobre las nuevas perspectivas de investigación sobre los diferentes fenómenos que se abordan en el contexto educativo, abriendo la posibilidad de fortalecer sus propias competencias investigativas" (ICD15, comunicación personal, 2023)	Delgado y Alfonzo (2019), afirman que quienes aspiren enseñar a investigar deben reflexionar permanentemente, así como notificar saberes con sus pares y estudiantes

	"Una manera de potenciar las competencias investigativas es fomentar la participación en equipos de discusión de carácter multidisciplinario. Al tiempo que se propicia un ambiente para el establecimiento de una cultura investigativas, pies se reconoce que esta *última es inexistente en la realidad actual"* (ICD18, comunicación personal, 2023)	Delgado (2016), resalta la necesidad de fomentar la cultura investigativa para que se habilite la investigación como herramienta de aprendizaje de los estudiantes e instrumento de trabajo de los docentes
	Dimensión: Fortalecimiento de aspectos teóricos, técnicos y metodológicos	
	Aportes informantes clave	**Referente teórico**
Subcategoría: conformación de los saberes investigativos	"Dado que el proceso de investigación exige el cumplimiento de ciertas formalidades, se requiere dar a conocer a los docentes en formación los elementos esenciales que garanticen el rigor metodológico" (ICD14, comunicación personal, 2023)	Cuineme (2022), sostiene que el desarrollo riguroso de la investigación sirve de guía para la trasmisión, difusión y divulgación de conocimientos
	"No es posible adelantar una investigación sin un claro reconocimiento sobre los paradigmas. Por eso es muy importante profundizar en esos aspectos teóricos para consolidar nuestra formación como investigadores" (ICD14, comunicación personal, 2023)	"Se precisa de un marco interpretativo apropiado para ahondar en aspectos invisiblizados o ausentes en indagaciones previas, para interpretar la realidad de manera más densa" (Torres, 2022, p. 6)
	"Es fundamental que en la formación investigativa que se brinda al futuro docente se establezcan las bases conceptuales para la ejecución oportuna de la triangulación en sus investigaciones" (ICD12, comunicación personal, 2023)	Es necesario realizar la preeminencia de la triangulación en la investigación y "el papel esencial que asume en ella como determinante de la validez" (Torres, 2022, p. 6 275)



Capítulo V.

Hallazgos sobre los aportes pedagógicos a la formación en investigación en el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria

La revisión sistemática de los aportes de los informantes permitió, mediante el análisis inductivo aplicado, identificar dos categorías esenciales en torno a las cuales se concentraron las contribuciones de docentes y estudiantes: la formación en investigación y la formación y desarrollo de competencias investigativas. De este modo, las aportaciones permitieron identificar, en relación con la primera categoría mencionada, la perspectiva de docentes y estudiantes sobre el proceso de formación en investigación en el contexto del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la UPTC, así como los rasgos y atributos del docente investigador, según la óptica de los actores educativos involucrados en el estudio.

En lo concerniente a las perspectivas sobre el proceso de formación en investigación, se caracterizaron las percepciones de docentes y estudiantes sobre dicho proceso formativo. De este modo, el primer acercamiento permitió determinar la visión del docente sobre su aporte en la formación investigativa, destacándose entre sus testimonios la referencia a la vinculación entre la investigación y la formación docente.

Desde la perspectiva de los docentes, su rol como formadores de formadores contribuye a perfeccionar el desarrollo profesional desde el inicio de su carrera, fusionando la posibilidad de consolidar su componente didáctico con el fortalecimiento de sus capacidades para gestionar el acto pedagógico y potenciar sus competencias investigativas.

Los docentes destacan que, desde su rol formativo, contribuyen a fortalecer el soporte teórico-conceptual de carácter metodológico y estadístico, lo que permite a los estudiantes abordar exitosamente sus procesos investigativos. De igual manera, señalan que su labor se orienta a enfatizar la relación entre investigación y práctica, un elemento esencial para realizar contribuciones a la mejora del quehacer educativo. Visto de esta manera, el aporte que, según los docentes, define su labor en el proceso formativo de sus estudiantes es la articulación de la praxis docente con la investigación, asumiendo como punto de partida la relación irremplazable entre investigación y enseñanza.

Por otro lado, desde la perspectiva de los estudiantes se aprecia una visión menos favorable, quienes señalan algunas debilidades en el proceso de formación investigativa; entre ellas, destaca el énfasis en las estructuras formales de presentación de los informes, lo que deja de lado aspectos sustanciales de orden conceptual y teórico, particularmente, en lo relacionado con el campo metodológico y estadístico. En relación con este último aspecto, los estudiantes sostienen que perciben como una

debilidad inminente la falta de profundidad en los temas relacionados con la estadística inferencial, mencionando además la existencia de vacíos en los procedimientos de interpretación, lo que les impide asumir con propiedad los análisis cuantitativos y cualitativos.

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

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

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

Habida cuenta de las bondades de la investigación en el proceso de desarrollo profesional del docente, los informantes señalan las habilidades y competencias investigativas que, a su juicio, son necesarias para llevar a cabo una labor de investigación provechosa. Entre ellas destacan la habilidad para realizar la búsqueda de información válida y confiable, que a su vez permite la selección de información pertinente y veraz para sustentar los estudios a emprender.

De igual modo, los informantes consideran necesaria la aplicación de mecanismos que aseguren la validez y confiabilidad, ya que estos contribuyen a garantizar la robustez de las investigaciones. Enfatizan que es imprescindible contar con la capacidad para ejecutar triangulaciones adecuadas como forma de contrastar los insumos obtenidos en la investigación y determinar su convergencia con otros aportes teóricos.

Señalan que otro requisito de carácter sustancial es la capacidad para plasmar los resultados en artículos científicos, ya que dicha concreción de los frutos investigativos permite la visibilidad de las contribuciones teóricas que emergen de la labor investigativa.

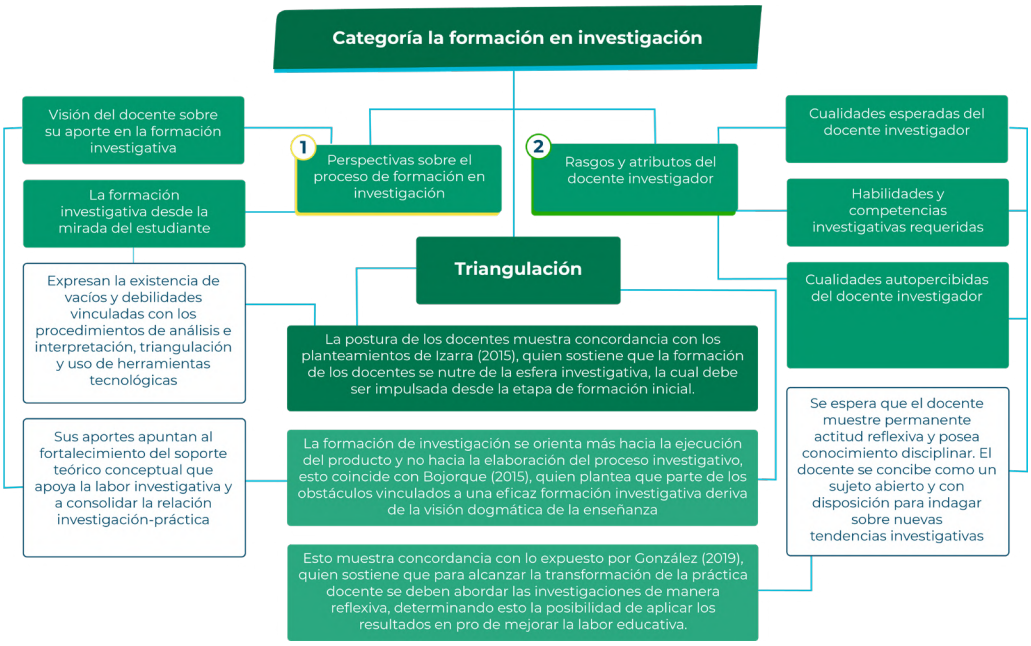
Emergió, asimismo, un conjunto de cualidades autopercibidas del docente asociadas a su rol como investigador; entre ellas, destaca la disposición para reflexionar sobre su propia práctica, un aspecto esencial para redescubrir su realidad y recrear sus experiencias académicas. Otra cualidad, igualmente determinante para fortalecer el desarrollo profesional, es la apertura al cambio y la actualización constante, requisito fundamental para adaptarse a las dinámicas propias de los contextos actuales, complejos y cambiantes.

Resalta también, entre el conjunto de atributos autopercibidos del docente, la disposición para indagar sobre nuevas tendencias en investigación como una vía expedita para mantenerse al día con los avances de vanguardia y ajustar sus procesos investigativos a las demandas y exigencias del contexto educativo.

Se adiciona la apertura a la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica, factor fundamental para transformar la propia praxis al integrar el conocimiento generado por la reflexión sobre la realidad académica; lo anteriormente expuesto se resume en la Figura 10.

Figura 10

Configuración compendio de hallazgos vinculados a la categoría la formación en investigación



En relación con la segunda categoría que emergió, 'formación y desarrollo de competencias investigativas', se agrupó la información aportada por los actores educativos participantes en el estudio acerca de las vías para conformar los saberes investigativos. Surgieron dos vertientes; la primera determina las estrategias para la consolidación de competencias investigativas: actualización en el uso de herramientas tecnológicas, promoción de la reflexión sobre la propia práctica e impulso de grupos de discusión y cultura investigativa. La última procura responder a la necesidad de interactuar con otros investigadores para involucrarse con sus avances a partir de socializaciones de sus productos investigativos, al tiempo que se cultiva la cultura investigativa, elemento ausente en el espacio institucional y que determina el desinterés de docentes y estudiantes por sumergirse en el mundo de la pesquisa formal.

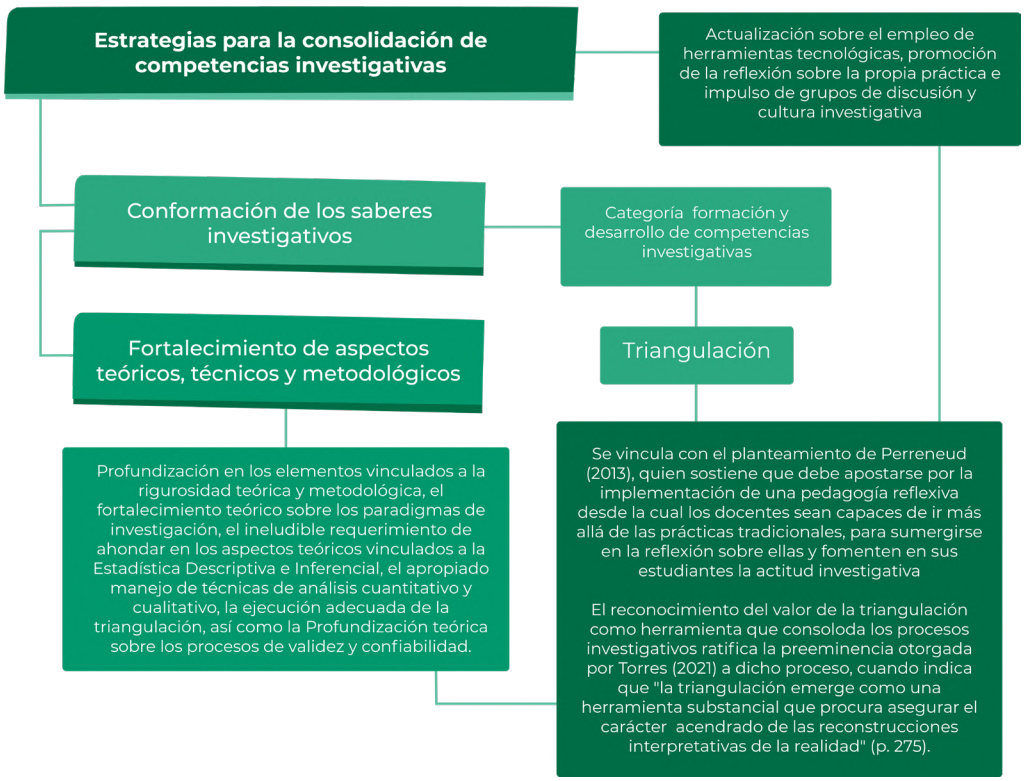
La segunda vertiente apunta a la necesidad de fortalecer los aspectos teóricos, técnicos y metodológicos para nutrir el corpus de conocimiento del docente investigador y conducirlo hacia labores investigativas exitosas. Entre estos aspectos destacan la profundización en los elementos vinculados

a la rigurosidad teórica y metodológica; el fortalecimiento teórico sobre los paradigmas de investigación; el ineludible requerimiento de ahondar en los aspectos teóricos relacionados con la estadística descriptiva e inferencial; el adecuado manejo de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo; la ejecución correcta de la triangulación; así como la profundización teórica sobre los procesos de validez y confiabilidad.

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

Figura 11

Configuración compendio de hallazgos vinculados a la categoría formación y desarrollo de competencias investigativas



Al relacionar los hallazgos derivados del estudio con sus objetivos específicos, se encuentra que, respecto al primer objetivo específico, cuyo propósito fue identificar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria en relación con la enseñanza de la investigación en el Programa, los profesores señalan que su accionar se sustenta en la atención al vínculo investigación–formación docente. Consideran que el fortalecimiento de las competencias investigativas permite consolidar uno de los ejes centrales del perfil del docente: la formación en investigación.

De igual manera, los testimonios de los docentes describen su praxis como una labor que destaca la relación entre la teoría y la práctica, entendiendo que esta relación brinda la posibilidad de enriquecer y mejorar la práctica a partir de la investigación. Los docentes subrayan que, en el contexto del aula, es necesario que los futuros docentes desarrollen procesos de reflexión constante sobre su quehacer, los cuales se consoliden en procesos investigativos. Esto lo fundamentan en su propia disposición para reflexionar sobre su práctica como formadores de formadores.

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

Los profesores informantes clave señalan que, en su rol como investigadores, muestran apertura a la vinculación del nuevo conocimiento con la práctica pedagógica, lo cual constituye un elemento esencial para transformar su propia praxis al integrar el conocimiento generado mediante la reflexión sobre su realidad académica. Destacan este aspecto como un punto crucial en la formación del futuro docente, por lo que lo enfatizan en su labor con los estudiantes, resaltando la preeminencia de la relación entre los frutos investigativos y la mejora del quehacer docente.

Por otra parte, los docentes que han actuado como informantes clave en el estudio hacen referencia a que, desde su rol como docentes investigadores, están dispuestos a buscar causas y respuestas a situaciones y problemas del contexto educativo. En consecuencia, en su accionar en el aula procuran despertar en los estudiantes esa misma apertura hacia la indagación en su futura labor docente. Además, señalan que están abiertos a la inclusión de pedagogías emergentes para ampliar las posibilidades de mediación, al tiempo que motivan a los futuros docentes a fortalecer su conocimiento en estos temas.

Los docentes enfatizan que su práctica pedagógica se orienta a la consolidación de un sustento teórico de carácter metodológico y estadístico, que permita al estudiante abordar con éxito los procesos de investigación. Este fortalecimiento se basa en el reconocimiento de que las actividades científicas, académicas e investigativas son clave tanto para la construcción del modelo de universidad como para la configuración del perfil del docente que demanda la sociedad actual.

Los docentes informantes clave dejan ver que su actuación es fundamental para promover en los estudiantes una actitud positiva hacia la investigación; por esta razón, sus intervenciones en el aula se apoyan en estrategias adecuadas para este propósito, partiendo del reconocimiento del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y como un ente activo, capaz de ofrecer respuestas a las situaciones que emergen en el contexto educativo.

Por su parte, la perspectiva de los estudiantes evidencia algunas debilidades en el proceso de formación investigativa, entre ellas, destaca el énfasis en las estructuras formales de presentación de los informes, lo cual deja de lado aspectos sustanciales de orden conceptual y teórico asociados al campo metodológico y estadístico. En estrecha relación con lo anterior, señalan la necesidad de profundizar en los procedimientos de interpretación, de modo que puedan asumir con propiedad los análisis cuantitativos y cualitativos.

Los estudiantes describen que la práctica pedagógica asociada al proceso formativo en investigación se centra principalmente en aspectos teóricos, dejando de lado el manejo de herramientas tecnológicas de vanguardia necesarias para realizar análisis rigurosos. A esto se suma la escasa profundización en los procedimientos relacionados con la validez

y la confiabilidad, lo cual, a su parecer, es un factor determinante en la aparición de temores y barreras que dificultan su incursión en el campo de la investigación.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, que buscó reconocer los aportes pedagógicos a la formación en investigación desde las experiencias de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, los hallazgos evidencian que, desde la perspectiva de los docentes, la práctica pedagógica contribuye a fortalecer la vinculación entre la investigación y la formación docente. Los profesores que participaron como informantes clave en el estudio enfatizan que su actuación como formadores de formadores favorece el desarrollo profesional desde el inicio de la carrera, mediante la consolidación del componente didáctico de los futuros docentes, el fortalecimiento de sus capacidades para gestionar el acto pedagógico y la potenciación de sus competencias investigativas.

Como parte de las contribuciones a la formación en investigación, los docentes señalan que su labor favorece el fortalecimiento del soporte teórico-conceptual de carácter metodológico y estadístico, lo cual permite a los estudiantes abordar de forma expedita sus procesos investigativos. Añaden que su práctica docente se orienta a acentuar la relación entre investigación y práctica, un elemento esencial para contribuir a la mejora del quehacer educativo y que, por ello, debe ser reconocido por los futuros docentes. De este modo, el aporte que se refleja en la articulación de la praxis docente con la investigación conduce a los estudiantes a valorar los procesos investigativos y a reconocer la estrecha relación entre investigación y enseñanza.

Por su parte, los estudiantes que participaron como informantes clave expresan que, entre los aportes esenciales de su proceso de formación en investigación, se encuentra el acercamiento a los procesos de construcción de las estructuras de presentación de informes y a las formalidades metodológicas requeridas para el desarrollo de proyectos de investigación. A esto se suma la adquisición de conocimientos que permiten consolidar el sustento teórico y conceptual vinculado a los procedimientos metodológicos y estadísticos sobre los cuales se fundamentan los procesos investigativos.

Lo descrito hasta este punto abre el camino para presentar los hallazgos relacionados con el tercer objetivo específico, orientado a identificar las necesidades de formación investigativa que sirvan de guía para futuras

propuestas de lineamientos pedagógicos en investigación, dirigidas a las licenciaturas en Educación Básica Primaria. El proceso investigativo permitió identificar los requerimientos expresados por los informantes en torno a las cualidades esperadas del docente investigador, las cuales deben ser fortalecidas desde la formación inicial.

En este sentido, es preciso mencionar que la permanente actitud reflexiva destaca entre los atributos requeridos, ya que esta constituye el punto de partida para realizar dilucidaciones oportunas sobre la labor educativa, con el fin de favorecer la mejora del proceso educativo en sus diferentes aristas y dimensiones.

Se añade al conjunto de atributos exigidos el conocimiento disciplinar y metodológico actualizado, piedra angular para avanzar exitosamente en el camino investigativo y desarrollar indagaciones fructíferas desde perspectivas renovadas. A ello, se suma el requerimiento de apertura a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas, como respuesta intrínseca a la necesidad de adaptarse a los cambios impuestos por la inexorable evolución del conocimiento en la dinámica realidad que envuelve al docente en la actualidad.

De igual manera, destaca como requisito fundamental para garantizar una sólida formación investigativa la apertura para indagar sobre su propia praxis y examinar su realidad desde perspectivas que le permitan ampliar su horizonte comprensivo sobre su quehacer, a partir de pesquisas pertinentes que generen nuevos conocimientos y contribuyan a mejorar la práctica pedagógica.

Los hallazgos evidencian que los informantes acentúan la importancia de desarrollar un conjunto de habilidades y competencias investigativas necesarias para llevar a cabo indagaciones fructíferas; entre ellas destacan la capacidad para realizar la búsqueda de información válida y confiable, y para obtener, mediante un proceso de decantación, los insumos adecuados que respalden los estudios a emprender.

Del mismo modo, los informantes consideran imprescindible la profundización teórica en temas cruciales como la confirmación de validez y confiabilidad, dado que estos aspectos son fundamentales para garantizar la calidad de las investigaciones y la consistencia de los resultados. A este conjunto de requerimientos se suma la necesidad de fortalecer la capacidad para realizar triangulaciones adecuadas, como herramienta

para contrastar los insumos obtenidos en la investigación y determinar los puntos de convergencia o divergencia con otros aportes teóricos.

Cabe acotar que otro requerimiento de carácter sustancial señalado por los informantes es el desarrollo de competencias para la presentación de resultados en artículos científicos, ya que la divulgación de los frutos investigativos permite visibilizar las contribuciones teóricas que emergen de la labor investigativa, al tiempo que abre la puerta a discusiones enriquecedoras y a la ampliación de perspectivas para comprender mejor la realidad educativa.

Por otra parte, los informantes sostienen que la conformación de los saberes investigativos requiere la adopción de estrategias orientadas a consolidar competencias investigativas, tales como la actualización en el uso de herramientas tecnológicas, la promoción de la reflexión sobre la propia práctica, el impulso de grupos de discusión y el fomento de una cultura investigativa.

Este último aspecto busca responder a la necesidad de formar docentes comprometidos con la indagación educativa, dispuestos a integrar de manera armónica la gestión del acto educativo, la implementación de estrategias didácticas adecuadas y la función investigativa, con el propósito de renovar y resignificar el acto educativo.

Resalta además la importancia de estrechar lazos con otros investigadores para conocer sus aportes, señalando también el requerimiento ineludible de cultivar la cultura investigativa, dado que su ausencia genera un clima institucional desfavorable para la generación de conocimiento.

Enfatizan los informantes que es prioritario enriquecer los saberes asociados al campo de la investigación; por ello, consideran esencial fortalecer los aspectos teóricos, técnicos y metodológicos vinculados al desarrollo de la labor investigativa. Esto implica profundizar en los elementos que garantizan el rigor metodológico, fortalecer el conocimiento teórico sobre los paradigmas de investigación, revisar conceptualmente los aspectos relacionados con la Estadística Descriptiva e Inferencial, ahondar en los procedimientos para determinar la validez y confiabilidad, ejecutar correctamente la triangulación, así como manejar adecuadamente técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo.

Destacan los informantes que el adecuado cumplimiento de la labor investigativa depende de la consolidación de los saberes y de la promoción de una cultura investigativa que fomente actitudes positivas hacia esta relevante tarea. Todo ello implica asumir la relación irremplazable entre investigación y enseñanza, partiendo del reconocimiento de los beneficios que la investigación aporta a la propia praxis para el desarrollo profesional.

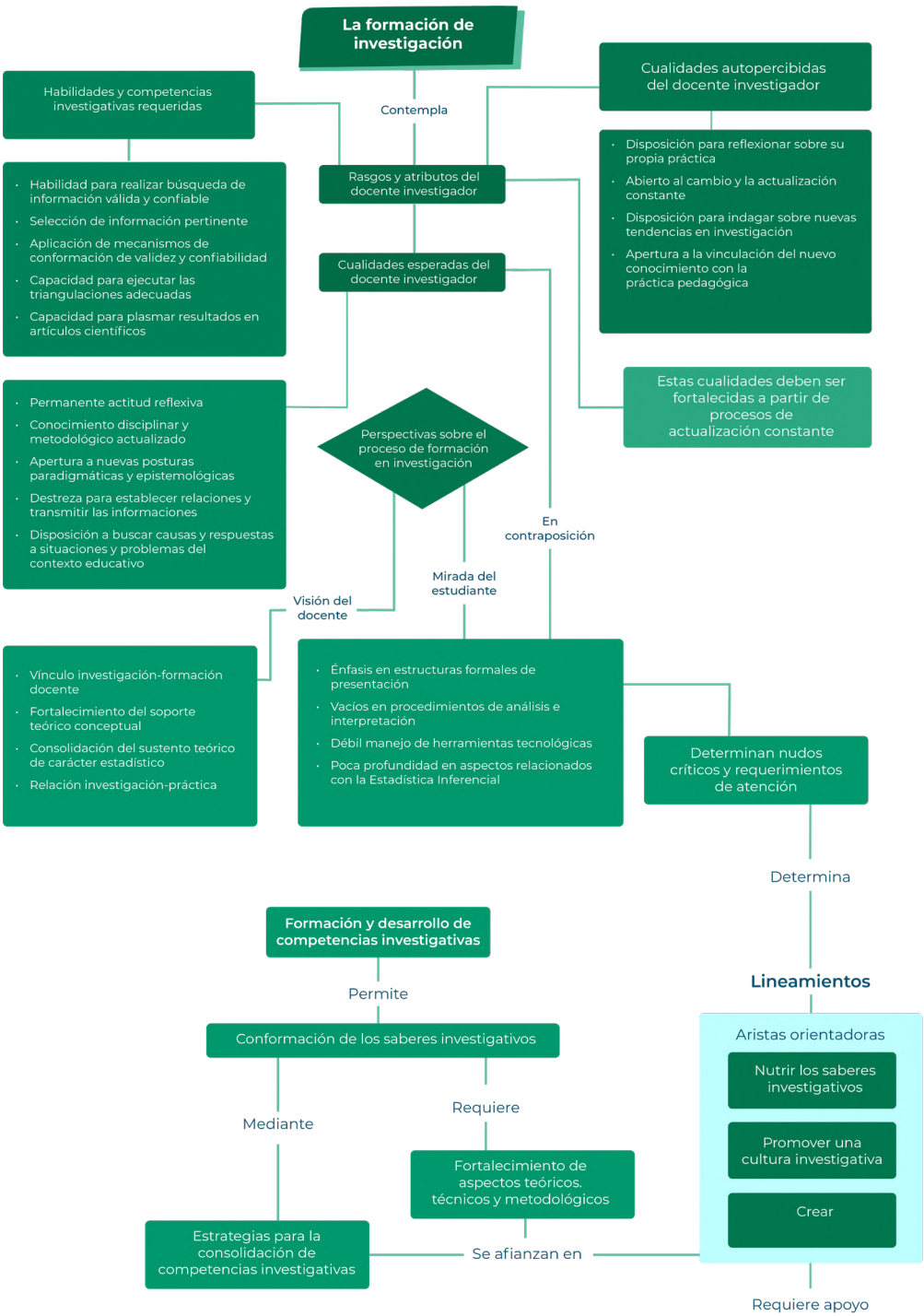
Considerando los hallazgos puntuales alcanzados en esta investigación y reconociendo las debilidades y fortalezas de la realidad contextual donde se desarrolló, a continuación, se exponen una serie de aristas esenciales que servirán de guía para la formulación de futuras propuestas de lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las licenciaturas en educación básica primaria. La relación entre los hallazgos y estas aristas se ilustra en la Figura 12. En primera instancia, se destaca la necesidad de nutrir los saberes investigativos del docente como punto de partida para, posteriormente, en una práctica contextualizada y enriquecedora, fortalecer en los estudiantes los aspectos teóricos, técnicos y metodológicos inherentes a la labor investigativa.

A esto se suma la promoción de una cultura investigativa fundamentada en el reconocimiento de la relevancia de indagar sobre la propia praxis, concebida como un espacio propicio para desarrollar investigaciones que impulsen la transformación y mejora continua del quehacer educativo.

Establecer tal *ethos* conducirá, de manera consecuente, al vencimiento del temor hacia la investigación, permitiendo al estudiante valorar esta como una actividad que fortalece y enriquece su formación.

Figura 12

Vinculación hallazgos y aristas que orientan la futura propuesta de lineamientos pedagógicos de formación en investigación



Es posible proponer la creación de grupos de discusión que sirvan como espacios abiertos para el intercambio de saberes, brindando al docente en formación la oportunidad de adentrarse en el mundo de la investigación. Estos espacios permitirían reconocer la investigación como una acción alcanzable, superando los temores que a menudo la rodean y que dificultan el fortalecimiento de su desarrollo profesional.

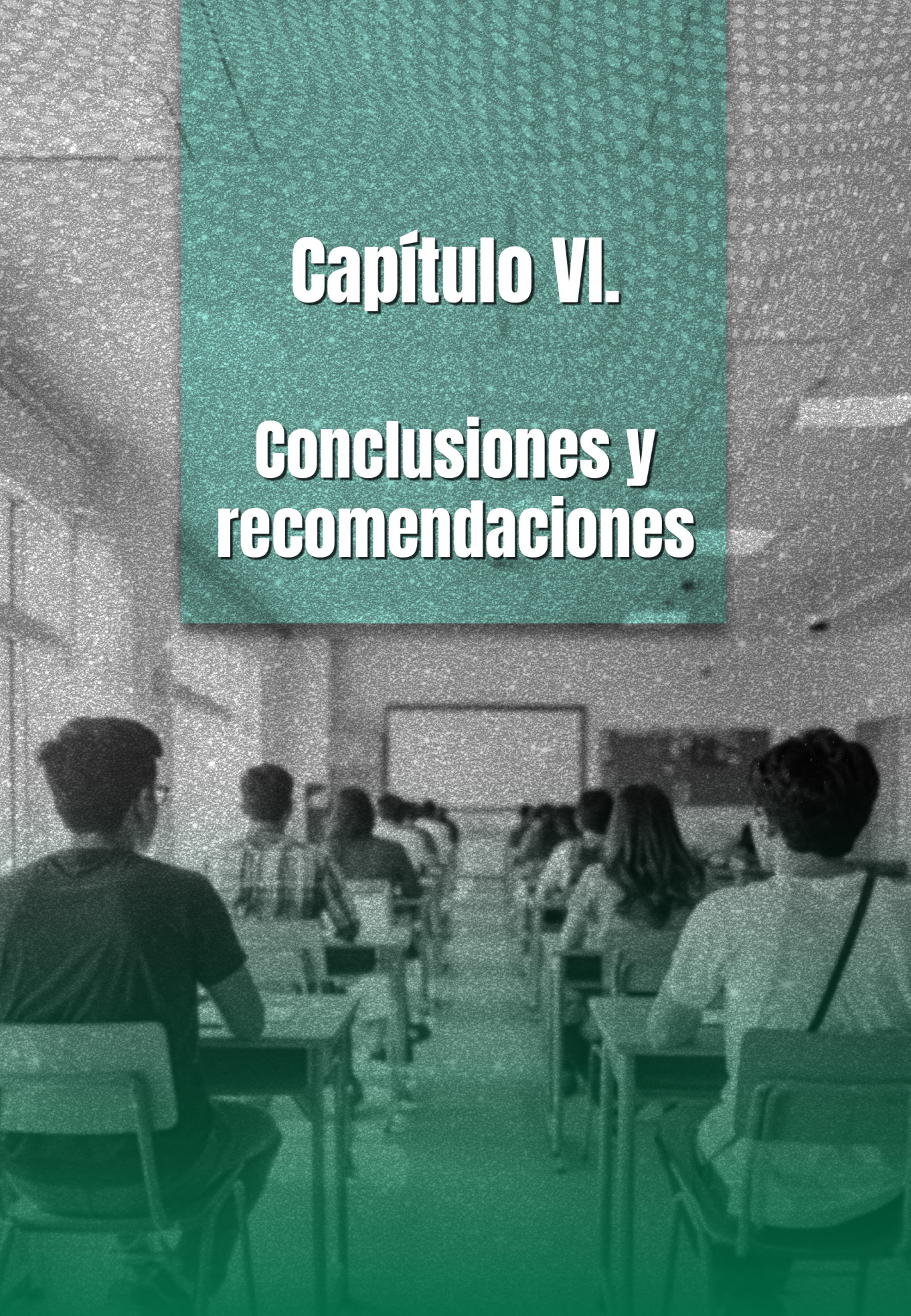
Cabe señalar que, según lo indicado por los informantes, es necesario un enfoque teórico-práctico en el proceso de formación en investigación, basado en la ejemplificación y el contraste, que reemplace la tendencia a enfocarse exclusivamente en las estructuras formales de los informes. Este enfoque propuesto permitiría al estudiante familiarizarse de manera más integral con los aspectos conceptuales y procedimentales que caracterizan la investigación.

Adicionalmente, el apoyo institucional constituye un factor clave para fomentar la cultura investigativa; en este sentido, se propone la ejecución de proyectos de investigación financiados tanto con recursos propios como externos, la colaboración con otras instituciones y la promoción de eventos destinados a la divulgación de la producción investigativa a nivel interno. Todo esto contribuiría a generar un clima institucional favorable para la indagación científica, reconociendo la importancia que el proceso investigativo tiene en la formación docente.

A lo anteriormente expuesto, se suma la necesidad de una atención constante a los procesos formativos de los docentes activos en el programa, asegurando que su labor evolucione paralelamente a los avances del conocimiento tanto disciplinar como metodológico. Esto lleva, igualmente, a la reflexión sobre la revisión continua de la malla curricular, con el fin de adaptarla a las demandas y desafíos establecidos por la dinámica realidad en la que se encuentra el docente.

Capítulo VI.

Conclusiones y recomendaciones



En correspondencia con los propósitos establecidos en el estudio, a continuación, se presentan las conclusiones derivadas del trabajo investigativo. Atendiendo al primer objetivo, orientado a identificar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria con respecto a la enseñanza de la investigación en el programa, es posible caracterizar dichas prácticas desde dos perspectivas.

En primer lugar, desde la visión de los docentes, el proceso formativo se desarrolla en consonancia con la intención de articular la investigación con la formación docente, proporcionando un soporte teórico, conceptual, estadístico y metodológico que contribuya a la formación integral del futuro maestro. En este sentido, los docentes consideran fundamental fortalecer la relación entre investigación y práctica, promoviendo la reflexión sobre la realidad educativa y la posibilidad de mejorar el quehacer pedagógico.

En segundo lugar, desde la perspectiva de los estudiantes, la formación investigativa presenta vacíos que se manifiestan en debilidades y, como consecuencia, en temores al enfrentarse a un proceso de investigación. Señalan que, en algunas asignaturas, existe una tendencia a privilegiar las exigencias formales en la presentación de los informes —como la estructura del documento—, descuidando aspectos esenciales como la profundización en los procedimientos de análisis e interpretación, el manejo de herramientas tecnológicas, la revisión teórica de contenidos vinculados a la estadística inferencial y los procesos relacionados con la validez y confiabilidad de los resultados. Estas debilidades, según lo expresado por los estudiantes, incrementan su inseguridad frente al proceso investigativo, generando fracturas en la necesaria integralidad de su formación académica.

En relación con el segundo objetivo propuesto en el estudio, orientado a reconocer los aportes pedagógicos a la formación en investigación desde las experiencias de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, es pertinente señalar que, desde la mirada de los docentes, su participación en el proceso de formación investigativa permite afianzar el vínculo entre investigación y formación docente. Esto contribuye a que el futuro maestro valore la investigación como un componente esencial para su desarrollo profesional.

De igual manera, los docentes destacan que uno de los ejes fundamentales de su aporte en este proceso es el fortalecimiento del soporte teórico y conceptual, tanto en el ámbito metodológico como en el campo de la estadística. A ello se suma el impulso a la articulación entre investigación y práctica, promoviendo la revisión crítica del acontecer educativo como

punto de partida para reconocer la posibilidad de transformar la realidad escolar y mejorar la práctica pedagógica.

Estos aportes se sustentan en la disposición del docente para mantener una actitud reflexiva permanente, en la apertura hacia la ampliación de su conocimiento disciplinar y en la actualización continua de sus saberes metodológicos. Además, como elemento clave para fomentar en los estudiantes el interés por investigar, la receptividad del docente frente a nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas, desde las cuales ofrece perspectivas alternas sobre la realidad educativa.

Asimismo, es relevante destacar la disposición del docente para indagar sobre las causas y posibles soluciones a los problemas del contexto educativo. Esta actitud investigativa se convierte en una vía para introducir a los estudiantes en el proceso de investigación, motivándolos a examinar de manera crítica y reflexiva las realidades que emergen en el aula.

Los estudiantes, por su parte, si bien reconocen los aportes conceptuales de las asignaturas vinculadas al eje investigativo, destacan la necesidad de una mayor profundización, en especial en lo referente a la ejemplificación clara de procedimientos como el análisis e interpretación de datos, la triangulación, así como los aspectos relacionados con la validez y la confiabilidad. Estos elementos son fundamentales para consolidar su saber en el campo de la investigación.

Finalmente, atendiendo al propósito intrínseco del tercer objetivo del estudio, orientado a formular lineamientos pedagógicos de formación en investigación para las Licenciaturas en Educación Básica Primaria, es factible proponer una serie de orientaciones fundamentadas en las fortalezas y debilidades observadas en el contexto donde se desarrolló la investigación.

En primer lugar, se propone fortalecer los saberes investigativos del docente como punto de partida, de modo que, desde una práctica contextualizada, pueda potenciar en los estudiantes los aspectos teóricos, técnicos y metodológicos propios del trabajo investigativo.

Igualmente, es fundamental promover una cultura investigativa, entendida como un *ethos* sustentado en la valoración de la indagación sobre la propia praxis docente. Esta última representa un campo fértil para desarrollar investigaciones que contribuyan a la transformación de la realidad educativa y, en consecuencia, al mejoramiento del quehacer pedagógico. La instauración de un ambiente de apertura hacia la investigación, asumida como una acción natural y alcanzable, permitirá

superar el temor que muchos estudiantes sienten frente a este proceso, favoreciendo su percepción de la investigación como una herramienta que fortalece su formación y enriquece su desarrollo profesional.

De igual forma, se propone la creación de grupos de discusión académica, concebidos como espacios para el intercambio de saberes y la actualización permanente. Estos escenarios permitirán al docente en formación familiarizarse con los avances en el campo investigativo y superar sus temores naturales frente a la formalidad que implica la investigación, generando una mayor apropiación del proceso y mayor seguridad en su práctica.

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

Resulta igualmente importante destacar el papel esencial del apoyo institucional en dicho proceso, al constituirse en un factor determinante para el establecimiento de una auténtica cultura investigativa. En este sentido, se propone la ejecución de proyectos de investigación con recursos propios y externos, con el propósito de articular el nuevo conocimiento con la práctica pedagógica.

Asimismo, se plantea la necesidad de fomentar la interacción con otras instituciones y promover eventos de divulgación de producción investigativa a nivel interno, considerando además la posibilidad de establecer premios o estímulos al investigador, como una estrategia para incentivar la participación activa en procesos de investigación.

Estas acciones deben estar acompañadas de la consolidación del componente teórico y conceptual tanto de docentes como de estudiantes, a través del desarrollo de cursos y talleres de profundización y actualización, en los cuales se aborde también el uso de herramientas tecnológicas para el tratamiento de datos cuantitativos y cualitativos. Todo lo anterior, contribuirá a instaurar un clima institucional que favorezca y resignifique la labor investigativa como un componente esencial en la formación de los futuros docentes.

Finalmente, es conveniente recomendar la revisión permanente del sentir de los actores dentro de la institución donde se ha desarrollado el estudio a fin de identificar sus necesidades, abrirse a la atención de

sus requerimientos y adecuar las estrategias para la consolidación de competencias investigativas.

Este examen continuo puede conducir a la realización de transformaciones pertinentes en la malla curricular, si así se requiere, o en el abordaje didáctico asociado a la formación en investigación. Todo bajo el entendido de que el contexto universitario debe constituirse en un escenario fecundo para la generación de conocimiento, proceso en el cual la investigación representa el motor esencial de las renovaciones que exige la compleja realidad en la que hoy se desempeña el docente.

Una vez establecidos estos aspectos conclusivos en concordancia con los propósitos fundamentales de la investigación, es oportuno adicionar algunas reflexiones complementarias. En primer lugar, conviene destacar el papel que desempeñan tanto la formación docente continua como la cultura institucional en el fortalecimiento de la investigación. No cabe duda de que ambos elementos ejercen un impacto significativo y entrelazado, tanto en los docentes como en los estudiantes.

Para reconocer el impacto de la formación docente continua en los procesos investigativos, es necesario recordar que esta constituye un proceso permanente y sistemático, esencial para el desarrollo profesional y la mejora constante de la práctica pedagógica, desde el inicio de la carrera docente. Dicha formación no se limita a la etapa inicial, sino que implica una actualización constante en diversas áreas: disciplinar, metodológica, didáctica, técnica, estratégica y en el manejo de herramientas tecnológicas de vanguardia.

Esta formación contribuye a la investigación de varias maneras:

Fortalecimiento de competencias investigativas: les permite a los docentes perfeccionar su componente didáctico, fortalecer sus capacidades para gestionar el acto pedagógico y, de manera crucial, potenciar sus competencias investigativas. Se busca que adquieran conocimientos, actitudes, habilidades y conductas estrechamente vinculadas con el campo profesional. Asimismo, se espera que desarrollen productos investigativos orientados a la mejora de la práctica docente.

Adaptación y renovación: facilita que los docentes se adapten a la evolución del conocimiento y a contextos educativos dinámicos, complejos y en constante cambio. Promueve una actitud reflexiva permanente sobre su labor y su propia práctica, lo que les permite realizar indagaciones significativas desde perspectivas renovadas y generar nuevo conocimiento.

Modelo e inducción en los estudiantes: los docentes con formación continua se convierten en referentes y guías para sus estudiantes, capaces de transmitir saberes prácticos y operativos en el ámbito investigativo. Esto resulta fundamental, ya que muchos docentes reconocen haber recibido escasa formación en investigación durante su etapa inicial. Al mantenerse actualizados, pueden despertar el interés estudiantil por este campo y fomentar su desarrollo.

Mejora de la práctica pedagógica: al indagar sobre su propia praxis, los docentes pueden construir sus propias teorías, transformar y mejorar su quehacer educativo, así como integrar el conocimiento generado a partir de la reflexión en su realidad académica. Esto conduce a una enseñanza basada en la investigación, que enriquece la calidad educativa y fortalece la práctica profesional futura.

Por otra parte, la cultura Institucional refleja también su impacto en la Investigación; en efecto, la cultura institucional, particularmente, la cultura investigativa, es un elemento sustancial que determina la prioridad y el valor que se le otorga a la investigación dentro de una institución, en especial en el ámbito universitario. Una universidad de impacto se caracteriza por establecer la investigación como una práctica continua, asignándole recursos y comprometiéndose con su desarrollo.

De manera concreta, el impacto de una cultura investigativa robusta se manifiesta en:

Promoción del interés y superación de temores: la ausencia de una cultura investigativa genera desinterés y temor hacia la investigación tanto en docentes como en estudiantes; en cambio, una cultura sólida puede fomentar una actitud positiva, permitiendo que los estudiantes conciban la investigación como una actividad que enriquece su formación y como una función inherente al ejercicio docente.

Creación de espacios y apoyo: implica la promoción de grupos de discusión y la interacción con otros investigadores para el intercambio de saberes y la socialización de productos investigativos. Esto requiere respaldo institucional mediante la ejecución de proyectos con financiación propia o externa, el establecimiento de vínculos con otras instituciones y la organización de eventos de divulgación. Asimismo, implica brindar a los estudiantes apoyo en materiales, insumos, equipos, herramientas, laboratorios, bases de datos y redes de investigación.

Fortalecimiento curricular y metodológico: conlleva la revisión continua de la malla curricular con el fin de ajustarla a las exigencias del campo investigativo. Igualmente, destaca la importancia de fortalecer los componentes teóricos, técnicos y metodológicos que nutren el corpus del docente investigador, incluyendo el rigor metodológico, los paradigmas de investigación, la estadística descriptiva e inferencial, y diversas técnicas de análisis.

Vinculación con la sociedad: una cultura investigativa robusta permite que los futuros egresados estén capacitados para responder a las demandas sociales en términos de innovación científica y tecnológica, así como para reflexionar sobre problemáticas pedagógicas y establecer vínculos entre la educación y otras disciplinas.

Por lo anteriormente expuesto, se infiere que la formación docente continua dota a los educadores de las competencias, conocimientos y una mentalidad reflexiva necesarios para investigar y enseñar investigación de manera efectiva. A su vez, una cultura institucional investigativa proporciona el entorno, los recursos y el respaldo indispensables para que dichas competencias se desarrollen plenamente, se apliquen en la práctica y la investigación se consolide como eje central de la labor docente y estudiantil, superando la tradicional separación entre los saberes de enseñanza y los saberes de investigación. Ambos elementos son interdependientes y resultan fundamentales para la cualificación de la profesión docente y el mejoramiento de la calidad educativa.

A la luz de la revisión teórica que fundamentó esta investigación, así como de los hallazgos emergentes, es posible sintetizar las cualidades que debe poseer un docente investigador. Estas cualidades son multifacéticas y comprenden dimensiones actitudinales, de conocimiento, metodológicas y de compromiso con la práctica pedagógica y la formación de los estudiantes.

En seguida, se detallan las cualidades esenciales que han de distinguir un docente investigador:

Actitud reflexiva permanente: el docente investigador debe caracterizarse por mantener una actitud reflexiva constante sobre su labor, ya que esto le permite realizar análisis pertinentes que contribuyan a mejorar el proceso educativo en sus diversas dimensiones. Esta disposición para reflexionar sobre la propia práctica es esencial para redescubrir su realidad, reinterpretar sus experiencias académicas y construir teorías a partir de sus indagaciones. Asimismo, implica cuestionar los resultados de su enseñanza y generar saber pedagógico.

Conocimiento actualizado (disciplinar y metodológico): es fundamental que el docente investigador cuente con un conocimiento actualizado tanto en su disciplina como en el campo metodológico, lo cual le proporciona el sustento necesario para desarrollar investigaciones rigurosas y con enfoques renovados. Esto implica estar en formación continua, adaptarse a los cambios del conocimiento y responder a los desafíos de contextos educativos dinámicos.

Apertura a nuevas posturas y tendencias: el docente investigador debe mostrar apertura hacia nuevas posturas paradigmáticas y epistemológicas, así como interés por explorar tendencias emergentes en investigación. Esta actitud le permite mantenerse actualizado con los avances del campo y ajustar sus procesos investigativos a las demandas del entorno educativo.

Habilidad para vincular investigación y práctica pedagógica: debe ser capaz de integrar el conocimiento generado por la investigación en su práctica pedagógica, con el fin de transformar su quehacer y enriquecer la enseñanza. Esta competencia subraya la relación esencial entre investigación y docencia, donde la primera orienta y fortalece a la segunda.

Competencias investigativas sólidas: el docente investigador ha de demostrar dominio en diversas habilidades, entre ellas: a) búsqueda de información válida y confiable; b) aplicación de mecanismos de validación y confiabilidad; c) uso adecuado de triangulación para contrastar datos e integrar aportes teóricos; d) redacción de artículos científicos para dar visibilidad a sus contribuciones; e) profundización en rigurosidad metodológica, paradigmas, estadística descriptiva e inferencial, y técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo; f) construcción de un marco teórico y metodológico sólido, tanto conceptual como estadístico.

Disposición para la indagación de problemas educativos: debe mostrar interés genuino por investigar las causas y posibles soluciones a problemas del contexto educativo. Esto implica observar críticamente su realidad, formular preguntas significativas y emprender investigaciones que generen nuevos conocimientos y comprensiones sobre su práctica.

Modelo y guía para los estudiantes: desde su rol formativo, el docente investigador debe inspirar a los estudiantes a interesarse por la investigación, mantenerse actualizados y comprometerse con el proceso investigativo. Tiene la responsabilidad de transmitir saberes prácticos, operativos y accesibles, mostrando que investigar es posible, natural y enriquecedor.

Fomento de una cultura investigativa: se espera que el docente impulse activamente una cultura investigativa, promoviendo una actitud positiva hacia la investigación en sus estudiantes. Esto incluye la disposición para interactuar con otros investigadores, intercambiar saberes y socializar los productos de investigación.

Competencias pedagógicas y personales: además de las capacidades investigativas, el docente debe contar con competencias pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje, así como habilidades personales para acompañar a los estudiantes en sus temores, frustraciones y desafíos frente a la investigación. También se valora su apertura hacia pedagogías emergentes que amplíen las posibilidades de mediación.

De esta manera, la imagen idónea del docente investigador lo presenta como un profesional reflexivo, actualizado, abierto al cambio y a nuevas ideas, con sólidas competencias investigativas y pedagógicas. Se trata de un educador capaz de articular la teoría con la práctica, indagar críticamente en su propio quehacer, y actuar como modelo y motivador para sus estudiantes en el camino de la investigación. Su labor resulta clave para fomentar una cultura institucional favorable a la investigación. Por ello, la convergencia entre el respaldo institucional —con especial atención a las líneas de investigación— y la formación continua del docente, orientada al perfil deseado, constituye un pilar fundamental para instaurar una cultura investigativa sólida y un entorno propicio para el crecimiento académico en el ámbito universitario.

Referencias

Acosta, S. (2014). *La investigación en el aula. Aprender a conocer.* Trillas.

Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social,* (2), 5-18. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4882/4367

Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1*(35), 367–379. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/366

Álvarez, C y Villareal, Z. (2004). *Modelo de competencias requeridas para desempeñar el rol del tutor en una institución de Educación Superior* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. http://eprints.uanl.mx/id/eprint/1622

Alves, E. (2009). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Revista Investigación y Postgrado, 18*(1), 36-45. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100006

Anwaruddin, S. & Pervin, N. (2015). English-language Teachers' Engagement with Research: Findings from Bangladesh. *Professional Development in Education, 41*(1), 21-39. https://doi.org/10.1080/19415257.2013.861860

Aponte, C., Jaramillo, C y Ortiz, J. (2019). *La investigación en prácticas pedagógicas: hacia una conceptualización* [Tesis de Maestría, Universidad de la Salle]. https://acortar.link/eeD0lt

Aravena, M. (2016). *Formación inicial docente en Investigación Educativa: Estudio de caso de la formación en investigación en las escuelas de pedagogía básica chilenas* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1271/te.1271.pdf

Asprelli, M. (2012). *La didáctica en la formación docente.* Homo Sapiens Ediciones.

Bastidas, J. (2018). La Enseñanza Reflexiva: Un Enfoque para la Enseñanza de las Disciplinas del Conocimiento. Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje, 24(4), 67 – 85. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/5184

Braslavsky, C. y Birgin, A. (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente.* Miño y Dávila.

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 16*(1), 123-141. https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525

Berrocal, S., Montalvo, W., Berrocal, C., Flores, V. y Jaimes, F. (2022). Caracterización y desafíos de la cultura investigativa en dos universidades estatales de Lima, Perú. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(1), 375-383. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202022000100375

Blanco, E. (2018). *Aportes epistemológicos a la práctica pedagógica de la enseñanza de la contabilidad, desde la perspectiva de docentes* [Tesis Doctoral, Universidad de Los Andes]. https://acortar.link/gOoYXc

Bojorque, J. (2015). Investigación y docencia. Nexos y beneficios mutuos. *Anales. Revista de la Universidad de Cuenca, 58, 19-35.* https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/anales/article/view/765

Bustamante, M., Oyarzún, C., Grandón, L. y Abarza, C. (2015). Fundamentos de la Enseñanza por Competencias a Nivel de Postgrado en dos Universidades Públicas Chilenas. *Revista Formación Universitaria, 8*(6), 23-30. https://www.redalyc.org/pdf/3735/373544193004.pdf

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico. Paidós.*

Campi, C., Saa, A. y Dicado, M. (2020). La educación profesional continua, la capacitación y el desarrollo laboral. RECIMUNDO, 4(3), 14–22. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.14-22

Campos, N. (2015). Porqué es importante que el personal docente investigue?. Reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Revista Actividades Investigativas en Educación, 15*(3), 1-16. https://www.redalyc.org/journal/447/44741347021/html/

Cardoso, E y Cerecedo, M. (2019). Valoración de las Competencias Investigativas de los Estudiantes de Posgrado en Administración. *Formación Universitaria, 12*(1), 35-44. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100035

Castellanos, S y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Sinéctica,* (41), 2-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y curriculum.* McGraw-Hill.

Castro, R. (2014). Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario: estudio caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua de México [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. https://www.tesisenred.net/handle/10803/133264#page=1

Cepeda, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, 29,* 57-82. https://www.redalyc.org/pdf/807/80702903.pdf

Chacón, M. (2007). La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral [Tesis Doctoral, Universitat Rovira I Virgili]. https://www.tdx.cat/handle/10803/8921#page=1

Colás, P. (1998). *El análisis cualitativo de datos, en Buendía, L. y otros: Métodos de investigación en Psicopedagogía.* McGraw-Hill.

Contreras, J. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Akal.

Cook, T y Reichardt, C. (1996). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Editorial Morata.

Costa, S. (2020). Investigación en educación: la importancia de educar investigando desde la perspectiva de Pedro Demo. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 6(10), 139-145. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/investigacion-en-educacion

Cuineme, M. (2022). La investigación educativa en los contextos escolares: hacia un estado de la cuestión. *Educación y Ciudad, (43),* 137-160. https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2709

Delgado, J. (2021). La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(3), 2385-2386. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/476/585

Delgado, L. (2016). Universidad e Investigación. *Revista Estomatol. Herediana, 26*(2), 61-62. https://doi.org/10.20453/reh.v26i2.2866

Delgado, Y. y Alfonzo, R. (2019). Competencias Investigativas del Docente Construidas durante la Formación Universitaria. *Revista Scientific, 4*(13), 200-220. https://www.redalyc.org/journal/5636/563659492011/html/

Denzin, N. (1991). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus, 12,* 88-103. https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Morata.

Fagundes, T. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: Perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação, 21*(65), 281-298. https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516

Feustermacher, G. (1997). Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En M. Wittrock, *La Investigación de la Enseñanza* (pp. 149-179). Paidós.

Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc-Graw Hill.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 201-229. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Ospina González, J. C., Aliscioni, S. S. y Denham, S. S. (2013). Estudios taxonómicos en el género Festuca L. (Poaceae) de Argentina y Chile. Gayana. *Botánica, 70*(1), 01-15. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-66432013000100001

González, M. (2019). Análisis de las relaciones conceptuales de la identidad y la práctica profesional docente. *Sinergias Educativas, 4*(2), 87-122. https://doi.org/10.31876/se.v4i2.42

Guba, Y. & Lincoln, E. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage.

Heggen, K., Karseth, B. & Kyvik, S. (2010). The Relevance of Research for the Improvement of Education and Professional Practice. In: *The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector* (pp. 45-60). Springer.

Hernández R. (2002). *La formación permanente del profesorado desde los centros educativos. Un enfoque que vincula teoría y práctica.* Ediciones del Rectorado.

Hernández, F. y Sancho, J. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura. Editorial Paidós Mexicana, S. A.*

Hernández, I., Lay, N., Herrera, H. y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales, 27*(2), 242-255. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35911

Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental.* Prometeo libros.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Formación de Formadores. UBA.

IDEICE. (2015). Informe: Programa docente innovador e investigador 2012-2013. https://www.ideice.gob.do

Izarra, D. (2008). Formación docente y teorías implícitas. Trabajo presentado en el V Encuentro Internacional Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos, Lima, Perú.

Lincoln, D. (2012). *El campo de la Investigación Cualitativa: Manual de investigación cualitativa.* Gedisa Editorial.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.; pp. 163–188). Sage.

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

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

Martínez, M. (2012). *Comportamiento humano.* Trillas.

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

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. *Al Tablero,* (34). https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf

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

Montero, L. (2002). *La formación inicial ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? Educar, 30,* 69-89. https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20764/20604

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente.* Homo Sapiens.

Morín, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento.* Ediciones Cátedra.

Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación.* Paidós.

Murillo, D. (2021). Formación del Docente Universitario en Venezuela. Retos y perspectivas en la nueva normalidad. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 2*(4), 59-72. https://doi.org/10.59654/n38k8x64

Noro, J. (2004). Formación de formadores. ¿Docentes funcionales al sistema o intelectuales críticos y transformadores? Contexto Educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, 6*(31).

Nieto, J. (2016). Rol del docente investigador en su quehacer pedagógico. *Red de Investigación Educativa, 8*(2), 123–129. https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1203

Páramo, D., Campo, S. y Maestre, L. (comps.) (2020). *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones.* Universidad del Magdalena.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage.

Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* McGraw-Hill Interamericana.

Perera, H., Bertoni, E. y Contera, C. (2005). Modelos de formación docente en Uruguay. Estudio de tres casos. *Revista Educação, 28*(3), 461–486. https://www.redalyc.org/pdf/848/84805705.pdf

Perines, H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675641/perines_veliz_haylenalejandra.pdf?sequence=1

Perines, H. y Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior, 46*(181), 89-104. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003

Perrenoud, P. (2001). La Formación de los Docentes en el Siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa, 14*(3), 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Pinto, A. y Cortés, O. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa? *Revista de docencia universitaria, 15*(2), 57-75. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276886

Porlán, R., Rivero, A. y Pozo, R. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Revista Investigación Didáctica-Enseñanza de las Ciencias, 16*(2), 271-288. https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534.

Porlán, R., Vázquez, J., Solís, E., Martín del Pozo, R., Pineda, J., Duarte, O., De Alba, N., García, E., Navarro, E., Rivero, A., García, F., Feria, A., Guerra, M., Fuentes, A., Mora, J. y Herrera, J. (2017). *Enseñanza universitaria como mejorarla.* Morata.

Quintero, J. (2001). *Investigación-acción-reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica* [Tesis Doctoral. Universidad de Caldas].

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas, 18,* 195-202. https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf

Restrepo, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores, 7,* 45-55. https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf

Rizo, M. (2017). Importancia de la investigación en la educación superior. *Ciencias de la Educación y Humanidades, 3*(5), 9-14. https://repositorio.unan.edu.ni/12559/2/document.pdf

Rodríguez, J. (2016). *Redimensión del proceso de aprendizaje para la transformación de los Institutos y Colegios Universitarios en Venezuela* [Tesis Doctoral, Universidad de Carabobo].

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Aljibe.

Ruiz, J. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Saby, J. (2012). El rol del docente-investigador en el marco de la investigación formativa. *Revista PAPELES, 4*(8), 23-30. https://www.redalyc.org/pdf/7240/724079847003.pdf

Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las escuelas normales superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Educación y Humanismo, 16*(26), 83–103. https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2349

Sánchez, J. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://hdl.handle.net/20.500.14352/55494

Sánchez, B y Vázquez, M. (2019). Enseñar a investigar: el reto de docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en educación superior. En D. M. Arzola Franco (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 175-188). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

Sánchez, I., González, L. y Esmeral, S. (2020a). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa.* Editorial Unimagdalena.

Sánchez, J., Cruz, A., Melendres, M. y Martínez, N. (2020b). La formación reflexiva del profesorado como marco de referencia en la matemática educativa. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa, 5,* 1-21. https://acortar.link/PHp2FC

Serres, Y. (2007). *El rol de las prácticas en la Formación de Docentes de Matemática* [Tesis doctoral, Instituto Politécnico Nacional]. https://www.matedu.cicata.ipn.mx/tesis/doctorado/serres_2007.pdf

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

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo.* Morata.

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza* (2.ª ed.). Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa.* Contus.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9*(2), 1-30. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Revista Educere, 10*(33), 269-273. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf

Tancara, C. (2009). Modelo de formación docente basado en la teoría de la actividad. *Estudios Bolivianos, 15,* 287-338.

Torres, A. (2021a). Inteligencia emocional en el contexto universitario: Retos para el docente. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 25*(3), 257–277. https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1451

Torres, A. (2021b). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Scientific, 6(20), 275-295.* https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295

Torres, A. (2022). La formación de las competencias investigativas del docente: Exigencias y desafíos [Material de aula]. *Formación docente: Mitos y retos.* Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Ugas, G. (2007). Epistemología de la Educación y la Pedagogía. *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación, 3*(5), 55-62. https://biblat.unam.mx/hevila/TereRevistadefilosofiaysociopoliticadelaeducacion/2007/vol3/no5/6.pdf

Valbuena, S., Conde, R. y Padilla, I. (2018). La práctica pedagógica en la investigación en educación matemática desde la perspectiva de los egresados. *Revista Universitas Humanística, (86),* 249-273. https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.ppie

Vallejo, A, (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Revista Educ Med Super, 34*(2), e1579. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200017&lng=es

Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W. y Schenke, W. (2018). Barriers and Conditions for Teachers' Utilisation of Academic Knowledge. *International Journal of Educational Research, 90*, 50-63. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003

Vargas, A. y Vargas de Carrasquero, I. (2017). La ética del docente investigador y sus principios. *Revista Científica Ecociencia, 4(5), 1-19.* https://doi.org/10.21855/ecociencia.45.50

Vasco, E. (1990). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. En: Díaz y Muñoz (eds.), *Pedagogía discurso y poder.* Corpodic.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional* (2.ª ed.). Narcea.



José Eriberto Cifuentes Medina

Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación, Especialista en Evaluación Educativa, Licenciado en Teología, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás. Especialista en Pedagogía y Docencia, Licenciado en Ciencias Sociales; Fundación Universitaria del Área Andina. Investigador Asociado (I) SNCTeI MinCiencias.

Autor de artículos publicados en revistas indexadas y especializadas. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Experiencia docente en educación Básica, Media y Superior en Pregrado y Posgrado. Docente e Investigador de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Líder Grupo de Investigación CIFES.

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5702-620X

correo: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

Universidad Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Editorial Unimar

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar