

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**CARACTERIZACIÓN DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO DE LAS
LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN INICIAL DE BOGOTÁ D.C.**

PEDRAZA ORTIZ ALEXANDRA

INVESTIGADORA PRINCIPAL

MORENO IVÁN DARÍO

CO-INVESTIGADOR

CAMACHO DIANA MARCELA

MARTÍNEZ CORONADO DAISY CIELO

INVESTIGADORAS AUXILIARES

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2013

**CARACTERIZACIÓN DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO DE LAS
LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN INICIAL DE BOGOTÁ D.C.**

PEDRAZA ORTIZ ALEXANDRA

INVESTIGADORA PRINCIPAL

MORENO IVÁN DARÍO

CO-INVESTIGADOR

CAMACHO DIANA MARCELA

MARTÍNEZ CORONADO DAISY CIELO

INVESTIGADORAS AUXILIARES

**Proyecto de investigación presentado como requisito para optar al título de Magíster en
Educación**

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2013

DEDICATORIA

A los artífices de esperanzas que con su literatura hicieron posible nuestra escritura; a la Universidad de la Sabana por ser la inspiración para construir alas, con las que ahora volaremos; a cada familia por ser la medicina perfecta para no desfallecer.

Los autores.

AGRADECIMIENTOS

Un proyecto de investigación: un sueño, una aventura, un estilo de vida y una proyección que abre la puerta de entrada al crecimiento personal y profesional y que hoy día culminada esta meta de muchas más, los autores dan gratos agradecimientos a:

A Dios por ser esa fuerza espiritual y suprema deidad para iluminar el sendero recorrido en pro de brindar aportes a la calidad de la educación superior.

A todos los docentes que conformaron el equipo de la Maestría en Educación que con sus experiencias educativas, conocimientos y su vida han dejado huella en el ser de cada uno.

A todas las instituciones de educación superior, sus coordinadores de programa, representantes y docentes por su participación, tiempo y disposición para colaborar en el proyecto de investigación. Y aun más, por tener la plena certeza del valioso aporte que constituía este proyecto.

Se agradece a los que nunca soltaron nuestra mano, testigos de esfuerzos y en quienes siempre encontramos palabras de grandeza, nuestros seres queridos.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	8
JUSTIFICACIÓN	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1. OBJETIVOS.....	16
1.1.1. Objetivo General	16
1.1.2. Objetivos Específicos.....	16
2. MARCO TEORICO.....	18
2.1. FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA.....	18
2.1.1. Hacia un panorama histórico de la formación de docentes en Colombia	18
2.1.2. Políticas Educativas Nacionales de la investigación en educación	21
2.1.3. Aproximaciones a los fundamentos que componen la formación de docentes.	33
2.2. EL COMPONENTE DISCIPLINAR: EDUCACIÓN INICIAL.....	35
2.2.1. Marco de configuración de la infancia.....	35
2.2.2. Elementos de formación del Licenciado de Educación Inicial	39
2.2.3. Impactos de la educación inicial en la sociedad	44
2.3. EL COMPONENTE INVESTIGATIVO	45
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	55
3.1. ENFOQUE Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.....	55
3.2. POBLACIÓN DE ESTUDIO.....	57
3.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	65
3.4. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	78
3.4.1. Primera etapa: consolidación del grupo de trabajo.	78
3.4.2. Segunda etapa: Construcción teórica.	79
3.4.3. Tercera etapa: Decisiones metodológicas.	80
3.4.4. Cuarta etapa: Análisis de la información.	82
3.4.5. Quinta etapa: Resultados.....	83
3.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS	83
4. CATEGORIAS DE ANÁLISIS	86

4.1. CONCEPCIONES QUE CONFORMAN EL COMPONENTE INVESTIGATIVO	88
4.1.1. Relevancia del componente investigativo	89
4.1.2. Conceptualización de investigación que se entreteje en la formación de licenciados orientados a la Educación Inicial.....	91
4.1.3. Compromisos que asumen los programas al incorporar el componente investigativo en la formación de sus estudiantes.	94
4.1.4. Entre fortalezas y dificultades: logros, beneficios y retos del componente investigativo	97
4.1.5. Trascendencia del componente investigativo	103
4.1.6. Formación investigativa: Perfil del docente	104
4.2. ESCENARIOS PROPUESTOS PARA EL DESARROLLO DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO.	105
4.2.1. Escenarios curriculares	108
4.2.2. Escenarios extracurriculares	112
4.3. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN	115
4.3.1. ¿Qué anuncia el discurso respecto a los paradigmas de investigación?	117
4.3.2. ¿Qué sostienen los documentos institucionales?.....	120
4.3.3. Temáticas sobre las cuales realizan el ejercicio investigativo	122
4.3.4. Desarrollo de procesos para fomentar una cultura investigativa	123
4.3.5. La evaluación de la investigación.....	125
4.4. ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN: IDEALES, NECESIDADES Y TENSIONES	127
5. CONCLUSIONES.....	132
6. REFERENCIAS.....	139
7. BIBLIOGRAFÍA.....	147

INTRODUCCIÓN

La investigación como poderosa herramienta de formación hoy en día interesa no solo a las instituciones de educación superior como valor estratégico en el logro de la tan anhelada educación de calidad, sino además precisa de ser epicentro de las recientes políticas educativas y en consecuencia, punto central de los planes de desarrollo como nación. Es imposible concebir actualmente un proceso de formación desarticulado a un componente investigativo generador de múltiples dinámicas y procesos que se conjugan con la cultura institucional.

Sin duda el tema de la investigación en materia educativa y en lo que respecta a la formación docente, uno de los propósitos del presente documento, ha tenido una notable acogida con el pasar del tiempo a pesar de las diversas acepciones que han surgido en torno a la investigación en la educación, en la diada entre el investigar y el ser docente. Sin embargo, cuando esta diada contempla un campo de acción específico, para este caso en particular, la educación inicial, la mayor pretensión entonces, recae en desmarañar el sentido y el significado que tiene un componente investigativo dados los programas de formación profesional en educación inicial en el marco de las condiciones de calidad.

En tal sentido, este estudio pretende ir más allá de enlistar las formas de hacer investigación en las instituciones de educación superior dedicadas a la formación de docentes en general; intenta realizar una caracterización del componente investigativo, es decir, determinar los elementos constitutivos que identifican a dicho componente investigativo en la formación de docentes orientados a la educación inicial en particular.

Vale la pena hacer claridad que la caracterización del componente investigativo es susceptible de ser ampliado y complementado por los lectores dado que éste dista de ser un proceso estático o acabado, muy por el contrario es dinámico y se transforma vertiginosamente respondiendo a las necesidades particulares de cada contexto. Cabe precisar entonces, que no se pretende esbozar un recetario o una serie de orientaciones de cómo debe ser o cómo debe hacerse o presentarse la investigación en un proceso de formación de docentes orientados a la educación inicial.

Así pues, para dar lugar a una caracterización del componente investigativo de las Licenciaturas en Educación Inicial de Bogotá D.C., el itinerario presentado en el documento se distribuye en dos grandes apartados.

El primer apartado se destina a exponer cómo se ha configurado la formación de docentes en Colombia, entendiendo el panorama histórico sobre el cual se enmarca y que dan lugar al posicionamiento de políticas educativas de gran envergadura para el desarrollo de una cultura investigativa en las instituciones de educación superior. Como resultado de ello, se indaga por la identidad del ser docente, descifrando cuáles son los fundamentos que lo componen, entre los que se abordan prioritariamente dos gruesos campos: el componente disciplinar y el componente investigativo.

Corresponde al componente disciplinar, lo concerniente al campo de acción en particular del docente en formación, como lo es la educación inicial para este caso, busca establecer acercamientos hacia los principales ejes estructurales sobre los que se moviliza su acción y que definen su objeto de conocimiento.

Mientras tanto, el componente investigativo se constituye en una estrategia y dispositivo articulador de las dinámicas de formación docente, un imperativo para desplegar el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, una actitud transformadora y un espíritu de innovación y creatividad en pro de aportar a las condiciones socioculturales.

En el segundo apartado se detalla la ruta metodológica propuesta para el logro de los objetivos del presente proyecto que se rige bajo un enfoque cualitativo desde un paradigma interpretativo, se presentan los criterios específicos bajo los cuales se realizó la selección de participantes, las técnicas utilizadas para la recolección de la información, las etapas por las que atravesó el proceso de investigación finalizando con los lineamientos éticos.

En el tercer apartado, se describen las categorías de análisis en relación con cada una de las variables que propone el instrumento: concepciones que conforman el componente investigativo, escenarios propuestos para el desarrollo del componente investigativo, paradigmas de investigación y actitudes hacia la investigación: ideales, necesidades y tensiones.

Para finalizar, en el cuarto apartado se sintetizan las conclusiones que dan lugar a la caracterización del componente investigativo en la formación de docentes de educación inicial.

Muchos interrogantes y dudas sobrevienen ante estos aspectos que definen el ser, deber ser y hacer de un docente; no obstante, cabe advertir, que este panorama esta cautivo de un irrefutable vínculo entre investigación, docencia y educación inicial, lo cual permite sentar las bases para suscitar el debate y la reflexión alrededor de lo que ha de caracterizar un componente investigativo inserto en las dinámicas propias de formación de un educador orientado a la educación inicial.

Se tiene, pues, la certeza de que este proyecto de investigación que forma parte de un proceso académico y formativo es una contribución que de la mano de La Universidad de La Sabana se ha consolidado pensando en el mejoramiento de la calidad de la educación superior colombiana para la formación de docentes orientados a la educación inicial, por cuanto tiene en la mira, la formación investigativa de docentes que a postre se constituyen como agentes transformadores, críticos y reflexivos de la realidad educativa de la infancia.

JUSTIFICACIÓN

Las connotaciones que tiene el término investigación son esencialmente positivas: referirse a la investigación es sinónimo de producción de conocimiento, innovación, creación, desarrollo y avance de una nación. La historia lo atestigua con persistencia en sus políticas educativas de formación de docentes, proyectos focalizados hacia la Educación Inicial y en las dinámicas surgidas en las instituciones de educación superior.

En el marco de las condiciones de calidad educativa, en Colombia las políticas educativas han movilizado esfuerzos tendientes a involucrar la investigación en la formación de docentes, atendiendo a su fortalecimiento, promoción y regulación; exigiendo actualmente a las I.E.S. "formular políticas de investigación educativa, pedagógica y didáctica, que fomenten la reflexión, el pensamiento crítico, la indagación y el planteamiento de soluciones innovadoras" (MEN, 2010, Resolución 5443 - Artículo 7).

Al respecto, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013), señala que un programa de calidad de acuerdo con su naturaleza se reconoce por la efectividad en sus procesos de formación para la investigación por lo que,

promueve la capacidad de indagación y búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo, creativo e innovador que favorece en el estudiante una aproximación crítica y permanente al estado del arte en el área de conocimiento del programa y potencia un pensamiento autónomo que le permita la formulación de problemas de conocimiento y de alternativas de solución, así como la identificación de oportunidades. (p.40)

Dentro de esta configuración de formación para la investigación y como respuesta a la necesidad de fortalecer la calidad de educación superior, el CNA (2013) enuncia que

la investigación aparece como una exigencia fundamental, si se tiene en cuenta que no basta asimilar los conocimientos universales, sino que se requiere transformarlos, seleccionarlos, reorganizarlos y construir nuevos nexos con la práctica, para adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto nacional, regional o local. (p.6)

Además, recientemente, bajo el nuevo Plan Sectorial de Educación 2012 - 2016 *Bogotá humana*, la Secretaria de Educación del Distrito ha diseñado el proyecto *Maestros empoderados con bienestar y mejor formación*, con miras a apoyar la financiación de formación en programas de posgrado de tal manera que se dinamicen experiencias de innovación en las instituciones educativas, que beneficien a la comunidad y aporten a la transformación pedagógica a partir de prácticas investigativas.

De esta manera, se resalta la investigación en el logro de garantizar a los docentes condiciones laborales y motivacionales, pero también, mayor empoderamiento como sujetos protagonistas de las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación y el reconocimiento social de su quehacer.

En esta labor, se reconoce la innegable función e importancia que cumplen las I.E.S. al liderar una formación investigativa cada vez más oportuna, llena de sentido y significado para la labor docente; al respecto Bok, 1990 (citado por Rojas, 2011) afirma:

Las IES privilegian, incluso exigen, hoy el perfil de sus docentes como investigadores y de una docencia investigativa por dos consideraciones básicas: primera, los contenidos de la enseñanza deben cuestionarse, desligarse de su aparente condición de conocimientos acabados y perpetuados; y, segunda, el aula es un laboratorio cautivo para el desarrollo de la investigación, factor en el que las universidades tienen una enorme capacidad de contribuir a la solución de grandes problemas técnicos y sociales. (p.123)

Aun cuando la pretensión en la formación de docentes de educación inicial en el pregrado no es formar investigadores, se introduce el componente investigativo como estrategia formativa, en primer lugar, para responder a la necesidad del conocimiento, pues resulta ser inacabado e incompleto, más bien permanente y dinámico, dada la misma naturaleza del ser humano. Se comprende, como los procesos de enseñanza - aprendizaje emanados en el transcurrir de la formación han de convertirse, no en un proceso de transmisionismo, si no muy por el contrario de pregunta, duda e inquietud. Con ello, se piensa en un docente de educación inicial que constantemente reflexiona, analiza, comprende y fundamenta la razón de su quehacer y su ser.

De acuerdo con Rizo (citado por Aldana de Becerra, 2012),

cuando se habla de investigación en el contexto universitario se hace referencia no sólo a hacer investigación, sino también, y por lo menos, a ser capaz de consumir investigación y de utilizarla de manera pertinente en la docencia; la investigación más que educativa es formativa, da lugar a cultivar no sólo saberes teórico-conceptuales, sino más bien prácticas, habilidades y aptitudes para el quehacer investigativo, y lo más importante, para la vida. (p.373)

En segundo lugar, la investigación se justifica además por el campo de acción, la infancia y todo lo que a ella acontece, la urgencia de impulsar innovaciones para la educación de la infancia y los escenarios en los que se encuentra es apremiante, prácticas docentes impregnadas de cambios y transformaciones que impacten vidas y realidades particulares y que generen por ende, más y mayor calidad educativa.

Es a partir de estos argumentos, que surge la necesidad de adelantar una caracterización del componente investigativo de las Licenciaturas orientadas a la Educación Inicial de Bogotá, con miras a conocer y captar la naturaleza distintiva, profunda y compleja en la que se ve inmerso este componente, no como artífice en la formación de docentes en general, sino de educadores iniciales en particular; es en suma, también, un reconocimiento de lo que han venido realizando las I.E.S., su impacto, proyección y contribución que alimentan miradas provocadoras que dan piso firme a consolidar la tarea investigativa en la formación de docentes de Educación Inicial.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Indiscutiblemente el compromiso de desarrollar un componente investigativo en las instituciones de educación superior (I.E.S.) en Colombia en lo que concierne a los programas de educación, si bien se ha convertido en la actualidad en un punto de referencia y de regulación de la calidad de la educación superior en aras de fortalecer el profesionalismo y dignificar la identidad del ser docente, también ha sido aún, epicentro de conjeturas y recelos entre la relación docencia e investigación

A ello se le anuda, el hecho de que la política educativa garantiza autonomía a las I.E.S. y coherentemente, avala su desarrollo "en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra" (ley 30 de 1992, artículo 4), lo cual ha generado la adopción de diferentes y diversas concepciones en el ámbito académico, de estrategias, procesos y acciones propias que orientan la formación en la investigación para los futuros docentes. En consecuencia, se ha venido desdibujando el auténtico significado de la investigación como componente formativo de los programas de educación, así como sus alcances, limitaciones y su articulación con la docencia.

En este sentido, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) enuncia dos supuestos epistemológicos nocivos: "el primero privilegiar solamente como investigación aquella que se rige por parámetros empírico-positivistas, y el segundo, validar como investigación cualquier esfuerzo por reflexionar sobre la práctica docente o por describir procesos de interacción pedagógica sin fundamentación teórica y metodológica" (CNA, 1999, p. 39).

Por otra parte, cabe notar, que en las políticas educativas, la investigación se presenta desde la generalidad, esto es, desde lo que se reglamenta para todos los programas que forman docentes, no obstante, el universo de formación de docentes es amplio por la variada gama que existe en los campos de acción, lo que da pie a vislumbrar carencias de una formación investigativa propia para licenciados orientados a la educación inicial.

Basta por ejemplo remitirse a la resolución 5443 de 2010, artículo 7: "**Investigación:** La institución de educación superior formulará políticas de investigación educativa, pedagógica y

didáctica, que fomenten la reflexión, el pensamiento crítico, la indagación y el planteamiento de soluciones innovadoras" (p.3).

En el marco de este panorama se pueden visibilizar el acontecer de nodos problemáticos, el primero relativo a atribuir a las instituciones formadoras de docentes, además de su función de extensión y docencia, la investigación dando la facultad de desarrollar un proceso autónomo acorde con la naturaleza propia de cada programa lo cual ha conllevado con el pasar de tiempo a que el término investigación se convierta en un concepto polisémico que se asume desde diversas posturas y se aleje en muchos casos de la perspectiva de conocimiento y el espíritu de la normatividad.

Para ilustrar esto, es preciso recordar a Bernardo Restrepo Gómez (2006), que amerita distinguir términos que suelen usarse para referenciar a la investigación en materia educativa y en lo que respecta a la formación, entre ellos se encuentran: investigación en educación, investigación educativa, investigación sobre educación, investigación formativa, formación investigativa, formación en y para la investigación, investigación exploratoria, entre otros. Otros autores como Gloria Calvo, Marina Camargo y Clelia Pineda (2008) conceptualizan los términos de investigación educativa e investigación pedagógica.

El segundo nodo problemático deriva precisamente de dichas concepciones de lo que se entiende y significa la investigación en educación, desembocando en las formas de enseñar a investigar, los escenarios dispuestos para su promoción y fortalecimiento, así como los ejercicios investigativos que realizan los estudiantes como requisito para graduarse.

Por lo anterior, se comparten los planteamientos señalados por Cerda, citados por Aldana (2012):

la enseñanza de la investigación, como está incluida en los currículos, es más informativa que formativa; la mayoría de programas de pregrado tienen varios niveles de formación en metodología de la investigación, estadística, formulación y ejecución de proyectos, talleres de escritura, informática, entre otros, en los cuales la investigación se presenta a manera de recetas, no como algo susceptible de ser comprendido, mejorado o completado. Desde la academia, las más de las veces, no se facilita la construcción de espacios para integrar todos estos saberes de manera clara, productiva y amena para el estudiante y para el mismo docente. (p.372)

Por tanto, al dar respuesta a la pregunta por cuáles son las características que identifican el componente investigativo en la formación de licenciados, en especial de educación inicial, cabe pensar en el desarrollo de lineamientos intuitivos que no siempre tienen presente la importancia, los desafíos a los que debe responder, el impacto de la investigación y la conveniencia que esta sea liderada por educadores.

Estas situaciones han surgido debido a que por un lado, hay insuficiencia de caracterizaciones o consolidados sobre los procesos formativos desarrollados por las Instituciones de educación superior; no existen orientaciones o directrices que enfoquen un proceso de formación investigativa en educación y por otro lado, la encrucijada dada en el ejercicio investigativo abordado desde la práctica del licenciado/da en formación se adscribe como respuesta al ser, saber y saber hacer de su disciplina en particular (Educación Inicial), más que como respuesta al aprendizaje de competencias investigativas.

En suma, es imperativo indagar sobre ¿Cuáles son las características bajo los que se contempla el componente investigativo de los programas presenciales de licenciatura orientados a la educación inicial en instituciones de educación superior en Bogotá - Cundinamarca? debido a que se hace primordial profundizar en la manera como el programa de educación inicial está respondiendo a las exigencias en materia investigativa.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo General

Caracterizar el componente investigativo de las licenciaturas presenciales orientadas a la Educación Inicial en instituciones de educación superior de Bogotá y Cundinamarca.

1.1.2. Objetivos Específicos

Describir las concepciones que conforman el componente investigativo inmerso en los procesos formativos de investigación en las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial.

Identificar los escenarios en los cuales se desarrolla el componente investigativo y las cualidades implícitas en ellos.

Determinar los paradigmas de investigación que se privilegian en el componente investigativo en los programas presenciales orientados a la Educación Inicial en las instituciones de educación superior en Bogotá y Cundinamarca.

2. MARCO TEORICO

2.1. FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA

Ser docente es un tema crucial cuando se piensa en la situación y el destino de una nación, pues está profundamente ligado con el desarrollo de su aparato educativo.

Ser docente es una profesión con una amplia y honorable tradición que se extiende desde los albores de la historia hasta tiempos recientes, por lo que la formación de docentes, es sin lugar a dudas, uno de los asuntos en el que acaecen multiplicidad de miradas, concepciones, perspectivas y saberes, al cual se le anudan normas, leyes y retos, por ser el ente fundamental sobre el cual recae la finalidad de la educación: la formación integral de la persona humana.

Diversos escenarios a través del tiempo han caracterizado los momentos por los que ha cruzado, lo que por hoy se le denomina, la formación de docentes en Colombia. De ahí que, en el logro de comprender y establecer las dinámicas y componentes de la formación de los docentes en Colombia, es fundamental identificar el conjunto de consideraciones relacionadas con las representaciones del rol docente a través de la historia, pasando por visibilizar la normatividad que se estipula, para finalmente, realizar una aproximación a los fundamentos que componen la formación docente.

2.1.1. Hacia un panorama histórico de la formación de docentes en Colombia

La formación de los docentes en Colombia, históricamente, se remonta a la época de la colonia (siglo XVIII), en la que a la par con el surgimiento de las universidades de América Latina, se empieza a concebir el papel protagónico de la educación con miras a establecer su función social; de ahí que se instaura el concepto de instrucción pública, con lo cual, el acto de la enseñanza deja de estar vinculado únicamente con el sector privado de la iglesia católica y la familia, para ubicarse en la escuela bajo parámetros de control y vigilancia por parte del Estado.

Por ese tiempo, el rol del docente se visibiliza como un orientador de la enseñanza de los sujetos que tienen el privilegio de asistir a la escuela, por lo que su perfil ha de caracterizarse por ser una persona virtuosa. En respuesta a ello se originan las instituciones formadoras de docentes.

Es así como hacia el año de 1822, el panorama educativo en cuanto a la formación de docentes, se hace tangible con la creación de la primera Escuela Normal del país en Bogotá "con el objeto de formar profesores, normalizar las prácticas de enseñanza y difundir el sistema de enseñanza mutua, propuesto por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander" (MEN, 2012, p.56) con el fin último de unificar y homogenizar las formas de pensar y sentir, y enseñar el lenguaje, la escritura y el cálculo. Ya para 1844, se institucionalizaron las Escuelas Normales, reconociéndose como institutos dedicados exclusivamente a la formación de docentes.

Pero, si por un tiempo, la Escuela Normal goza de un gran auge, acogida y reconocimiento en la sociedad, es precisamente por las dinámicas del poder político de la época, en especial con la llegada del liberalismo al poder del Estado y la puesta en marcha de las Reformas de Medio Siglo que a mediados del año 1851 se presenta una disolución de ella, bajo la idea de la desigualdad social que generaban los títulos académicos. Sin embargo, este aspecto se cuestionó y se repensó hasta el punto de modificarlo con la reforma instruccionalista (1870 - 1876), lo que dio paso a postular que dentro de las funciones del Estado se encontrara la formación de docentes.

Ochoa, S., Londoño, H., Rojas, S., Nossa, L., Escobar, S., Quiroga, J. y otros (2011), abordan el tema de los antecedentes históricos de la formación de formadores afirmando: "para Colombia y quizá para América Latina, es difícil establecer el origen de la formación de formadores en razón a las múltiples demandas laborales y sociales que asignan labor al docente" (p.37), en este sentido, se convierte difícil delimitar dichos antecedentes.

Varios autores han hablado acerca de la formación de docentes, algunos a partir de las políticas, reformas, currículos y gestiones administrativas, otros desde las condiciones de los programas de formación, el orden social, pedagógico y ético siendo válidas todas las perspectivas, aunque algunas adopten solo una postura crítica.

En este sentido, la educación en Colombia hacia los años noventa genera un debate público sobre el papel del educador, el tipo de formación, la calidad, el énfasis y las expectativas que enfrenta desde entonces el mundo globalizado. La formación de educadores en Colombia está influenciada por una larga tradición histórica, desde la creación de las llamadas escuelas normales, rurales y superiores, y desde la puesta en marcha de las facultades de educación en las ciudades de Tunja y Boyacá; por los años 1930 después de la concentración del partido conservador se hizo impostergable dar a los maestros una formación profesional en planteles concebidos para tal fin, aunque ya en 1920 se hablaba de la formación de educadores como una profesión específica se carecía de opciones universitarias diferentes a la preparación de maestros para educación primaria y secundaria.

En 1992 se emite la Ley 30 o Ley de Educación Superior sustitutiva del Decreto 080 de 1980 con base a los apoyos brindados por la constitución política y una caracterización del ejercicio de la docencia; en esta ley se reafirmó la formación de educadores como una tarea primordial de la educación superior la cual pretendió encausar definitivamente la política de formación de docentes en un sistema que cumpliera los requisitos de calidad científica y ética, práctica pedagógica e investigación.

Hay coincidencia en

sostener que la problemática de la formación docente ha estado en estos últimos tiempos en el ojo de la tormenta del debate sobre las reformas en el campo educativo, principalmente por el grado de heterogeneidad y segmentación que presenta este nivel en América Latina y El Caribe. Uno de los principales ámbitos, en donde se ha considerado especialmente a la formación docente en Latinoamérica, ha sido la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, que la presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general. (Cardelli & Duhalde, 2001, p.1)

2.1.2. Políticas Educativas Nacionales de la investigación en educación

La Política Educativa Nacional de formación de docentes constituye un gran referente de organización, articulación y orientación para aquellos actores comprometidos con la formación inicial y continua de los docentes, en aras de potenciar un sistema de aseguramiento de calidad educativa y en respuesta a las exigencias que el contexto demanda.

Esta proporciona un norte que encamina a las Instituciones de Educación Superior (I.E.S.) a destinar determinadas acciones, decisiones y rumbos que posibilitan el desarrollo y la formación cada vez más asertiva de docentes, por lo que hoy por hoy, con naturalidad alguna se ha planteado y estipulado dentro de la política educativa con bastante persistencia, el acoplo de un componente axiomático: la investigación. Tras ella, se fundan una serie de referentes normativos que es importante rastrear a razón de develar los motivos por los cuales se hace pertinente y necesaria su articulación en las propuestas de formación de docentes.

2.1.2.1. Horizonte normativo nacional de la investigación en I.E.S.

En el tiempo, la investigación se ha visualizado bajo una visión arraigada y tajante de que ésta solo tenía una vía para la búsqueda y construcción del conocimiento, orientado hacia el descubrimiento de leyes universales (de carácter científico), pues se asumía como un proceso riguroso, organizado y sistemático desde una lógica de corte positivista; lo cual desemboca en un gran problema: la falta de producción de conocimiento.

Ello, acompañado de una serie de eventos surgidos en los siglos XVII y XVIII aproximadamente, según Bernardo Restrepo Gómez (2004), como: la pérdida del monopolio por parte del Latín, la llegada de las lenguas vernáculas a la universidad, la revolución industrial yuxtapuesto con la irrupción del método experimental a través de los aportes de Bacon, Hume y Stuart Mill; todo esto en su conjunto, da lugar a que la ciencia en primer lugar, se ponga al

servicio del desarrollo tecnológico y en segundo lugar, abre cabida a pensarse en los docentes investigadores.

A partir de estos sucesos y su posterior expansión se empieza a introducir en Colombia el aspecto investigativo a la formación profesional y científica en las universidades. Así, poco a poco se organizan los currículos en pro de instaurar un proceso investigativo propio de la universidad, así como de la docencia misma, pues se consideraba un elemento indispensable para generar conocimiento.

Surge entonces por un lado, la investigación,

...a partir de la iniciativa, el mérito y el gusto individual de docentes que cultivaron en algunas IES un espíritu científico a pesar de condiciones institucionales y políticas adversas, e irradiaron en los estudiantes el gusto por una actividad, en principio, de carácter extracurricular. (Rojas, 2011, p.123)

Por otro lado, todo parece indicar que en respuesta a "controlar y organizar un sistema de educación superior que ante el país tenía la imagen de desorganizado y disperso, ocasionado por el crecimiento desmesurado de las instituciones de carácter privado" (Jiménez y Figueroa citado por UNESCO/IESAL - UPN, 2004, p.23), es cuando se inserta el término de investigación en la educación superior.

Justamente por ese tiempo se estipula el decreto 080 de 1980, *por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria o superior*, a partir del cual se comienza a vislumbrar los primeros pasos de la vinculación de la investigación a la docencia y el posterior desarrollo de esta premisa. Así lo contempla el artículo 4°:

La educación superior, mediante la vinculación de la investigación con la docencia, debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social. (MEN, 1980, p.1)

La investigación era concebida como un principio del conocimiento y de la praxis, por lo que se empezó a configurar desde ese entonces, la relación entre teórica y práctica potenciada desde la investigación, además de constituirse en un componente que hacía parte de las funciones de todas las I.E.S., no solo de aquellas a las que confluía la formación de docentes. Ello es perceptible cuando se expresa en el artículo 8°:

La investigación, entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico. Está orientada a generar conocimientos, técnicas y artes a comprobar aquellas que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre y crear y educar tecnologías. (MEN, 1980, p.1)

Seguido a este artículo, las políticas educativas intentan hacer explícito la finalidad de la investigación en la educación superior,

La investigación dentro de la educación superior tiene como finalidad fundamental, reorientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje así como promover el desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas, para buscar soluciones a los problemas de la sociedad. (MEN, 1980, p.1)

Si bien, nadie se esperaba las exigencias normativas, esta reforma aun cuando abrió la posibilidad de ofrecer una formación de docentes también provocó diversas polémicas alrededor de esta y al unísono, interesantes dinámicas académicas que han hecho que las instituciones de educación superior adopten las más variadas estrategias para trabajarla.

Ya a partir del año 1991 en Colombia no puede faltar la inclusión de este componente investigativo en los discursos normativos en vista de la apremiante necesidad e importancia que traía consigo para el desarrollo de la nación. Basta remitirse a la Constitución Política de Colombia para evidenciar como la investigación se instaura en el artículo 27 aludiendo a las libertades de investigación y en los artículo 69 y 70 avala su fortalecimiento, ofreciendo las condiciones para su desarrollo así como su promoción.

De conformidad con estos principios de la Constitución Política, la Ley 115 o Ley General de Educación a partir del artículo 1° ya menciona este componente y específicamente, el artículo 4°

asocia entre varios factores a la calidad y mejoramiento de la educación, la investigación educativa, a la que el Estado le brindará atención permanente, por lo que, en consecuencia en el artículo 5°, el fomento a la investigación se ubica como uno de los fines de la educación.

En concordancia a ello, la Ley 30 de 1992 en su artículo 6° plantea como uno de los objetivos de la educación superior y sus instituciones para la formación integral, la necesidad de capacitación de los colombianos para cumplir las funciones investigativas; desarrollándose, según el artículo 4° bajo un marco de libertades, lo que implica según los artículos 19° y 20° para el caso de las universidades contar con experiencia en investigación de alto nivel.

En este sentido, es claro que la calidad y el progreso de la educación están directamente relacionados con un elemento que se destaca entre otros y es el referido a la investigación educativa. Así por tanto, todas las instituciones de educación superior, primero, han de desarrollar la investigación en sus procesos formativos, y segundo, lo han de hacer de manera autónoma adoptando sus propias propuestas, concepciones, estrategias, métodos, metodologías, etc., en correspondencia con el programa académico.

Así pues, cabe resaltar que la importancia y necesidad conferida a la investigación en el campo educativo por los estamentos legales se da gracias a que

es reconocido el problema de falta de producción de conocimiento o del rigor en su producción en muchos de los productos latinoamericanos, lo que llevó en el año 1998 al CNA en Colombia, a plantear la reflexión sobre la necesidad de plantear la investigación formativa, específicamente para la educación, a través del decreto 272. (ASCOFADE, 2011, p.34)

Es propiamente con este Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, el primer referente a partir del cual se da inicio a los procesos de acreditación y se empieza a configurar la relación entre docencia e investigación. Se asigna la denominación de investigación educativa a la investigación formativa que desarrolla competencias y actitudes investigativas que dan lugar a un ejercicio de reflexión permanente de la práctica, el saber disciplinar y la pedagogía, el cual difiere sustancialmente de la investigación en sentido estricto; se visualizaba un docente investigador con perfil de intelectual de la educación.

ARTÍCULO 9o. Con el propósito de hacer efectiva la articulación entre docencia e investigación y de cuadyuvar al desarrollo educativo nacional, regional, institucional y de las comunidades educativas, todas las universidades e instituciones universitarias con programas de pregrado y/o postgrado en Educación deberán disponer de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica y poner en marcha, por lo menos, una línea de investigación por cada uno de los programas académicos que ofrezcan. (MEN, 1998, p.5)

Además, para desarrollar dicha investigación formativa se plantean unas condiciones como: tener una parte de su personal dedicado a la investigación, poseer las condiciones y recursos para el ejercicio de la investigación y contar con un medio de difusión y publicación de avances y resultados de las investigaciones.

El advenimiento de este decreto sienta las bases para las sucesivas propuestas de formación de docentes tras diversas lecturas que desemboca, entre las que se destaca lo referente a la investigación.

Tiempo después, el Decreto 272 fue derogado con la expedición del Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 en el que se postulan las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Es a partir de este decreto que los programas de formación de docentes se acreditarán bajo los mismos estándares que cualquier otro programa de educación superior. Con ello, surge incertidumbre frente a los lineamientos específicos que rigen la formación de docentes dado que se hacía explícito en el Decreto 272.

Sin embargo, se encuentra claramente la formación investigativa como una de las condiciones mínimas de calidad de las I.E.S. en la obtención de lo que por ese tiempo se denominará registro calificado.

ARTÍCULO 6. Formación Investigativa.- la institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento. (MEN, 2003, p.3)

La formación investigativa continuó siendo no solo uno de los criterios fundamentales de calidad educativa, sino que a la postre se fue apropiando del nexo entre educación e investigación, fundándose la concepción de un sujeto no solo considerado como docente o investigador por separado, sino como docente investigador.

Uno año después (2004) se expide la Resolución 1036 del 22 de abril, específicamente para los programas en el área de educación, por lo que ahora se puntualiza para la formación de docentes la necesidad del desarrollo de “una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico” (MEN, 2004, p.3).

Se continúa recurriendo al concepto de formación investigativa en la educación de docentes y de hecho se retoman las ideas postuladas en los decretos antecesores.

ARTÍCULO 3. Formación investigativa.- con el propósito de hacer efectiva la articulación entre docencia e investigación y de desarrollar en los estudiantes la cultura investigativa y el pensamiento crítico, así como coadyuvar al desarrollo educativo nacional, regional, institucional y de las comunidades educativas, las instituciones de educación superior con programas de pregrado y/o especialización en Educación deberán disponer de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica y poner en marcha, por lo menos, una línea de investigación.

Así mismo los programas de pregrado y/o especialización en Educación, podrán establecer alianzas estratégicas interinstitucionales y redes académicas e investigativas regionales, nacionales e internacionales para crear y desarrollar la infraestructura investigativa y de publicaciones correspondiente. Con base en los requerimientos establecidos en la presente resolución, las instituciones o entidades asociadas para tal efecto, establecerán los parámetros de orientación, organización y funcionamiento de la investigación educativa y de las publicaciones, lo mismo que los mecanismos de relación con las secretarías de educación y con las comisiones regionales de Ciencia y Tecnología. (MEN, 2004, p.3)

Con la Resolución 1036, se vislumbra en la educación para docentes una formación investigativa que da cabida a la conjugación del binomio entre teoría - práctica, donde la primera permite

fundamentar y conocer modelos o esquemas de pensamiento para examinar la realidad a la que va enfocada, mientras que la segunda, la práctica, busca intervenir, transformar y abrir puentes en pro de la generación de conocimiento.

Hay que mencionar, además, que con la expedición de la Ley 1188 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior, se deroga el Decreto 2566 de 2003 estableciendo las condiciones de calidad para poder obtener dicho registro calificado, aspecto de carácter obligatorio para el ofrecimiento y desarrollo de un programa académico que no se encuentre acreditado en calidad.

Así, entre las condiciones de calidad se encuentran dos referidas a la investigación, una de ellas propone "la adecuada formación en investigación que establezca los elementos esenciales para desarrollar una actitud crítica, la capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del país" (MEN, 2008, p.2), y la otra pretende que los programas fortalezcan el número y calidad del personal docente para garantizar, de una manera adecuada, las funciones de investigación.

Con la Ley 1188 de 2008 nace el Decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata dicha ley y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. En este decreto se concreta y amplían las condiciones que deben cumplir las I.E.S. para obtener el registro calificado; por su parte, en cuanto a lo que tiene que ver con investigación se postula todo un apartado para su abordaje.

5.5. - Investigación.- Las actividades de investigación que permitan desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país, de acuerdo con las orientaciones que se indican a continuación.

5.5.1. El programa debe prever la manera cómo va a promover la formación investigativa de los estudiantes o los procesos de investigación, o de creación, en concordancia con el nivel de formación y sus objetivos.

5.5.2. El programa debe describir los procedimientos para incorporar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la formación investigativa de los estudiantes.

5.5.3. Para la adecuada formación de los estudiantes se verificará:

5.5.3.1. La existencia de un ambiente de investigación, innovación o creación, el cual exige políticas institucionales en la materia; una organización del trabajo investigativo que incluya estrategias para incorporar los resultados de la investigación al quehacer formativo y medios para la difusión de los resultados de investigación. Para los programas nuevos de pregrado debe presentarse el proyecto previsto para el logro del ambiente de investigación y desarrollo de la misma, que contenga por lo menos recursos asignados, cronograma y los resultados esperados.

5.5.3.2. Los productos de investigación en los programas en funcionamiento de pregrado y posgrado y los resultados de investigación con auspicio institucional, para los programas nuevos de maestría y doctorado.

Los resultados de procesos creativos de los programas en artes, podrán evidenciarse en exposiciones, escenificaciones, composiciones o interpretaciones y sustentarse en registro de la obra, estudios sobre el campo artístico y publicaciones en diversos formatos.

5.5.3.3. En los programas de maestría y doctorado la participación de los estudiantes en los grupos de investigación o en las unidades de investigación del programa.

5.5.3.4. La disponibilidad de profesores que tengan a su cargo fomentar la investigación y que cuenten con asignación horaria destinada a investigar; títulos de maestría o doctorado o experiencia y trayectoria en investigación demostrada con resultados debidamente publicados, patentados o registrados. (MEN, 2010, p.3)

Cabe notar además que, acorde con las facultades legales de la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010, se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación en el marco de las condiciones de calidad, expuestas en la Resolución 5443 de 2010, derogando, en consecuencia, la Resolución 1036 de 2004 y rigiéndose en la actualidad.

En correspondencia con lo planteado por la Ley 1188 y el Decreto 1295, en la Resolución 5443, nuevamente se postula la investigación como una de las características de calidad para los programas de educación en su artículo 7: "**Investigación:** La institución de educación superior formulará políticas de investigación educativa, pedagógica y didáctica, que fomenten la reflexión, el pensamiento crítico, la indagación y el planteamiento de soluciones innovadoras" (MEN, 2010, p.3).

Nótese que se cambia la denominación postulada de formación investigativa por la de investigación, no obstante se maneja bajo la misma esencia con miras a lograr el mejoramiento

constante del proceso pedagógico, didáctico y educativo que permita en medio de un contexto histórico y sociocultural marcar el desarrollo y avance del conocimiento y de la sociedad.

Este recorrido normativo, permite por un lado, apreciar el papel protagónico dado a la investigación con el pasar del tiempo en los programas académicos, y por el otro, dar cuenta de una caracterización de la investigación en la formación de docentes.

Si bien, "los programas de maestría, doctorado y postdoctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesario de su actividad" (República de Colombia, 1992, artículo 12), los programas de pregrados han de concentrarse en brindar en la formación de sus docentes, competencias, capacidades y habilidades investigativas, acompañado de un espíritu o actitudes hacia esta mediante estrategias de promoción.

Actualmente, desde las políticas educativas, todo programa de formación de docentes debe tener un componente investigativo caracterizado por la presencia de políticas de investigación, una estructura de cómo se está desarrollando y propiciando la investigación tanto en estudiantes como docentes, perfiles de docentes con experiencia investigativa que la fomenten, así como de los medios, ambientes y recursos que disponen para garantizar el adelanto de dichos procesos formativos de investigación.

2.1.2.2. Planes de desarrollo que impulsan la formación docente en investigación

La sociedad contemporánea enfrenta cada día un proceso acelerado de cambios en todos los ámbitos del acontecer político, educativo, social, científico y cultural, que generan en el ser humano una búsqueda constante de crecimiento personal, en el que resulta ser fundamental la cualificación profesional amplia, es decir el mejoramiento paulatino de las habilidades humanas y técnicas, necesarias para un desempeño eficaz de sus labores cotidianas con el fin de que su accionar sea pertinente y responda con éxito a las demandas que el contexto laboral o social le demanda. Este proceso de cambio acelerado se hace evidente en los planes de desarrollo que de modo macro y micro se plantean en las instituciones sociales y civiles, y en los que la plasticidad de los profesionales, así como su capacidad para aprehender nuevas habilidades que garanticen la consolidación de las metas que estos proyectos se trazan, resulta ser un factor central.

En el ámbito educativo colombiano, los desafíos están determinados por los planes de desarrollo que la nación en general se propone junto con las problemáticas particulares de cada contexto educativo, lo cual implica necesariamente una continua cualificación-formación de los profesionales de esta área. Este compromiso con su crecimiento humanístico, técnico, didáctico, pedagógico, teórico e investigativo les permite enfrentar los desafíos que en el aula o en su comunidad se presentan, y los que la globalización, como una nueva condición histórica le insta. La importancia conferida a la cualificación de los docentes, ya sea en educación continua o dentro de los distintos programas de pregrado, se encuentra determinado por la necesidad del docente de mejorar sus acciones educativas, por la reivindicación desde lo político y por el hecho de que la educación se asume como un factor imprescindible para el perfeccionamiento del sujeto y de su sociedad, a este respecto el Plan Sectorial 2012-2016 sostiene que:

Avanzar hacia la calidad de la educación implica coordinar acciones en la formación de los educadores para desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales, actualizar y profundizar sus conocimientos, crecer en lo personal y mejorar su desempeño y su clima institucional.

Una formación que le permita cualificar sus prácticas pedagógicas al tiempo que se desarrolla como persona y como profesional, responder a las expectativas, necesidades y demandas de la sociedad y contribuir desde su quehacer al proyecto educativo de Nación. (MEN, 2012, p.52)

Entonces, la formación que los educadores emprenden dentro de la formación continua y de la que participan en la formación inicial en sus carreras de pregrado, debe contemplar la posibilidad de la educación como un factor nodal que impacta en la consolidación de ámbitos sociales y ambientales adecuados para el desarrollo de una vida plena. De ahí que el Estado gesticule leyes que aseguren la formación de los docentes, con el fin de que estos sean profesionales capaces de generar conocimientos y situaciones de reflexividad y diálogo, en los que impere la concienciación de los educandos sobre el valor de la vida y la importancia de construir comunidades plenas de derechos, plurales y cosmopolitas, y no solo se limiten a ser transmisores de información, ya que esto limita y desvirtúa el fin de la acción educativa, un fin que se encuentra abocado al desarrollo de unas habilidades, de unas virtudes y de una capacidad crítica de juicio en el sujeto.

La formación, por ende, garantiza la preparación de los docentes, como lo sostiene la Constitución Política Colombiana (1991), para proponer, fomentar y liderar procesos educativos, que les permita formar educandos más competitivos, capaces de responder a los nuevos retos tecnológicos y humanísticos que trae consigo el siglo XXI. En general, la formación docente se toma como un proceso central, sin embargo, se debe resaltar que la finalidad de este trabajo de potenciación de actitudes y conductas, de acuerdo al Artículo 109 de la Ley General de Educación Colombiana de 1994, es:

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

Las finalidades de la formación docente aunque son variopintas se orientan hacia dos aspectos, uno que tiene que ver con el fortalecimiento de la capacidad de reflexión pedagógica y otro con la capacidad de acción educativa. Para ambos casos es importante que los docentes se desenvuelvan de un modo ético, es decir que sean capaces de pensar su labor de acuerdo a un fin superior y también que sean capaces de actuar oportunamente, respondiendo así a las necesidades inmediatas de sus estudiantes y de su contexto, pero para poder hacer esto, el docente debe ser capaz de cuestionarse, de plantearse las preguntas y los planes de acción adecuados. Esto se lo permite la investigación, pues le posibilita establecer un programa de estudio que lo acerca a un fenómeno educativo o pedagógico en particular, uno de su interés, por medio del cual descubre los detalles que lo llevan a comprender de modo profundo cada uno de los factores que inciden en que exista o persista, y por lo tanto le permite a partir de esas preguntas y de los métodos que siga, establecer un panorama más amplio y rico del fenómeno en cuestión.

Formar a los docentes o a los futuros docentes en investigación se convierte entonces en un imperativo categórico, pues como sostiene Aldana (2008):

Dada la importancia que ha adquirido la investigación y la tendencia a mejorar la calidad de la educación superior, se ha enfatizado en la enseñanza de la investigación como un componente

importante de la formación universitaria. En las asignaturas de investigación se pretende desarrollar la capacidad general para el estudio y el manejo de recursos instrumentales y metodológicos, para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera y en el futuro ejercicio profesional. (p. 62)

Por otra parte Henao y Zapata (1994) afirman al respecto que;

La investigación, como fuente esencial del proceso formativo, debe articular a los docentes en torno a los diversos contenidos del currículo, e ir forjando el espíritu científico de los estudiantes mediante la aproximación a la búsqueda sistemática, a la formulación de problemas, la demostración fundamentada, la evaluación de un argumento, y el uso apropiado del lenguaje tanto oral como escrito. (p. 47)

En general la formación docente en investigación, como argumentan los autores anteriormente presentados, impacta en la adquisición de unas herramientas académicas que faculta a los docentes para el trabajo científico, pero además de esta habilidad positiva, se debe señalar que también se le faculta en el desarrollo de un saber científico humano, es decir, en una perspectiva investigativa en la que el sujeto, su historia, su carga vivencial, su pertenecía a una comunidad de vida o sus prácticas sociales, son un elemento vital que ayuda a construir un saber científico acorde a las necesidades de los educadores y de la tarea, que se le presenta en forma de reto, de construir dialécticamente junto a los educandos un mundo más humano, digno y virtuoso.

Efectivamente bajo esta perspectiva se encamina el Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014 que como acción estratégica busca "fortalecer las competencias científicas, la capacidad investigativa de las instituciones de educación superior" (PND, 2010, p.88) priorizando la formación y capacitación docente a través de la incentivación hacia la investigación.

Paralelamente a ello, el Plan Decenal de Educación 2006 - 2016, en vías de consolidar y materializar dicha intención, menciona entre los desafíos y prioridades de la educación en Colombia el desarrollo y fortalecimiento de una cultura investigativa "con el propósito de lograr un pensamiento crítico e innovador y el desarrollo humano sostenible, de acuerdo con las necesidades de cada contexto y como aporte a la transformación socio cultural" (PNDE, 2006, p. 21).

No obstante, el desarrollo de una cultura investigativa en la formación de los docentes amerita el

Construir currículos pertinentes que respondan a los fines y propósitos de la educación, donde se privilegie la investigación, el desarrollo de competencias, el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y la cultura, en coherencia con los procesos de formación, mejoramiento continuo de los maestros para generar impacto social, desarrollar y fortalecer una cultura de la investigación y la innovación acorde con los objetivos específicos de los diferentes niveles educativos, con criterios sociales y de autonomía. (MEN, 2006, p.21)

2.1.3. Aproximaciones a los fundamentos que componen la formación de docentes.

Ochoa (en Sandoval, 2001) presenta, los que considera, tres modelos que tienen incidencia en la determinación de los enfoques de formación de maestros; en primer lugar la tradición práctico-artesanal (la enseñanza como oficio y resultado de una modelación), en segundo lugar la tradición técnico-eficientista (visión instrumental del maestro); y por último la llamada hermenéutica reflexiva (encaminada a la formación de un docente investigador con autonomía profesional).

Donde se destaca, que es preciso reconocer la situación cambiante de la práctica que hace necesaria la investigación; plantea que existen dos dimensiones fundamentales de la investigación: una, que tiene que ver con la formación del docente en la cual se promueva una reflexión acerca de su propio ser con una adecuada práctica y otra que tiene que ver con “el desarrollo de proyectos de investigación que permitan comprender la situación educativa de las instituciones y de sus actores, problematizar las propuestas de formación y proponer alternativas pedagógicas” (Sandoval, 2001, p. 7).

En ese sentido, desde la perspectiva de Camargo, lo que debe tener en cuenta para formar un educador es: en primera instancia “Las disciplinas cuyos contenidos debe transmitir y recrear”; en segunda instancia “El saber pedagógico, como instrumental teórico y práctico que le permita entender su práctica y orientarla” y en tercera instancia “La práctica pedagógica comprendida en su sentido heurístico, afectada por los cambios constantes, que le deben permitir siempre ser objeto de investigación” (2004, p.81).

Teniendo en cuenta estos planteamientos, se puede considerar que es imperioso para el educador, mantener una interacción directa entre la práctica, la pedagogía y la investigación con el fin de responder a los desafíos generados por la globalización y por la evolución continua de las sociedades.

Moreno (1999) en el estudio denominado “*Estrategia para la valoración de la formación de investigadores en las universidades latinoamericanas: el caso colombiano*” afirma que entre las instituciones de educación superior el tema de la formación de investigadores es muy resbaloso. Según este estudio, “formación” es un término al que a menudo le afluyen y atribuyen múltiples conceptos. En algunas ocasiones se asimila a educación, en otras a institución, y hasta a entretenimiento. Aunque este término es polisémico, para el presente estudio se ha optado por retomar las premisas ofrecidas por la Unesco, donde se entiende de dos maneras, en primer lugar, la formación como una “adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y conductas íntimamente asociadas al campo profesional”, en segundo lugar como un “proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos, con la finalidad de mejorar tanto su calidad de vida como la de su colectividad” (p.3). Esta noción implica la consideración del sistema educativo como un todo, un continuum, donde se le otorga a la educación superior la tarea de la renovación del sistema educativo.

Sin embargo, no se debe desconocer que hay muchas concomitancias en lo que se refiere al tema de la formación tradicionalista de los docentes, de los cambios que se necesitan para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa; al respecto Hargreaves (1999) menciona

cuatro edades del profesionalismo docente, que son: la etapa profesional, en la que se le atribuye al docente la potestad sobre un saber, la que hace referencia al profesional autónomo donde (se prioriza la individualidad responsable de la tarea), luego la del profesional colegiado, (se trabaja en equipo con roles complementarios), y la actual del profesional post moderno, que está en vía de definición (cuyo rasgo básico es la responsabilidad por los resultados). (p.98)

Todo esto encaminado al mejoramiento de la calidad del ejercicio profesional del docente que permite por un lado responder a la actual demanda social y por otro, contribuir al mejoramiento del sistema educativo.

Por su parte Carreño (2008) afirma que "en el devenir histórico este hecho ha variado de forma paralela a los cambios que trae la reestructuración del conocimiento, la educación y el saber" (p. 10); Entre otros aportes Carreño señala la necesidad de investigar en los programas de formación de educadores, desde algunos de los postulados de Quintero y Ruiz (citados en Carreño, 2008) quienes en su investigación "analizan las formas de entender la actividad investigativa en los programas de formación de docentes en Colombia" (2005, p. 12). Según indica Carreño, en su investigación Quintero y Ruiz identifican las diversas formas en que los docentes y las instituciones han conceptualizado la investigación y "las relaciones que se han presentado con la práctica concreta de la investigación en educación, en cuanto a su impacto y resultados" (Carreño, 2008, p. 11).

Esta perspectiva confirma que la condición de la investigación en la educación es particular, asimilando que de la existencia de ciertos "enfoques teóricos y pedagógicos que orientan su accionar (de los docentes investigadores) resultan, entre otros, recursos valiosos para caracterizar la identidad de la investigación en educación en nuestro país" (Quintero y Ruiz, 2005, p. 18).

2.2. EL COMPONENTE DISCIPLINAR: EDUCACIÓN INICIAL

2.2.1. Marco de configuración de la infancia

Si bien la formación de docentes ha de tener puntos de convergencia por compartir en sí mismo un aspecto fundamental: el ser docente, cabe precisar que en cuanto, al saber específico se refiere, se encuentran divergencias precisas de anotar, pues, esto sin lugar a dudas ha de influir notoriamente en el campo de acción, de pensamiento y del ser.

En este punto, se abordará un marco de referencia de la formación de docentes orientados a un saber específico: la educación inicial, entendida como aquella que hace referencia para el caso colombiano, a la educación que reciben los niños y niñas entre 0 a 5 ó 6 años y que abarca el nivel de preescolar y los dos primeros grados de básica primaria.

Bajo esta idea, el documento "*lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito*" (MEN, 2010) considera que,

Se asume la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño y la niña, por lo cual es válida en sí misma y no solo como preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas. Esta perspectiva persigue objetivos fundamentales como:

1. Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas.
2. Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas.
3. Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas.
4. Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto.
5. Reconocer la importante labor y la enorme responsabilidad de los maestros y maestras en este nivel.
6. Orientar y asesorar a los padres y madres de familia en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas.
7. Difundir entre la ciudadanía, el carácter vinculante del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006. (p.9)

Con el cambio de la sociedad y en general la transformación del entorno, se ha reconceptualizado de manera significativa la educación inicial o para la infancia, la cual ha pasado de ser una acción dirigida a la productividad, con el fin de preservar, construir y como tal de transformar al sujeto como ser individual, a percibirse como un proceso que reconoce al educando como parte de una cultura, en un tiempo y espacio específico, que guarda relación con contados elementos configurativos de la realidad, siendo ésta (la educación) una manifestación de factores sociales, culturales y económicos, en general de dinámicas culturales propias de un grupo social al cual cada sujeto pertenece.

Es por ello que se hace pertinente aclarar la configuración de la educación a través del tiempo, desde una

perspectiva sobre la infancia que implica considerar el proceso educativo, ya no solo como la transmisión de conocimientos sino como un mecanismo con carácter creativo y transformador, en el cual el niño ya no solo será objeto sino también sujeto activo en esta interacción educativa. (Robledo, Ortiz & Rojas, 1985, p. 20)

En esta medida, se convierte en un agente capaz de participar de sus propias dinámicas educativas, de explorar, de conocer, para fortalecer su propio proceso de aprendizaje, con valores, actitudes y comportamientos sociales propios de un contexto particular.

Lo anterior, se presenta como resultado de las transformaciones que ha vivido la educación, lo que exige dar una mirada a través del tiempo desde discursos que se han institucionalizado sobre infancia y en general sobre los cambios en el paradigma de ésta.

Esto conduce a realizar una retrospectiva en el tiempo y plantear períodos claves a saber:

En un primer momento, antes del Medioevo, el concepto de infancia aún no estaba elaborado y no existían instituciones determinadas, para la atención y formación de la infancia, pues los niños aprendían básicamente labores y oficios propios de los adultos, recibiendo un trato de igual (adulto-niño), y por lo tanto no tenían vestuario que los diferenciaba, tal como lo expone Philippe Ariés (1987) citado en el documento *la infancia en la perspectiva de las representaciones sociales* de la Universidad Pedagógica Nacional (2004).

En un segundo momento, Muel (citado en Delgadillo C., Sisi I., Pérez L. M., Sandoval B., & Bonilla. E, 2004), afirma que “se desarrollan las escuelas, como instancias formales de instrucción y educación, que van a cumplir el papel de preparar a los niños para enfrentar la vida(...)” y como “(...) el lugar privilegiado de encierro y separación entre la infancia y la adultez(...)”. De esta manera, el niño era percibido como agente pasivo, el docente como transmisor de conocimientos y la escuela como un lugar donde los niños eran privados de las dinámicas propias de la infancia como el juego, su relación con pares, entre otros; además de ser preparados para el trabajo, ignorando sus intereses, necesidades y demandas como sujetos de diversas características, donde se destacan: la capacidad de interrogarse constantemente, de interactuar y socializarse con otros, de conocerse a sí mismo y de explorar su medio a través de los sentidos.

Posterior a esto, Delgadillo, C., Sisi I., Pérez L. M., Sandoval B., & Bonilla.E (2004), mencionan un tercer momento, en el cual, la educación para la infancia era entendida como el cuidado, asistencia de salud y alimentación de los niños por parte de personas que eran capacitadas para

ello, pero no personas con formación profesional. Es aquí cuando se dirige la mirada a las demandas básicas de los sujetos, sin preocuparse por una construcción de conocimientos en y para la vida, sino que solo responde a un mero asistencialismo.

Con el devenir del tiempo, la concepción de infancia ha tomado otro matiz, pues en la actualidad, se menciona con propiedad la existencia de la primera infancia como aquella "etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política (Ley N° 1098 - 8 de noviembre de 2006) y en el Código de la infancia y la adolescencia.

Es ineludible el hecho de que la infancia ha tomado un papel protagónico en la sociedad, siendo comprendida como sujeto de derechos y por tanto en la escuela, como un ser activo y participativo en los principales movimientos estructurales de la enseñanza – aprendizaje, donde la educación se ve desde los intereses y necesidades del mismo, es decir, se privilegia la idea de una formación integral. De ahí que se postule que "son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial" (Ley N° 1098 - 8 de noviembre de 2006).

Por lo tanto, se introduce el concepto de educación inicial y con ello lo que se procura es que al emprender la reconstrucción en cuanto a las variaciones educativas desde la infancia, la educación asuma el papel de actividad formativa, basada en una estructura de comunicación y comprensión de la realidad desde el marco social y cultural en permanente construcción y transformación del sujeto, la sociedad y el entorno.

Es desde lo anteriormente mencionado que se podría decir que los sistemas educativos expresan entonces características propias de la cultura, tales como, valores, costumbres, comportamientos, entre otros, siendo estos sistemas, espacios que integran las estrategias pedagógicas y la dinámica social de las interacciones entre sus miembros y principalmente en lo que corresponde a la primera infancia.

De la misma manera, la escuela se presenta como una institución intencionalmente concebida para educar, con propósitos de formación integral respecto a las dimensiones de desarrollo (socio – afectiva, comunicativa, cognitiva, corporal, estética, ética, de actitudes y valores y espiritual), las cuales le proporcionan al niño destrezas y habilidades, esenciales en la construcción de procesos de pensamiento y construcción del lenguaje, este último se convierte para el niño en un aspecto fundamental, a través del cual accede a la interpretación y regulación de su cultura, donde puede llegar a elaborar su representación de mundo natural y social.

2.2.2. Elementos de formación del Licenciado de Educación Inicial

A la Educación Inicial le conciernen los programas que actualmente se titulan como Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, y se pondera como la primera etapa del sistema educativo orientada a la infancia. A partir de las características que estos programas académicos vigentes han imprimido a la educación inicial con el paso del tiempo, y paralelo al reconocimiento de la infancia como prioridad nacional e internacional, como una de las etapas más fundamentales del desarrollo del ser humano puesto que se desarrollan las competencias para la vida, se ha podido avanzar y dar pasos significativos en la identificación de los elementos que integran la formación de un docente orientado a la educación inicial.

Se parte de la premisa que la Educación Inicial

es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno como sujetos de derechos. (MEN, 2010, p.4)

Por ende, la Educación Inicial o la dirigida a la infancia, como un ciclo vital de la vida debe contemplar escenarios, procesos y ambientes educativos positivos, que les permita interactuar, avanzar en sus capacidades, adquirir competencias y potencializar su desarrollo integral.

Así como la infancia ha tenido una transformación en cuanto a su concepción se refiere, el docente también ha sufrido diversas variaciones sobre su rol y formación, las cuales permiten hacer una reflexión sobre su ser, saber y saber hacer. Es desde allí que se retoma entonces la necesidad de contextualizar el papel del docente en la actualidad debido a que como se había mencionado "la Educación Inicial es la etapa educativa más importante porque cubre los primeros años, que son decisivos en la vida de los niños y las niñas" (MEN, 2010, p. 220).

Un estudio reciente realizado por Claudia Peña y Yamile Duran (2011) desataca tres elementos que deben tenerse en cuenta en la formación de un docente de educación inicial: apropiación de las concepciones y perspectivas de la infancia, el contexto e infancia y la formación y desarrollo del niño.

Referente a las concepciones de infancia, este componente reúne todo un bagaje histórico, social y cultural acerca del reconocimiento de la infancia como categoría social (...) En el componente de contexto e infancia, el maestro en Pedagogía Infantil debe comprender las orientaciones de los sistemas de interacción, en las diferentes relaciones sociales, generando una postura crítica y propositiva, frente a las distintas situaciones de tipo social, cultural, política, económica entre otras, que serán las que definan la condición de cada niño o niña y como estas a su vez afectan, sus propios procesos de desarrollo y aprendizaje (...)

La formación y desarrollo del niño está referido al papel interactivo del niño en los procesos de construcción de conocimiento. (p.106)

Bajo esta misma idea, el MEN (2009) respecto al desarrollo infantil plantea como objetivo fundamental,

una educación orientada al desarrollo humano y social; una educación para la innovación y la competitividad; una educación pertinente y vinculada a la realidad de las regiones, del país y del mundo; una educación que mejora las oportunidades para todos. Si comenzamos por los más pequeños, si logramos que nuestros niños y niñas reciban el cariño, el respeto, la atención, el cuidado y la educación que se merecen al que tienen derecho, estamos asegurando no sólo un mejor país sino también unos ciudadanos comprometidos y solidarios con su desarrollo, crecimiento y progreso. (p.7)

Así pues, el rol del educador de educación inicial consiste en ser mediador y multiplicador de las situaciones en las que el niño presencie y realice actos de conocimiento, vivencia y exploración de su entorno. El papel del educador

consiste en encargarse de que las influencias que rodean al estudiante se seleccionen y adecuen para promover y facilitar el aprendizaje. El maestro tiene que organizar estas condiciones de tal manera que cada uno de los alumnos pueda aprender lo propuesto. La estructuración apropiada del medio para asegurar que los alumnos alcancen los objetivos educacionales, constituye una actividad exigente y creativa que depende básicamente del conocimiento que tenga el maestro acerca de los procesos y condiciones facilitadoras del aprendizaje. (Aebli, citado en Robledo, 1985, p.63)

Es así, como los procesos educativos y más aún el óptimo desempeño de la labor docente de Educación Inicial respecto a sus posibilidades de mejoramiento continuo, dependen en gran medida del conocimiento que el educador posea acerca de las dinámicas del aprendizaje, particularmente de los fundamentos pedagógicos los cuales están orientados desde unas estrategias didácticas. De igual forma, el conocimiento y comprensión de las interacciones pedagógicas y las potencialidades cognitivas e interactivas de la infancia desde sus dimensiones de desarrollo, para que a partir de éstas pueda plantear las actividades que estén más acordes con las necesidades e intereses del contexto y en particular de cada niño. Por lo tanto,

lo propio de la *educación inicial* es el “cuidado y acompañamiento” del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos. Ambientes en los que cada uno de ellos puede encontrar las mejores posibilidades para el sano y vigoroso desenvolvimiento de su singularidad, en los que se asuma el respeto por la infancia y en los que se reconozca el juego y la formación de la confianza básica como ejes fundamentales del desarrollo infantil. (CONPES, 2007, p.23)

El docente entonces, tiene el compromiso de convertirse en agente transformador y divulgador social dentro de la pedagogía como campo de reflexión teórica-práctica de los procesos escolares, enriqueciendo así, los espacios, escenarios, programas, procesos y proyectos que respondan a las condiciones sociales y culturales del contexto en el que se encuentra,

contribuyendo además, a la formación de sujetos activos, críticos y conscientes de su propio proceso de formación.

Al consolidar los elementos de formación del docente de Educación Inicial, han surgido entonces, el reconocimiento de la infancia, el conocimiento, el lenguaje de la enseñanza, la escuela como institución socializadora y el educador, todos ellos, componentes básicos que problematizan los procesos de enseñanza – aprendizaje, teniendo como punto de encuentro el contexto socio-cultural e histórico en el que han confluído diferentes propuestas de autores, algunas de las cuales permanecen en el tiempo como ejes pedagógicos en diálogo permanente con la concepción del desarrollo del niño que se ha venido configurando hasta el momento. Así, en concordancia, Martha Lozano Riveros & otros, dan mención a dichos aspectos cuando afirman que las propuestas pedagógicas de formación docente,

toma como protagonista principal al niño en una concepción de desarrollo humano integral, y se fundamenta en la pedagogía activa, considerando que cada individuo a través de su acción, en las relaciones con la naturaleza y su entorno social, va construyendo sus conocimientos y sus afectos; su cultura, valores, ideologías, mitos y creencias y su forma de participar, cooperar y crear nuevas alternativas de cambio en si mismo y en su medio. (Lozano, Nieto,& Vásquez, 2002, p. 15)

Todos estos elementos hacen alusión básicamente a los principios de integralidad y de socialización, dentro de los cuales se encuentran inmersos un principio de acción, lúdico, de interés o significatividad en concordancia con el fortalecimiento progresivo de las estructuras mentales de los niños.

El principio de integralidad implica la formación del niño a partir del desarrollo de sus dimensiones psico-motriz, socio-afectiva, cognitiva, comunicativa, espiritual, ética y estética, claro está, que dichas dimensiones no se desarrollan por separado sino que en el actuar del sujeto establecen conexiones, es decir, están en constante interdependencia para el desenvolvimiento como ser humano en la cultura. Con ello, se determina la acción educativa sobre el sujeto en su totalidad, de tal manera, que pueda comprender el conjunto de dimensiones para la construcción del conocimiento sobre el mundo.

El principio de integralidad de la infancia da paso a abordar la acción de este, principio que se encamina a la participación de los niños en la construcción del conocimiento con las capacidades propias del pensar, sentir, valorar y de asignar significados a sus experiencias, muchas de las cuales se evidencian en una de las actividades principales de los niños como lo es juego.

El juego, como actividad estructurada donde tienen cabida y se favorecen las necesidades de desarrollo de los pequeños, refleja mediante experiencias espontáneas las vivencias y las fantasías, donde se interiorizan las estructuras sociales y culturales del contexto, en un entramado donde confluye la lúdica de la cultura infantil como uno de los principales mecanismos de aprendizaje. Este principio también permite la auto-expresión e integración con el otro, condición para la participación activa en las experiencias, acto en el cual el niño expresa el significado construido en la exploración y apropiación de aquellos componentes de su realidad que no solo son adquiridos en el juego, sino en la interacción con el contexto, que constituyen sus intereses para darle sentido a sus acciones haciendo significativas sus vivencias de aprendizaje.

Es así, como en la interacción con el contexto se da lugar al intercambio de experiencias en el que surgen mediaciones culturales y sociales concretadas como valores y normas de comportamiento que le exigen al niño adquirir y ejercitar todo un repertorio de habilidades y desempeños para participar en un colectivo y construir la subjetividad, proceso en el cual se hacen partícipes las instituciones de socialización como la familia, la comunidad y la escuela, siendo esta última, un ente establecido socialmente para representar las dinámicas que hacen parte de la vida en colectivo al dar inicio formal a su inserción en la sociedad como sujeto de derechos y deberes.

Cabe señalar, sin embargo, que son estos principios los que constituyen el lenguaje del educador, posibilitando en suma, su ser, pensar y actuar en el contexto educativo de la infancia, puesto que por excelencia es un agente comunicativo que mediatiza y divulga la cultura en su labor pedagógica.

Para concluir, se puede afirmar entonces que el papel del docente de Educación Inicial consiste en dinamizar las diversas situaciones que se entretengan en el ambiente escolar, buscando inquietudes, propuestas innovadoras y elementos de la comunidad educativa allegados al aula, recontextualizando su labor de manera permanente, es decir repensarse desde un contexto específico y una población determinada; lo cual requiere de un clima de confianza y diálogo entre los actores del ámbito educativo que permita las relaciones y negociación de valores, acuerdos, normas, entre otros.

2.2.3. Impactos de la educación inicial en la sociedad

Como consecuencia de la metamorfosis que ha sufrido el concepto de Infancia durante su proceso histórico de consolidación en conexión con la sociedad, conlleva ciertas transformaciones en las funciones de la familia, la escuela y el estado, principales instituciones involucradas en la educación inicial. Es así, como siendo responsables del proceso formativo de la infancia, se emprenden acciones entre las cuales se destacan: en primer lugar, el establecimiento de políticas que visibilicen al niño como un ciudadano sujeto de derechos, para garantizar su participación en procesos organizativos y de gestión que el estado provee para su formación. Siendo los más importantes actualmente, el Código de la Infancia y la Adolescencia del 2006, y la Ley General de Educación de 1994 con las cuales se pretenden garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia, ente universal que propende su desarrollo integral. Estas políticas que cobijan la infancia consagran un valor fundamental a la educación del ser humano desde su llegada al mundo, por tal razón la sociedad se ve en la necesidad de apropiarse y participar en el proceso formativo del niño de una manera intencionada al constituir los cimientos para la convivencia y la participación activa en las dinámicas sociales.

Resulta pues, en segundo lugar, el establecimiento de condiciones que orienten a la escuela en pro del favorecimiento de dichos procesos mediante acciones que conlleven, por un lado, a la cualificación de docentes profesionales y activos en la construcción de propuestas que atiendan las particularidades de esta población, en las que se involucran fundamentos pedagógicos, didácticos, epistemológicos y psicológicos, a través de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana,

apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diversos contextos educativos que estructuran el espacio y el tiempo en la acción educativa.

En tercer y último lugar, la articulación entre la socialización primaria que provee la familia y la socialización secundaria realizada por la escuela, se lleva a cabo una articulación que se desarrolla a través del diálogo permanente entre estas instituciones sociales sobre pautas de crianza, formación de hábitos de comportamiento y valores en función de las normas sociales que expresan lo positivo y lo negativo, lo que debe hacerse o no y las ideologías culturales.

2.3. EL COMPONENTE INVESTIGATIVO

La importancia de pensar los retos políticos, económicos, sociales, culturales o humanísticos que el presente siglo les trae a los educadores en materia investigativa, y por lo tanto, la formación en este saber científico, social y humano embarga múltiples facetas. Sin embargo se debe profundizar sobre este componente de la formación docente, por lo que en este apartado se explorara el significado, el sentido y la función de esta formación en particular, en la que se piensa al educando como eje articulador y a la pedagogía como una disciplina fundante, que asume la educación como una acción encaminada al perfeccionamiento del sujeto y por lo tanto como la preocupación principal de la investigación que los docentes desarrollan.

Antes de comenzar con la reflexión que compete, es oportuno clarificar el concepto de Formación de Educadores, que con anterioridad se había mencionado, su importancia, su saber, y su articulación con la investigación, por lo que se abordará el papel de la investigación, su interacción con el quehacer docente, etc. Todo esto encaminado a evidenciar las necesidades que tienen los docentes en su formación académica para responder a los retos de la sociedad actual. Dicho esto, desde la perspectiva de la profesora Marina Camargo (2004) el educador es “concebido como un actor fundamental del proceso educativo sobre quien descansa la transmisión y la reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se forma relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la

transformación que las sociedades demanda” (p.79). De ahí que se haga importante que el educador esté en continua reflexión crítica sobre su ser y hacer.

Desde la Constitución Política formar a un educador se concibe como “un conjunto de componentes y actores comprometidos en la ejecución de las políticas que impulsan programas, proyectos, estrategias y acciones conductuales al logro de objetivos y metas de mejoramiento de los procesos de formación docente inicial y continua” (p.83). Es decir se ve como un sistema educativo donde todos sus agentes tienen una función específica; quienes interactúan para conseguir una meta propuesta y una personal que hace parte de su *ethos* profesional. Por lo tanto, los objetivos prácticos del docente deben apuntar a ofrecer integralidad en la formación del ser humano, esto a través de un ejercicio de su profesión con autonomía, e idoneidad capaz de responder a las transformaciones teóricas y científicas generadas por la globalización, algún sistema económico y por los lineamientos políticos o institucionales.

De aquí que Camargo (2004), defina la formación docente “como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe a las poblaciones que atiende” (p. 80). Es decir, se plantea la premisa de que la práctica de la profesión vaya de la mano con un saber pedagógico reflexivo, que le permite a los docentes responder significativamente a las necesidades de los educandos, de acuerdo con las necesidades que el contexto histórico le presente, que él lee y de las cuales se empodera. Un saber que, así mismo les permite pensar lo que fundamenta su saber, esos principios epistemológicos, antropológicos y éticos que a diario orientan su labor, una labor que, en este caso, adquiere un estatuto epistemológico que le da rigor y calidad, y una calidez que ilumina el camino que ha decidido continuar.

Siguiendo la perspectiva de Camargo, lo que se debe tener en la cuenta para formar a un educador es: en primera instancia “Las disciplinas cuyos contenidos debe transmitir y recrear”, en segunda instancia “El saber pedagógico, como instrumental teórico y práctico que le permita entender su práctica y orientarla”, y, en tercera instancia “La práctica pedagógica comprendida en su sentido heurístico, afectada por los cambios constantes, que le deben permitir siempre ser objeto de investigación” (2004, p.81). Teniendo en cuenta este planteamiento, se puede

considerar que es imperioso para el educador, mantener una interacción directa entre la práctica, la pedagogía y la investigación, con el fin de responder a los desafíos generados por la evolución cotidiana de las sociedades.

Por ello se presenta como necesaria una mirada retrospectiva de la formación de los docentes, y observar que esta surge en el mundo respondiendo a una necesidad que se evidencia en el ejercicio propio de su labor, por la pertenencia y el compromiso profesional que le confiere hacer parte de un contexto social, por su identidad laboral que es primordialmente ética, y por esas tareas inaplazables que en la introducción se resaltaban, de las que se exalta la búsqueda implacable de perfeccionamiento tanto del educando como de conocimiento que se tiene del saber y de la destreza y virtuosidad con la que se despliega el hacer.

La historia de la formación docente en Colombia, aunque es joven, tiene una evolución sumamente interesante, en la medida en que ha sido un proceso que se ha alimentado de las necesidades de renovación social y por la necesidad de impulsar el proyecto de nación que en cada situación histórica se gestaba, lo que da un indicio de la importancia que se le otorgaba a la educación y a la formación de los docentes para que tuvieran claro su saber pedagógico y para que este les permitiera realizar una acción educativa acorde a las necesidades de desarrollo tanto de la persona como de la nación. Esta perspectiva se puede comprender en la propuesta histórica que Gloria Calvo (2004) desarrolla, y en la que sostiene que el Estado toma un papel protagónico y decide elaborar leyes que garanticen la formación del educador, ya que la educación es considerada como un derecho fundamental e inalienable del ser humano, que permite el avance de un país.

En Colombia, la historia de la formación de profesores, lejos de componer una historia exclusiva de personajes e instituciones célebres, es la historia de un conjunto de individuos, en vías de constitución como colectivo, que ha buscado reafirmar su saber en relación con la función social de la educación. A lo largo de la historia de la educación en Colombia, es frecuente encontrar que los intentos de profesionalización del maestro se han relacionado con los proyectos políticos y educativos de la clase dominante, plasmándose en reformas que enfatizan, ya sea su papel como promotor de valores liberalizantes, o su compromiso con valores tradicionales y el mantenimiento del orden social. Es la historia del reconocimiento progresivo de las acciones y saberes específicos

de unos sujetos cuya función resulta imprescindible para la constitución del Estado Nacional. De esta forma, la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales. Por otra parte, debemos entender que la formación de los docentes en los entornos educativos, está mediada por la valoración que se le da a su función en el contexto social. (Calvo, 2004, p. 6)

Ahora bien, es preciso mencionar que los antecedentes teóricos han evidenciado paradigmas en donde se desarrolla este concepto de formación docente, en los cuales, se han encontrado dos enfoques: el paradigma tradicionalista (Cardelli y Davini, 2006) y el paradigma Teórico-Práctico (Rubio y Álvarez, 2010); el paradigma tradicionalista se define como aquel que contiene rasgos propios de “tradicición, normalizadora-disciplinadora”, “tradicición académica” y la tradición “eficientista”; mientras, que el paradigma Teórico práctico o didáctico constructivista, está basado en el modelo de aprendizaje activo y significativo, que posee unos rasgos concretos (p.203).

A nivel latinoamericano, la creciente preocupación por la formación docente ha generado una transformación de los sistemas educativos universitarios, tal es el caso de Brasil que cuenta con Escuelas Normales Superiores y Universidades especializadas para esta formación, países como México o Colombia pasaron de concentrar la formación docente de las escuelas Normales Superiores a Universidades Pedagógicas. El caso de Chile resulta ser paradigmático pues las Universidades son las únicas que se encargan de este proceso. Experiencias como la de Cuba, que mantiene la estructura de Institutos terciarios, pero con un sistema organizativo propio del modelo universitarios; procesos de tercerización que en Latinoamérica comenzaron en los años 90, como es el caso de Bolivia y Ecuador; o, países donde la formación docente recae mayoritariamente en los Institutos Terciarios No-universitarios, como sucede en la Argentina. Sin embargo, y a pesar de las diferencias, hay ciertos rasgos que permanecen invariantes en todas las experiencias, que en general conciben a la formación docente de acuerdo con un modelo tradicional que se pretende superar.

Al respecto, Marina Camargo (2005) presenta una sólida argumentación acerca de la necesidad de que el maestro investigue puesto que, como se mencionó anteriormente, su quehacer se inscribe en el campo de la pedagogía, por lo cual la investigación contribuye a su saber pedagógico, a la renovación de la práctica, al mejoramiento de la educación, y al desarrollo de

habilidades y competencias investigativas en los estudiantes, orientando así sus acciones desde una reflexión fundamentada. Sin embargo, Marina Camargo (2005) reconoce que los argumentos que se proponen en contra de la formación de los maestros en investigación, consideran que la investigación y docencia pueden darse por separado, ya que cada una de estas actividades posee su propio marco lógico a nivel disciplinar, así como unos compromisos, una dedicación y un tiempo para el desarrollo de estas áreas, por lo que “se puede ser buen maestro sin ser investigador” (p. 111).

Pensar por separado investigación y docencia podría ser una posibilidad en tanto son actividades profesionales con sus propios dispositivos, lógicas y fines, no obstante, a pesar de la validez de la separación, debe reconocerse que en la formación inicial o continua de los docentes, es fundamental desarrollar en ellos una estructura de indagación, que les permita ver el mundo y a las personas como una fuente inagotable de conocimiento, así como las potencialidades que ellos como sujetos educables y el mundo como un escenario educativo poseen. De esta manera, reconociendo que aunque en su práctica profesional el maestro puede dedicarse de lleno a la docencia o a la investigación, como dos acciones que contemplan la importancia de la formación y del saber pedagógico para el desarrollo pleno de los sujetos y por ende de la sociedad, es fundamental, que previo al trabajo profesional del docente, en la formación de este, se deban promover unos conocimientos, así como, unas actitudes (cualidades) y aptitudes (capacidades) teóricas y prácticas, en y para la investigación, lo que conlleva a integrar dentro de los proyectos curriculares de los centros universitarios, técnicos, tecnológicos, corporativos o de las fundaciones universitarias dedicadas a la formación docente espacios académicos que versen y realicen trabajos sobre la investigación y sus múltiples enfoques y aplicaciones en educación.

En la formación docente, con el componente investigativo, se le brindan a los futuros docentes las herramientas suficientes para configurar y darle sentido del impacto que su acción tiene sobre la vida de los educandos y su comunidad. Por lo que se asume que la función de la investigación en la formación de los docentes se encuentra unida a la necesidad de pensar y otorgarle un sentido trascendente a su quehacer. A sí pues, se hace necesario articular la formación para la investigación al currículo de los programas académicos tanto del pregrado como del postgrado,

sin olvidarse del diseño y consolidación de espacios de formación de habilidades para la investigación.

En las instituciones de educación superior colombianas, el Consejo Nacional de Acreditación, CNA comenzó a hablar de investigación formativa en la segunda mitad de la década del 90, como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa, y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes. La revisión de la literatura sobre investigación formativa nos lleva a las siguientes acepciones del término. En primer lugar desde la perspectiva de Parra (2009) la investigación formativa es aquella “que hace parte de la función docente con una finalidad pedagógica y que se desarrolla dentro de un marco curricular formalmente establecido”, la investigación formativa también puede denominarse como “la enseñanza a través de la investigación” y como “docencia investigativa”.

Cuando se hace alusión al término "investigar", puede interpretarse de muchas formas según el contexto en el cual se lo utilice. Para este caso en particular, en el campo educativo en las instituciones de educación superior, son diversas las conceptualizaciones, los discursos y juicios que giran alrededor de la investigación como componente indispensable y necesario dentro de los programas académicos propuestos para la formación de todo docente colombiano.

Una vez definido el término formación se abordarán tres constructos que se encuentran estrechamente conectados pero que presentan diferencias sustanciales, ellos son: la formación investigativa, formación para la investigación y finalmente la investigación formativa, constructos que se abordaran dentro de esta investigación como componente investigativo.

En las instituciones de educación superior colombianas, el Consejo Nacional de Acreditación, CNA comenzó a hablar de investigación formativa en la segunda mitad de la década del 90 como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento

que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes. La revisión de la literatura sobre investigación formativa conduce a las siguientes acepciones del término. En primer lugar, desde la perspectiva de Parra (2009) la investigación formativa es aquella “que hace parte de la función docente con una finalidad pedagógica y que se desarrolla dentro de un marco curricular formalmente establecido”, la investigación formativa también puede denominarse como “la enseñanza a través de la investigación” y como “docencia investigativa”.

Es decir “la investigación formativa constituye una estrategia pedagógica de carácter docente para el desarrollo del currículo, ya que esta forma de investigación cuenta con una triada que está enmarcada por técnicas didácticas, estilo del docente y finalidad definida de la formación; exige un docente que distinga el carácter dinámico y continuo del conocimiento, así como sus complicaciones” (p.71), de igual manera, cuando se habla de formar a los educandos en investigación se debe contar con una fundamentación teórica, que enfatice en el desarrollo de habilidades para la investigación desde la misma práctica, con el fin de comprender las realidades educativas que afectan su labor, y que les permite a través de la pedagogía ser capaces de construir y reconstruir el conocimiento.

A si mismo Restrepo (2003, p.196-198), hace alusión de tres acepciones de investigación formativa; en primer lugar, la investigación exploratoria donde se pretende hacer un rastreo de “artículos, documentos, investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y pertinentes o sopesar explicaciones tentativas de los mismos”, en segundo lugar, “es a la que se le atribuye la tarea de formar”, según el Consejo Nacional de Acreditación (1998), formar al educando en investigación a través de actividades que hacen parte necesariamente de un proyecto de investigación, donde se pretende familiarizar al educando con la investigación, tanto con su naturaleza como búsqueda, con las fases y funcionamiento de la misma, en tercer lugar Walker (1992), citado por Restrepo (2003), considera la investigación formativa como “investigación para la transformación en la acción y en la práctica”, conocida también como investigación acción donde se pretende ajustar y optimizar programas durante la marcha de los mismos.

Por otro lado, Daikin y Griffiths (1997) y Sell (1996) coinciden en afirmar que la investigación formativa “describe investigaciones que se llevan a cabo para diseñar y planear programas, con un análisis de sus fortalezas y debilidades en busca de hacer un diagnóstico de lo que puede cambiarse en estos para mejorar y si los cambios que se introducen realmente producen mejoramientos”.

La formación para la investigación es aquella que se da durante el pregrado y la especialización a través de un currículo formalmente establecido, dentro de esta formación se puede involucrar la investigación acción, ya que como plantea Elliott, (2005) la intervención que realiza el docente en el aula, es un auténtico proceso de investigación, ya que es un medio cambiante que no se puede predecir por los diferentes contextos sociales de la misma aula, ya que permite la reflexión de forma grupal y brinda la posibilidad de indagar, dialogar, y observar permitiendo la reflexión cooperativa y activa de los facilitadores, de esta forma el docente “aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no impone ni sustituye la comprensión de los alumnos” (p.18). Es decir, permite realizar deliberaciones para llegar a un diagnóstico y ejecutar una acción.

El segundo de ellos, la formación investigativa, en la perspectiva de Restrepo (2004), cuando se habla de este concepto se alude a la “investigación formativa, o del uso de la investigación para formar en la investigación, para aprender a investigar investigando, aunque esta actividad no conduzca necesariamente a descubrimiento de conocimiento nuevo y universal”. Estos conceptos comparten semejanzas ya que dice el autor “la investigación formativa implica siempre actividad investigativa que pretende formar para la investigación desde propuestas y acciones investigativas” en cambio la “formación investigativa, no implica siempre actividad investigativa ya que puede impartirse la formación a través de otras actividades docentes, así a la larga la mejor formación se logre a través de investigación, esto es, de la participación en el desarrollo de proyectos investigativos” (p.2). Es decir la formación investigativa se puede adquirir a través de los semilleros de investigación, ya que en ellos se adelanta un trabajo comunitario, autónomo e integral, bajo la concepción de “aprender a aprender” o “aprender a investigar investigando”.

De igual manera Restrepo, (2004) argumenta que la “formación para la investigación se lleva a cabo a través del proceso de enseñanza aprendizaje, el cual puede ambientarse desde los métodos expositivos, menos propensos al descubrimiento y construcción de conocimiento o a través de la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción, más proclive a la búsqueda autónoma del conocimiento” (p.9), curiosamente los seminarios de investigación son una herramienta para desarrollar estas competencias, ya que siendo de índole informal parecen aportar a los educandos pericia para indagar, analizar, y fomentar de esta manera la creatividad.

El tercero de ellos formación para la investigación, concepto que es abordado por Ascofade (2011), en su libro las prácticas de investigación en educación tensiones y desplazamientos entre la investigación formativa y la investigación para la investigación como aquella que tiene como fin la creación del conocimiento a través de un investigador docente. Esta percepción de formación para la investigación requiere de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica, capacidad para emplear métodos que les permita generar conocimiento, ya que la labor científica se inscribe dentro de un marco de adquisición de hábitos que demandan práctica.

Por otro lado, Guerrero, define la formación para la investigación como el “conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y docentes puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el campo productivo” (2007); En otras palabras la formación para la investigación es aquella que se ocupa de fomentar habilidades para el desarrollo de competencias investigativas, que se adquieren durante las maestrías y los doctorados.

En atención a estos discernimientos, se deduce que estos tres constructos de la investigación, se articulan para conseguir un mismo objetivo dentro del proceso de investigar desde la universidad, de allí que la investigación deba ir de la mano de la labor propia del educador en busca de fomentar competencias de investigación donde se evidencie la necesidad de la interacción de estas dos, ya que deben ser complementarias para cumplir un objetivo institucional y para ayudar al desarrollo social.

La importancia de que la investigación haga parte de la formación de los educadores radica en que los docentes necesitan algo más, no solo desempeñar una tarea, sino que ellos mismos se reconozcan como actores en el proceso educativo capaces de reflexionar y cambiar su práctica pedagógica, a fin de fomentar la cultura investigativa.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se encuentra estructurado y adscrito en torno a la sublínea de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana, denominado "Innovación y cambio de la institución educativa". Su principal propósito se orientó a caracterizar el componente investigativo a nivel de pregrado, particularmente de los programas de Licenciatura orientados a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior con miras a develar los elementos o aspectos dados en torno a la compleja interacción y articulación en la que se encuentra inmersa la dinámica investigativa y en ella, lo concerniente a su formación.

Por tanto, bajo el marco de la autonomía institucional es preciso exaltar las iniciativas y esfuerzos mancomunados que están realizando las instituciones alrededor del componente investigativo que responda a las exigencias sociales y culturales en el logro de un perfil docente de Educación Inicial cada vez más íntegro, intelectual, propositivo y de calidad.

En la consecución de dicho propósito, las instituciones se han venido apropiando de concepciones frente al sentido y significado que embarga la investigación, han determinando poner énfasis en ciertos paradigmas de investigación en la formación investigativa y en consecuencia están desarrollando escenarios dedicados al componente investigativo.

Caracterizar el componente investigativo permite comprender las dimensiones de este fenómeno, conocer las acciones implementadas por las instituciones y predecir lo inacabado que puede llegar a ser la investigación, pues en esta materia aún no todo está dicho, ni hecho, ni pensado.

3.1. ENFOQUE Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de investigación se rige bajo un enfoque cualitativo desde un paradigma interpretativo puesto que lo que se quiere hacer junto a lo que se quiere conocer apunta básicamente a caracterizar, por lo que la búsqueda de información parte de apreciaciones preliminares del equipo de trabajo referidas a la existencia de un componente investigativo en las

I.E.S. alrededor del cual se dan dinámicas que involucran a la comunidad educativa, dado el énfasis y la promoción que se está adelantando desde la política educativa en el marco de las condiciones de calidad.

En consecuencia, dicho estudio se orienta a conocer los principales elementos que integran el componente investigativo llevado a cabo en los procesos de formación de los docentes de Educación Inicial.

Ello implica estudiar una realidad dinámica, que dado un único fenómeno, el de la investigación en la formación de docentes, se le anudan un conjunto de diversos discursos, organizaciones conceptuales y estructurales y prácticas en constante cambio. Por consiguiente, la información obtenida da cuenta de un sinnúmero de consideraciones personales de los entrevistados, pero también da razón de consideraciones institucionales que hacen parte de un todo integrado que constituye una unidad de análisis.

En otras palabras aunque se hace énfasis en una misma temática (la investigación), el enfoque cualitativo para este estudio, permite o posibilita de manera flexible el abordaje de las particularidades de los contextos junto con la identidad institucional de los protagonistas con lo cual se prevé de antemano no caer en la homogenización al plantear generalizaciones con respecto al deber ser o hacer del componente investigativo.

Es por esto que bajo el enfoque cualitativo, este estudio permite "identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (Martínez, 2004, p.66). De ahí que la investigación tiene un alcance descriptivo por medio del cual se presentan los elementos característicos que conforman el componente investigativo de las I.E.S. con lo cual se pueden realizar interpretaciones en un proceso inductivo que va de lo particular a lo general.

Se trata por tanto de obtener conocimiento de las ideas y significados que encaminan sus acciones, como principio que permita reflejar los elementos que orientan y conforman dicho componente investigativo de los programas de licenciatura de Educación Inicial; además esto

dará lugar a la identificación de encuentros y desencuentros entre las propuestas formativas en investigación de los programas, que se puede potenciar como insumo para los programas.

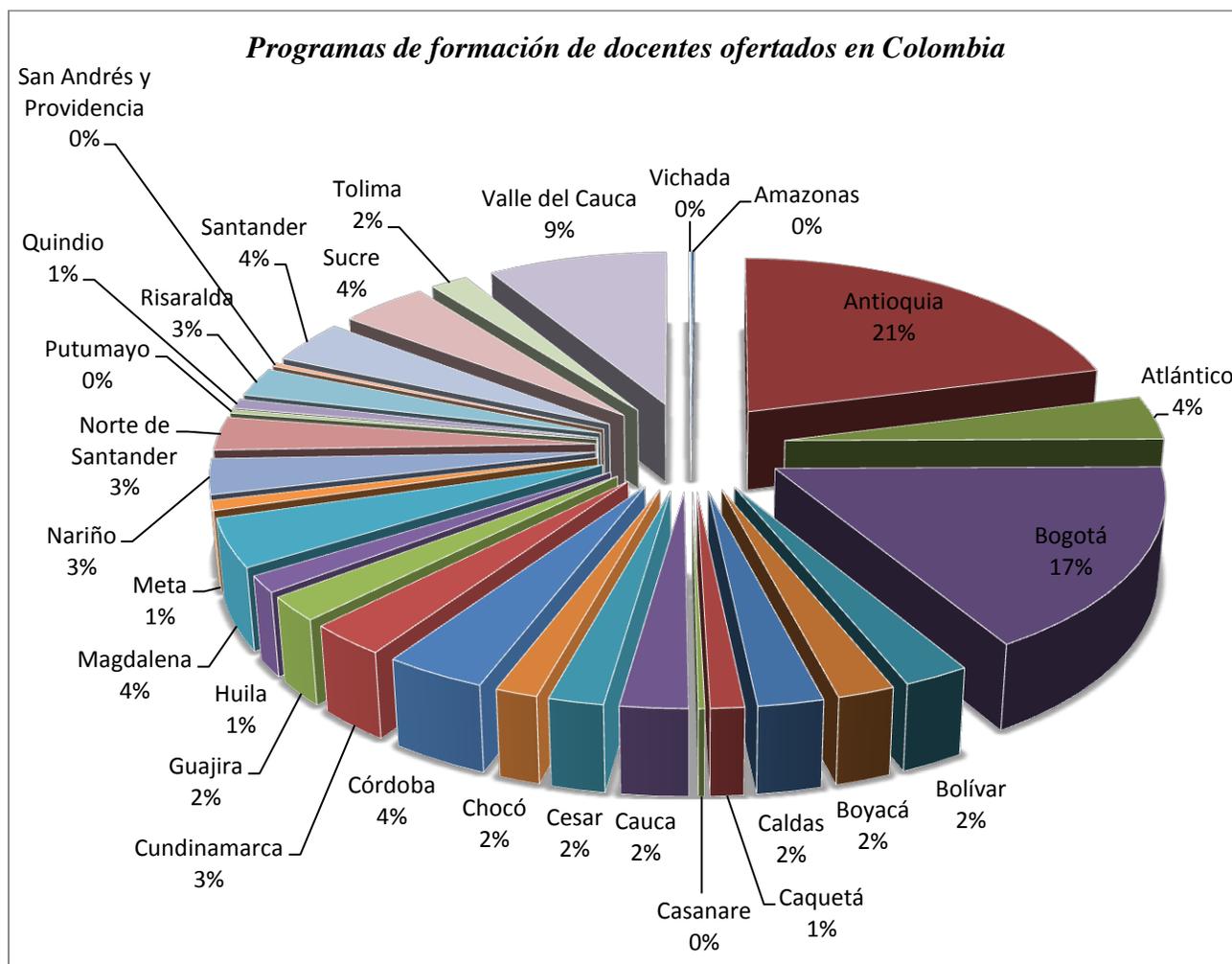
3.2. POBLACIÓN DE ESTUDIO

La población abordada en esta investigación contempló unos criterios específicos para la selección de participantes. Para la ubicación de los programas a abordar, el equipo investigador utilizó el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES, en el que se filtra por área de conocimiento: ciencias de la educación y el núcleo básico del conocimiento (NBC): Educación; uno de los criterios alude al nivel académico de pregrado y con ello a la selección de un programa: "Licenciaturas orientadas a la Educación Inicial", término que se acuñó en la investigación para hacer referencia al grupo de titulaciones conducentes al nivel de preescolar.

La búsqueda realizada en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES, se adelantó durante el primer trimestre del año 2012, sin embargo, dado que alguna información no se encontraba actualizada o registrada en este sistema se procedió a complementarla en páginas web.

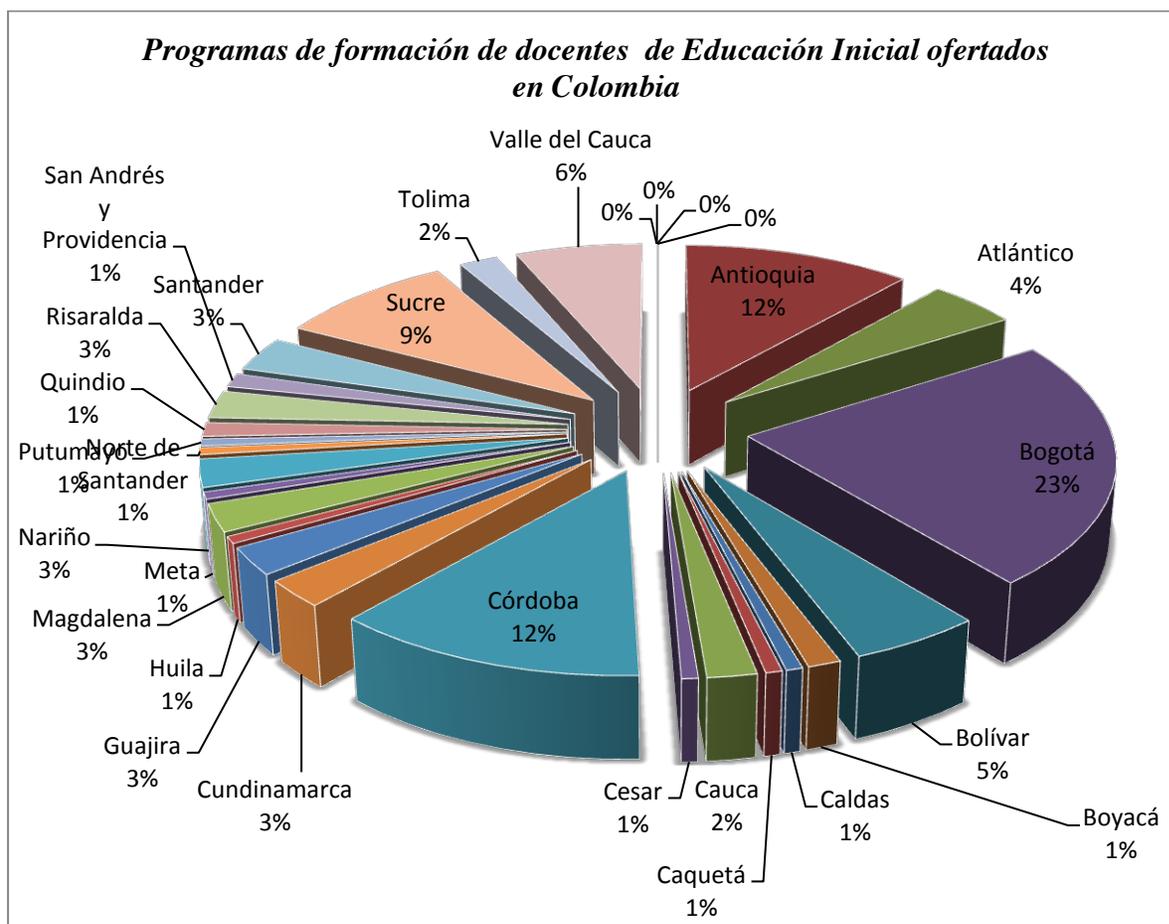
Se reportaron un total de 1283 programas dedicados a la formación de docentes en diversas áreas del conocimiento en Colombia, ofertados en 29 departamentos: Amazonas, Antioquia, Atlántico, Bogotá D.C., Bolívar, Boyacá, Caldas, Caquetá, Casanare, Cauca, Cesar, Chocó, Córdoba, Cundinamarca, Guajira, Huila, Magdalena, Meta, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Quindío, Risaralda, San Andrés y Providencia, Santander, Sucre, Tolima, Valle del Cauca y Vichada. La siguiente gráfica muestra el porcentaje de programas de formación de docentes ofertados por departamentos:

Gráfica 1 Porcentaje de programas de formación de docentes por departamentos.



De los 1283 programas de formación de docentes en Colombia registrados en SNIES, 156 programas corresponden a la Educación Inicial conformadas por titulaciones que conducen a: Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, Técnica Profesional en Educación Preescolar y Tecnología en Educación Preescolar. Estos programas se ofertan en los departamentos de: Antioquia, Atlántico, Bogotá D.C., Bolívar, Boyacá, Caldas, Caquetá, Cauca, Cesar, Córdoba, Cundinamarca, Guajira, Huila, Magdalena, Meta, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Quindío, Risaralda, San Andrés y Providencia, Santander, Sucre, Tolima y Valle del Cauca.

Gráfica 2 Porcentaje de programas de Educación Inicial por departamentos.



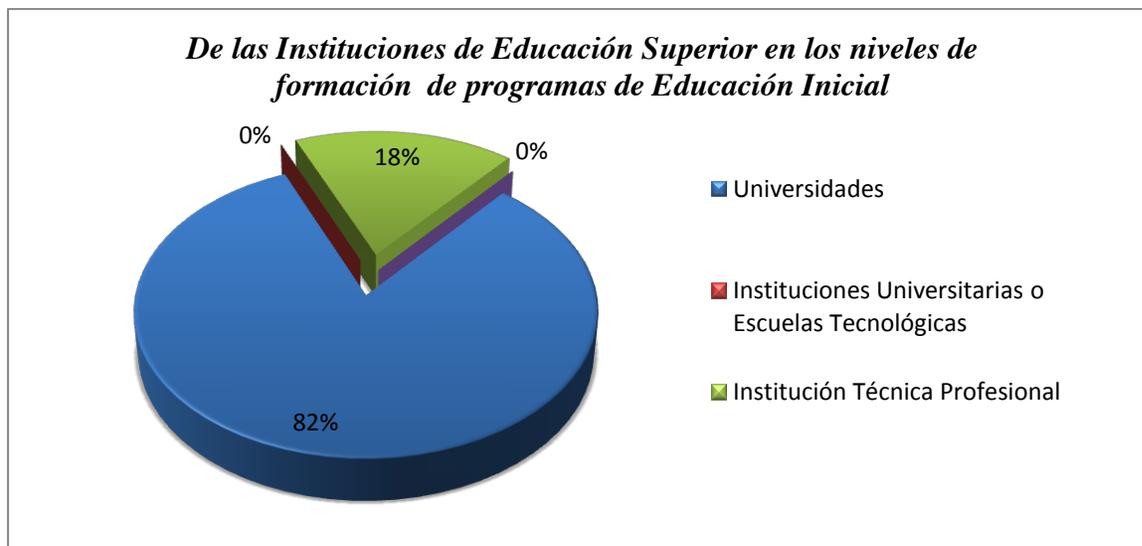
Otro de los criterios aludió a la ubicación geográfica de oferta del programa, Bogotá y Cundinamarca, el primero por constituirse en el lugar de mayor oferta del programa en Colombia según lo muestra la gráfica con un 23% y el segundo, porque allí se ubica la Universidad de La Sabana, la cual se quiso ser partícipe del estudio.

De acuerdo con este criterio, se encuentra, según SNIES, que 36 programas orientados a la Educación Inicial se concentran en Bogotá y 4 en Cundinamarca.

Ahora bien, de estos programas ofertados en Bogotá y Cundinamarca, 33 de ellos otorgan una formación profesional universitaria, mientras que 7 programas una formación técnica y ninguno de ellos apuntan a una formación tecnológica.

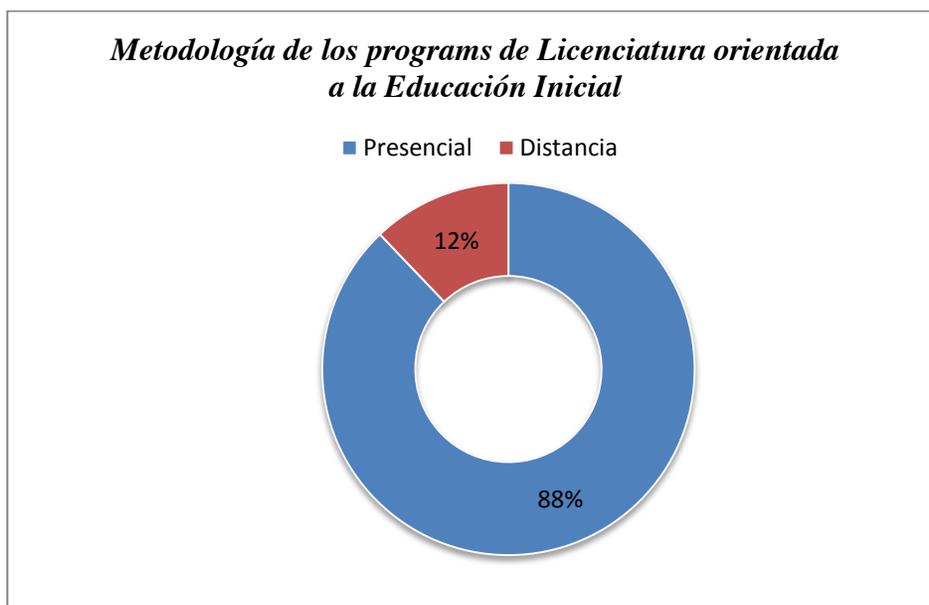
Indiscutiblemente el nivel de formación profesional dada en universidades ocupa un 82% de los programas que se orientan a formar docentes de Educación Inicial en Bogotá y Cundinamarca por tanto, conforman una muestra representativa que fue tomada en cuenta dentro de los criterios de selección de la población a estudio.

Gráfica 3 Porcentaje de programas de Educación Inicial por niveles de formación ofertados en Bogotá y Cundinamarca.



Además, cabe resaltar que de estos 33 programas de pregrado "Licenciaturas orientadas a la Educación Inicial" ofertados en Bogotá y Cundinamarca y con un nivel de formación profesional universitario, se anudó otro criterio respecto a la metodología. Los programas ofrecen dos tipos de metodología, presencial y distancia. El interés del equipo de investigación fue la metodología presencial dado que constituye un 88% con 29 programas, lo que conduce a ser una muestra representativa.

Gráfica 4 Porcentaje de programas de Educación Inicial en relación al tipo de metodología.



De estos 29 programas se seleccionaron los que contaban con registro calificado, pues según el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, indica que para ofrecer y desarrollar un programa académico deben contar previamente con dicho registro calificado otorgado por Ministerio de Educación Nacional a las IES legalmente reconocidas en Colombia (artículo 1: Registro calificado); pero además, contempla dentro de todas las condiciones para obtenerlo, una de interés al grupo de trabajo, lo concerniente a la investigación (artículo 5, numeral 5.5).

Por otro lado, se consideró dentro de esta población a estudio, los programas que se encontraban activos, puesto que permitían obtener información actualizada y podían dar cuenta de su desarrollo investigativo como programa.

Producto de este filtro, se encontró un total de 12 programas de pregrado con denominación en el campo de desempeño de la Educación Inicial tanto de instituciones privadas como oficiales, ofertados en Bogotá y Cundinamarca, con un nivel de formación profesional - universitario, metodología presencial, con registro calificado y activos, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1 Población a estudio de la investigación.

INSTITUCIÓN (IES)	NOMBRE PROGRAMA	SECTOR IES
 IBEROAMERICANA Institución Universitaria <hr/> Corporación Universitaria Iberoamericana	Licenciatura en pedagogía infantil	Privada
 UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios <hr/> Corporación Universitaria Minuto de Dios	Licenciatura en pedagogía infantil	Privada
 Pontificia Universidad JAVERIANA Bogotá <hr/> Pontificia Universidad Javeriana	Licenciatura en pedagogía infantil	Privada
 Universidad de La Sabana <hr/> Universidad de la Sabana	Licenciatura en pedagogía infantil	Privada
 UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS <hr/> Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Licenciatura en pedagogía infantil	Oficial

	<p>Licenciatura en pedagogía infantil</p>	<p>Privada</p>
<p>Universidad Libre</p>		
	<p>Licenciatura en pedagogía infantil</p>	<p>Privada</p>
<p>Universidad El Bosque</p>		
	<p>Licenciatura en educación infantil</p>	<p>Oficial</p>
<p>Universidad Pedagógica Nacional</p>		
	<p>Licenciatura en Pedagogía infantil</p>	<p>Privada</p>
<p>Fundación Universitaria Los Libertadores</p>		
	<p>Licenciatura en educación preescolar</p>	<p>Privada</p>
<p>Universidad UNINCCA de Colombia</p>		
	<p>Licenciatura en educación preescolar</p>	<p>Privada</p>
<p>Fundación Universitaria Monserrate</p>		

 <p>UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA</p>	Licenciatura en educación para la primera infancia	Privada
Universidad de San Buenaventura		

Con cada uno de los programas se cursaron invitaciones (ver anexo 1) para conocer su disposición de participar en la investigación, sin embargo, de los doce que reunían las condiciones cuatro de los programas no participaron, uno de ellos señaló su imposibilidad de contribuir debido a las intensidades de trabajo de los grupos de docentes y de la coordinación de investigación, otro aun cuando aceptó fue imposible llegar a un consenso para un encuentro debido a los tiempos de los docentes que impartían investigación y otros manejaban un debido proceso que superaba los tiempos del cronograma de trabajo propuesto por el grupo de investigación.

Finalmente, se contó con la participación voluntaria de un 67% de la población a estudio, con el correspondiente aval y autorización de Instituciones de educación superior, a saber:

- Pontificia Universidad Javeriana
- Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Universidad Libre
- Universidad el Bosque
- Universidad Pedagógica Nacional
- Fundación Universitaria Los Libertadores
- Universidad de La Sabana

En estas ocho instituciones, 2 de naturaleza pública y 6 privadas, se acordaron encuentros grupales con los directivos del programa académico y los profesores que lideran el componente investigativo, siendo ellos quienes suministraron la información utilizada para este estudio.

3.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Debido a que el presente estudio, como se había mencionado, se enmarca bajo un enfoque cualitativo y pretendió caracterizar el componente investigativo de los programas de las Instituciones de Educación Superior a estudio señaladas, el instrumento más pertinente a tal fin para la recolección de información fue la entrevista. Ello se justifica desde los participantes, pues son seres humanos, tal como lo plantea Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010):

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes. (p. 409)

Gracias a los participantes como lo fueron directivos de los programas, instancias coordinadoras de la investigación (dado el caso) y los docentes que tenían a cargo el componente investigativo en los procesos de formación de las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial, se pudo indagar por la configuración del componente investigativo desde sus concepciones y su quehacer como programa.

La selección de estos participantes obedece a que en los programas, ellos constituían en gran medida las figuras claves de autoridad, decisión, liderazgo, coordinación, promoción, formación y gestión de procesos dados alrededor del componente investigativo, es decir, en palabras de Bonilla-Castro & Rodríguez (2005), se optó por un *muestreo intencional o selectivo*, refiriéndose a la "decisión hecha con anticipación al comienzo del estudio, según la cual el investigador determina configurar una muestra inicial de informantes que posean un conocimiento general amplio sobre el tópico a indagar" (p. 138).

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas de aplicación grupal que recabaron información sobre los elementos que integraban el componente investigativo llevado a cabo durante procesos

de formación de los estudiantes que cursaban licenciaturas orientadas a la Educación Inicial, sus concepciones, escenarios propuestos para la investigación y paradigmas privilegiados.

La entrevista demandó previamente la elaboración de un cuestionario con base en el análisis juicioso de tres tipos de referentes:

- **LEGAL:** hace alusión al panorama normativo actual de la construcción de una cultura investigativa en los licenciados orientados a la educación inicial en Colombia según las leyes nacionales y algunos entes internacionales que apoyan dichos procesos.
- **HISTÓRICO -TEÓRICO:** referente al recorrido histórico de la formación de docentes en general y la fundamentación epistemológica respecto a la educación Inicial en particular.
- **CONCEPTUAL:** precisa, delimita y clarifica los términos o conceptos asociados a la investigación en educación.

A partir de estos referentes, como ejercicio inicial se empiezan a construir categorías de análisis y paralelo a estas, se despliegan bancos de preguntas tal como se esboza en la tabla:

Tabla 2 Categorías de análisis preliminar con su banco de preguntas para la construcción del cuestionario para la entrevista.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ÍNDICE	PREGUNTAS
<i>Concepciones de investigación</i>	Componente Investigativo	Relevancia del componente investigativo	¿El programa, considera importante y necesario generar el componente investigativo en la formación de licenciados? ¿Por qué?
		Conceptualización	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el concepto de investigación que orienta la formación de las licenciadas de su programa? • ¿Manejan alguna distinción entre el concepto de investigación formativa, formación investigativa, formación para la investigación u otra? <i>*Si lo nombran interrogar por investigación rigurosa o estricta.</i>

Concepciones de investigación	Componente Investigativo		
		Principios orientadores	<ul style="list-style-type: none"> • Según las disposiciones que tenga el programa ¿Existen principios o bases orientadoras que conformen o rijan en su conjunto la formación del componente investigativo? • ¿Bajo qué premisa (fundamento) se consolida la formación investigativa, o el componente investigativo presente dentro del programa?
		Beneficios	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué beneficios le trae al programa la presencia del componente investigativo en su estructura curricular? • ¿Qué beneficios le trae a la formación de los docentes de Educación Inicial la presencia en el currículo del componente investigativo?
		Trascendencia	<p>¿Cómo trasciende esa formación en investigación en el desempeño de los licenciados orientados a la educación inicial?</p> <p>¿Qué se ha logrado?</p>
		Pensar el componente investigativo en forma recurrente	<p>¿Cuál es el tema o idea más recurrente en la que piensa el programa cuando se hace alusión al componente investigativo?</p>
	Impacto	Logros y/o fortalezas	<p>¿Qué logros y/o fortalezas se han encontrado al implementar el componente investigativo?</p>

		Deficiencias y/u obstáculos	¿Qué Deficiencias y/u obstáculos se han encontrado al implementar el componente investigativo?
		Reconocimiento	¿Tienen los estudiantes y profesores algún reconocimiento por la vinculación en procesos de investigación?
	Docente que tiene a cargo el componente investigativo	Perfil del docente	¿Qué perfil (humano-profesional) tiene la persona/docente destinado a desarrollar el componente investigativo (en sus diferentes modalidades)?
		Tiempos para investigar	¿Los profesores cuentan con los tiempos necesarios para realizar investigación? ¿Por qué y cuáles son?
		Evaluación	¿Cuáles han sido los procesos evaluativos utilizados por los docentes para valorar el aprendizaje del componente investigativo?
	Paradigmas de investigación	Ejercicio investigativo	Énfasis
Parámetros para realizar el ejercicio investigativo			¿El programa de antemano ha consolidado una estructura determinada o planteado unos requisitos mínimos para que los estudiantes desarrollen un ejercicio investigativo?
Desarrollo de procesos investigativos			¿En qué momento y de qué manera los estudiantes se empiezan a formar en investigación y en qué punto desarrollan investigación dentro de su proceso de formación?
		• ¿Qué temas se investigan?	
		• ¿Cómo se investigan esos temas?	
	• ¿Qué tipos de productos elaboran los estudiantes?		

			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se hace socialización de la investigación de los estudiantes? En caso afirmativo: ¿Cómo?
		Repensar el componente investigativo (Posibilidad de modificación o cambios)	<p>¿La investigación es objeto permanente de estudio por parte del programa?</p> <p>De acuerdo a la experiencia que han obtenido el programa: ¿Han pensado en realizar un cambio o modificación de los procesos llevados a cabo en el componente investigativo?</p>
	Productos de investigación	Utilidad de la investigación	¿Qué uso se da a los productos generados desde el componente investigativo?
	Líneas de investigación	Temáticas	<p>¿Qué líneas de investigación se trabajan en el programa?</p> <p>¿Qué temas se privilegian en la investigación dentro del programa?</p>
		Enfoques y diseños	¿Cuáles enfoques y diseños se contemplan dentro del programa?
		Vinculación de estudiantes	<p>¿Los proyectos de los estudiantes se vinculan con las líneas de investigación?</p> <p>¿Cómo?</p>
<i>Espacios en los que se desarrolla el componente investigativo</i>	Espacios locales -programa-	Nombre del espacio	¿Qué nombre recibe el espacio dedicado al componente investigativo en el plan de estudios de la licenciatura? ¿En qué semestres se desarrolla? ¿Cómo funcionan? Descríbalos.
		Desarrollo	¿Cómo se desarrolla el componente investigativo en la licenciatura? (Asignatura, Seminarios, Integrado a las demás áreas o asignaturas, núcleos temáticos, proyecto, otra modalidad curricular) ¿Cual es la intensidad horaria?

<i>Espacios en los que se desarrolla el componente investigativo</i>		Objetivo	¿Cuál es el objetivo por el que propenden dichos espacios en los cuales se desarrolla el componente investigativo en la licenciatura?
		Instancia coordinadora de la investigación	¿Existe una instancia coordinadora de la investigación en el programa?, ¿cuáles son las funciones que se le asignan?
	Espacios extracurriculares -Institucionales-	Iniciativas institucionales tendientes a fortalecer el espíritu investigativo	¿La universidad cuenta con espacios extracurriculares en los que se promueva el componente investigativo (grupos de investigación, semilleros de investigación, etc.) tanto de estudiantes como de docentes?, ¿Cómo se denominan y a que se dedican? ¿Cómo funcionan? Describalos.
		Extensión	¿Tienen convenios con instituciones u organismos que promuevan la investigación?
		Articulación	¿Cómo se articula el componente investigativo del programa con los lineamientos institucionales de la Universidad?
	Otros escenarios de formación en investigación	Promoción de la investigación	Existen otras estrategias (diferentes a semilleros y clases) a través de los cuales los estudiantes se formen en investigación?
	De los recursos con los que cuentan los escenarios	Recursos	¿Con que apoyos y recursos (bibliografía, bases de datos, softwares, laboratorios, en general condiciones logísticas e institucionales) cuenta el programa para garantizar a estudiantes y profesores las condiciones necesarias para adelantar investigaciones?

Es a partir de este cuadro de categorías junto con el banco de preguntas, en el que el grupo de trabajo se apoyó para esbozar el primer cuestionario para la entrevista (ver anexo 2). Este se

sometió a validación, por lo que se envió a juicio de expertos de tal manera que el instrumento pudiera obtener una valoración facial y de contenido que generara conceptos para su ajuste.

Para ello, se seleccionó un experto con amplia trayectoria y reconocida experiencia en el campo investigativo, el doctor Ciro Parra Moreno, Decano de la Facultad de Educación, además docente e investigador de la Universidad de La Sabana, a quien se le invitó a evaluar la calidad, pertinencia y coherencia del instrumento y demás elementos que considerara adecuados.

Con la retroalimentación e insumos del evaluador se procedió a depurar y refinar el instrumento que permitió su posterior mejoramiento para acrecentar su calidad.

Una vez elaborada la última versión del instrumento (anexo 3), se aplicó a la población a estudio entrevista grupales, contando con la participación del directivo del programa, docentes que imparten el componente investigativo y en determinados casos, de una instancia coordinadora de la investigación.

El instrumento consta de 26 ítems con preguntas abiertas que posibilitaron obtener información sobre los elementos particulares que caracterizan el componente investigativo en cada uno de los programas de Educación Inicial. Las preguntas se construyeron a partir de una lógica deductiva utilizando diversidad de tipologías, entre ellas, las propuestas por Grinnell, Williams y Unrau, 2009 (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010):

- *preguntas generales*: partieron de planteamientos generales que introducían al entrevistado a desarrollar el tema de interés del estudio, el componente investigativo.
- *preguntas para ejemplificar*: conducentes a que se mencionaran lo concerniente a estrategias, experiencias, actividades o procesos evaluativos para formar en investigación o promover la investigación, así como los escenarios propuestos para ello.
- *preguntas de estructura o estructurales*: aluden a criterios o fundamentos propuestos por los programas, por ejemplo sobre los parámetros del componente investigativo en el currículo, ejercicios investigativos, el perfil del docente que imparte investigación, etc.

Además, se incluyeron preguntas de opinión y de conocimiento propuestas por Mertens, 2005 (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010), la primera buscó indagar sobre las

fortalezas y deficiencias que trae consigo el componente investigativo y la segunda, intentaba realizar una conceptualización de este componente.

Cabe anotar que en la entrevista se consideraron tres fases: una apertura, una transición y un cierre. Primeramente, se consideró una apertura que estuvo focalizada en conocer al participante, sus experiencias en su formación alrededor de la investigación como directivo, instancia coordinadora y docente que genera, promueve e/o imparte el componente investigativo.

La segunda parte del instrumento buscó caracterizar el componente investigativo del programa a partir de tres categorías: concepciones que conforman el componente investigativo, escenarios y paradigmas de investigación. Cada una de las categorías contenían índices que permitían describirlas en su conjunto y a las que apuntaban preguntas específicas, algunas de ellas dirigidas fundamentalmente a un determinado tipo de participante, fuese director / instancia coordinadora o docente(s).

A continuación se presentan las tres categorías, sus índices y las preguntas formuladas para la entrevista:

A. Concepciones que conforman el componente investigativo: pretende describir las concepciones que se entretajan e identifiquen al programa respecto al componente investigativo inmerso en los procesos formativos de las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial, en el logro de conocer sus propios fundamentos, el compromiso social que le embarga, la importancia y necesidad conferida.

Relevancia del componente investigativo.

¿El programa, considera importante y necesario generar el componente investigativo en la formación de licenciados? ¿Por qué?

Responsabilidad social.

Como programa ¿A qué se ven comprometidos cuando integran un componente investigativo en la formación de sus licenciados?

Proyección del componente investigativo.

¿Cómo trasciende (o qué efecto tiene) esa formación en investigación en el desempeño de los licenciados orientados a la educación inicial? ¿Qué se ha logrado?

Pensar en el componente investigativo de manera recurrente.

4. ¿Cuál es el tema o idea más recurrente en la que piensa el programa cuando se hace alusión al componente investigativo? ¿La investigación es objeto permanente de estudio por parte del programa?

Concepto.

5. ¿Cuál es el concepto de investigación que orienta la formación de licenciados en su programa?

Perfil de la persona encargada de desarrollar el componente investigativo.

6. ¿Qué perfil (humano - profesional) tiene la persona/docente destinado a desarrollar el componente investigativo (en sus diferentes modalidades)? ¿La persona /docente cuentan con los tiempos necesarios para realizar investigación? ¿Por qué y cuáles son?

Fortalezas y deficiencias.

7. ¿Qué logros y/o fortalezas se han encontrado al implementar el componente investigativo? ¿Qué Deficiencias y/u obstáculos se han encontrado al implementar el componente investigativo?

Responsabilidad social.

8. Como agente educativo que se le delega la responsabilidad de impartir el componente educativo ¿A qué se ve comprometido? (Docente)

B. Escenarios: un escenario es concebido como el espacio que ha sido determinado para poner en marcha el componente investigativo en los programas, en el que confluyen una serie de dinámicas, esquemas, organización y estructuras para su cabal desarrollo. En consecuencia, se buscó identificar los escenarios tanto curriculares explícitos o implícitos como extracurriculares

en los cuales se desarrolla el componente investigativo, así como sus cualidades, objetivos, intensidad horaria, fundamentos o principios orientadores.

Escenario curricular: *espacio(s) estructurado(s) dentro del plan de estudios de la Licenciatura que busca desarrollar competencias y actitudes investigativas y por ende, se constituye(n) en requisito indispensable dentro del proceso de formación. Puede ser o no explícito.*

Nombre del/los escenario(s).

9. ¿Qué nombre recibe(n) el/los escenario(s) o espacio(s) dedicado(s) al componente investigativo (en el plan de estudios)? ¿En qué semestre(s) se desarrolla?

¿Qué nombre recibe(n) el/los escenario(s) o espacio(s) dedicado(s) al componente investigativo que usted imparte? (Docente)

Modalidad en la que se desarrolla el componente investigativo

10. ¿Cómo se desarrolla el componente investigativo? (Por asignaturas, Seminarios, Integrado a las demás áreas o asignaturas, núcleos temáticos, proyecto, otra modalidad curricular) ¿Cuál es la intensidad horaria?

¿Cómo operan o funcionan cada uno de esos escenarios curriculares? Descríbalos.

Objetivo de formación.

11. ¿Cuál es el objetivo por el que propende(n) dicho(s) escenario(s)?

¿Cuál es el objetivo por el que propende dicho(s) escenario(s) que usted desarrolla? (Docente)

Contenidos.

12. ¿Qué contenidos / temas aborda en dicho(s) espacio(s)? (Docente)

¿Qué criterios emplea para la selección de esos temas? (Docente)

¿Se establecen relaciones o conexiones entre los temas enseñados y las otras asignaturas?

¿Cómo se trabajan esas conexiones? (Examinar por ejemplo si se trabaja con otros docentes, con otras asignaturas, seminarios o con otras disciplinas). (Docente)

Estrategias de enseñanza - aprendizaje que dan lugar al desarrollo de actitudes y competencias investigativas, así como el fomento de una cultura investigativa.

13. ¿Qué tipo de estrategias, actividades, ejercicios o experiencias propone o propicia el programa para fomentar una cultura investigativa?

¿Qué tipo de estrategias, actividades, ejercicios o experiencias propone o propicia usted en su(s) espacio(s)? (Docente)

Al proponer dichas actividades, ejercicios o experiencias ¿qué es lo que más le interesa que aprendan o desarrollen los estudiantes?

Proceso evaluativos.

14. ¿De qué manera evalúa el componente investigativo? (Docente)

¿Existen unos criterios para evaluar el impacto que tienen los escenarios relacionados con el componente investigativo (así como los ejercicios investigativos desarrollados por los estudiantes)?

Recursos o medios educativos.

15. ¿Con que apoyos y recursos (bibliografía, bases de datos, softwares, laboratorios, en general condiciones logísticas e institucionales) cuenta el programa para garantizar a estudiantes y profesores las condiciones necesarias para adelantar investigaciones?

Políticas o principios orientadores del componente investigativo en el programa.

16. Según las disposiciones que tenga el programa ¿Existen políticas, principios o bases orientadoras que conformen o rijan en su conjunto la formación del componente investigativo?

En caso afirmativo ¿cuáles son?, es posible acceder a este documento.

17. Instancia coordinadora

¿Existe una instancia coordinadora de la investigación en el programa?

¿Cuáles son las funciones que se le asignan?

Escenarios extracurriculares: espacio(s) que se le ofrece(n) a los estudiantes para vincularse(n) a procesos investigativos y por tanto son opcionales, de libre decisión.

Presencia de escenarios extracurriculares y su denominación.

18. ¿La universidad cuenta con escenarios extracurriculares en el que se desarrolle el componente investigativo (grupos de investigación, semilleros de investigación, etc.) tanto de estudiantes como de docentes?

¿Cómo se denominan? ¿A qué se dedican? ¿Cuál es su objetivo? ¿Cómo funcionan?

¿Está usted vinculado a algún escenario extracurricular? En caso afirmativo ¿Cual es su papel o función en este? ¿Qué se está haciendo? (Docente)

Participación o vinculación de los estudiantes en investigaciones

19. ¿Hay estudiantes de la licenciatura vinculados a escenarios extracurriculares que proveen procesos investigativos?

¿Participan sus estudiantes en investigaciones que usted hace? En caso afirmativo, ¿cómo? (Docente)

¿Qué tipo de competencias o habilidades le proporcionan dichos escenarios?

¿Tienen los estudiantes y profesores algún reconocimiento por la vinculación en procesos de investigación?

Publicaciones.

20. ¿Los miembros del programa (directivos, docentes y estudiantes) han realizado publicaciones derivadas de procesos investigativos? ¿En qué temas? ¿Cuál o cuáles fueron las últimas publicaciones?

De las investigaciones de las que ha hecho parte ¿Ha realizado publicaciones? o alguno de los docentes que imparte el componente investigativo en la universidad ¿lo ha hecho? (Docente)

Extensión

21. ¿Tienen convenios con instituciones u organismos que promuevan la investigación?

C. Paradigmas de investigación: Pretende determinar los paradigmas de investigación que se privilegian al impartir el componente investigativo en los programas de licenciatura orientados a

la Educación Inicial, para lo cual se indaga por el énfasis, líneas de investigación y la praxis del ejercicio investigativo.

Énfasis.

22. ¿Existe un énfasis que se priorice o se profundice para abordar la investigación?

23. Líneas de investigación.

¿Qué líneas de investigación se trabajan en el programa?

¿Qué temas se privilegian en la investigación dentro del programa?

¿Cuáles enfoques y diseños se contemplan dentro del programa?

¿Los proyectos de los estudiantes se vinculan con las líneas de investigación? ¿Cómo?

Desarrollo de procesos investigativos.

24. ¿En qué semestre y de qué manera los estudiantes inicialmente se empiezan a formar en investigación y posteriormente empiezan a participar o a desarrollar investigaciones dentro de su proceso de formación?

¿Qué temas se investigan?

¿Cómo se investigan esos temas?

¿Qué tipos de productos elaboran los estudiantes?

¿Se hace socialización de la investigación de estudiantes? En caso afirmativo: ¿Cómo?

A posteriori, ¿Qué uso se le da a dichos productos generados?

Parámetros para realizar una investigación.

25. ¿El programa de antemano ha consolidado una estructura determinada o planteado unos requisitos mínimos para que los estudiantes desarrollen un ejercicio investigativo? En caso afirmativo indagar por cuales son los requisitos que se exigen.

Autoevaluación

26. De acuerdo a la experiencia que han obtenido, ¿El programa ha pensado en realizar un cambio o modificación de los procesos llevados a cabo en el componente investigativo?

La parte final del instrumento consta de preguntas de cierre, con el propósito de dar la oportunidad al director, instancia coordinadora y docente de expresar libremente inquietudes, problemas, dificultades o cualquier otro aspecto sobre su experiencia en el programa y su responsabilidad a cargo. Además, constituyó la oportunidad para agradecer al participante y comentarle que estará en contacto en caso de dudas sobre la información que ha compartido. También se indicó que se compartirá la información con él/ella una vez se tengan resultados.

Para finalizar, es de aclarar, que la entrevista aun cuando constituyó en gran medida el instrumento con el cual se obtuvo la mayor parte de la información, también se acudió como complemento a las páginas web de las instituciones, brochures de cada uno de los programas y la documentación interna suministrada de manera voluntaria por algunos de los participantes.

3.4. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo del proyecto contempló cinco etapas a través de las cuales fue posible lograr la caracterización del componente investigativo de los programas de Licenciatura orientados a la Educación Inicial.

3.4.1. Primera etapa: consolidación del grupo de trabajo.

Inicialmente el grupo de trabajo estuvo conformado por cinco integrantes: investigadora principal Alexandra Pedraza, Co-investigador Iván Moreno e investigadores auxiliares Diana Marcela Camacho, Daisy Cielo Martínez Coronado y Alexandra Díaz Vargas. No obstante, para mediados del primer semestre del 2012, a la última integrante, Alexandra Díaz Vargas, se le presentó una situación personal que le demandó trasladar su residencia en otro país.

En el grupo se suscitaron discusiones alrededor de su permanencia en la investigación dado que era complicado establecer sesiones de trabajo, tomar decisiones, realizar el trabajo de campo entre otros, por la distancia. Finalmente se decidió no contar con su participación, pero como

estrategia para continuar su trabajo se propuso el desarrollo de una investigación paralela a la presente en Perú, su lugar de residencia.

3.4.2. Segunda etapa: Construcción teórica.

El estar inmersas las investigadoras auxiliares en un tema sobre el que sabían poco fue un hecho que exigió comprender a cabalidad e interrogarse sobre las múltiples facetas de la propuesta de investigación. A ello se le anuda la compaginación entre profesiones como la enfermería (Daisy Cielo Martínez Coronado) y la ingeniería industrial (Alexandra Díaz Vargas) con el campo educativo en el que se desarrolla la investigación, pues ello requirió largos períodos de tiempo, exigencia y compromiso para entender lo que implicaba la acción educativa y el ser docente. A diferencia de la otra investigadora auxiliar, Diana Camacho, que es Licenciada en Educación Infantil y su perfil profesional ha estado inmerso en el campo educativo fue más sencillo comprender la senda de la investigación.

Así las cosas, la revisión de literatura comprendió la búsqueda de fuentes teóricas primarias y secundarias que apuntarán a construir un panorama de la formación de docentes en Colombia, de los fundamentos que la componen entre ellos, su campo de acción: la educación inicial y la investigación, la política educativa y delimitaciones conceptuales y estudios del componente investigativo.

A partir de ello se logró la elaboración del marco teórico que visibilizara la presencia, el recorrido y el énfasis puesto actualmente en el componente investigativo junto con la interacción de otros elementos como las demandas de la normatividad, los fundamentos epistemológicos de la formación de docentes y las estrategias implementadas por I.E.S.

Con base en este marco se construyeron las categorías de análisis y el banco de preguntas que se materializaron en un cuestionario para entrevista; además, permitió dar cuenta de cómo se ha tratado el problema de la investigación a partir de cuatro cuestionamientos propuestos por Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010, p. 52): qué clases de estudios

se han efectuado, con qué tipo de participantes, cómo se han recolectado los datos, en qué lugares se han llevado a cabo y qué diseños se han utilizado.

3.4.3. Tercera etapa: Decisiones metodológicas.

Para el equipo de trabajo era claro que la opción más adecuada para caracterizar el componente investigativo de los programas de Licenciatura orientados a la Educación Inicial era la realización de una entrevista dada la revisión teórica, el marco de antecedentes y los objetivos trazados.

En consecuencia, para que la información recolectada fuese válida, representativa y de impacto, se requirió primero una planeación cuidadosa en relación con la selección de la población a estudio, segundo, el diseño del cuestionario de la entrevista y tercero, las estrategias implementadas de manejo de grupo en el momento de la entrevista.

En cuanto a la selección de la población a estudio, inicialmente se determinó la cantidad de programas que formaban docentes, sin embargo era una población bastante amplia, por lo que se optó por seleccionar solo un tipo de programa. Originalmente, el grupo de trabajo pensó en dos alternativas, una relacionada con programas de licenciatura en educación en tecnología y afines, y otro, con respecto a las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial, dado que han sido las dos áreas de referencia sobre las cuales se han versado las miradas para nutrirlas, generar desarrollos y avances significativos concerniente con las TICS así como con la infancia.

Se procedió entonces a indagar sobre la cantidad de programas existentes en cada una de estas áreas, tecnología y afines y educación inicial, para lo cual se empleó como fuente principal el Sistema Nacional de la Información de Educación Superior- SNIES.

Se encontró baja oferta en los programas de licenciatura en tecnología, mientras que los programas de Educación Inicial tenían mayor concentración y por ende mayor oferta; de ahí que

se optó por estudiar los programas relacionados con licenciaturas en Educación Inicial como muestra representativa.

Como ya se había señalado, se contó con un total de 12 programas de pregrado con denominación en el campo de desempeño de la Educación Inicial tanto de instituciones privadas como oficiales, ofertados en Bogotá y Cundinamarca, con un nivel de formación profesional - universitario, metodología presencial, con registro calificado y activos.

Por cada uno de los programas se elaboró una base de datos en Excel con el fin de contactar a las instituciones y enviar invitaciones para participar en la investigación; esta incluía el nombre del programa, la institución, página web, dirección, tipo de I.E.S., datos de contacto del rector, del decano, del director del programa y encargados del componente investigativo (nombre, e-mail, número telefónico). Adicionalmente se incluyó una parte de seguimiento en la que se consignó, la fecha, hora, con quien se dialogó, qué se dialogó y los acuerdos y compromisos que se establecieron.

Durante el período de contacto con las instituciones de agosto a octubre de 2012, se llevó a cabo constantemente llamadas telefónicas, entrega de cartas de invitación personalmente a los directivos de instituciones, comunicaciones vía e-mail y como estrategia alterna, en un caso la institución solicitó la presentación del proyecto personalmente por uno de los integrantes del grupo de la investigación. La carta de invitación contenía el propósito de la entrevista, su duración y a quienes iba dirigida, por lo que se planteó congregar a el director del programa, instancias encargadas del componente investigativo y docentes que lo orientaban, los cuales pudieran dar cuenta de perspectivas y acciones emprendidas por el programa de formulación, fomento, desarrollo y avances de este componente.

A medida que las instituciones dieron su aval, se acordaron fechas de encuentro para realizar la entrevista; la mayor parte de estas se concentraron entre el mes de octubre y noviembre de 2012. La investigadora principal, Alexandra Pedraza, dada su experticia en la realización de entrevistas, realizó las primeras entrevistas en compañía de las investigadoras auxiliares con el firme propósito de que evidenciaran las estrategias en el momento de realizar entrevistas, teniendo como apoyo el cuestionario que había sido elaborado.

3.4.4. Cuarta etapa: Análisis de la información.

Para el análisis de la información se contó con las grabaciones de las entrevistas admitidas por las instituciones, además de brochures de oferta al público, planes de estudio, acceso a las páginas web y algunas de ellas brindaron documentos internos del programa, que posibilitaron datos precisos en cuanto a denominaciones, conceptos, listados de criterios, etc.

Las grabaciones se transcribieron manteniendo su naturaleza morfológica, es decir, dando fidelidad a las formas de las palabras, los comentarios y haciendo uso de los signos de puntuación y convenciones más cercanos a la conversación para hacer de ella una reproducción exacta que captara todos sus rasgos.

Concluidas las transcripciones se procede a realizar el proceso de codificación, un paso analítico ineludible para desarrollar conceptos que implicaron hacer abstracciones de los fenómenos dados en el componente investigativo, porque necesariamente como refieren Anselm Strauss y Julieth Corbin, (2002) "para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él" (p.111).

A partir de las transcripciones se van descomponiendo los datos en ideas, en incidentes, casos, acontecimientos, actos discretos a los que se les asigna un nombre que los represente o reemplace de tal forma que una palabra, frase u oración describa de la mejor manera lo que se ha expresado en el discurso. Por lo tanto, se fueron condensando los datos en unidades analizables, creándose categorías que facilitaron ulteriormente, examinarlas y compararlas respecto a sus semejanzas y diferencias; en otras palabras, "los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados "categorías" (Strauss & Corbin, 2002, p.112).

Este proceso implicó estar al tanto de las preguntas de investigación, el marco teórico y las propias ideas del grupo de trabajo.

Seguido a ello, se realiza la codificación axial agrupando y depurando los datos dadas las relaciones que se pueden dar entre las categorías y la generación de subcategorías que permiten analizar precisa y detalladamente la naturaleza de sus vínculos y dimensiones entre ellas.

Así, la condensación de las categorías iniciales junto con las encontradas en el proceso de análisis de la información empezaron a fundamentar un trabajo de ordenación interpretativa y estructuración tendiente a develar el componente investigativo en los programas orientados a la Educación Inicial.

3.4.5. Quinta etapa: Resultados.

El análisis de la información conllevó al equipo de trabajo a adentrarse en presentar una caracterización del componente investigativo, destacando las tendencias predominantes, puntos convergentes y divergentes, sus tensiones, desplazamientos, retos e ideales a partir de tópicos generadores a saber:

- Del componente investigativo y los elementos que lo conforman.
- Perfil del docente de educación Inicial: docencia vs investigación.
- Triada: práctica / teoría / investigación.

3.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Los principios éticos constituyen la base preponderante de esta investigación respecto a la población a estudio, el desarrollo del presente trabajo y de los propios investigadores y auxiliares. Consideró los lineamientos éticos propuestos para proyectos de investigación en el área de las Ciencias Sociales donde la carta de invitación y el consentimiento informado fueron elementos claves.

Antes de acceder a los directivos de los programas, docentes y/o personal encargado de instancias coordinadoras de la investigación, se realizó contacto con la persona o personas que hacía parte del consejo académico o directivo (especialmente decanatura) de acuerdo con la

estructura organizacional de cada institución, a los que se envió en un primer momento la carta de invitación por medio de la cual se emitió el debido proceso. Por medio de esta carta, las instituciones fueron informadas sobre los propósitos de la investigación, el uso que se daría a la información obtenida y la importancia de contar con su participación. Ello permitió tener el aval y autorización institucional y realizar una gestión de acuerdo con las particularidades de cada estructura organizacional.

En el momento de encuentro con los participantes, se realizó una síntesis del estudio para contextualizarlos y solicitar su consentimiento una vez más, que se llevó a cabo expresamente y por medio del diligenciamiento de un formato (ver anexo 4) que recoge sus datos, así como las grabaciones realizadas.

Se garantizó el principio de la autonomía permitiéndoles participar de manera voluntaria y libre, así como total confidencialidad y respeto por la dignidad de los sujetos y las instituciones que representan, siendo el equipo de investigación cauteloso en la emisión de juicios en la investigación.

También se informó, que en caso de cualquier duda, inquietud, aclaración o interés con respecto a la investigación, el instrumento o los resultados obtenidos en el análisis de la información, las instituciones tendrían el derecho de contactar a los miembros del equipo de la investigación para que sea resuelta.

Estas formas de proceder suponen dos consideraciones según Christians, 2000: "los sujetos deben aceptar de forma voluntaria su participación, sin coerción física ni psicológica. Además, su aceptación debe estar basada en una información completa y abierta sobre el alcance, proceso de la investigación y posibles implicaciones que pueda suponer" (citado por Sandín, 2003, p. 210).

De otro lado, se aclaró que el proyecto de investigación excluía el carácter evaluativo, y por consiguiente, las respuestas proporcionadas no se enmarcarán dentro de lo correcto o incorrecto. Adicionalmente, se especificó que una vez se haya elaborado un consolidado con la información que dé cumplimiento a los objetivos, éste será socializado a todas las instituciones y podrán tener

acceso a los resultados en pro de difundir el conocimiento obtenido y suscitar discursos y discusiones que profundicen en la temática y promuevan redes para mejorar la praxis educativa de la investigación en la formación de licenciados orientados a la Educación Inicial.

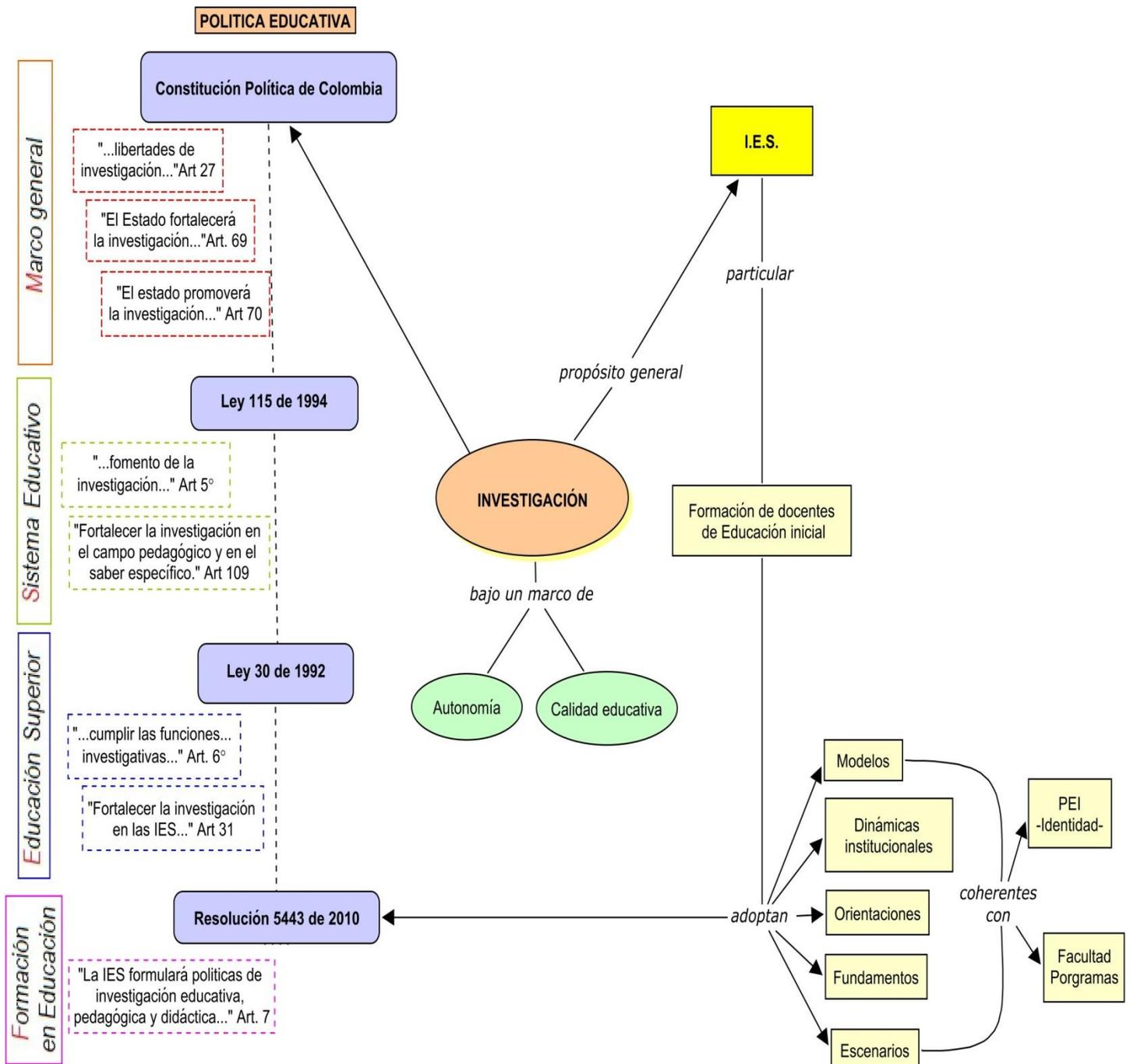
4. CATEGORIAS DE ANÁLISIS

Con el propósito de caracterizar el componente investigativo en las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial en instituciones de educación superior, se parte de ubicar dicho componente en la política educativa, siendo esta una de las herramientas fundamentales que definen, direcciona, desarrolla y promueve acciones encaminadas al avance sistemático en la educación del país.

Desde la constitución Política de Colombia se acuña el término de investigación al garantizar las libertades de investigación (art. 27), su fortalecimiento, promoción y las condiciones especiales para su desarrollo (art. 69 y 70). En cuanto a la educación se refiere, dichos elementos son reiterados y desarrollados en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (art. 5° y 109), que establece el fomento de la investigación y la necesidad de fortalecerla en la formación de docentes. De igual manera, la ley 30 de 1992 los retoma como un objetivo de la educación superior y una de las funciones del Estado. Posteriormente con sus resoluciones, en especial la 5443 de 2010 por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, el artículo 7 señala que "la institución de educación superior formulará políticas de investigación educativa, pedagógica y didáctica, que fomenten la reflexión, el pensamiento crítico, la indagación y el planteamiento de soluciones innovadoras".

Bajo este panorama la investigación en el campo de la educación inicial es un componente fundamental que toma lugar en los procesos de formación de docentes en los programas de licenciatura orientados a esta área. Así, el componente investigativo se vislumbra como un elemento que acompaña y forma parte de un sistema, por un lado, expreso en la política educativa bajo el marco de la autonomía institucional y la calidad educativa, y por el otro, en consecuencia, manifiesto en las dinámicas institucionales a través de formas de estructuración curricular, orientaciones, fundamentos, prácticas, escenarios, etc., en los que se visibiliza la investigación.

Figura 1. Ubicación del componente investigativo en la Educación Superior.



Al encontrarse los programas de formación de educadores iniciales circunscritos en universidades, que como instituciones de educación superior desarrollan y proponen una cultura propia, dada su naturaleza, el sentido, modo de ser y operar, determinan caminos que revisten horizontes en su identidad institucional, por lo que el desarrollo del componente investigativo

toma matices que reflejan dicha identidad y la afianzan. De tal manera que, al responder al cómo, qué, para qué, por qué del quehacer investigativo dan cuenta de sus principios institucionales y su consolidación como comunidad educativa en un contínuum holístico que embarga el todo (institución) y sus partes (programas).

En tal sentido, se ha de partir del presupuesto de identidad institucional como elemento imperioso en el logro de realizar una caracterización del componente investigativo en los programas presenciales de licenciatura orientados a la educación inicial en las IES de Bogotá y Cundinamarca. Para la consecución de dicha caracterización se identificaron cuatro categorías de análisis a saber:

- I.** Concepciones que conforman el componente investigativo.
- II.** Escenarios propuestos para el desarrollo del componente investigativo.
- III.** Paradigmas de investigación.
- IV.** Actitudes hacia la investigación: ideales, necesidades y tensiones.

Vale señalar que estas categorías de análisis no son jerárquicas o independientes una de la otra, opuesto a ello, se encuentran en el mismo plano de relevancia y constituye en su conjunto la caracterización del componente investigativo.

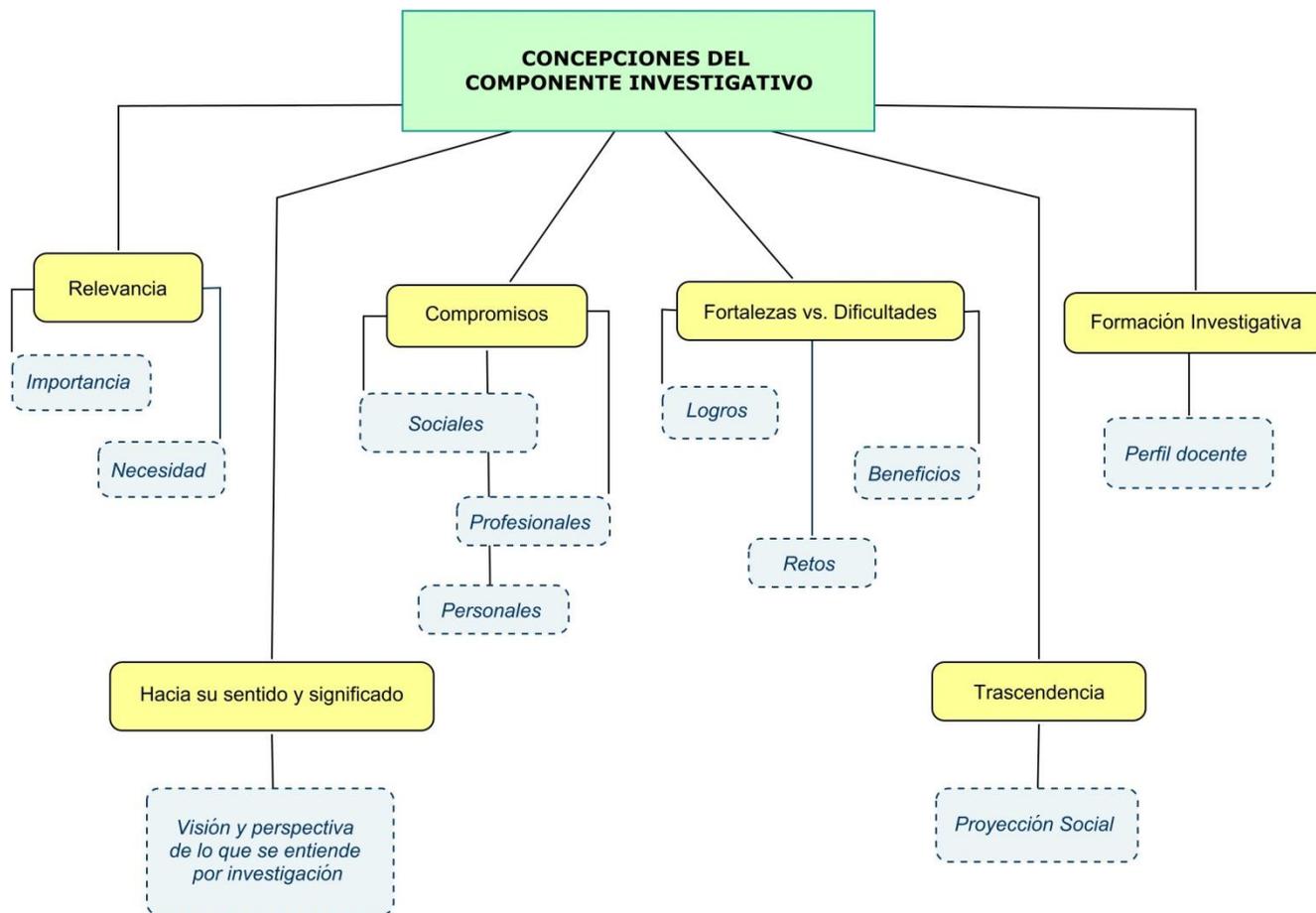
4.1. CONCEPCIONES QUE CONFORMAN EL COMPONENTE INVESTIGATIVO

Cuando se hace referencia a la categoría de las concepciones que conforman el componente investigativo se pretende identificar el conjunto de ideas, visiones, conceptos y representaciones dadas en torno al componente investigativo inmerso en los procesos formativos de los programas de licenciatura orientados a la Educación Inicial.

Para abordar las concepciones que se tienen respecto al componente investigativo en los programas, primeramente, ha de conocerse si es o no importante y necesario dicho componente y las razones de sus afirmaciones por cada programa. Ello trae de trasfondo una visión de

investigación, la cual influye en los compromisos que asumen, las fortalezas, logros, deficiencias y proyección social, hasta llegar a precisar un tipo de perfil docente encargado de la formación investigativa.

Figura 2. Concepciones respecto al componente investigativo en I.E.S.



4.1.1. Relevancia del componente investigativo

El total de IES que participaron en esta investigación coinciden en afirmar que es necesario e importante desarrollar el componente investigativo al interior de su programa de licenciatura orientada a la Educación Inicial. Son variadas las justificaciones del porqué lo hacen, algunas manifiestan abiertamente que si bien, por un lado se considera una exigencia desde la política educativa, dado que la investigación constituye un elemento imperioso de los programas de formación profesional en educación bajo el marco de las condiciones de calidad; por otro lado,

hace parte del perfil de un docente competente e idóneo que busca prosperar en su quehacer. Además, actualmente es una de las demandas más requeridas, dado los avances vertiginosos y el tipo de sociedad.

...claro, por supuesto, es sumamente importante, no solo por que la norma lo exige, digamos la política lo establece, sino además porque profesional que hoy en día se precie de ser idóneo ha de tener formación investigativa, en consecuencia sí me parece importante que nuestros licenciados, pues reciban esa formación de manera tal que estén a la altura de la demanda actual. (Trascripción entrevista institución 3, p. 56)

Una justificación común de los programas gira en torno al vínculo del componente investigativo con la actividad docente; se espera que el componente investigativo inmerso en el currículo del programa propicie actitudes críticas, de indagación y reflexión, en pro de la formación de docentes de Educación Inicial que piensen constantemente su quehacer educativo, la relevancia de sus intervenciones y planteen propuestas innovadoras, lo cual redundaría en un profesional que aprende de lo que hace y siempre está a la vanguardia de las necesidades y/o problemáticas de su población.

...cuando uno es maestro, cuando uno ejerce como maestro, esa práctica educativa hay que reflexionarla y hay que pensarla sino pues se vuelve uno, pues se rutiniza su práctica y deja de aprender sencillamente, o sea, yo creo que lo que da la investigación, lo que permite es estar, repensarse las cosas, igual lo que uno hace o sea si es relevante, sino es relevante, porque es relevante, cuando es más relevante, el hecho de estar reflexionando sobre esa práctica, creo que oxigena mucho, por un lado, oxigena mucho el quehacer del maestro y le permite aprender y estar actualizado sino se queda, se queda. (Trascripción entrevista institución 5, p. 2)

En la medida en que un docente comprende, reflexiona y transforma su práctica permanentemente, está haciendo uso de competencias y actitudes investigativas tendientes a la producción y avance del conocimiento en su disciplina (la infancia); imprimiendo a su práctica educativa un carácter riguroso, sistemático y académico, y en ese sentido da valor, reconocimiento y estatus social al ser docente:

...esa reflexión va de la mano de un ejercicio de profesionalización, o sea cuando se hace un ejercicio investigativo y hay una reflexión práctica y teórica sobre el quehacer se empieza a generar un estatus de profesión en el oficio que uno desarrolla y creo que para el docente es vital hacer ese ejercicio porque la producción de conocimiento pedagógico es parte de su quehacer y si no lo

hacemos de una manera sistemática, organizada y no le damos ese carácter, uso comillas acá “científico” para ese trabajo, esa producción, pues estamos perdiendo nuestro estatus como docentes; entonces creo que la investigación es vital para que eso se dé en ese ejercicio de profesionalización. (Transcripción entrevista institución 5, p. 2)

4.1.2. Conceptualización de investigación que se entreteje en la formación de licenciados orientados a la Educación Inicial.

Al expresar el concepto de investigación que gira en torno a la formación de licenciados orientados a la Educación Inicial, se puede percibir que esta se reviste de variadas acepciones y expresiones.

Tres de los programas (1,3,5), antes de exponer el concepto de investigación, coinciden en hacer claridad en dos aspectos: uno de ellos concerniente con la finalidad, pues durante la etapa del pregrado, tiempo de indagación, conocimiento y búsqueda de intereses por parte de los estudiantes; no pretenden la formación de investigadores, esto es, tener a la investigación como principio y esfera imprescindible y única para formar a licenciados orientados a la Educación Inicial. El otro aspecto está relacionado con la intención, e indiscutiblemente su aspiración no recae en lo científico, en desarrollar investigación en sentido estricto bajo los principios de la ciencia: "...la pretensión no es lo científico en realidad" (Transcripción entrevista institución 1, p. 22).

Por lo tanto, se concibe la investigación como una propuesta y/o actividad formativa en el desarrollo de competencias, habilidades, destrezas y espíritu o actitud investigativo/a:

...la investigación en la licenciatura en pedagogía infantil, es primero, un componente formativo, o sea no formamos investigadores, formamos para la investigación, si, como formamos para o desde esas aproximaciones (...) creo que la investigación es esta mirada que permite reducir las brechas entre la teoría y la práctica, lo que acerca la academia con la realidad que encuentran en el aula, si, entonces bueno es un continua pensarse y repensarse esa práctica. (Transcripción entrevista institución 5, p.4)

...nosotros buscamos superar un poco esa visión un tanto diría yo como instrumental de la formación investigativa, tratando de imprimirle pues a esa dimensión de la formación investigativa un carácter mucho más reflexivo, más que pensar en que a las estudiantes se les va a familiarizar

con el mundo de la investigación... Entonces cuando hablamos de formación investigativa hablamos básicamente de una formación que propende por el despertar del análisis crítico, la pregunta, la problematización fundamentalmente. (Trascripción entrevista institución 3, p.57)

En ese sentido, se parte de una visión formativa del componente investigativo, no obstante, llegar a una definición particular y concreta de lo que significa como programa de licenciatura orientado a la Educación Inicial dicho componente investigativo, se torna en un aspecto que provoca expresiones de sorpresa, perplejidad, dificultad y titubeo en el 90% de los programas.

...es la pregunta más difícil de toda la entrevista, si porque no podría decir que eso están tan unificado y que se reúne en un concepto porque también creo que hace parte justamente de las distinciones de los grupos, las diferentes perspectivas...

....ni como programa, ni como facultad mucho menos. De hecho estamos en un proceso de facultad que como grupo hemos estado socializando justamente de lo que se entiende por la investigación, cuáles son las articulaciones (...), cual es esa postura de la facultad, cual es esa postura del programa, pero por ahora creo que estamos muy dispersos, digamos que cada grupo tiene como sus propias miradas. (Trascripción entrevista institución 3, p. 81)

Dada esta situación, se pueden plantear tan solo algunas aproximaciones frente al concepto del componente investigativo que dependen de la mirada del docente(s) que imparte(n) este componente, instancias coordinadoras de la investigación en el programa y director/a o coordinador/a del programa, que obedecen tanto a posturas propias como a la función asignada. Es interesante encontrar, como a pesar de no existir un concepto unificado del componente investigativo como programa, cada uno de los actores involucrados en su coordinación y enseñanza concurren en sostener que la investigación es una actitud en tanto que se adopta una postura frente a determinada situación educativa con la infancia a la que se predisponen su ser y su accionar; también es definida como una actividad o práctica constante dinamizadora del desarrollo académico en su relación con la praxis.

...para mí la investigación se traduce en una actitud, en una postura, en una posición, en un posicionamiento que por lo que vela es básicamente por problematizar todos aquellos idearios, sentidos comunes e imaginarios que tenemos con respecto al campo de lo educativo. (Trascripción entrevista institución 3, p. 69)

...es más como una práctica permanente, que permite de todas formas ... proponer, ser propositivo, transformar y construir conocimiento ...una construcción de conocimiento en vías de innovar y de proponer nuevas cosas para la atención de la infancia no?, es más como esa, una definición como tal pues si ... (Trascripción entrevista institución 8, p. 3)

Así por lo tanto, al definir la investigación de tipo formativo como una actitud y práctica, ésta a su vez contribuye de manera decisiva al desarrollo de la consecución y articulación de tres competencias o procesos:

- 1. *Comprensión e interpretación:*** los programas hacen referencia a la búsqueda, entendimiento y reconstrucción del sentido y significado de los diferentes fenómenos dados en torno a la infancia. Busca identificar las problemáticas y su vez que los estudiantes se problematicen y se pregunten.
- 2. *Argumentación:*** pretender que los estudiantes den explicación del por qué de los fenómenos surgidos en la realidad, así como a sus relaciones de causalidad, en articulación con la teoría brindada en los espacios académicos.
- 3. *Propositiva y/o de producción:*** comprende fines innovadores, creativos, de construcción de conocimiento y alternativas de solución, con miras a transformar o aportar a la realidad de la infancia como resultado de un análisis o reflexión crítica.

Es un concepto de investigación praxiológica, está ideado para que los estudiantes reflexionen sobre las problemáticas que tiene en su propio contexto y para que planteen soluciones a esas problemáticas... (Trascripción entrevista institución 7, p. 3)

Indudablemente, el asumir de esa manera la investigación implica no solo las ofertas dadas por el programa en esta materia, sino también la participación del estudiante como sujeto activo y parte indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La institución 3, refiere el compromiso como uno de factores esenciales en la investigación, que hacen posible en el estudiante actitudes personales y responsabilidades sociales; y a ello se adhiere también, el desarrollo de habilidades en lectura y escritura.

...y para llegar allá pues, por supuesto se requiere de muchos factores sobre los que necesariamente hay que hablar con los estudiantes, su entrega, su compromiso, la lectura, la escritura, todo eso lo que tiene que ver con la posición misma de la investigación digamos en este ámbito. (Trascripción entrevista institución 3, p. 69)

En suma, se vislumbra la investigación, como una propuesta curricular promotora de reflexión, como generador de transformación e innovación dentro del aula, ya que permite la articulación teórico práctico de la formación del estudiante a la realidad del ejercicio profesional, como iniciador de cambios en el sistema educativo y de transformación de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve y que trasciende a través del proceso formativo que se refleja en su quehacer diario, permitiendo un proceso de consolidación, de empoderamiento del rol, que conlleva a la formación de un perfil investigativo en su ejercicio como licenciado orientado a la Educación Inicial.

4.1.3. Compromisos que asumen los programas al incorporar el componente investigativo en la formación de sus estudiantes.

Incorporar el componente investigativo en los procesos de formación de los programas de licenciatura orientados a la Educación Inicial, implica necesariamente adoptar y responder a una serie de compromisos ya sean personales, profesionales y sociales dada la importancia que le confieren en la consolidación de un perfil docente que tiene como objeto de estudio la infancia. El develar los compromisos que están asumiendo los programas respecto al componente investigativo permite contemplar que son muy afines al significado y elementos a él adyacentes que han planteado.

En la institución 8 el programa está comprometido a enamorar y apasionar a sus estudiantes con la investigación, por medio de acercamientos, mostrándoles las posibilidades que esta permite con el fin de que no asuman la investigación como un ejercicio inalcanzable de alta complejidad digno de un "señor de bata blanca", en cambio, buscan evidenciar su flexibilidad y gran valor en el quehacer del docente.

Por otro lado, instituciones como la 6 y 1 plantean sus compromisos en función al perfil de docente profesional y ocupacional que proyectan. En este sentido, la institución 6 direcciona su compromiso a la formación de un docente que investiga y que por tanto contribuye a los necesarios cambios en la educación para la infancia a partir de dos ópticas: una surgida en la

misma escuela, un docente investigador y otra en la inserción al campo de la investigación educativa, un investigador.

...nos sentimos comprometidos primero cuando formamos un maestro investigador le estamos apuntando a un maestro que le aporta a los cambios en la educación, a los cambios que nos están llamando hace mucho tiempo en muchos componentes sobre todo con los niños... creo que le apostamos a un maestro que investiga, si bueno no solo escolares porque queremos seguramente que los estudiantes pueden desempeñarse en distintos escenarios uno de ellos como investigadores... (Trascripción entrevista institución 6, p. 3)

Bajo la misma perspectiva, la institución 1 se focaliza en destacar los intereses y destrezas de los estudiantes, pues son ellos los que se encaminan a construir su propio perfil profesional y ocupacional accediendo a los escenarios propuestos como: los académicos del plan de estudios que buscan acercarlo por medio del abordaje de elementos constitutivos de la investigación y la lectura de productos investigativos; y se encuentran los escenarios extracurriculares a partir de la adherencia a una de las líneas de investigación según las motivaciones del estudiante. Su compromiso por tanto, se traduce en proponerle al estudiante caminos para que este facultativamente cimente un perfil ya sea de docente en función de la escuela o pueda incursionar como investigador.

...por un lado una de las reflexiones que hacíamos inicialmente era "consumamos investigación" cierto? que ahí? Entonces un lado es aproximarse, entonces pensaría uno que son como fases de ese compromiso. Uno, oiga si usted no quiere ser investigador por lo menos sepa: que hay y como se escribe y que se ha / cómo se ha pensado la infancia. Es una perspectiva de trabajo.

Otra es: si usted quiere ser investigador... entonces están esas líneas de investigación y cómo desde ellas los estudiantes se aproximan, cómo de acuerdo a sus intereses a lo largo de currículo y de su plan de estudios... (Trascripción entrevista institución 1, p.4)

Retomando uno de los compromisos mencionados por la institución 1 referido a la lectura de productos investigativos, la institución 2 de manera personal por parte del coordinador coinciden en manifestar que uno de los compromisos es el relativo a cimentar competencias lectoras en investigación, ello es,

...lectores cultos de la investigación, o sea que nuestras estudiantes puedan leer la producción científica, puedan entenderla, puedan cuestionarla, puedan criticarla, puedan leer entonces una tabla de frecuencias, puedan entender que es una medida de desviación central, eso, que sean unos lectores, unas lectoras cultas de la investigación y de lo que producen las comunidades científicas. (Trascripción entrevista institución 2, p.35)

Por otra parte, la institución 2 considera que un compromiso social que les atañe es la formación de un docente que genere impacto, asertivas propuestas y actuaciones en determinada comunidad para contribuir de manera positiva dada la responsabilidad que le acaece el actuar con conciencia en lo social:

...un compromiso social, de la manera en que yo como investigador haga el impacto en el aula así mismo puedo transformar y puedo brindar otro tipo de calidad de vida para esa personas que están, como también el ejercicio mismo de recrear socialmente la pedagogía... que tenga mucho como el impacto en comunidad, que también es parte del ejercicio social de investigación. (Trascripción entrevista institución 2, p.35)

Por su parte, las instituciones 2, 3 y 5 velan por una formación no solo docente en la orientación de procesos de enseñanza - aprendizaje y desarrollo integral de la infancia, sino que a su compromiso le imprimen una formación que además de ser docente esta mediada por el componente investigativo, lo que conlleva a que aúnen esfuerzos para que sus estudiantes piensen su objeto de estudio, la infancia, en pro del desarrollo de perspectivas, posturas críticas, reflexivas y problematizadoras y actitudes transformadoras y propositivas.

Sumado a ello, y teniendo como premisa que la institución 5 concibe el componente investigativo como eje transversal en la formación del docente orientado a la Educación Inicial, se piensa en un compromiso común de todos los actores involucrados en la formación, en donde cada uno, aporta y ayuda desde la práctica y las unidades particulares de conocimiento a una formación investigativa que se consolida en un ejercicio investigativo que luego ha de trascender y aportar al quehacer profesional como docente:

...es un compromiso transversal o sea se entiende la investigación como un eje transversal en la formación del futuro pedagogo y es ese espacio, donde se aterriza todo, todo el conocimiento práctico y teórico en un ejercicio de investigación, entonces creo que se dirigen los espacios

académicos de formación investigativa a eso, a lograr un licenciado con un alto componente investigativo en su práctica profesional... (Trascripción entrevista institución 5, p.3)

La serie de compromisos enumerados por los programas destacan la imperiosa relevancia que le dan al hecho de direccionar sus actuaciones con sentido, coherencia y significación equivalentes a apropiarse de responsabilidades como institución, como facultad y programa con las instancias coordinadoras y como docentes formadores de docentes, en tanto que como miembros pertenecen a una comunidad y han de trabajar para la comunidad.

Asimismo, los compromisos que han asumido da posibilidades de reflexionar en torno a la misma investigación, sus procesos, producciones y resultados en el marco de las condiciones educativas de la infancia y necesidades de innovación.

4.1.4. Entre fortalezas y dificultades: logros, beneficios y retos del componente investigativo

En la medida que se va delineando un componente investigativo cada vez más asertivo y dotado de sentido para los estudiantes de Educación Inicial, los programas a su paso, vislumbran y reconocen la presencia de sus fortalezas y paralelo a ellas, sus dificultades, lo que les ha posibilitado llegar al planteamiento de logros, aspiraciones y metas que en determinados casos se asumen como retos.

En relación con las fortalezas encontradas respecto al componente investigativo, el total de los programas indican que el recurso humano de su institución constituye un aspecto digno de resaltar y admirar, dado que cuentan con docentes cualificados en el área de la investigación, con gran experiencia investigativa, producción académica y actitud de progreso y avance.

...yo lo veo como fortaleza, el recurso humano... un grupo de profesores muy cualificados en el tema... con producción académica y con experiencia investigativa en proyectos, conocen la forma como se hacen proyectos de investigación y eso me parece una fortaleza importante. (Trascripción entrevista institución 2, p.38)

En este sentido, la institución 5 reconoce de la misma manera la función de la persona encargada de coordinar la investigación, pues gracias a esta se logra consolidar y estructurar los procesos generados alrededor de dicho componente.

Sin embargo, aun cuando el recurso humano constituye una fortaleza, puede convertirse para algunas instituciones como la 1 en una dificultad en tanto que su recurso humano altamente formado en investigación y con bastante trayectoria investigativa, tienden a promover procesos que no están al alcance de un pregrado, es decir, excluyen la función formativa del componente investigativo dadas las particularidades del programa de licenciatura orientada a la Educación Inicial, donde se conjuga no exclusivamente la investigación, sino además la docencia y un campo de acción en especial, la infancia. Esta situación suscita en los estudiantes actitudes de apatía hacia la investigación y desmotivación frente a su ejercicio.

...hay maestros que tienen mucha investigación, pero que no, no llaman a los estudiantes por muchas razones, puede ser muy bueno pero realmente su investigación es de grupos más elevados de un pregrado, de doctorado y ahí no se bajan, entonces es diferente que tu vas indagues en un pregrado quien es ese maestro que invita al estudiante a investigar... uno nota investigadores muy, muy buenos, pero no llaman a los estudiantes; entre más títulos tengan a veces, menos trabajan con la base y yo creo que ese es un problema muy grande en todo lado... (Transcripción entrevista institución 1, p.12)

Las concepciones de investigación que tiene cada miembro de la comunidad educativa al que se le asignan funciones que tienen que ver con el componente investigativo ciertamente está asociado con la formación que han recibido y la suma de experiencias que han obtenido a lo largo de su vida profesional. Dichas concepciones son el resultado de un proceso que se hace tangible en posturas, que si bien, constituyen una fortaleza que da cuenta de las capacidades y competencias de quien enseña, por otro lado, impregnan su quehacer dejando de lado elementos propios de una institución educativa contenidos en sus políticas. Ello trae como consecuencia la incoherencia entre lo planteado en los documentos, el ser institucional y el hacer, en otras palabras entre el discurso y la práctica, como es el caso de la institución 2.

...desde la facultad y desde el documento maestro hay una concepción clara de lo que debe ser la formación en investigación para las maestras en formación, pero como que eso en el camino, o sea

eso está aquí en el papel, pero eso en el camino se diluye, se pierde ... como está muy puesta la mirada del docente y se deja de lado de pronto un poco la intencionalidad misma de la facultad en algunos casos, no en todos. (Trascripción entrevista institución 2, p.38)

Ahora bien, desde la óptica de lo que se propone y promueve del componente investigativo, las instituciones ven como fortaleza el trabajo de grado, un elemento del plan de estudios que hace perceptible el desarrollo de un ejercicio investigativo que contribuye a la formación integral del estudiante y la preparación para su desempeño profesional. De la misma manera, los seminarios correspondientes al componente investigativo también constituyen un elemento significativo, pero aún más las tutorías, en las que se le brinda acompañamiento personalizado y seguimiento al estudiante por parte de un docente conocedor del tema y con formación investigativa. Al respecto la institución 3 afirma:

Uno aprende a investigar haciendo investigación, entonces esa posibilidad de tener allí un interlocutor con esa trayectoria les permite a ellas enriquecerles(...) entonces hay que mirar tanto lo que sucede en los seminarios como lo que sucede en la tutoría de trabajo de grado que hace ese componente investigativo. (Trascripción entrevista institución 3, p.74)

Con los seminarios de investigación existe el temor para esta institución (3) y la 1 de que se asuman como una asignatura más, un contenido dentro de los muchos que ven los estudiantes, debido a que han evidenciado con regularidad como los estudiantes presentan dificultades en sus competencias y habilidades investigativas. Quintero y Ruiz (2004) precisan en afirmar que "la formación de los docentes en investigación se ha centrado en el reconocimiento de teorías, el manejo de datos y la descripción de fenómenos educativos. Esta formación ha contemplado en menor medida el desarrollo de la capacidad comprensiva..."(p. 17).

Bajo este matiz, las dificultades se asocian con el sentido y la función que en realidad adquieren los seminarios de investigación para los estudiantes; dado que están orientados a fundamentar y conceptualizar el universo investigativo en la educación, se asume como un listado de contenidos o temáticas, lo que conduce a ejercicios investigativos poco impregnados de rigor, disciplina y compromiso social, sumado a las fuertes debilidades en lectura, escritura y oralidad en la que coinciden todas las instituciones. De ahí que se piensa en la formación de actitudes, de un

espíritu investigativo y sujetos conscientes de lo que implica el acto de investigar en su campo de acción.

...la mayor dificultad está con los jóvenes, pocas competencias para leer y escribir y el poco interés que tienen por la lectura entonces toca un trabajo de convencerlos que ellos van hacer capaces de escribir, pero casi que hay que acompañarlos y dedicar mucho tiempo a fortalecer esas competencias que aunque aquí se trabajan al iniciar la carrera, pues cuando llegan a los semestres finales ahí se evidencia que todavía les falta mucho, que no es fácil para ellos hacer los escritos con calidad... (Trascripción entrevista institución 7, p.6)

Desde esta óptica, aun cuando las instituciones han encontrado en los seminarios o asignaturas conducentes a temáticas relacionadas con el área en particular, la infancia, así como con la investigación, una estrategia articuladora para que los estudiantes desarrollen un ejercicio investigativo (trabajo de grado) que permita la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, son contados los trabajos que se resaltan por su buen desempeño debido a la reiteración de temas a investigar, al poco impacto que tienen las propuestas y adicionalmente a lo señalado anteriormente.

Esta situación permite que al interior de los programas se piense y se reflexione alrededor de la dinámica académica - investigativa y surjan intereses por preguntarse e indagarse a sí mismos sobre las causas de dicha dificultad, desde lo más general a lo más particular, como institución de educación superior, como facultad, como programa de Licenciatura orientado a la Educación Inicial, como docente, como coordinador de investigación, como directivo y como persona.

...esa situación nos ha permitido revisar un poco la estructura, digamos la dinámica académica; esta reflexión académica en que también hay que comenzar a articular dentro de la estructura académica como se está reflejando en los proyectos de investigación ...pertinente, rico ese proceso que por lo menos se genera comunidad académica, se discute y que definitivamente se está construyendo otra visión de lo que hay que hacer en torno a la investigación formativa. (Trascripción entrevista institución 2, p.38)

Alrededor de este tipo de dinámicas, por un lado, se permite entrever actitudes de interés, compromiso y responsabilidad respecto al componente investigativo en particular y al proceso

integral de educador de la infancia en general; por otro lado, da cuenta de movilizaciones académicas que dan lugar a la autoevaluación, al debate, la reconstrucción de ideales y hasta la transformación de nuevas prácticas educativas.

Por su parte, el ente administrativo, aunque para muchos programas es un aspecto que pasa desapercibido, para instituciones como la 3 y la 8 constituye un área fundamental en el apoyo de procesos investigativos, pues está provista de funciones como planificar, gestionar, coordinar y ejecutar labores encaminadas a suplir las necesidades, mantener y mejorar determinados aspectos de la institución. De ahí que se encuentran con dificultades que atañen con el tiempo ofrecido a la investigación, la escasa presencia de espacios dedicados a este componente dentro del programa y de otros que lo fomenten y lo fortalezcan, y la vinculación de más docentes con formación investigativa en pro de la generación de una comunidad de debate y generadora de procesos investigativos duraderos.

Abordar las fortalezas y dificultades dadas en torno al componente investigativo que giran alrededor de las dinámicas de formación de docentes orientados a la Educación Inicial, permite entrever que los programas orientan sus logros a consolidar un perfil profesional de docente investigador comprometido con el desarrollo integral de la infancia a lo que se anudan retos o metas como:

- *La articulación:* vista desde las particularidades de cada programa, la pretensión se ubica desde lo curricular con la articulación de seminarios dedicados a la formación investigativa, los seminarios del saber específico y los escenarios de práctica con el trabajo de grado. Así por tanto, todos los escenarios y dinámicas académicas que se entretengan en el currículo han de aportar en su conjunto al desarrollo del trabajo de grado en el que se materializa su formación. Cerda Gutiérrez y León Méndez (2006) afirman que "el trabajo de grado en el nivel de pregrado es un componente del plan de estudios, que en su elaboración permite al estudiante integrar y aplicar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de este plan en su carrera, y que a su vez es requisito de grado." (p. 164)

A lo anterior se suma, la necesidad de superar la dicotomía entre la teoría y la práctica en la formación investigativa del docente. Esto es, concebir la relación dialéctica de la teoría y práctica, en el actuar con sentido, coherencia y fundamento.

Desde otro ángulo, vista desde el entramado institucional, se propende por la articulación de acciones encaminadas a fomentar la participación de los estudiantes a escenarios extracurriculares de investigación, para lo cual se hace imprescindible promover iniciativas destinadas a motivarlos.

- *Cualificación:* Cualificar un perfil de profesionales conscientes de las grandes implicaciones y el impacto social del ser docente de Educación Inicial dado un componente investigativo. Adelantar acciones encaminadas a fortalecer el pensamiento crítico, la reflexión, la indagación con miras a planteamiento de soluciones creativas e innovadoras.
- *Comunidad investigativa:* ser comunidad implica no solo llegar a concebirse como institución, facultad o programa, sino también como miembro, en que se está contribuyendo para mejorar la tarea educativa de los licenciados orientados a Educación Inicial para llegar a construir con otros debate, miradas, sentires y pensarse permanentemente su quehacer como investigador de su propia realidad. Una comunidad investigativa que investiga, se auto-investiga y genera transformaciones en su ser, actuar y pensar.

Finalmente se ha de considerar que junto a los retos que implica el componente investigativo, están indudablemente los beneficios que trae consigo esta ardua meta a la que concurren los programas, en el que coinciden en precisar el hecho de la graduación, teniendo en cuenta que es un requisito de grado el ejercicio investigativo. De la misma manera señalan que es una satisfacción personal y contribuye a la hoja de vida de los estudiantes dado que les aporta experiencia investigativa. Además, adentra a los estudiantes a asumir un rol de docente investigador de educación inicial con competencias para reflexionar su realidad, cuestionarse, ser crítico y propositivo.

4.1.5. Trascendencia del componente investigativo

Poder develar los efectos que trae el componente investigativo en el futuro docente profesional de Educación Inicial, legitima el porqué es fundamental una formación investigativa y la impregna de argumentos valiosos que alientan a los programas a continuar trabajando por este propósito.

Las experiencias junto con el desempeño profesional de los egresados, permite a los programas tener un punto de referencia para dialogar en torno a la trascendencia del componente investigativo. Se puede afirmar que gracias al componente investigativo se establecen dos tipos de perfiles: uno como docente investigador y otro como investigador.

El perfil como docente investigador, afirman las instituciones participantes, alude al conjunto de capacidades y competencias que caracterizan a un docente con niveles de criticidad, comprensión, interpretación y proposición de alternativas de solución a las problemáticas de la educación inicial en escenarios como la escuela, un docente que cuestiona su propio quehacer y en consecuencia realiza reconceptualizaciones donde se entreteje la teórica y la práctica.

... necesariamente les abre espacios, pues las invita, las convoca a mirarse en su propia práctica y en asumir ese compromiso social que tenemos los maestros.

...es una mirada digamos, es una mirada de reflexión sobre su quehacer y su saber como maestro en un contexto, entonces el aporte sería eso, volver a pensar su profesión con otra mirada digámoslo así.

...y en esa medida, pues, recrear los espacios, recrear los ambientes, recrear las prácticas, generar otras propuestas de ser maestro, del saber pedagógico... (Transcripción entrevista institución 2, p.35)

El perfil como investigador, destacado por la institución 1 y 3, apunta a un profesional con sólidas bases en investigación, que ha estado inmerso en experiencias investigativas, ha obtenido reconocimiento por su desempeño y posee el suficiente bagaje conceptual y teórico sobre su saber específico, la infancia. Son contados los casos de estudiantes que optan por consolidarse un perfil de tal magnitud, sin embargo dados sus intereses y motivaciones logran conseguirse oportunidades de las cuales participan y van logrando experiencia y conocimiento para

vincularse posteriormente a instituciones que desarrollan investigación como el Ministerio de Educación entre otros.

Sin embargo, hay que reconocer que el perfil de docente investigador o investigador, como postula Eloisa Vasco citada por Muñoz, Quintero y Munévar (2005) "por encima de todo el maestro investigador es un maestro. Ser investigador sólo se entiende, se justifica, se hace posible desde su "ser maestro" y su objetivo último es ayudar al maestro a ser mejor maestro" (p. 25).

Así pues, de acuerdo con el interés del docente de Educación Inicial puede tener la investigación como fundamento y campo de acción sin perder la calidad de docente o ser un docente sin perder la calidad de su formación investigativa.

4.1.6. Formación investigativa: Perfil del docente

Dentro del vasto universo de las concepciones que conforman el componente investigativo de los programas participantes, no se ha de concluir aún esta categoría sin precisar cómo se configura quien enseña, quien hace parte constitutiva de la formación investigativa de los estudiantes de Educación Inicial y quien en definitiva es el responsable de dinamizar y hacer posible en gran parte, su desarrollo.

La institución 1 define el perfil de un docente encargado de la formación investigativa como: "maestro intelectual" en palabras de Henry Giroux, y el que se asuma como intelectual, indica que contempla suficientes bases teóricas y prácticas que lo proveen de bases ideológicas para ser consciente de sus actuaciones, conductor de la gran responsabilidad educativa en el desarrollo de la sociedad y transformador social, dejando de lado el hecho de reducir la educación a un simple adiestramiento de las habilidades.

Un aspecto común reiterado por las instituciones conduce a destacar necesariamente la formación profesional en sus diferentes niveles ya sea de pregrado, posgrado, doctorado, entre otras; la trayectoria, experiencia investigativa y la producción académica, sin embargo para la

institución 3, estos elementos deben estar fusionados con el campo de acción particular, la infancia. Un docente que forma docentes debe conjugar su experticia investigativa a favor de la Educación Inicial.

Buscamos que esta experiencia, que ese recorrido investigativo y esas publicaciones y esas participaciones tengan que ver con infancia, entonces, si... nos llega gente con mucha trayectoria investigativa que nunca se ha preguntado por infancia entonces buscamos esas dos cosas, esa trayectoria investigativa, pero en relación con la infancia. (Trascripción entrevista institución 3, p.73)

Pero además, afirma la institución 2 y 6, ha de conjugarse la experiencia docente de formación integral a la infancia en escenarios ya sean formales e informales, de tal manera que esté provisto de esa realidad educativa para saberla transmitir y orientar en nexos con la promoción de una cultura investigativa.

...son profesores que tienen pues toda una vida y una trayectoria docente, pero también una buena trayectoria en lo que yo llamo... el sector real, o sea, además son maestros, además están en escenarios, en escenarios educativos, porque una cosa es decir el cuento acá leído de los libros y otra cosa es vivir, vivir el día a día en el quehacer docente. (Trascripción entrevista institución 2, p.39)

Todo esto conduce a precisar como el perfil de un docente encargado de la formación investigativa de los docentes orientados a la Educación Inicial debe tener formación y experiencia que conjugue la investigación, la docencia y el saber específico que atañe con la infancia en plena armonía y equilibrio.

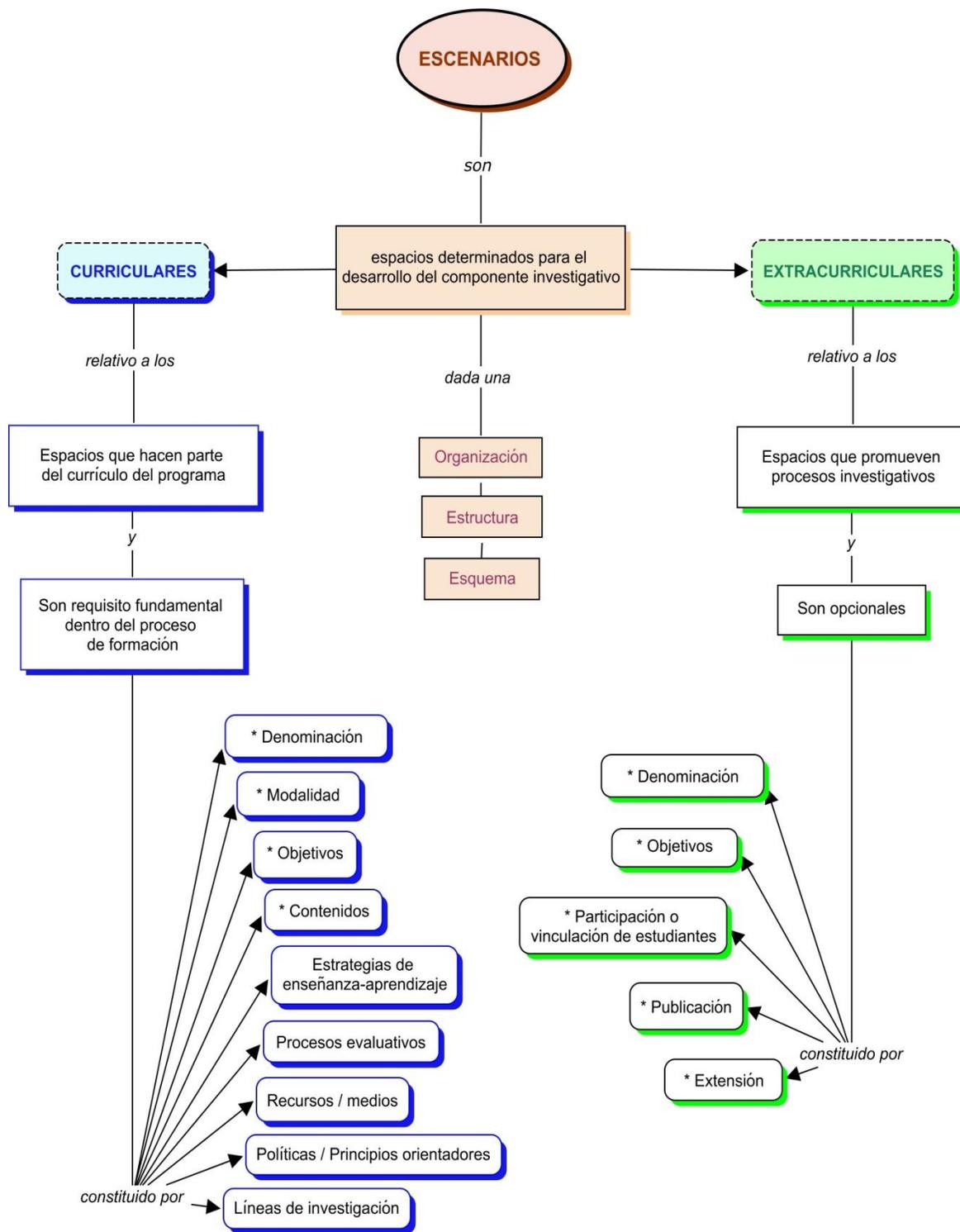
4.2. ESCENARIOS PROPUESTOS PARA EL DESARROLLO DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO.

Identificar los escenarios propuestos para el desarrollo del componente investigativo parte de reconocer el papel de las concepciones, que directa o indirectamente marcan pautas que los caracterizan y determinan.

Un escenario es concebido como el espacio que ha sido determinado para poner en marcha el componente investigativo, ya sea de manera local en los programas o de manera general en la institución, al que confluyen una serie de dinámicas, esquemas, organización y estructuras para su cabal desarrollo.

De acuerdo con la configuración de los escenarios propuestos para el componente investigativo de las instituciones participantes, se podría sintetizar en dos tipos de escenarios: uno curricular y otro, extracurricular. En cada uno de ellos se entrelaza diversidad de propósitos y acciones que responden a las concepciones emanadas sobre investigación, haciéndose perceptibles por medio de ambientes que aportan, promueven, motivan y movilizan el desarrollo del componente investigativo y que alimentan a su vez, la formación y el perfil del docente de Educación Inicial.

Figura 3. Escenarios propuestos en las I.E.S para el desarrollo del componente investigativo



4.2.1. Escenarios curriculares

Se denominan escenarios curriculares, a los espacios formales estructurados dentro del currículo del programa de la Licenciatura que busca desarrollar competencias y actitudes investigativas y por ende, se constituyen en requisito indispensable dentro del proceso de formación y de graduación; este puede ser o no explícito.

El total de los programas participantes tienen contemplado en su estructura curricular el componente investigativo, palpable en el plan de estudios y concebido dentro de un ciclo, campo o núcleo. En ellos, el componente investigativo puede considerarse desde dos ópticas:

4.2.1.1. Como espacio académico.

Concebido como asignatura, materia o seminario al cual le acaecen varias denominaciones entre las que encontramos:

- Fundamentos de Investigación Educativa, Investigación Educativa: Cualitativa, Investigación Educativa: Cuantitativa. (Institución 1)
- Investigación en educación, Seminario de investigación, Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación. (Institución 2)
- Seminario de investigación I, Seminario de investigación II, Seminario de investigación III, Seminario de investigación IV, Seminario de investigación V. (Institución 3)
- Seminario de investigación I, Seminario de investigación II, Seminario de investigación III, Seminario de investigación IV. (Institución 4)
- Procesos y enfoques investigativos I, Proceso y enfoques investigativos II, Proceso y enfoques investigativos III, Proceso y enfoques investigativos IV. (Institución 5)
- Epistemología del conocimiento escolar e investigación didáctica en el aula, Proyecto pedagógico II. (Institución 6)
- Epistemología: Métodos de la investigación, Investigación educativa en énfasis, construcción y evaluación de proyectos. (Institución 7)

- Lineamientos generales de investigación I, Lineamientos generales de investigación II, aplicación y desarrollo de procesos investigativos I, aplicación y desarrollo de procesos investigativos II. (Institución 8)

Son numerosas y variadas las denominaciones que reciben los espacios académicos destinados a la formación investigativa para el docente de Educación Inicial. Muchas de estas denominaciones reflejan la exploración de diferentes posibilidades epistemológicas y metodológicas para formar en investigación que de conformidad con las entrevistas, revelaron que con estos espacios pretenden brindar a los estudiantes fundamentos y sistemas conceptuales para la comprensión del universo investigativo entre los que se encuentran temas o contenidos alusivos a enfoques en investigación: cualitativos y cuantitativos, métodos en investigación, diseño metodológico, estrategias en investigación, técnicas en investigación, instrumentos de recolección de la información coherentes con la postura epistemológica, entre otros.

...lo que buscamos al pensarnos esos seminarios es que los estudiantes, digamos se introduzcan al contexto mismo de la investigación, lo que este implica en términos de metodologías, paradigmas, técnicas, horizontes epistemológicos, etc., es como la finalidad, el que a lo largo de esos seminarios los estudiantes se acerquen a ese mundo de lo investigativo en términos diríamos académicos, epistemológicos y metodológicos... (Transcripción entrevista institución 3, p.58)

Junto al objetivo de estos espacios destinados a la formación investigativa, cabe cuestionarse respecto a: ¿en qué momento del proceso formativo de los docentes se inicia dicha formación investigativa? Frente a este aspecto se presentan diversas disociaciones, pues para instituciones como la 3 y 8 les resulta ventajoso iniciar tempranamente, de ahí que involucran a sus estudiantes desde tercer semestre hasta sexto (para la institución 8) - séptimo (para la institución 3) semestre en este proceso.

En cambio, para la institución 2 la formación investigativa inicia en cuarto semestre y culmina en séptimo semestre; las instituciones 5 y 6 inician en quinto semestre y termina en octavo (para la institución 5) y sexto semestre (para la institución 6); la institución 7 inicia en sexto semestre y culmina en séptimo semestre; y la institución 4 inicia en séptimo semestre y termina en décimo semestre.

A diferencia de las otras instituciones entrevistadas, la institución 1 no tiene establecido un punto de inicio y finalización de la formación investigativa dado que sus dinámicas institucionales parten de una perspectiva flexible de la formación en donde el estudiante toma las decisiones relacionadas con su plan de estudios, es decir, construye su propia ruta de aprendizaje y por lo tanto él decide en qué momento inicia su formación investigativa. Sin embargo, cabe aclarar que los estudiantes cuentan con el servicio de la consejería académica quien los acompaña en su proceso decisorio.

En consecuencia, estos escenarios curriculares iniciales de formación investigativa de los docentes de Educación Inicial tiene un tiempo estimado de entre cuatro años como máximo y dos años como mínimo, en los que como se mencionaba, se introduce al estudiante al panorama de la investigación para luego ir a la práctica investigativa.

Conviene subrayar que aún cuando se han realizado esfuerzos mancomunados en el logro de que los espacios del componente investigativo sean un elemento articulador y hasta transversal de toda la formación del docente de Educación Inicial, cada docente tiene su propio estilo para enseñar y formar en investigación, lo que conduce a privilegiar determinados ejercicios, experiencias, competencias, etc.

4.2.1.2. Como ejercicio investigativo.

Hace referencia a la práctica investigativa misma por medio de la cual las fundamentaciones, teóricas y conceptualizaciones concernientes al panorama investigativo dejan ser simples enunciados, procedimientos o conjunto de técnicas para convertirse para el estudiante en un asunto concreto y vivencial. A esta llamada práctica investigativa o ejercicio investigativo, se le conoce tradicionalmente con el nombre de trabajo o proyecto de grado y es un componente que hace parte de los escenarios propuestos en el currículo de formación integral del docente de Educación Inicial y contribuye a la preparación para el ejercicio profesional.

A continuación se relacionan las denominaciones dadas:

- Seminario de grado I: Diseño, Seminario de grado II: Implementación, Seminario de grado III: Sistematización. (Institución1)

- Trabajo de grado I, trabajo de grado II. (Institución 2)
- Tutoría trabajo de grado I, Tutoría trabajo de grado II, Tutoría trabajo de grado III. (Institución 3)
- Trabajo de grado. (Institución 4)
- Asesoría trabajo investigativo I, asesoría trabajo investigativo II, Trabajo investigativo. (Institución 5)
- Proyecto de grado - estado de arte - revisión bibliográfica; Proyecto de grado - definición del problema -contexto - trabajo de campo; Proyecto de grado - elaboración de documentos; Proyecto de grado - conclusiones y sustentación (institución 6)
- Opción de grado, electiva investigación (institución 7)
- Proyecto investigativo y práctica docente I, Proyecto investigativo y práctica docente II, Proyecto investigativo y práctica docente III. (institución 8)

El total de la población a estudio, focaliza el ejercicio investigativo en los últimos semestres del programa, pues los estudiantes ya poseen conocimientos disciplinares e investigativos que junto con su inmersión en la práctica les provee las herramientas necesarias para elaborar un ejercicio investigativo. Bajo esta lógica, afirman Cerda Gutiérrez y León Méndez (2006) "el trabajo de grado en el nivel de pregrado es un componente del plan de estudios, que en su elaboración permite al estudiante integrar y aplicar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de este plan en su carrera y que a su vez es requisito de grado" (p. 146).

Cabe anotar que una vez los estudiantes están inmersos en el desarrollo de su proyecto de grado, a diferencia de los espacios académicos de formación investigativa, se hace acompañamiento personalizado por parte de un docente que se asigna acorde al tipo de investigación y al tema seleccionado, de tal suerte que pueda orientar y asesorar todo el proceso investigativo del estudiante para que finalmente soportado en un trabajo final sintetice la propuesta desarrollada y sus productos.

Igualmente, el ejercicio investigativo, señalan los programas, tiene una estrecha relación con la práctica, pues es de ella, con ella y para ella, que en gran parte surgen los temas de interés, les

provee insumos, se desarrollan y se interviene, obviamente sin desconocer también a los espacios académicos durante su formación que también juegan un papel importante.

El programa se ha pensado la investigación, la formación investigativa muy en línea con la práctica y con los ejes complementarios; pero fundamentalmente con la práctica, de hecho el programa ha diseñado, creado documentos en función justamente de reflexionar sobre ese vínculo, la investigación y la práctica. Ahora, ese es digamos un primer nivel, buscar que las estudiantes articulen sus propuestas a los escenarios de práctica a los que se inscriben en primer lugar. (Transcripción entrevista institución 3, p.58)

4.2.2. Escenarios extracurriculares

Cuando se alude a los escenarios extracurriculares, se hace referencia a los espacios que se ofertan a los estudiantes para vincularse a procesos investigativos y por tanto son opcionales, de libre decisión.

El principal objetivo de los escenarios extracurriculares que desarrollan el componente investigativo es el de promover una cultura investigativa en la que se vinculen y participen efectivamente los estudiantes para el logro de competencias, capacidades y habilidades investigativas, así como el fortalecimiento de un espíritu investigativo.

Las Instituciones entrevistadas hacen referencia a variedad de escenarios entre los que encontramos que todas tienen semilleros de investigación resultantes de la vida institucional, de las facultades o de los mismos programas.

De acuerdo con Moliner, citado por Quintero Corzo, Munevar Molina & Munévar Quintero en *Semilleros de Investigación: una estrategia para la formación de investigadores* (2008),

A partir de la década de los noventa emerge en nuestro escenario académico, la necesidad de fortalecer los procesos investigativos que se adelantan en el país, es así como la figura de Semillero de Investigación se institucionaliza en la vida académica y universitaria. De esta manera para los centros académicos surge una imperiosa necesidad de construir grupos de estudiantes principalmente de pregrado que se inicien en las actividades relacionadas con la investigación,

grupos que adquieren el particular nombre de Semilleros de Investigación, que invoca a la metáfora de Semilla para dar cuenta de un estado de formación, de crecimiento pero también de protección. (p. 33)

Los semilleros de investigación son referenciados como una estrategia de las instituciones para que los estudiantes se motiven, dados sus intereses para complementar, ahondar y vigorizar su formación investigativa impartida en el programa. A cada semillero lo rige determinadas regulaciones o requisitos por lo que dado el caso, pueden acceder estudiantes de diferentes programas o existen limitantes de participación, sin embargo, son una oportunidad vital que se considera para los estudiantes orientados a la Educación Inicial en la que se entreteje una red interdisciplinaria o disciplinaria.

Los grupos de investigación profesoriales son otro tipo de escenario extracurricular presente en las instituciones entrevistadas. Por lo general, tienen estrecha relación con las líneas de investigación que se dan al interior de la facultad. Son liderados por docentes y se acogen estudiantes para apoyar y aprender de los procesos investigativos. Le apuestan a la publicación, generación de vínculos y a la participación en diferentes eventos para dar a conocer lo que hacen como programa o facultad en nombre de la institución.

Los grupos estudiantiles o grupos de estudio como lo definen las instituciones 1, 3 y 4, son un tipo de escenario extracurricular propiciado y liderado por los estudiantes que en cuanto es manifestado reciben el apoyo y ayuda institucional necesaria. Desarrollan un trabajo autónomo, dadas sus propias dinámicas e intereses. Es impresionante, como se evidencia en este tipo de situaciones el entusiasmo, compromiso y valor que le impregnan a sus dinámicas investigativas aun cuando sean incipientes; su actitud frente a su formación investigativa es de crecimiento y aprendizaje constante.

Otro espacio valioso es el parque de innovación social propuesto por la institución 7, en el que se comparte todas las experiencias investigativas que se realizan en la comunidad y que se convierten en proyectos transformadores de barrio, fomentando así el impacto social.

Otro de los escenarios extracurriculares a los que se adscribe el componente investigativo según la institución 1 es el Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, que

orienta su actividad hacia el fortalecimiento de la investigación interdisciplinar, con el fin de dar cuenta de dinámicas económicas, políticas, sociales y culturales, en las que se encuentra inserta Colombia. Entiende y cree que el sentido y la finalidad última del conocimiento, es generar el bienestar de la humanidad. (tomado de <http://www.javeriana.edu.co/pensar/sitio/?idp=inicio>)

Este instituto consta de un programa de jóvenes investigadores en el que se ofrece a estudiantes de pregrado que se encuentran en los últimos dos semestre de su programa, un espacio de formación en investigación. Sin embargo, para acceder a este escenario, hay un proceso de selección al igual que los semilleros de investigación.

Conviene destacar también, la apertura de escenarios dedicados a la socialización de los proyectos y ejercicios de investigación o investigaciones que han venido adoptando las instituciones y han generado expectativas positivas. Este escenario es el resultado de la actividad investigativa que adelanta la institución en general, ya sea de los semilleros, grupos profesoriales, grupos estudiantiles, trabajos de grado, entre otros, pero además, considera la participación de invitados y personas externas a la institución que tienen experiencias por compartir.

Por otro lado, los requerimientos, propósitos y dinámicas, así como los tiempos dedicados a estos escenarios extracurriculares de los seminarios de investigación se definen por los líderes de los grupos, los cuales se reúnen como mínimo una vez a la semana.

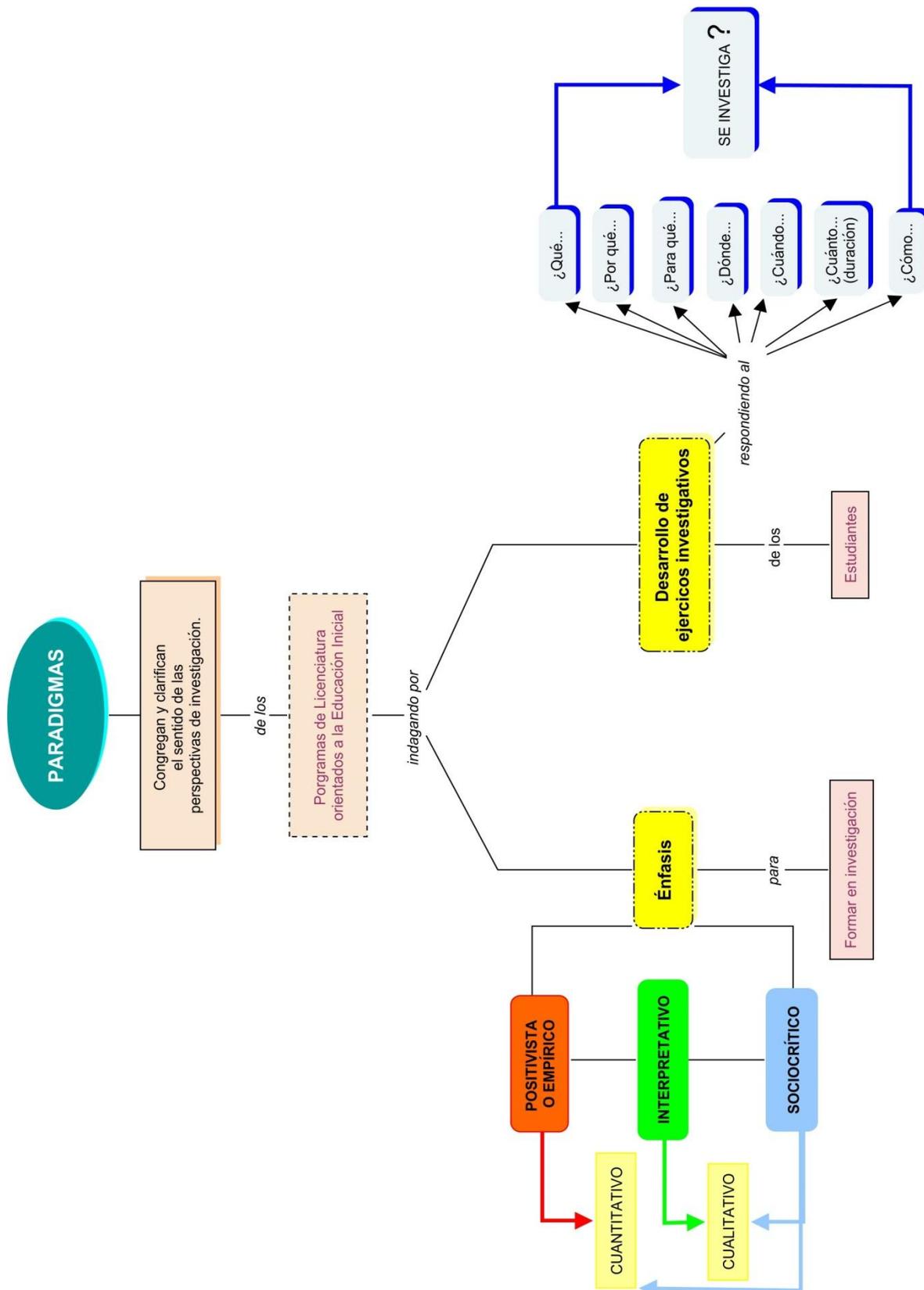
Es de anotar que las instituciones están encausando esfuerzos por fomentar nuevos y mejores escenarios que permitan y atiendan todas las necesidades investigativas de los diferentes programas por medio de alianzas y convenios.

4.3. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

Considerar los paradigmas de investigación en los programas de Licenciatura orientada a la Educación Inicial, permite clarificar y congregar el sentido de las perspectivas de investigación, determinando si su énfasis o dinámicas le apuntan a lo positivista o empírico también conocido como paradigma cuantitativo, que da cuenta de los métodos de análisis casuales y correlacionales que utilizan lo medible, para realizar investigación, de otro lado, está el paradigma cualitativo o lo sociocrítico, que hace uso de lo interpretativo y descriptivo, basados en la comprensión, cada metodología presenta ventajas y desventajas de ahí que los programas tengan o no afinidad por una metodología o privilegien un diseño según las necesidades de formación de los mismos.

Por consiguiente, hemos de tener en cuenta las concepciones que conforman el componente investigativo para cada programa, ya que estas se convierten en una categoría generadora de postulados, fundamentaciones y escenarios, razón por la cual se abordará el enfoque que se privilegia en el programa a partir de sus propios postulados, las líneas de investigación, las modalidades bajo las que se inscriben los trabajos o proyectos de grado y junto a ello las políticas institucionales que reconocen el ejercicio investigativo.

Figura 4. Paradigmas de investigación presentes en los programas de Licenciatura de



Educación Inicial.

4.3.1. ¿Qué anuncia el discurso respecto a los paradigmas de investigación?

El estar formando en investigación, ha permeado la forma como se investiga en educación, de ahí que algunos programas lean una afinidad con lo cualitativo, por ser la docencia una ciencia que hace uso de la pedagogía, la enseñanza, la didáctica, la comprensión y la investigación, para atender la relevancia social que tiene la formación del ser humano, ya que al docente se le inscriben funciones como lo define Camargo (2004), el educador es

concebido como un actor fundamental del proceso educativo sobre quien descansa la transmisión y la reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se forma relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación que las sociedades demanda. (p.79)

Este motivo lleva a los programas de formación de educación inicial, no solamente a privilegiar una metodología basada en la comprensión, sino también a tener afinidad por un diseño que les permita resolver de forma interpretativa y descriptiva los problemas de la investigación.

Es así, como algunos de los programas de las instituciones que participan de este estudio privilegian una metodología para impartir la investigación, ya que consideran que hay una afinidad con el programa que se desarrolla, las instituciones (4,5, 6, y7), privilegian lo cualitativo, ya que argumentan que responde más a las necesidades de los contextos sociales con los que se trabaja, sin desconocer que existen otros enfoques.

Partimos de lo que es el maestro como investigador, luego de la investigación en el aula y luego empezamos a mirar todo el componente según la orientación epistemológica de nosotros, nosotros investigamos de manera cualitativa, hasta el momento digamos que dentro de lo cualitativo ha prevalecido lo etnográfico, sí, pero hay otras posibilidades como el estudio de casos o como la investigación acción, lo que pasa es que no han surgido porque la investigación acción requiere conocer muy bien el contexto donde se investiga, pues ellas, hasta ahora están conociendo los contextos, entonces digamos que no se ha hecho énfasis en ese campo, pero digamos que la línea es lo cualitativo, ellas ven lo cuantitativo también porque digamos que creemos que en algún momento los dos métodos no riñen, dentro de una misma investigación, se complementan, a pesar de que nuestra línea sea cualitativa. (Transcripción entrevista institución 6, p.8)

De igual manera de estas cuatro instituciones mencionadas anteriormente, tres de ellas (5,6 y7), privilegian un diseño, porque se acerca más a la formación de investigación que ellas quieren brindar a sus educandos...

la experiencia de la investigación en la facultad es muy cualitativa, está muy centrada en la praxeología y aunque utiliza información numérica porque no es que la descarte, la investigación está todo el tiempo en esos 3 fundamentos, ver, juzgar y actuar que corresponde a lo que uno tradicionalmente conoce como investigar, actuar y transformar entonces los estudiantes están haciendo y los profesores están trabajando muy cerrados en ese marco de investigación praxeológica, que es una investigación netamente cualitativa, si hay estadísticas, informes y datos porque se requieren, pero todo el proceso y todo esta llevado a que el programa privilegia lo cualitativo, dentro de este marco lo praxeológico y se hace uso de lo cuantitativo como complemento si se necesita. (Trascripción entrevista institución 7, p.8)

Lo anterior permite, rescatar el papel que juega la universidad, en la formación de los futuros docentes de educación inicial, ya que en cumplimiento de esa función formativa a la que está llamada, adquiere una connotación de integralidad, que le supone una serie de desafíos en aspectos que superan la formación para el ejercicio profesional en una disciplina específica, es por ello que la investigación, la docencia y la proyección social como funciones de la educación superior proveen en interacción dicha integralidad.

Es así, como la institución 5 argumenta que la malla curricular está orientada a enfocar todos sus esfuerzos en la formación para la “investigación, acción participación por ser tan inherentes digamos a nuestra profesión” (Trascripción entrevista institución 5, p.8).

Al poner en discusión estos conceptos comparten semejanzas porque exponen la responsabilidad que tiene la labor del docente en el proceso formativo de la primera infancia, exponen la riqueza que le ofrece el aula para generar reflexión, sobre el ser, saber y saber hacer, elementos que unidos a la investigación generan transformación social.

Con respecto a estas premisas, al revisar la literatura se encuentran autores como Elliott, (2005) quien afirma que la “intervención del profesor (...) es un auténtico proceso de investigación” (p.16), ya que es un entorno que cambia constantemente, que se ajusta a los contextos sociales de la misma aula, y que permite la crítica, brindando la posibilidad de observar, indagar, y dialogar, permitiendo la reflexión cooperativa y activa de los docentes. Pero también,

Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y la propia evolución individual y colectiva de los alumnos es claramente un proceso de investigación en el medio natural. (Elliott, 2005, p.16)

Ello, por consiguiente, es motor generador por un lado, de compromiso por parte del docente por mantenerse en un continuo proceso de mejoramiento y por otro lado, de transformación de los contextos sociales.

En contraste con estas tendencias, las instituciones (1,2,3,8) no privilegian ningún enfoque dado que tiene una visión amplia frente a las metodologías que existen para realizar investigación y se preocupan por que los educandos las conozcan todas y de esta manera ofrecer más posibilidades de escoger la que más le llame la atención para desarrollar su ejercicio investigativo al finalizar su proceso formativo, hacen claridad que notan que los alumnos prefieren escoger metodologías cualitativas o mixtas...

bueno, aquí entonces, en el ejercicio de metodología lo que se hace en ese espacio académico como tal es la formación general de las estudiantes, les brindamos todas las corrientes que hay desde los enfoques, desde cuales son / desde los métodos en que se derivan y que cuando ellas ya lleguen a su momento de tener su problema digan, bueno, tengo estas opciones y puedo escoger cuatro, en este momento y siendo también pues muy desde el campo de la educación, por lo general las estudiantes se van más por lo cualitativo, porque es la descripción y es la parte de los escenarios, la construcción del contexto y demás , pero se ven algunos trabajos que involucran un poco un corte mixto, entonces hay algunas que se involucran un poco en la parte cuantitativa. (Trascripción entrevista institución 2, p.48)

Es de resaltar, que aunque las instituciones anteriormente mencionadas no privilegian una metodología, ni un diseño, los educandos tienden más a escoger metodologías para la comprensión ratificando la necesidad de hacer énfasis en este tipo formación para la investigación.

4.3.2. ¿Qué sostienen los documentos institucionales?

Cuando se alude al trabajo o proyecto de grado, algunas instituciones tienden a utilizar indiscriminadamente estos términos en su discurso para referenciar la formación investigativa que se da al interior del programa, por lo que, aun cuando dicho trabajo o proyectos de grado es semejante a un proceso de investigación propiamente dicho, se ha de considerar como una aproximación y no como una investigación en sentido estricto, tal como lo plantea el C.N.A. (Consejo Nacional de Acreditación) en su documento La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación Colombiana (1998):

pero ni la reflexión que los docentes cotidianamente realizan sobre la práctica de la enseñanza, ni el trabajo realizado por los estudiantes bajo la dirección de un profesor para cumplir las exigencias de una asignatura o para satisfacer un requisito del título de pregrado, por ejemplo, pueden ser confundidos con la investigación en sentido estricto. (p.51)

Así, se tiene la idea errónea por parte de algunas instituciones que cuando el estudiante realiza un trabajo o proyecto de grado, se asume que se es un investigador, lo cual difiere con el sentido nato de un docente investigador.

Algunas evidencias de ello se ven reflejados cuando por ejemplo caracterizan el perfil profesional del docente de Educación Inicial definido como:

Investigador en el campo tanto de la infancia desde una mirada inter y multidisciplinar como de la pedagogía (...) (Institución 4)

Investigación orientada a la producción de conocimiento relacionado con la pedagogía y la infancia. (Institución 3)

Un investigador preparado para proponer alternativas de solución a problemas pedagógicos relacionados con la infancia. (Institución 6)

Otro de los aspectos que llaman la atención es con respecto al desarrollo de una serie de modalidades o alternativas de trabajo de grado y en ellas, estructuras de presentación del ejercicio investigativo que han venido adelantando con el paso del tiempo los programas. Dos instituciones ilustran abiertamente y de manera voluntaria las modalidades que han venido planteando en sus dinámicas al interior del programa, muchas de las cuales coinciden con las propuestas abordadas por otras instituciones entrevistadas.

La institución 4 mediante el acuerdo N° 015 del 13 de julio de 2010 estableció como modalidades de trabajo de grado:

- La pasantía: el estudiante elabora un trabajo teórico - práctico gracias a la vinculación a una organización o institución asumiendo el carácter de práctica social o de introducción a su quehacer profesional.
- La formación avanzada: dirigida a aquellos estudiantes que reúna las condiciones para cursar un mínimo de 8 créditos académicos en un posgrado ofertado por la institución.
- La asistencia académica: dirigido a estudiantes que hayan superado un 90% del total de su plan de estudios y certifiquen un alto rendimiento en campos específicos identificados por los proyectos curriculares.
- Modalidad de campo de creación o emprendimiento: corresponde a los trabajos de innovación, interpretación o producción que constituyen un aporte.
- La monografía: se profundiza en un tema específico, mediante la selección, recopilación y análisis de información existente.
- Investigación: entendido como un aporte a un proyecto de investigación institucionalizado. (aportes tomados del acuerdo N° 02 del 2011)

Por su parte la institución 3 también tiene contempladas unas modalidades a saber:

- La monografía: problematizan campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente.
- Proyecto pedagógico: constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las

acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica.

- *Estado del arte:* es una modalidad de la investigación cualitativa que se inscribe en el marco de la investigación documental
- *Sistematización de experiencias pedagógicas:* centrado en la producción social de conocimiento de carácter colectivo y participativo que busca hacer un reconocimiento e interpretación crítica de los procesos y fundamentos que constituyen una experiencia particular, para potencializarla y contribuir a la teorización y transformación de la misma. *(aportes tomados del documento interno del programa: el trabajo de grado en el proyecto curricular de (...))*

Lo anterior hace pensar que para estos programas, la investigación, es el camino que le permite al futuro profesional de Educación Inicial, reflejar los aprendizajes que ha adquirido en su proceso de aprendizaje, dando cuenta de su formación, de esta manera le confiere a la misma un estatus de ejercicio profesional, que permite por excelencia dar a conocer el conocimiento.

4.3.3. Temáticas sobre las cuales realizan el ejercicio investigativo

De manera unánime, las instituciones participantes en este estudio, manifiestan que los temas que se abordan para realizar los ejercicios investigativos son dados directamente desde cada uno de los programas, ya que están interesados que lo que se investiga, este acorde a las problemáticas sociales del contexto y de la política educativa, ya que al interior de cada programa se busca optimizar sus prácticas de formación para la investigación y de esta manera proponer políticas de mejoramiento desde cada una de las instituciones de educación superior, como una manera de hacer consciencia sobre la responsabilidad social e integrar la proyección social al ejercicio mismo de formación.

Así mismo, el estudiante que investiga debe responder a la metodología y a la didáctica como elementos fundantes de su profesión ya que estos le permiten reconocer la situación cambiante de su práctica, que hace necesaria la investigación; plantea que existen dos dimensiones

fundamentales de la investigación: una, que tiene que ver con la formación del docente en la cual se promueva una reflexión acerca de su propio ser con una adecuada práctica y otra que tiene que ver con “el desarrollo de proyectos de investigación que permitan comprender la situación educativa de las instituciones y de sus actores, problematizar las propuestas de formación y proponer alternativas pedagógicas” (Sandoval, 2011, p. 7), por esta razón, las instituciones afirman que

hay unas líneas de investigación determinadas, y se guía y orienta a los educandos para que sigan esas líneas, por lo general se trabaja infancia, las problemáticas de la infancia, se trabaja la pedagogía infantil y digamos las trascendencias que tiene ese trabajo con niños dentro del aula, dentro de las metodologías, dentro de las didácticas, dentro del manejo de recursos, también se trabaja la relaciones con niños que tienen discapacidades, se trabaja muchísimo lo que es inclusión porque se están preparando unos licenciados que se van a enfrentar a aulas donde hay muchísima diversidad de niños y niñas y muchas problemáticas que ellos tienen que reflexionar y la investigación les permite como adquirir muchas competencias para atender esa experiencia que van a vivir cuando sean docentes en la práctica. (Trascripción entrevista institución 7, p.3-4)

En este campo, las instituciones 6 y 7 destacan que el énfasis de las líneas de investigación planteadas por los programas están acorde a los esfuerzos de mejoramiento de la política educativa, las instituciones de educación superior unen sus esfuerzos por mejorar los procesos de calidad, a través de la formación, de las prácticas pedagógicas de los docentes, y todo aquello que estimule la vinculación del estudiante con el medio académico e investigativo.

4.3.4. Desarrollo de procesos para fomentar una cultura investigativa

¿Para qué incluir la investigación en la formación de docentes? Porque, permite pensar en modelos de investigación que apunten a la idoneidad del profesional en su acción educativa, en este sentido la investigación formativa se presenta como uno de esos modelos, que permiten a la Universidad dirigir la tarea de investigar en articulación con los procesos de formación teórico – prácticos, que también le son propios, de ahí que este modelo de investigación, se postule como el camino que tienen los programas, para diseñar rutas y estrategias formativas que profundicen en la acción investigativa, como ese mediador entre teoría y la práctica, que permite a los

estudiantes romper mitos sobre de la complejidad del ejercicio investigativo de tal manera que se inicien en estas labores desde su proceso académico.

Así pues, se propone exponer la ruta que emplean los diferentes programas de licenciatura orientados a la Educación Inicial para articular los estudiantes con la investigación, es decir, como hacen para que la teoría se refleje en la práctica, como se inician en el ejercicio de la investigación, si se elaboran o no productos de esos ejercicios académicos, al respecto se encuentra que los programas están interesados en contemplar un ejercicio práctico, en el que partiendo de un tema de interés, se afine en ellos la capacidad de identificar objetos de estudio y metodologías experienciales, que asignen a la investigación una connotación positiva, que le haga ver al estudiante como un ejercicio académico que le inquieta lo lleva a tareas de análisis, comprensión y síntesis enrutándolo hacia el desarrollo de competencias investigativas que le aporta el programa.

Por tanto, el total de la población a estudio, busca que cada uno de los espacios académicos que están propuestos para impartir el componente investigativo vaya acompañado de un ejercicio práctico, mostrando al estudiante varios temas de interés y buscando que cada uno se incline a escoger el que más le llame la atención, para que este se convierta en un ejercicio divertido, académico, que le genere inquietud, análisis, comprensión y finalmente desarrolle en el educando las competencias que se espera que el adquiera dentro de cada espacio formativo.

Pues por lo menos desde el grupo de profesores que estamos encargados de investigación, es una reflexión permanente, el problematizar como tal la formación investigativa, es un cuestionamiento de la ruta a seguir, el tipo de habilidades que esperamos desarrollar en las estudiantes, pues hace como parte de ese objeto, de esas competencias, incluso dentro de los proyectos que se están planteando desde los espacios académicos, las mismas estudiantes están indagando acerca de cosas con sus propias percepciones. (Trascripción entrevista institución 5, p.3)

Las instituciones (2,4,5,6,7) que consideran que el componente investigativo es transversal en todo su proceso de formación, dedican espacios académicos desde el inicio del proyecto educativo para fortalecer en el educando procesos cognoscitivos, que permitan al estudiante

potencializar sus sentidos a fin de que adquieran una actitud crítica, reflexiva y problematizadora con relación a la educación inicial.

Se adelanta en los primeros semestres, procesos de observación, cómo observo, que observo, para que observo y desde ahí pues se empieza a desglosar todo lo que tiene que ver con el proceso de investigación, paralelo a eso, no van a observar y a buscar cualquier cosa sino que se tiene que ubicar situaciones problemáticas desde la pedagogía. (Trascripción entrevista institución 2, p.33)

En definitiva, los participantes de este estudio, articulan la teoría y la práctica con los ejercicios investigativos que propone un espacio académico, a fin de internalizar conceptos teóricos que generen competencias investigativas en los educandos, este ejercicio cuenta con el acompañado permanente del docente, quien es el responsable de guiar el proyecto educativo y mostrar al estudiante que la investigación se puede generar dentro y fuera del aula.

4.3.5. La evaluación de la investigación

El sistema evaluativo que se da al interior de los diferentes programas de formación de docentes orientados a la educación inicial, donde se parte de la necesidad de realizar una reflexión sobre los procesos de aprendizaje de los educandos y de la actuación de los docentes inmersas en el mismo, alude por un lado, a la valoración directa de los conocimientos, habilidades cognitivas y problemas de aprendizaje del estudiante, y por otro lado, a la exigencia, disciplina, entusiasmo y compromiso del docente, proceso que busca la aplicación de juicios de valor, para estimar los conocimientos, habilidades y actitudes que permean las características de la evaluación y no solamente los resultados, como estrategia de contribución al mejoramiento de la enseñanza.

La evaluación dentro del proceso de enseñanza ha sido objeto de atención, desde hace mucho tiempo, Conner, Altman & Jackson plantean que su “inicio se situó en torno de los años sesenta, su adolescencia en los años ochenta y camina en la actualidad hacia la adultez” (1984, p.19), es decir se tuvo la necesidad de unir e implementar este proceso a la educación, en primer lugar como guía de análisis y retroalimentación para el mejoramiento del sistema educativo, y en

segundo lugar como herramienta que permite valorar y reflexionar el proceso de aprendizaje del educando.

Se parte de esta premisa, para asegurar que la totalidad de la población a estudio cuenta con procesos de evaluación continuos durante el desarrollo del proyecto educativo, ya que les permite juzgar el proceso de aprendizaje del educando, y reflexionar sobre el mismo, a fin de identificar si se adquirió la competencia que se pretendía alcanzar en cada espacio académico; la evaluación de cada área teórica del componente investigativo, se realiza al final del semestre, con la valoración de los ejercicios prácticos investigativos que se desarrollaron en cada asignatura, en ellos se evalúa la ruta que emplea el educando para llegar a la ejecución del problema a investigar.

Este proceso evaluativo pretende analizar el camino que recorrió el estudiante para el desarrollo del problema investigativo, pues da cuenta de lo que se investigó, como se investigó, la rigurosidad de la investigación, los resultados obtenidos y los aportes que se generan al final de cada ejercicio académico. Tiene su culminación con el producto final de grado, entre ellos se encuentra lo que han denominado como tesis, monografía, proyecto de grado, proyecto pedagógico, pasantías, diplomados, etc.

Bueno es que, pienso en dos momentos, uno concerniente al proceso mismo de la formación, y otro relativo al producto como tal de la tesis y pues bueno, en general yo encuentro que... el ejercicio formativo y el proceso formativo, buscan ante todo de que el estudiante se interroge, se pregunte, se cuestione porque es gracias a eso que él va a estar a la altura de un ejercicio investigativo serio, su tesis va a dar cuenta diría yo, de esas búsquedas y de esas indagaciones en las que dieron lugar las preguntas que inicialmente se hizo, entonces, en la medida que eso falla, en la medida en que no logramos a través de ese proceso de formación despertar ese interés, azuzar esa curiosidad, pues terminamos topándonos con ejercicios diría yo, más bien precarios, claro, eso en últimas depende de nuestras orientaciones, y del interés del alumno, busco evaluar en el estudiante en qué medida él ha logrado estar a la altura de esas preguntas que se han formulado en su proyecto de investigación, hasta qué punto ha logrado digamos... edificar por decirlo así decirlo, construir, básicamente a través del ejercicio escritural, yo particularmente soy muy dado a trabajar sobre lo que ellos producen básicamente, de hecho el ejercicio investigativo pues termina es como

desembocando en la escritura, entonces a través de la escritura yo busco establecer eso que te señalo, hasta qué punto ellos están o no a la altura de lo que se cuestionan, de lo que se preguntan, si mediante sus documentos, mediante sus producciones han dado cuenta de ello. (Transcripción entrevista institución 3, p.63-64).

En concordancia con este proceso evaluativo la totalidad de la población participante en este estudio, crea unos espacios académicos de socialización, que permiten dar a conocer a otras personas, los componentes curriculares planteados por cada programa, esta socialización reconoce al estudiante la habilidad de argumentación, ante un grupo de expertos en el tema que se investigó a fin de lograr una valoración completa y objetiva de las metas planteadas por cada programa al inicio del proyecto académico.

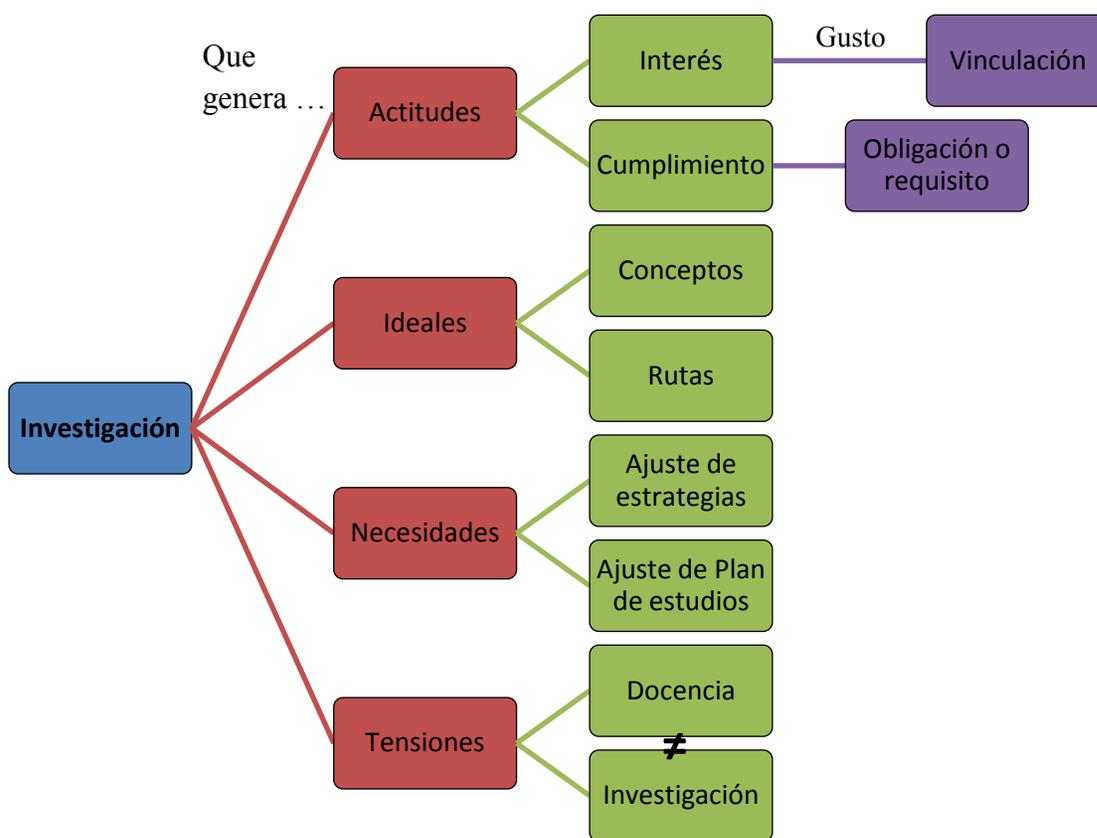
En definitiva, se puede afirmar que todos los programas de formación de docentes de Educación Inicial cuentan con procesos evaluativos planteados por asignatura, donde se realiza una reflexión constante de los aprendizajes del educando, y de la forma como se les está enseñando a fin de proponer cambios curriculares de mejoramiento.

4.4. ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN: IDEALES, NECESIDADES Y TENSIONES

La disposición, interés, ideales a conseguir y oportunidad para solventar necesidades son elementos fundamentales que promueven acciones en las personas y las preparan para actividades que le exigen dedicación y estudio. En ese orden de ideas, la investigación se convierte en un área que en inseparable relación con la formación profesional, genera además de desarrollo, hábitos y estructura para afrontar los proyectos cotidianos que implica ser educador. Tener claros unos ideales que apuntan al deber ser permite a profesores y estudiantes aclarar el panorama y mantener comunidad académica entorno a la infancia, en este caso, y a la formación de educadores en términos generales.

Claro está que como proceso humano, la investigación como proceso y la formación en la misma requiere movimiento continuo y por tanto demanda actualización y ajuste en términos de que se investiga, como se enseña y con qué recursos y herramientas se cuenta para ello. En ese sentido, la investigación exige unos tiempos y a parecer de algunos participantes, no siempre está alineado con el propósito formativo de los programas de formación de educadores. Esto hace pensar en una brecha o tensión que se pensó, estaba superada Docencia vs. Investigación.

Figura 5. Actitudes hacia la investigación: Ideales, necesidades y tensiones.



Los programas académicos, a través de sus directivos y docentes, ponen de manifiesto posturas que en ocasiones reflejan el deber ser, o dicho de otra manera, los ideales que se construyen entorno a diferentes aspectos de la formación en investigación. Uno de ellos alude a los conceptos que fundamenta la formación de sus futuras licenciadas. “creo que vamos en un camino, vamos por una vía inductiva a construir una definición de investigación de como la

entendemos en la facultad” (Trascripción entrevista institución 2, p.36). Esto implica en los Programas espacios de reflexión y diálogo académico en el que se construye currículo participativamente.

Otro eje del que se desprenden ideales responde a cuál sería la mejor ruta para formar en investigación a los/las docentes iniciales, en ese sentido la Institución 3 señala que “(la investigación) es transversal y se tiene que evidenciar en todos los espacios académicos” (Trascripción entrevista institución 2, p.32). Apreciaciones como esta sugieren además de la manera como hace presencia la investigación, una estrategia de articulación; en este sentido la Institución 3 también se pronuncia, “digamos que siempre hay la pretensión de articular la investigación a trabajo de grado, a práctica y los seminarios.” (Trascripción entrevista institución 3, p.78).

Otra institución va un poco más allá y visualiza los resultados ante la ausencia de elementos de investigación en la formación de educadores, “Si usted no trabaja en las demás asignaturas una indagación, si usted no trabaja investigación, igual, las estudiantes van a llegar allá al final, a buscar que investigar, que sí tu no trabajas en todas las asignaturas el componente, eso no se va a lograr” (Trascripción entrevista institución 1, p.20). Lo anterior evidencia en las instituciones apuestas que hacen entorno a sus construcciones del componente investigativo, diseños y organizaciones propias en las que confían para alcanzar sus metas formativas y de desarrollo en los educadores iniciales.

Claro, esto conlleva la identificación de unas necesidades formativas, a procesos de estudio y reflexión de sí mismos en los que se encuentran variedad de elementos, el caso de la Institución 4 es reflejo de ello, dado que en ese diálogo se identificó la importancia de organizar el programa por créditos académicos y otorgar un espacio para trabajo de grado “si es que tenemos nuevos pensum porque nosotros en el 2009 - II se planteó, yo creo que este va hacer el nuevo, que estuviéramos todos por créditos, entonces en ese nuevo pensum por créditos más o menos general todos tenemos hacia el último semestre un espacio académico que se llama trabajo de grado” (Trascripción entrevista institución 4, p.85). Algunos de esos estudios o revisiones son más puntuales: “estamos revisando en este momento justamente el área de investigación,

estamos revisando el área, los contenidos del área y estamos revisando como poner andar las opciones de grado que está en la normatividad” (Trascripción entrevista institución 2, p.30).

Otros escenarios se encuentran en la búsqueda de sus propios ideales,

Estamos en un proceso de facultad que como grupo hemos estado socializando justamente de lo que se entiende por la investigación, cuáles son esas las articulaciones, se van a socializar el año entrante los avances o los resultados de las investigaciones, justamente también como para ir consolidando de pronto esas pequeñas preguntas, cual es esa postura de la facultad, cual es esa postura del programa, pero por ahora creo que estamos muy dispersos, digamos que cada grupo tiene como sus propias miradas. (Trascripción entrevista institución 3, p.81)

Es evidente que para ello se requiere de una actitud que disponga a directivos, profesores y estudiantes para la investigación.

En últimas no solo depende de nuestras orientaciones, aunque claro lo que nosotros / la formación que brindamos le apuesta a eso; también hay que tener en cuenta al sujeto mismo, al estudiante, en qué medida se muestra interesado o no, se siente capturado o no por aquello de lo que le hablamos en el proceso de formación y hasta qué punto esto logra suscitar en él un interés que trasciende el mero requisito de tener que presentar un trabajo para poder graduarse. (Trascripción entrevista institución 3, p.64)

Pensar la investigación en el currículo, por tanto en y para la docencia genera inquietud; dicho en palabras de los mismos participantes “muchas veces se dice bueno, se forman buenos investigadores y ¿en el aula que está pasando? entonces ahí... estamos en esas reflexiones para buscar esas búsquedas de equilibrio” (Trascripción entrevista institución 1, p.4).

Otras preocupaciones giran en torno a la articulación de la investigación con áreas como las prácticas,

yo creo que la idea más recurrente es la articulación con la práctica, creo que eso es algo que siempre nos está interrogando, y a veces sentimos que no necesariamente tiene que ser articulado a la práctica pero creo que si es lo que más nos preocupa o lo que más buscamos, no sé si sea lo más acertado... pues eso depende de una perspectiva de investigación. (Trascripción entrevista institución 3, p.72)

Estas apreciaciones de los participantes hacen pensar en la tensión, al parecer aun existente, entre docencia e investigación; las instituciones 1 y 3 evidencian cuestionamientos en ese aspecto tanto en la formación de las licenciadas como en sus propias prácticas.

5. CONCLUSIONES

Reconocido y aceptado por las políticas educativas promotoras de emprender acciones destinadas a la calidad educativa y los diferentes actores del contexto académico comprometidos con la formación de docentes, el componente investigativo encuentra aquí un lugar epistémico distinto al dispuesto en los vastos discursos que lo referencian de modo colectivo dados los programas de formación profesional en educación. Un lugar, pues para el que el componente investigativo se empodera como artífice particular de los programas orientados a la educación inicial.

Así, tanto en la educación inicial como las demás partes constitutivas de ese gran conjunto de los programas de educación, es preciso notar su vínculo con un componente investigativo, caracterizado por una identidad propia de acuerdo con los propósitos trazados por dichos programas, que si bien responde a estereotipos universales dados en torno a la formación de docentes, permite también dimensionar su verdadera naturaleza en la formación de docentes de educación inicial y reflejar los matices de una cultura institucional.

Para abordar una caracterización del componente investigativo en la formación de docentes de educación inicial se han de tener en cuenta cuatro variables a las que se denominaron como: concepciones, escenarios, paradigmas y actitudes.

Respecto a las concepciones que conforman el componente investigativo y dando respuesta al primer objetivo específico del presente trabajo, es de afirmar que:

Los programas exaltan y atribuyen al componente investigativo importancia y necesidad en la formación de sus docentes porque si bien, por un lado hace parte de las funciones institucionales según demanda la política educativa, por otro lado, es parte fundamental en la consolidación de un perfil de docente competente e idóneo, esto es, la formación de un ser con actitudes críticas, de indagación y reflexión, imperiosas para pensar su quehacer educativo, la pertinencia de sus intervenciones y el planteamiento de propuestas innovadoras en pro de la infancia.

La investigación se concibe e inscribe bajo el campo de lo estrictamente formativo que dista de la investigación en sentido estricto y su carácter científico, pues la pretensión se aleja de formar investigadores, y se asocia a un período en el que los estudiantes de Educación Inicial se aproximan al universo investigativo en la educación que en cierta medida se asocia a la enseñanza de la metodología de investigación junto con el desarrollo de competencias, habilidades, destrezas y actitudes investigativas, por cuanto pueden comprender, reflexionar, transformar y enriquecer su práctica o acto educativo constantemente en aras a la apropiación y construcción del conocimiento propio de su campo de acción.

Así, la investigación vista como elemento formativo por los actores comprometidos en la formación de los docentes de Educación Inicial, acuñan en sus discursos orales terminologías que difieren y en muchos casos se oponen a la naturaleza de la investigación formativa. Ello genera la inexistencia y vaga aproximación de terminologías unificadas ya sea como programa o institución y se enfoca hacia posturas que van desde lo personal hasta lo profesional sumidas por miradas particulares desde la labor que desempeña cada integrante, ya sea director/a o coordinador/a del programa, instancias coordinadoras de la investigación en el programa o docentes que imparten el componente investigativo. Es preciso que el lenguaje utilizado y la conceptualización que le subyace sea un continuo, de manejo común en los programas, de tal manera que la investigación y la formación para la misma sea una política que no se matice, ni cambie con la rotación o cambio del personal.

A pesar de encontrar ausencias en la terminología y un concepto unificado y definido del componente investigativo como programa, esta se concreta en ser una actitud en tanto que se ha de adoptar una postura frente a determinada situación educativa con la infancia a la que se predisponen su ser, su conocimiento y su accionar.

El componente investigativo también es definido como una estrategia, actividad o práctica constante dinamizadora del desarrollo académico en su relación con la praxis; busca el desarrollo básico de tres competencias: la comprensión e interpretación, la argumentación y lo propositivo, para lograr la consecución entre la identificación de problemas que acaecen a la educación inicial, la capacidad de contemplar los nexos que brinda la teoría y la práctica y el

planteamiento de propuestas innovadoras y creativas. No obstante, ello sería insuficiente sino no se cuenta con el compromiso del mismo estudiante con su formación profesional pues es sujeto activo y parte indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, coherentemente con lo que se entiende y los atributos dados al componente investigativo en la formación de docentes de Educación Inicial, se asumen compromisos enmarcados en gestar un espíritu investigativo, ser provocadores de actitudes positivas hacia la investigación y estimular a los estudiantes para aventurarse a producir y apropiarse del conocimiento, de tal manera que se conviertan en sus usuarios y sea una opción de vida profesional para afrontar situaciones cotidianas de la infancia. Hay estudiantes quienes al sentir más afinidad y empatía hacia la investigación desean profundizar su formación en este campo, por lo que las instituciones y los programas están comprometidos en ofertar diversos escenarios, diferentes a los curriculares para promoverla.

Incluso, los compromisos se orientan a la formación de un perfil docente que produzca impacto, propuestas asertivas y actuaciones dada la responsabilidad que le acaece el actuar con conciencia en lo social al pensar su objeto de estudio, la infancia, en pro del desarrollo de perspectivas, posturas críticas, reflexivas y problematizadoras y cualidades transformadoras y propositivas.

Además, los compromisos que se asumen se configuran en la oportunidad para los programas de re pensar y reorganizar los procesos que se han venido adelantando para formar a sus estudiantes de Educación Inicial en investigación, dando valor al actuar con sentido, responsabilidad y pertenencia hacia las dinámicas de la infancia como programa y como cultura institucional. Así las cosas, los programas han empezado a dar sus primeros pasos en superar un poco la concepción asignaturista de la formación investigativa y de dejar toda la responsabilidad a merced del docente. El carácter de la investigación es por hoy en la Educación Inicial un componente integrador, interdisciplinario y transversal del currículo de acuerdo con sus ejes, núcleos y la especificidad de énfasis del programa y es una responsabilidad que concierne a todos y cada uno de los que pertenecen a una cultura institucional de educación superior.

En la medida que los programas se piensan y reflexionan sobre sus propias directrices, sus políticas, propuestas, propósitos y demás, se encaminan hacia el progreso y están a la vanguardia de las implicaciones que trae la formación integral y de calidad de los docentes de Educación Inicial, lo que implica develar las fortalezas y dificultades y por ende, los logros, beneficios y retos del componente investigativo. No obstante, las fortalezas pueden llegar a mudarse en dificultades y estas a su vez en fortalezas.

El perfil del recurso humano, un docente que se ilustra como intelectual, altamente capacitado y cualificado en el campo investigativo, con gran experiencia investigativa y en sectores educativos en infancia, producción académica, actitudes positivas hacia esta e indudablemente su vínculo con la educación inicial, constituye una fortaleza; sin embargo, notan que cuando el personal presenta un perfil demasiado completo y ha dedicado su vida casi que exclusivamente a la investigación genera tensiones, desmotivaciones y actitudes de apatía entre los estudiantes de Educación Inicial, pues su cátedra y discursos se asocian a las aspiraciones de un posgrado.

Las concepciones alrededor del componente investigativo de los actores que forman y hacen parte del programa aun cuando hace tangible la formación que estos han recibido y las experiencias que han obtenido en su vida profesional, pueden rozar e impregnar su quehacer y rezagar la identidad del programa y de la institución.

Los elementos curriculares como los seminarios dedicados a la formación investigativa, las tutorías y el desarrollo de un ejercicio investigativo (requisito de graduación) entre los más mencionados por los programas, velan por la formación integral del estudiante de tal manera que les permita aportar significativamente a la construcción del conocimiento dada la articulación entre la teoría y la práctica, en el logro de potenciar y dinamizar entornos favorables para el desarrollo infantil. Pero, cuando dichos elementos curriculares se perciben como una asignatura más, un contenido y lo que es peor, como una obligación, se pierde el sentido que acomete la formación investigativa en la identidad del ser docente de y para la infancia; surgiendo problemas relacionados por ejemplo con la baja calidad de los proyectos de los estudiantes, falencias teóricas y metodológicas, temas reiterativos, formulación de propuestas de poco alcance y trascendencia, deficiencias lectoras y escritoras.

Este panorama permite ver como los programas orientan sus logros a consolidar un perfil profesional de docente investigador comprometido con el desarrollo integral de la infancia a lo que se han de anudar retos o metas como: el necesario equilibrio de las fortalezas y las dificultades encontradas; el manejo de un solo discurso que precise concepciones institucionales, terminologías y el norte del componente investigativo, articulación entre los elementos curriculares del programa, los seminarios dedicados a la formación investigativa, los seminarios del saber específico y los escenarios de práctica con el trabajo de grado; la cualificación de un perfil de profesionales conscientes de las grandes implicaciones y el impacto social del ser docente de Educación Inicial dada una formación investigativa; y trascender como comunidad investigativa que investiga, se auto-investiga y genera transformaciones en su ser, actuar y pensar.

Ahora bien, respecto a los escenarios en los cuales se desarrolla el componente investigativo y en respuesta al segundo objetivo planteado se puede deducir que:

Los programas de licenciatura participes en el estudio, desarrollan la formación en investigación para sus estudiantes a través de escenarios de formación, entendidos como los espacios que el programa y/o institución, pone a disposición de los estudiantes para que de manera curricular o extracurricular se dinamicen estrategias que faciliten el aprendizaje, la adquisición de herramientas e implementación en su desempeño profesoral.

En el caso curricular dichas estrategias hacen presencia en el plan de estudios, bien sea como espacios académicos o como ejercicios investigativos que permiten al educando desarrollar las competencias investigativas que desea impartir el programa y que a su vez muestra la investigación como un ejercicio posible de realizar, entre ellos se acogen las opciones de grado; todas estas estrategias son de carácter obligatorio.

Para el caso de las estrategias extracurriculares, todas las instituciones participantes en este estudio ofrecen con carácter optativo y voluntario semilleros de investigación, algunas de ellas cuentan con grupos de investigación de profesores, grupos de estudio de estudiantes y espacios de socialización; todas refieren la importancia de estos para la generación de encuentros

y el reconocimiento de los trabajos investigativos elaborados por los estudiantes, además son generadores de gusto y motivación hacia la investigación, al tiempo que se promueven procesos de retroalimentación con miras a detectar las falencias, fortalezas y oportunidades en el proceso mismo de formación en investigación, lo cual a su vez se convierte en un medio de evaluación.

Y para terminar, con miras a determinar los paradigmas de investigación que se privilegian en el componente investigativo en respuesta al tercer objetivo que se postula, de acuerdo con lo señalado por los participantes se infiere una tendencia que propende más hacia lo cualitativo, argumentada desde la afinidad de esta con la función propia de la educación, ya que en ella participan actores como la pedagogía, la didáctica, la comprensión y la investigación, y desde este punto de vista los lineamientos institucionales de los programas son evidentes ante la metodología que se presenta a los educandos para que realicen sus ejercicios investigativos, algunos de ellos privilegiando diseños por la aplicabilidad de estos a los contextos sociales. Es por ello que los ejercicios investigativos que realizan los estudiantes, durante su proceso formativo, dependen directamente de la estructura de los programas de cada una de las instituciones formadoras, de hecho, esto se evidencia en las opciones que se ofrecen al estudiante cuando va a desarrollar su trabajo de grado.

En el desarrollo del proceso formativo algunas instituciones tienden a usar indiscriminadamente el término formación investigativa, para hacer referencia al proceso formativo que se da al interior del programa para la adquisición de competencias investigativas, olvidando que este ejercicio es una aproximación a la investigación y una investigación en sentido estricto; esto permite que surjan dos miradas, una tendiente a asumirlo como un producto inmediatista que le va a permitir cumplir con un requisito para su graduación; o que por otro lado, llega a ser consciente del impacto social que trae formarse no solo como docente, sino como docente investigador.

Las temáticas que se abordan dentro de los ejercicios investigativos de cada uno de los programas buscan en su totalidad privilegiar problemáticas acordes con los contextos sociales y con la política educativa ya que esto permea al interior de las instituciones la posibilidad de

proponer políticas de mejoramiento que evidencien la responsabilidad social que tienen las instituciones de educación superior con el mejoramiento de la sociedad.

Cabe advertir, que el caracterizar el componente investigativo de los programas orientados a la educación inicial participantes en este estudio, es en esencia un entramado complejo revestido de dinámicas cambiantes y evolutivas en tanto que las instituciones pretenden avanzar y alcanzar mejoras continuas.

Planteada así la caracterización del componente investigativo en los programas de Educación Inicial, ello conduce a reflexionar en grandes interrogantes que dan posibilidad a nuevos problemas de investigación que dejamos en el tintero y a consideración de los lectores del presente trabajo: ¿Es la investigación un deber o un placer para los futuros docentes de Educación Inicial?, ¿De qué manera se pueden transmitir actitudes positivas hacia la investigación?, ¿Qué sistema evaluativo debe contemplarse para valorar la formación investigativa?, ¿Cuál es el perfil más idóneo de un docente dedicado a abordar la formación investigativa? y en consecuencia, ¿difiere o comparte este perfil de los docentes que imparten otra área del conocimiento?, ¿qué desventajas tiene un docente de Educación Inicial ausente de formación investigativa? entre otras.

6. REFERENCIAS

- Aldana de Becerra, G. (2008). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Revista educación y educadores*, 11(2), 61-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411205>
- Aldana de Becerra, G. (Febrero - mayo de 2012, Colombia). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, ISSN-0124-5821 (35), 367-379. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/366>
- ASCOFADE, (2011). *Las prácticas de la investigación en educación. Tensiones y desplazamientos entre la investigación formativa y la formación investigativa*. Colombia. Mavarac
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes y Norma.
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Calvo, G., Camargo, M. & Pineda, C. (Julio - Diciembre de 2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687011>

- Calvo, G., Rendón, D., & Rojas, L. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Bogotá: IESALC, UNESCO.
- Camargo & otros. (2004). *Las necesidades de formación permanente del docente*. En: Revista Educación y Educadores. V. 7. Chía: Universidad de La Sabana.
- Camargo, M. (2005). *Maestro-investigador: ¿Y por qué no?* en Navegaciones: El Magisterio y la Investigación. Bogotá: Unesco y Colciencias.
- Cardelli, J. & Duhalde, M. (2001). *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político - pedagógica..* Cuadernos de Pedagogía N°308, Dic. 2001, Barcelona. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf
- Carreño, J. (2008, octubre). *Significados y resignificaciones de la investigación para los docentes*. Ponencia presentada en el III Encuentro de Ideas de Investigación en Educación: Institución Universitaria Iberoamericana, Bogotá.
- Cerda, H. & León, A. (2006). *Formación investigativa en la educación superior colombiana*. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CNA (1998). *La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*. Bogotá, Colombia. Colección Documentos de Reflexión. No. 1. ISSN 0123-5222. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186502_eval_ext_en_colombia.pdf?binary_rand=426
- CNA (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Procesos de

- acreditación: Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- CNA (Diciembre de 1999). Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en Educación, Ministerio de Educación Nacional, Colección de Documentos de Reflexión. *Pedagogía y educación.*, (2),139-143.
- Conner, Altman & Jackson. (1984). *A brave new world for evaluation?* En: Evaluation Studies Review Annual, V. 9. Beverly Hills: Sage.
- Consejo Nacional de Política Económica Social (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la primera infancia"*. Documento Conpes Social 109, Colombia.
- Constitución Política de Colombia* (1991). Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-304202_109.pdf
- Daikin, K. & Griffiths, M. (1997). *Designing by Dialogue*. Washington: Academy for Educational Development.
- Delgadillo C., Sisi I., Pérez L. M., Sandoval B., & Bonilla, E.(2004). *La infancia en la perspectiva de las representaciones sociales*. Bogotá, Colombia: Sección de publicaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- DNP (2010). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014. Prosperidad para todos. Mas empleo, menos pobreza y más seguridad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Elliott, J. (2005). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, P. (2005). *Investigación Educativa y Formación del Docente - Investigador. Guía metodológica en investigación Básica y Aplicada*. Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

- Guerrero, M. (2007). *Formación para la investigación*. Bogotá: Editorial Studiositas
- Hargreaves, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo docente en Avalos Beatrice y Nordenflycht, María Eugenia, *La formación de profesores, Perspectiva y experiencias*, Aula XXI/ Santillana, Santiago de Chile.
- Henao & Zapata (1994). *La Formación de docentes para la educación básica en Colombia*. En: Revista Interamericana de Formación del profesorado. N. 20.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista M. P. (2010). *Metodología de la investigación, Quinta edición*. México: McGRAW-HILL.
- Ley 1098 de 2006. *Código de la infancia y la adolescencia*.
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*.
- Ley 1188 del 25 de abril de 2008. *Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Ley 1450 del 16 de junio del 2011. *Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014*. Bogotá.
- Ley 30 de 1992. *Ley de educación superior*.
- LEY N° 1098 - 8 DE NOVIEMBRE (2006). *Código de la infancia y la adolescencia*.
- Lozano. M., Nieto. L., & Vásquez. F. (2002). *Marco general para un modelo de articulación preescolar – primaria*. Bogotá, Colombia: Enlace Editores Ltda.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- McKernan, J. (2001). *Investigación - acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

- MEN (1980). Decreto 080 de 1980. *Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria*. Bogotá.
- MEN (1998). Decreto 272 del 11 de febrero de 1998. *Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- MEN (2003). Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003. *Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- MEN (2004). Resolución 1036 del 22 de abril de 2004. *Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación*. Bogotá.
- MEN (2006). *Plan Decenal de Educación 2006 - 2016*. Pacto social por la educación. Bogotá.
Recuperado de www.plandecenal.edu.co
- MEN (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Documento N° 10.
Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-305301_doc10.pdf
- MEN (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá*.
Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf
- MEN (2010). Decreto 1295 del 20 de abril de 2010. *Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Bogotá.

- MEN (2010). *Política educativa para la primera infancia*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-304202_documento.pdf
- MEN (2010). Resolución 5443 del 30 de junio de 2010. *Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- MEN (2012). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Colombia aprende. La red del conocimiento: Consolidación de la política de formación de educadores. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles312233_documentoabas_eop.pdf
- Moreno, (1999). *Estrategia para la valoración de la formación de investigadores en las universidades latinoamericanas: el caso colombiano*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105118909004>
- Ochoa, S., Londoño, H., Rojas, S., Nossa, L., Escobar, S., Quiroga, J. y otros. (2011). *Informe final: formación de formadores y política pública de primera infancia*, Capítulo 2: p. 37-46 y Capítulo 3: p. 87-105, Bogotá, ASCOFADE.
- Osorio, M. (2008). *La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Parra, C. (2009). Apuntes sobre la investigación formativa. *Revista Educación y Educadores*, Recuperado el 10 de septiembre de la base de datos de Unisabana. <http://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549/642>

- Peña, C. & Durán, Y. (2011, 19 de octubre). La formación de educadores infantiles en la Universidad de Pamplona: Análisis de una experiencia significativa. *IDEP Revista Educación y Ciudad*, (20), p. 99.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2013, 13 de mayo). ¿Quiénes somos?. *PENSAR Instituto de Estudios sociales y culturales*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/pensar/sitio/?idp=inicio>
- Quintero Corzo, Munevar Molina & Munévar Quintero. (2008). *Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores*. *Educación Y Educadores*, 11(1). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/716/1694>
- Quintero, M. y Ruiz, A. (2005) *¿Qué significa investigar en educación?*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Restrepo, B. (1997). *Investigación en educación*. Bogotá: ASCUN.
- Restrepo, B. (2003). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad*. En: *Nómadas*. N. 18. Bogotá: UPN.
- Restrepo, B. (2004). *La formación investigativa e investigación formativa: Acepciones y operacionalización de esta última*.
- Restrepo, B. (2006). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto*. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/javeriana/vice_acad/curriculos/documentos/Conceptos%20y%20aplicaciones%20de%20la%20investigacion.pdf
- Robledo Á. M., Ortiz N.P., & Rojas F. M. (1985). *La educación: una experiencia para la vida*. (Modulo 1) Bogotá, Colombia: Sección de publicaciones de la Universidad Javeriana.

- Rojas-Betancur, H. (Julio-Diciembre de 2011) Docencia y formación científica universitaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 04 (07), 121-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741007.pdf>
- Rubio, A. & Álvarez, A. (2010). *La Formación de Formadores después de Bolonia*. Madrid, España: Editorial Díaz de Santos S.A.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Sandoval & Otros (2011). *The personal ethos, innovation channel of educational institutions for social consistency*. Procedia Social and Behavioral Sciences.
- Sandoval, S. (2001). *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios*. Universidad Pedagógica Nacional.
- SED (2012). *Plan Sectorial de Educación 2012 - 2016*. Plan Sectorial: Secretaría de Educación del Distrito Capital. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.sedbogota.edu.co/index.php/plan-sectorial.html>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- UNESCO / IESALC (2004). *La formación de los docentes en Colombia*. Estudio diagnóstico. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Universidad Pedagógica Nacional (2004). *La infancia en la perspectiva de las representaciones sociales*. Bogotá: UPN

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F., Arcila, G., Quesada, G., Mejía, J., Salcedo, J., Maldonado, C., Murcia, P. & Barrera, E. (2004). *La política universitaria en la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Hurtado, J. (2002). *Formación de investigadores. Retos y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, A., Castro, J. & Noguera, C. (1997). *Crónica del desarraigo: Historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Murcia, J. (1992). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación - acción participante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- OREALC/UNESCO (Mayo, 2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes. Santiago. Chile.
- Parra, C., Meneses de Orozco, A., Merizalde, M. & Rodríguez, L. (2008). *Universidad y formación personal*. Colombia: Universidad de La Sabana.
- Pinilla, A. (2000). Docencia e investigación: ¿un reto de actualidad para los educadores?. *Perfiles Libertadores*, 01(01), 36-43. Recuperado de <http://publicaciones.libertadores.edu.co/index.php/perfiles/article/view/423>
- Sánchez, S. (1998). *Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

8. ANEXOS

ANEXO 1. Carta de invitación a las I.E.S.

Bogotá, ____ de marzo de 2012

Señores

Apreciado señor(a),

El grupo de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana, integrado por la investigadora principal Alexandra Pedraza, Co-investigador Iván Moreno e investigadores auxiliares Diana Marcela Camacho y Daisy Cielo Martínez Coronado, adelantan la investigación *“caracterización del componente investigativo en los programas presenciales de la licenciatura orientados a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior en Bogotá - Cundinamarca”*.

Dicha investigación pretende conocer los principales elementos que integran el componente investigativo llevado a cabo durante los procesos de formación de las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial.

Producto de este trabajo, se espera aportar al conocimiento de las dinámicas propias de los contextos de educación superior, reconociendo la naturaleza singular de los criterios que rigen el componente investigativo en la formación de licenciados orientados a la Educación Inicial.

Con el fin de reunir información sobre la temática en mención, se realizarán entrevistas a directivos, docentes e instancias coordinadoras que tienen a cargo el componente investigativo en los procesos de formación de la licenciatura, de ahí que, para nosotros es importante contar con su participación, por lo que atentamente solicitamos su autorización para llevar a cabo dicha entrevista, con el propósito de indagar por la configuración del componente investigativo desde su quehacer.

Es de aclarar que la participación en la investigación es de carácter voluntario y para todos los resultados se mantendrá total confidencialidad. Esta investigación garantiza que las respuestas proporcionadas no tendrán incidencia alguna y que una vez se haya elaborado un consolidado con la información que dé cumplimiento a nuestros objetivos, éste será socializado.

Cualquier duda, inquietud o aclaración con respecto a la investigación o el instrumento, no dude en contactarnos para que sea resuelta por los miembros del equipo de investigación. De ser posible, esperamos contar con su respuesta en dos semanas a partir de la fecha de envío de este comunicado.

Agradecemos su gentil atención.

Cordialmente,

Alexandra Pedraza Ortiz
Investigador principal
Grupo de Investigación U. de la Sabana
alexandra.pedraza@unisabana.edu.co
Cel. 3176354778

Ivan Moreno
Co-investigador
Grupo de Investigación U. de la Sabana
ivandario1983@hotmail.com

Diana Marcela Camacho
Investigadora Auxiliar
Grupo de Investigación U. de la Sabana
dianamc_16@hotmail.com
Cel. 3123266886

Cielo Martínez Coronado
Investigadora Auxiliar
Grupo de Investigación U. de la Sabana
dlociem@hotmail.com
Cel. 3012512371

ANEXO 2. *Primer cuestionario de la entrevista enviado a juicio de expertos.*



Caracterización del componente investigativo en los programas presenciales de licenciatura orientados a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior en Bogotá - Cundinamarca

Entrevista a directivos de programa, docentes e instancia coordinadora del componente investigativo

Actualmente, la importancia y el valor que adquiere la investigación en la agenda del siglo XXI en el proceso de formación de educadores orientados a la Educación Inicial, se ha convertido en uno de los motores de desarrollo, progreso y orientación de la acción educativa en respuesta a la apuesta de país que queremos.

Frente a esta situación que nos atañe especialmente a todos los educadores, el equipo de la Maestría en Educación Universidad de La Sabana, integrado por Cielo Martínez y Diana Camacho, en coordinación con la investigadora principal Alexandra Pedraza Ortiz y el Co-investigador Iván Moreno Acero del Grupo de investigación Educación y Educadores de la Universidad de La Sabana, tienen como objetivo principal identificar los elementos que integran el componente investigativo en los procesos de formación de licenciaturas presenciales orientadas a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior en Bogotá.

Para el logro de dicho objetivo, se ha decidido realizar entrevistas a los directivos del Programa, instancias coordinadoras y docentes que imparten el componente investigativo en las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial en el presente año, 2012. Este encuentro tiene una duración aproximada de 40 minutos. Es de aclarar que la información obtenida va a ser totalmente confidencial.

Proyecto de investigación: “Caracterización del componente investigativo en el programa presencial de la Licenciatura en Educación Infantil de la Institución de Educación Superior Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá”

AUTORIZACIÓN

En el presente documento manifiesto mi voluntad de colaborar en el desarrollo de la investigación titulada “*caracterización del componente investigativo en los programas presenciales de la licenciatura orientados a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior en Bogotá*”, por lo cual autorizo al equipo de investigadores para reunir la información requerida.

Manifiesto que conozco y comprendo la naturaleza y el propósito de la investigación en mención, así como el uso que se dará a la información por mi suministrada, con base en el código de ética profesional docente.

Aclaro que tengo la libertad de retirarme como participante de la investigación si así lo deseo haciéndolo saber oportunamente, y que se me ha dado la oportunidad de preguntar acerca del mismo cuando lo considere necesario al equipo investigador, quienes estarán dispuestos a dar solución a mis interrogantes, dudas o inquietudes.

Igualmente, manifiesto que he leído y comprendido perfectamente lo anterior y me encuentro en capacidad de expresar mi consentimiento.

Nombre: _____ C.C. N° _____

I.E.S. _____ Cargo: _____

Nombre que sugiero se emplee en el reporte final, cuando se use la información por mi suministrada: _____

El componente investigativo que imparte en la I.E.S. donde labora se denomina: _____ en el semestre: _____

Dirección donde deseo recibir correspondencia: _____

Teléfono: _____

Firma

Para el equipo investigador es muy importante contar con su participación, le agradecemos responder a las siguientes preguntas:

Cargo: _____

Años de experiencia en la institución: _____

1. ¿Bajo qué premisa (fundamento) se consolida la formación investigativa, o el componente investigativo presente dentro del programa?
2. ¿Cómo se articula el componente investigativo del programa con los lineamientos institucionales de la Universidad?
3. ¿Existe una instancia coordinadora de la investigación en el programa?, ¿cuáles son las funciones que se le asignan?
4. ¿Cuáles son los principios propios de la licenciatura bajo los que se orienta curricularmente la investigación en el programa?
5. ¿El programa, considera importante y necesario generar el componente investigativo en la formación de licenciados? ¿Por qué?
6. ¿Qué beneficios le trae al programa la presencia del componente investigativo en su estructura curricular?
7. ¿Qué beneficios le trae a la formación de los educadores la presencia en el currículo del componente investigativo?
8. ¿Cómo trasciende esa formación en investigación en el desempeño de los licenciados orientados a la educación inicial? ¿Qué se ha logrado?
9. ¿Cuál es el concepto de investigación que orienta la formación en la licenciatura?
10. ¿Qué es para ustedes investigación formativa, formación investigativa, formación para la investigación? *Si lo nombran indagar por investigación rigurosa o estricta?
11. ¿Qué sentido tiene para ustedes denominarla (investigación formativa, formación investigativa, formación para la investigación) ¿Qué ventajas trae al programa entenderla de este modo?
12. ¿Cómo se articula el componente investigativo con el programa en general y con la formación de los estudiantes?

13. ¿Qué líneas de investigación se trabajan en el programa?
14. ¿Qué temas se privilegian en la investigación dentro del programa?
15. ¿Cuáles enfoques y diseños se contemplan dentro del programa?
16. ¿Cómo se vinculan los proyectos de los estudiantes con estas líneas de investigación?
17. ¿Qué nombre se le asigna al espacio dedicado al componente investigativo en el plan de estudios de la licenciatura? ¿En qué semestres se desarrolla?
18. ¿Cómo se desarrolla el componente investigativo en la licenciatura? (Asignatura, Seminarios, Integrado a las demás áreas o asignaturas, núcleos temáticos, proyecto, otra modalidad curricular) ¿Cual es la intensidad horaria?
19. ¿Cómo funcionan cada uno de esos escenarios curriculares? (Describalos).
20. ¿La universidad cuenta con espacios extracurriculares en los que se promueva el componente investigativo (grupos de investigación, semilleros de investigación, etc.) tanto de estudiantes como de docentes? ¿Cómo se denominan y a que se dedican?
21. ¿Cuál es el objetivo por el que propenden dichos espacios (Curriculares y extracurriculares) en los cuales se desarrolla el componente investigativo en la licenciatura?
22. ¿Existen otras estrategias (diferentes a semilleros y clases) a través de los cuales los estudiantes se formen en investigación?
23. ¿Cómo funcionan cada uno de esos escenarios extracurriculares (Describalos).
24. ¿Con que apoyos y recursos (bibliografía, bases de datos, softwares, laboratorios, en general condiciones logísticas e institucionales) cuenta el programa para garantizar a estudiantes y profesores las condiciones necesarias para adelantar investigaciones?
25. ¿Qué perfil (Humano-profesional) tiene la persona/docente destinado a desarrollar el componente investigativo (en sus diferentes modalidades)?
26. ¿Los profesores cuentan con los tiempos necesarios para realizar investigación? ¿Por qué y cuáles son?
27. ¿En qué semestre y de qué manera los estudiantes inicialmente se empiezan a formar en investigación y posteriormente empiezan a participar o a desarrollar investigaciones dentro de su proceso de formación? Esta pregunta en reemplazo de la siguiente.
28. ¿En qué momento y de qué manera los estudiantes desarrollan investigación dentro de su proceso de formación?

29. ¿Qué tipos de productos elaboran los estudiantes?
30. ¿Tienen los estudiantes y profesores algún reconocimiento por la vinculación en procesos de investigación?
31. ¿El programa de antemano ha consolidado una estructura determinada o planteado unos requisitos mínimos para que los estudiantes desarrollen un ejercicio investigativo?
32. ¿Se hace socialización de la investigación de los estudiantes? En caso afirmativo: ¿Cómo?
33. ¿Tienen convenios con instituciones u organismos que promuevan la investigación?
34. ¿Cuáles han sido los procesos evaluativos utilizados por los docentes para valorar el aprendizaje del componente investigativo?
35. ¿De acuerdo a la experiencia que han obtenido el programa: ¿Han pensado en realizar un cambio o modificación de los procesos llevados a cabo en el componente investigativo?
36. ¿Qué deficiencias y/u obstáculos se han encontrado al implementar el componente investigativo?
37. ¿La investigación es objeto permanente de estudio por parte del programa?
38. ¿Qué logros y/o fortalezas se han encontrado al implementar el componente investigativo?
39. ¿Qué uso se da a los productos generados desde el componente investigativo?

Agradecimiento y cierre.

ANEXO 3. Cuestionario final de la entrevista aplicada a las I.E.S.

Caracterización del componente investigativo en los programas presenciales de licenciatura orientados a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior en Bogotá - Cundinamarca



**Universidad
de La Sabana**

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se desarrolla el componente investigativo en los procesos de formación de los programas presenciales de licenciatura orientados a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior en Bogotá - Cundinamarca?

OBJETIVOS

GENERAL

Caracterizar el componente investigativo en las licenciaturas presenciales orientadas a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior en Bogotá y Cundinamarca.

ESPECIFICOS

Describir las concepciones que conforman el componente investigativo inmerso en los procesos formativos de investigación en las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial.

Identificar los escenarios en los cuales se desarrolla el componente investigativo y las cualidades implícitas en ellos.

Determinar los paradigmas de investigación que se privilegian en el componente investigativo en los programas presenciales orientados a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior.



Caracterización del componente investigativo en los programas presenciales de licenciatura orientados a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior en Bogotá - Cundinamarca

Guía de Discusión para la Entrevista con directivos, instancias coordinadoras y docentes que generan, promueven e imparten el componente investigativo en los programas de Licenciatura de Educación Inicial

Institución: _____
Lugar de encuentro: _____
Día y Hora: _____
Entrevistador (a): _____
Entrevistado(a): _____

I-Introducción:

El grupo de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana, integrado por la investigadora principal Alexandra Pedraza, Co-investigador Iván Moreno e investigadores auxiliares Diana Marcela Camacho y Daisy Cielo Martínez Coronado, adelantan la investigación “*caracterización del componente investigativo en los programas presenciales de la licenciatura orientados a la Educación Inicial en Instituciones de Educación Superior en Bogotá - Cundinamarca*”. Dicha investigación pretende conocer los principales elementos que integran el componente investigativo llevado a cabo durante procesos de formación de las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial.

Producto de este trabajo, se espera aportar al conocimiento de las dinámicas propias de los contextos de educación superior, reconociendo la naturaleza singular de los criterios que rigen el componente investigativo en la formación de licenciados orientados a la Educación Inicial.

Con el fin de reunir información sobre la temática en mención, se realizará una entrevista a un grupo focal dirigida a los directivos de los programas, los docentes y si es el caso a la instancia coordinadora de la investigación, que tienen a cargo el componente investigativo en los procesos de formación de las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial, con el propósito de indagar por la configuración del componente investigativo desde su quehacer.

El proyecto de investigación no tiene un carácter evaluativo, y por consiguiente, las respuestas proporcionadas no se enmarcan dentro de lo correcto o incorrecto. Nos interesa conocer como se está desarrollando el componente investigativo en la formación de licenciadas(os) orientados a la Educación Inicial en la Institución de Educación Superior de la cual usted(es) hace(n) parte.

Es de aclarar que el proyecto de investigación le garantiza total confidencialidad y que una vez se haya elaborado un consolidado con la información que dé cumplimiento a nuestros objetivos, éste será socializado y podrá tener acceso a los resultados.

Cualquier duda, inquietud, aclaración o interés con respecto a la investigación, el instrumento o los resultados obtenidos en el análisis de la información obtenida no dude en contactarnos para que sea resuelta por los miembros del equipo de la investigación.

Agradecemos de antemano su participación en este encuentro, que tendrá una duración aproximada de una hora y solicitamos amablemente su consentimiento para grabar esta discusión.

II-Registro de datos sobre el participante

Nombre y apellidos	
Cargo	
Datos de contacto	E-mail:
	Teléfono(s):
Institución Educativa Superior	
Facultad	
Programa	
Nombre del espacio académico destinado al componente investigativo	

OBSERVACIONES

III-Orientadores para la entrevista

Con base en las categorías establecidas, se plantearán los siguientes enunciados y/o preguntas para la entrevista con un color distintivo dado el rol de cada participante :

A. Color negro: enunciados y/o preguntas dirigidas para directivos y docentes.

B. Color azul: enunciados y/o preguntas exclusivamente para directivos.

C. Color verde: enunciados y/o preguntas exclusivamente para docentes.

Preguntas de apertura

Se realizan con el propósito de conocer al participante, sus experiencias en su formación alrededor de la investigación como directivo y docente que genera, promueve e/o imparte el componente investigativo.

- Por favor recuérdenos su nombre.
- ¿Cuál es su cargo?
- ¿Qué semestre(s) tiene a su cargo en el programa de la Licenciatura (de ...)?
- ¿Cuánto tiempo ha estado vinculado(a) al programa?
- Cuénteme acerca de su formación académica (carrera, formación en pregrado y posgrado)
- ¿Qué tipo de formación en investigación ha tenido?

COMPONENTE INVESTIGATIVO

Concepciones que conforman el componente investigativo

Pretende describir las concepciones que se entretienen e identifican al programa respecto al componente investigativo inmerso en los procesos formativos de las licenciaturas orientadas a la Educación Inicial, en el logro de conocer sus propios fundamentos, el compromiso social que le embarga, la importancia y necesidad conferida.

Relevancia del componente investigativo.

1. ¿El programa, considera importante y necesario generar el componente investigativo en la formación de licenciados? ¿Por qué?

Responsabilidad social.

2. Como programa ¿A qué se ven comprometidos cuando integran un componente investigativo en la formación de sus licenciados?

Proyección del componente investigativo.

3. ¿Cómo trasciende (o qué efecto tiene) esa formación en investigación en el desempeño de los licenciados orientados a la educación inicial? ¿Qué se ha logrado?

Concepto.

4. ¿Cuál es el concepto de investigación que orienta la formación de licenciados en su programa?

Pensar en el componente investigativo de manera recurrente.

5. ¿Cuál es el tema o idea más recurrente en la que piensa el programa cuando se hace alusión al componente investigativo? ¿La investigación es objeto permanente de estudio por parte del programa?

Perfil de la persona encargada de desarrollar el componente investigativo.

6. ¿Qué perfil (humano - profesional) tiene la persona/docente destinado a desarrollar el componente investigativo (en sus diferentes modalidades)? ¿La persona /docente cuentan con los tiempos necesarios para realizar investigación? ¿Por qué y cuáles son?

Responsabilidad social.

7. Como agente educativo que se le delega la responsabilidad de impartir el componente educativo ¿A qué se ve comprometido?

Fortalezas y deficiencias.

8. ¿Qué logros y/o fortalezas se han encontrado al implementar el componente investigativo?
¿Qué Deficiencias y/u obstáculos se han encontrado al implementar el componente investigativo?

Escenarios

Un escenario es concebido como el espacio que ha sido determinado para poner en marcha el componente investigativo en los programas, en el que confluyen una serie de dinámicas, esquemas, organización y estructuras para su cabal desarrollo. En consecuencia, se busca identificar los escenarios tanto curriculares explícitos o implícitos como extracurriculares en los cuales se desarrolla el componente investigativo, así como sus cualidades, objetivos, intensidad horaria, fundamentos o principios orientadores.

Escenario curricular: *espacio(s) estructurado(s) dentro del plan de estudios de la Licenciatura que busca desarrollar competencias y actitudes investigativas y por ende, se constituye(n) en requisito indispensable dentro del proceso de formación. Puede ser o no explícito.*

Nombre del/los escenario(s).

9. ¿Qué nombre recibe(n) el/los escenario(s) o espacio(s) dedicado(s) al componente investigativo (en el plan de estudios)? ¿En qué semestre(s) se desarrolla?

¿Qué nombre recibe(n) el/los escenario(s) o espacio(s) dedicado(s) al componente investigativo que usted imparte?

Modalidad en la que se desarrolla el componente investigativo

10. ¿Cómo se desarrolla el componente investigativo? (Por asignaturas, Seminarios, Integrado a las demás áreas o asignaturas, núcleos temáticos, proyecto, otra modalidad curricular) ¿Cual es la intensidad horaria?

¿Cómo operan o funcionan cada uno de esos escenarios curriculares? Descríbalos.

Objetivo de formación.

11. ¿Cuál es el objetivo por el que propende(n) dicho(s) escenario(s)?

¿Cuál es el objetivo por el que propende dicho(s) escenario(s) que usted desarrolla?

Contenidos.

12. ¿Qué contenidos / temas aborda en dicho(s) espacio(s)?

- ¿Qué criterios emplea para la selección de esos temas?

- ¿Se establecen relaciones o conexiones entre los temas enseñados y las otras asignaturas? ¿Cómo se trabajan esas conexiones? (Examinar por ejemplo si se trabaja con otros docentes, con otras asignaturas, seminarios o con otras disciplinas).

Estrategias de enseñanza - aprendizaje que dan lugar al desarrollo de actitudes y competencias investigativas, así como el fomento de una cultura investigativa.

13. ¿Qué tipo de estrategias, actividades, ejercicios o experiencias propone o propicia el programa para fomentar una cultura investigativa ?

- ¿Qué tipo de actividades, ejercicios o experiencias propone o propicia usted en su(s) espacio(s)?
- Al proponer dichas actividades, ejercicios o experiencias ¿qué es lo que más le interesa que aprendan o desarrollen los estudiantes?

Proceso evaluativos.

14. ¿De qué manera evalúa el componente investigativo?

¿Existen unos criterios para evaluar el impacto que tienen los escenarios relacionados con el componente investigativo (así como los ejercicios investigativos desarrollados por los estudiantes)?

Recursos o medios educativos.

15. ¿Con que apoyos y recursos (bibliografía, bases de datos, softwares, laboratorios, en general condiciones logísticas e institucionales) cuenta el programa para garantizar a estudiantes y profesores las condiciones necesarias para adelantar investigaciones?

Políticas o principios orientadores del componente investigativo en el programa.

16. Según las disposiciones que tenga el programa ¿Existen políticas, principios o bases orientadoras que conformen o rijan en su conjunto la formación del componente investigativo? En caso afirmativo ¿cuáles son?, es posible acceder a este documento.

Instancia coordinadora

17. ¿Existe una instancia coordinadora de la investigación en el programa?

¿cuáles son las funciones que se le asignan?

Escenarios extracurriculares: espacio(s) que se le ofrece(n) a los estudiantes para vincularse(n) a procesos investigativos y por tanto son opcionales, de libre decisión.

Presencia de escenarios extracurriculares y su denominación.

18. ¿La universidad cuenta con escenarios extracurriculares en el que se desarrolle el componente investigativo (grupos de investigación, semilleros de investigación, etc.) tanto de estudiantes como de docentes?

¿Cómo se denominan? ¿A qué se dedican? ¿Cuál es su objetivo? ¿Cómo funcionan?

¿Está usted vinculado a algún escenario extracurricular? En caso afirmativo ¿Cuál es su papel o función en este?

¿Qué se está haciendo?

Participación o vinculación de los estudiantes en investigaciones

19. ¿Hay estudiantes de la licenciatura vinculados a escenarios extracurriculares que proveen procesos investigativos?

- ¿Participan sus estudiantes en investigaciones que usted hace? En caso afirmativo, ¿cómo?

- ¿Qué tipo de competencias o habilidades le proporcionan dichos escenarios?

- ¿Tienen los estudiantes y profesores algún reconocimiento por la vinculación en procesos de investigación?

Publicaciones.

20. ¿Los miembros del programa (directivos, docentes y estudiantes) han realizado publicaciones derivadas de procesos investigativos? ¿En qué temas? ¿Cuál o cuáles fueron las últimas publicaciones?

De las investigaciones de las que ha hecho parte ¿Ha realizado publicaciones? o alguno de los docentes que imparte el componente investigativo en la universidad ¿lo ha hecho?

Extensión

21. ¿Tienen convenios con instituciones u organismos que promuevan la investigación?

Paradigmas de investigación

Pretende determinar los paradigmas de investigación que se privilegian al impartir el componente investigativo en los programas de licenciatura orientados a la Educación Inicial, para lo cual se indaga por el énfasis, las líneas de investigación y la praxis del ejercicio investigativo.

Énfasis:

22. ¿Existe un énfasis que se priorice o se profundice para abordar la investigación?

23. Líneas de investigación.

- ¿Qué líneas de investigación se trabajan en el programa?
- ¿Qué temas se privilegian en la investigación dentro del programa?
- ¿Cuáles enfoques y diseños se contemplan dentro del programa?
- ¿Los proyectos de los estudiantes se vinculan con las líneas de investigación? ¿Cómo?

Desarrollo de procesos investigativos.

24. ¿En qué semestre y de qué manera los estudiantes inicialmente se empiezan a formar en investigación y posteriormente empiezan a participar o a desarrollar investigaciones dentro de su proceso de formación?

- ¿Qué temas se investigan?
- ¿Cómo se investigan esos temas?
- ¿Qué tipos de productos elaboran los estudiantes?
- ¿Se hace socialización de la investigación de estudiantes? En caso afirmativo: ¿Cómo?
- A posteriori, ¿Que uso se le da a dichos productos generados?

Parámetros para realizar una investigación.

25. ¿El programa de antemano ha consolidado una estructura determinada o planteado unos requisitos mínimos para que los estudiantes desarrollen un ejercicio investigativo? En caso afirmativo indagar por cuales son los requisitos que se exigen.

Autoevaluación

26. De acuerdo a la experiencia que han obtenido, ¿El programa ha pensado en realizar un cambio o modificación de los procesos llevados a cabo en el componente investigativo?

Preguntas de cierre

Se realizan con el propósito de dar la oportunidad al directivo de expresar libremente inquietudes, problemas, dificultades o cualquier otro aspecto sobre su experiencia en el programa y su responsabilidad a cargo.

- ¿Qué transformaciones ha observado?
- ¿Qué dificultades ha experimentado?
- ¿Cuáles aspectos de tipo investigativo le inquietan?
- ¿Tiene usted algún otro comentario o algo que agregar?

Agradecer al participante y comentarle que estará en contacto en caso de dudas sobre la información que ha compartido. También indicar que se compartirá la información con él/ella una vez se tengan resultados.

