

HACIA UNA FORMACIÓN INVESTIGATIVA TRASCENDENTE EN LA UNIVERSIDAD

URREGO TOBÓN ANGELA

Doctora en Ciencias Pedagógicas.

Docente investigadora del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid
Directora del Grupo de Investigación Comaefi – Línea Pedagogía y Didáctica
Medellín - Colombia

Correo electrónico aurrego@elpoli.edu.co y anurto@gmail.com

Teléfonos (574) 3136616816- (574) 3197900 EXT 518

PALACIO SIERRA MARTA CECILIA

Magister en Sociología de la Educación

Docente Instituto Tecnológico Metropolitano - Grupo de investigación CTS+I
Medellín - Colombia

Correo electrónico: mpalacio32@hotmail.com

Teléfonos (574) 3122542648 - (574) 2663755

RESUMEN

En la sociedad contemporánea, es imperativo que las instituciones universitarias se comprometan con la formación de competencias para gestionar la producción del conocimiento científico, tecnológico y la generación de la innovación. Procesos derivados de la investigación y la aplicación de los saberes para atender a las necesidades del contexto social, productivo y académico. Por ello, se hace necesario el aporte de una formación profesional de calidad, promotora de nuevos estilos de enseñanza y aprendizaje, que contribuyan al desarrollo de capacidades y habilidades básicas en los estudiantes para la resolución de problemas en contextos específicos; en el marco de una sociedad que valora la formación del talento humano con pertinencia, como la estrategia básica para trascender en términos de formación efectiva y eficiente de educadores, que sean agentes transformadores y propicien una enseñanza y aprendizaje en contexto, para el entendimiento de problemáticas y la generación de soluciones concretas para la construcción de la sociedad mejor.

PALABRAS CLAVE: Formación Investigativa, Calidad de la Educación, Educación Trascendente, Sociedad del Conocimiento, Apropiación Social del Conocimiento.

INTRODUCCION

La Sociedad del conocimiento y las tendencias educativas actuales, abogan para la articulación de los funciones sustantivas de la docencia, la investigación y la proyección social, que propicie las condiciones necesarias para la vinculación permanente del profesional con el entorno social, a partir de los proceso de investigación, innovación y evaluación de la intervención y aplicación de saberes en los contextos específicos, dando respuestas al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias, 2009) y contribuir a la ejecución de la política para la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación. En este sentido, el concepto de gestión del conocimiento integra la apropiación social y la generación de innovación en un mismo plano pues:

Apropiación social del conocimiento es el fundamento de cualquier forma de innovación porque el conocimiento es una construcción compleja que involucra la interacción de distintos grupos sociales. La producción de conocimiento no es una construcción ajena a la sociedad, se desarrolla dentro

de ella, a partir de sus intereses, códigos y sistemas. Por otra parte, la innovación entendida como la efectiva incorporación social del conocimiento en la solución de problemas, o en el establecimiento de nuevas relaciones; no es más que la interacción entre grupos, artefactos, culturas sociales de expertos y no expertos. La apropiación no es una recepción pasiva, involucra siempre un ejercicio interpretativo y el desarrollo de unas prácticas reflexivas (Colciencias, 2009).

Desde un enfoque de calidad, las instituciones educativas deberán atender más al desarrollo de competencias para la cualificación del talento humano, según las demandas del ámbito social y empresarial, el cual es valorado como elemento esencial en la gestión del conocimiento. Según lo anterior, las universidades deben atender a la formación de profesionales capaces de gestionar el conocimiento, para la comprensión e intervención, conforme a las demandas surgidas en el contexto de las interacciones de la tecnociencia, la innovación y la sociedad; un modelo construido con la participación activa de los diversos agentes sociales que generan y demandan conocimiento en el país. Lo anterior implica la realización de procesos formativos que tiendan a potenciar las capacidades de los profesionales para que desde sus saberes vinculen la teoría y la práctica en la búsqueda de solución de los problemas y necesidades propios del campo de actuación profesional.

Puede establecerse así, la calidad como un elemento condicionante para el logro de un adecuado desempeño profesional, por lo cual los procesos formativos debe proveer de conocimientos, competencias, valores y medios necesarios para el desarrollo humano, personal y profesional, por lo tanto, las instituciones educativas deben repensar sus procesos académicos para ponerse al día con las tendencias actuales, como lo plantea Salazar Fernández (2009) , “La Universidad debe asumirse como un sujeto colectivo capaz de producir el conocimiento relevante que permita mejorar las condiciones de vida en la sociedad” (Salazar, 2009). Es así como la gestión del conocimiento, debe situarse en la perspectiva de la evolución de las ciencias, de las tecnologías y de la sociedad para formar especialistas y líderes con valores éticos capaces de contribuir a resolver los problemas del Estado, de las empresas o de las organizaciones comunitarias.

Igualmente la formación para la gestión del conocimiento científico debe abordarse desde una visión estratégica, teniendo en cuenta la evolución de la sociedad, el desarrollo de las ciencias y la tecnología, para construir mapas de conocimiento de acuerdo a las tendencias actuales y

las demandas de la sociedad globalizada, lo cual es posible con procesos de formación profesional, que propicien el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas, que contribuyan a la producción de conocimientos, para elevar los indicadores relacionados con la tecnociencia y estar a tono con las tendencias nacionales e internacionales.

LA CALIDAD EDUCATIVA Y EL PROCESO FORMATIVO DE LOS LICENCIADOS EN EDUCACIÓN, EN COLOMBIA

Para abordar el análisis de la calidad de la educación se tienen como referentes el estudio de sobre la Calidad de la Educación (Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y el Caribe, 2008), que entiende la “educación como un proceso permanente que facilita el aprendizaje, competencias, potencialidades y valores individuales y sociales, cuya misión es el desarrollo integral ”, por lo cual se considera que “la calidad es un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura” (2008, pág. 7).

En esta perspectiva el docente es un factor esencial para la enseñanza de calidad, y hay que poner énfasis en ello, como lo expresa Wilson (1992), citado por García (1998, pág. 25) “El propósito del estudio de la calidad de la educación consiste en entenderla mejor, en aclarar cómo puede alcanzarse y en canalizar los recursos para ayudar a todos los profesores a perfeccionar un nivel actual de rendimiento y a satisfacer así las expectativas públicas de la inversión en el sistema educativo”. Así mismo para Carr, W.; Kemmis, S. (1988). Citada por García (1998), “La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimación permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno. Mas la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica”. Desde este enfoque se destaca el docente como potencializador del aprendizaje de los alumnos para lograr la calidad, por lo cual no es posible pensar en calidad de la educación sin considerar la importancia de los docentes como actores esenciales en dicho proceso.

Pero igualmente la calidad atiende “a la satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, según se establece en la “Declaración Mundial Educación para Todos” (UNESCO, 2000), para ella “la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos, la prioridad es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa, se establece que la educación básica debe centrarse en el aprendizaje”, es así como “La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes” (UNESCO, 2000).

En esta perspectiva del documento Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN 2013), retoma lo planteado por la UNESCO (2010) “La calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente, es fundamentales para lograr una educación de calidad”, se asume a que las transformaciones educativas y pedagógicas más importantes, están asociadas al paso de “...una educación centrada en la transmisión de contenidos, a una educación centrada en el desarrollo de competencias”. Es así como el Ministerio de Educación nacional (MEN 2010), ha planteado como Proyecto Estratégico el **Aseguramiento de la Calidad Educativa en los Niveles de Preescolar, Básica y Media**”, que se recoge en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE. 2006) (2006 – 2016), donde se plantea el desarrollo profesional de los docentes como una estrategia de la política para el mejoramiento de la calidad de la educación, entendiendo que “la calidad educativa se construye en la actividad cotidiana de las aulas, en donde estudiantes y docentes ejecutan las actividades pedagógicas y desarrollan las competencias necesarias para la actuación en los diversos escenarios de la vida social”. Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2001), define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta”. Lo que como hace necesario contar con docentes con una alta formación pedagógica, que se constituyan en promotores de aprendizajes significativos y formadores de personas integrales para la vida y que a su vez sean investigadores de las prácticas educativas en los contextos escolares, asunto

que debe ser asumido con responsabilidad por las entidades en cargadas de las políticas educativas en el país.

Según el Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza (MEC, 1994, pág. 33), la calidad tiene que ver también con los alumnos “Son ellos quienes, finalmente, han de verse beneficiados por el mejor funcionamiento de los centros docentes. Lo que se intenta conseguir es que todos los alumnos, y de acuerdo con sus posibilidades, aprendan más y mejor, aprendan a aprender por sí mismos, desarrollen el gusto por el estudio, el deseo de saber más, y alcancen progresivamente una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma», así también para Medina (1988), citado por Cano (1998) “la calidad de la enseñanza está estrechamente ligada a la riqueza de la interacción y la significativa validez e implicación de las tareas en el aprendizaje formativo de los alumnos”. coincide con dicha postura con lo que propone, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 (MEN 2013) (Congreso de la República de Colombia, 2010), afirma que para lograr la transformación educativa se requiere “Una educación de calidad que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz.”.. “Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad”.

Como es claro los planteamientos anteriores abordan el sentido de la calidad educativa desde posiciones que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje individual y social, por lo cual se deben crear condiciones para un aprendizaje significativo, para centrar la mirada en acciones concretas que mejoren las condiciones de los estudiantes y profesores como actores principales del proceso, sin desconocer la importancia de los ambientes de aprendizaje, los medios educativos, el equipamiento, el desarrollo curricular y el entorno socioeconómico, por lo cual se requiere visualizar la integralidad del sistema educativo en función del progreso global de la sociedad como lo propone Barroso, (1998-26) “Un sistema educativo de calidad será en consecuencia, aquel que garantice el logro del progreso social”, se entiende la búsqueda de mejores niveles de vida para la población”.

Para Sergio Martinic la calidad tiene como principal objetivo el aprendizaje significativo y la formación integral de los alumnos, “Una visión centrada exclusivamente en los resultados

académicos, no releva la importancia del sujeto que se educa, el contexto en el que está situado el proceso formativo y el sentido o el ‘para qué’ de la educación” (Martinic, 2008). Es así como la calidad de la educación debe atender principalmente las necesidades educativas y el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual se requiere de condiciones estructurales y administrativas del sistema educativo. En este contexto y según los Lineamientos del el Sistema De Formación De Educadores (MEN 2013) “La calidad está determinada por las interacciones propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los soportes que den cuenta del logro de las habilidades o competencias que se han planteado en los objetivos del programa, en los perfiles de los egresados propuestos por cada institución y en el valor agregado producto del proceso de formación”, por lo cual es importante que las políticas educativas hagan énfasis en la formación de los licenciados en educación para el aseguramiento de la calidad.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES EN COLOMBIA

Para dar cuenta del regulación de la formación inicial de los docentes en Colombia, se tiene en cuenta, principalmente la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia) que tiene como propósito: “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado”. A partir de la promulgación de Ley se han realizado múltiples reflexiones torno a la formación de los docentes en Colombia, que se expresan inicialmente en el decreto 272 de 1998, la resolución 2566 del 2003, la resolución 1036 del 2004, a ley 1188 del 2008, y la resolución la 5443 y la 6966 del 2010, donde se hace un reconocimiento de la docencia como profesión, y establecen como núcleo de formación inicial de maestros: la pedagogía, el saber de otras disciplinas, la investigación, la evaluación, los medios tecnológicos y especialmente el *saber hacer en contexto* como objeto de las prácticas educativa de los licenciados, lo que requieren de una necesaria y permanente articulación e interacción entre pedagogía, didáctica, disciplina e investigación para promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo cual es necesario, que los mismos se tengan en cuenta en el diseño de los programas de formación en las instituciones formadoras de docentes.

En los Lineamiento de Calidad para las Licenciaturas en Educación, (MEN 2013) se plantea “La visión de la profesión del maestro no puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, tanto en lo epistemológico como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, es que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser significativo, comprensivo y relevante, tratándose de la formación inicial de profesores” En este mismo sentido, en el mismo documentos Celís, Díaz y Duque (2013) , afirman que la profesión de maestro “requiere no solo de una formación determinada sino de principios, actitudes, ritos y buenas prácticas para producir didácticas en las disciplinas que hagan posible que los estudiantes aprendan efectivamente lo que deben aprender y cuando deben aprenderlo”. Por lo tanto se deben construir currículos pertinentes y flexibles, que expresen la articulación e integridad para la comprensión, apropiación y desarrollo de las competencias de la profesión del maestro y espacialmente la calidad e interrelaciones entre las prácticas pedagógicas, la pertinencia del programa, la investigación pedagógica y su inserción en el contexto social-educativo.

Es así como las política para la formación de los docentes en Colombia, plantea la necesidad de asumir la investigación, como un proceso sistemático para la comprensión de la realidad social, desde las dimensiones educativa, cultural, natural, físico y humano, expresada de forma explícita en el currículo. Desde este punto de vista, la investigación adquiere sentido como componente esencial y complementario del saber pedagógico para la formación del educador. La práctica pedagógica como objeto de indagación requiere de conocimientos, competencias y habilidades necesarias para que los estudiantes indaguen en sobre la actividad escolar y sus necesidades en los contextos específicos, desde este enfoque, se promueven las innovaciones educativas de utilidad pedagógica, científica y social, cuya aplicación permite el mejoramiento de las prácticas docente, es decir acercarse al modelo del maestro investigador desde su práctica, para la proyección y transformación social.

Por lo tanto las instituciones formadora de docentes, deben atender al desarrollo de los procesos investigativos, en el marco del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (Colciencias, 2010), para acercar los docentes en formación, la generación y producción del conocimiento pedagógico y al desarrollo científico de dicho campo del saber. Lo anterior

requiere de acciones concretas para promover la formación en investigación de los estudiantes, la conformación grupos y semilleros, investigación, afianzar las redes de conocimiento en el campo educativo y pedagógica. Se hace énfasis en la concepción del docente- investigador, un ser integral, que encarna una postura socio critica de su práctica, que asume una aptitud humanista, con responsabilidad ética, en la construcción del conocimiento social.

La formación para la investigación para los Licenciados en Educación es un asunto de gran actualidad en los ámbitos internacional, nacional y local, siendo uno de los factores más valorados en los procesos para la acreditación de alta calidad en los programas que ofrecen las Facultades de Educación en Colombia, en los lineamientos del Sistema Nacional de formación de Docentes (MEN 2013), para quien la investigación debe estar vinculada a prácticas pedagógicas desde el modo de actuación del profesional que necesita la sociedad actual.

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS DOCENTES

Si bien el saber fundante del maestro es la pedagogía, para el ejercicio de su práctica docente se requiere del desarrollo de habilidades investigativas, que le permita desde en su actuación pedagógica; observar, analizar, describir y comprender las dinámicas de los contextos educativos y asumir su transformación. Para el Ministerios de Educación Nacional “La investigación pedagógica está relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y del espíritu investigativo en los estudiantes” (MEN 2010). Desde esta perspectiva la investigación debe ser un eje transversal en la formación, para promover y producir nuevos modos de pensar las prácticas educativas-pedagógicas.

El considerar la investigación como un componente esencial en el desempeño profesional, pensar la formación profesional en un proceso pedagógico científico, donde al método científico será la vía para resolver los problemas de la práctica pedagógica. Se requiere intervenir el proceso de formación investigativa de los licenciados en los programas de pregrado, de manera que permitan el acercamiento del estudiante a la práctica profesional, para articular dialécticamente lo académico, laboral e investigativo y proponer acciones

innovadoras, para la apropiación de los métodos, procedimientos y técnicas referidas al proceso del conocimiento científico, que de cuenta un marco de relaciones sociales y explicar la naturaleza del conocimiento requeridos en las desempeño profesional de los docentes. Desde un proceso participativo, productivo y crítico, que vincule la teoría con la práctica en la escuela, que de cuenta de un educador que se pregunta por la realidad y su entorno, con una actitud de búsqueda de soluciones a las problemáticas del contexto social- educativo. Por lo cual la formación investigativa va más allá de la adquisición de técnicas y métodos, para desarrollar las capacidades orientadas a la observación, la pregunta, el cuestionamiento y la reconstrucción creativa del conocimiento en el contexto educativo.

La formación para la investigación plantea así, la necesidad de rediseñar el currículo para la formación de los Licenciados en Educación Básica, que tenga en cuenta las dimensiones del proceso formativo, que asuma la formación científica como esencial en el modo de actuación del profesional. El plan de estudios debe considerar la investigación como eje transversal, para el desarrollo de conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para la identificación, el análisis y la comprensión de problemas encontrados en los contextos educativos en los cuales se desempeñan.

El docente será así, un investigador de su propia práctica y realizará acciones para sistematizar sus experiencias pedagógicas, la cual tendrá que ser provisional y exploratoria, según Stenhouse (1987) “Solo enseñamos mejor si aprendemos inteligentemente de las experiencias, de los resultados significantes, tanto en nuestra capacitación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo, por lo cual la investigación se asume como una indagación sistémica y autocrítica que permite la unión de teoría y práctica en el ámbito escolar y en el aula”.

El proceso de aprendizaje desde este referente es el resultado de la interrelación entre la realidad en la cual se mueve el alumno y los nuevos conocimientos que adquiere en el proceso de formación para la investigación, él participa sobre la base de sus saberes previos, sus motivaciones, intereses y necesidades, para ir desarrollando los procesos cognitivos y va adquiriendo, conocimientos, valores, habilidades y destrezas logrando su proceso de formación de manera consciente.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: TALLERES INVESTIGATIVO

Se propone por lo tanto la implementación de **talleres investigativos** que posibiliten el acercamiento y la reflexión permanente entre el proceso formativo y los problemas que deben enfrentar los estudiantes en la realidad educativa, promoviendo la participación activa de los actores en el proceso que movilice la capacidad constructiva del estudiante, donde cada campo del saber específico, aporta a de formación, al sistema de conocimientos, habilidades y valores imprescindibles para desarrollar proyectos de carácter pedagógico interdisciplinar, que tributen al mejoramiento de la calidad de vida y al desarrollo social.

El Taller Como Forma De Organización En su expresión común, el taller se entiende como el lugar de trabajo de los artesanos, una caja de herramientas, un camino, una vía, un espacio de encuentro y de reflexión y el lugar en donde se construye o se repara algo. Desde hace algunos años la práctica pedagógica ha perfeccionado el concepto de taller extendiéndolo a la pedagogía que lo asume como un lugar donde se aprende haciendo junto con otros, lo que posibilita el uso del mismo para la realización de experiencias innovadoras en la búsqueda de métodos activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje colaborativo.

Para Calzado (2000) las tareas básicas de los talleres están orientadas a la problematización, la fundamentación, la actualización, la profesionalización, la contextualización, la investigación, la reflexión y la optimización, estas tareas deben conducir a un desarrollo alto de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y al condicionamiento de la posibilidad de aprender a aprender para toda la vida. De ahí que se plantee que “Lo importante en el taller, es la organización del grupo en función de las tareas que tienen como objetivo central, aprender en el grupo, del grupo y para el grupo” citado por: (Careaga, Sica, & Da Luz, 2006).

De esa forma, el taller es el marco de referencia que ofrece diferentes opciones y posibilidades para el encuentro con el otro, como elemento generador de la reflexión pedagógica que puede darse en diferentes ambientes de aprendizajes. En el contexto de este trabajo, se plantea éste como una forma de hacer operativa la estrategia pedagógica, y se entiende como un espacio para el encuentro de los saberes y trabajo en equipos e interdisciplinar, donde el diálogo, la reflexión y acuerdos entre los diferentes actores del proceso académico es fundamental para la construcción colectiva del conocimiento, lo cual

requiere de creatividad y disposición para asumir el compromiso de generar comunidad de aprendizaje.

El taller, no es sólo un espacio para el hacer, sino también para el saber, ya que requiere de constructo teórico, puesto que la actividad pedagógica no se puede convertir en la apresurada fogosidad del activismo que se traduce en el hacer en el ejercicio de “manualidades”, lo que quiere decir que el taller se nutre de diversidad de saberes, por lo tanto en muchos momentos, se convierte el espacio para la deconstrucción y reconstrucción de los saberes y la problematización en torno al objeto de estudio de la Licenciatura, lo que favorece el debate y creación de unidad de criterios en los integrantes.

Se propone el taller como innovación, dado que es una experiencia nueva en el proceso de formación y se esperan resultados tangibles en términos de desarrollo de competencias individuales y en la manifestación de construcciones colectivas desde las distintas áreas del conocimiento que allí participan. En esta perspectiva, la intencionalidad formativa se evidencia a través de los resultados previstos de manera intencional para cada encuentro, como son: prácticas lectoras, participación y aportes grupales, gestión del curso, mediante ejercicio de observación, descripción, clasificación, relaciones, explicación e interpretación de los objetos de estudio relacionados con su modo de actuación profesional y el desarrollo de proyectos de investigación e intervención, desde la interdisciplinariedad de los saberes y acorde a las necesidades específicas de los contextos educativos.

En síntesis, el taller, es una forma organizativa que permite instrumentar metodológicamente el encuentro académico de los docentes y el grupo de estudiantes en un mismo nivel, para la intervención colectiva en el proceso de formación, que ofrece responsabilidades compartidas entre los actores para desarrollar actividades previamente acordadas y que compromete a la totalidad del grupo. Requiere de coherencia entre los procesos de la integración de la teoría y la práctica, para que el estudiante se apropie de un conocimiento teórico, y lo aplique de acuerdo con el nivel de desarrollo de sus habilidades, contribuyendo de ese modo a la crítica reflexiva de las prácticas pedagógicas.

Operatividad del taller Para su implementación, se propone el diseño el taller investigativo para ser desarrollo por niveles durante el proceso formativo, donde Cada taller asume el desarrollo de habilidades básica investigativas, (desde una concepción de investigación

pedagógica) se convoca la participación de los distintos actores para el abordaje de problemas relacionados con el objeto de estudio del programa y prácticas investigativas según el niveles desarrollo de las habilidades propuestas. Su propósito es la integración de los saberes teórico-prácticos que aporten al desarrollo de la formación profesional como:

- Capacidad para identificar resolver problemas de la práctica pedagógica
- Capacidad de indagación, gestión del conocimiento e innovación
- Capacidad de trabajo en equipo e interdisciplinar
- Capacidad el uso y aplicación productiva de la información
- Capacidad para intervenir los contextos educativos
- Capacidad de liderazgo y compromiso social
- Capacidad para integrar la tecnología en la solución problemas educativos

El componente investigativo se propone como eje transversal e integrador de los distintos saberes. Las asignaturas están escalonadas de acuerdo con los conocimientos, habilidades investigativas y valores, que el estudiante debe alcanzar a lo largo de los 5 años de la carrera, a partir de la integración de conocimientos

La dirección del taller está a cargo del coordinador, se debe propiciar la participación democrática y el respeto por distintos saberes favorece el espacio para la convivencia, fomentar el aprendizaje colaborativo, y la interdisciplinariedad, es además el eje dinamizador de procesos de pensamiento que moviliza en torno a los aprendizajes necesarios para enfrentar el desarrollo de la ciencia y la tecnología y los procesos de conocimiento y la gestión del mismo, de manera estratégica va aproximando a docentes y a alumnos a la práctica investigativa desmitificada, como modo de actuación del profesional que se aspira a formar.

Los contenidos se desarrollan de forma gradual, adquiriendo mayor complejidad en los diferentes niveles de acuerdo con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, al cual se integran sistémicamente los conocimientos, habilidades y valores necesarios para el saber y el hacer científico, definidos de acuerdo a la intencionalidad, competencias y habilidades investigativas requeridas para su práctica pedagógica en los contextos educativos; los cuales se articulan interdisciplinariamente desde los distintos saberes y aseguran la

relación permanente en el proceso curricular de lo académico, laboral e investigativo, durante el proceso de formación de los Licenciados en Educación.

Para dar cuenta de los logros de la propuesta se propone la valoración continua del proceso de formación investigativa de los estudiantes, que permita establecer los logros y dificultades en su implementación y proponer acciones concretas para el mejoramiento, tanto en lo curricular como lo extracurricular. Como elemento fundamental en la propuesta, es participación activa docentes y estudiantes en actividades investigativas en el ámbito, curricular y extracurricular, para lo cual desarrollan acciones de tutorías, asesorías, prácticas investigativas, proyectos conjuntos, acompañamiento a los semilleros, que garantizan la interacción de dichos actores del proceso, así como el seguimiento y evaluación del aprendizaje y lograr con éxito su proceso de formación para la investigación de los Licenciados en Educación Básica. Que permita desarrollar en los estudiantes que actitudes como: la curiosidad, la exploración, la indagación, para la identificación y solución de problemas en los contextos educativos, a partir de sus vivencias en el aula.

LA GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Las instituciones de educación superior han venido trabajando el tema de la producción del conocimientos a partir de proyectos de investigación aplicada que producto de las prácticas profesionales, que evidencian el logro de aprendizajes, en su mayoría son resultados de los trabajos de grado, que solamente llegan hasta proponer recomendaciones, pero no se verifica su aplicabilidad, ni el impacto que generan frente a la solución de los problemas que se intervienen en contextos sociales o empresariales específicos. Sin embargo el tema de la introducción de resultados científicos y tecnológicos, como una etapa final de los procesos investigativos, para dar cuenta de los logros e innovaciones, para la apropiación social de dichos conocimientos no se conciben desde la formulación de los proyectos, por lo tanto no se plantean las estrategias que posibiliten la generalización de los resultados en el contexto social y educativo

La situación anterior se explica en la poca claridad para los investigadores sobre la fase de final del procesos científico, relacionados con la introducción, generalización y validación de resultados producto de los desarrollo investigativos en la universidad, lo cual es un imperativo

social, que requiere cada vez más del reconocimiento de dichos procesos como apropiación social del conocimiento. Es por ello que, la gestión del conocimiento se propone como una tarea primordial para el logro de la proyección de la investigación, más allá del entorno académico, el que la validación de los resultados científico-tecnológicos y de la innovación en contextos sociales, como componente esencial e integral del proceso de investigación científica en el contexto educativo.

La formación en conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y ético-políticos de los profesionales deben permitir que estos se apropien de un gran acumulado de capacidades intelectuales que aporten al mejoramiento y potenciación de diferentes campos científicas en los profesionales, donde se reconozca el saber como un gran capital intelectual necesario en los diferentes campos de aplicación en los contextos específicos, para generar acciones concretas que potencien un desarrollo integral en el país en función de mejorar la calidad de vida de la población.

La universidad en su responsabilidad social, debe propiciar estrategias para la formación de profesionales con competencias científicas-tecnológicas que le permitan desarrollar la actividad investigativa e incorporar la búsqueda, organización, planificación, producción, divulgación para la aplicación del conocimiento científico en pro de la solución de problemas relacionado con los modos de actuación profesional para la intervención social con miras a generar transformaciones de los contextos sociales y educativos en los cuales se llevan a cabo las acciones profesionales.

Las políticas científicas, tecnológicas y de innovación en la actualidad han asumido como prioritario el valor social del conocimiento y destacan la necesidad de que los mismos se reviertan en acciones concretas en las comunidades más necesitadas, por lo cual la etapa de introducción y generalización y validación de resultados de los procesos investigativos, debe ser una prioridad en el quehacer investigativo en las Instituciones de Educación Superior, por lo tanto la formación científica debe considerar, no solo la producción de los conocimientos, sino además la introducción, generalización y validación de los resultados productos de los procesos investigativos, para movilizar los recursos materiales y humanos en función de la solución de los problemas sociales, educativos, políticos, ambientales y económicos del país.

HACIA UNA FORMACIÓN INVESTIGATIVA TRANSCENDENTE

Teniendo en cuenta que la formación investigativa de los profesionales en educación y su desempeño profesional, no puede estar ajena a las dinámicas del desarrollo de la ciencia y la tecnología, a la producción y gestión del conocimiento como producto de los procesos investigativos en las instituciones, y a la realidad social, puede comprenderse la necesidad de que la universidad asuma el compromiso de formar profesionales que atiendan con pertinencia dichas demandas. Es imperativo repasar los procesos de formación de los licenciandos y el papel que ocupan los educadores en los nuevos contextos sociales y educativos, como sujetos actuantes de la sociedad. Se debe pensar en la formación profesional de un ser integral, cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo social, para el mejoramiento en general, calidad de vida y bienestar social.

Si se asume que la formación del educador comprende múltiples aspectos y esfuerzos, que al ser articulados como conjunto, muestran la complejidad del proceso y la multiplicidad de acciones estratégicas que abarcan, se infiere entonces una perspectiva en la formación *que* hace referencia a una educación para la trascendencia. Significa, explorar desde las prácticas pedagógicas las posibilidades de acercamiento a la realidad social en los contextos educativos. Podemos entender que la formación investigativa, es un asunto esencial del proceso docente-educativo, en el cual se re-significan la experiencia pedagógica, para generar desarrollos innovadores que orienten las prácticas profesionales y que trascienda el ámbito académico, para atender necesidades concretas en el contexto social- educativo, por lo cual es necesario que el proceso de investigación asuma no solo las etapas de formulación e identificación de los problemas, sino que genere nuevos conocimientos, gestione el conocimiento e introduzca los resultados para la transformación de la situación intervenida. Es así como consideramos que la investigación debe ser un asunto trascendente en la práctica profesional de los licenciados en educación.

Para dar sentido al concepto de lo trascendente, el Diccionario del Instituto de Estudios Catalanes (Roselló, s.f.), se define “*Trascender* ir más allá. Una cosa que se produce en un medio, llega a ser conocida, a tener consecuencias en otro medio. Movimiento, dinamismo, ir hacia lo que no se es, caminar hacia lo que no se tiene, moverse hacia una esfera mayor”.

Según Martin Heidegger (citado por Roselló), la existencia humana hay que entenderla como una continuada y siempre renovada trascendencia, como un esencial sobrepasar (*überstieg*), como una proyección (*Entwurf*) que busca el último sentido de las cosas (Roselló, s.f., pág. 4). La trascendencia, tal como la define Romero, “es como un impulso que se difunde en todos los sentidos, que se desarrolla en largos trayectos de manera seguida y continuada, pero que se abre a nuevas realidades” (Roselló, s.f., pág. 4).

En este sentido la formación investigativa debe orientarse desde una mirada más amplia hacia la práctica pedagógica, educativa y social, que va mas allá de la enseñanza, que involucra la lectura y el análisis de contextos, que permita dar cuenta de las condiciones reales de los educandos, enseñarles a comprender la realidad, desde una visión que posibilite el desarrollo de las habilidades científicas, que los conduzca hacia lo desconocido para la búsqueda de soluciones integrales, que crezca como Ser, como Profesional y Sujetos social. Lo que trascendente desde lo gnoseológico se pregunta ¿es posible conocer los objetos tal como son en sí mismos; trascender experiencia empírica?, su respuesta debe permitir hacia lo que no sabe, encontrar el sentido y transformarlo.

Pensar la formación investigativa trascendente, implica reconocer las nuevas dinámicas, e interacciones sociales y educativas contextualizadas, para enfrentar las exigencias de la sociedad del conocimiento. Se requiere redimensionar el proceso formativo para que los educandos se conviertan en actores sociales transformadores de la realidad en al cual están inmersos. Se necesita una transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación en las universidades ; no se trata de asumir la metodología de la investigación como un recetario estandarizado, se debe trascender hacia un proceso sistemático, articulado, integrador, unificador y gradual que permita el desarrollo de habilidades científicas requeridas para las prácticas pedagógicas contextualizadas, trascender para la transformación de quehacer educativo del docente, en función de la dinámica social, propiciando una mirada crítica e integral para el desarrollo y su proyección profesional.

Lo anterior implica un nuevo enfoque, que trascienda la formación instruccional, tradicional, disciplinar, por una formación integral, un docente investigador, reflexivo sistematizador de experiencias en el aula, un profesional crítico y autónomo, comprometido socialmente, que asuma la educación y la pedagogía como campo de conocimiento multidisciplinar e interdisciplinar para la indagación y transformación de la realidad social. Igualmente que

haga uso productivo del nuevo conocimiento científico, para gestión del conocimiento, la introducción, la divulgación y circulación de los resultados de las investigaciones, para movilizar el saber pedagógico en su dinámica desde la formación de educadores en pro de la solución de problemáticas sociales y educativos. De esta manera la formación investigativa da cuenta de la proyección profesional, que resinifica el papel de los “docentes como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de esta gran tarea social que es la educación” (UNESCO, 2004).

De esta manera la formación investigativa que se propone, da cuenta de los requerimientos actuales de la dinámica social, de los cambios que se producen en el campo de la ciencia y tecnología, para que desde del currículo, se pueda dar respuesta a preguntas como ¿cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos, destrezas, actitudes, valores) de los propios educadores para hacer frente al nuevo perfil, al nuevo rol y al nuevo currículo escolar? ¿Qué requieren los docentes aprender?

CONCLUSIONES

Luego del análisis de las tendencias actuales sobre la formación investigativa de los profesionales de la educación, se evidencia la necesidad de atender al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que comprometa al profesional con la transformación de la realidad social, lo cual requiere que se trabaje desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de habilidades investigativas, que permitan el acercamiento de los estudiantes a los contextos educativos en función de una permanente relación teoría-práctica, se aboga por modelos educativos que propicien la formación científica-tecnológica, que vayan más allá del desarrollo de conocimientos, en función de un profesional preparado y comprometido con el mejoramiento de la realidad social y con disposición al cambio educativo, que desde sus prácticas pedagógicas den respuestas a las necesidades del contexto escolar para mejorar la calidad de la educación.

Se propone una formación en investigación educativa, permita de manera gradual y sistémica desarrollar en los estudiantes, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en función de lecturas analíticas y propositivas del contexto para una práctica reflexiva y transformadora, de modo que la convierta el método científico en toda su dimensión, en una vía esencial para

dar solución a los problemas identificados en la práctica profesional, en el contexto social-educativo.

Una formación que responda tanto a criterios de calidad, como a criterios de pertinencia, “entendiendo por pertinencia, aquella capacidad de auto-transformación que la sociedad genera para prosperar integralmente”. Debemos entonces, promover una cultura científica-tecnológica, desde los procesos formativos en las universidades. Se requerimos que los espacios de educación propicien un entendimiento de la investigación, la gestión del conocimiento, la introducción de resultados en los contextos de intervención, a través de la ciencia, la tecnología y la innovación

Para Transcender hacia un efectivo y eficiente en el proceso de formación de educadores, se requiere de una estructura organizativa de la integración y secuenciación de los proceso de generación, generalización, gestión del conocimiento e introducción de resultados. Para lo cual es necesario la integración de la investigación al currículo, que de manera sistémica y gradual que permita el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores en la formación para investigación del Licenciado en Educación, que movilicen el conocimiento a la configuración de propuestas educativas pertinentes a las condiciones contexto social colombiano.

BIBLIOGRAFÍA

- Barroso, M. (1988). (1988), "Progreso y calidad en educación". En La calidad de los centros educativos. Alicante: *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Alicante.
- Careaga, A., Sica, R., & Da Luz, A. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. *8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC)* , (pág. 28).
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez-Roca.
- Célis, & Díaz Duque. (2013). *La profesión del maestro*.
- Colciencias. (2009). *Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Recuperado el 19 de junio de 2014, de http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/apropiación-social-del-conocimiento.
- Colciencias. (2009). *Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación* . Bogotá.
- Colciencias. (2010). *Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Recuperado el 19 de Junio de 2014, de http://www.colciencias.gov.co/programas_estrategias.

- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2010). *LEY 1450 POR LA CUAL SE EXPIDE PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2010-2014 Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Recuperado el 19 de Junio de 2014, de <https://www.dnp.gov.co/PND/PND20102014.aspx>.
- Martinic, S. (2008). *Lar evaluación y las reformas educativas en América Latina*. Recuperado el 19 de JUNIO de 2014, de <http://biblioteca.universia.net/autor/Martinic,%20Sergio.html>.
- MEC. (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2013). *Lineamientos de política de educación Superior*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) (2006 – 2016)*. Bogotá - Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores*. Bogotá: Sin publicar.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE. (2001). *Indicadores de calidad de la educación*. Paris: CERI-OECDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2001).
- Roselló, F. T. (s.f.). *Educar para la transcendencia*. Recuperado el 19 de Junio de 2014, de http://www.lestonnac.org/web_congres/pdf/torralba_es.pdf.
- Salazar, D. (2009). *La gestión del conocimiento científico y la actividad científico investigativa de los estudiantes en la educación superior*. La Habana: Universidad Pedagógica "Enrique José Varona".
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid : Morata.
- UNESCO. (2000). *Declaración Mundial Educación para Todos*.
- UNESCO. (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*. Recuperado el 19 de Junio de 2014, de http://www.oei.es/docentes/articulos/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf.
- UNESCO. (2010). *UNESCO - Formación de Docentes*. Recuperado el 19 de Junio de 2014, de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/>.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós/MEC.