

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado. Artículo de revisión de Especialización.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN: CLAVES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DOCENTE DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO, DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR.
<b>Autor(es)</b>	Londoño Pérez, María del Pilar
<b>Director</b>	Sánchez Rodríguez, Carmenza
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 23p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	FORMACIÓN DOCENTE, FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN, INVESTIGACIÓN FORMATIVA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, SABER PEDAGÓGICO.

2. Descripción
<p>El presente artículo busca, con base en una revisión bibliográfica, señalar cómo la investigación formativa y la formación en investigación en los procesos de formación de las estudiantes de las licenciaturas (maestras en formación) es una herramienta que contribuye significativamente a la profesionalización docente, brindando herramientas teóricas y metodológicas que les permiten apropiarse de los conocimientos, técnicas y saberes necesarios para el ejercicio docente. De igual manera, con esta revisión se pretende señalar cómo la investigación formativa y la formación en investigación posibilitan re-significar el rol que, generalmente, en la actualidad, asume la docente como reproductora de conocimiento, permitiéndole asumirse como una agente que puede aportar en la generación de conocimiento pedagógico y disciplinar desde la reflexividad y la comprensión de su contexto.</p>

3. Fuentes
<p>Bonilla, L; Galvis, L. (2000). Profissionalização docente, docente e qualidade da educação escolar na Colombia. <i>Ensayos sobre política económica</i>, 30 (68), 116-163.</p> <p>Bortolini, M. (2009). A pesquisa na formação de professores : experiências e representações. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p> <p>Calvo, J; Carrizosa, D; Jaramillo, S; Orgales, C; Rubio, G (2014) Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Fundación Compartir.</p> <p>Campos Saborío, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. <i>Revista Educación</i>, 27(2), 39-43.</p> <p>Castro, J.O, Noguera, C.E, Martínez,A (1999) <i>Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé</i></p>

*colonial*. Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid.

Forner, Á. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 33–50.

Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación Formativa. *Nómadas*, (18), 183–193.

Piñero, M., Rondón, L., & Piña de Valderrama, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, (24), 173–194.

Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195–202.

#### 4. Contenidos

El artículo se compone de cuatro apartados. En el primero de ellos *esbozando un panorama*, se describe la situación problema que da origen al artículo. En el segundo apartado *Investigación formativa en los procesos de formación de las futuras maestras*, se define la relación entre formación investigativa y formación en investigación en los procesos de formación docente. El tercer apartado, *la formación de maestras en investigación y la profesionalización docente*, tiene por objetivo desarrollar la idea que alude a cómo desde la investigación es posible aportar a la profesionalización docente. El apartado final, *Maestras como generadoras de conocimiento. La investigación formativa como herramienta para formar maestras que generen conocimiento pedagógico y disciplinar*, busca explicitar cómo la investigación en las formas propuestas en el artículo, posibilitan re-significar el rol del docente como productor de conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico.

#### 5. Metodología

El artículo se elabora mediante una revisión bibliográfica, la cual tuvo por objetivo poner en diálogo diferentes argumentos y perspectivas que señalan cómo la investigación formativa y la formación en investigación posibilitan procesos formativos con los y las estudiantes de las licenciaturas que, en el ejercicio docente, se traduzcan en una profesionalización de las y los maestros y en la configuración del docente como productor de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar.

#### 6. Conclusiones

La desprofesionalización de las maestras en las aulas y la comprensión del rol de las maestras como reproductoras de conocimiento producido en los núcleos de las disciplinas que ellas imparten en las aulas, son dos falencias relevantes que componen, junto con otras muchas más problemáticas, la condición anacrónica de la escuela en la sociedad actual.

Con el propósito de abarcar dichas falencias desde los procesos formativos en los pregrados, se propone como estrategia y apuesta pedagógica la formación en investigación o la investigación formativa, dadas las habilidades que se desarrollan a partir del ejercicio de esta práctica que contribuyen al fortalecimiento de los conocimientos, saberes y técnicas necesarias para la

práctica docente (aspectos que componen la profesionalización docente) y a re-significar el rol de las maestras como reproductoras de contenidos y no como productoras de conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico.

En este sentido, se hace imperativa la apuesta por fortalecer los procesos de formación de las futuras maestras de nuestro país, apuesta que, posiblemente, contribuya a transformar esas marcas congénitas que ha heredado a lo largo de la historia de la educación en Colombia. Es importante proponer estrategias que permitan una nueva configuración de maestras; es vital cambiar la percepción e identidad de la maestra como un agente que tiene por misión transmitir aquellos conocimientos que se consideran básicos para aprender en la escuela por la de una maestra con las habilidades y herramientas necesarias para asumirse como investigadora, como agente activa en los procesos de producción de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar.

De una parte, al ser el aula el laboratorio natural de la maestra o maestro, es necesario potenciar las habilidades de estas profesionales para que, desde este lugar privilegiado, su práctica trascienda la reproducción o la transmisión repetitiva de contenidos a una práctica que le permita desde su rol como investigadora, develar aquello que se oculta tras la cotidianidad y la rutina del aula del clase.

Por otro lado, es importante cerrar la brecha que se ha separado históricamente a las licenciadas en cualquier disciplina y las profesionales formadas en dichas disciplinas, re-significando la mirada que asume a las primeras como reproductoras de los conocimientos que las segundas generan. Es preciso pensarse la formación de profesionales al interior de las licenciaturas como profesionales que tienen un plus muy importante: el saber pedagógico y didáctico y no al revés, como profesionales que saben de pedagogía y didáctica pero que no tienen la formación necesaria sobre sus disciplinas, situación que les pone en desventaja para contribuir a la producción de conocimiento disciplinar en relación a los profesionales no licenciados. En otras palabras, es importante pensarse a una licenciada en biología, en química, en matemáticas, en español, en ciencias sociales como profesionales apropiadas del bagaje teórico y metodológico de cada una de sus disciplinas, con los conocimientos y habilidades necesarios para aportar a ampliar las fronteras del conocimiento en cada campo del saber y que, además, cuentan con los conocimientos, saberes y técnicas necesarias para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de ese conocimiento disciplinar y no como aquellas que destinadas a impartir conocimientos básicos disciplinares en la escuela, que sólo conocen lo necesario, lo que por décadas se ha enseñado a pesar de los cambios significativos que han tenido dichos contenidos.

Con este panorama, es importante pensar en estrategias que fortalezcan los procesos de formación de las docentes, permitiendo la formación de profesionales integras y de investigadoras que aporten a la construcción de conocimiento en los campos pedagógico y disciplinar. Esta apuesta no sólo se traduce en mejores condiciones educativas en las escuelas, sino que implica formar docentes que se asuman de una manera diferente para esta sociedad de cambios vertiginosos, que contribuyan a la configuración de una escuela para el presente.

<b>Elaborado por:</b>	Londoño Pérez, María del Pilar
<b>Revisado por:</b>	Sánchez Rodríguez, Carmenza

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	13	06	2015
--	----	----	------

## **Investigación formativa y formación en investigación: claves para la profesionalización y la producción docente de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar.**

*Pilar Londoño- Pérez<sup>1</sup>*

**Resumen:** El presente artículo busca, con base en una revisión bibliográfica, señalar cómo la investigación formativa y la formación en investigación en los procesos de formación de las estudiantes<sup>2</sup> de las licenciaturas (maestras en formación) es una herramienta que contribuye significativamente a la profesionalización docente, brindando herramientas teóricas y metodológicas que les permiten apropiarse de los conocimientos, técnicas y saberes necesarios para el ejercicio docente. De igual manera, con esta revisión se pretende señalar cómo la investigación formativa y la formación en investigación posibilitan re-significar el rol que, generalmente, en la actualidad, asume la docente como reproductora de conocimiento, permitiéndole asumirse como una agente que puede aportar en la generación de conocimiento pedagógico y disciplinar desde la reflexividad y la comprensión de su contexto.

**Palabras claves:** Formación docente, formación en investigación, investigación formativa profesionalización docente, saber pedagógico.

### *Esbozando un panorama.*

Pensar en nuevos horizontes para la educación colombiana implica re-plantear y re-significar muchas de las prácticas y discursos que convergen en la escuela. En la actualidad, si bien se ha generado un esfuerzo significativo a nivel nacional y distrital por fortalecer la

---

<sup>1</sup> Estudiante especialización en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Socióloga, Universidad Nacional de Colombia.

<sup>2</sup> Dada la importancia de manejar un lenguaje incluyente con el ánimo de re-significar desde el lenguaje el papel que la mujer ha tenido en la sociedad, especialmente en el campo académico desde el cuál se ha “invisibilizando su presencia”, el presente texto se encuentra escrito en femenino.

educación a través de diferentes programas, es preciso seguir trabajando en diferentes frentes, posibilitando así un cambio significativo en la educación colombiana para que esta permita responder a las demandas pedagógicas y educativas que surgen como resultado de los cambios sociales y culturales que ha tenido la sociedad en las últimas décadas. Es importante que la escuela pueda sincronizarse con los cambios sociales logrando superar el anacronismo en el que, década tras década, ha ido quedándose, consolidando un modelo de escuela que aún conserva metodologías, ideologías, prácticas y discursos que han estado en la escuela desde su aparición en el país.

En este sentido, uno de los aspectos sobre el que es importante discutir (entre muchos otros) para lograr dicho fin está relacionado con la labor docente. Pensar un cambio significativo en la escuela implica pensar nuevas formas de configuración de las maestras que rompa con muchas de las “huellas congénitas” (Castro et al., 1999) que ésta profesión ha heredado a lo largo de la historia; huellas que han configurado a la docente como un agente reproductor de conocimientos de determinadas disciplinas, limitando así otras maneras de pensar a la maestra en la escuela desde diferentes roles. Esta idea que se ha ido sedimentando históricamente ha generado que la cualificación de las maestras sea un tema de segundo orden en cualquier espacio de discusión sobre educación (Vaillant, 2006; Calvo et al, 2014), situación que inevitablemente se traduce en una afectación directa en la formación de las estudiantes y en la configuración de la escuela.

Teniendo en cuenta dicho panorama, es importante fijar la atención en los procesos que van configurando a las maestras para allí poder identificar estrategias que permitan resignificar la manera en la que se asume, actualmente, el rol docente y las falencias que se derivan de ello. Es decir, es fundamental centrarse en los procesos de formación de las futuras maestras, proponiendo estrategias que permitan que desde este espacio las estudiantes de las diferentes licenciaturas puedan configurar su rol de una manera diferente posibilitando unos mejores procesos de profesionalización.

En relación con lo anterior, este artículo busca poner en evidencia (con base en la revisión de múltiples investigaciones y perspectivas), cómo la investigación y, particularmente, la investigación formativa como parte de la formación de las estudiantes de las licenciaturas, es una herramienta fundamental que contribuye a re-significar la labor de la maestra y la

postura que ésta asume frente al conocimiento pedagógico y disciplinar. Este documento, busca poner en diálogo varios argumentos sobre cómo la investigación aporta significativamente a la profesionalización de la maestra y a que ésta se asuma como productora de conocimiento disciplinar y pedagógico.

### ***Investigación formativa en los procesos de formación de las futuras maestras.***

Pensar en la labor docente en nuestro contexto actual y, particularmente, en las problemáticas o falencias que se evidencian en dicho ejercicio, implica una indagación juiciosa que permita señalar el origen de dichas problemáticas para, con base en ello, proponer nuevas estrategias u horizontes que permitan superar las dificultades asociadas a la actividad docente. En este sentido, la apuesta en este texto es poder señalar cómo la investigación formativa permite en los procesos de formación en pregrado de las futuras maestras trascender aquellas falencias que podrían devenir de procesos formativos débiles como, por ejemplo, la desprofesionalización docente y el rol de las maestras como reproductoras y transmisoras de conocimiento.

El abordaje de este tema (la formación de docentes) adquiere relevancia si se tiene en cuenta que será la práctica que la maestra desempeñe en el aula la que ha de incidir en la formación de sus estudiantes y en la manera en la que la escuela se configura frente al conocimiento. Sobre la incidencia de la labor docente varios autores (Forner, 2000; Jung, n.d.; Puentes, Aquino, & Quillici Neto, 2009; Ramalho, 2008) señalan cómo la formación de calidad de las maestras se traduce, posteriormente, en una mejor educación en las escuelas; en esta línea, pensar en procesos de formación de calidad que posibiliten la formación de docentes con los conocimientos y habilidades requeridas para desempeñar de manera integral, ética y juiciosa su labor en el aula, implica pensar en procesos formativos que brinde a las futuras maestras herramientas para la adquisición y apropiación del bagaje teórico, conceptual y metodológico necesario a nivel disciplinar, pedagógico y didáctico para la labor en el aula.

Una de las estrategias formativas que podrían contribuir significativamente a la formación de maestras es la investigación formativa. Las lógicas y dinámicas propias de la investigación (como actividad que permite un acercamiento sistemático al conocimiento y como metodología) permiten adquirir y desarrollar una serie de posibilidades que apuntan a la formación de docentes mejor calificadas. En palabras de Delors (1996) “la investigación es una herramienta que mejora cualitativamente la enseñanza y la pedagogía, las licenciaturas en sus planes de estudios deben comprender la formación en investigación como un elemento fundamental” (pág. 26).

Específicamente, sobre la importancia de la investigación (formativa y como práctica) en los procesos de formación de las estudiantes de las licenciaturas, autores como Bernardo Restrepo (2003), Carlos Hernández (2003) y Juan Miyahira (2009), exponen planteamientos interesantes que aluden a la posibilidad de una cualificación constante (en investigación pedagógica y disciplinar) para la docencia a través de dicha estrategia pedagógica en las universidades. Al respecto, Restrepo (2003) manifiesta que la investigación, particularmente la investigación formativa, debe ocupar un papel relevante dado que brinda herramientas importantes para la formación integral de las futuras maestras, en tanto es uno de los imperativos de las universidades formar profesionales integrales que cuenten con las capacidades de desarrollar investigación dentro y fuera de este espacio. Para el autor “en la sociedad del conocimiento la calidad de la educación superior está íntimamente asociada con la práctica de la investigación, práctica que se manifiesta de dos maneras: enseñar a investigar y hacer investigación” (Restrepo, 2003, pág. 196).

Adicionalmente, Restrepo (2003) manifiesta que la investigación formativa apunta a dos objetivos específicos, a saber: 1) introducir a las estudiantes en las lógicas y dinámicas de la investigación, siendo el pregrado el espacio formativo en el que pueden conocer y apropiarse de las metodologías y teorías que han elaborado en torno a esta actividad y, 2) contribuir a que haya una mejor y mayor apropiación y comprensión de los contenidos disciplinares impartidos en las licenciaturas. Estos planteamientos contribuyen a fortalecer, desde el pregrado, procesos orientados a la profesionalización docente y el ejercicio de la

investigación como parte de la labor en el aula, procesos que se traducen, posteriormente, en la posibilidad de las maestras de contribuir a la producción de conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico.

Para comprender aún más la propuesta de Restrepo (2003) frente a la investigación formativa, es importante señalar las tres acepciones propuestas por él. Una primera definición refiere a la investigación formativa como estrategia mediante la cual el estudiante se apropia de las lógicas y dinámicas de la investigación mediante el desarrollo de proyectos. La segunda, corresponde a la formación en y para la investigación a través de metodologías diferentes a la elaboración de proyectos, la cual tiene por objetivo familiarizar a las estudiantes con la investigación desde otras estrategias pedagógicas. Finalmente, la tercera hace referencia a la investigación para la transformación de la acción o la práctica. De acuerdo con el autor, desde esta perspectiva la investigación formativa busca que el estudiante cuente con las habilidades para poner en práctica el conocimiento pedagógico y disciplinar que se desprende o no de ejercicios de investigación. Esta puesta en práctica de los conocimientos adquiridos implica un proceso de reflexión que se traduce en la identificación de falencias y en el mejoramiento de las mismas al interior de los procesos formativos en pregrado (Restrepo, 2003).

En este sentido, es posible pensar que la investigación formativa se traduce en un ejercicio de práctica constante en el cual las estudiantes de las licenciaturas –particularmente-, adquieren las herramientas teóricas y metodológicas que les permitirán desde su proceso formativo en la universidad y, posteriormente, en su labor en el aula, dar cuenta de las realidades y dinámicas que se gestan en la escuela. Estos acercamientos y familiarización con los procesos y lógicas de la investigación no sólo permite que desde la universidad haya un aprendizaje de cómo se investiga; también, paralelo a estos aprendizajes, tiene lugar un proceso de apropiación y fortalecimiento de los conocimientos, saberes y técnicas que, en su conjunto, permiten la profesionalización docente (este concepto se desarrollará en el apartado siguiente).



Por su parte, recalcando la importancia de la investigación como estrategia pedagógica que afianza los procesos formativos a nivel disciplinar, pedagógico y didáctico, Carlos Augusto Hernández (2003) plantea la apropiación continua de los contenidos propios de cada disciplina y la actualización de los mismos como una modalidad de la investigación formativa. Para el autor, el proceso que deben iniciar las maestras en las aulas de pregrado con sus estudiantes debe continuar a lo largo de la vida, si bien no como profesionales que participan en ejercicios de investigación de manera constante, si como ejercicios de actualización que implican, en el sentido más básico, realizar procesos de investigación, los cuales sólo se garantizan al adquirir una disciplina en el ejercicio de este campo, una curiosidad constante por ampliar las fronteras del conocimiento que se tienen sobre determinado campo disciplinar o ciencia o sobre la pedagogía, el interés por develar aquello que se oculta tras la cotidianidad y el sentido común en el aula y comprender las dinámicas y lógicas que caracterizan la escuela; en palabras del autor: “hay una exigencia muy clara: se trata de formar profesionales capaces de actualizarse y que hayan aprendido a aprender” (Hernández, 2003, pág.187).

Los planteamientos de estos autores sobre la investigación formativa o la formación en investigación, posibilitan plantear desde este punto, un panorama en el cual la formación en investigación tiene potencialidades significativas que aportan no sólo a la configuración de nuevas docentes; también aporta a que desde el pregrado se piensen los procesos de profesionalización docente y de re-significación del rol del maestro como se expone en la continuación.

### *La formación de maestras en investigación y la profesionalización docente.*

Para comprender la incidencia que puede tener la investigación formativa en la formación de las futuras maestras sobre la manera en la que se asumen como profesionales y pueden

ejercer como tal, es preciso comprender, cómo particularmente en este texto, se está comprendiendo la profesionalización docente.

Para dar cuenta de la manera en la que en este texto se concibe la profesionalización docente<sup>3</sup>, es importante remitirse al trabajo de autores como Ramalho, Núñez y Gauthier (2003), quienes definen la profesionalización docente como una unidad que está constituida por dos aspectos que contribuyen conjuntamente a la construcción de identidades profesionales, a saber: la *profesionalidad* (de carácter interno) y profesionalismo (de carácter externo). Para estos autores, el término *profesionalidad*:

“Expresa la dimensión relativa al conocimiento, a los saberes, técnicas y competencias necesarias a la actividad profesional. Por medio de la *profesionalidad*, el profesor adquiere las competencias necesarias para el desempeño de sus actividades docentes y los saberes propios de su profesión. Ella está ligada a las siguientes categorías: saberes, competencias, investigación, reflexión, crítica epistemológica, perfeccionamiento, capacitación, innovación, creatividad, entre otras, componentes de los procesos de apropiación de la base del conocimiento de la docencia como profesión.” (Ramalho et al, 2008,pág.4).

Por otra parte, para estos autores *el profesionalismo* alude al componente relacionado con la dimensión de la ética de los valores y las normas, al igual que a las relaciones que el profesional establece con su propio grupo y con otros (Ramalho et al, 2008).

Con base en esta definición, es posible señalar que la profesionalización docente alude a la apropiación de determinadas *prácticas, técnicas, conocimientos y saberes* que permiten que la docente realice su práctica con integridad y profesionalismo. En otras palabras, la profesionalización docente se entiende como el bagaje teórico y el saber práctico que toda maestra debe poseer para realizar procesos cualificados en el aula, lo cual no es un tema menor si se aborda a la luz de las realidades de la escuela en donde las docentes, más allá

---

<sup>3</sup> Es importante señalar que en este documento no se toma como referente de la profesionalización docente el Decreto 1278 del 2002. Si bien el concepto de profesionalización que se aborda en este documento recoge algunos elementos contenidos en el decreto, no está directamente relacionado o no se basa en lo que promulga dicho decreto.

de poner en práctica su conocimiento teórico y práctico sobre lo pedagógico, didáctico y disciplinar, principalmente realizan un ejercicio intuitivo y empírico.

En este sentido, la relación entre formación en investigación y profesionalización docente toma lugar al considerar la primera dentro de los procesos de formación de las estudiantes de las licenciaturas como una herramienta que permite fortalecer la labor docente, compuesta, “principalmente por tres ingredientes fundamentales, más no suficientes: saber, saber-hacer y saber ser, presentados en la forma de saberes, conocimientos y competencias”(Puentes, Aquino, & Quillici Neto, 2009, pág. 182). Como bien lo señalan Hernández(2003) y Restrepo(2003), la investigación como práctica permite la apropiación de conocimientos, técnicas o metodologías; el realizar investigación implica ir adquiriendo un bagaje teórico no sólo sobre esta actividad, sino también sobre el tema que se investiga, ejercicio que contribuye a fortalecer dos de los tres elementos propuestos por Ramalho para definir la profesionalización docente. De igual manera, la reflexión, el análisis y la interpretación implícitos en los procesos de investigación (v.g. la sistematización de experiencias), contribuyen a mejorar el quehacer docente, siendo este el punto en el que la investigación formativa permite identificar aquellas falencias en la práctica y, en consecuencia, a transformarlas y mejorarlas.

En esta misma línea, siendo la investigación el punto en el que convergen la teoría y la práctica, es posible pensar la profesionalización docente desde la formación de las estudiantes de las diversas licenciaturas, concibiendo el pregrado como el espacio en donde es posible adquirir la habilidad para articular el conocimiento teórico sobre la pedagogía y la didáctica con la práctica cotidiana en el aula. A propósito, en su artículo sobre el *Conocimiento profesional de los profesores*, R. Bromme (1988) alude a algunas de las expectativas de las maestras sobre las teorías y su aplicación en la práctica en el aula, con las cuales señala la escisión que en el ejercicio de la labor docente se realiza de lo teórico y lo práctico. Con base en algunas premisas, el autor señala las expectativas que las docentes tienen frente a la utilidad del conocimiento teórico en el aula:

*Las teorías deben contemplar la totalidad de la situación vital en la escuela.*

-Por el contrario éstas dividen la situación del profesor en asignaturas, experimentos, planteamientos de cuestiones, etc.

*El proceder en la escuela debería basarse y llevarse a cabo a través de estudios científicos.*

-Por el contrario la práctica de la enseñanza no está fundamentada teóricamente sino que implica que cada uno vaya abriendo su propio camino y así es también como es vivida (con mala conciencia) por el profesor.

*A partir de estudios científicos deberían poderse deducir criterios prácticos.*

-Por el contrario los investigadores señalan la provisionalidad de sus estudios y se niegan a tales deducciones.

*Las teorías científicas deberían estar formuladas con claridad y sencillez.*

-Por el contrario una terminología complicada y en muchas materias excesivo formalismo obstaculizan la comprensión (Bromme, 1988, pág. 20).

Lo anterior, pone en evidencia una separación entre los conocimientos teóricos disciplinares o pedagógicos que se enseñan en los pregrados de las licenciaturas y las prácticas que estas estudiantes realizan estando en aula ya como maestras, siendo la base de estas últimas –las prácticas- la experiencia que se va adquiriendo en el desarrollo del ejercicio docente o los modelos de maestras que han sido más significativos para las estudiantes, más no los conocimientos teóricos y conceptuales sobre la pedagogía, la didáctica o su saber disciplinar. Ya en el aula, los ejercicios de investigación y de reflexión sobre la práctica son cada vez menos frecuentes, instaurándose como generalidad la rutinización y la reproducción, elementos que van soslayando con el tiempo las nuevas técnicas y los nuevos conocimientos y saberes que surgen con las investigaciones en educación y pedagogía y que se hacen necesarios según los cambios de la sociedad. Desde este punto, podría afirmarse, se genera la desprofesionalización del docente en las aulas.

Frente a este panorama que es común en varias de las aulas, propiciar procesos de apropiación del bagaje teórico y metodológico de la pedagogía y de la disciplina en la cual se inscriben las estudiantes de las licenciaturas, permite que desde allí se genere otra manera de asumirse como maestra que diste de la concepción de ella misma como individuo que tienen por principal tarea transmitir contenidos básicos a sus estudiantes. Es importante desde los procesos que se dan al interior de los pregrados fomentar la idea y, sobre todo, el ejercicio de una docente que cuenta con las capacidades y las habilidades para crear, generar conocimiento disciplinar y pedagógico, innovar y hacer de su práctica, una práctica de constante reflexión. En otras palabras, formar maestras profesionales, lo cual puede ser posible mediante la investigación formativa, proceso que impone pues la necesidad de reflexionar sobre la docencia como un ejercicio profesional que tiene características y exigencias específicas y que, desde luego, está más allá de la simple transmisión del conocimiento (Ruíz del Castillo, 1993).

Así, la relación entre formación en investigación y profesionalización docente, se traduce en una apuesta pedagógica por la cualificación de las maestras, configurándose el pregrado como un espacio en donde es posible reflexionar sobre los conocimientos, saberes y técnicas requeridos para desarrollar procesos pertinentes en el aula. De esta manera, la apuesta es ir formando en las estudiantes de las licenciaturas una identidad desde su rol como profesionales, siendo conscientes de la importancia y el compromiso que implica dicha labor. “La profesionalización de la docencia, como proceso de construcción de identidades, es muy complejo y no puede suceder por decreto o exclusión; por lo tanto se hace necesario incorporar a los docentes en la búsqueda y en la construcción de una nueva representación – de un nuevo sentido- de la docencia como actividad profesional” (Ramalho, 2008, pág.1), sentido que es posible configurar si, desde la investigación, se asume una nueva identidad en donde la maestra del aula, ahora como investigadora, pueda aportar a la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico.

***Maestras como generadoras de conocimiento. La investigación formativa como herramienta para formar maestras que generen conocimiento pedagógico y disciplinar.***

Al inicio de este texto se señala cómo las maestras, a lo largo del tiempo, han heredado de diferentes épocas unas “huellas congénitas” que han ido configurando su ejercicio en el aula, la concepción que la sociedad tiene sobre esta profesión y la manera en la que se asume a sí misma de una manera particular. Frente a este último aspecto, se ha ido sedimentando la idea de las docentes como trasmisoras y reproductoras de los conocimientos que se producen en la disciplina que ellas imparten en las aulas o, incluso, en el campo mismo de la pedagogía y la didáctica. Esa identidad tergiversada de las maestras que comienza a constituirse en los procesos de formación, ha llevado a que la investigación no se asuma como una de las prácticas u objetivos de la docencia y, mucho menos, en las escuelas. En contraste, se ha consolidado la idea de que son los profesionales formados en cada una de las disciplinas que ellas imparten quienes se encargan de la producción de conocimiento en tanto las licenciadas, sólo pueden limitarse a difundir dicho conocimiento en sus aulas.

Este panorama –y en relación con lo expuesto anteriormente-, invita a pensar diversas formas que permitan re-significar la concepción que se tiene de la maestra como reproductora de conocimientos (disciplinares, pedagógicos y didácticos) y que posibilite nuevas lecturas pero, sobre todo, nuevas posibilidades de ser docente y de ejercer en el aula.

En relación con la producción de conocimiento pedagógico y didáctico, tanto en los procesos de formación docente como en la práctica concreta en el aula, las maestras no son consideradas (y, generalmente, no se consideran a sí mismas) como productoras de conocimiento en dichos campos, dado que la investigación no es una actividad frecuente. De hecho, son investigadores de disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, entre otras, quienes se ocupan de develar mediante la investigación las particularidades, dinámicas y características del campo educativo y pedagógico; es decir, generalmente son voces externas, que no se encuentran en las aulas, las que definen y explican las particularidades de la educación, la pedagogía y la didáctica.

Esta situación resulta algo contradictoria, si se tiene en cuenta que son las maestras quienes están cotidianamente en el aula y tienen la posibilidad de acceder e interactuar con las realidades que componen las dinámicas y las particularidades de la escuela y del salón de clase. Sin embargo, aunque las docentes puedan estar diariamente en el “laboratorio” ideal para desarrollar investigaciones pedagógicas y didácticas, si no se cuenta con las herramientas metodológicas y teóricas necesarias para dar cuenta de dichas realidades no será posible transformar la lectura de la realidad en el aula en conocimiento pedagógico y didáctico. Al respecto, Campos señala cómo la formación en investigación posibilita “observar la realidad educativa de forma natural y espontánea, reconstruirla para comprenderla y, si es posible, transformarla, en cuyo proceso, las docentes indagamos, conjuntamente con los estudiantes nuestra práctica diaria en el aula”( 2003, pág. 41)

En este sentido, la investigación formativa podría pensarse como una estrategia que coadyuve a brindar a las maestras la posibilidad de producir conocimiento estando en el aula; es importante que las maestras cuenten con la posibilidad de realizar lecturas del aula y de la escuela que permitan producir, a través de su práctica, conocimiento pedagógico y didáctico.

Otra mirada sobre la investigación formativa en las licenciaturas la da Piñero et al (2007), quien señala cómo el educador es investigador por excelencia; es un permanente interprete de significados, tiene a su lado el laboratorio natural está en su cotidianidad, en su diario vivir, en cada clase que orienta, en cada estudiante que ve, en cada palabra, en el libro de texto, en el cuaderno, en la mirada, allí donde ejerce dominio y poder, allí donde tiene la palabra (pág. 29). Por ello, es preciso fomentar en los procesos de formación de las maestras, ejercicios de investigación a través de los cuales se familiaricen con las lógicas de este proceso, adquiriendo así, las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para realizar investigación en el aula y, en consecuencia, que les permita aportar a la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico.

Teniendo en cuenta la importancia que adquiere formar a las futuras maestras en investigación y/o a través de la investigación, Guinovart (2000) señala de manera enfática

la importancia de contemplar la formación en investigación como un asunto imperativo en las universidades que forman maestras. Para él:

“{...} el profesorado de las facultades y Escuelas de formación del profesorado debe incorporar la investigación entre sus tareas. De lo contrario corremos el riesgo de que la universidad (y la escuela) siga siendo un lugar donde solo se dan clases mientras que la elaboración de nuevo conocimiento se lleva a cabo en otros lugares. Sin investigación, la universidad y *la escuela* no son más que institutos que se limitan a la transmisión del saber, frecuentemente de forma poco crítica y sin que los alumnos sepan cómo se generaron los conocimientos” (citado en Forner, 2000, pág.40).

Los diferentes planteamientos de los autores expuestos en los anteriores párrafos, se orientan a señalar la riqueza y la potencia de la experiencia y la práctica de las maestras en el aula, evidenciando cómo más allá de la transmisión de contenidos, es posible pensar a las docentes como agentes productoras de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar (Park y Oliver, 2008). Es importante transformar la mirada sobre el aula y la manera en la que las maestras están allí; es necesario reconocer que el aula ofrece las condiciones necesarias para el desarrollo de ejercicios investigativos que pueden terminar en resultados sorprendentes pero que, sin maestras que se asuman como investigadoras, ese conocimiento pedagógico y didáctico oculto en la cotidianidad y en la rutina del aula podría pasar desapercibido.

En otras palabras, la invitación es fomentar, desde los espacios del pregrado, el interés de las futuras docentes y su curiosidad por “auscultar” aquellas realidades que subyacen en la rutina del aula. Como lo señala Pérez (1999) la formación inicial debe proporcionar a las licenciadas un conocimiento que genere una actitud que valore la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que producen, y los hace creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión y a construir un estilo riguroso e investigativo (citada en Jung, n.d.pág 2), aludiendo a la investigación como la herramienta que posibilita lo expuesto en su planteamiento. En este sentido, la investigación formativa podría pensarse como la posibilidad de re-significar la identidad y



el rol de la maestra en el aula, ya que, como menciona Erikson (1986) “si la docencia en las escuelas de educación primaria y secundaria debe alcanzar la madurez como profesión – si el papel del profesor no debe continuar infantilizado- entonces los profesores necesitan tomar la responsabilidad adulta de investigar su propia práctica, sistemática y críticamente, por métodos que son apropiados a su práctica” (p. 157, citado por Lüdke, 2001, pág. 83).

Otro aspecto en el que la formación en investigación puede aportar a los procesos de formación de las futuras maestras está relacionado por una parte, con el fortalecimiento del conocimiento disciplinar en el que se forma cada licenciada y, de otra, en la manera en la que desde allí, los estudiantes de las licenciaturas pueden re-significar su rol, asumiéndose como investigadores y como agentes que pueden aportar a la construcción de nuevo conocimiento en sus áreas disciplinares.

Fabio Jurado (1995) señala cómo adicionalmente a la sumisión a la autoridad de la verdad que se ha impuesto en las escuelas y en las universidades (espacios en donde la ciencia se enseña y se aprende como algo acabado e incuestionable), la reticencia de las maestras a investigar parte del imaginario que se tiene de la investigación como una actividad “asociada a la “cientificidad”, siendo una actividad muy difícil que sólo pueden hacer algunas personas dotadas intelectualmente para ello.”(Jurado, 1995, pág.4). A nivel de pregrado la investigación se concibe, generalmente, no como un ejercicio transversal a la formación sino como un momento final que posibilita culminar esta etapa. Se focaliza en asignaturas concretas, perdiendo su potencia como ejercicio que permite articular diferentes conocimientos y la puesta en práctica de los mismos. Este panorama, en cierta medida, ha contribuido a que las licenciaturas se conviertan, para muchos, en el espacio en el que la docente en formación se configura como quien debe transmitir determinados conocimientos –o contenidos- disciplinares básicos, reproduciendo lo que en sus campos disciplinares se produce y no como agentes que aporten o generen nuevo conocimiento disciplinar.

Desafortunadamente, los procesos de formación de licenciadas en las universidades y el ejercicio docente como tal han sedimentado la idea de la maestra como aquella que está encargada de transmitir o difundir aquellos conocimientos que se generan en otras esferas por las profesionales o investigadoras de las áreas disciplinares en las que se formaron y que se suponen deben aprenderse en la escuela.

De esta forma, por ejemplo, la licenciada en biología enseña a sus estudiantes en los espacios de las aulas aquellos conocimientos que, se supone, deben conocer los niños, niñas y jóvenes de acuerdo al grado en el que se encuentren y que, tiempo atrás, fueron resultado de investigaciones desarrolladas por biólogas en los espacios destinados para la investigación en esta ciencia. Principalmente, la labor de la maestra se limita a la de difundir a modo de reproducción conocimientos básicos sobre determinada disciplina o ciencia que se ha generado a través de la investigación y que, por cuestiones denominadas erróneamente como didácticas, se han plasmado en libros de texto, siendo los contenidos allí consignados los que incluso, actualmente, se siguen enseñando en la escuela a pesar del paso de los años y a pesar de los resultados de investigaciones que han demostrado que dichos conocimientos se han re-evaluado.

En este punto es importante realizar dos cuestionamientos ¿Por qué es diferente el conocimiento disciplinar que recibe en su proceso de formación una estudiante de la licenciatura en biología, por ejemplo, al de una estudiante de biología? ¿Por qué las maestras, a pesar de sus procesos de formación, siguen enseñando los mismos contenidos, incluso aquellos que ya se han revaluado y modificado y a través de las mismas metodologías?

En este sentido, la investigación como ejercicio constante en los procesos de formación de las estudiantes de las licenciaturas, contribuyen a la apropiación del conocimiento disciplinar en el que han decidido formarse. Como ya se había mencionado en párrafos anteriores, la investigación como estrategia pedagógica permite la apropiación- aprendizaje de un bagaje teórico y, aún más importante, la adquisición de habilidades para poner dicho conocimiento en práctica. Específicamente, en relación con el conocimiento disciplinar, la

formación en teorías y metodologías de investigación propias de cada campo permitirá afianzar dicho conocimiento, aspecto que no es menor, dado que “en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la historia o de la química, el saber escolar se entrelaza con el saber disciplinar y exige un referente disciplinar específico” (Zambrano, 2007, pág. 19).

Por lo anterior, es necesario cambiar la idea de la maestra como quien *per sécula seculórum* está destinada a reproducir ciertos conocimientos que se consideran básicos para aprender en la escuela. La maestra también puede –y debe– ser investigadora en su disciplina. De hecho, asumirse en este rol desde la docencia tiene dos implicaciones: por un lado, ser maestra investigadora se traduce en la posibilidad de contribuir al campo disciplinar y, de otra parte, articular el ejercicio de la enseñanza con la investigación posibilita generar conocimiento didáctico.

En relación con el conocimiento disciplinar, desde los procesos de formación (los cuales van a consolidarse, posteriormente en la práctica como maestro en aula), como ya se ha mencionado, la participación en procesos de investigación posibilita múltiples escenarios y herramientas en los que los estudiantes puedan familiarizarse y seguir ahondando sobre un tema disciplinar específico permitiéndole, tras un ejercicio juicioso y sistemático de estudio y reflexión, poder aportar a su disciplina.

#### ***A modo de conclusión.***

La desprofesionalización de las maestras en las aulas y la comprensión del rol de las maestras como reproductoras de conocimiento producido en los núcleos de las disciplinas que ellas imparten en las aulas, son dos falencias relevantes que componen, junto con otras muchas más problemáticas, la condición anacrónica de la escuela en la sociedad actual.

Con el propósito de abarcar dichas falencias desde los procesos formativos en los pregrados, se propone como estrategia y apuesta pedagógica la formación en investigación o la investigación formativa, dadas las habilidades que se desarrollan a partir del ejercicio

de esta práctica que contribuyen al fortalecimiento de los conocimientos, saberes y técnicas necesarias para la práctica docente (aspectos que componen la profesionalización docente) y a re-significar el rol de las maestras como reproductoras de contenidos y no como productoras de conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico.

En este sentido, se hace imperativa la apuesta por fortalecer los procesos de formación de las futuras maestras de nuestro país, apuesta que, posiblemente, contribuya a transformar esas marcas congénitas que ha heredado a lo largo de la historia de la educación en Colombia. Es importante proponer estrategias que permitan una nueva configuración de maestras; es vital cambiar la percepción e identidad de la maestra como un agente que tiene por misión transmitir aquellos conocimientos que se consideran básicos para aprender en la escuela por la de una maestra con las habilidades y herramientas necesarias para asumirse como investigadora, como agente activa en los procesos de producción de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar.

De una parte, al ser el aula el laboratorio natural de la maestra o maestro, es necesario potenciar las habilidades de estas profesionales para que, desde este lugar privilegiado, su práctica trascienda la reproducción o la transmisión repetitiva de contenidos a una práctica que le permita desde su rol como investigadora, develar aquello que se oculta tras la cotidianidad y la rutina del aula del clase.

Por otro lado, es importante cerrar la brecha que se ha separado históricamente a las licenciadas en cualquier disciplina y las profesionales formadas en dichas disciplinas, re-significando la mirada que asume a las primeras como reproductoras de los conocimientos que las segundas generan. Es preciso pensarse la formación de profesionales al interior de las licenciaturas como profesionales que tienen un plus muy importante: el saber pedagógico y didáctico y no al revés, como profesionales que saben de pedagogía y didáctica pero que no tienen la formación necesaria sobre sus disciplinas, situación que les pone en desventaja para contribuir a la producción de conocimiento disciplinar en relación a los profesionales no licenciados. En otras palabras, es importante pensarse a una licenciada en biología, en química, en matemáticas, en español, en ciencias sociales como

profesionales apropiadas del bagaje teórico y metodológico de cada una de sus disciplinas, con los conocimientos y habilidades necesarios para aportar a ampliar las fronteras del conocimiento en cada campo del saber y que, además, cuentan con los conocimientos, saberes y técnicas necesarias para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de ese conocimiento disciplinar y no como aquellas que destinadas a impartir conocimientos básicos disciplinares en la escuela, que sólo conocen lo necesario, lo que por décadas se ha enseñado a pesar de los cambios significativos que han tenido dichos contenidos.

Con este panorama, es importante pensar en estrategias que fortalezcan los procesos de formación de las docentes, permitiendo la formación de profesionales integras y de investigadoras que aporten a la construcción de conocimiento en los campos pedagógico y disciplinar. Esta apuesta no sólo se traduce en mejores condiciones educativas en las escuelas, sino que implica formar docentes que se asuman de una manera diferente para esta sociedad de cambios vertiginosos, que contribuyan a la configuración de una escuela para el presente.

## **Bibliografía.**

- Álvarez, A. (1996). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Magisterio
- Azanha, J. M. P. (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação E Pesquisa*, 30(2), 369–378. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>
- Bonilla, L; Galvis, L. (2000). Profissionalização docente, docente e qualidade da educação escolar na Colombia. *Ensayos sobre política económica*, 30 (68), 116-163.
- Bortolini, M. (2009). A pesquisa na formação de professores : experiências e representações. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de Las Ciencias*, 6, 19–29.
- Bunge, M. (2013). La filosofía de la investigación científica en los países en desarrollo. *Ciencia al viento*. Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Colombia. N°. 3.

- Calvo, J; Carrizosa, D; Jaramillo, S; Orgales, C; Rubio, G (2014) *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos.* Fundación Compartir.
- Campos Saborío, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Revista Educación*, 27(2), 39–43.
- Castro, J.O, Noguera, C.E, Martínez,A (1999) *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial.* Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía
- Creswell, J. (2003). *Research desing. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Nueva Delhi: Sage Publications.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid.
- Fornier, Á. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 33–50.
- Giroux, H. (1997). Pedagogía crítica, política cultural y discurso de la experiencia. En Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.
- Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación Formativa. *Nómadas*, (18), 183–193.
- Ilich, I. (1985). *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Jung, K. M. (n.d.). A pesquisa na formação do professor.
- Jurado Valencia, F. (1995). Investigación y escritura en el quehacer de los maestros. *Revista de La Facultad de Educación*, 3.
- Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e sociedade*, 74, 77-96
- Marcelo, C. (1997). Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. 9, 51-75.
- Martínez, A; Noguera, C; Castro, J. (2003). Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Magisterio.
- Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (Vol. 2014). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Orozco, J. (1998). Concepciones de investigación en la formación de docentes. *Universidad Pedagógica Nacional*.

- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.
- Piñero, M., Rondón, L., & Piña de Valderrama, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, (24), 173–194.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici Neto, A. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar Em Revista*, (34), 169–184. <http://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>
- Ramalho, B. L. (2008). A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras 1 do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana*, 1–13.
- Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195–202.
- Ruíz del Castillo, A. (1993). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206106>. *Perfiles*, 61.
- Sáenz, J (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28 (99), 335-353
- Vaillant, D (2006) Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*. 340, 117-140.
- Zambrano, A. (2007). Ciencias de la educación, psicopedagogía y didáctica. Paradigma, conceptos y objeto. *Anuario Del Doctorado En Educación: Pensar La Educación*, 1, 71–96.