

## La investigación en la formación de maestros y maestras: qué y cómo se enseña y se aprende

Jhon Jairo Zapata Vasco\*  
Lucía M. Vélez García\*\*

---

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia  
Facultad Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico

### Resumen

El objetivo de este artículo es compartir la experiencia investigativa desarrollada en la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, sobre “¿Qué y cómo se enseña y se aprende la investigación en la formación de maestros?”. En primer lugar, se hace una descripción del proyecto, con énfasis en la metodología empleada, la Investigación Acción Educativa y Pedagógica -IAEyP-, y en segundo lugar, se presentan los hallazgos, a manera de aseveraciones y cuestionamientos, que lleven a la reflexión y a acciones evaluadoras de la formación integral, para el desarrollo de las competencias investigativas necesarias para la producción de saber pedagógico, todo con miras al mejoramiento de la calidad educativa en la formación de maestros y maestras para los diversos niveles educativos.

**Palabras clave:** Investigación acción, formación, competencias, prácticas pedagógicas, trabajos de grado, formador de formadores.

### Summary

*Research in teacher's education: whats and hows of learning and teaching. Jhon Jairo Zapata V. Lucía Vélez G. The main purpose of this article to share the research experience carried out at the Normal Superior del Distrito de Barranquilla and the School of Education of the University of Atlantic on “Whats and hows of teaching and learning research in the training of teachers”. The article begins with the description of the project with emphasis on the methodology used: Action Research Education and Pedagogy – IAEyP-. Secondly, it presents the findings in the form of statements and questions leading to reflection and to evaluation of well round education for the development of those research competences that are necessary for creating pedagogical for improving quality in institutions committed to teachers' education at all levels.*

**Key words:** *action-research, education, competencies, teaching practices, teachers' teacher*

---

\* MSc, Dr. Ed. Profesor Asociado Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Grupo CHHES. Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior. Categoría A. Colciencias. jzapata@ayura.udea.edu.co

\*\* Mag. Ed. Profesora. Departamento de Pedagogía. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico.

## **Una experiencia desde la Investigación Acción Educativa y Pedagógica –IAEyP-**

“La investigación en la formación de maestros y maestras: qué y cómo se enseña y se aprende”<sup>1</sup>, constituye un proyecto interinstitucional aprobado y cofinanciado por Colciencias, desde el cual se pretende indagar por la formación en investigación que ofrecen las instituciones comprometidas con la formación de maestros y maestras e igualmente, preguntar por la integración del Sistema Educativo en sus diversos niveles: preescolar, educación básica (ciclos primaria y secundaria), educación media y educación superior. La experiencia se realizó en la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico entre los años 2003 y 2005, con la colaboración de docentes investigadores de ambas instituciones, con el fin de avanzar en la elaboración de una propuesta de trabajo que haga posible una real unión orgánica interinstitucional en relación con las políticas de formación en investigación que guíen los procesos educativos.

La metodología asumida corresponde a la Investigación Acción Educativa y Pedagógica -IAEyP<sup>2</sup>-, la cual se desarrolla en tres fases: deconstrucción de las prácticas pedagógicas actuales, reconstrucción de la práctica y evaluación de la nueva práctica. Sin embargo, el énfasis se hizo en la primera fase, dada las características de la investigación, la cual se proyectaba como una investigación diagnóstica. En esta fase fueron de gran ayuda los cuestionarios de autorreflexión, el análisis de los trabajos de grado y los registros de experiencias en los diarios de campo que posibilitan la categorización de información vinculada al problema de investigación.

Lo anterior condujo a mirar la esfera de lo público, las políticas estatales dirigidas hacia la formación del sistema nacional de formación de formadores, a preguntarnos por la evaluación de las prácticas pedagógicas que caracterizan la formación investigativa de los docentes de las instituciones formadoras de formadores, para lo cual fue necesario indagar por el qué y el cómo se cuestionan en ellas el currículum, la evaluación, el formador de formadores, el compromiso y quehacer de las instituciones o agencias de la práctica pedagógica, los proyectos pedagógicos, los programas de extensión, los proyectos y acciones dirigidos a la participación de la comunidad educativa en el mejoramiento de los procesos de formación de los maestros y maestras.

### **La esfera de lo público frente al deber ser del Estado (legislación) y el ser de la cotidianidad del educador en relación con el poder (acreditación)**

El compromiso de atender el desarrollo profesional del maestro se ha convertido en los últimos años no sólo en un problema político, administrativo y técnico, sino en un importante objeto de estudio, de investigación, de debate público y de desarrollo legislativo. Los planteamientos presentes en la Constitución Política de 1991, en la Ley 115 de 1994 y en la mayoría de los

---

<sup>1</sup> Proyecto cofinanciado por Colciencias, Universidad del Atlántico y al Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla. 2004. Investigador principal Jhon Jairo Zapata Vasco. Coinvestigadores: Lucía Vélez García, Universidad del Atlántico; Carmelita Arcila, Betty Córdoba Arrieta, David E. Herrera, Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla.

<sup>2</sup> Léase la sigla –IAEyP como Investigación Acción Educativa y Pedagógica. El modelo orientador de este trabajo es modelo básico de la investigación acción cuando a partir de la reflexión de un problema, la planeación y la ejecución de acciones alternativas se busca mejorar la situación problemática y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle a tres fases: una deconstrucción de la práctica pedagógica, reconstrucción y construcción de la práctica. (Restrepo, B. Un modelo de capacitación de maestros en servicio, basados en la investigación-acción Pedagógica: En: Ávila, Rafael. La Investigación acción pedagógica. Ediciones Antropos. Colección Pedagogía S. XXI. Bogotá. 2003 Pág. 51)

estudios teóricos y proyectos de reforma, no dudan en vincular la transformación de las instituciones y el incremento de la calidad educativa con la modificación de las prácticas pedagógicas de los maestros y el enriquecimiento de su desarrollo profesional, para lo cual, han de comprometerse las instituciones formadoras de maestros, como parte esencial del Sistema Nacional de Formación de Educadores.

La Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994 conciben la investigación como un núcleo de formación para los nuevos maestros y maestras que requiere el país. Inicialmente se pensó que la normatividad daría razón de la estructuración de los saberes, por eso se propusieron los decretos 3012 de 1997 para las Escuelas Normales Superiores y 1279 de 1998 para las Facultades de Educación. El artículo cuarto de ambos decretos propone a los programas de formación los núcleos de saber: educabilidad, enseñabilidad, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas, de carácter institucional, regional, nacional e internacional.

Asumir la formación de maestros en toda su complejidad, requiere que las Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación se comprometan con la fundamentación pedagógica de una propuesta de formación inicial de maestros para los niveles de Preescolar y Educación Básica, formulada a partir de los núcleos del saber pedagógico, enriquecida con la investigación educativa y viable a través de la gestión institucional en su dimensión formativa y en su relación con el contexto<sup>3</sup>.

Después de varios diagnósticos, el Ministerio de Educación Nacional en su propuesta de creación de un “Sistema Nacional de Formación de Educadores”<sup>4</sup>, propuso una nueva misión para las Facultades de Educación, la cual comprende, entre otros aspectos:

- Formar, desde su particular proyecto académico, un educador de la más alta calidad científica y ética.
- Propiciar la construcción de la pedagogía como saber científico que fundamente la profesionalización.
- Contribuir a la creación de una cultura de preservación del medio ambiente, de una cultura científica y de una cultura para la convivencia, el pluralismo, la solidaridad y la participación democrática.
- Fortalecer la investigación y fundamentar en ella, la formación profesional.
- Promover el desarrollo de áreas y líneas de investigación que consoliden los programas y los grupos de investigación.

Sin embargo, los procesos de formación en la práctica aparecen desarticulados. Es preocupante ver cómo se está enseñando y aprendiendo la investigación, la poca claridad de los docentes en cuanto a perspectivas investigativas y metodológicas, su insuficiente formación epistemológica alrededor del saber por enseñar y la pedagogía, la descontextualización entre investigación y práctica profesional, la carencia de recursos físicos y financieros que fomenten y apoyen la investigación; se observa poco compromiso docente e institucional para generar procesos investigativos de rigor, la comunidad académica se encuentra casi invisible.

Las condiciones y situaciones planteadas, en opinión de muchos investigadores, inciden significativamente en la generación y mantenimiento de los problemas educativos referidos a:

---

<sup>3</sup> Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Documento Marco. Serie Documentos Formación de Maestros. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia Santafé de Bogotá. 2000. Pág. 14

<sup>4</sup> Ministerio de Educación Nacional. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Escuelas Normales Superiores y programas académicos de pregrado y postgrado en educación. En: Serie de Documentos Especiales. Santafé de Bogotá. 1998

- El aumento de los índices de baja calidad en todos los niveles y modalidades de la educación.
- La deficiencia en logros de los aprendizajes científicos y tecnológicos.
- La permanencia de los factores que favorecen el incremento de problemas socialmente relevantes.
- El mantenimiento de esquemas autoritarios, dogmáticos y resistentes al cambio en la cultura de las instituciones educativas.
- La incapacidad para incorporar y hacer efectivo un uso pedagógico de los medios masivos e interactivos de comunicación.
- La ausencia de comunidades académicas en educación y pedagogía.
- El aislamiento de la institución educativa de la realidad y de las comunidades de referencia y su poca participación en el desarrollo regional”<sup>5</sup>

El diagnóstico adelantado desde la investigación “Qué y cómo se enseña y aprende la investigación en la formación de maestros” confirma la continuidad, en parte, de los problemas enunciados objeto de mejoramiento y la aparición de otros, a partir de la acreditación previa de las instituciones formadoras de docentes.

A continuación se enuncian brevemente algunas problemáticas y afirmaciones, las cuales se encuentran ampliadas en el texto que sintetiza la investigación, mediante los marcos conceptuales que las sustentan, los ejemplos, historias de casos, diarios pedagógicos, estrategias didácticas como el seminario integrativo y el ensayo investigativo (las cuales involucran a alumnos, profesores, egresados, directivos de la Facultad y de la Escuela Normal).

### **1. El proceso de formación comunicativa... se desvirtúa en la cotidianidad del aula**

Existen errores en los significados atribuidos a códigos elaborados, manifiestos en los mensajes que emiten educadores y educandos en el proceso de comunicación formativa.

Se percibe falta de claridad en los docentes en relación con la corriente, escuela, enfoque, tendencia, o paradigma que selecciona y ordena su enseñanza, para aportar desde ellos a la formación profesional del docente.

La anterior afirmación indica que los docentes no están siendo formados para formar sino para transmitir, lo que implica hacer una revisión profunda a todo el proceso para diseñar caminos productivos, que se contrapongan realmente a los que se llevan actualmente.

En relación con el proceso de comunicación formativa, Habermas plantea el concepto de acción comunicativa (...) explica la comprensión posible de la realidad en toda su complejidad, y al mismo tiempo, cumple la función coordinadora de las acciones humanas a partir de los procesos de comprensión racional.<sup>6</sup> Para lograr este objetivo es necesario que el lenguaje represente como medio específico del entendimiento, el instrumento cognitivo por medio del cual “la acción lingüística sea capaz de expresar y explicar en el lenguaje lo que el hombre hace cuando actúa.”<sup>7</sup> Inicia entonces, por reconstruir la base universal del habla, para identificar los presupuestos universales de los datos de habla consensuales, porque “tenemos que abandonar la perspectiva del observador de hechos (...) y pensar en lo que necesariamente

---

<sup>5</sup> Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Santafé de Bogotá. 1998. Pág. 9

<sup>6</sup> Hoyos, Guillermo. Comunicación y mundo de la vida. En: Ideas y valores. Pág. 83

<sup>7</sup> Ibíd. Pág. 84

hemos de presuponer en nosotros mismos y en los demás como cualidades normativas de la posibilidad de entendimiento<sup>8</sup>.

Se hace necesaria además, una reflexión sobre quiénes son los alumnos, de dónde proceden, cuáles han sido sus experiencias de vida, qué tipo de formación han recibido, qué ejemplos de vida han mediado sus experiencias. La población usuaria de los ciclos complementarios y de los programas de las facultades de educación y en especial de las instituciones públicas y oficiales, son personas de estratos sociales bajos, donde los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y, por tanto, la orientación sociolingüística inicial en los niños.

Esta característica de los factores de clase y su regulación en la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, así como la forma de su transmisión y las formas de su manifestación, nos hacen reflexionar a profundidad sobre la problemática actual de la educación y de la contextualización y desarrollos académicos de los currículos en los programas de formación de formadores.

Según Bernstein “los códigos sociolingüísticos o educativos se generan, reproducen y cambian como resultado de los rasgos macroinstitucionales de la sociedad y se generan, reproducen, internalizan y cambian en los niveles más específicos de interacción pedagógica, tanto en la familia como en la escuela”<sup>9</sup>.

El acceso a los códigos elaborados no depende de factores psicológicos sino del acceso a posiciones sociales, especializadas dentro de la estructura social, por medio de los cuales se hace posible un determinado modelo de habla. Normalmente, aunque no de manera inevitable, estas posiciones coinciden con un extracto, que busca o posee acceso a las áreas más importantes de decisión de la estructura social. El código que el estudiante trae a la escuela normal y a la universidad simboliza su identidad social. Cuando el alumno es sensible al código elaborado, su experiencia escolar y académica es una vivencia de desarrollo simbólico y social. Pero para el alumno limitado a un código restringido, la experiencia escolar o universitaria es una experiencia de cambio simbólico y social; un cambio en el código envuelve cambios en los medios por los cuales se crean una identidad y una realidad social.

Esto quiere decir que las instituciones educativas de nuestro entorno con sus currículos y procesos conllevan en sí sus propias tendencias alienantes. Los códigos son significados, no lenguaje, son un principio semiótico, no lingüístico. La orientación hacia los significados es correlativa a la idea de la ubicación y distribución de posiciones en el conjunto de las relaciones sociales.

Por medio de las pretensiones de validez, Habermas procede a explicar por qué las acciones enunciativas poseen una significación constitutiva, que fundamenta cuando afirma que “en la acción comunicativa sólo pueden considerarse aquellos actos de habla en los cuales el hablante vincula pretensiones de validez susceptibles de crítica”<sup>10</sup>.

Si en nuestro medio se conjuga la educación con la teoría de la acción comunicativa podrá comprenderse la necesidad de emprender tareas dinámicas e innovadoras creadas a partir de una pedagogía comunicativa, creación que ayudaría procesualmente a consolidar el desarrollo dinámico de ideas y proyectos encaminados a replantear la formación de los formadores y la

---

<sup>8</sup> Habermas, J (1989). “Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos”. Cátedra. Madrid. Pág. 300

<sup>9</sup> Bernstein planteó en muchas ocasiones que su trabajo debe verse interrelacionado, el trabajo sobre los códigos lingüísticos está vital e indiscutiblemente interrelacionado con el trabajo de los denominados códigos educativos (1974: 24)

<sup>10</sup> Habermas (1982). Pág. 391

enseñanza de la pedagogía y de la investigación desde los primeros semestres de la formación profesional.

Hoy en día, la sociedad requiere de formadores de formadores inteligentes y estudiosos que asuman retos, propósitos y responsabilidades; docentes que a través de sus labores se destaquen no por el protagonismo, sino por su verdadero espíritu de servicio. Es necesario construir una educación que forme en valores y principios, que modele y fortalezca el carácter.

Lo anterior se puede lograr a través de un tipo de formación que ponga énfasis en el lenguaje, que promueva la comunicación con sentido, que fomente la interacción y que vincule de manera significativa, la vida y la tradición escrita.

Una formación integral del ser humano, pues el problema del lenguaje, de la vocacionalidad discursiva, de la reflexión, constituyen los presupuestos desde donde se construye un enfoque comunicativo de la pedagogía, que reconoce el carácter fundamentalmente interactivo, situacional y reflexivo de la enseñanza.

La enseñanza no puede continuar siendo un espacio de transmisión rutinaria y mecánica, al que se vincula cualquier persona con o sin formación, con o sin reconocimiento, con o sin pertinencia.

La pedagogía debe constituir “un espacio de conocimiento intersubjetivo, de relaciones e interacciones donde la dimensión simbólica del lenguaje sea la base del intercambio pedagógico y de la socialización en la cultura científica dentro del esquema teórico de Habermas.”<sup>11</sup>

## **2. La desconexión primaria entre la investigación formativa y la investigación estricta o de rigor**

La investigación formativa aún no aparece en las currículas; se habla de ella pero realmente no existe, ya que se continúan trabajando técnicas de investigación a través de algunos cursos y seminarios, donde cada docente va por su lado. El trabajo sería más productivo si la investigación estuviera incluida en cada uno de los saberes y se aceptara el reto de que se aprende a investigar investigando.<sup>12</sup> Pero, no se trata simplemente de hacer declaraciones en torno a lo que los docentes podrían hacer, ello no contribuye sino que aplaza su realización, más bien se trata de identificar cuáles son las condiciones que hacen posible que el docente se constituya en un sujeto de saber, en el sentido en que incorpora y lee la realización de unas prácticas específicas, de tal manera que las transforma en experiencia, mediante un proceso de deconstrucción y reconstrucción permanente a través de proyectos pedagógicos.

La investigación facilita procesos de producción de saber con las especificidades que le son propias, pero además constituye un espacio de saber que establece conexiones con las formas avanzadas y tradicionales del saber, con el conocimiento, e implica aquella producción de saber que hasta ahora le había sido negada. En la facultad y en la Escuela Normal aún no existe una política clara frente a la investigación, es una visión fragmentaria y una especie de terreno baldío que hay que cultivar.

Si nuestro objeto de trabajo de investigación es mirar primero cómo enseñamos a través de la investigación, el propósito fundamental no es formar científicos en el nivel de la profesionalización, pero sí lo es cómo contribuir a una mentalidad y cultura investigativa,

---

<sup>11</sup> Díaz, Mario. (1993). El campo de la educación en Colombia. Centro Editorial U del Valle. Cali. Pág. 180-183

<sup>12</sup> Ver: Revista Uni-pluri/versidad. Suplemento. Memoria II Simposio de Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación 2002. Grupo CHHES. Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior. Universidad de Antioquia.



académica, profesional y social, referida a valores, actitudes y comprensiones de la actividad científica. Ahora, si no podemos formar investigadores que se dediquen, después de recibir su título docente, a la investigación de rigor desde sus propias prácticas pedagógicas, sí es una condición que al menos esté informado y se preocupe por los avances más recientes que han arrojado las últimas investigaciones sobre el tema pedagógico y el saber específico que le identifica como educador.

### 3. La formación integral del formador de formadores

El “Primer Encuentro Nacional de Formación de Docentes para la Educación Superior” realizado en 1998, giró alrededor de la formación integral del docente universitario como una dimensión crucial del proceso formativo. La formación se presentó como “un proceso educativo, consistente en propiciar, favorecer y estimular la explicitación, desarrollo y orientación de las virtualidades y dinamismos de la persona humana.” Esta noción pretendió trascender las concepciones unidimensionales de la formación, centradas en el discurso instruccional o saber específico, y abordar el problema de la “dimensión educativa y pedagógica del profesor universitario” generado por la crisis de expansión de la educación superior.

La reflexión sobre la formación integral de los docentes universitarios fue básicamente orientada por una justificación valorada del comportamiento del maestro frente a los alumnos. El redimensionamiento de la relación pedagógica, se planteó, “debe superar o por lo menos coexistir con aquella visión tecnologizada que se ha centrado en la docencia y el aprendizaje, olvidando el contacto y el diálogo real, la interacción personalizada y la maduración. La formación del docente universitario exige hoy en Colombia una dimensión propia, y es la maduración humana en cuanto a decisiones personales de vida que lo hagan capaz de ser docente”<sup>13</sup>

Fueron muchos los interrogantes que se presentaron durante la lectura hermenéutica interpretativa de una muestra representativa de los trabajos o monografías de grado, no sólo en relación con los alumnos maestros por su formación en investigación, sino también por los educadores que lideraron estos procesos de desarrollo, el pènsum o la malla curricular, las políticas educativas y el contexto de los educadores en ejercicio alrededor de la investigación:

- ¿Quiénes dirigen o deben dirigir las monografías o trabajos de grado?
- ¿Los docentes formados en la investigación desde un trabajo o monografía de grado son actualmente maestros investigadores de sus propias prácticas pedagógicas?
- ¿Ejercen actualmente la investigación en el aula? ¿Lideran proyectos de investigación en el área de su formación? ¿Están vinculados a los proyectos institucionales?
- ¿Se proyectan a la comunidad educativa desde la investigación? ¿Son maestros que se preocupan por desarrollar competencias investigativas en sus alumnos?
- ¿Promueven y despiertan la capacidad de duda y asombro en sus alumnos? ¿Promueven la comunidad académica y educativa dentro del área de formación?
- ¿Cómo se concebía la formación de maestros antes de la promulgación de los decretos reglamentarios de la Ley 115 de 1994? ¿Cuál era el perfil del maestro que venían formando las Escuelas Normales y Facultades de Educación?: ¿Un maestro enseñante de saberes? ¿Un repetidor de textos? ¿Un maestro dictador de clase? ¿un explicador? ¿un investigador? ¿Un excelente docente o un docente investigador?
- ¿Con la reestructuración adelantada por el Ministerio de Educación Nacional, en la línea de formación de formadores, se logrará formar un maestro investigador de sus propias prácticas pedagógicas, un intelectual transformativo?

---

<sup>13</sup> Díaz V, Mario” La formación de profesores en la educación superior colombiana. Problemas, conceptos, políticas y estrategias. ICFES. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Colombia 2000. Pág. 66.

De todos los interrogantes que generó la lectura de los trabajos de grado, se desprenden aseveraciones de hecho que cuestionan la formación investigativa y la aplicación de la investigación al ejercicio de la docencia; dichas aseveraciones fueron trabajadas como hipótesis y confrontadas en entrevistas con los alumnos egresados y las instituciones de práctica, comprobando el poco impacto en los procesos de desarrollo de la institución donde se llevan a cabo los trabajos de grado.

Otro elemento de análisis es el papel que juega el asesor en el acompañamiento del trabajo de grado y la importancia de una formación en investigación.

Es pertinente entonces, preguntarse por la formación epistemológica del asesor, la evolución de sus conceptos y el acercamiento al conocimiento, como también si los estudiantes comprenden el significado de las observaciones que éste les hace y si logran convertirlas más adelante en hipótesis, teorías o modelos, desde donde se pueda generar discusión y análisis.

El paso portador que conduce a productor de saber se da sólo a condición de que el docente reflexione su práctica para convertirla así en experiencia. Experiencia no es hacer mil veces lo mismo y con lo mismo; es falso decir que se sabe porque se lleva 20 años haciendo lo mismo. La experiencia, según Dewey, es la ampliación de un saber que nos antecede; ello significa que una práctica se convierte en experiencia sólo cuando aquella es pensada; esto es, cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura. Se tiende a creer que cualquier acto de la vida produce experiencia, o que toda información se convierte en conocimiento.

Compartimos con Dewey<sup>14</sup> el pensamiento, que aún cuando el hecho de vivir, estudiar o pasar por una universidad o institución escolar produzca efectos, ello no necesariamente constituye una experiencia; por ello, en la universidad y en la escuela normal superior, se debe reflexionar a profundidad sobre quién hace de orientador de los procesos investigativos y de formación; no por haber pasado por una universidad y poseer un título se posee la experiencia. “Sólo el que obtenga esta experiencia puede experimentar; los demás, sencillamente actúan sin experiencia”<sup>15</sup>.

#### **4. La formación epistemológica de los formadores de formadores**

Al afirmar que los docentes no tienen claridad sobre las corrientes, enfoques, tendencias o paradigmas que seleccionan u ordenan su enseñanza para desde ellos tributar a la formación profesional de sus educandos, y que existen errores en los significados atribuidos a códigos elaborados, manifiestos a través de su práctica, se está apuntando a diversos aspectos:

- A los docentes se les forma alejados del conocimiento filosófico y epistemológico; se atiende en un gran porcentaje al saber en el énfasis de formación, desconociendo así por completo la estructura misma del saber, en un sentido incluyente de ciencia, teoría o disciplina. El problema que se observa es la ausencia de un saber respecto al hombre. ¿Dónde y qué papel juegan la filosofía, la lingüística, la sociología, la epistemología, entre otros?, sólo brochazos mal dados que en lugar de formar, deforman y desinforman.
- El debate en torno a las tesis o trabajos de grado, sobre los principios constitutivos del discurso y la práctica del campo educativo ha sido bien escaso. Este debate centrado en su producción inicial e intermedia no ha explorado la coherencia interna de los conceptos, significados y principios generales de la gramática pedagógica, oponiendo

---

<sup>14</sup> Dewey, John. “Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Cognición y desarrollo humano”. Barcelona: Paidós. 1989

<sup>15</sup> Quiceno, Humberto. Ponencia. Congreso, Formación de Maestros. ASONEM. Bogotá. 2002.



fundamentalmente las disciplinas superficiales de la interacción y la práctica pedagógica a la gramática profunda de la tarea.

- Hay que reconocer que el conocimiento no es estático, es dinámico en permanente desarrollo y evolución. Como todo conocimiento es esquemático y parcial, siempre se podrá realizar un nuevo progreso en el conocimiento. Esto no es concebido así, nuestros docentes continúan predicando sus verdades en el tiempo, y por ello la serie de problemas que se presentan en el Alma Máter en el contexto de la formación de los nuevos docentes.

El discurso epistemológico suele ser visto como primariamente referencial, es decir, como un discurso en el que se dice algo sobre algo, sobre la ciencia en este caso. El campo epistemológico referido a la pedagogía es aquel que tiene por objetivo producir una descripción epistemológica de ese campo.

La descripción epistemológica es entendida como descripción en tanto que el discurso epistemológico es un discurso en el que se dice algo a alguien y en el que se quieren hacer cosas con lo que se dice. Desde acá el sentido es quién dice a quién, en qué contexto, con qué objetivos, con qué efectos; esto se adelanta en nuestro caso desde una teoría constructivista de la investigación. Es decir, desde una teoría no normativa de cómo se produce el conocimiento pedagógico y de qué hacer con él. En este sentido los rasgos ya no serán de descripción de lo que es la pedagogía sino que sus efectos serán de un conjunto de procedimientos de construcción gobernadas por reglas convencionales, heterogéneas y cambiantes.

Con lo anterior se pretende ir demostrando que la epistemología en su trabajo no ha tenido un enfoque apropiado en la formación del docente.

## **5- La investigación dentro del proceso formativo**

*Si se pretende que todas las acciones educativas estén atravesadas por la investigación, desde el preescolar hasta la universidad, se requiere reducir la dicotomía entre docentes e investigadores, donde la enseñanza por medio de la investigación vendría a constituir una forma de llevar a cabo la enseñanza como creación de ambientes de aprendizaje<sup>16</sup>*

El proceso investigativo dentro del currículo, está contribuyendo muy poco a la formación porque obedece a un recetario inerte, rígido, porque la verdadera dinámica del proceso no se comprende, no se asimila, no se tiene como una forma de vida académica, que se genere desde el diálogo, la pregunta, la incertidumbre al lado de la creatividad y desarrollo de una imaginación crítica y creativa.

El investigador requiere la habilidad de razonamiento y el uso de estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y actuar frente a cualquiera que sea la situación a resolver, entre los múltiples e inéditos problemas presentes en el ejercicio de una profesión. “La curiosidad, el entusiasmo, el asombro y la pregunta, serán entonces el eje fundamental que atraviese todos los espacios curriculares y, más allá de éstos hasta la vida cotidiana (íntima, familiar, societal, planetaria). En estas condiciones el compromiso con la investigación no se reduce a un curso, a un trabajo de grado o a un ejercicio de investigación formativa, sino que se convierte en la mayor estrategia didáctica para la formación universitaria. La formación debe ser asumida como sinónimo de educación y ésta, como conjunto de todas las acciones encaminadas a

---

<sup>16</sup> OSSA, Jorge. “Formación investigativa vs. Investigación formativa” En: Revista Uni-pluri/versidad. Grupo CHHES. Universidad de Antioquia. Vol. 2. No 3. 2002. Pág. 28

humanizar al ser humano, esto es, permitirle el logro de la autonomía, la libertad, en fin, de su mayoría de edad”<sup>17</sup>.

Si se pretende que todas las acciones educativas estén atravesadas por la investigación, desde el preescolar hasta la universidad, se requiere reducir la dicotomía entre docentes e investigadores donde la enseñanza por medio de la investigación vendría a constituir una forma de llevar a cabo la enseñanza como creación de ambientes de aprendizaje<sup>18</sup>

El cuestionamiento acerca de los trabajos de grado como una estrategia didáctica dirigida a la formación investigativa de los maestros, se diluye entre la razón de ser y la incertidumbre de haber sido un medio y un fin en la formación de un maestro investigador de sus prácticas pedagógicas, un acercamiento o paso meridiano con la investigación de rigor.

El proyecto de grado y su trabajo son una estrategia de desarrollo personal, profesional y social, ello no es una tarea para cumplir. Un trabajo de grado es la materialización de la intención de analizar parte de la situación donde se vive o de la experiencia que se tiene.

El estudiante requiere experiencias de aprendizaje, aplicaciones prácticas del conocimiento; los educandos no pueden continuar simulando que repiten teorías sin asimilarlas, sin entenderlas. Los currículos no pueden ser secuencias de contenidos sin fin, por ejemplo: Investigación I – II – III – IV – V – VI – VII – VIII – IX – X, porque ha quedado demostrado que los niveles de investigación establecidos en las facultades no son la garantía para saber investigar. Surge aquí un debate que tendremos que afrontar para discutir si la investigación se enseña o se practica. “Las clásicas y áridas metodologías de la investigación deben convertirse a lo largo de un semestre, tan siquiera, en la posibilidad de formularse una pregunta o una temática susceptible de ser investigada; posteriormente, los estudiantes deberán ser inducidos por sus profesores a desarrollar una actitud investigativa en aquello sobre lo cual están en determinados momentos discurriendo”<sup>19</sup>

### **¿Están los estudiantes realmente preparados para asumir la responsabilidad de su propia educación?**

Realmente, son múltiples los retos que actualmente tienen las Escuelas Normales y las Facultades de Educación en la formación de los maestros y maestras que requiere el país y su proyecto de nación, dirigido al desarrollo de una ciudadanía participativa, solidaria y tolerante, reconocedora del papel e importancia de la educación y la ciencia para los procesos de desarrollo del país. Esto implica seguir interrogándonos, repensar muy seriamente en la formación de los maestros que actualmente se desempeñan como formadores de formadores y en sus factores asociados, y comprometernos con las acciones de transformación y mejoramiento, y lo más importante, en el currículo que se implementa, pues a veces no permite desarrollar un modelo pedagógico, que desde el pensamiento crítico desarrolle el deseo de pensar, soñar, indagar, escribir, imaginar e investigar lo que en la cotidianidad hacemos:

- **Con respecto a los formadores de formadores:** ¿Cuál fue y ha sido su formación?, ¿Qué códigos emplean en los procesos de comunicación con sus alumnos y la institución donde se encuentran? ¿Qué escriben? ¿Qué leen y cómo leen? ¿Cuál es el

---

<sup>17</sup> Citado por: OSSA, Jorge. “Formación investigativa Vs. investigación formativa”. EN: Los semilleros de investigación hacia la reflexión en la educación superior. Carmen Emilia García, Editora. Grupo Biogénesis. Pág.7.

<sup>18</sup> OSSA, Jorge. “Formación investigativa vs. Investigación formativa” En: Revista Uni-pluri/versidad. Grupo CHHES. Universidad de Antioquia. Vol. 2. No 3. 2002.. Pág. 28.

<sup>19</sup> OSORIO, John Wilson. “¿Qué es la enseñanza? O notas acerca de la enseñabilidad. Ponencia presentada en el “Simposio sobre la Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación”. Universidad de Antioquia. Medellín 31 de Mayo de 2001. EN. Revista Uni-pluri/versidad. Vol.1. No 3 de 2001. Grupo CHHES -Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior-. Pág. 33

modelo pedagógico que orienta su quehacer dentro y fuera del aula escolar? ¿Cómo entienden la autonomía? ¿Qué investigan? ¿Cómo se relacionan con sus colegas, los grupos y la comunidad académica? ¿Cómo evalúan y qué evalúan? ¿Cuál es su interés por el conocimiento?

- **Con respecto a los alumnos maestros:** ¿Cuál es su vocacionalidad? ¿Cómo va el desarrollo de su capacidad lectora y de sus procesos de autonomía, participación y autovaloración? ¿Cuál es su interés por el conocimiento? ¿Cómo va su formación para el trabajo en grupo, la convivencia y el conflicto? ¿Se interesan por la comunidad educativa y su entorno en general?
- **A nivel institucional:** ¿Cuáles proyectos educativos se lideran en la institución? ¿Cuáles planes de desarrollo y de acción se generan de estos proyectos? ¿Cómo van los procesos de acreditación previa, de calidad y alta calidad liderados por el Estado a nivel de las escuelas normales y facultades de educación? ¿Cuál es el compromiso con la comunidad educativa a la que pertenecen? ¿Cuál es la responsabilidad de la escuela?
- **A nivel del Estado:** ¿Cuál es el impacto del Plan Decenal de Educación? ¿Cuáles son los efectos de la legislación educativa expresada en la Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios en la formación de los maestros y maestras del país? ¿Cuál es el presupuesto para educación? ¿Cómo es el nivel salarial de los educadores, su capacitación, salud y bienestar? ¿Cómo va la financiación de proyectos de investigación? ¿Cómo va la descentralización educativa y los municipios certificados?
- **A nivel de la comunidad educativa:** ¿Cuál es su participación en la educación y en el proyecto de nación? ¿Cuál es el sentido de pertenencia, identidad y responsabilidad de la comunidad frente a sus necesidades y problemas? ¿Cuál es su participación en los presupuestos educativos?
- **A nivel de la comunidad internacional:** ¿Cuáles son las directrices a nivel internacional para la formación de maestros? ¿Cómo influye el fenómeno de globalización y las políticas económicas? ¿Cuál es el papel de las organizaciones (OEA, ONU) y convenios? ¿La educación se constituye en pilar de desarrollo del país? ¿Cuál es la importancia de la educación?
- **A nivel de los intelectuales, la academia, los científicos e investigadores:** ¿Cuál es el papel de éstos en la educación? ¿Cómo interactúan desde la academia en la educación? ¿Por qué el alejamiento de la escuela? ¿Cuál es su papel en la formación de maestros?

La reflexión queda abierta, para que genere nuevas reflexiones y acciones transformadoras que apunten al mejoramiento de los procesos de formación de formadores desde la investigación educativa y pedagógica, donde se reconozca al maestro como un intelectual transformativo de su práctica pedagógica, social y política.

## Bibliografía

- AUSUBEL, David. (1983) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Editorial Castillo. México.
- CEDINEP. Qué y cómo se enseña y aprende la investigación en la formación de maestros(as). EN: Revista Investigándonos. Grupo Cedinep. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico. Editorial Marín Vieco. Medellín. 2004.
- Investigando-nos. Revista. No 1 y 2. Investigación Acción participación. Educación y pedagogía. Ed. Marín Vieco, Medellín.2003-2004.

- Primer Encuentro Pedagógico Universitario Región Caribe. Dirigido a Instituciones Educativas SUE, facultades de educación, escuelas normales superiores. Universidad del Atlántico, Auditorio Magdalena. 29 y 30 de mayo de 2003. Mimeo.
- Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Santafé de Bogotá. 1998. Pág. 9.
- DEWEY, John. "Experiencia y educación". Buenos Aires: Editorial Losada. S.A., 1967. Pág. 78
- DE ZUBIRIA, Julián. De la Escuela Nueva al constructivismo. Aula Abierta. Cooperativa Magisterio. 2001. Pág. 74.
- DÍAZ, Mario (2001) El discurso pedagógico: problemas críticos. Colección Seminarium. Bogotá: Magisterio Pág. 25-26
- DÍAZ V, Mario. La formación de profesores en la educación superior colombiana. Problemas, conceptos, políticas y estrategias. ICFES. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Colombia 2000. Pág. 66.
- HOYOS, Guillermo. Comunicación y mundo de la vida. En: Ideas y valores. Pág. 83
- HABERMAS, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos. Cátedra. Madrid. Pág. 300.
- MINISTERIO de Educación Nacional. Acreditación de Calidad de las Escuelas Normales. Documento Marco. Bogotá. 2000.
- MINISTERIO de Educación Nacional. República de Colombia Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Documento Marco. Serie Documentos Formación de Maestros., Bogotá. 2000. Pág. 14.
- MINISTERIO de Educación Nacional. Hacia un Sistema Nacional de formación de educadores. Escuelas normales superiores y programas académicos de pregrado y postgrado en educación. En: Serie de Documentos Especiales. Santafé de Bogotá. 1998.
- OSORIO, John Wilson. ¿Qué es la enseñanza? O notas acerca de la enseñabilidad. Ponencia presentada en el Simposio sobre la Enseñabilidad de la Metodología de la investigación. Universidad de Antioquia. Medellín 31 de Mayo de 2001. EN: Revista Uni-pluri/versidad. Vol. 1. No 3 de 2001. Grupo CHHES -Cómo hacemos lo que hacemos en Educación Superior. Pág. 33
- RANCIERE, Jacques. El maestro ignorante. Barcelona. 2003
- RESTREPO, Bernardo (1997). Investigación en educación. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. ASCUN-ICFES. Santafé de Bogotá.
- VÁSQUEZ, Rafael (1997). La docencia universitaria como experiencia vital. Intervención en la apertura del Primer Encuentro Nacional de Formación de Profesores Universitarios. Santafé de Bogotá.
- OSSA, Jorge. Formación investigativa vs. Investigación formativa. En: Revista Uni-pluri/versidad. Grupo CHHES. Universidad de Antioquia. Vol. 2. No 3. 2002. Medellín. Pág. 28.
- OSSA, Jorge. Formación investigativa Vs. investigación formativa. EN: Los semilleros de investigación hacia la reflexión en la educación superior. Carmen Emilia García Editora. Grupo Biogénesis. Pág.7.
- OSSA, Jorge. Formación investigativa vs. Investigación formativa. En: Revista Uni-pluri/versidad. Grupo CHHES. Universidad de Antioquia. Vol. 2. No 3. 2002. Medellín. Pág. 28.
- VIERHAUS, Rudolf. Formación (Bildung). En: Separata revista Educación y Pedagogía. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Medellín. Agosto 2002.
- ZAPATA V, J. Jairo, VÉLEZ, G. Lucía M. Un primer acercamiento a la investigación acción educativa en la formación de maestros y maestras. EN: Revista Investigándonos. Grupo Cedinep. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico. Editorial Marín Vieco. Medellín. 2004.

- ZAPATA V. John Jairo. Investigándonos. La Investigación en la formación de maestros y maestras. Ed. Marín Vieco, Medellín. 2004.
- ZAPATA, V, John Jairo. La formación de jóvenes y adultos en la educación básica, mirada desde la pedagogía Social. Ed. Artes y Letras. Aula Abierta. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. 2006

