



Educación continuada en maestros y maestras

Formación posgradual en investigación y profesión docente

Siendo una preocupación en diferentes ámbitos educativos del país el promover el mejoramiento profesional de los docentes con programas de formación continuada de calidad, se hace necesario indagar, con más profundidad, acerca de la importancia dada a la investigación en estos procesos de aprendizaje. Acá una presentación referente.

POR: José Darío Herrera Gonzáles¹
 Violetta Vega²
 Milena Barrios Martínez³

La relación entre formación en investigación y profesión docente ha sido objeto de discusión desde la década de los ochenta en Colombia, tanto en instituciones universitarias como en entidades decisoras de políticas. En Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito ha encontrado en la formación posgradual y en la promoción de premios y convocatorias, una alternativa para continuar la formación de los docentes y directivos del sector oficial y apoyar procesos de investigación planteados por ellos.

Hasta 2013 este interés se convierte en política e inicia formalmente con el Proyecto 894 “Maestros empoderados, con bienestar y mejor formación”, que pretende “promover procesos de mejoramiento profesional de los docentes y directivos docentes, a través de programas de formación de excelencia (maestrías y doctorados)”.

Este artículo muestra los resultados de la investigación “El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del Distrito Capital” que se interesó por describir la percepción que tienen los maestros y directivos vinculados al Proyecto, específicamente sobre dos temas:

- Los propósitos de formación en investigación educativa o pedagógica y los ámbitos y estrategias de formación en investigación de los posgrados que cursan.

- La importancia de la formación en investigación en relación con las prácticas educativas y el desarrollo profesional.

Estos aspectos se exploraron a través de una encuesta en línea dirigida al grupo de maestros que ingresó a las maestrías y doctorados en el segundo semestre de 2013 y la realización de 32 grupos focales con docentes enseñantes y estudiantes en 12 de las universidades participantes en la convocatoria.

Resulta fundamental decir que con el encuadre asumido no se pretendió dar cuenta de los procesos de formación docente de manera global. Precisamente, el objeto aquí se ubica en los sentidos que los procesos de formación posgradual atribuyen a la investigación y en los efectos esperables que esa atribución puede tener.

De acuerdo con esto y con la revisión bibliográfica realizada, se encontraron tres categorías centrales: formación docente continua, investigación pedagógica e investigación educativa. La primera ubica el estudio en lo que los programas de formación dirigidos a los profesores en ejercicio proponen y en el horizonte de lo que se podría esperar de estos programas a la zaga de las diferentes orientaciones de formación identificadas. Las segunda y tercera, marcan la necesaria distinción entre las investigaciones sobre la praxis educativa y las investigaciones desde la praxis, que por su carácter y propósitos podemos llamar pedagógicas.

¹ Investigador principal del IDEP / josedarioh@yahoo.com

² Coinvestigadora del IDEP / tamiajvp@gmail.com

³ Apoyo del IDEP / barrios.milena@gmail.com

Resultados del estudio

En total, participaron en el estudio 633 estudiantes de los cuales el 97,6% se encuentra cursando maestría y el restante 2,4%, cursa doctorado. Un 80% tiene formación en licenciatura, el 13% aunque no son licenciados han realizado una carrera profesional relacionada con las Ciencias Sociales, Humanas o la Educación y un 7% declara ser profesional, pero no estar relacionado con las Ciencias Sociales o la Educación. De otro lado, el 64% de la población son mujeres y el 36% restante son hombres.

72 docentes enseñantes diligenciaron la encuesta. De ellos, el 89% es participa de la oferta en investigación en el marco de programas de maestría y el 11% en doctorado. Por otra parte, el 53% de los docentes son hombres y el 47% son mujeres; teniendo una formación académica, en su mayoría, de maestría asociada al área de la educación o pedagogía (30,6%), seguida de maestrías en otras áreas (23,6%) y doctorados, ya sea en educación y pedagogía (20,8%) o en otras áreas (12,5%).

Un elemento decisivo en este aspecto tiene que ver con que el 90,3% de los docentes encuestados afirma pertenecer a algún grupo de investigación, ya que como afirma Jaramillo (s.f.):

Uno de los indicadores importantes en la construcción de capacidades científicas lo conforman los grupos de investigación, dado que estos son las unidades básicas que hospedan a los investigadores, a los programas, las líneas y los proyectos de investigación, a los jóvenes investigadores en formación y a los estudiantes de maestría y doctorado (p. 15, 16).

Nociones de investigación

En- lo que respecta a las nociones de investigación privilegiadas en los programas, un 80,3% de los estudiantes y un 69,4% de los docentes consideran que la formación atiende a la transformación de la concepción que se tiene del maestro y de su labor en la escuela. Este propósito parece, además, estar siendo atendido al privilegiar otras concepciones tales como: la reconstrucción de manera sistemática y crítica del ejercicio docente para reflexionar sobre el mismo, que es considerado un indicador con alta presencia por el 78,2% de los estudiantes y por el 76,4% de los docentes; y el estudio del contexto escolar y social y su relación con la práctica educativa señalado por el 73,5% de los estudiantes y el 76,4% de los docentes, como un indicador con alta presencia.

Por otra parte, llama la atención el porcentaje otorgado a las nociones relacionadas con el desarrollo de competencias investigativas generales aplicables en el contexto educativo (78,5% para los estudiantes y 84,7% para los profesores) y la construcción o verificación de conocimiento de disciplinas particulares (62,6% para los estudiantes y 40,3% para los profesores). Estas nociones responden a perspectivas más académicas y técnicas, que siguen haciendo presencia en las universidades, en las que se parte de saberes estables y predecibles derivados de las ciencias, que pueden ser estudiados y analizados para su posterior aplicación en las aulas.

Objetivos de la formación en investigación

Aunque se postula la necesidad de responder a los requerimientos de las prácticas, aún se plantean como prioridades propósitos un tanto más genéricos y relacionados con la formación general en investigación o el fortalecimiento de las disciplinas; lo que corresponde aún con la creencia de que los programas de posgrado deben formar para la investigación pedagógica y la fundamentación de disciplinas específicas. Asimismo, valdría la pena revisar la razón por la cual las opciones asociadas con el trabajo colectivo de docentes, las mejoras en el currículo y planes de estudio y la transformación de la labor pedagógica a través del uso de las TIC, no parecen ser privilegiadas, a pesar de ser uno de los propósitos claros de la oferta ofrecida por la SED.

Tanto en el instrumento utilizado para docentes como en el de estudiantes se conformó un factor asociado con lo que hemos denominado la práctica y desarrollo profesional, es decir, aquellos propósitos

Tanto estudiantes como docentes estuvieron de acuerdo, en más de un 50%, con que la formación en investigación ofrecida en su programa aportaba significativamente al logro de estos propósitos.

que apuntan a la reflexión y análisis de la práctica y el contexto educativo con miras a solucionar los problemas de aula, transformar las prácticas pedagógicas o desarrollar procesos pedagógicos en las instituciones.

Se identifica como segundo factor, en el instrumento de los docentes (enseñantes), la agrupación de ítems relacionados con el saber disciplinar y aquellos que apuntan a tener un impacto en las instituciones educativas. Esto parece indicar que aunque los programas insistan mucho más en los objetivos relacionados con la reflexión de las prácticas, muchos de sus formadores insisten en el saber disciplinar y en su impacto en las aulas de clase.

De otro lado, se exploraron los propósitos privilegiados en el marco de la formación de los programas, para determinar la relación entre la investigación y la práctica de los docentes. Así, es posible observar aquellos enunciados con los que los encuestados mostraron en mayor proporción su acuerdo, encontrando que los siguientes propósitos ocupan los primeros lugares:

- Brindar una educación de alta calidad a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá.
- Transformar las prácticas educativas.
- Reconstruir y reflexionar sobre las prácticas de profesores.
- Aprender metodologías y diseños de investigación.
- Construir saber pedagógico desde la reflexión sistemática de su práctica.
- Revisar autores y aplicar referentes teóricos pertinentes al trabajo pedagógico.
- Cambiar la concepción que el maestro tiene sobre su labor en la escuela.
- Conocer sobre epistemología de la investigación.
- Conocer los problemas de investigación propios de un campo disciplinar.
- Aplicar herramientas que permitan solucionar problemas en el aula.

Tanto estudiantes como docentes estuvieron de acuerdo, en más de un 50%, con que la formación en investigación ofrecida en su programa aportaba significativamente al logro de estos propósitos.

Llama la atención en la investigación, que algunos enunciados relacionados con el interés de la SED al apoyar la formación posgradual obtengan bajos porcentajes:

- Recuperar el liderazgo del docente en el desarrollo de la comunidad.
- Participar en redes que propendan por la investigación y/o innovación pedagógica.
- Conocer, analizar y/o implementar las políticas públicas relacionadas con la profesión docente.
- Construir propuestas pedagógicas en ámbitos no escolares.
- Gestar un nuevo proyecto educativo institucional en los colegios donde usted desempeña su labor.
- Diseñar materiales educativos con mediaciones tecnológicas.

El análisis sugiere la existencia de tres grandes propósitos que los programas atienden en lo que respecta a formación en investigación:

- Rol y profesionalización docente.
- Epistemología de la investigación.
- Construcción de materiales y propuestas.

Métodos y estrategias

Al analizar los porcentajes obtenidos por las diferentes metodologías se puede observar que las más reportadas son la investigación mixta (75,5% estudiantes, 75% docentes), la investigación documental (72,7% estudiantes, 75% docentes), los estudios de caso (68,9% estudiantes, 86,1% docentes), la Investigación Acción Participativa (67,6% estudiantes, 59,7% docentes), la sistematización de experiencias (62,6% estudiantes, 59,7% docentes) y la etnografía educativa (55,2% estudiantes, 61,1% docentes). Los dos primeros se asocian mucho más a la investigación de tipo universitario (disciplinar o interdisciplinar), mientras que los 4 últimos suelen estar más relacionadas con procesos *in situ*, en los que el investigador tiene una relación más directa con el contexto de estudio o en los que se investiga a sí mismos.

En tanto que son bajos los porcentajes obtenidos por tipos de investigación relacionados con el análisis e investigación de terceros, tales como la investigación genealógica y arqueológica (25% para

profesores y 11,4% para estudiantes), el método científico (41,7% para profesores y 29,7% para estudiantes), investigación narrativa y biográfica (33,3% para profesores y 41,4% para estudiantes), análisis del discurso (54,2% para profesores y 43% para estudiantes) e investigación cuantitativa (31,9% para profesores y 46,3% para estudiantes).

Por otra parte, se exploraron las estrategias utilizadas en los programas para formar a los docentes, encontrando que las que obtienen mayores porcentajes se relacionan con aquellos procesos desarrollados en el marco de las clases, como lo son el diálogo entre colegas estudiantes del mismo programa, el fortalecimiento de la escritura académica, la formulación de preguntas en torno a la práctica docente en general, los seminarios teóricos y la socialización de preguntas que surgen del quehacer pedagógico diario. También se encuentran estrategias que han sido utilizadas tradicionalmente para la investigación en educación como las entrevistas, las observaciones y otras que tienen como objeto la sistematización de la práctica.

Dos aspectos llaman la atención: el porcentaje obtenido por la opción relacionada con el trabajo en las líneas de investigación de la universidad (67,6% para estudiantes y 79,2% para docentes), y el bajo resultado arrojado referente al concepto del trabajo colectivo tanto con pares de la institución del docente (39,5% para estudiantes y 50% para docentes) como de otras instituciones (42,7% para estudiantes y 40,3% para docentes).

Indagando con mayor profundidad el tipo de estrategias utilizadas al interior de los programas, se preguntó a los estudiantes el grado con el que se hacía uso de cierto tipo de actividades en su formación en investigación. Al respecto, se encontró que las estrategias señaladas como altamente utilizadas fueron:

- Leer críticamente artículos de investigación publicados por investigadores.
- Realizar el trabajo de grado en temas establecidos por las líneas de investigación o la universidad.
- Leer críticamente artículos de investigación publicados por otros docentes.
- Diseñar investigaciones.
- Realizar informes, registros u observaciones de la práctica.

Estas actividades reiteran los hallazgos expuestos hasta el momento, dando cuenta de la necesidad de que los maestros puedan aprender a investigar, en este caso apoyados en los artículos escritos por investigadores y otros docentes, para luego poder hacer sus propios diseños de investigación. Es fundamental también, la importancia que se aporta a actividades propias de los procesos de sistematización de las prácticas, como lo es la realización de informes, registros y observaciones.

De otra parte, reaparece como estrategia altamente utilizada la posibilidad de realizar el proyecto de grado en el marco de temas establecidos por las líneas de investigación de los programas. Esto llevaría a que la relación que se establece entre el acumulado de las líneas de investigación y las inquietudes de los docentes sea una “relación de carácter académico, desde marcos conceptuales y no contextuales” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 38); sin mencionar el hecho de que esto podría llevar a procesos de formación rígidos en los que “priman más los intereses de los investigadores que los intereses de los maestros” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 39).

Por último, vale la pena señalar que dentro de las opciones que obtienen los más bajos porcentajes se encuentran las relacionadas con procesos de socialización y divulgación tanto de los trabajos investigativos como de las prácticas pedagógicas. Este resultado se relaciona con las características de la cultura académica de nuestro país, en la que los niveles de publicación y socialización son, en sí mismos, bajos, incluso entre los investigadores y docentes universitarios.

Práctica educativa y desarrollo profesional

En los trabajos de grado, se identificó que los temas a los que se otorga más importancia son: ciudadanía y convivencia; derechos humanos; flexibilidad curricular y primera infancia. Las menos privilegiadas son: salud y nutrición, proyecto 40 horas y jornada única extendida.

Se preguntó a los docentes si consideraban que la formación en investigación ofrecida por los programas se relacionaba con su saber profesional, su práctica pedagógica y el contexto de las instituciones educativas. Aunque, en general, señalaron que, desde su perspectiva se atiende a estos tres aspectos, consideran que hay más relación con

la práctica pedagógica que con los contextos en los que se hallan las instituciones; aspecto que se encuentra íntimamente relacionado con la predominancia de estrategias asociadas con la sistematización de las prácticas y las propuestas de trabajo en el aula y el bajo porcentaje de trabajos que apuntan al desarrollo de la comunidad, la institución o los contextos no escolares.

Conclusiones del estudio

En primer lugar, se identificó que la investigación ocupa un lugar muy importante en el marco de los programas. Se trata de una investigación que acude a elementos de las distintas nociones existentes, predominando aquella asumida como la posibilidad de transformar la concepción del maestro y su labor en la escuela, desarrollar competencias investigativas aplicables al contexto educativo y reconstruir de manera sistemática y crítica el ejercicio docente para reflexionar sobre el mismo y transformar la práctica.

Aprender a investigar es una de las competencias clave que se pretenden formar en los docentes estudiantes. El eje de formación en investigación es casi el único que recorre los posgrados de primero a cuarto semestre. La formación investigativa se incluye en los diferentes espacios de formación: seminarios, talleres, electivas, líneas, asesorías; y no se ocupa sólo de la formación para la tesis.

Es visible un claro interés por generar transformaciones de la práctica docente y aportar al desarrollo profesional atendiendo no solo a la necesidad de reflexionar sobre el quehacer pedagógico sino también dando atención a las características propias de los saberes disciplinares y, en menor medida, a los factores contextuales.

Hay un propósito compartido por todos los programas indagados: resignificar la educación como totalidad, de hacer que la visión y el posicionamiento de los docentes estudiantes respecto de las instituciones en las que trabajan y de los alcances de su labor se desplacen y comprendan nuevos referentes teóricos, metodológicos, axiológicos y contextuales. Las universidades están formando a los docentes para incidir en sus comunidades y les proponen el uso social de sus conocimientos, la acción y la toma social de responsabilidades.

Los programas de posgrado indagados asumen una formación completa y progresiva en investigación y han aprendido que es necesario, por ejemplo, preparar a los estudiantes para leer y escribir académicamente. Se hace énfasis en los procesos de investigación desde la perspectiva cualitativa, en la que el investigador hace parte del contexto a investigar o está muy cerca de este. En este sentido, las estrategias están relacionadas con la lectura crítica de artículos de investigación, el diseño de materiales, la sistematización y registro de las prácticas y el fortalecimiento de los procesos de escritura.

Se identificaron aquí tres focos de reflexión: el poco trabajo colectivo con docentes de la misma institución o de otras; el desarrollo de trabajos de grado que parecieran responder más a los intereses investigativos de las líneas de investigación que de los maestros en formación; y la débil inclusión de temas centrales en el marco de la política pública para el desarrollo de los trabajos de grado.

De otra parte, es notable la necesidad de que las instituciones generen condiciones de apoyo a los procesos de formación de sus docentes estudiantes y espacios en los que puedan desarrollar trabajos colectivos en respuesta a las problemáticas identificados en las aulas; este aspecto también debe ser objeto de reflexión por parte de la SED, para poder plantear alternativas de trabajo personalizado, como se espera, sin ir en detrimento de los procesos colectivos y la constitución de redes de docentes.

Para los docentes la profesionalización se asocia con el hallazgo y el cuestionamiento de conceptos y sentidos que entrecruzan su labor. Parece ser que su concepto no se liga exclusivamente con el aprendizaje de buenas prácticas sino más bien con la posibilidad de saber cómo leer lo hecho y lo que está sucediendo para innovar o cualificar lo que se está haciendo.

Las universidades parecen estar entendiendo la educación como un “saber performativo”, es decir, como un saber que debe adaptarse y reconstruirse al compás del hacer. Un saber capaz de aglutinar los intereses de diferentes actores e instituciones sin definir absolutamente una ruta previa, una manera de llevarse a cabo. El camino para asumir esa postura es, precisamente, la investigación en tanto abona la reflexión, el análisis y brinda posibilidades de mejoramiento ante las problemáticas. La apuesta visible, para incidir en las prácticas de sus estudiantes, es la de pensar el saber educativo, analizarlo y modificarlo, entendiendo que, en el lapso en el que se cursan los posgrados, las universidades no podrán validar los alcances de esos replanteamientos y modificaciones.

Es posible sugerir, entonces, que respecto a los métodos, los diferentes actores de la política de formación establezcan metas y consideraciones mucho más claras y compartidas. Quizá no se trate de ponerse de acuerdo sólo en cuanto a lo táctico-operativo, sino de acordar cuáles son los logros que se esperan obtener de la inversión y qué deben poner y transformar todos los interesados para alcanzar esos logros, recuperando las lecciones aprendidas. Asimismo, es preciso fortalecer la capacidad de las instituciones estatales para asumir y aprovechar los resultados de las investigaciones que están haciendo los docentes, para divulgarlas y cohesionar el gremio de los educadores en torno a asuntos profesionales. Por ejemplo, adoptar y acordar medidas relacionadas con la distribución de los tiempos, las obligaciones

y compromisos de los docentes estudiantes, la realización de pasantías nacionales e internacionales, el acompañamiento personal, la divulgación de resultados, la ponderación de promedios académicos y los métodos evaluativos que se implementan para emitirlos.

Finalmente, hay que insistir en que la incidencia de la formación en las prácticas aún no pudo observarse, describirse; pero sí pudo constatarse por la recurrencia de los datos que los objetivos de transformación de visiones y posicionamientos están alcanzándose. Habría que preguntar sobre la coincidencia de las transformaciones que declaran los docentes estudiantes con lo que plantean las políticas por la pertinencia de los procesos ante las necesidades

Bibliografía

- Aravena M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). Santiago de Chile: Investigación educativa. Compilación.
- Birnbaum, M. H. (2004). Human research and data collection via the Internet. *Annual Review of Psychology*, 55, 803-832.
- Cabra-Torres, F, Herrera, J.D, Gaitán, C., Castañeda-Peña, H., Garzón, J.C., Marín-Díaz, D.L... Jiménez, J.A. (2013). La investigación e innovación en la formación inicial de docentes: aportes para la reflexión y el debate. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación; Ministerio de Educación Nacional
- Distrito Capital. Secretaría de Educación del Distrito. (SED). Propuesta para la formación de posgrados por el Distrito de Bogotá para el período 2012-2016.
- Distrito Capital. Secretaría de Educación del Distrito. (SED). Proyecto 894: Maestros empoderados con bienestar y mejor formación - Vigencia 2013.
- Henao, M. y Rueda, I. (1999). La investigación en educación y pedagogía: proyectos de investigación 1989-1999. Bogotá. COLCIENCIAS.
- Jaramillo, H. (s.f.). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 205 (20) Recuperado de: <http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20-%20número%2013/jaramillo.pdf>
- Parra, J. (2014). Enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida. Bogotá: IDEP.
- Sánchez, R. (1990). La vinculación de la docencia con la investigación. Una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM), en *Revista de la educación superior*, núm. 74, abril-junio 1990, pp. 5-50. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista74_S1A1ES.pdf
- Schonlau, M., Fricker, R.D. y Elliott, M.N. (2002). *Conducting research surveys via e-mail and the Web*. Santa Monica, CA: Rand.

