

**PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL
NORMALISTA SUPERIOR, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL
SUPERIOR SAN CARLOS DE LA UNIÓN – NARIÑO**

LÍNEA: PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN

JOSE MAXIMINO MONTENEGRO YEPEZ

NELSON RICARDO ZAMBRANO MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES,

POSTGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES –VIPRI

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2013

**PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL
NORMALISTA SUPERIOR, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL
SUPERIOR SAN CARLOS DE LA UNIÓN – NARIÑO**

LÍNEA: PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN

JOSÉ MAXIMINO MONTENEGRO YEPEZ

NELSON RICARDO ZAMBRANO MARTÍNEZ

Asesor:

DR. ÁLVARO TORRES MESÍAS

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES,

POSTGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES –VIPRI

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2013

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones del la presente tesis de grado, son aportes exclusivos de los autores”.

Artículo 1° del acuerdo 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de
la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación.

Fecha: 23 de Agosto de 2013

Calificación: 89 puntos

Dra. GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA

Jurado

Mg. NELSON TORRES VEGA

Jurado

Mg. LUIS ERNESTO SANZ ERAZO

Jurado

San Juan de Pasto, Agosto de 2013

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Nariño, Por haber posibilitado adelantar estudios de Maestría en Educación.

Al Doctor ÁLVARO TORRES MESÍAS, por su apoyo, colaboración y voluntad, al brindar asesoría oportuna y acertada en el trabajo realizado.

A las Normalistas Superiores como egresadas del Programa de Formación Complementaria, de la Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos, por su decidido apoyo al proporcionar información para que este proyecto llegue a feliz Término.

A todas las demás personas o instituciones, que de una u otra manera, aportaron para la realización de este trabajo.

JOSÉ MAXIMINO MONTENEGRO YEPEZ

NELSON RICARGO ZAMBRANO MARTÍNEZ

DEDICATORIA

Con todo cariño a mi esposa: ALBA REALPE,

A mis hijos JOSÉ MAURICIO Y JUAN DAVID,

Quienes con su comprensión y apoyo hicieron posible

La culminación de mi MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

A mis padres: MAXIMINO MONTENEGRO M. y AMALIA YEPEZ,

A mis hermanos (as), y sobrinos (as)

Quienes son motivo de aprecio y consideración

En mi vida profesional y familiar.

JOSÉ MAXIMINO MONTENEGRO YEPEZ

DEDICATORIA

A mi esposa Amanda,

Pilar de nuestra familia,

A mis hijas Michelle y María Camila

Mi constante motivación,

A mis padres Mauro Zambrano y Magnolia Martínez

Por su apoyo incondicional.

NELSON RICARDO ZAMBRANO MARTÍNEZ

RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO

R.A.E.

CÓDIGOS: 2113771034

2113771058

PROGRAMA ACADÉMICO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

AUTORES:

JOSÉ MAXIMINO MONTENEGRO YEPEZ

NELSON RICARDO ZAMBRANO MARTÍNEZ

ASESOR:

Doctor ÁLVARO TORRES MESÍAS

TÍTULO:

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL
NORMALISTA SUPERIOR, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL
SUPERIOR SAN CARLOS DE LA UNIÓN – NARIÑO

PALABRAS CLAVES: Investigación, formación en investigación, investigación formativa,
investigación educativa, egresada.

DESCRIPCIÓN:

El trabajo realizado es el resultado de la continua reflexión en torno a la incidencia del proceso de formación en investigación que han recibido las Normalistas Superiores, como egresadas del PFC¹, estudio realizado desde el año 2003 a 2010 en la Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión – Nariño, haciendo posible plantear orientaciones curriculares para el fortalecimiento del proceso.

La intención del trabajo fue establecer las percepciones y opiniones de las egresadas² que cumplen funciones docentes, como también en egresadas que han continuado su profesionalización docente; indagándose en torno a referentes teóricos, metodológicos y de experiencias prácticas que adelantan las egresadas, estableciendo fortalezas y debilidades en el campo de la investigación pedagógica que han recibido las egresadas. Propuesta pedagógica investigativa contemplada principalmente en el paradigma cualitativo, con diseño descriptivo - propositivo, donde se hacen narraciones e interpretaciones de los hallazgos identificados, para lo cual se tuvo que acudir a encuestas abiertas, entrevistas no estructurada, encuesta basada en el sistema de respuesta likert y documentos bibliográficos principalmente.

CONTENIDOS:

El presente informe como resultado de la investigación, se encuentra organizado en cinco capítulos, los cuales se describen a continuación: Un primer capítulo titulado “Contexto Institucional”, en el cual se hace una narración que describe la fundación e historia de la

¹ Programa de Formación Complementaria

² Egresado: Persona que ha terminado sus estudios, definición dada por la Real Academia de la Lengua Española.

Institución Educativa; Un segundo capítulo que ha sido denominado “Referentes que orientan la formación en investigación pedagógica del maestro”, donde se conceptualiza el proceso de investigación pedagógica principalmente, estableciendo su importancia en la formación de maestros; Un tercer capítulo que se identifica como “Metodología”, que contempla el paradigma y diseño metodológico con el que se ha trabajado la investigación; El cuarto capítulo corresponde a “Horizonte de llegada: discusión del informe” dejando ver la información, el análisis e interpretación de los datos recogidos; El quinto capítulo se lo describe como “ Propuesta para la formación en investigación educativa del Normalista Superior”, que contempla referentes pedagógicos y didácticos para la formación en investigación; Posteriormente se expresan las conclusiones del trabajo, como resultado del proceso investigativo adelantado, destacando los aspectos de mayor relevancia, que ha manera de síntesis teórico-conceptual aporta al presente estudio; Finalmente se dan algunas recomendaciones alusivas al proceso de formación en investigación que contribuyen oportunamente al proceso de resignificación y desarrollo del PFC de la Institución Educativa.

CONCLUSIONES

En la formación de maestros que ofrecen las escuelas normales superiores en Colombia, la investigación pedagógica es un componente que se contempla en el Programa de Formación Complementaria, desde la concepción de investigación formativa ó formación para la investigación, fomentando la indagación, el espíritu crítico y el liderazgo en los nuevos profesionales de la educación que han de desempeñarse en los niveles de pre-escolar y básica primaria.

La apropiación teórico conceptual en la investigación pedagógica connota una cualidad de importancia en los normalistas superiores, debido a que el marco teórico sitúa al problema de investigación en una estructura de conceptos para facilitar su comprensión, orienta la metodología y proporciona sustento teórico científico mediante postulados de diferentes pedagogos o autores relacionados con el tema de la investigación principalmente desde la investigación cualitativa.

Las egresadas del PFC opinan que existe una actitud favorable frente a la formación en investigación pedagógica recibida en el PFC de la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión, debido a que: se orienta adecuada y oportunamente la investigación pedagógica, la práctica pedagógica fue realizada con agrado y fue articulada con un proceso de investigación desarrollado en equipo y asesorado por docentes a quienes se les reconoce la utilización de estrategias didácticas adecuadas; donde las egresadas mostraron total interés en la preparación de la socialización de los resultados de la experiencia investigativa, el desarrollo de la practica pedagógica investigativa permitió la auto-reflexión sobre el desempeño docente desde el enfoque investigativo.

Las egresadas del PFC en su desempeño docente, vienen haciendo propuestas diferentes para el trabajo en el aula y en la cotidianidad escolar, desempeño que se viene caracterizando por organizar equipos de trabajo, diseño y desarrollo de proyectos de aula con una propiedad en el proceso, el dar cumplimiento a los proyectos pedagógicos institucionales, involucrarse para participar en los proyectos étnicos de las comunidades indígenas, promueven habilidades básicas de pensamiento en sus didácticas principalmente a través de los mapas mentales.

La falencia que se vuelve más visible como estrategia de formación en investigación, es la que está en relación con experiencias significativas en el aula y en la cotidianidad escolar, por

cuanto no hay una argumentación coherente del proceso formativo que esta estrategia implica, no cumpliendo con aquellas exigencias académicas y reflexivas que desde la academia han considerado y recomendado autoridades educativas.

En las egresadas del PFC que han continuado su formación profesional, es fácil identificar dominio en el proceso conceptual y metodológico acerca de la investigación pedagógica, comprometidas en el cumplimiento de su trabajo de grado, se resalta el dominio y motivación en la participación de ponencias organizadas principalmente por la universidad, hecho que se corrobora en las organizadas por el programa en ciencias naturales y educación ambiental de las cuales han sido partícipes, además hacen reconocimiento al proceso de formación en investigación adelantado en la universidad, considerándose como una continuidad en la formación en investigación pedagógica, destacando la libertad, autonomía y rigurosidad en el proceso investigador.

El proceso de investigación formativa en la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión, generó en las egresadas el desarrollo de competencias: de identidad personal, investigativas en contexto, crítico reflexivas, en pedagogía, en liderazgo, gestión y sensibilidad social

El proceso de formación de maestros en la escuela normal desde la concepción de la investigación educativa, implica la formación de competencias investigadoras del maestro, entonces, es importante conocer algunas estrategias pedagógicas que han desarrollado las egresadas sea en el desempeño docente o en su formación profesional que ameritan la difusión de este proceso, como son los proyectos pedagógicos institucionales, el proyecto de aula, el

trabajo de grado en sus diferentes modalidades, ponencias, proyectos de investigación e intervención pedagógica

La negociación es considerada como mecanismo trascendental en la elaboración del currículo para la formación en investigación del maestro, a través de la dialéctica de los grupos o sectores sociales (Comunidad educativa, estado colombiano, investigadores), que hacen parte de la dimensión general (contexto nacional e internacional) o particular (contexto local o regional). El diálogo propuesto lo entendemos como una dinámica en la que los sujetos proponen ideas para la construcción del currículo, en coherencia con sus percepciones e intereses, las cuales son sometidas a un proceso de análisis, reflexión crítica e interpretación, en el que se pueden observar unas tendencias de pensamiento, que se constituyen en lo que hemos denominado orientaciones para el diseño curricular.

Es posible operacionalizar la formación en investigación en el PFC de las Escuelas Normales Superiores, incorporando diferentes estrategias como son: el trabajo de grado (con sus diferentes modalidades como: la monografía, sistematización de experiencias significativas, proyectos de investigación e intervención pedagógica.), proyecto de aula, ensayo teórico con esquema investigativo, semilleros de investigación, implementación estrategias didácticas para el desarrollo de competencias investigadoras de los maestros en formación, que favorezcan la indagación, desde la concepción de investigación formativa, a fin de fomentar el espíritu científico en los nuevos profesionales de la educación.

Por lo tanto podemos establecer que los estudios realizados en el PFC, permiten al Normalista Superior iniciarse como investigador, en consecuencia se deduce que mediante el proceso de investigación pedagógica, la institución está cumpliendo con su misión de promover y

vivenciar procesos de investigación formativa, y de autoformación para la innovación permanente.

RECOMENDACIONES

Es conveniente promover la articulación del presente estudio investigativo, con el programa curricular de formación de maestros que se ha estructurado para el Programa de Formación Complementaria, de la Institución Educativa Escuela Normal superior San Carlos principalmente, como también de las demás instituciones formadoras de maestros que validen el presente estudio.

Diseñar y desarrollar un plan de mejoramiento institucional con el fin de garantizar la continuidad de la propuesta a través de la socialización de la experiencia investigativa, puesta en marcha, seguimiento continuo y retroalimentación oportuna al proceso de formación de maestros.

Según manifestaciones realizadas por las egresadas con desempeño docente y las que han continuado su formación profesional, sugieren mejorar el proceso para la presentación del documento escrito, siendo importante implementar las normas APA. Documento que se ha de incorporar al archivo pedagógico de la Institución.

Hacer mayor valoración a los trabajos de grado y demás experiencias que se vienen haciendo en las Escuelas Normales, socializándolas ante instituciones u organizaciones que apoyan la investigación pedagógica, para dar a conocer experiencias significativas y los procesos internos que se adelantan en este aspecto.

Impulsar la indagación desde los Proyectos Pedagógicos Institucionales para fortalecer habilidades de pensamiento, liderazgo, organización y proyección comunitaria.

Se considera conveniente plantear acuerdos entre facultades de educación y Escuelas Normales Superiores en sus los programas de Formación de maestros de Pre-escolar, Básica primaria y ahora en primera infancia para acordar y establecer criterios de formación en investigación pedagógica, de acuerdo a las características y competencias que se le han otorgado a cada institución formadora de maestros.

Finalmente al Ministerio de Educación Nacional, a las instituciones formadoras de maestros en Colombia como son las Facultades de Educación y a las escuela Normales Superiores del País, a las asociaciones de docentes, a los CEID-FECODE, al magisterio en su conjunto, una invitación respetuosa para servir de interlocutores válidos con la propuesta aquí formulada, en procura de una escuela que propenda por la génesis de sociedades más críticas y reflexivas.

BIBLIOGRAFÍA:

AGUIRRE, J. & JARAMILLO, L. G. (2008). *Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar de moda. Educación y educadores.* Vol. 011. No. 001. Universidad de la Sabana.

ÁLVAREZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Ediciones Morata

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología.* Barcelona: Editorial Labor.

ÁVILA, R. & PENAGOS. (2003). *LA Investigación Acción Pedagógica.* Bogotá: Antropos

ÁVILA, R., & CAMARGO, M. (1999). *La Utopía de los PEI en el Laberinto Escolar,* pág.

174). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones

BENEITONE et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, informe final – proyecto Tuning – América Latina 20042007*.

España: Publicaciones de la Universidad de Deusto

BRIONES, G. (1997). *Investigación social y educativa; formación de docentes en investigación educativa*. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.

CAENS. (2000). *Documento del Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores; Formación de Maestros – Elementos para el Debate*.

CALVO, G., RENDON, D. & ROJAS, L. (2004). Documento: *Un diagnóstico de la Formación Docente en Colombia*. Recuperado de http://www.lpp-buenosaires.net/documentacion_pedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf

CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación – acción en la formación del profesorado*. (Traducción de J. A. Bravo. Prologo de Vicente Benedito). Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

CARVAJAL, L. & CERTUCHE, L. C. (2012). *Reflexiones acerca de la formación de formadores. Colección: Pedagogía y Ciencia, No 1. Primer encuentro de Pedagogía y Ciencia*. Cauca: Editorial Normal Santa Clara.

ANALYTICAL SUMMARY OF STUDY

A.S.S.

CODES: 2113771034

2113771058

ACADEMIC PROGRAM: Master of Education

AUTHORS:

JOSÉ MAXIMINO MONTENEGRO YEPEZ

NELSON RICARDO ZAMBRANO MARTÍNEZ

ADVISER:

PhD. ÁLVARO TORRES MESÍAS

TITLE:

PROPOSAL FOR TRAINING IN EDUCATIONAL RESEARCH OF THE NORMALISTA SUPERIOR, IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION "NORMAL SUPERIOR SCHOOL SAN CARLOS" UNIÓN – NARIÑO

KEYWORDS: Research, training in research, research training, Educational research, schoolgirl graduate.

DESCRIPTION:

The work done is the result of the continual reflection on the incidence in training research process on the Normalista Superior graduates of the CTP³, the study has been carried out from 2003 to 2010 in the educational institution "Normal Superior School San Carlos" UNIÓN – NARIÑO, enabling curricular guidelines for the strengthening of the process.

The intention of the work was to establish the perceptions and opinions of the graduates⁴ that performs functions as teachers, as well as graduates who had continued their teaching professionalization; and questioning about theoretical references, methodological and practical experiences developed by the graduates, in which is possible to set strengths and weaknesses in the field of pedagogical research that graduates have received.

The investigative pedagogical proposal referred in the qualitative paradigm, with a descriptive- assertive design, takes into consideration the narratives and interpretations of the findings, for which open-ended surveys, unstructured interviews based on the Likert response system and bibliographic documents were used.

CONTENTS:

This report as a result of the research, is organized into five chapters, which are described below: A first chapter titled "Institutional context", which is a narrative that describes the Foundation and history of the educational institution; A second chapter which has been called

³ Complementary Training Program

⁴ Graduate: A person who has completed their studies, definition given by the Royal Academy of the Spanish language.

"References that lead the training in pedagogical research of teacher", the process of pedagogical research is conceptualized establishing its importance in the teachers training; A third chapter that is identified as a "Methodology", which includes the paradigm and methodological design used in this research; The fourth chapter corresponds to "horizon of arrival: discussion of the report" the information, analysis and interpretation of the data collected is revealed; The fifth chapter is described as "Proposal for training in educational research of the Normalista Superior", which contemplates pedagogical references and didactic research in training; Subsequently the conclusions of the work were expressed, as a result of the investigative process, emphasizing the aspects of greatest relevance, through a conceptual-theoretical synthesis; Finally some recommendations are given about the process of training in research that contribute appropriately to the process of resignification and development of the CTP of the educational institution.

CONCLUSIONS

In the teacher training offered by the Normal Superior School in Colombia, the pedagogical research is a component considered within the Complementary Training Programme, from the conception of training research or training for research, supporting and promoting research, critical thinking and leadership in the new teachers to be performed in the pre-school and basic primary levels.

The appropriation of conceptual-theoretical thoughts on the pedagogical research denotes a quality of importance in the Normalistas Superiores, and this is because the theoretical framework puts the problem of research on a structure of concepts to facilitate its understanding, guiding the methodology and providing a theoretical basis in science by postulates of different

pedagogues or authors related to the subject of the investigation but mainly from qualitative research.

The schoolgirl graduates of the CTP consider that there is a favorable attitude to training in pedagogical research received in the CTP Normal Superior school San Carlos in the Union, because the pedagogical research is focused on properly in time, the teaching practice was performed with pleasure and was articulated with a process of investigation developed under strong team work and advised by teachers who are recognized by the use of appropriate teaching strategies; these graduates showed total interest in the preparation of the socialization of the results of this investigative experience, the development of pedagogical practice research allowed the self-reflection on teaching performance from the investigative approach.

The graduates of the CTP in her teaching performance, are making different proposals to work inside the classroom and in everyday school life, performance that is characterized by organizing work teams, designing and developing classroom projects properly in the process, they comply with the institutional pedagogical projects, participate in ethnic indigenous communities projects, and promote basic thinking skills on their teaching mainly through mind maps.

The weakness that becomes more visible as a strategy for training in research, is that one which has to do with significant experiences in the classroom and in everyday school life, because there is not a coherent argument of the learning process involved in this strategy, not fulfilling those academic and reflective demands that from the Academy have been considered and recommended educational authorities.

In the CTP graduates who have continued their professional training, it is easy to identify a clear domain in the conceptual and methodological process about pedagogical research, committed to the fulfillment of their degree work, the domain and motivation stands in the participation of lectures organized by the University, which is corroborated in the organized by “The Natural Sciences and Environmental Education Program” which have been involved also make recognition of the research process in advance at the University, being considered as a continuity in training in pedagogical research, stressing freedom, autonomy and rigor in the research process.

The process of research training in “The Normal Superior School” San Carlos Unión, generated the development of skills in the schoolgirl graduates such as: personal identity, abilities as researcher in context, reflective critical pedagogy, leadership, management and social sensitivity.

The process of teacher training in “The Normal Superior School” from the conception of educational research, involves the formation of research competencies of the teacher, and that is important to know some pedagogical strategies that have developed the graduates through the teaching performance or professional training to spread this process, such as the institutional pedagogical projects, classroom project, the degree work in its various forms, lectures, research and pedagogical intervention projects.

The negotiation is considered as transcendental mechanism in the development of the curriculum for a teacher in training in research, through the dialectic of social sectors or groups (educational community, Colombian State, researchers), who take an active part of the general dimension (national and international context) or particular (local or regional context). The

proposed dialogue is understood as a dynamic in which the subjects propose new ideas for the construction of the curriculum, in coherence with their perceptions and interests, who are subjected to a process of analysis, critical reflection and interpretation, and finally some trends of thought denominated guidelines for curriculum design.

The process of operationalising training in research is possible in the CTP Normal Superior Schools, incorporating different strategies such as: degree work (with its different modalities such as: the monograph, systematization of significant experiences, research and intervention pedagogical.), classroom project, theoretical essay with a research scheme, research initiatives, implementing teaching strategies for the development of research skills of teachers in training that promote inquiry, from the conception of formative research, in order to promote the scientific spirit in the new professionals of education.

We can therefore establish that studies in the CTP, allow the “Normalista Superior” to start as a researcher, through the process of pedagogical research, so the institution is fulfilling its mission of promoting and experiencing training research, and self-training for permanent innovation processes.

RECOMMENDATIONS:

It is suitable to promote the articulation of this investigative study, with the curriculum of teacher training that has been structured for training of the Complementary Training Programme inside the Educational Institution “The Normal Superior School” San Carlos, as well as other training institutions with teachers who validated the present study.

Design and develop a plan for improving institutional in order to ensure the continuity of the proposal through socialization of experience research, setting up, monitoring and timely feedback to the teacher training process.

According to statements made by the schoolgirl graduates about teaching performance and those who have continued their professional training, it is suggested to improve the process for the presentation of the written document, as well as important to implement standards APA in the document that has joined as a pedagogical file for the Institution.

To value the degree works and other experiences done in the Normal Superior schools, socializing them to institutions or organizations that support educational research, to present significant experiences and internal processes being carried out in this regard. Boost inquiry from institutional pedagogical projects to strengthen thinking skills, leadership, organization and community screening.

It is considered convenient to propose agreements between investigative faculties and Normal Superior schools in its training programmes for teachers of preschool, basic primary and now in early childhood and agreed upon criteria of training in pedagogical research, according to the characteristics and competencies that each training institution have.

Finally to the Ministry of National Education, institutions of teachers in Colombia such as the faculties of education and the Normal Superior schools in the country, associations of teachers, the CIED-FECODE, the Magisterium as a whole, a respectful invitation to serve as interlocutors valid with this proposal here, in search of a school that motivates by the genesis of societies more critical and reflective.

REFERENCES:

- AGUIRRE, J. & JARAMILLO, L. G. (2008). Considerations About the Research in the Classroom: More than Fashionable. Education and educators. Vol. 011. No. 001. University of la Sabana.
- ÁLVAREZ, J. (2001). Evaluate to Discover, Examine to Exclude. Madrid: Ediciones Morata
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1992). Educational Research: Fundamentals and Methodology. Barcelona: Editorial Labor.
- ÁVILA, R. & PENAGOS. (2003). Educational Action Research. Bogotá: Antropos
- ÁVILA, R., & CAMARGO, M. (1999). The Utopia of the PEIs School Maze, pp. 174. Bogotá: University Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones
- BENEITONE et al. (2007). Reflections and Perspectives of Higher Education in Latin America, Final Report - Tuning Project – Latin America (2004-2007). Spain: Publications of the University of Deusto
- BRIONES, G. (1997). Social Research and Education; Training of Teachers in Educational Research. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.
- CAENS. (2000). Document of the Council of Accreditation of the Normal Superior Schools; Teacher Training - Elements for the Debate.
- CALVO, G., RENDON, D. & ROJAS, L. (2004). Document: A Diagnosis of Teacher Education in Colombia. Taken from [http://www.lpp-buenosaires.net /documentacion pedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en %20Colombia.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/documentacion pedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf)
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). Critical Theory of Teaching: Research - action in the Formation of the Teaching Staff. (Translation by J. A. Bravo. Foreword by Vicente Benedito). Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- CARVAJAL, L. & CERTUCHE, L. C. (2012). Reflections on the Training of Trainers. Collection: Education and Science, No 1. First Meeting of Science and Pedagogy. Cauca: Editorial Normal Santa Clara.

CONTENIDO

	Pág.
Introducción	18
1. CONTEXTO INSTITUCIONAL	22
1.1 Contexto Actual: Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos	23
1.1.1 Misión	23
1.1.2 Visión	24
1.1.3 Políticas institucionales	24
1.1.4 Objetivo institucional	26
1.1.5 Perfil del estudiante normalista	27
2. REFERENTES QUE ORIENTAN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA DEL MAESTRO	28
2.1 Investigación e investigación pedagógica	28
2.2 Formación de Maestros	30
2.3 Formación del Maestro Normalista Superior en Colombia	34
2.4 La Investigación Formativa en la Formación del Maestro	37
2.5 Las Percepciones en Investigación educativa en el Egresado Profesional de la Educación.	43
2.6 Los Proyectos Pedagógicos en la Cotidianidad Escolar	45
2.7 Diseño Curricular Para la Formación de Maestros en Investigación en la Escuela Normal.	47
3. METODOLOGÍA	48
4. HORIZONTE DE LLEGADA: DISCUSIÓN DEL INFORME.	50
4.1 Percepciones de las egresadas del PFC en torno a los referentes teóricos y metodológicos de la formación en investigación educativa.	50
4.1.1 Percepciones sobre los referentes teóricos de la investigación educativa	51
4.1.2. Percepciones sobre la metodología de la investigación educativa	53
4.2 Opiniones que se perciben en las egresadas del PFC con respecto a la formación en investigación propuesto desde el PEI y del PFC.	57

4.3 Experiencias prácticas en investigación desarrolladas por las egresadas del PFC en el desempeño docente	65
4.3.1 Diseño y elaboración de proyectos pedagógicos y demás	67
4.3.2 Proyectos de aula.	68
4.4 Identificación y valoración de las experiencias prácticas que adelantan las egresadas en la profesionalización docente en el campo de la investigación.	85
4.5 Fortalezas y debilidades de los procesos de investigación formativa recibidos por las egresadas del PFC	94
4.5.1 Fortalezas del proceso de investigación formativa	94
4.5.2 Debilidades de los procesos de investigación formativa	105
5. PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL NORMALISTA SUPERIOR	111
5.1 Introducción	111
5.2 Propósitos	111
5.3 Fundamentación teórica	112
5.4 Fundamento legal	130
5.5 Orientaciones curriculares para la formación en investigación del normalista superior	131
5.5.1 Políticas Institucionales de Investigación en educación y pedagogía.	131
5.5.2 Diseño curricular basado en competencias	132
5.5.3 Proyecto ético de los formadores de formadores	133
5.5.4 Formación de formadores	133
5.5.5 Reconocimiento de la importancia de la investigación formativa	134
5.5.6 Formación básica en investigación	135
5.5.7 Formar en la interdisciplinariedad	135
5.5.8 Saber trabajar en equipo, condición necesaria para formar maestros investigadores	135
5.5.9 La capacidad de registro en procesos investigativos	136
5.5.10 El diario pedagógico	136
5.5.11 Formación teórica en relación con la formación epistemológica	137
5.5.12 Estudio de los procesos de análisis e interpretación	138
5.5.13 Políticas de Publicaciones	140
5.5.14 Uso de las tics en la formación de maestros	140

5.6 Aspectos metodológicos	140
5.7 Evaluación	141
Conclusiones	144
Recomendaciones	148
Bibliografía	150
Anexos	155

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Diagrama de categorías y sub-categorías en torno a los referentes teóricos y metodológicos de la formación en investigación educativa	51
Figura 2. Diagrama categorías de investigación pedagógica de las egresadas del PFC	52
Figura 3. Diagrama de categorías del marco teórico Conceptual	53
Figura 4. Diagrama de categorías del diario pedagógico	54
Figura 5. Diagrama de categorías del análisis y la interpretación	56
Figura 6. Experiencias prácticas en investigación de las egresadas del PFC.	66
Figura 7. Actitudes prácticas de las egresadas del PFC de la formación en investigación en las facultades de educación.	85
Figura 8. Diagrama de categorías sobre fortalezas por reconocimiento y desarrollo de competencias de identidad personal	95
Figura 9. Diagrama de categorías sobre fortalezas por desarrollo de competencias investigativas en contexto.	100
Figura 10. Diagrama de categorías sobre fortalezas por desarrollo de competencias en liderazgo, gestión y sensibilidad social	103
Figura 11. Diagrama de categorías sobre fortalezas por desarrollo de competencias en pedagogía.	105
Figura 12. Diagrama de categorías sobre debilidades en práctica pedagógica investigativa y proyecto de investigación	107
Figura 13. Diagrama de categorías sobre debilidades en gestión administrativa y docente	109

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Distribución de características generales de las egresadas del PFC de la ENS San Carlos de la Unión.	59
Tabla 2. Distribución de las instituciones en las que se desempeñan las egresadas del PFC de la ENS San Carlos de la Unión.	60
Tabla 3. Opiniones sobre investigación pedagógica	61
Tabla 4. Opiniones sobre la práctica pedagógica	61
Tabla 5. Opiniones sobre el rol del PFC	62
Tabla 6. Opiniones sobre el proyecto de investigación.	63
Tabla 7. Opiniones sobre estrategias didácticas utilizadas por los docentes	64
Tabla 8. Opiniones sobre la socialización de la experiencia investigativa	64
Tabla 9. Competencias básicas del normalista superior	124
Tabla 10. Competencias personales del normalista superior	125
Tabla 11. Competencias profesionales del normalista superior	126

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Encuesta abierta dirigida a egresadas del PFC.	1
Anexo 2. Entrevista a egresados con desempeño docente.	3
Anexo 3. Entrevista a egresados del PFC, que continúan formación universitaria en educación.	5
Anexo 4. Encuesta basada en el sistema de respuestas likert o de actitud dirigida a egresadas del PFC.	8
Anexo 5. Manual de códigos y categorías de las percepciones de las egresadas del PFC en torno a los referentes teóricos y metodológicos de la formación en investigación educativa	11
Anexo 6. Manual de códigos y categorías sobre fortalezas y debilidades del proceso de investigación en el PFC.	23
Anexo 7. Manual de códigos correspondiente a la entrevista a egresadas con desempeño docente.	51
Anexo 8. Manual de códigos correspondiente a la entrevista a egresadas en formación universitaria.	59
Anexo 9. Diagrama de categorías de las percepciones sobre los referentes teóricos y metodológicos.	64
Anexo 10. Diagrama de categorías sobre fortalezas del proceso de investigación en el PFC.	65
Anexo 11. Diagrama de categorías sobre debilidades del proceso de investigación en el PFC.	66

INTRODUCCIÓN

Ser maestro normalista superior en Colombia implica asumir una postura centrada en el humanismo, desde una ética y vocación profesional de la educación, que debe asumir procesos que conduzcan a encontrar nuevos significados a su tarea en la cotidianidad escolar y social, no siendo únicamente portador del conocimiento científico, sino también generador de movilidad pedagógica, asumiendo el rol de investigador para así legitimarse como maestro de los niveles de pre-escolar y básica primaria.

Como docentes de Escuelas Normales superiores, y más concretamente del Programa de Formación Complementaria, y en el marco de la actividad investigadora consideramos de interés y utilidad ser coherentes con la responsabilidad de formar maestros, para lo cual se cree conveniente indagar en el tema de la investigación formativa mediante el proyecto denominado “Propuesta para la formación en investigación educativa del normalista superior, de la Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión – Nariño” en el cual se describen incidencias del proceso de investigación pedagógica que han recibido las egresadas del Programa de formación Complementaria, desde el año 2003 al 2010.

En esta investigación se establecen además, aspectos relevantes de los normalistas superiores como egresados con desempeño docente, como también de los que han continuado su formación profesional en las facultades de educación en lo que tiene que ver con el desarrollo de la actitud investigativa en su desempeño, estableciendo opiniones, conceptualizaciones, motivaciones, prácticas y demás, a fin de fortalecer propuestas de formación en investigación pedagógica en la Escuela Normal Superior.

Inicialmente el proyecto surge con una serie de interrogantes que se plantearon, que refieren a: ¿Qué referentes teóricos de la investigación posee el egresado del Programa de

Formación Complementaria desde el año 2003?, ¿Qué procesos investigativos utilizan en su ejercicio profesional?, ¿Qué elementos reformar o modificar? y ¿Cómo diseñar una propuesta curricular para la formación de un maestro investigador?; desde esta perspectiva fue posible formular el siguiente problema de investigación:

¿Qué propuesta curricular se pueden formular a partir del estudio de la incidencia de los procesos de investigación formativa que han recibido las egresadas del Programa de formación Complementaria (PFC) desde el año 2003 a 2010 de la Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión – Nariño?

Por ello se plantearon los siguientes objetivos:

General:

Formular una propuesta curricular para el fortalecimiento de las competencias en investigación educativa a partir del estudio de los procesos de investigación formativa que han recibido las egresadas del Programa de formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión – Nariño

Específicos:

a) Identificar las percepciones de las egresadas del Programa de Formación Complementaria en torno a los referentes teóricos y metodológicos de la formación en investigación educativa adquiridos durante su formación en este nivel.

- b) Identificar y valorar las experiencias prácticas que adelantan las egresadas del PFC en el desempeño docente.
- c) Identificar y valorar las experiencias prácticas que adelantan las egresadas en la profesionalización docente en el campo de la investigación.
- d) Establecer las fortalezas y debilidades de los procesos de investigación formativa recibidos por las egresadas.

Por tanto a continuación se presenta una síntesis descriptiva que compendia el presente trabajo investigativo, organizados en cinco capítulos organizados de la siguiente forma: Un primer capítulo titulado “Contexto Institucional” el cual hace descripción desde la fundación, historia de la Institución Educativa, resaltando algunos momentos y eventos de tipo legal que han marcado de manera significativa la vida y desarrollo institucional, como también aquellos planteamientos actuales que se vienen realizando con respecto a la formación del normalista superior principalmente en el ámbito de la investigación pedagógica; Un segundo capítulo ha sido denominado “Referentes que orientan la formación en investigación pedagógica del maestro” donde se conceptualiza el proceso de investigación e investigación pedagógica, reflexionando este proceso desde la concepción de la investigación formativa y estableciendo su importancia en la formación de maestros, principalmente del Normalista Superior en Colombia; Un tercer capítulo que se identifica como “Metodología” que contempla el paradigma cualitativo, con un diseño metodológico descriptivo-propositivo, indicando las técnicas e instrumentos para la obtención de la información de la investigación como la encuesta abierta, entrevista no estructurada y encuesta basada en el sistema de respuesta likert; El cuarto capítulo corresponde a “Horizonte de llegada: discusión del informe” dejando ver la información

suministrada con respecto a referentes teóricos, metodológicos, desarrollos prácticos, opiniones y fortalezas y debilidades que se perciben las normalistas superiores como egresadas, y que vienen desempeñándose como docentes y/o han continuado su formación profesional en las facultades de educación, posibilitando la realización del análisis e interpretación de los datos recogidos; El quinto capítulo se lo describe como “Propuesta para la formación en investigación educativa del Normalista Superior”, que contempla referentes pedagógicos y didácticos para la formación en investigación desde la perspectiva del pensamiento latinoamericano; Posteriormente se expresan las conclusiones del trabajo, como resultado del proceso investigativo adelantado, destacando los aspectos de mayor relevancia que ha manera de síntesis teóricas-conceptuales que se aporta al objeto de estudio; Finalmente se dan algunas recomendaciones que contribuyen oportunamente al proceso del resignificación y desarrollo de la investigación pedagógica en el PFC principalmente, pero que también puede ser implementada en todos los niveles que ofrece la Institución Educativa como en otras Escuelas Normales de la Región y del País.

I. CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión Nariño, fue fundada por la Beata Caridad Brader, el 19 de Septiembre de 1915, como respuesta a la necesidad de formar maestros para atender los requerimientos educativos de las familias y especialmente de la niñez del Norte de Nariño. Su fundadora de nacionalidad suiza, también fundadora de la congregación de las Hermanas Franciscanas de María Inmaculada, hace posible el asentamiento de una casa de las religiosas en esta región y en adelante orientan hasta la fecha esta Institución desde una concepción pedagógica y cristiana. La Fundadora asigna como patrono a San Carlos Borromeo.

En el año 1957 -1958, se logró la Nacionalización del Colegio, con la autorización para iniciar orientación Normalista. El 27 de abril de 1958, se celebró el contrato de nacionalización y se fijó como tiempo de duración del mismo 20 años. El 18 de Julio de 1962, la Escuela Normal de Señoritas San Carlos, tuvo la satisfacción de proclamar como alumnas maestras a 14 señoritas, siendo la primera promoción de Normalistas Superiores.

En el año de 1972 fueron aprobados los estudios de Enseñanza Primaria, Ciclo Básico de Enseñanza Media y Ciclo Profesional Normalista. Posteriormente en el año de 1979 se efectuó otra visita de supervisión y la institución fue aprobada, adoptando un plan de estudios ordenado por el Decreto 080 de 1974 y la resolución 4785 del 9 de junio del mismo año, reglamentando la formación normalista.

1.1 Contexto Actual: Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos

Con los planteamientos presentes en la Constitución Política de 1991, en la ley 115 de 1994 y con la mayoría de estudios teóricos y proyectos de reforma, no dudan en asumir el reto de reestructuración de esta Escuela Normal. Por ello, la institución ofrece los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional y Programa de Formación Complementaria. Donde se hace la propuesta de formación contemplada en el PEI, que se lo titula: “Hacia una cultura de la Investigación Formativa”.

Asumido el proceso de Acreditación de Calidad y desarrollo de las Escuelas Normales y cumplidos los requisitos exigidos por el MEN, en la primera fase se obtuvo la acreditación previa que, en su propuesta de formación de maestros, se contempló la propuesta de investigación, acreditación previa reconocida con la Resolución No 3549 del 27 de diciembre de 1999; el 10 de diciembre del año 2003 según Resolución No 3136 se obtuvo la Acreditación de Calidad y desarrollo, que corresponde a la segunda fase del proceso, donde los pares académicos enviados por el MEN, centran la mirada en los procesos investigativos resaltando el avance institucional en este aspecto. Finalmente se expide la Resolución 6990 del 6 de agosto del año 2010, emanada por el Viceministerio de Educación Superior, con el cual ratifican las condiciones de calidad y se autoriza por 5 años más la licencia de funcionamiento.

1.1.1 Misión

La Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión Nariño, forma integralmente maestros y maestras, para desempeñarse en el nivel de preescolar y básica primaria en y desde la diversidad, siendo ésta fundamentada en valores humano-cristianos, orientados desde una

filosofía franciscana, enmarcada en la propuesta pedagógica desarrollista con enfoque humanista, que se vivencia en los procesos de investigación formativa, la formación pedagógica, la conservación del medio y la convivencia ciudadana, ofrecidos para aportar al desarrollo sostenible de la sociedad. (PEI, 2009. p. 19)

1.1.2 Visión

La Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión Nariño, se visiona como una Institución educativa reconocida regional y nacionalmente por liderar procesos pedagógicos e investigativos, construyendo capacidad en la atención a la diversidad en pro de la formación de maestros y maestras, con una gran sensibilidad por la conservación del medio, la vivencia de valores humano-cristianos y por promover procesos de autoformación para la innovación permanente. (PEI, 2009. p.19)

1.1.3 Políticas Institucionales

La Escuela Normal Superior San Carlos tiene como referente las políticas de orden nacional: mejoramiento de la calidad, ampliación de cobertura, eficiencia y pertinencia, y en su quehacer pedagógico para responder a las necesidades de la formación inicial de maestros, se regirá siguientes políticas que están en relación con la formación pedagógica e investigativa:

a) Formación humana

Potenciar el desarrollo humano desde el entrenamiento de la inteligencia (modelo desarrollista) y la voluntad (enfoque humanista), dando principios sólidos y eficaces para interpretar la vida y vivirla con personalidad propia.

b) Educación pertinente

Brindar una educación que incida de manera significativa y efectiva en el mejoramiento de las condiciones de vida de la Comunidad Educativa, definiendo un currículo acorde con las necesidades del contexto y las expectativas y demandas de la sociedad.

c) Formación pedagógica

Reconocer la pedagogía como disciplina fundante que permita en maestros en ejercicio y en formación fortalecer las prácticas pedagógicas con enfoques, teorías y modelos validados por la comunidad académica. Teniendo en cuenta dos principios básicos en la formación de maestros como son la educabilidad y la enseñabilidad.

d) Investigación Educativa

Generar ambientes que propicien el desarrollo de un espíritu investigativo el cual constituye el supuesto básico, el soporte previo necesario para un aprendizaje que pretenda la construcción significativa del saber y que forme maestros que sean capaces de situarse de manera crítica y reflexiva frente a la realidad y poder transformarla.

e) Medio ambiente

Crear conciencia ciudadana respecto al medio ambiente para generar una relación armoniosa entre el ser humano y la naturaleza que permita ser agente transformador con propuestas innovadoras y pertinentes a la problemática ambiental.

f) Gestión educativa

Apoyar desde la administración procesos de mejoramiento continuo para el desempeño académico, investigativo, y de los recursos, utilizando mecanismos de organización basados en la participación, la comunicación y la concertación. (PEI, 2009, p. 22,23)

g) Inclusión con calidad

Desarrollar procesos que permiten la construcción e implementación de culturas, políticas y prácticas que favorezcan el reconocimiento de la diversidad como valor y que promuevan el desarrollo de todos y todas con equidad.

1.1.4 Objetivo institucional

Intervenir pedagógicamente y provocar transformaciones actitudinales, pedagógicas e investigativas en los maestros en formación potenciando sus capacidades para desempeñarse en la educación preescolar y básica primaria, en cualquier contexto, respondiendo a las características de la diversidad de la población, a través de procesos de investigación, desarrollo de proyectos institucionales y de aula que dinamicen el conocimiento, el aprendizaje, la convivencia pacífica, la equidad y la vivencia de los valores culturales, políticos y sociales. (PEI, 2009, p. 23)

1.1.5 Perfil del estudiante normalista

- a) Manifiesta valores éticos, sociales, religiosos y morales, contribuyendo al desarrollo humano de la comunidad educativa.
- b) Asume la inclusión como una opción ética, de valor para formarse en la diversidad y la diferencia apoyando la equiparación de oportunidades.
- c) Asume y manifiesta en su desempeño, actitudes pedagógicas e investigativas.
- d) Maneja fundamentos teóricos y conceptuales de las áreas fundamentales y optativas de acuerdo a su nivel de formación.
- e) Participa creativamente en procesos de transformación social y cultural de su entorno.
- f) Ama la vida, la defiende y se compromete con la conservación del entorno ecológico.
- g) Adquiere hábitos de estudio y accede a procesos de autoformación y actualización permanentes.
- h) Demuestra creatividad y aptitudes artísticas en la cotidianidad escolar.
- i) Es sensible y reacciona frente a la problemática ambiental.
- j) En sus relaciones interpersonales es sociable, comunicativa, afectuosa, detallista, espontánea, alegre, activa. (PEI, 2009, p. 25,26)

II. REFERENTES QUE ORIENTAN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA DEL MAESTRO

2.1 Investigación e investigación pedagógica

Son varios los teóricos que han conceptualizado con respecto al proceso de investigación, por ello evocamos una definición, que ha dado la claridad al respecto, donde Stenhouse con respecto al tema que nos ocupa hace la siguiente definición: “La investigación es una indagación sistemática y autocrítica. Como indagación, se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia.” (1987, p. 28). Desde esta acepción, la curiosidad permite centrar la atención en algo que, posteriormente y dependiendo de las percepciones y motivaciones, se constituye en el objeto de estudio, con la intencionalidad de saber, averiguar, y donde la indagación contempla otras comprensiones del objeto, haciendo posible el detalle, la rigurosidad, posibilitando el entendimiento y la penetración de las cosas, que en la filosofía del ser se conoce como el Dasein (Heidegger. 1.980), entendiéndose este como un evento, un continuo descubrimiento de sentidos, significados y usos, no a través de la razón y la voluntad sino a través de la develación.

El ser humano en su constante devenir, tiene necesidades, presenta inquietudes, resuelve problemas, hace preguntas, muestra curiosidad ante hechos, situaciones y fenómenos, reflexiona acerca de algunas percepciones del entorno y de lo natural, etc. Donde la investigación no es ajena a la naturaleza de integralidad del ser humano, porque su desarrollo y evolución es significativo en la medida en que haga comprensiones, interpretaciones, y una búsqueda constante de respuestas, por lo que tiene que acudir a diferentes fuentes y referenciarlas

organizadamente, validando razonamientos e imaginarios, incursionando entonces en la producción del conocimiento. A lo cual Medina Gallego aduce: “La investigación es un espacio de formación y construcción de conocimiento. En la escuela, la investigación está dirigida hacia la formación del espíritu científico y la creación de prácticas y actitudes axiológicas frente a la producción de saberes.” (Medina Gallego, 1997, p.72). Por ello el aula escolar se constituye en una movilidad social, académica, pedagógica y valorativa, donde lo humano es posible potencializarlo en todas sus dimensiones.

Según Restrepo:

Por investigación educativa se entiende generalmente la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso del currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo. (2002, p. 21).

Por ello, a la investigación pedagógica le corresponde la reflexión crítica sobre aquellos procesos que se dan en la cotidianidad escolar como es la práctica pedagógica, la efectividad de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje, interacciones y manejo de grupos escolares, motivación y didácticas de los saberes, estilos de enseñanza, planes de estudio, entre otras. Reflexión que hace posible el avance y la pertinencia del acto pedagógico, evidenciando en sí procesos formativos de calidad en el desarrollo del estudiante. Además, para la Institución o Centro Educativo se constituyen en experiencias significativas, que serán registradas como referentes válidos que motivan y disponen al aprendizaje.

Que según Aguirre y Jaramillo (2008):

... obliga, especialmente al docente, a ponerse en situación frente aquello que quiere comunicar pedagógicamente. Esto es posible si la pregunta (que de manera reflexiva puede convertirse en un problema de investigación) lo cuestiona permanentemente frente a las diferentes posibilidades de circulación de saberes y conocimientos en los distintos espacios y tiempos escolares (salones, pasillos, bibliotecas, recreos, tiendas, baños, patios...). (p.48)

Porque no es posible textualizaciones comprensivas, si no se hacen lecturas contextualizadas del entorno escolar inmediato principalmente.

2.2 Formación de Maestros

Concebida como formación de formadores, a lo que Vincent S. Ferreres et al. (1999) expresa:

La formación se realiza en un marco institucional, dentro de una política general, con unos sujetos determinados, en un momento concreto, pero a través de unos profesionales que son los agentes directos del proceso. Difícilmente se puede dar la formación si no hay personas especializadas en esa tarea. (p. 249)

Algunos estados con tradición, que han visualizado en la educación como una oportunidad para el avance de la cultura y el desarrollo de los pueblos avalando la dignidad de lo humano y el progreso de las sociedades, no han tenido inconveniente en diseñar verdaderas políticas de estado para los diferentes niveles educativos que ofrecen, no siendo ajeno entonces el de la formación de maestros, hay una propuesta curricular, pedagógica, administrativa y financiera, habiendo coherencia, articulación, y pertinencia en sus programas, con una formación del docente como egresado que se vincula a las comunidades desde unos imaginarios sociales que se han

construido y que además los impulsa. Habiendo un reconocimiento de la profesión con tradición científica, que denota importancia e identidad profesional en la formación del ser humano.

Caso contrario se presenta principalmente en algunos países en vías de desarrollo, como es el caso de Colombia, donde están marginados de autonomía como pueblos soberanos, que por su dependencia económica se ven obligados a desarrollar políticas educativas foráneas, que no están dirigidas a favorecer los intereses y el desarrollo de sus ciudadanos; por el contrario se presenta improvisación, descontextualización, desconocimiento, caracterizadas por el pragmatismo, pues para las élites del estado la educación no es una inversión social sino un gasto, que se intenta hacer asumir a las comunidades y de ahí la política privatizadora y el poco interés que se ha dado principalmente a los profesionales de la educación; por el contrario es sospechoso la legalización de una serie de programas autorizados por el ICFES, comúnmente conocidos como “programas de garaje” los cuales son ofrecidos por extensiones de universidades privadas principalmente, por otras entidades diferentes a las facultades de educación y/o Escuelas Normales superiores, programas de profesionalización de tres, cuatro o cinco semestres con presencialidad mínima.

En Colombia en este campo, desde el MEN hay contradicciones de fondo, una de ellas es que para ejercer la docencia primero hay que pasar una prueba y luego asumir el proceso formativo correspondiente al acto pedagógico si no lo tiene, avalado desde la normatividad, no habiendo entonces identidad profesional, y donde existen dos escalafones para profesiones iguales; Por ello retomando a Ferreres et al. (1999), quien muestra que en algunos países se han generado debates en torno la profesión del educador haciendo hincapié en: “profesión, profesionalización, profesionalismo y profesionalidad del profesorado desde el punto de vista del desarrollo de la profesión y del proceso de la formación para esa profesionalización, tiene su

importancia por la incidencia en diversos ámbitos y dimensiones educativas” (p.70). De no existir claridad en el tipo de educador que se requiere para la formación de ciudadanía, en el país habrá una gama de profesionales de la educación con diferentes nortes, que en poco y nada contribuirán al desarrollo de una conciencia social emancipadora y de proyección comunitaria.

Ahora en Colombia los procesos de acreditación de los programas de formación de maestros vienen siendo implementado por el MEN- ICFES, para las facultades de educación y Escuelas Normales Superiores cada cierto período de tiempo, donde se fijan criterios básicos que deben cumplirse para la legalización del programa. En lo que respecta a Escuelas Normales le corresponde al CAENS (Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores) realizar el seguimiento y acreditación previo cumplimiento de los requisitos exigidos. Es de anotar que cuando se autorizan programas de formación docente para una o dos promociones esta directiva no es aplicable, por lo cual no hay seguimiento, por las condiciones de descentramiento.

Según documento del CAENS, denominado Formación de Maestros – elementos para el debate, sostiene:

Si se mira la génesis de las escuelas normales y su evolución e incluso el desarrollo mismo de las facultades de educación- es fácil encontrarse con el hecho de que ambas han centrado su labor de formación en la reproducción de modelos de enseñanza que le dan preeminencia a una sola de las múltiples y variadas tareas de educador: la de dar o impartir clase. Con ello se restringía la educación al ámbito del salón de clase y, además, se asumía que la identidad del maestro estaba circunscrita a la de simple instructor; es decir, como transmisor de un saber objetivado con la intención de que éste fuera retenido o repetido por parte del aprendiz o como aquella persona que sólo estaba en condiciones de repetir contenidos, recibir y seguir instrucciones claramente planificadas por otras personas, muchas veces alejadas de la cotidianidad de la escuela. (CAENS, 2000, p.20)

De otra parte Carvajal Ortiz y otro, manifiestan:

...Las Escuelas Normales de nuestro país y específicamente las de nuestra región, están llamados a ser, fortalecer y mantener el bastión que permita entrever esa utópica posibilidad, la de crear seres humanos críticos y propositivos, éticamente competentes y capaces de transmutar lo que aun hoy, quienes cavilamos en estas situaciones no hemos logrado transformar. (Carvajal Ortiz et al, 2012, p.160)

Según estos autores:

El papel del P.FC. y la razón de ser, de dichas estructuras, crear y darle al maestro en formación las herramientas necesarias para ir entreviendo el escenario del ser docente; escenario donde el maestro en formación entrará a hacer parte esencial, ya no como un simple espectador sino como un protagonista de un proceso de cambio social, el cual nace en la utopía educativa que todo buen maestro persigue, la de pensar su escuela a partir de la que tiene para acercarse a la que sueña y la sociedad requiere. Se convierte así, el P.F.C en una posibilidad dual, ya que no solo es génesis de los futuros maestros que ingresan a él, sino también fuente esperanzadora para nuestra sociedad tan necesitada y urgida de seres humanos vivos, con deseos de proponer y transformar el desorden que brutal o ingenuamente, hemos venido causando las generaciones que les hemos antecedido. (Carvajal Ortiz et al, 2012, p.161)

Por tanto el normalista superior debe ser un maestro competente desde su disciplina fundante como es la pedagogía y desde su saber específico, capaz de interactuar en los diferentes contextos geográficos impulsando propuestas educativas pertinentes, ante todo siendo capaz de ver, prever, prepararse y hacerle frente al cambio con propuestas efectivas, prácticas innovadoras pero ante todo éticas, superando aquellas prácticas tradicionales con sesgos pragmáticos que se

promueven desde un tecnicismo curricular del estado; donde sea posible la deconstrucción de neocolonialismos mentales foráneos y propendiendo siempre por un pensamiento latinoamericano, haciendo posible soñar la utopía educativa, con un pensamiento crítico-reflexivo, emancipador y propositivo.

Por ello es preciso que los programas de formación de maestros presenten un redireccionamiento, donde sea posible repensar el PEI y toda la estructura curricular, gestando empoderamiento institucional, y que la ética profesional y humana sea una constante en el maestro, y el ser docente implique ser competente para el ejercicio de la docencia, haciendo también de la investigación una continua praxis reflexiva que contribuya al desarrollo de niveles de pensamiento superior, la realización de experiencias significativas y ante todo contribuya a la elaboración de teoría pedagógica desde lo local.

2.3 Formación del Maestro Normalista Superior en Colombia

Según el profesor Carlos E. Noguera, miembro de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, con respecto al documento de investigación y políticas educativas (Compendio de Suárez Hernán, 2002) con respecto al objeto que nos ocupa hace la siguiente comprensión:

La ley General de Educación, el Plan Decenal y el Consejo Nacional de Acreditación, de una parte; la Nueva Constitución Política de 1991 y el proceso de apertura económica, por otra, establecieron unas nuevas condiciones de posibilidad para el campo Intelectual de la Educación y para la investigación educativa: de una mirada crítica, política, comprometida con la defensa de la educación pública, se pasó al aislamiento intelectual, al apoyo a determinados programas estatales y a la defensa de intereses particulares de los distintos grupos académicos. (Suárez, 2002, p. 266)

Por tanto en la ley 115 de 1994, se contempla el proceso de re-estructuración que han de tener las Escuelas Normales Superiores del país, y es así como se empiezan a expedir diferentes actos administrativos reglamentando en esta materia. Por ello, tenemos la expedición del decreto 3012 de 1997, que hizo referencia a la pedagogía como el saber fundante en la formación de docentes y la importancia de esta en el horizonte histórico y epistemológico del saber pedagógico; se hace alusión, además, a los núcleos del saber pedagógico, en el proceso de formación del maestro y a la investigación educativa y pedagógica principalmente. Por tanto, están dadas las posturas oficiales de las Escuelas Normales Superiores del país, a través del CAENS (Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores) principalmente para asumir otros retos de formación inicial de maestros.

Además, el Ministerio de Educación Nacional, hace referencia a la formación del maestro colombiano, haciendo resonancia en la función a cumplir por parte de las Escuelas Normales del país, al asumir la responsabilidad de lo que en su momento se llamó Ciclo Complementario, ofreciendo la posibilidad de la formación de maestros para desempeñarse en pre-escolar y básica primaria. Por ello literalmente anota:

El compromiso de atender el desarrollo profesional del maestro se ha convertido en los últimos años no sólo en un problema político, administrativo-técnico, sino en 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 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 la práctica pedagógica de los maestros y el enriquecimiento de su desarrollo profesional, para lo cual han de comprometerse las instituciones formadoras de maestros

como parte constitutiva del Sistema Nacional de Formación de educadores. (MEN, 2000, p.13)

Posteriormente se expide el decreto 4790 del año 2008, donde lo que hasta ese momento se llamó Ciclo Complementario, en adelante se identificaría como Programa de Formación Complementaria (PFC), este acto administrativo contempla aquellas exigencias que se han de tener en cuenta para ser acreditado el programa; se hace alusión a los principios pedagógicos que ahora se han de tener en cuenta en el proceso de Formación de Maestros para desempeñarse en los niveles de pre-escolar y básica primaria. Nuevamente se plantea la importancia que tiene la investigación pedagógica en la formación de los Normalistas Superiores.

En los actuales momentos dado el proceso de acreditación que han tenido que realizar las escuelas normales en el país, y dado su avance en este campo, el Dr. G. Jaramillo manifiesta:

De este modo, en las últimas décadas se ha visto a la institución educativa, específicamente a las Escuelas Normales, como posibilidades de campos de experimentación pedagógica y lugares de encuentro donde se logre establecer una estrecha relación entre investigación y enseñanza. (Jaramillo, 2012, p.123.)

El maestro es ante todo un investigador de su práctica, alguien que se mueve de manera divergente, en el hontanar de posibilidades que le ofrece el entorno institucional, a partir de la diversidad de relaciones que se construyen en los tiempos- internos y lugares-localizados de la escuela, lo que le lleva a poseer una experiencia vivida en el continuum reflexivo de su praxis. (Jaramillo, 2012, p.126)

Por tanto, la riqueza del maestro investigador es la producción de un saber que se gesta en el día a día de la interacción y cotidianidad escolar, al calor de diálogos e interacciones que confrontan un saber y su acción pedagógica, que desde la misma experimentación se decanta en

la escritura y donde la producción de un saber es posible a partir de la reflexión y rigurosidad indagadora principalmente en asuntos como la socialización escolar desde las intersubjetividades, las percepciones que se tienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje, los saberes promovidos y producidos en la normatividad institucional, el auge de un pensamiento divergente, los problemas de la práctica pedagógica, las estrategias metodológicas y sustentos teóricos que orientan el quehacer educativo entre otros.

Cada maestro de la escuela normal debe asumir responsablemente procesos de resignificación de su tarea cotidiana, lo que implica una construcción de sentido en cada uno de ellos, como persona y como profesional de la educación dedicado a la tarea de ayudar a formar a otros para ser maestros; ello exige considerarse portador y constructor de la pedagogía, líder, investigador y maestro de maestros.

2.4 La Investigación Formativa en la Formación del Maestro

Según documento expedido por el Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, adscrito al Ministerio de Educación Nacional (CAENS -MEN), en el año 2000 realiza unas comprensiones, que a la vez se constituyen en orientaciones para las instituciones formadoras de maestros en Colombia, con respecto al proceso investigador que han de asumir los maestros en formación y en ejercicio, donde se hacen las siguientes consideraciones:

Un análisis somero de los requisitos inherentes a la formación en investigación, en el marco de la naturaleza de cada uno de los niveles actuales de formación docente (normalista, licenciado, especialista, magister, doctor) y de su temporalidad, permite establecer que la investigación en educación, en sentido estricto, sólo puede empezar a perfilarse en Colombia

en los niveles de maestría y doctorado y que, por tanto, la formativa corresponde más al normalista superior, las licenciaturas y las especializaciones.

En cuanto a la investigación formativa, y retomando algunos planteamientos elaborados por el Consejo Nacional de Acreditación en relación con la acreditación previa de programas de pregrado y especialización, se puede afirmar que en nuestro país hay un principio de acuerdo en cuanto al hecho de que “durante su formación, quienes se desempeñarán como educadores deben estar en contacto, no sólo con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que les permita analizar los contextos y reconocer estrategias de investigación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo del trabajo, continuidad, crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente. (1998, p.30).

Supone entonces que el maestro en formación del PFC de las escuelas normales, fortalezcan su rol profesional a través de la investigación formativa como proceso, por cuanto tendrá que detenerse más en procesos de observación, con una mirada reflexiva en el aula y en la realidad escolar principalmente, donde las lecturas del contexto en su praxis pedagógica lo han de llevar a la pertinencia curricular en el desarrollo de procesos enseñanza aprendizaje; además la investigación formativa permitirá al docente en su formación el desarrollo de niveles de pensamiento cada vez más complejos, haciendo posible un mayor desarrollo y modificabilidad cognitiva, llevando al docente en formación hacia procesos de autoformación y autonomía que lo ha de caracterizar como un intelectual de la pedagogía.

La formación en pedagogía e investigación, hace del Normalista Superior una persona inquieta, que asume liderazgos en los procesos de formación y autoformación, conllevando a la

toma de conciencia personal y profesional, reflejada en su dinamismo, capacidad de involucrarse con otros, permitiendo la gesta de grupos y/o equipos de trabajo principalmente con los estamentos: docente, estudiantes y otros de la comunidad educativa en que está inmerso y sobre la cual hace su propuesta pedagógica y proyección social.

Según Restrepo (2000):

La cultura investigativa comprende, como toda manifestación cultural, organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, todo en relación a la investigación y desarrollo tecnológico y redes que tejen el sistema de investigación en la universidad. (p.3)

La cultura de la investigación en las escuelas normales, ha sido iniciada en forma aislada por algunos docentes, que poco a poco fueron creando colectivos, planteando propuestas pedagógicas de investigación y elaborando la propuesta de formación docente, en las que la investigación es asumida interdisciplinariamente; donde las instituciones formadoras institucionalizan una propuesta del proceso investigador, desde una metodología que contempla elementos básicos para el diseño y desarrollo del proyecto y se avalan algunos niveles de rigurosidad y sistematización, habiendo disposición para el trabajo en equipo sobre aquellas novedades científicas que se han dado; desde la observación se gesta en curiosidades y se avanza paulatinamente en la indagación, contribuyendo a la formulación de situaciones problémicas y seguir avanzando en el proceso, haciendo posible la validación, el juicio, la crítica de pares o expertos que avalarían los resultados y hallazgos, amparados sobre una ética profesional, que ha de ser su caracterización, apartándose de posibles ideologías.

Además, una cultura investigativa es posible cuando se asumen diversas formas de trabajo para abordar un objeto de estudio, que desde la perspectiva de la escuela de Frankfurt fueron

denominados enfoques de la investigación, ubicados de acuerdo al paradigma investigador en coherencia con las lecturas sociales que se hayan realizado. Se podría decir, entonces, que se aprende a investigar investigando, su práctica cada día fortalece el proceso y ello implica el avance y el desarrollo de la cultura investigativa, se requiere entonces también procesos deconstructivos, de asumir el riesgo y de vencer temores, que según lo reafirma Restrepo, la experticia se la desarrolla también con la experiencia y no solamente de los textos, con los cuales es imposible la descripción meticulosa de todas aquellas implicaciones.

Sin embargo, es importante precisar que la investigación formativa no se da de manera aislada o descontextualizada del referente de la propia institución en la cual se desarrolla. No se trata, entonces, de sólo transformar el currículo o los planes de estudio, sino de reformular el sentido mismo de la formación, del escenario institucional y de la institucionalización de la investigación en y para la docencia. (CAENS, 2000, p.24)

Es así como poco a poco se va relegando el asignaturismo, la memorización y el conductismo que hasta este momento ha hecho presencia en las aulas, dando lugar a otras dinámicas escolares que favorecen significativamente los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ello la investigación formativa como proceso inicial de reflexión permanente en el asunto de la pedagogía contribuye en avanzar en procesos interdisciplinarios, donde el objeto de estudio requiere establecer nexos y relaciones con otras disciplinas, haciendo posible una comprensión más global de ese objeto que hace presencia en nuestro entorno inmediato y que ha motivado su comprensión; además, se hace la consideración que con respecto a la generación de conocimiento es menos estricta, menos formal, menos comprometida con el desarrollo de un nuevo conocimiento o de una tecnología, porque se considera un proceso donde se empiezan a contemplar elementos básicos que se van tornando poco a poco más complejos.

Desde esta perspectiva, la investigación formativa según el CAENS (2000), necesariamente apunta a su desarrollo en dos dimensiones complementarias y articuladas:

Una primera relacionada de manera directa con la formación inicial en tanto crea las condiciones para que los educandos realicen una reflexión crítica sobre su propio ser y que hacer; para que aprendan a ver u observar, a entender y analizar lo que hacen, viven y aprenden, para que se inicien en la investigación.

Una segunda relacionada con la institución como ethos de aprendizaje de sus propios docentes, mediante el desarrollo de proyectos de investigación crítica que permita comprender la situación educativa de la institución, de sus actores, problematizar su propuesta de formación y desarrollar alternativas pedagógicas. (p.24)

El profesor universitario del Perú Juan M. Miyahira Arakaki (2009), hace referencia:

La investigación formativa en cambio, se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, es decir su finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje). La investigación formativa también puede denominarse la enseñanza a través de la investigación (6), o enseñar usando el método de investigación. La investigación formativa tiene dos características adicionales fundamentales: es una investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente y los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación. (p.119)

Entonces puede comprenderse el descubrimiento hacia este aprendizaje, aquí el estudiante aprende investigando, va encontrando una lógica, coherencia y articulación del proceso metodológico de la investigación permitiéndole acceder al conocimiento y la ciencia, además a la comprensión de fenómenos o situaciones, siendo posible el dominio del saber y desde allí

enmarca la solución del interrogante o problema planteado; reflexión que es posible realizarla en forma continua y permanente acerca de la práctica pedagógica y que por tanto tendría como objeto la renovación de la misma, a fin de ir planteando innovación de las estrategias metodológicas e ir contribuyendo con la construcción del saber pedagógico. Donde según el mismo autor:

La finalidad de la investigación formativa es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento, es decir, desarrolla las capacidades necesarias para el aprendizaje permanente, necesario para la actualización del conocimiento y habilidades de los profesionales. (Miyahira, 2009, p.121)

Nuevamente, según el doctor Restrepo, es posible tener presente en la operacionalización de la investigación formativa los trabajos de grado, ensayo teórico con esquema investigativo, estudiantes que trabajan con el profesor que investiga, donde aprenden la metodología cumpliendo la función de auxiliares encargándose de la presentación informes, deconstrucción y reconstrucción de la práctica pedagógica y acercarlo a la investigación, al club de revistas; el aprendizaje y asimilación del proceso depende la exigencia de los asesores. Es posible también considerar estrategias como el ABP (Aprendizaje basado en proyectos).

En conclusión, podemos decir que la investigación formativa es fundamental para la formación en investigación y para la formación de profesionales con pensamiento crítico, con capacidad para el aprendizaje permanente, de búsqueda de problemas no resueltos y de plantear soluciones en su labor cotidiana, características del tipo de profesionales que requiere el país. (Miyahira, 2009, p.122)

En este sentido, todo programa de educación Superior en Colombia que ofrezca la formación de maestros, debe contemplar la investigación formativa como un eje transversal que

dinamice el proceso, desde la indagación y la problematización, puesto que se acude al desarrollo de las competencias comunicativas (comprensión, interpretación, argumentación) para abordar situaciones problémicas que desde lo pedagógico se suscitan en el aula y en la cotidianidad escolar, haciendo del quehacer educativo una práctica pedagógica investigativa. Por tanto, la investigación pedagógica ha de ser una fortaleza del Normalista Superior, que en su desempeño profesional como docente de pre-escolar y básica primaria es posible implementar estrategias y acciones de aprendizaje provocando operaciones de tipo mental, haciendo posible potenciar niveles de pensamiento, que redundan en alto desarrollo cognitivo del niño y que, de alguna manera, constituyen un fortalecimiento hacia la adquisición de competencias investigativas en el escolar.

2.5 Las Percepciones en Investigación educativa en el Egresado Profesional de la Educación.

Un propósito en la formación de profesionales de la educación debe estar orientada a hacer de ellos profesionales investigadores, propósito que desde hace varios años ha venido declarándose prioritario... se hace alusión a la propuesta que haga viable el rol del profesor como investigador en el aula de clase, incorporando el proceso de investigación como estrategia didáctica. (Torres & Aux, 2005, p. 98)

Según Dennis Coon (2005):

La sensación es el proceso que consiste en llevar información al sistema nervioso; y la percepción, es decir, la manera de integrar las sensaciones en patrones significativos. Al percibir un hecho o

fenómeno, el cerebro selecciona, organiza e integra la información sensorial para construir una “imagen” o modelo del mundo. (p. 20)

Desde la práctica pedagógica y la articulación con el proceso investigador, los maestros en formación del PFC incorporan elementos teóricos y prácticos, propios de la investigación pedagógica; y establecer la significación que han tenido los estudiantes de la formación en investigación, se constituye en uno de los aspectos para establecer la validez formativa de tipo profesional o, por el contrario, para ser resignificada.

“La percepción es un proceso activo que consiste en integrar sensaciones en patrones significativos que representan hechos y fenómenos externos” (Coon, 2011, p. 211). Al respecto, el mismo autor complementa: “es el proceso mental que consiste en organizar las sensaciones para producir patrones significativos” (Coon, 2011, p.213). En los actuales momentos, se considera que interiorizar y desarrollar facultades mentales desde el desarrollo de niveles de pensamiento superior en estudiantes del programa es pertinente, de tal manera que desarrollen competencias para indagar, contextualizar, comprender y argumentar situaciones problémicas. Es una de las funciones de la propuesta del programa, establecer y fortalecer el perfil de los egresados, donde sea posible percibir el proceso investigador en el nuevo profesional o se constituya en una de las opciones de desarrollo, desde la nueva concepción del maestro Colombiano, como intelectual de la pedagogía, quien se ha de desempeñar en preescolar y básica primaria.

Según Edgar Morin (2001), cuando se alude a la educación del futuro, se debe promover el bien pensar

Este es el modo de pensar que permite aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen lo complejo, es decir las condiciones del comportamiento humano. El nos permite comprender igualmente las condiciones objetivas y subjetivas. (p.104)

2.6 Los Proyectos Pedagógicos en la Cotidianidad Escolar

Según Aguirre y Jaramillo (2008):

Es necesario tomar en serio la posibilidad de instaurar currículos problematizadores o problemáticos en el aula de clase. Consideramos que hace falta un debate amplio en torno a lo que consideramos problema, debate que involucre distintos campos y tendencias del saber. Las propuestas a este respecto son múltiples, y todas superan la simple repetición de un problema del que ya se sabe su solución. (p.52)

Se trata entonces de establecer el origen y la reflexión en aquellas situaciones de la vida que a los escolares les son complejas, les provocan inseguridades e incertidumbres y buscan soluciones desde reflexiones lógicas, coherentes y de una manera organizada, convirtiéndose entonces en la iniciación de una acción investigadora, porque es posible encontrar la salida a través del diseño y ejecución de un proyecto pedagógico.

En la cotidianidad escolar y en la vida diaria, desde niños estamos sujetos al enfrentamiento de diferentes situaciones, por ello siempre, de alguna manera, intuitivamente hemos elaborado o elaboramos propuestas organizadas para hacer frente a esas realidades o situaciones, y que en el mundo educativo, a esas acciones organizadas se las conoce como proyectos, que se han llevado a la práctica como alternativas que se analizan, y que posiblemente sean más viables; y entonces

se toman decisiones, donde las acciones se constituyen en actos voluntarios. De hecho, entonces, es posible plantear un aprendizaje basado en proyectos, constituyéndose así en una estrategia metodológica.

Según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES en el documento denominado: Flexibilidad y Educación Superior en Colombia, libro cuya autoría es Mario Díaz Villa (2002), con respecto a la implementación de proyectos de acuerdo al tema que nos ocupa, textualmente expresa:

Es creciente la tendencia a organizar el currículo de los programas académicos de formación profesional por proyectos. Se entiende, en este sentido, a trascender la organización tradicional de asignaturas. La organización por proyectos está muy ligada a la articulación entre investigación y formación. Desde este punto de vista, un proyecto es una investigación en profundidad de un tema/problema que por su pertinencia y relevancia amerita estudiarse. La investigación implica, en este caso, la participación socializante de grupos de estudiantes, cuya organización trasciende la tradicionalmente denominada clase. Dicho de otra manera, la unidad organizativa de los estudiantes alrededor de un proyecto no es la “clase-masa”, sino el equipo o el grupo trabajando en torno a un problema.⁵ (p.82)

Por ello en los procesos de formación de maestros en Colombia y en América Latina, es fundamental conocer y apropiarse la metodología de elaboración de proyectos pedagógicos y demás; esta es una necesidad inaplazable en la formación pedagógica y en el desarrollo profesional del maestro, que ofrece otras dinámicas de relación personal más horizontal, que da la

⁵La característica fundamental de un proyecto es que es un esfuerzo investigativo deliberadamente orientado a encontrar respuestas a un interrogante o soluciones a un problema seleccionado de común acuerdo entre el grupo de estudiantes y el grupo de profesores. La meta de un proyecto no solo es buscar respuestas o dar soluciones, sino también, y fundamentalmente, desarrollar las competencias cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes. En el proyecto los problemas actúan como elementos integradores de los conocimientos, cualquiera que sea su organización. (ICFES: 2002)

posibilidad de trabajar con el otro o los otros, organizando equipos de trabajo, en los que, posiblemente, una situación problémica convoca, y se asumen retos para hacer las comprensiones del caso y favorecer aprendizajes significativos en lo posible. Que según Aguirre & Jaramillo (2008) al respecto aducen:

Lo interesante de estos proyectos es que un problema de investigación permite relacionar a docentes y estudiantes entre sí con un alto contenido de reciprocidad... la investigación, en este sentido, pasa a ser ese mar que coloca en una relación dialógica los diferentes actores escolares (docentes, estudiantes y administrativos), a partir de un problema que se desea comprender y resolver. (p. 49)

2.7 Diseño Curricular Para la Formación de Maestros en Investigación en la Escuela Normal.

Son muchas las definiciones que se le han otorgado al currículo, para el presente estudio se evoca a Castillo Lugo quien lo define como "... la concreción teórico-práctica en la cual se expresan los procesos administrativos, organizacionales y académicos, referidos a aquello que se debe dar en una organización escolar a fin de cumplir con la misión institucional" (Castillo,1996, p.29). Esta concepción conlleva a plantear un constructo general que permita visualizar la génesis y las competencias investigativas a desarrollar en el maestro en formación del PFC, donde dicha estructura ha de contemplar coherencia, secuencia y articulación del proceso formativo para el aprendizaje de la investigación pedagógica.

Ahora según el enfoque curricular que se adopte, hay la necesidad resaltar el rol de maestro como investigador, requiriéndolo como un maestro, que en su ejercicio profesional responda a un trabajo sistemático que consulte e indague con rigurosidad la realidad del entorno

inmediato, natural, cultural y social del hombre, para realizar transformaciones y reivindicaciones en procura de mejora de estándares de calidad de vida en el ser humano.

III. METODOLOGÍA

La investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo, porque trata de establecer aspectos relevantes de las percepciones que tienen las normalistas superiores como egresadas en lo referente a la fundamentación teórico conceptual en investigación pedagógica y metodológica, en el desarrollo de la actitud y desempeño profesional de la investigación, de las fortalezas y debilidades del PFC. En la formación de este componente principalmente, generando opiniones del programa en las egresadas, por esta situación se acudió a la encuesta basada en el sistema de respuestas Likert que corresponde al paradigma cualitativo. Que según Martínez M. se trata es de dar función y significado desde un contexto a los actos humanos, dando importancia a la realidad como es vivida y percibida: desde sus ideas, sentimientos y motivaciones. (2004, p.8)

Con el diseño descriptivo-propositivo se hacen narrativas y relatos de los acontecimientos, propiedades, atributos, cualidades y demás en términos de significados con bases interpretativas pertinentes a los contextos, donde los hallazgos y resultados tienen una estructura documental narrativa-comprensiva, para hacer comprensiones de la formación en investigación y la transformación en los desempeños profesionales de hoy, siendo importante señalar que este diseño metodológico, contribuye en esta investigación a comprender realidades en el campo de la educación, a reconocer sus movilidades, las concepciones, a dar sentido a las acciones humanas desde la perspectiva profesional de la pedagogía, interpretando y dando significación textual y contextual, realizando argumentaciones intersubjetivas en términos de

racionalidad, pautando unos criterios razonables de verdad, haciendo comprensiones de la fundamentación en investigación en los nuevos profesionales de la pedagogía.

Para la recolección de la información se tuvieron en cuenta instrumentos como:

a) Encuesta abierta

Se diseñaron preguntas abiertas de tipo exploratorio, que permitieron identificar, establecer y explorar: teorías, conceptos, palabras y demás acerca del proceso de investigación pedagógica en las normalistas superiores como egresadas. (Ver anexo No 1)

b) Encuesta basada en el sistema de respuesta likert

Se contemplaron preguntas cerradas con respecto a la formación en investigación propuesto desde el PEI y del PFC para establecer las opiniones que se perciben en las egresadas principalmente con la formación recibida en el programa. (Ver anexo No 4)

c) Entrevista no estructurada

Se aplicó como técnica permitiendo hacer sondeos e indagaciones con respecto a experiencias, prácticas y propuestas que hayan sido realizadas por las egresadas del PFC en su desempeño profesional y en la formación universitaria, como también para establecer fortalezas y debilidades en el PFC. (Ver anexos No 2 y 3)

Una vez copilada la información, se procedió a la organización y sistematización general, luego se realizó el análisis, interpretación y explicación de los hallazgos que se encontraron.

IV. HORIZONTE DE LLEGADA: DISCUSIÓN DEL INFORME.

La información obtenida corresponde a normalistas superiores que han egresadas del PFC desde el año 2003 a 2010 y que ahora vienen desempeñando funciones docentes en el sector público y privado, en el área urbana, rural e inclusive con comunidades indígenas, en los niveles de pre-escolar y básica primaria; además se tuvo en cuenta aquellas egresadas que una vez terminaron su formación como normalista superior ingresaron a las Facultades de Educación a continuar su profesionalización con miras a obtener el título de Licenciada en Educación.

Una vez recogida la información utilizando la encuesta abierta, encuesta basada en el sistema de respuesta likert y la entrevista no estructurada, se describe a continuación la sistematización e interpretación de la información obtenida, para lo cual se procede a utilizar el paquete estadístico SPSS y el software Atlas Ti, los cuales tienen como características agrupar, relacionar y categorizar la información recogida.

Por ello se describen resultados y las comprensiones encontradas a continuación:

4.1 Percepciones de las egresadas del PFC entorno a los referentes teóricos y metodológicos de la formación en investigación educativa.

Para identificar las percepciones que tienen las egresadas del Programa de Formación Complementaria en torno a los referentes teóricos y metodológicos de la formación en investigación educativa adquiridos durante su formación en este nivel, se hizo un diseño basado en una estructura de categorías y sub-categorías como se muestra en la Figura 1.

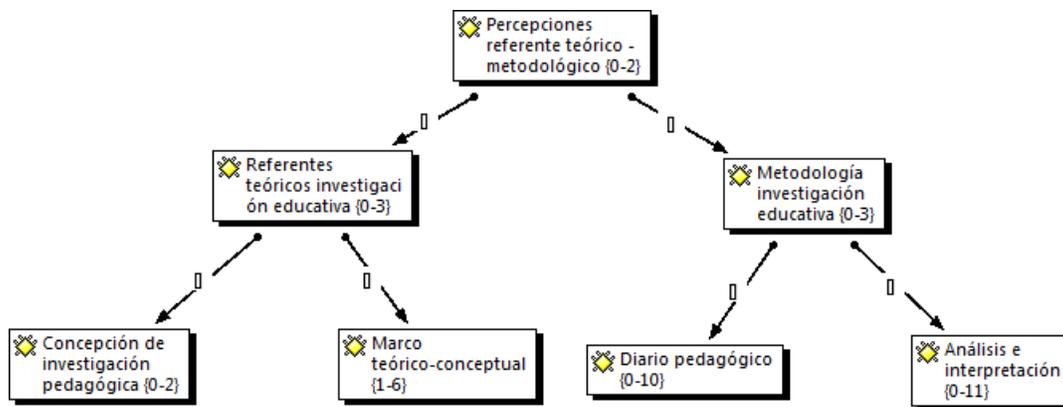


Figura 1. Diagrama de categorías y sub-categorías en torno a los referentes teóricos y metodológicos de la formación en investigación educativa

Fuente: Esta investigación

4.1.1 Percepciones sobre los referentes teóricos de la investigación educativa

Concepción de investigación pedagógica

Las egresadas del Programa de Formación Complementaria de la Unión Nariño conceptualizan que la investigación pedagógica es un proceso de indagación sistemático, crítico y creativo sobre la problemática de la cotidianidad escolar; es sistemático por que prevé una estrategia para el desarrollo de la investigación, como proceso crítico, permite la lectura de un contexto desde otras perspectivas y es creativo porque estimula la capacidad de construcción teórica y metodológica para la comprensión de las situaciones escolares, la adquisición de experiencias significativas y el mejoramiento de la educación.(Anexo 5, código PRT1)

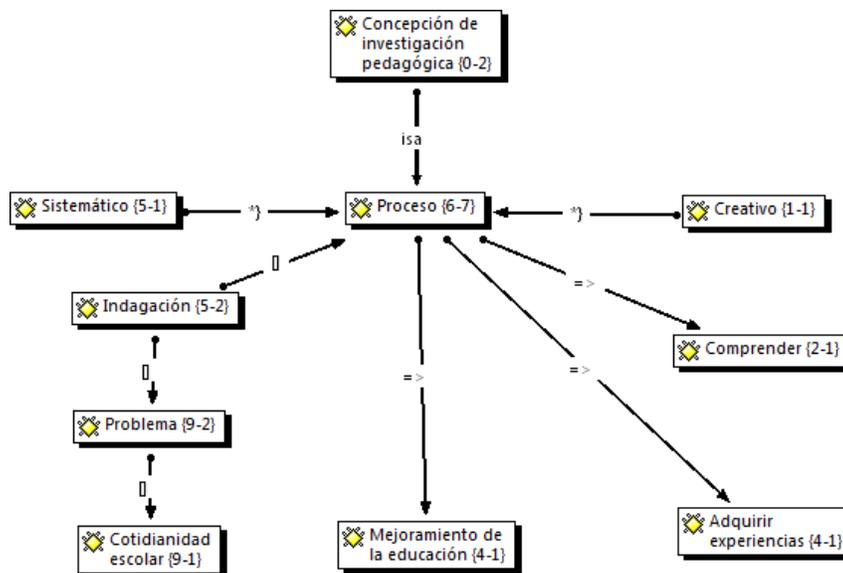


Figura 2 Diagrama categorías de investigación pedagógica

De las egresadas del PFC

Fuente: Esta investigación

Referirse a la investigación pedagógica como “el proceso mediante el cual nos formamos como investigadores” (Anexo 5, código PRT1a), denota que en la Escuela Normal San Carlos de la Unión, se manifiesta una didáctica para la formación de maestros basada en la investigación pedagógica, reconoce en el maestro la cualidad de investigador y permite observar que la institución educativa, ofrece a sus estudiantes la posibilidad de acceder a un aprendizaje basado en teorías que encuentran significado en la práctica pedagógica con enfoque investigativo, esto se constituye en un elemento a valorar en el proceso de formación de maestros investigadores.

Marco teórico conceptual

El papel que juega el marco teórico conceptual en la investigación pedagógica connota una cualidad de importancia, debido a que el marco teórico sitúa al problema de investigación en una estructura de conceptos para facilitar su comprensión, orienta la metodología y proporciona sustento teórico científico mediante los postulados de diferentes pedagogos o autores relacionados con el tema de la investigación (Anexo 5, código PRT2)

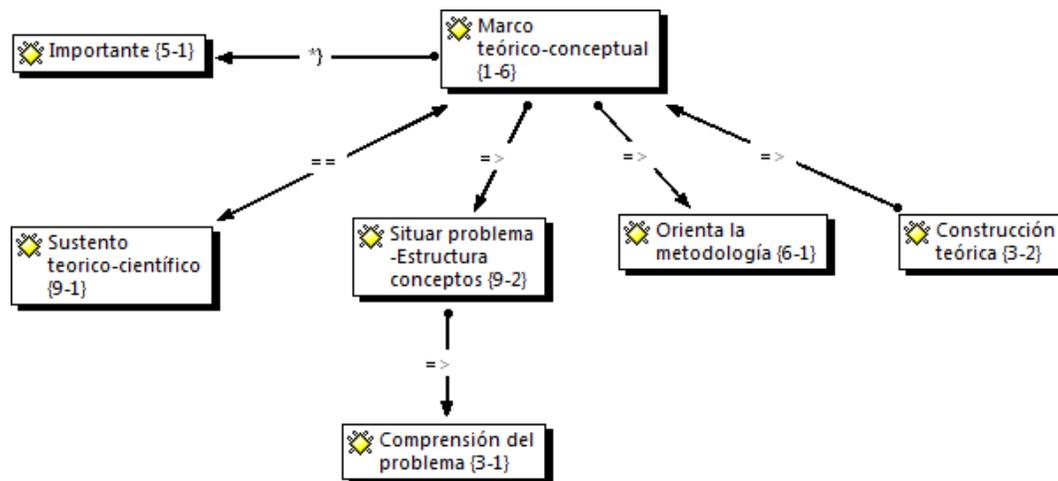


Figura 3. Diagrama de categorías del marco teórico Conceptual

Fuente: Esta investigación

4.1.2. Percepciones sobre la metodología de la investigación educativa

Diario pedagógico

Es un instrumento metodológico que cumple varias funciones: registrar información producto de la observación de experiencias o situaciones vividas en el aula de clase, iniciar la investigación mediante la formulación de problemas y objetivos, permite la reflexión y

construcción teórica por parte del docente al respecto de su práctica pedagógica, se constituye en fuente y evidencia de los procesos de investigación y formación. (Anexo 5, código PRM1)

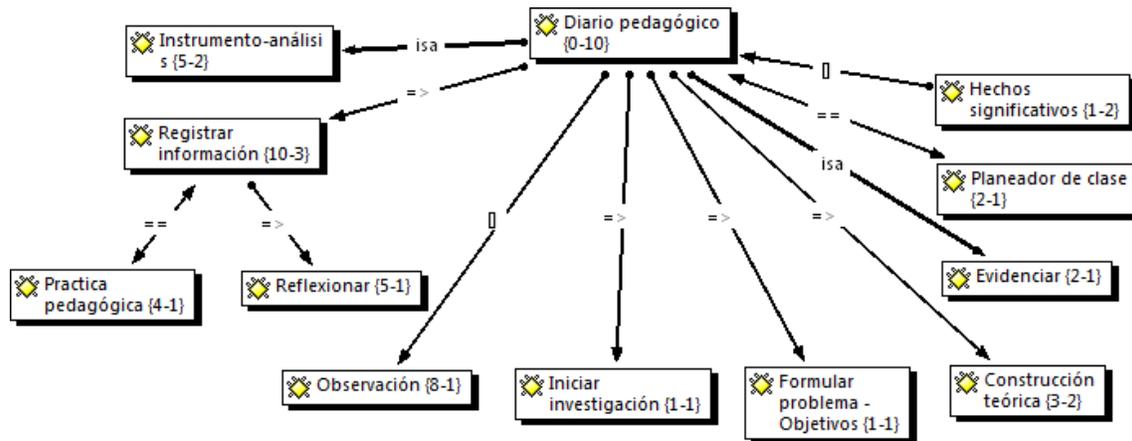


Figura 4. Diagrama de categorías del diario pedagógico

Fuente: Esta investigación

La conceptualización que sobre diario pedagógico hacen las egresadas del PFC de la Escuela Normal San Carlos de la Unión, establece relación con el concepto de diario de campo en el contexto de la investigación, pues desde este punto de vista, tanto el diario pedagógico como el diario de campo cumplen funciones análogas, si mediante la utilización del diario pedagógico, el docente diagnostica problemas producto del registro y la observación de lo vivido en el contexto educativo, establece objetivos, reflexiona y mediante el análisis de esta información “planea actividades para el desarrollo del aprendizaje”, (Anexo 5, código PRM1b) podemos afirmar que las egresadas perciben al docente como un investigador en el aula y al diario pedagógico como instrumento para el análisis e interpretación dentro del proceso de investigación.

No obstante a la concepción anterior, es importante reconocer en el diario pedagógico, funcionalidades adicionales a las ya expresadas, que pueden servir de guía para el aprovechamiento del instrumento en mención, ampliando su uso como lo refiere Porlán, R. & Martín, J. (1996) en actividades en las que el diario del docente es utilizado para cumplir las siguientes funciones:

Contrastar el punto de vista con los demás compañeros docentes, al respecto manifiesta la siguiente propuesta.

Estructurar el contenido de las sesiones en torno a la lectura y discusión de los diarios de clase puede facilitar el descubrimiento de los “obstáculos internos”, favoreciendo la implantación progresiva de una estrategia de reflexión conjunta sobre y para la acción. Comenzar con la lectura y el análisis de los acontecimientos reflejados en el diario genera una dinámica de intercambios de puntos de vista que eleva el nivel de la comunicación, hasta ahora fragmentaria, intuitiva y basada frecuentemente en estereotipos pedagógicos. (p.37)

Siendo consecuentes con la anterior propuesta, se puede considerar al interior de los grupos de práctica pedagógica, de la escuela normal, la generación del hábito de discusión de los maestros en formación al respecto de la observación pedagógica que desarrollan, con base en la información contenida en los diarios pedagógicos.

Contrastar el diario del docente con un tercero, continuando con la referencia que hace Porlán, R. & Martín, J. (1996) resaltamos lo siguiente:

Desde nuestro punto de vista, el asesor /facilitador (el especialista en formación de los profesores) debe asumir un papel en cierto sentido similar al que desempeña el profesor respecto a los alumnos, ayudando a explicitar y diagnosticar los problemas prácticos y las creencias de los profesores, y apoyando metodológicamente un proceso sistemático de

reflexión sobre la acción orientado a la investigación de dichos problemas, en la perspectiva de favorecer un cambio de la teoría y la práctica profesional. (p.43)

En el caso concreto de la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión, es posible que se presente una dinámica en la que el asesor no puede estar presente en la mayoría de las sesiones de práctica pedagógica, el diario pedagógico permite la recolección de datos relevantes por parte del docente en formación, que posteriormente pueden ser sometidos a un proceso de análisis conjuntamente con el grupo de docentes en formación, como también con el asesor y además con otras fuentes como otros compañeros, entrevistas a los alumnos etc. lo cual puede ofrecer una apertura a la diversidad de observaciones en relación a los mismos acontecimientos, y un posible cambio de concepciones de los que intervienen en el proceso de observación.

Análisis e interpretación

Es un proceso que consiste en la recopilación de información suministrada por el grupo al cual se está estudiando, mediante la observación o la aplicación de diferentes instrumentos de recolección de información como encuesta y entrevistas, se hace la clasificación de la información con base en el uso de categorías, esto es de acuerdo a la relación de afinidad de la información con los conceptos establecidos como categorías, las cuales están organizadas mediante una matriz con base en los objetivos de la investigación. (Anexo 5, código PRM1b)

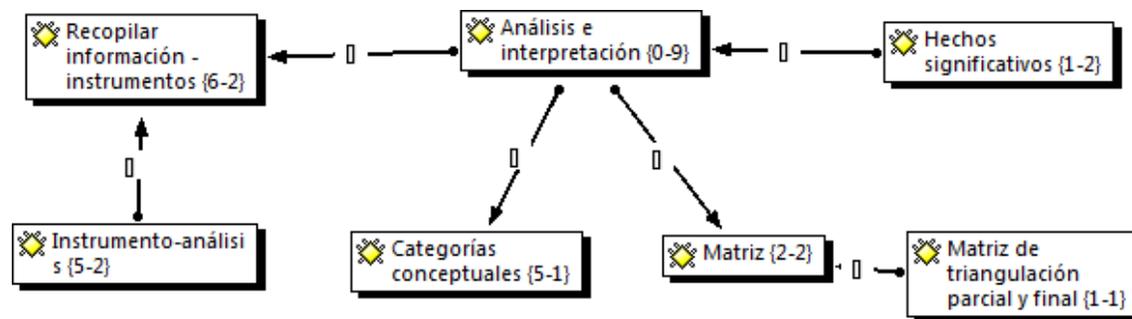


Figura 5. Diagrama de categorías del análisis y la interpretación

Fuente: Esta investigación

El diario de campo es considerado como uno de los instrumentos que sirven para registrar todo aquello susceptible de ser interpretado como hecho significativo en el proceso de investigación en el aula, (Anexo 5, código PRM2I) lo que denota la importancia del diario en la labor docente por ser muy útil en los diferentes momentos de la investigación educativa desde la observación hasta el análisis y la interpretación.

En la conceptualización que hacen las egresadas del programa de formación complementaria sobre los referentes teóricos y metodológicos de la investigación educativa, se observa una tendencia a la utilización del paradigma de investigación cualitativo.

4.2 Opiniones que se perciben en las egresadas del PFC con respecto a la formación en investigación propuesto desde el PEI y del PFC.

En esta sección se pretende dar a conocer las apreciaciones generales que tienen las egresadas del PFC de la Escuela Normal Superior San Carlos, al respecto de la formación en investigación propuesto desde el PEI.

Características de las participantes

Las características generales de la población participante en el presente estudio se pueden observar en la tabla 1, entre las que se pueden destacar una distribución mayoritaria en cuanto al género ya que la totalidad de la población es de género femenino, debido a que esta tendencia ha sido marcada por la historia de la institución educativa fundada con el nombre de Normal Nacional de Señoritas San Carlos dándole un énfasis al carácter femenino de sus estudiantes, ahora Institución Educativa Escuela Normal Superior San Carlos de carácter mixto. Sus edades están en un rango de 22 a 34 años, aproximadamente el 73,3% es menor que 28 años, siendo mayoritaria con respecto a la población que se encuentra entre las edades superiores a 28 años, obtuvieron su graduación en los años 2005, 2006 y 2010 y actualmente el 66,7 % de las egresadas que aportaron información en el presente estudio se desempeñan como docentes y el 33,3 % están cursando estudios universitarios en la Universidad de Nariño y Universidad Mariana. De las egresadas el 86,7% se desempeñan en instituciones públicas, siendo mayoritaria con respecto al 13,3% de egresadas que se desempeñan en instituciones privadas.

Tabla 1. Distribución de características generales

De las egresadas del PFC de la ENS San Carlos de la Unión.

VARIABLE	N	%
GENERO		
Masculino	0	0 %
Femenino	15	100 %
CLASIFICACIÓN EDAD		
Menor de 28 años	11	73,3 %
29 o mas	4	27,7 %
FECHA DE GRADUACIÓN		
2005	4	26,7 %
2006	6	40 %
2010	5	33,3 %
DESEMPEÑO		
Docente	10	66,7 %
Formación Universitaria	5	33,3 %
CARÁCTER DE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE SE DESEMPEÑAN		
Público	13	86,7 %
Privado	2	13,3 %

En la tabla 2 se registran las instituciones en las que se desempeñan las egresadas del PFC, como docentes o estudiantes de pregrado.

Tabla 2. Distribución de las instituciones en las que se desempeñan

Las egresadas del PFC de la ENS San Carlos de la Unión.

VARIABLE	N	%
INSTITUCIÓN DE DESEMPEÑO		
Centro Educativo Florida Media (Docente)	1	6,7
Centro Educativo Indígena Calvi Sede Peñaliza (Docente)	1	6,7
Centro Educativo Los Olivos Y Centro Educativo El Guabo (Docente)	1	6,7
Centro Educativo Puerto Bello Putumayo (Docente)	1	6,7
Escuela Rural Integrada San Juanito (Docente)	1	6,7
Hogar Infantil Los Venteñitos (Docente)	1	6,7
Institución Educativa Agrícola Piamonte (Docente)	1	6,7
Institución Técnica Agropecuaria Ambiental Inda Savaleta (Docente)	1	6,7
Jardín Mi Segundo Hogar	1	6,7
Normal Superior San Carlos La Unión (Docente)	1	6,7
Licenciatura En Educación Básica, Con Énfasis En Ciencias Naturales Y Educación Ambiental Universidad De Nariño (Estudiante)	1	6,7
Licenciatura En Educación Básica, Énfasis En Ciencias Naturales Y Educación Ambiental Universidad De Nariño (Estudiante)	1	6,7
Licenciatura En Preescolar Universidad De Nariño (Estudiante)	1	6,7
Licenciatura En Preescolar Universidad Marina (Estudiante)	1	6,7
Licenciatura En Preescolar Universidad Mariana (Estudiante)	1	6,7

Entre las opiniones que se perciben en las egresadas del PFC de la Unión se pueden anotar: Se observa una actitud favorable frente a la formación en investigación pedagógica recibida en la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión pues el 53,3% consideran estar de acuerdo con que en el PFC se orienta adecuada y oportunamente la investigación pedagógica, el 46,7 % manifiesta estar totalmente de acuerdo con esta afirmación. (Ver tabla 3)

Tabla 3. Opiniones sobre investigación pedagógica

Considero que en el PFC se orienta adecuada y oportunamente la investigación pedagógica.		
VARIABLE	N	%
DE ACUERDO	8	53,3 %
TOTALMENTE DE ACUERDO	7	46,7 %

Se declara que en la práctica pedagógica que asumieron en el PFC se permitió la auto-reflexión sobre el desempeño docente desde el enfoque de la investigación, 66,7 % dicen estar de acuerdo y el 33,3 % manifiestan estar totalmente de acuerdo, se ratifica la aceptación al encontrar que la mayoría (73,3 %) están totalmente de acuerdo en que realizaron con agrado la práctica pedagógica articulada a la investigación y el 26,7 % manifiestan estar de acuerdo. (Ver tabla 4)

Tabla 4. Opiniones sobre la práctica pedagógica

VARIABLE	N	%
Durante la práctica pedagógica que asumí en el PFC reflexioné sobre mi desempeño como investigador.		
DE ACUERDO	10	66,7 %
TOTALMENTE DE ACUERDO	5	33,3 %
Con agrado realicé la práctica pedagógica articulada a la investigación.		
DE ACUERDO	4	26,7 %
TOTAMENTE DE ACUERDO	11	73,3 %

Se observa una actitud favorable frente al cometido del PFC de iniciar a sus estudiantes en el rol de docentes investigadores pues 73,3 % manifiestan estar totalmente de acuerdo y 26,7 % están de acuerdo, esto indica que la mayoría de egresadas creen que los estudios realizados en el PFC, permiten al normalista superior iniciarse como investigador. (Ver tabla 5)

Tabla 5. Opiniones sobre el rol del PFC

Creo que los estudios realizados en el PFC, permiten al normalista superior iniciarse como investigador.			
VARIABLE	N	%	
DE ACUERDO	4	26,7 %	
TOTALMENTE DE ACUERDO	11	73,3 %	

Se puede advertir la aceptación del trabajo en equipo de investigación, el 80 % es decir la mayoría de las egresadas se sintieron a gusto trabajando con el equipo de investigación que se organizó para el trabajo de grado, ante lo cual el 13,3 % dice estar de acuerdo, aunque el 6,7 % declaran neutralidad al respecto de esta afirmación, además el 80 % revelan su total aceptación y agrado al respecto de las asesorías continuas ofrecidas por los docentes en el proceso y el 20 % expresan estar de acuerdo, y de igual manera se aceptó y valoró las sugerencias realizadas por el profesor al proyecto de investigación pedagógica en el PFC. (Ver tabla 6)

Tabla 6. Opiniones sobre el proyecto de investigación.

VARIABLE	N	%
Me gustó trabajar con el equipo de investigación que se organizó para el trabajo de grado.		
NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	1	6,7 %
DE ACUERDO	2	13,3 %
TOTALMENTE DE ACUERDO	12	80,0 %
Acepté con agrado las asesorías continuas ofrecidas por los docentes en el proceso.		
DE ACUERDO	3	20,0 %
TOTALMENTE DE ACUERDO	12	80,0 %
Acepté y valoré las sugerencias realizadas por el profesor al proyecto de investigación pedagógica en el PFC.		
DE ACUERDO	3	20,0 %
TOTALMENTE DE ACUERDO	12	80,0 %

Existe un reconocimiento a la utilización de estrategias didácticas adecuadas por los docentes orientadores de la investigación pedagógica, al respecto expresan que son adecuadas, el 46,7 % están totalmente de acuerdo, el 46,7 % están de acuerdo aunque el 6,7 % declaran neutralidad ante esta proposición. (Ver tabla 7)

Tabla 7. Opiniones sobre estrategias didácticas

Utilizadas por los docentes

Reconozco que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes orientadores de la investigación pedagógica son adecuadas.		
VARIABLE	N	%
NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	1	6,7 %
DE ACUERDO	7	46,7 %
TOTALMENTE DE ACUERDO	7	46,7 %

Se reconoce en la mayoría de las egresadas (86,7 %) total interés en la preparación de la socialización de los resultados de la experiencia investigativa en el PFC, el 13,3 % reconocen estar de acuerdo. (Ver tabla 8)

Tabla 8. Opiniones sobre la socialización

De la experiencia investigativa

Preparé con interés la socialización de resultados de la experiencia investigativa en el PFC.		
VARIABLE	N	%
DE ACUERDO	2	13,3 %
TOTALMENTE DE ACUERDO	13	86,7 %

En conclusión las egresadas del PFC opinan que existe una actitud favorable frente a la formación en investigación pedagógica recibida en el PFC de la Escuela Normal Superior San

Carlos de la Unión, debido a que: se orienta adecuada y oportunamente la investigación pedagógica, la práctica pedagógica fue realizada con agrado y fue articulada con un proceso de investigación desarrollado en equipo y asesorado por los docentes a quienes se les reconoce la utilización de estrategias didácticas adecuadas, las egresadas mostraron total interés en la preparación de la socialización de los resultados de la experiencia investigativa, el desarrollo de la practica pedagógica investigativa permitió la auto-reflexión sobre el desempeño docente desde el enfoque investigativo.

Por lo tanto podemos establecer que los estudios realizados en el PFC, permiten al normalista superior iniciarse como investigador, en consecuencia se deduce que mediante el proceso de investigación pedagógica, la institución está cumpliendo con su misión de promover y vivenciar procesos de investigación formativa, y de autoformación para la innovación permanente.

4.3. Experiencias prácticas en investigación desarrolladas por las egresadas del PFC en el desempeño docente

Se describe a continuación la sistematización e interpretación de la información obtenida, como resultado de haber entrevistado a maestras con desempeño docente, ubicadas en los niveles de pre-escolar, básica primaria y en algunos casos en comunidades indígenas, donde han accedido a prestar el servicio docente en el sector oficial y privado, ubicando las Instituciones y/o Centros Educativos principalmente en el sector rural, de igual forma hay egresadas en minoría que se desempeñan en el sector Urbano.

Con la utilización del Software Atlas Ti fue posible establecer lo siguiente:

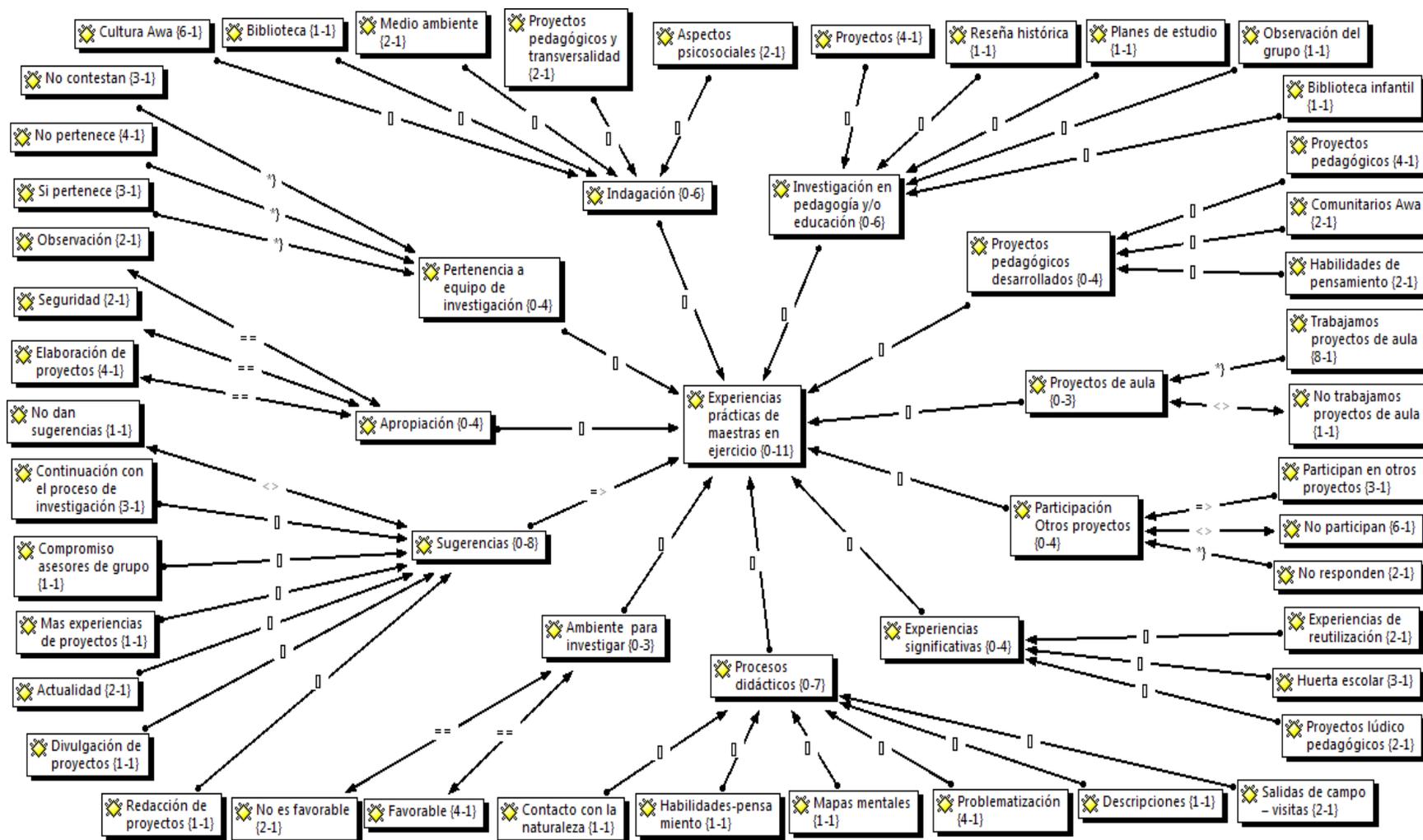


Figura 6. Experiencias prácticas en investigación de las egresadas del PFC.

Fuente: Esta investigación.

Observando esta figura, es posible describir, hacer reflexión e interpretar aspectos que han sido referenciados por las egresadas en su práctica pedagógica desde la perspectiva de la acción investigadora como competencia docente, donde se resalta lo siguiente:

4.3.1 **Diseño y elaboración de proyectos pedagógicos y demás**

Ante la inquietud de la formación en investigación pedagógica recibida en la Escuela Normal San Carlos y al asumir el reto de las experiencias prácticas en este campo, fue posible establecer en las egresadas, conocimiento, seguridad en la elaboración y desarrollo de proyectos pedagógicos y/o educativos, donde aplicando la entrevista, se resalta la argumentación teórica que se evoca una práctica, siendo posible encontrar respuestas como:

“...propiedad en el proceso...”;

“...brinda herramientas necesarias... para elaboración y desarrollo de proyectos...”;

“Saber..., cuales son las herramientas que una necesita para armar el cuerpo de la investigación...”. (Anexo 7, código EME1a)

Se resalta la formación dada por el PFC, que establece entonces la formación e importancia en la teoría y cultura de proyectos en el desarrollo institucional, la reflexión e indagación de la praxis pedagógica y ante todo hace relación a la teoría y/o práctica de proyectos como una estrategia, que han interiorizado y presenta claridad en la orientación inicial en relación con la formación en investigación pedagógico, a lo cual Cerda Gutiérrez refiere: “las personas por medio del proyecto buscan anticipar mentalmente las acciones que se van a

desarrollar durante la gestión de un proyecto, es decir, están en condiciones de prever los diversos pasos y acciones que se realizarán durante su desarrollo” (2001, p.50).

“... La pedagogía de proyectos permite vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen medios para desarrollarse...” (Jolibert, 1992). Por ello el normalista superior debe ser formado también de forma práctica, proporcionándole herramientas pedagógicas suficientes, porque la evolución en el campo de la educación y pedagogía es un hecho y es un deber del maestro en ejercicio y en formación realizar sus propias deconstrucciones y además porque el también deberá construir las que le exija el entorno escolar y social, para que asuma posición crítica ante los problemas y obstáculos propios de profesión y que son inherentes a ella, por ello nos ubicamos frente a otra exigencia que es connatural con la profesión de la pedagogía la investigación.

4.3.2 Proyectos de aula.

Son muchas las acepciones que se le han otorgado al proyecto de aula, dado algunos puntos de encuentro en la aproximación conceptual al respecto es posible citar a Cerda Gutiérrez cuando expresa: “No existe una definición precisa de proyecto de aula pero no hay duda que todos sus propósitos y recursos apuntan hacia un trabajo pedagógico e investigativo que se realiza en el ámbito específico del aula” (2001, p.57). Esta estrategia pedagógica propende por el desarrollo de la autonomía escolar, que denota adelantar procesos de planeación, observación, reflexión y retroalimentación continua al proceso de aprendizaje en el aula.

Con respecto al proyecto de aula como estrategia de aprendizaje, en cuanto a su concepción y finalidad formativa en el aula la mayoría de las egresadas manifestaron estar implementando, hecho que se confirma con las siguientes expresiones:

“Me siento capacitada.....para realizar con ellos proyectos de aula”, (Anexo 7, código EME1a) y complementan haciendo alusión a sus compañeras del PFC: “Están implementando mucho la parte de los proyectos de aula...” (Anexo7, código EME10a)

Si bien es cierto la vivencia pedagógica de este proceso tiene algunas implicaciones administrativas, pedagógicas y financieras, se vislumbra en los nuevos profesionales de la educación de preescolar y básica primaria desarrollan otras formas didácticas que contribuye al quehacer pedagógico de aula.

Para la formulación de un proyecto de aula se inicia desde: “Las experiencias previas, ...necesidades e intereses que ellos puedan tener...”, (Anexo 7, código EME9a) La expresión de una maestra en ejercicio y egresada del PFC, implica conocimiento y claridad en el proceso inicial de su vivencia en la cotidianidad escolar, suponiendo de igual forma el acierto y claridad en las demás etapas del proceso.

Es de anotar la inclinación temática para la formulación de proyectos de aula, los cuales están enmarcados en el área de las ciencias naturales y educación ambiental principalmente, esto se lo puede evidenciar cuando las egresadas en sus desempeños, manifiestan objetos de estudio como:

“Proyecto de aula de residuos sólidos”;

“Conservación del medio ambiente a través del reciclaje...” (Anexo 7, código EME6a)

Esta inclinación podría estar motivada posiblemente por la ubicación rural y de difícil acceso de los centros educativos, donde es posible que se empiece a generar actitudes no adecuadas con el ambiente, por que se atenta continuamente por la contaminación que están sufriendo los paisajes del entorno.

A continuación se presentan breves descripciones de lo que las egresadas consideran ser procesos que corresponden a proyectos de aula y que han venido desarrollando en su práctica pedagógica:

“Mi mascota y yo...”; “...es un proyecto de aula para motivar el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura, su proceso fue este: primero elección del tema en compañía de los estudiantes, presentación de su mascota, algunos llevaron su mascota para presentarla a sus compañeros, creación de frases y luego párrafos acerca de su mascota acompañada de dibujos, mas adelante pasamos a la creación de un cuento plasmado en pedazos de cartulina formando al final un libro, la parte final fue la lectura y la exposición de resultados a padres de familia y los estudiantes” (Anexo 7, código EME6a)

“Respetando aprendo” “...y empecé a trabajar un proyecto con respeto, respetando aprendo se llamaba el proyecto, y empecé a trabajar con estudiantes, primero les contaba un cuento, empezamos a ver el cuento de caperucita roja porque, observé un caso en mi grupo que los niños más grandes cogieron a una de las niñas más pequeñas a tras de los baños, y entonces ya la tenían desvestida, entonces yo empecé, porque el problema era que ya no se puede sancionar a los estudiantes por qué.....problemas de orden público (escuela ubicada en el Cauca, límites con el bajo Putumayo..) ...empezamos narrando el cuento y diciéndoles que quería hacer el lobo.....gracias a Dios los estudiantes más difíciles, empezaron a pegarse a mí.....los niños estaban faltos de afecto.....” (Anexo 7, código EME6a)

“Proyecto de aula de las aromáticas” “...nosotros tuvimos la oportunidad de colaborarle a la profesora e hicimos un proyecto de aula con los estudiantes de las aromáticas, entonces ahí despertábamos el espíritu investigativo de los estudiantes en donde ellos mismos empezaban a buscar, en esta parte, la parte natural, en donde ellos buscaban las hiervas, buscaban los nombres, indagaban de donde salía el nombre científico y todo eso, y luego lo llevamos a la práctica, después de haber conocido los diferentes tipos de hiervas y de todo eso, hizo que los estudiantes hicieran su sembrado...” (Anexo 7, código EME6a)

Conocido las experiencias anteriores se puede establecer la validez del proyecto de aula en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, donde posiblemente presentan algunas falencias de forma por su descripción y narración pero es evidente la claridad en el proceso de construcción y en su finalidad formativa, además contiene algunos elementos generales y básicos que conllevan al desarrollo de otra dinámica de aula que es la indagación entre otras, por ello en la manera como se describen están en relación con el siguiente postulado “... El proyecto de aula, una estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente-alumno para la generación de conocimiento” (Cerde, 2001, p.49).

Proyectos pedagógicos institucionales y la transversalidad

Dada la connotación de obligatoriedad de los proyectos pedagógicos institucionales según la ley 115 de 1994, artículo 14, contempla que para todos los establecimientos oficiales y privados de educación formal en Colombia, se deben implementar las cuatro modalidades de proyectos, desde el nivel de pre-escolar hasta la media vocacional.

Posteriormente en el decreto 1860 del mismo año, en el artículo 36 se realiza la siguiente conceptualización:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. (Decreto 1860, 1994, p.19)

Al indagar sobre el desarrollo de los proyectos pedagógicos institucionales en su función docente y al intentar detallar acerca del tipo de proyectos que adelantan, algunas de las respuestas de las egresadas con respecto a las problemáticas y propuestas en desarrollo fueron:

“...referente a la falta de valores, de sexualidad, de medio ambiente”;

“...hábitos de aseo.....que es uno de los cuatro proyectos obligatorios”;

“El del medio ambiente,.....escuela de padres.....”;

“Proyecto de educación sexual, manejo del tiempo libre y medio ambiente...”; (Anexo 7, código EME5a)

“En el medio ambiente.....recursos renovables.....el estiércol (de vaca) nosotros empezamos a reutilizarlo en las matas...”; (Anexo 7, código EME7a)

“...me he encaminado al proyecto de aula y los cuatro proyectos obligatorios...”, (Anexo 7, código EME4a) entre otros.

Aunque desde el MEN, se haya considerado la obligatoriedad en la implementación de los proyectos pedagógicos, se considera que es una herramienta pedagógica que contribuye a la

innovación educativa que fortalece la comprensión de las nuevas teorías educativas de los contextos escolares, que implica creatividad pedagógica y otras movilizaciones curriculares que desarrollan habilidades de pensamiento y habilidades sociales en las comunidades, promoviendo otras alternativas pedagógicas y didácticas en el aula y en la cotidianidad escolar, que contribuyen a ir superando el tradicionalismo pedagógico.

Además es importante tener en cuenta, que en los repertorios argumentativos con respecto a los proyectos pedagógicos, las egresadas empiezan a comprender y plantear terminologías propias del vocabulario pedagógico, denotando conocimiento en aspectos tan importantes como son la inter y la transversalidad en el aula entre otras, obteniéndose algunas apreciaciones conceptuales que fortalecen la indagación escolar:

“... indagamos sobre proyectos de área y obligatorios y a entender la transversalidad de las áreas...”; (Anexo 7, código EME3b)

“Empezamos a investigar para enseñarles y trabajar en equipo, para que ellos también aprendieran a llevar los proyectos transversales” (Anexo 7, código EME4a)

Dejando entrever que existen otras dinámicas pedagógicas interesantes en las aulas de clase que vienen adelantando las normalistas superiores, lo cual es un avance muy importante, que promueve y desarrolla de competencias investigadoras, como una alternativa para la generación de conocimiento escolar de manera autónoma.

Proyectos Étnicos

Con respecto a este tipo de población se ha legislado en el campo de la educación, de la siguiente manera:

El currículo de la etno-educación se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales (Decreto 804 de 1995)

Por ello las egresadas del PFC también han tenido que asumir responsabilidades docentes, al ser nombradas y/o contratadas por resguardos indígenas principalmente en Ricaurte, Barbacoas, Tumaco (Diviso y Llorente) y Putumayo, por ello han tenido que comprender las cosmovisiones de las culturas indígenas, realizar otros desarrollos institucionales que les ha implicado aprender a trabajar comunitariamente, que al indagarse sobre otros proyectos pedagógicos resaltan las propuestas educativas pertinentes desde lo que estas comunidades llaman “Educación Propia”, entre algunas de las informaciones que han dado tenemos:

“Se indaga... los orígenes de los Awa, historias que han sido narradas.....recopilar datos, esas historias.....para tener un material con que enseñarles a los niños.....: historias del árbol grande, la historia del Awa, del Astarom y muchas más que son propias de la etnia Awa”

“....SEA (Sistema Educativo Awa).... estamos trabajando en hacer un sistema de educación propia indígena....., permanencia de costumbres como es la lengua awabi en este caso, que es para conservar la lengua.....realizar escritos en la lengua awabi.....mingas comunitarias..” (Anexo 7, código EME3a)

Con las comunidades Awa, las maestras egresadas han tenido que reconocer y aceptar la organización y autoridad de las comunidades y vincularse con una propuesta educativa en construcción colectiva, conocer su dialecto, escritura, convivir teniendo en cuenta sus costumbres, y demás que caracterizan la cultura, por eso manifiestan:

“Uno se vincula a lo que hacen las autoridades.....primero están las autoridades indígenas...”, (Anexo 7, código EME5b)

“...planes de estudio..... de manera autónoma.....”. (Anexo 7, código EME4c)

Ello indica, que la propuesta educativa tiene que surgir desde las necesidades e intereses de la comunidad y este proceso obedece a lineamientos de autonomía que ha otorgado el MEN, mediante los PEC (Proyectos Educativos Comunitarios) y para el caso de la comunidad Awa lo identifica mediante la sigla PECA (Proyectos Educativos Comunitarios Awa); por ello al respecto la maestra entrevistada hace la siguiente aclaración:

“...trabajando el PECA que es el proyecto comunitario AWA, el cual está en proceso y está inmerso en el gran proyecto que es el SEA.....” (Sistema Educativo Awa); (Anexo 7, código EME5b)

“El que se está trabajando de lleno.....se hacen encuentros cada tres meses durante el año escolar.....se realizan esos encuentros solo con docentes” (Anexo 7, código EME7a)

Según lo anterior, este proceso educativo es exclusivo de la comunidad educativa, que desde la autonomía programan jornadas para tal fin y se tiene la figura también de jornadas pedagógicas, que es una vivencia que ahora se llevan a cabo en los Centros Educativos de las Comunidades Awa.

De esta manera y en coherencia con una educación en y para la vida, las propuestas pedagógicas de los grupos étnicos integran áreas y saberes en proyectos de aula-comunidad que promueven el desarrollo de competencias de manera transversal. En la práctica, las competencias propenden al desarrollo del Ser Social para el fortalecimiento cultural del grupo étnico en el contexto de un país y en un mundo diverso. También, en este marco, cada grupo étnico con sistemas de valores propios dan sentido a la existencia cultural y permiten un diálogo con otras culturas.

Así mismo, dadas las características socioculturales, también se han vinculado al rescate y vivencia de manifestaciones artísticas que identifican y caracterizan a las regiones, por ello se puede establecer el trabajo de las maestras normalistas en su contribución con la vivencia y rescate de aquellas tradiciones por la cual las comunidades tienen gran apego, pero que por cuestiones de la tecnología y los medios masivos de comunicación vienen siendo desplazados, al respecto una egresada expresa:

“... de una u otra manera uno se involucra como son: en aquellos proyectos culturales, que son de danza, música....o sea como: el baile de la marimba, los bailes propios y también rescatando algunos instrumentos musicales como es la marimba...”. (Anexo 7, código EME7a)

Es evidente que para involucrarse con este tipo acciones se requiere compromiso e identidad comunitaria. Por tanto trabajar en estas comunidades, implica ser conocedor de una metodología etnográfica, que es una habilidad que se desarrolla y se potencia al convivir con las comunidades y para lo cual necesariamente hay que tener algunos referentes pedagógicos e investigativos, constituyéndose en una herramienta que contribuye abordar este tipo situaciones culturales en las comunidades.

La observación

Dada la connotación de la observación como habilidad básica de pensamiento, es preciso retomar información al respecto, por cuanto de alguna manera se la tiene también en cuenta en lo que respecta a la praxis pedagógica como proceso de génesis que procura la curiosidad y el desarrollo de propuestas pedagógicas, por ello es válido considerar algunas prácticas al respecto que se han puesto de manifiesto:

“... me gusta trabajar la parte de la observación...” y continua “...donde el niño despierte.....por conocer, indagar...” (Anexo 7, código EME1c)

“Entonces que hace uno, los pone a escribir, que realicen cuentos corticos, yo les decía: de la casa a la escuela que miraron en ese recorrido, que pasaron... escriban eso que hicieron hoy” (Anexo 7, código EME9b)

Se puede establecer entonces que se intenta desarrollar esta estrategia que permite avanzar hacia una mayor estructuración cognitiva, donde hay conocimiento de las bondades de la implementación de esta estrategia en la formación integral de los estudiantes, por tanto la observación en el objeto de estudio de la presente tiene importancia comprensiva dada la utilidad pedagógica y metodológica de la investigación, por ello, García manifiestan:

La observación puede utilizarse en distintas etapas de la investigación. En su etapa inicial, constituye una vía para la exploración del fenómeno a estudiar; decisiva en el descubrimiento de la situación problemática que origina la investigación. En el transcurso, ofrece una información valiosa del fenómeno en desarrollo, en diferentes situaciones, mientras que la observación realizada al final de la investigación registra los cambios que se

producen y su dirección. (2013, Recuperado de http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/investigacion_de_la_practica.htm, mayo 25 del 2013)

Problematización de saberes y desarrollo de habilidades de pensamiento

Desde la perspectiva metodológica, se trata de que el estudiante realice lecturas de su realidad inmediata y tengan la posibilidad de describir y comprender los problemas y/o situaciones del contexto, donde el estudiante aprende a producir conocimiento y desarrolla sus capacidades intelectuales, activando el interés y la creatividad en la búsqueda constante de respuestas a sus inquietudes, sorteando dificultades, superando el formalismo pedagógico que hasta la presente ha venido haciendo presencia en la mayoría de las aulas.

Con respecto a esta sub-categoría una egresada del PFC hace la siguiente reflexión pedagógica: “Interactuar con las cosas es aprender significativamente...”, (Anexo 7, código EME9c) lo cual deja entrever que les ha implicado otro tipo de planteamiento y organización en el aula, por ello al respecto manifiestan:

“y empecé a ponerles a hacer preguntas....”; “... ¿qué pasaría si el sol no saliera?” y ellos salían a preguntar, a consultar...etc..., con una pregunta íbamos llegando al tema...”; “y partimos de ahí para enseñarle el proceso de la fotosíntesis en los chiquitos...” (Anexo 7, código EME9c)

Según una maestra objeto de este estudio, la referencia anterior contribuye al estudiante en el “Desarrollo de habilidades de pensamiento y habilidades para la creatividad...”, (Anexo 7 códigos EME9e) y continúa otra egresada del programa reafirmando:

“Nosotros desarrollamos habilidades de pensamiento basados en la indagación...o sea le damos gran importancia a las preguntas de los estudiantes...” (Anexo 7, código EME5c)

Se puede establecer que a través de opciones didácticas es posible potenciar, habilidades de pensamiento y ello es una gran contribución al desarrollo cognitivo.

Donde Mesa citando a Dewey establece el siguiente principio didáctico:

EL pensamiento se origina en una situación problémica. El pensamiento no se forma aislado de la acción, para pensar es preciso actuar y el mismo pensamiento es acción reducida, instrumento de construcción simbólica. El punto de partida del pensamiento es una situación problémica, una tentativa de comprender algo. La acción de pensar exige la visión de caminos diversos o de alternativas de conductas. La educación será funcional cuando responda a situaciones de ese género, preparando a cada educando para que en nuevas situaciones, pueda también responder más fácil, adecuada y eficientemente. (Mesa, 1998, p.16).

Mapas mentales.

Los mapas mentales son un método donde se elaboran diagramas utilizados para representar palabras, ideas, tareas y gráficos u otros conceptos ligados permitiendo establecer la idea central, concepto o palabra clave; cuando se indaga a las egresadas sobre formas de promover y desarrollar procesos investigativos en el aula, una de ellas hace alusión a lo siguiente:

“Yo utilizo con los niños que parece excelente es el aprendizaje de los mapas mentales y los mapas conceptuales, en donde tu encierras un concepto y los demás se desprenden...”

(Anexo 7, código EME9d)

La respuesta otorgada aunque carece de una adecuada construcción gramatical, el significado y función de mapa mental es el que corresponde y por ende es un indicativo que cuando hay claridad conceptual y es posible el desarrollo práctico⁶.

Experiencias significativas.

Según la ONU & MEN, se entiende por experiencias significativas o buenas prácticas las contribuciones que tengan "un impacto demostrable y tangible en la calidad de vida de las personas", sean el "resultado de un trabajo efectivo en conjunto entre los diferentes sectores de la sociedad: pública, privada y civil" y se consideren "social, cultural, económica y ambientalmente sustentables".

Así, en concordancia con la anterior definición y con lo formulado por el módulo "Colombia Innova" del Ministerio de Educación Nacional, se define una Experiencia Significativa en Educación Superior como una práctica concreta y sistemática de enseñanza y aprendizaje, de gestión o de relaciones con la comunidad, con Instituciones de Educación Superior y con actores concernientes al proceso educativo, que ha mejorado procesos y que por su madurez, fundamentación, grado de sistematización y resultados sostenidos en el tiempo, han

⁶ Los mapas mentales son un método para organizar información, de una forma lógica, presentando claridad al registrar notas y expresar ideas, graficando creativamente un tema o núcleo temático, que contribuye a la sistematización, organización, planificación, solución de problemas, toma de decisiones, entre otras, elementos que son muy propios cuando se va conociendo e incursionando en procesos de investigación formativa.

logrado reconocimiento e influencia en otros ámbitos distintos al de su origen. (ONU & MEN, Acceso enero 23 del 2013. <file:///C:/Users/Usuario/Documents/experiencias%202011/Docentes%20y%20Directivos%20de%20Superior%20%20%20C2%BFQu%C3%A9%20es%20una%20experiencia%20significativa%20.htm>).

Al sondear acerca del desarrollo de experiencias significativas, afirman las egresadas estar realizando este tipo de práctica pedagógica, y al respecto realizan las siguientes argumentaciones:

“nuevamente se está reciclando y con eso se realizan carteleras y tarjetas, en donde el niño plasma lo que siente y lo decora...”

“... la realización de manualidades con los materiales reciclables...” (Anexo 7, código EME8a)

“Fue la huerta escolar, el jardín.....y era para sacar a vender productos, ósea que los frutos que se obtenía eran de productos orgánicos...”

“Vuelvo al campo de las aromáticas, ellos estaban emocionadísimos cuando sembraron.....les dio frutos, es excelente.....entonces yo diría esa es una de las experiencias significativas.....”

“a cada uno se le entregó una lupa, fuimos al camping...y cada uno tomó su lupa y comenzó a observar los animales y ellos se asustaban.....y decían ¿por qué tan grande?” (Anexo 7, código EME8b)

“los proyectos lúdico-pedagógicos con estudiantes de transición....modelado”, “induciéndolos también a la pregunta que los niños tienen.....al final socializando esa experiencia...” (Anexo 7, código EME8c)

Al conocer este tipo de respuestas y teniendo las orientaciones que al respecto han impartido las Naciones Unidas y por consiguiente el Ministerio de Educación Nacional, parece

ser que hay debilidad en este aspecto, por cuanto los planteamientos argumentados no presentan claridad conceptual, no hay un sustento coherente para ser reconocidas como tal y ante todo se puede considerar que no han tenido la validación respectiva.

Pero ello no demerita su intencionalidad pedagógica, porque son propuestas y/o alternativas distintas para el desarrollo del aprendizaje en el aula, y ante todo, de algún modo presentan algunos elementos que fortalece el proceso investigador.

Equipos de investigación y ambiente escolar de desempeño

Al respecto se puede establecer que las Normalista Superiores en las Instituciones y/o Centros educativos organizan o se vinculan con sus compañeros de trabajo, y uno de los motivos que las convoca a reunirse es para reflexionar aspectos inherentes a la cotidianidad escolar, convirtiéndose en una motivación para avanzar con propuestas que les permitan encontrarse personal y profesionalmente, haciendo apuestas educativas desde el gremio docente donde se labora, posibilitando la conformación de equipos o grupos de trabajo. No existiendo una regulación institucional o estatal que los obligue pero si unas realidades y afinidades profesionales que los convoca, por ello se ha encontrado la siguientes respuestas:

“En el colegio hay cuatro equipos de trabajo,.... Yo estoy en el de Ciencias Naturales.....”;

“Nosotros tenemos un proyecto sobre el medio ambiente...”

“Pertenezco a un grupo de investigación en el Jardín donde laboro” se indaga sobre

“Reutilización de residuos sólidos” (Anexo 7, código EME3c)

“Pertenezco al equipo de investigación de mis compañeros de la institución donde laboro”;

“indagamos sobre aspectos psicosociales que afectan la formación de los estudiantes”(Anexo 7, código EME3e)

Entre las respuestas que se detallan se mira que una situación temática es una propuesta piloto de gran preocupación para la escuela Normal, como es el que tiene que ver con los residuos sólidos y es posible que esta experiencia en algunos aspectos haya sido adaptada, las demás apuestas sin lugar a duda son preocupaciones particulares desde su realidad escolar, donde es muy posible que la organización institucional, en la conformación de equipos de estudio, trabajo e investigación asuman de acuerdo al lugar donde se formaron las maestras, constituyéndose en experiencia para seguir siendo asumida en los centros educativos donde se desempeñan.

Complementariamente es posible reflexionar en cuanto a los ambientes de trabajo en los cuales se hallan inmersas, donde posiblemente las maestras egresadas del PFC han incidido para que los sitios de trabajo hayan mejorado o construido otro tipo de relación más dialógica y con la intención de proponer alternativas pedagógicas de tipo reflexivo.

En la mayoría de los casos, y dadas las circunstancias de ruralidad se convocan y se les facilita organizar equipos de trabajo, generando amistad, camaradería en los grupos de docentes organizados, por ello se recepciona la siguiente información:

“... con mis compañeros y directivos docentes si se mira una gran disposición...”

“Si, por cosas o aspectos culturales se pueden investigar desde la misma comunidad...”

“Si, tanto los estudiantes como docentes y directivos se interesan por proyectos de investigación...” (Anexo 7, código EME10a)

En la mayoría de los casos, donde dadas las circunstancias de ruralidad se convocan los docentes y organizan equipos de trabajo, generando amistad, camaradería en sus grupos, existiendo otras dinámicas reflexivas del quehacer pedagógico, fortaleciendo ambientes de trabajo agradables.

Sin embargo una Institución educativa, dadas las características laborales de los docentes y principalmente de directivos, por el tipo de vinculación hay renuencia al trabajo crítico de la pedagogía según se muestra en la respuesta de la siguiente entrevista:

“... pero es difícil trabajar con los bien antiguos o provisionales;... la rectora...ella es la que nos pone pare a todo, porque ella es de las antiguas...”;

“Si acá se pone hacer esto la guerrilla nos molesta;... no hay plata” (sigue manifestando la directiva docente.) (Anexo 7, código EME10b)

El no haber tenido formación en el proceso de investigación influye para desmotivar este tipo de aprendizaje en el aula, por cuanto no lo considera importante o significativo para ser desarrollado en la escuela, más aún cuando ello implica otra dinámica de trabajo y de organización institucional; de igual forma ocurre con el tipo de contratación provisional del docente, dada su temporalidad en las instituciones no se comprometen en acciones pedagógicas de significación y no lo consideran conveniente por los resultados que habría que mostrar o por la complejidad de la acción pedagógica e investigativa que implica.

Contribución a la formación inicial proceso investigador

Considerando que los bachilleres pedagógicos ingresan a cursar cuatro semestres al Programa de Formación Complementaria, Nivel superior que ofrecen las Escuelas Normales en Colombia para que sus egresados opten por acceder al desempeño docente y/o dar continuidad a la formación docente en las respectivas facultades de educación con la intención de optar el título de licenciado en Educación, por tal razón las egresadas que optaron por continuar sus estudios lo hicieron en universidades acreditadas con sus programas en las facultades de educación y que ingresaron a cursar quinto semestre.

En entrevistas a estudiantes que actualmente cursan licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental y licenciatura en pre-escolar, al estar avanzando en su proceso formativo, con respecto a la formación en investigación adelantada en el PFC manifestaron:

“Lo que nos brindaron en el PFC fue muy significativo ya que los que nos dan acá en la universidad es complemento a lo que nosotros ya veníamos trabajando en la Institución, entonces es más fácil para nosotros la experiencia que nos brindaron allá para venir a trabajar en cuanto al proceso de investigación con los docentes de acá” (Anexo 8, código EEF1a)

“Es muy satisfactorio saber como en las escuelas normales superiores nos están formando en investigación, al llegar a la universidad nosotros nos damos cuenta que sobresalimos en cuanto a nuestras compañeras que vienen desde el primer semestre.....”(Anexo 8, código EEF1c)

Se puede establecer entonces que el proceso inicial de formación en investigación en el PFC, les es significativo por cuanto aquellos aprendizajes que han logrado en los primeros

semestres les ha contribuido y garantizado la continuidad de la formación profesional de manera secuencial, articulada y coherente, que como todo proceso ha de tener para lograr la competencia investigativa con ética profesional.

Trabajo de grado y equipos de investigación

En las facultades de Educación y en el PFC , se ha contemplado implementar el trabajo de grado, considerado como una actividad académica y pedagógica, que busca fortalecer en el maestro en formación las habilidades y destrezas que permitan la formulación, diseño y desarrollo de una propuesta pedagógica de investigación, donde se demuestre la capacidad crítica, interpretativa y constructiva dentro de un contexto sistemático, así como del dominio teórico y metodológico de la investigación, lo cual fortalece la formación profesional de la educación.

Desde esta perspectiva, las egresadas del PFC, expresan estar adelantado el requisito del trabajo de grado para optar el título de licenciado en educación, por ello comentan los trabajos que a la fecha adelantan:

“La experimentación como estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias naturales”;

“Juegos lógicos en el desarrollo cognitivo de los niños de nivel preescolar”. (Anexo 8, código EE3a)

Donde el primer trabajo se adelanta en la Universidad de Nariño y el segundo se viene realizando en la Universidad Mariana. Por ello cuando se sigue indagando sobre la conformación de equipos de investigación, hacen alusión solamente al que les compete del trabajo de grado,

aunque afirman que a pesar de querer participar en otras convocatorias, les es imposible se partícipes por sus obligaciones académicas con la universidad, o por los horarios que en la mayoría de veces son contrarios a su jornada, que se corrobora con la siguiente expresión:

“Si, actualmente pertenezco a un grupo de investigación de la Universidad, en el cual realizo mi propuesta de grado...” (Anexo 8, código EEF2a)

Sin embargo una egresada y actualmente estudiante de la Universidad de Nariño, manifiesta pertenecer al RAES, donde con cuatro personas más tratan de colaborar a un equipo de investigación de docentes de la universidad que tratan de establecer el estado del arte de los trabajos de grado en la Facultad de educación que al respecto manifiesta:

“Estuvimos adelantando a nivel de universidad, sobre todo el estado del arte en el cual colaboramos elaborando los RAES, de tesis realizadas desde el año 2001 hasta la actualidad, a mi me correspondió el año 2007 de la facultad de educación de la licenciatura de ciencias naturales y lengua castellana...” (Anexo 8, código EEF4b)

Se puede establecer que aisladamente las egresadas del programa tienen la intención e interés de avanzar en estos procesos tal y como lo recomienda el proceso de investigación formativa.

Ponencia

La ponencia es una actividad generalmente académica, mediante la cual el ponente presenta, declara, informa, afirma, propone, comunica o hace alusión sobre un determinado tema; habitualmente, con el propósito de someterla a validación por una comunidad, asamblea, gremio o asociación interesada en el citado tema. En términos más comunes el concepto de ponencia se

utiliza para hacer referencia a un discurso o presentación que una persona realiza ante un auditorio. Una ponencia puede ser también la exposición de un proyecto o una propuesta de trabajo de investigación.

Dado que en la universidad principalmente desde las facultades de educación, se programan diferentes eventos académicos, los estudiantes tienen la posibilidad de participar como ponentes con experiencias pedagógicas, desde los diferentes campos de formación, por ello al sondear sobre la participación en ponencias, manifestaron principalmente las que pertenecen a la Universidad de Nariño:

“Si, en muchas, en todas hemos tenido excelentes resultados... en las ponencias: cuencas hidrográficas; la disposición de residuos sólidos.... porque ahí nosotros resaltamos características de lo que es ser normalista, el buen manejo del público, la manera de exponer...”

“Si he participado en ponencias, la última que desarrollamos fue sobre las cuencas y sub-cuencas en Nariño...” (Anexo 8, código EEF5a)

El propósito principal de una ponencia es la difusión del conocimiento, los profesionales, académicos, investigadores o estudiantes de diferentes ciencias y áreas del conocimiento presentan ponencias por diferentes razones como exponer los resultados de una investigación práctica o teórica, o compartir su experiencia y conocimiento en determinada área del saber.

Proceso de orientación y acompañamiento en investigación en la facultad

Son muchos los autores que proponen estrategias, técnicas, didácticas y demás, a fin de orientar, fortalecer, para hacer posible la investigación en el aula y en la cotidianidad de las facultades de educación del país, como instituciones formadoras de maestros.

En el proceso formativo es posible promover la indagación escolar, que responde al proceso de investigación formativa, donde al respecto pedagogos, investigadores y teóricos en sus aportes y reflexiones contribuyen a iluminar el proceso formativo del maestro, con miras a desarrollar la competencia investigativa.

Por ello en la entrevista realizada a estudiantes de las facultades de educación, con la característica de egresada del PFC, al plantearles que manifiesten y establezcan características propias de la formación en investigación que vienen adelantando en los respectivos programas de las facultades de educación, como aspecto fundamental de la formación profesional al respecto manifiestan:

“Ha sido algo pertinente, y lo digo porque considero que falta acompañamiento a las prácticas y falta un poco de coherencia... considero que a diferencia del PFC en la Unión, el profesor daba un acompañamiento certero a las prácticas...”. (Anexo 8, código EEF6a)

“... mientras que en la normal el coordinador hacia visitas periódicas, a cada uno de los grupos, acá no se lo hace...” (Anexo 8, código EEF7b)

“Esta ha sido muy buena por parte de algunos docentes por que nos dan un seguimiento sobre lo que estábamos realizando en la Normal, pero con respecto a lo que nosotros ya sabemos en las temáticas que nos dieron en el Ciclo complementario, nosotros ya hacemos es

como retroalimentación de lo que nosotros ya sabemos con lo que nos dan aquí”. (Anexo8, código EEF6b)

“Bueno la parte de formación en investigación, tiene unas cuantas falencias, en primer lugar existe en nuestro horario la asignatura como practica pedagógica investigativa integral, pero esas horas de la asignatura son utilizadas para irnos al centro educativo a realizar nuestra práctica pedagógica, más no hemos recibido una asesoría de nuestro proyecto de investigación... no hay un acompañamiento constante...”

“... acá tenemos asesores, tenemos nuestro coordinador o director de la práctica, que ellos no se ponen de acuerdo, cada vez que presentamos el proyecto el director y el asesor están en desacuerdo y nos mandan a cambiar el proyecto nuevamente...” (Anexo 8, código EEF6c)

“Todo lo trabajamos virtualmente, entregamos al correo de ella, ella nos corrige y así hasta que esté bien y tengamos nuevamente un encuentro con ella...” (Anexo 8, código EEF6d)

“El proceso investigativo ha tenido mucha relación con el que viví en el PFC, no han surgido grandes cambios” (Anexo 8, código EEF6e)

“El proceso que hemos realizado de investigación ha sido similar al del PFC” (Anexo 8, código EEF7d)

La formación en investigación pedagógica no es una labor sencilla, porque requiere formación, ética profesional y experiencia profesional de los docentes, por ello requiere plantear una propuesta curricular institucional para el desarrollo de competencias investigativas en forma coherente, articulada y secuencial de tal manera que se vaya complejizando la formación en este aspecto.

A pesar del tiempo y la gran experiencia que han tenido hasta el momento las facultades de educación con respecto a la formación en investigación pedagógica, las expresiones que han dado las egresadas ponen de manifiesto que hay falencias como en todo proceso, incluido el del PFC, que se requiere valorar más continua y oportunamente para realizar los ajustes del caso.

Ahora, según lo anterior se considera conveniente plantear unos acuerdos entre facultades de educación y Escuelas Normales Superiores con sus Programas, para acordar y establecer criterios de formación en investigación, de acuerdo a las características y competencias que se le han otorgado a cada institución formadora de maestros.

Cabe destacar la virtualidad como un medio eficaz y alternativo para superar distancias y aprovechar el tiempo.

Algunas características de la formación en investigación pedagógica en la universidad

Al respecto se puede establecer que en la formación continuada que han tenido las normalistas superiores se presentan dos aspectos relevantes que hace la diferencia con respecto a este proceso de formación recibido en la escuela normal, visualizando la validez del proceso propia del nivel de la facultad, como son la libertad y la profundidad en la indagación.

Con respecto a la primera característica algunas de las manifestaciones que se han dado, lo han hecho en el siguiente sentido:

“... Yo pienso que aquí hay como más libertad para hacer las cosas y ya, o sea nosotros desarrollamos las actividades, las planteamos... en el ciclo había más seguimiento, más

acercamiento con los estudiantes, estaban pendiente de lo que nosotros hacíamos...” (Anexo 8, código EEF7a)

“Si como dije anteriormente, una diferencia muy grande sería el acompañamiento, mientras que en la normal, el asesor, nuestro coordinador de práctica, está pendiente de nuestro proceso, acá en la universidad nos dejan solos...” (Anexo 8, códigoEEF7b)

Dado que han avanzado al 7 y 8 semestre, es propio propender por el desarrollo de autonomía y auto-realización, más aún cuando se trata de la formación investigadora, donde se ha de tener liderazgo, toma de decisiones, capacidad para proponer y emprender acciones desde una perspectiva de trabajo en equipo, por ello se considera y se requiere mayor libertad pero con un acompañamiento asertivo del proceso.

El segundo aspecto a resaltar y que se ponen de manifiesto en las egresadas es la profundidad en la indagación, donde se ha requerido mayor rigor, teniendo que haber claridad, puntualidad y hermenéutica a los desarrollos propios de las etapas del proceso investigativo que han propuesto, ello se hace evidente con la siguiente afirmación:

“Si, un poco, porque en la licenciatura es más complejo y se investiga más a fondo y con mayor responsabilidad”. (Anexo 8, código EEF7c)

Hecho que se considera válido, dado la culminación de formación de un proceso profesional avanzado en educación, como es el optar el título de licenciado, quien será reconocido en el país como profesional de la educación.

4.5 Fortalezas y debilidades de los procesos de investigación formativa recibidos por las egresadas del PFC

Para una de mayor comprensión y detalle se aborda cada aspecto:

4.5.1 Fortalezas del proceso de investigación formativa

Reconocimiento y desarrollo de competencias de identidad personal

En la opinión de las egresadas del PFC, se puede percibir una tendencia a reconocer y valorar el proceso de investigación formativa en el cual participaron como maestras en formación, aducen que durante el proceso, recibieron una orientación adecuada y pertinente, que se ve reflejada en su desempeño actual como docentes o en su profesionalización docente, al respecto del proceso de investigación se encuentran algunas expresiones como las que se citan a continuación:

“El proceso del PFC fue muy bueno porque con él aprendí mucho, ayudándome en el proceso que he seguido en mi formación académica como docente”. (Anexo 6, Código FPIF1a)

“Sobre los procesos que he realizado de investigación, este también ha sido coherente y pertinente con los requisitos y exigencias que me presenta la universidad”. (Anexo 6, Código FPIF7a)

El reconocimiento de sus procesos históricos en cuanto a investigación en el PFC, les ha permitido a las egresadas re-significarse y reconocerse en su situación actual como estudiantes calificadas y capaces de emprender los retos universitarios, este mismo efecto lo encontramos en las egresadas que en la actualidad se desempeñan como docentes quienes manifiestan:

“me ha servido mucho porque cuando yo comencé a trabajar con la comunidad Awa, lo primero que hice fue practicar todo lo que yo aprendí en mi proceso de formación en el ciclo complementario, y luego, ya que fui adquiriendo más conocimiento de la comunidad, ya me fui adentrando a lo de ellos, colaborándoles en la construcción del sistema educativo Awa.” (Anexo 6, Código FPIF1a).

Se deduce por lo tanto que el proceso de investigación formativa motivó el desarrollo de competencias de identidad personal, debido a que las egresadas han asumido diversos roles de manera comprometida con su hacer, desempeñándose como estudiantes universitarias o docentes, participando en la toma de decisiones en la comunidad en donde se desempeñan, lo anterior conlleva a determinar que las egresadas, en la actualidad tienen definido su proyecto de vida en relación a la profesión docente.

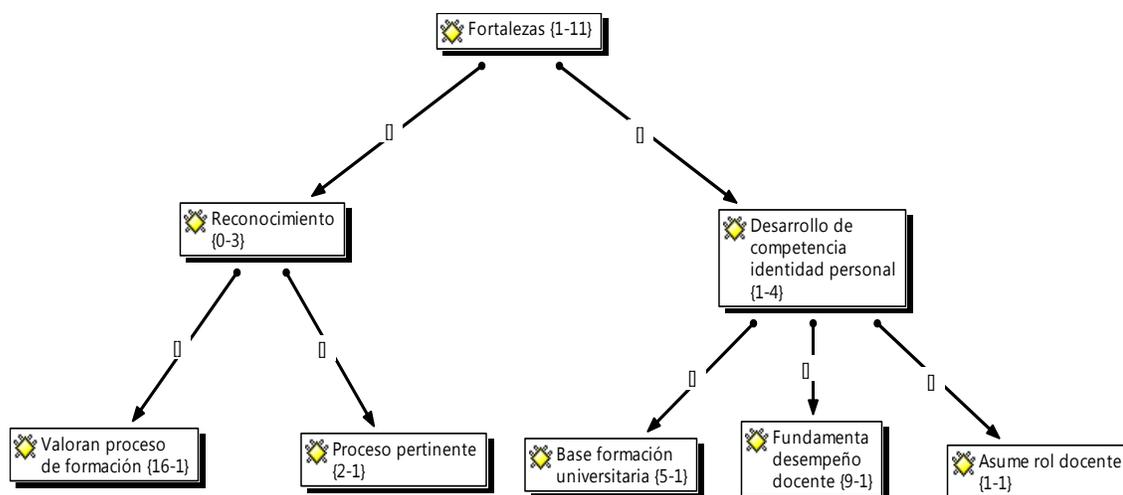


Figura 8. Diagrama de categorías sobre fortalezas por reconocimiento y desarrollo de competencias de identidad personal

Fuente: Esta investigación.

Desarrollo de competencias investigativas en contexto

Propender por la motivación a las egresadas del PFC a desarrollar procesos de investigación educativa ha sido notable en el proceso de investigación formativa, expresiones de las egresadas como “siempre se inculco la investigación”, “siempre nos motivaron a estar investigando” (Anexo 6, código FPIF3a), denota el permanente acicate recibido para asumir la investigación formativa con decisión desde básica secundaria, “la incidencia que se da a participar en grupos de investigación desde los grados novenos” según se refiere, ratifica el empeño y el convencimiento de la institución de desarrollar en sus estudiantes las competencias investigativas aludidas en los siguientes acápite.

Detallando el proceso de investigación formativa, algunas de las expresiones de las egresadas del PFC se presentan a continuación:

“Considero que fue un proceso muy práctico, muy significativo para nosotros, ya que en primer lugar tuvimos un acercamiento a la población objeto de estudio, lo cual nos permitió hacer diferentes observaciones, directas y participantes en los que interactuamos con los niños, con los docentes, con las diferentes estrategias que tienen los docentes para enseñarles, y también pudimos identificar de esa forma una situación problémica, para así plantear nuestro problema y diferentes objetivos para tratar de solucionarlo.” (Anexo 6, código FPIF3f)

Tomando como fundamento el párrafo citado, se denota que a partir del acercamiento de las entonces estudiantes del PFC a una población integrante de una comunidad educativa, se desarrolló un proceso de observación directa y participante porque se tuvo contacto e intervención en el contexto educativo de los niños y los docentes, permitiendo reconocer dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que permite develar que mediante este proceso se les permitió a las egresadas problematizar su práctica pedagógica para entrar en un

proceso de proponerse una solución a esa dificultad utilizando como estrategia la elaboración de un proyecto de investigación.

La observación de la cual se hace mención, es un proceso estructurado dentro del plan de estudios, el cual es orientado por los docentes bajo la denominación de práctica pedagógica investigativa, haciendo alusión a este proceso las egresadas manifiestan:

“Cuando íbamos a los diferentes grados nos hacían caer en cuenta lo importante que era la observación, el mirar cómo estaban los niños, como era la forma de los docentes al tratarlos, como manejaban la clase aunque al principio fue un poco incómodo tanto para la docente y los niños pero al transcurrir el tiempo ya íbamos mirando fortalezas y dificultades... Llevábamos un diario donde nosotros anotábamos el grado, la profesora que tenía a cargo, y los problemas.” (Anexo 6, código FPIF3h)

Es de reconocer la trascendencia del concepto de observación en el imaginario del maestro en formación, pues contempla la importancia que se le da a la actitud de acercamiento a la realidad escolar a través de procesos estructurados y orientados en el PEI, para identificar la problemática y las características del entorno escolar, que según los testimonios, se registran en el diario de campo, esto se constituye en evidencia de que en la práctica, mediante el proceso de investigación formativa se ha generado el hábito del uso de metodologías, técnicas e instrumentos de observación e investigación pertinentes. Continuando con la descripción del proceso, las egresadas expresan:

“Luego nos fuimos a buscar teorías por libros, internet, para contribuir a ese problema que encontramos en el aula... Esto también nos permitió sustentarnos o justificarnos con un referente

teórico, buscamos diferentes autores que hablen sobre la dificultad que nosotros queríamos mejorar y así encontrar diferentes estrategias y las planteamos en un plan de acción, para luego ir a implementarlas durante aproximadamente seis meses de práctica que tuvimos.” (Anexo 6, código FPIF3d)

Se percibe en la descripción anterior una secuencia de acciones que parten de la observación de las problemáticas del contexto educativo a la reflexión, alternando con la revisión de teorías que fundamentan el conocimiento de la problemática, esto indica que se generó la necesidad de ponerse en contacto con autores que han estudiado el tema en cuestión y en un acto de cavilación, se confrontaron las teorías con la realidad, para de esta manera comprender el problema, y con base en estas comprensiones, dilucidar estrategias que son integradas en un plan de acción, por lo tanto se puede concluir de esta situación, que es un acierto del proceso de investigación formativa, permitir la generación de hábito en las maestras en formación hacia la fundamentación teórica de sus prácticas pedagógicas, con los planteamientos de otros investigadores y mediante la reflexión permitir la relación de la teoría con la realidad observada.

Dando continuidad con el proceso se encuentran declaraciones de las egresadas que expresan: “Después de esa observación nosotros ya vimos el problema y de ahí todo el proceso de investigación, paso a paso cada aspecto del proyecto”, “una vez identificado ese problema o esa dificultad nosotros ya regresamos a empezar a construir el proyecto” (Anexo 6, código FPIF3c), entre los proyectos que desarrollaron las maestra en formación están: “Coherencia, Cohesión, Ilación Textual”, “Compostaje Como Una Estrategia Para Desarrollar El Pensamiento Ecológico en el Centro Educativo Juan Solarte Obando”, “Investigación con los Estudiantes del Grado 2-3 Referente a su Proceso De Lecto-Escritura”, “Leyendo y Escribiendo Vamos

Aprendiendo”, “Con las Letra Voy Jugando y los Números Aplicando”, “El Respeto y Valores”, “El Respeto Como Un Valor Para Mejorar la Calidad de Vida de Una Institución”, “Aprende a Jugar Con Las Letras”, “Reconstruyendo Nuestra Historia”, “Herencia e Identidad”, “Autonomía y Liderazgo en los Estudiantes de la Escuela El Guabo”, “Comprensión Lectora en Estudiantes de Básica Primaria”, “Que Estrategias Metodológicas Implementar Para Mejorar la Comprensión Lectora Con Textos Literarios Cortos en Estudiantes del Grado Tercero de la Institución Normal”, “Hacia la Integración de la Sociedad Mediante la Convivencia Escolar”, “El Compostaje Como Herramienta Metodológica Para Cuidar al Medio Ambiente en la Escuela Juan Solarte Obando”, “Practicando y Recordando Mis Juegos Lúdicos Tradicionales para así Mejorar Mi Motricidad”, “Implementación de la Estrategia de Filosofía Para Niños: Pequeños Pensadores”, “Fortaleciendo la Comunicación Oral Para una Mejor Integración a la Sociedad”.

Posteriormente a la elaboración del proyecto de investigación, según expresan las egresadas: “se procedía a encontrar unos resultados y hacer un análisis e interpretación de los resultados y luego ya realizar una propuesta y socializar nuestra investigación” (Anexo 6, código FPIF3j)

El diseño e implementación de proyectos producto de la reflexión que se hace sobre la observación del contexto escolar y los referentes teóricos existentes, se establece como una fortaleza del proceso de investigación formativa en la ENS San Calos de la Unión, debido a que permitió a las egresadas, desarrollar competencias de lecto-escritura de manera significativa y competencias profesionales como lo es el conocimiento, dinamización y fortalecimiento de la gestión escolar, debido a que el proyecto es fruto de la sensibilidad generada por la convivencia con la población objeto de estudio en contraste con las teorías existentes, y son orientadas a la

solución real de las problemáticas de la comunidad, puesto que en la metodología se contempla un proceso de intervención.

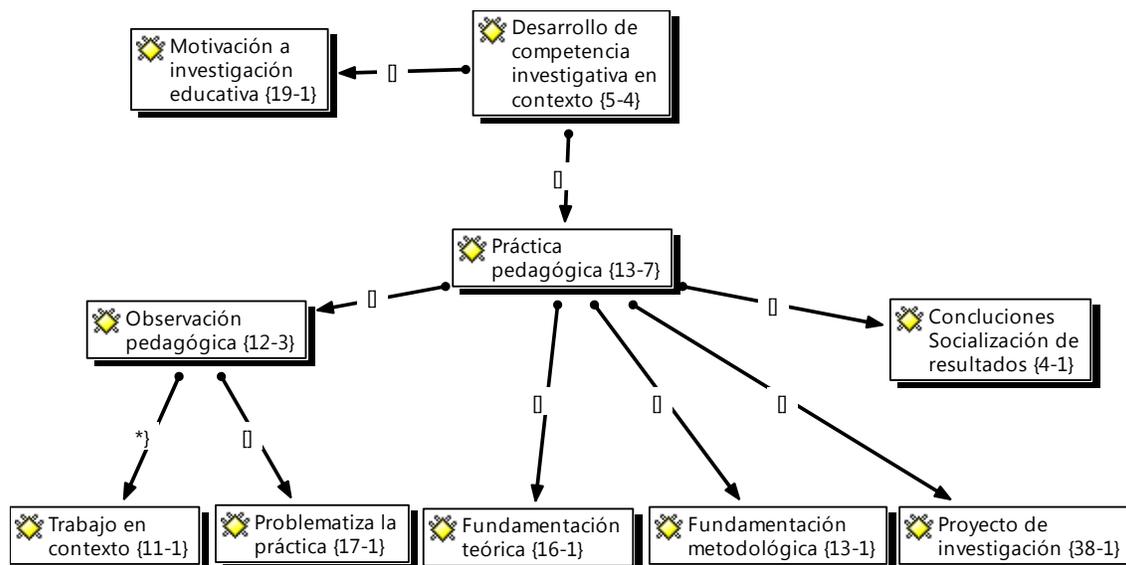


Figura 9. Diagrama de categorías sobre fortalezas por desarrollo de competencias investigativas en contexto.

Fuente: Esta investigación.

Desarrollo de competencias crítico reflexivas

Las egresadas del PFC opinan que el proceso de formación en investigación recibido, les permitió formarse en una dinámica de reflexión y crítica, ya que en este proceso, los espacios generados por la práctica pedagógica les permitió con base en la observación del contexto educativo pensar en las razones de las actitudes de los estudiantes y docentes en el aula de clase, encontramos algunas manifestaciones como la siguiente:

“En el transcurso de las observaciones nos pudimos dar cuenta que: los niños tenían algunas falencias en cuanto a la comprensión lectora de textos literarios cortos.” (Anexo 6, código FPIF10a)

Este es uno de los múltiples casos en los que con base en una postura crítica con respecto a las acciones de la comunidad educativa, las egresadas deciden iniciar un proyecto para resolver las dificultades como las planteadas en la referencia. Podemos afirmar que este proceso de observación y reflexión constante les generó a las egresadas la posibilidad de desarrollar competencias crítico reflexivas y a tomar decisiones en su práctica pedagógica con base en argumentos. Así lo valora una egresada al referirse sobre el tema de la siguiente manera:

“Para mis estudios universitarios ha sido muy importante la formación en investigación que recibí en el programa de formación complementaria, ya que me ha brindado bases y me ha formado en un pensamiento crítico y reflexivo” (Anexo 6, código FPIF10a).

Desarrollo de competencias en liderazgo, gestión y sensibilidad social

La mayoría de trabajos de investigación desarrollados por las egresadas han sido abordados de manera colaborativa, conformando equipos de investigación entre maestras en formación conjuntamente con el asesor de proyecto, se revela esta proposición al encontrar en las participaciones de las egresadas testimonios como los siguientes:

“Toda esa investigación la desarrollamos con ese grupo de estudiantes, digo desarrollamos por que fue junto con otras dos compañeras lo que se realizó el trabajo de grado (...). Fue un trabajo cooperativo en donde todos transmitimos y conocimos más sobre nuestra riqueza cultural.” (Anexo 6, código FPIF8a)

Sobre las ventajas del trabajo en equipo se expresa:

“Nos permite identificar situaciones problemáticas con más facilidad, así como la facilidad en el planteamiento de proyectos para solucionar estos problemas” (Anexo 6, código FPIF5a)

Observamos como a través del trabajo conjunto las egresadas desarrollaron la capacidad de compartir ideas entre los miembros de su equipo de trabajo e invitar a sus pares a gestionar el desarrollo de las mismas, por lo tanto podemos afirmar que el proceso de investigación formativa permitió a las egresadas desarrollar competencias en liderazgo y gestión.

Al establecer en la práctica pedagógica, una dinámica de contemplación, reflexión y crítica del contexto educativo, las maestras en formación pudieron en su momento sensibilizarse frente a la realidad social en la cual se encontraban inmersas, reconocer las necesidades y problemáticas sociales, culturales y económicas del contexto apropiándose de su rol y de su compromiso como educadoras, así lo declaran unas egresadas refiriéndose al proceso de investigación:

“En la escuela, trabajamos cinco compañeras, íbamos a observar a los estudiantes, nos dimos cuenta que entre ellos se faltaban mucho al respeto, que utilizaban palabras muy soeces entre ellos, que eran muy toscos, que no respetaban a las niñas, entonces miramos eso como uno de los problemas más graves de la escolita.” (Anexo 6, código FPIF10a)

“Me ha servido mucho porque cuando yo llegué allá, la institución estaba desorganizada, entonces partí de eso para observar y empezar a ver situaciones problemas y lo que más afectaba a los estudiantes, para empezar a realizar proyectos con los compañeros, para mejorar la institución no solamente con los estudiantes sino también con los padres de familia (...). Se tuvo la oportunidad de realizar proyectos teniendo en cuenta diferentes aspectos y necesidades de la comunidad educativa.” (Anexo 6, código FPIF5a)

En lo mencionado anteriormente se puede percibir que para dar respuesta a las necesidades de la comunidad educativa, las egresadas se organizaron mediante la creación de redes de apoyo integradas por maestras en formación integrantes del equipo de investigación, docente asesor, y la incorporación de padres de familia, quienes potencian el alcance de las metas y posibilitan el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa. Lo anteriormente mencionado permite reconocer que el proceso de investigación formativa permitió desarrollar en las egresadas competencias en sensibilidad social.

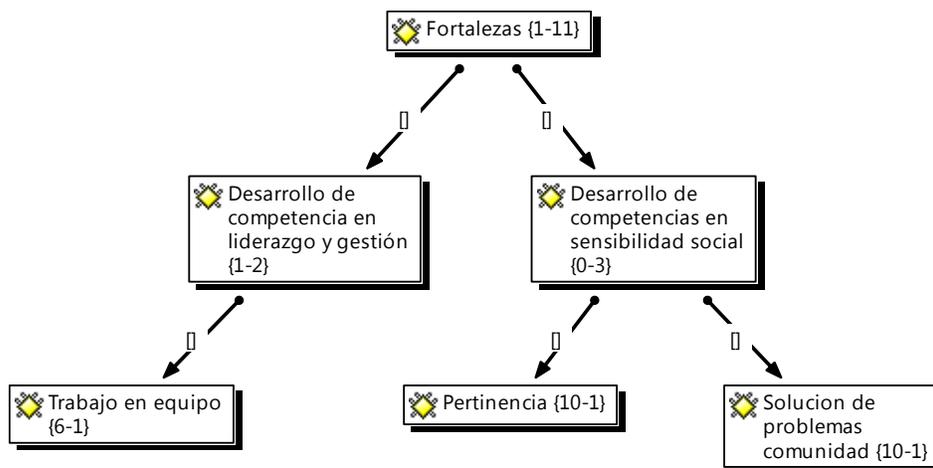


Figura 10. Diagrama de categorías sobre fortalezas por desarrollo de competencias en liderazgo, gestión y sensibilidad social

Fuente: Esta investigación.

Desarrollo de competencias en pedagogía.

Hablando del proyecto de investigación, se menciona que además de fortalecer los fundamentos teóricos sobre investigación, también permitió desarrollar los fundamentos pedagógicos, así lo advierten cuando expresan:

“Fue un proyecto bastante amplio, el cual nos permitió fortalecer todo lo que tiene que ver con investigación y no solo investigación sino también nuestra parte pedagógica como futuras maestras.” (Ver anexo6, código FPIF4c)

Se observa un reconocimiento del efecto causado por el proceso de investigación, a la apropiación de los principios del saber pedagógico y didáctico, pues les ha permitido a las maestras en formación planear ambientes de enseñanza basados en conocimientos relacionados con el contexto en diálogo con las teorías estudiadas, así lo manifiesta una egresada cuando expresa:

“Para mi desempeño como docente la formación en investigación pedagógica ha contribuido de manera positiva, porque nos dio muchas bases para desempeñarnos de la mejor manera en nuestro rol de maestras”. (Anexo 6, código FPIF4c)

Otro de los elementos a considerar es que en el acto de aprender a investigar para posteriormente enseñar, se dio, haciendo uso de una metodología basada en la práctica, es decir se tuvo la oportunidad de ejecutar un plan de intervención fruto de la investigación desarrollada, a lo cual se le hace un reconocimiento por tener esta didáctica la cualidad de que el conocimiento adquirido se mantenga en la memoria de las egresadas en épocas futuras, así es referido:

“El aprendizaje se dio de manera práctica lo cual hace que los saberes aun se mantengan.”
(Anexo 6, código FPIF4b)

El proceso de investigación permite la posibilidad de la actualización teórica, de encontrar significados desapercibidos en otros momentos, de observar tendencias y con base en estas tomar decisiones en el contexto académico del diario vivir, de modo que las egresadas encuentran fruto del proceso investigativo, los beneficios que se citan a continuación:

“Fundamentación teórica, conocimiento de tendencias pedagógicas actuales y la opción de aplicar las que nos hagan formadores nuevos teniendo en cuenta al estudiante como centro, para ofrecerle un aprendizaje significativo y ser investigadores.” (Anexo 6, código FPIF4b)

Las anteriores son evidencias de que el proceso de investigación pedagógica, ha permitido en las egresadas, el desarrollo de competencias en el campo de la pedagogía.

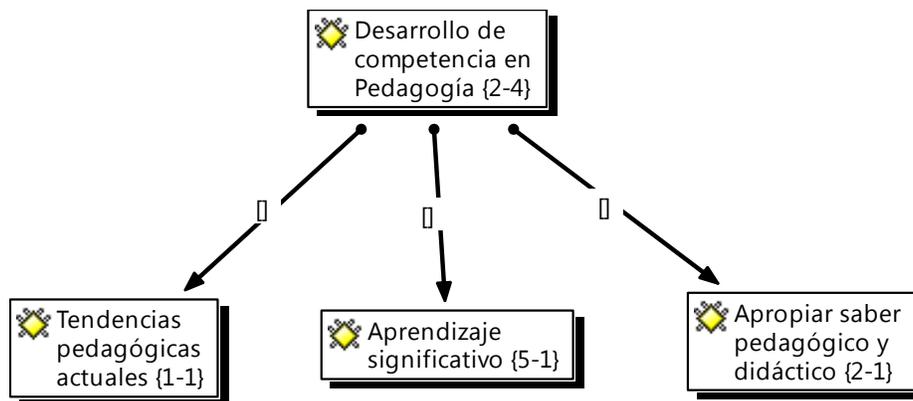


Figura 11. Diagrama de categorías sobre fortalezas por desarrollo de competencias en pedagogía.

Fuente: Esta investigación.

4.5.2 Debilidades de los procesos de investigación formativa

En la Práctica pedagógica investigativa

En la opinión de las egresadas del PFC, se observa como tendencia, el requerimiento de incrementar la práctica pedagógica investigativa, puesto que consideran que aunque se desarrollo en los tiempos establecidos para su ejecución, este continua siendo escaso, además considerando la importancia de los proyectos de investigación en su formación normalista, universitaria y en su

desempeño docente, las egresadas consideran que sería conveniente abordar más proyectos, con el propósito de adquirir mayor experiencia. (Anexo 6, código DPIF1a)

En los proyectos de investigación

Hablando de los proyectos de investigación desarrollados por las egresadas del PFC en su proceso de formación, se manifiesta:

“Aunque se insistía en la participación de grupos de investigación, considero que se debe enseñar a investigar problemas más reales y a manejar el tema del análisis e interpretación que es lo que en un después dificulta.” (Anexo 6, código DPIF3)

Considerando esta opinión y la escasa referencia de las egresadas en el presente estudio, en lo que tiene que ver con el análisis y la interpretación, se puede identificar una posible necesidad de abordar con más detalle el proceso de análisis e interpretación en los procesos de investigación.

Se identifica la necesidad de asesoría al respecto de las normas requeridas para la presentación de informes. (Anexo 6, código DPIF3c), como también el incremento de tiempo para desarrollar las investigaciones, puesto que según las declaraciones el proceso de investigación es de gran importancia en todos los campos (Anexo 6, código DPIF3d), esta percepción en cuanto a la presentación del informe final es una vivencia que se ha tornado angustiosa por los tiempos limitados que se ha puesto de manifiesto en egresadas con desempeño docente y las que han continuado licenciaturas en educación. Por ello además es conveniente empezar a orientar los trabajos de grado desde las normas APA.

Con respecto a la socialización de los resultados de las investigaciones se cita lo siguiente:

“Que los proyectos que realicen los estudiantes no se queden solo en la institución, que sean conocidos, que procuren darlos a conocer a otras entidades o a otras instituciones, para que los puedan realizar también”. (Anexo 6, código DPIF3b)

Se reclama la escasa visibilidad de los resultados de los proyectos de investigación, en contextos externos a la institución educativa, y se considera la importancia de la socialización de los proyectos ante otras instancias educativas. Al avanzar en la cualificación pedagógica y académica y/o en su desempeño docente dan mayor valor a las experiencias y orientaciones recibidas en el PFC, donde es posible percibir que les han sido muy significativas en su formación y por tanto son dignas de contarlas en otros espacios educativos

Figura 9. Diagrama de conceptos sobre fortalezas por desarrollo de competencias en pedagogía.

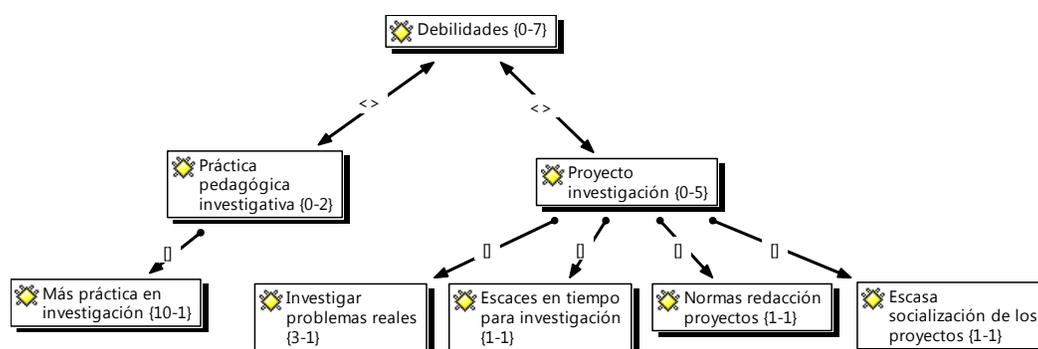


Figura 12. Diagrama de categorías sobre debilidades en práctica pedagógica investigativa y proyecto de investigación

Fuente: Esta investigación.

En gestión docente y administrativa

En la gestión administrativa se encuentra la dificultad en los costos que implica el trabajo de campo (Anexo 6, código DPIF5a)

En la gestión docente, refiriéndose al acompañamiento por parte de los asesores de grupo se expresa lo siguiente:

“Me parece excelente la entrega que tienen los docentes como tal que, nos dictaron a nosotros en ese tiempo las asignaturas, que nos dieron a conocer todo eso, no se ahorita como estarán manejándose esa parte porque pues ya hace tiempito de lo que me gradué, pero pues de parte de ellos siempre estuvieron ahí, había un excelente equipo investigativo que se encargaba de responder muchas de nuestras dudas que estaban pendientes que estaba constante revisando nuestros trabajos, a la vez hacia inclusive hasta de asesores de grupo, que ni les correspondía a ellos y bueno pues valía la pena las traspasadas y todo lo que nosotros hicimos, yo más bien no sé cómo estará ahorita repito en el colegio esa parte, pero si, más bien haría como un llamado de atención para que se organizara lo que es con los asesores de grupo, o sea, ellos no viven como muy metidos en el cuento, pienso yo que les dejan todo a los de investigación”

En este mismo sentido hay varias manifestaciones lo que permite reconocer que aunque se determinó una fortaleza en el acompañamiento de los profesores y asesores de investigación, se constituye en debilidad el acompañamiento por parte de los asesores de grupo, conocidos como maestros acompañantes de práctica en la escuela normal, que es un trabajo que realizan los docentes directores de grupo de pre-escolar y primaria, pues en opinión de las egresadas, reclaman de ellos más compromiso para con el programa y específicamente en lo referente al proceso de investigación. (Anexo 6, código DPIF4a)

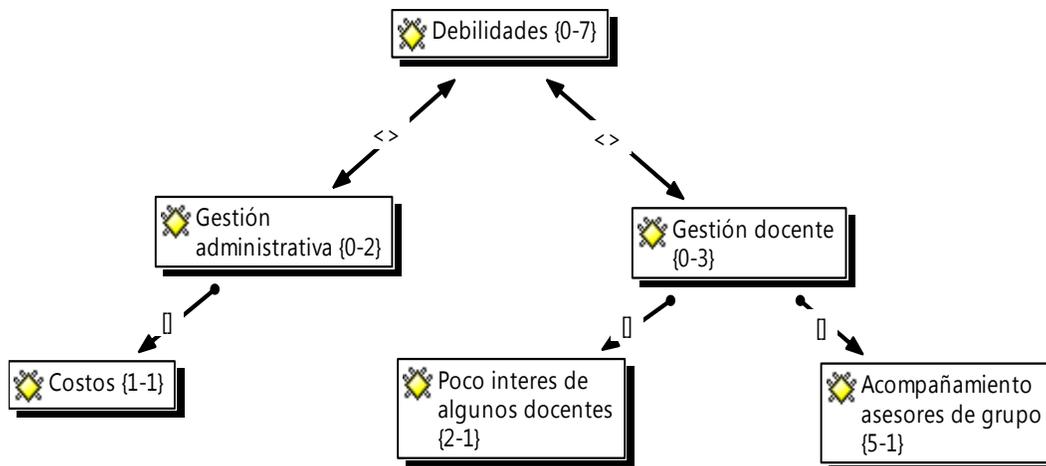


Figura 13. Diagrama de categorías sobre debilidades en gestión administrativa y docente

Fuente: Esta investigación.

En referentes teóricos

En cuanto a los referentes teóricos las egresadas hacen los siguientes requerimientos:

“Que se tengan en cuenta temas a investigar relacionados con contextos en los cuales podemos salir a laborar y metodologías trabajadas en estos mismos como la escuela nueva y la telesecundaria (...), Por nuestro perfil tenemos más opción para desempeñarnos en zonas rurales y en algunos casos de difícil acceso, sería muy importante que se dé a conocer de manera, amplia y profunda la metodología escuela nueva, me parece muy importante (...), sería muy importante que nos den a conocer de manera más práctica un método para lecto-escritura, porque es una dificultad muy grande con la cual nos enfrentamos (...), que nos enseñen a detectar problemas de aprendizaje”. (Anexo 6, código DPIF2a)

Se puede establecer que en el PFC se han desarrollado importantes aportes al proceso de formación del Normalista Superior como docente a desempeñarse en pre-escolar y básica

primaria, pero las realidades laborales a donde tienen que enfrentarse presentan otras particularidades y en este sentido propender por una continua autoformación profesional ha de ser también una competencia que se ha de desarrollar, por cuanto los cuatro semestres que se han considerado para el PFC, son muy cortos dada la gama de requerimientos que se necesitan hoy en día en el maestro para que pueda orientar acertadamente en los diferentes contextos a los estudiantes, principalmente desde la indagación y reflexión pedagógica.

V. PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL NORMALISTA SUPERIOR

5.1 Introducción

La construcción de la “Propuesta para la formación en investigación educativa del normalista superior de la E.N.S. San Carlos”, parte del concepto de currículo como construcción social, a partir de la concepción que hace Alicia de Alba (1998), el presente trabajo pretende al respecto de la construcción curricular, aportar al diálogo con los demás sujetos de determinación curricular (comunidad educativa, el estado colombiano, investigadores, etc.). En la presente propuesta se pretende visualizar las voces de las egresadas de la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión en contraste con el pensamiento de teóricos que han profundizado en el campo de estudio de la investigación formativa, y la perspectiva del estado, latente en los lineamientos que el ministerio de Educación Nacional establece y en la normatividad vigente.

Lo que subyace de esta iniciativa, deslegitima cualquier intento de imposición, y por el contrario, se la puede considerar como una cooperación de quienes han participado en la investigación germen de la presente propuesta.

5.2 Propósitos

El propósito de la presente propuesta, es la participación en el diálogo con los sujetos que directa o indirectamente determinan el currículo en la Escuelas Normales, propuesta que se focaliza en el proceso de investigación formativa, con base en el estudio desarrollado para este

fin, que se enfocó en: identificar las percepciones de las egresadas del PFC en torno a los referentes teóricos y metodológicos de la formación en investigación educativa adquiridos durante su formación en este nivel, la identificación y valoración de las experiencias prácticas que adelantan las egresadas del PFC en el desempeño docente, la identificación y valoración de las experiencias prácticas que adelantan las egresadas en la profesionalización docente en el campo de la investigación, el reconocimiento de fortalezas y debilidades de los procesos de investigación formativa recibidos por las egresadas del PFC.

5.3 Fundamentación teórica

Perspectiva conceptual sobre currículo.

Alicia de Alba (1998) hace un estudio sobre el currículo, crisis, mito y perspectiva, en el que plantea que la manera como se determina el currículo, es en esencia un proceso social, y por tanto, puede comprenderse a la luz de la complejidad de la determinación de los procesos sociales en general (p.13).

De Alba Expresa:

Partimos de concebir los procesos de determinación social como aquellos en los cuales a través de luchas, negociaciones o imposiciones, en un momento de transformación o génesis, se producen rasgos o aspectos sociales que, de acuerdo a una determinada articulación, van a configurar una estructura social relativamente estable y que tiende a definir los límites y las posibilidades de los procesos sociales que en el marco de tal estructura se desarrollen. (p.14)

De acuerdo a esta perspectiva, de Alba (1998) concibe la siguiente conceptualización de currículo:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (pp.59-60)

Grupos y sectores sociales que determinan el currículo:

a) El Estado colombiano

Representantes de los órganos de gobierno, quienes inciden en la determinación del currículo mediante la generación de lineamientos coherentes con las políticas del gobierno nacional.

b) Comunidad educativa

Son miembros de la comunidad educativa: los padres de familia, maestros en formación, maestros acompañantes, maestro asesor, maestros en ejercicio, docentes y directivos docentes pertenecientes a la institución educativa.

c) Los padres de familia

Quienes realizan acciones educativas en el hogar y ejercen actividades de patrocinio, motivación a los maestros en formación.

d) Maestros en formación

Estudiantes de la Institución Educativa E.N.S. San Carlos de la Unión, matriculados en los grados diez y once de educación media, o estudiantes matriculados en el Programa de Formación Complementaria, quienes participan de un proceso de formación con el propósito de desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse como maestros de preescolar y básica primaria.

e) Maestros acompañantes

“Los maestros acompañantes son los docentes que acompañan, asesoran y orientan el ejercicio de la práctica pedagógica en el establecimiento educativo” (Gelvez, 2007, p.33). Los maestros acompañantes, guía a los maestros en formación, en el desempeño de sus acciones de observación e investigación, de conformidad con los lineamientos establecidos en el Manual Operativo de la Práctica Pedagógica Investigativa, propicia espacios de reflexión sobre los conceptos y procesos que obtenga a nivel institucional o de aula. Unifica criterios con el maestro asesor sobre la evaluación y promoción del maestro en formación.

f) Maestro Asesor

Docente que proporciona conceptos y elementos teórico-prácticos sobre el proceso de observación e investigación que realiza el maestro en formación, en el contexto de la práctica pedagógica investigativa.

g) Maestros en ejercicio.

Docentes del Programa de Formación Complementaria, que se desempeñan en la labor docente principalmente este nivel de la Institución Formadora de Maestros.

Normalista Superior.

Profesional de la educación cualificado para desempeñar su labor docente en los niveles de pre-escolar y básica primaria.

Orientaciones para el diseño curricular

El mecanismo que se propone para la elaboración del currículo es la negociación, a través de la dialéctica de los grupos o sectores sociales (Comunidad educativa, estado colombiano, investigadores), que hacen parte de la dimensión general (contexto nacional e internacional) o particular (contexto local o regional). El diálogo propuesto lo entendemos como una dinámica en la que los sujetos proponen ideas para la construcción del currículo, en coherencia con sus percepciones e intereses, las cuales son sometidas a un proceso de análisis, reflexión crítica e interpretación, en el que se pueden observar unas tendencias de pensamiento, que se constituyen en lo que hemos denominado orientaciones para el diseño curricular.

Sobre la Investigación

El ser humano en su constante devenir, tiene necesidades, presenta inquietudes, resuelve problemas, hace preguntas, muestra curiosidad ante hechos, situaciones y fenómenos, reflexiona acerca de algunas percepciones del entorno y de lo natural, etc. Por ello la investigación no es ajena a la naturaleza de integralidad del ser humano, porque su desarrollo y evolución es significativo en la medida en que haga comprensiones, interpretaciones, y una búsqueda constante de respuestas, por lo que tiene que acudir a diferentes fuentes y referenciarlas

organizadamente, validando razonamientos e imaginarios, incursionando entonces en la producción del conocimiento. A lo cual Medina Gallego aduce: “La investigación es un espacio de formación y construcción de conocimiento. En la escuela, la investigación está dirigida hacia la formación del espíritu científico y la creación de prácticas y actitudes axiológicas frente a la producción de saberes” (Medina Gallego, 1997, p.72). Por ello el aula escolar se constituye en una movilidad social, académica, pedagógica y valorativa, donde lo humano es posible potencializarlo en todas sus dimensiones.

Investigación Educativa

Es la investigación cuyo propósito está orientado al estudio y análisis de la educación y, por tanto, según Arnal (Arnal et al, 1992), trata “cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo” (p. 35).

Según Stenhouse y Elliott (1993), la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Esta separación entre investigadores y maestros ha sido la situación predominante en el pasado. A este respecto Stenhouse (1981), analizando en su obra *Investigación y Desarrollo del currículo*, enfoques de la investigación en el aula, afirma:

La mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros. Y en general dichos investigadores se han interesado más por construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobre todo a la comunidad de investigadores, que en mejorar las aulas que han

estudiado. No puede afirmarse esto de toda la obra que se ha publicado, pero siempre existen, al menos, huellas de la separación entre investigadores y profesores. (p.3)

Frente a esta situación Stenhouse (1981), propone integrar en el docente los tres roles: de investigador, observador y maestro. Al respecto afirma:

En mi concepto esto es perfectamente posible, siempre y cuando el profesor ponga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer las cosas. (p.3)

En la misma obra Stenhouse, al considerar el concepto de “profesionalidad amplia” del docente, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentado del currículo, plantea que las características de tal profesionalidad son:

a) El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo.

b) El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.

c) El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

d) Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, la división del trabajo entre practicantes e investigadores se desvanece y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una integración, aunque Stenhouse valora el acompañamiento de investigadores externos a esta labor de los practicantes de la educación. La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación y como una característica de una profesionalidad ampliada del

docente frente a la profesionalidad restringida que generalmente han ejercido los maestros, esto es, una profesionalidad limitada a poner en práctica teorías e investigaciones hechas por otros.

Investigación formativa

En el concepto que construye Alicia de Alba (2011) sobre investigación formativa, determina lo siguiente:

La investigación formativa es un estilo y una estrategia de investigación y de formación de investigadores en la cual se incorporan e hilan aportes teóricos y herramientas procedentes de diversas posturas teóricas, estrategias metodológicas y técnicas específicas y en ese contexto se privilegia propiciar el pensar, el pensar de manera rigurosa, creativa, caótica, para lógica, productiva, placentera, original, el pensar que duda y llega a la angustia y en momentos a la desesperación. Se propicia el pensar de cada quien y del grupo más que el seguir a un autor o a otro o a una escuela específica de pensamiento, al tiempo que, la investigación formativa muestra sus propias articulaciones conceptuales y su ser siendo investigación formativa, sus dudas, sus momentos de recomposición. (p.12)

Características de la investigación formativa

La investigación formativa se caracteriza por a) conformar una red de jerarquías, sustentada en la autoridad académica (formación, experiencia en investigación, posibilidad de la escritura y grados académicos) de cada uno de sus miembros; b) formativa y abierta; c) por brindar amplios espacios de autonomía relativa; d) por la exigencia de compromisos claros con el proyecto de investigación; e) interés especial en las relaciones humanas entre los miembros del grupo; f) por el rigor académico y el respeto a las diferentes posturas en el abordaje de objetos específicos o particulares,

siempre que se respeten los acuerdos mínimos que nuclean al proyecto; y g) por requerir de una estructura organizativa (EO) que permita que la investigación se realice de manera sistemática y rigurosa, atravesada y articulada por la formación de todos los miembros del equipo, como elemento constitutivo de la misma. (De Alba, 2011, p.12)

Es importante reconocer la perspectiva artesanal, que sobre investigación formativa aporta Sánchez Puentes (2000), la cual promueve la adquisición del conocimiento, que se va obteniendo a través de un proceso artesanal del aprendizaje de la investigación, al respecto manifiesta:

Se entiende por “vía artesanal” la comunicación directa y constante que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz con ocasión de la transmisión de un oficio. A investigar se aprende al lado de otro más experimentado; a investigar se enseña mostrando cómo; a investigar se aprende haciendo, es decir, imitando y repitiendo una y otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la generación de conocimientos; a investigar se enseña corrigiendo; se aprende viendo. (p.9)

En lo anterior se reconoce la demanda de responsabilidad y competencia del maestro acompañante, en procura de satisfacer las demandas de los maestros en formación para aprender a investigar investigando, al respecto se expresa:

La capacidad de trazar por parte de cada miembro del grupo su *cultivarietas* (formación, experiencia, obtención de grados académicos, entre los más importantes) se encuentra inextricablemente relacionada con la formación *artesanal* del investigador *in situ*, esto es, con un maestro o maestra que tiene experiencia en su oficio, en el *oficio de investigar*. (Sánchez, 2000)

Investigación formativa en el normalista.

El Consejo Nacional de acreditación (1998) en relación con la acreditación previa, y al rol del maestro en formación afirmar que:

Durante su formación, quienes se desempeñarán como educadores deben estar en contacto, no sólo con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que les permita analizar los contextos y reconocer estrategias de investigación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo del trabajo, continuidad, crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente. (p.30)

Perfil del normalista superior

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional:

La precisión del perfil del docente egresado de un programa de formación, cobra gran importancia para la elaboración y evaluación de una propuesta curricular, por cuanto en ella se deberán reflejar las aspiraciones sobre lo que deben ser, saber y hacer los futuros docentes. Entonces, precisar el perfil del normalista superior es una tarea relevante para la cualificación de los programas de formación complementaria que se ofrecen en nuestro país y para la afirmación de estas instituciones como formadoras de docentes y de sus egresados como profesionales de la educación. (MEN, 2011)

Sugerir la determinación del perfil del normalista superior con base en lo que deben ser, saber y hacer, tiene implicaciones con un diseño curricular con un enfoque basado en competencias

Sobre el concepto de competencia

En los últimos años el gobierno nacional ha trabajado con las instituciones educativas y con diferentes sectores sociales del país, en la promoción de la educación como principal factor de equidad y como motor de competitividad, pues las exigencias para una mayor productividad de la economía en un entorno global complejo y con la responsabilidad de propender por una mejor distribución de la riqueza, ponen de manifiesto la necesidad que el sistema educativo forme el talento humano que pueda responder a estos requerimientos y fomente el desarrollo de las competencias necesarias para la vida laboral sin dejar atrás sus deberes como ciudadano frente a la sociedad. (MEN, 2010)

Algunas definiciones de competencias

Wattíez, Quiñones & Gamarra (Citado por Beneitone et al., 2007) expresan:

Una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. (p.35)

La definición de competencias que da Tuning Europa, en informe editado por Gonzales, Wagenaar, Robert (Citado por Beneitone et al., 2007) es la que se presenta a continuación:

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden

estar divididas en competencias relacionadas con un área del conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos). (p.37)

Diseño curricular con enfoque de competencias

El Ministerio de Educación Nacional (2010), contempla la necesidad del desarrollo curricular en base a competencias y hace algunas aclaraciones sobre el diseño:

En un diseño curricular basado en competencias es importante clarificar si éste se construye para el desarrollo de competencias disciplinares o laborales, pues en cada caso se parte de lógicas diferentes. Los primeros se construyen desde la lógica de las distintas disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber, y los segundos desde la lógica productiva. Están orientados a los valores propios de la disciplina o de la supervivencia económica según el caso, y se rigen o por las normas del campo intelectual o por las normas organizacionales. La definición de un currículo con base en competencias disciplinares implica expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones diversas a lo largo de la vida. El diseño curricular basado en competencias laborales pretende superar las disciplinas tradicionales mediante un planteamiento trans disciplinar. De esta forma, la enseñanza se organiza a través de núcleos de interés/talleres/funciones en los que convergen las diferentes disciplinas de una manera natural, de modo tal que los estudiantes puedan adquirir no sólo el saber y el saber hacer correspondientes sino los modos y procesos variados de apropiación del conocimiento. El punto en común entre ambas lógicas de construcción de propuestas curriculares son las competencias conocidas como transversales o genéricas, descritas anteriormente. (p.10)

La resolución 5443 del Ministerio de Educación Nacional (2010), en su artículo 2, promulga:

El educador es un profesional con formación pedagógica que, atendiendo a las condiciones personales y de los contextos, orienta procesos de enseñanza y de aprendizaje y guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes (p.1).

Además establece que el programa debe fortalecer las competencias básicas del educador, ante lo cual, un grupo de directivos de escuelas normales superiores y delegados de secretarías de educación, con base en diferentes fuentes documentales (teóricas, normativas, políticas) y la experiencia de las escuelas normales superiores en su quehacer como formadoras de docentes, elaboran una lista de competencias básicas, personales y profesionales de un normalista superior, que deben fortalecer los programas de formación complementaria, desarrollados por las Escuelas Normales Superiores, este consolidado se presenta en la tabla siguiente. (MEN, 2011)

Tabla 9. competencias básicas del normalista superior

COMPETENCIA	DESEMPEÑOS
Competencia comunicativa	<p>Interpreta y comunica, de manera verbal y no verbal, sus ideas en forma asertiva, clara y coherente.</p> <p>Produce textos orales y escritos con cohesión y coherencia.</p> <p>Interpreta textos, sentidos y significados de los discursos que escucha y lee.</p> <p>Se comunica efectivamente en una lengua extranjera.</p>
Competencia inclusiva	<p>Conoce y valora la diversidad.</p> <p>Reconoce y acepta las diferencias, en consecuencia, respeta y valora los derechos individuales y colectivos en su quehacer pedagógico.</p>
Competencia lógico matemática	<p>Desarrolla el pensamiento lógico matemático que le permite interpretar, representar y argumentar frente a situaciones cotidianas y especializadas de diversas disciplinas.</p> <p>Interpreta, analiza, resuelve y comunica problemas cotidianos y del contexto, a partir de un razonamiento lógico matemático.</p>
Competencia crítico – reflexiva	<p>Actúa con pensamiento crítico y reflexivo.</p> <p>Toma decisiones con argumentos.</p>
Competencia autodidacta	<p>Trabaja por su formación continua y aprendizaje autónomo.</p> <p>Se autoevalúa y hace metacognición de su aprendizaje.</p> <p>Establece redes de interacción con pares.</p>
Competencia de mediación	<p>Utiliza los medios, las TIC y el pensamiento científico como herramientas para responder a sus interrogantes y profundizar en conocimientos y relaciones.</p> <p>Incluye los medios y las TIC como herramientas para innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>

Fuente: MEN. (2011). *Perfil del Normalista Superior*.

Tabla 10. Competencias personales del normalista superior

COMPETENCIA	DESEMPEÑOS
Competencia en liderazgo y gestión	<p>Tiene una visión de desarrollo social y sostenible.</p> <p>Es capaz de compartir sus ideas y convocar a otros en pro del desarrollo de las mismas.</p> <p>Se asume como gestor de conocimiento.</p> <p>Lidera la construcción de sentido para la transformación del ser y de contexto, desde acciones locales con perspectiva de pensamiento global.</p> <p>Se identifica como ciudadano del mundo, con responsabilidad social, ambiental, política y cultural de su devenir histórico.</p> <p>Promueve el trabajo en equipo.</p>
Competencia en sensibilidad social	<p>Reconoce las posibilidades, necesidades y problemáticas sociales, culturales y económicas del contexto nacional y mundial, las apropia en su compromiso como educador.</p> <p>Conoce las características de todos los miembros de la comunidad educativa, sus dificultades, aspiraciones, su entorno social, cultural, económico y sus condiciones de vida.</p> <p>Da respuesta a las necesidades de la comunidad educativa mediante la creación de redes de apoyo que potencien el logro de las metas institucionales y propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de la misma.</p> <p>Demuestra interés, respeto y confianza hacia los miembros de la comunidad educativa, propiciando un acercamiento permanente y el establecimiento de reglas claras de convivencia.</p> <p>Contacta otros sectores, autoridades locales y líderes regionales, organizaciones culturales, sociales y productivas estableciendo y consolidando alianzas estratégicas para realizar acciones conjuntas que repercutan en el desarrollo de la comunidad.</p>

Fuente: MEN. (2011). *Perfil del Normalista Superior*.

Tabla 11. Competencias profesionales del normalista superior

COMPETENCIA	DESEMPEÑO
Competencia pedagógica y didáctica	<p>Se apropia del discurso de las ciencias y las artes, del currículo de preescolar y básica primaria, con rigor académico.</p> <p>Se apropia de los principios del saber pedagógico y didáctico para estructurar ambientes de enseñanza basados en conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social, cultural y de la naturaleza.</p> <p>Conoce el niño de la primera y la segunda infancia, sus procesos evolutivos, el cómo aprende, sus necesidades, intereses y posibilidades de formación y aprendizaje.</p> <p>Organiza y anima situaciones de aprendizaje en contexto.</p> <p>Diseña y aplica estrategias para el seguimiento y acompañamiento de los procesos formativos de los niños de preescolar y básica primaria.</p>
Competencia en el conocimiento, dinamización y fortalecimiento de la gestión escolar	<p>Conoce la organización de la institución educativa.</p> <p>Contribuye al diseño y la implementación de currículo.</p> <p>Diseña e implementa proyectos institucionales.</p> <p>Maneja eficientemente los recursos institucionales.</p> <p>Realiza adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad.</p> <p>Involucra a los diferentes actores de la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Participa en la planeación, ejecución y seguimiento al plan de mejoramiento institucional.</p>
Competencia en investigación educativa en contexto	<p>Problematiza su práctica y comparte esas problemáticas con sus colegas.</p> <p>Escribe las reflexiones sobre su práctica y organiza sus escritos por categorías.</p> <p>Su aula de clase se constituye en un espacio de formación donde estudia sus iniciativas o propuestas de innovación pedagógica.</p> <p>Comparte sus reflexiones elaborando artículos sobre las mismas.</p> <p>Asume positivamente las críticas de sus lectores o interlocutores.</p> <p>Lidera o hace parte de semilleros, grupos y redes de investigación</p> <p>Participa en eventos locales, nacionales e internacionales de investigación.</p> <p>Evidencia en las prácticas el uso de metodologías, técnicas e instrumentos de observación e investigación pertinentes.</p> <p>Fundamenta sus prácticas investigativas y producciones, con los planteamientos de otros investigadores.</p> <p>Es ético en el uso del saber propio y el de otros.</p>

Fuente: MEN. (2011). *Perfil del Normalista Superior*.

Las competencias básicas, personales y profesionales que se sugieren, pretenden fortalecer al normalista superior, en su futuro desempeño laboral promoviendo desde una postura crítica y transformadora que se requiere en los nuevos profesionales de la educación para desarrollar de un pensamiento identitario desde la realidad de su contexto de manera pertinente.

Normalista superior, como maestro en formación.

Las Instituciones formadoras de maestros, como las Escuelas Normales Superiores deben garantizar a Colombia un nuevo profesional de la educación, con el dominio de un saber pedagógico y educativo; un saber específico desde los diferentes campos de formación científico y cultural; desde una concepción humanística desarrollando las potencialidades del estudiante de acuerdo a sus intereses y necesidades, horizontalizando procesos de aula, desde una perspectiva dialógica, todo ello fortalecido por su praxis pedagógica, es decir, por su capacidad reflexiva, deliberativa y propositiva, permitiendo desarrollar autonomía, autorrealización, caracterizado por la continua autoformación pedagógica e investigativa.

La formación en investigación en el PFC de las Escuelas Normales Superiores, es posible desarrollarla con diferentes estrategias como son: el trabajo de grado (con sus diferentes modalidades), proyecto de aula, ensayo teórico investigativo, semilleros de investigación, implementación estrategias didácticas para el desarrollo de competencias investigadoras de los maestros en formación; que favorezcan la indagación, desde la concepción de investigación formativa, a fin de fomentar el espíritu científico en los nuevos profesionales de la educación.

La formación del maestro en Colombia está a cargo de la educación superior, es decir desde las Facultades de Educación y desde las Escuelas Normales Superiores a través de los Programas

de Formación Complementaria (PFC) principalmente. Por ello el “Normalista Superior” se lo reconoce como un egresado de las Escuelas Normales y que según el decreto 1278 del 2002, lo califica como un profesional de la Educación que se desempeñará como docente en los niveles de pre-escolar y básica primaria.

Por tanto las Instituciones formadoras de maestros, como las Escuelas Normales Superiores deben garantizar a Colombia un nuevo maestro, como profesional de la educación, con un saber fundante como la pedagogía, un saber específico, desde una concepción humanística, y sea fortalecido por su praxis pedagógica, es decir por su capacidad reflexiva, haciendo de la investigación formativa una herramienta que le permita desarrollar autonomía, autorrealización y lo caracterice por la continua autoformación pedagógica.

La investigación formativa es fundamental para la formación en investigación pedagógica y para la formación de Normalistas Superiores, como profesionales de la educación con pensamiento crítico, fijando sus miradas principalmente en pre-escolar y básica primaria desde lecturas contextuales, estando atentos en la identificación de problemas no resueltos o por comprender, para proponer soluciones en el aula y en la cotidianidad escolar, que son características del tipo de maestro que requieren las comunidades en sus diferentes regiones de la geografía nacional, accediendo al conocimiento y al desarrollo del espíritu científico.

Referentes teóricos

Constituye la concreción de la propuesta de formación en investigación del Normalista superior, es decir, un cuerpo teórico con sentido e intencionalidad de la acción educativa del Programa. En consecuencia la propuesta de formación debe contemplar los componentes:

epistemológico, académico, pedagógico, administrativo y organizacional de la formación en investigación pedagógica, que posibilita el desarrollo de competencias investigativas en el Normalista Superior Adscrito al Programa de Formación Complementaria.

Referentes prácticos.

La práctica pedagógica de la investigación se entiende como el carácter experiencia de la profesión docente, desde todos los momentos formativos que permiten desarrollar competencias en o para el ejercicio de la profesión. La práctica pedagógica investigativa implica una praxis intencional dentro del proceso de formación docente, que permite, de una parte integral por medio de proyectos pedagógicos, donde la investigación, implica un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social, y de articulación de intereses y necesidades tanto individuales como institucionales, en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos pedagógicos.

La práctica educativa desde un enfoque orientado a la indagación contempla la Investigación como eje del proceso formativo, donde la investigación y el acompañamiento educativo, propenden por la construcción de propuestas pedagógicas en las que se valoren cambios, logros, dificultades, aprendizajes e impactos de la praxis educativa en los diferentes contextos y con relación a los avances que en el campo disciplinar y pedagógico plantea la propuesta de formación del PFC. Por tanto la práctica pedagógica vista como una entidad compleja podría constituirse en eje de formación de los docentes en la que se trata de generar un diálogo de saberes entre la Escuela Normal y las realidades educativas con el

fin de reconocer el aporte y el valor de los otros y reivindicar a la pedagogía como un conocimiento reflexivo que orienta la acción docente.

5.4 Fundamento Legal

La legislación educativa en Colombia reglamenta la formación de docentes, y para el caso de los Normalistas Superiores considerados como profesionales de la pedagogía es prioritario fomentar y orientar procesos investigadores, como uno de los componentes de calidad en los nuevos profesionales de la educación, por ello se ha contemplado la siguiente reglamentación:

Según la Ley General de la Educación (ley 115 de 1994), en su artículo 112 y de acuerdo al párrafo del mismo se expresa: “las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior”; y en artículo 109 de la misma ley, se ha contemplado en el literal C: “fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber científico.” (MEN, 1994)

Posteriormente a la reglamentación de esta ley, se ha expedido actos administrativos, con respecto a la formación docente y, más específicamente, en relación con la formación en investigación del Normalista Superior, reglamentaciones vigentes en que se consideran:

El Decreto 1278 del 19 de junio del 2002, que en el artículo tercero expresa:

Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo a lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. (MEN, 2002, p.1)

Se reconoce entonces al Normalista Superior como profesional de la educación y la pedagogía.

El Decreto 4790 del 19 de diciembre del 2008, establece las condiciones básicas de calidad del denominado ciclo complementario que hoy se conoce como Programa de Formación Complementaria, (PFC). En su artículo tercero, numeral 3, literalmente expresa que son condiciones básicas las: "... innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo". (MEN, 2008, p.2)

5.5 Orientaciones Curriculares Para La Formación En Investigación Del Normalista Superior

Partiendo de la premisa de que la formación en investigación del normalista superior está sustentada en el concepto de investigación formativa, a continuación se proponen orientaciones para el diseño curricular que en esta área, y en el contexto de la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión, se consideran pertinentes.

5.5.1 Políticas Institucionales de Investigación en educación y pedagogía.

Considerando la existencia de una actitud favorable de las egresadas del PFC frente a la formación en investigación pedagógica, se estima significativa la existencia de una política

institucional en cuanto al fomento de la investigación en la escuela, es decir, que la investigación educativa debe ser parte esencial del currículo y del PEI. Definir: espacios, tiempos, cualificación, formas de comunicación alternativa, recursos (económicos, bibliografía, conectividad,...), incentivos, entre otros.

5.5.2 Diseño curricular basado en competencias

En la actualidad se observa en el contexto internacional, una dinámica de diálogo al respecto del concepto de las competencias y su desarrollo en los distintos niveles educativos, esta situación ha motivado a nivel nacional, a establecer la exigencia del gobierno, de diseñar currículos, centrando la atención al desarrollo de competencias en los educandos, constituyéndose en un referente obligado para el desarrollo de los procesos curriculares, además el proceso de investigación formativa en la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión, generó en las egresadas del PFC el desarrollo de competencias, de modo que se considera apropiado, que las propuestas pedagógicas y curriculares sean orientadas por este concepto. La tarea de la Escuela Normal Superior San Carlos, en el contexto de la práctica pedagógica investigativa, es la identificación y programación de las actividades que permitan la construcción de las competencias básicas, personales y profesionales y especialmente las competencias investigativas.

5.5.3 Proyecto ético de los formadores de formadores

Apel (Citado por el MEN, 2012), aduce: “Todo acto educativo encierra un comportamiento ético, toda educación es ética y toda educación es un acto político, no sólo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias”. (p.5)

La educación es un proceso en el cual el educando y el educador crean y recrean el conocimiento, no únicamente como un acto unilateral, un acto de conciencia en sí, ya que se encuentran inmersos en una sociedad cargada de cultura, por lo tanto es apropiado incorporar en la subjetividad del educando –como futuro educador- la conciencia de la complejidad de la sociedad, por tener estas cualidades históricas, de la cual – el educando – es parte y producto. En consecuencia es apropiado que el proyecto para la formación de formadores se caracterice por ser constituido con base en la participación y visualización de la diversidad de los sujetos que lo determinan, asumiendo una postura ética en su construcción.

5.5.4 Formación de formadores

La formación de los docentes en investigación se ha centrado en el reconocimiento de teorías, el manejo de datos y la descripción de fenómenos educativos. Esta formación ha contemplado en menor medida el desarrollo de la capacidad comprensiva de los investigadores de las realidades educativas que lo circundan, lo que en consecuencia ha conducido a una tajante separación entre formas de conocimiento de naturaleza cognitiva e instrumental y formas de conocimiento de naturaleza social e interpretativa. El fomento de la investigación se ha reducido en muchos casos a la contratación de docentes de metodología, quienes en su mayoría no han realizado proyectos de investigación y desconocen la historicidad de la pedagogía y de los campos del saber específico. (Quintero & Ruiz, 2005, p.17).

Bernardo Restrepo manifiesta lo siguiente:

Donald Schon (citado por Bernardo Restrepo, 2002), expone en 1983 su teoría de la “Práctica Reflexiva” o “Enseñanza Reflexiva”, en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla. Defiende la opción de que el maestro construya saber pedagógico a través de la “reflexión acción” y se separe del discurso pedagógico oficial aprendido en las Facultades de Educación (1987). Su objetivo está muy cerca del de la investigación acción educativa pedagógica, sólo que esta tiene un propósito más investigativo, más sistemático, con identificación de un problema de la práctica, que se somete a la lógica abierta de la investigación científica (p.4)

5.5.5 Reconocimiento de la importancia de la investigación formativa

Las egresadas del PFC consideran valioso reconocer que la investigación formativa es un proceso importante en la enseñanza – aprendizaje de la labor docente, puesto que su desarrollo posibilita, a los maestros en formación: la adquisición de competencias necesarias para asumir su rol docente, visualizarse en el perfil de un maestro con cualidades de un investigador educativo, capacitado para desarrollar procesos de construcción teórica y metodológica, en vía a la comprensión de las situaciones escolares; establecer a la institución educativa como un foco de investigación para la generación y socialización de conocimiento pedagógico, institucionalizar una cultura del aprendizaje con base en la reflexión y crítica de la lectura del contexto inmediato en relación con las teorías existentes, planificar acciones de intervención en la comunidad para el mejoramiento de la calidad de la educación, con base en el conocimiento generado en el proceso de investigación.

5.5.6 Formación básica en investigación

Los maestros en formación deben recibir prioritariamente educación explícita en aspectos conceptuales y metodológicos en investigación. De igual manera, este aprendizaje debe contener el estudio de estrategias requeridas para la formulación y presentación de proyectos y el manejo de herramientas técnicas y tecnológicas para su desarrollo. (Quintero & Ruiz, 2005, p.65).

5.5.7 Formar en la interdisciplinariedad

La formación de nuevos investigadores debe favorecer la interdisciplinariedad, contar con la orientación de investigadores experimentados, sobre todo en la realización de “investigación de punta” en distintas áreas de la educación y la pedagogía, y estar apoyada por una política financiera seria por parte de las Escuelas Normales y las Universidades. (Quintero & Ruiz, 2005, p.66).

5.5.8 Saber trabajar en equipo, condición necesaria para formar maestros investigadores

“El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo” (Senge, 1992, p.4). Un proyecto de investigación no es solamente un proceso de construcción de conocimiento, es también un proceso de construcción de un equipo encargado de llevarlo a buen término. Para que el proceso de construcción de conocimiento esté bien encaminado, en relación con sus propósitos, se requiere inteligencia y dirección. Y para integrar el equipo, suscitar, manejar y contener una dinámica apropiada y sostenida, también se requiere inteligencia y dirección. No solamente una

inteligencia de estilo cartesiano, sino también y especialmente una “inteligencia emocional”; y ciertamente no un estilo de dirección movido por la razón instrumental, sino más bien un estilo de dirección movido por la razón comunicativa.

La incompetencia para el trabajo en equipo es el obstáculo principal que hay que remover en el cuerpo magisterial, se impone la necesidad de diseñar modelos de reeducación y resocialización de los maestros que apunten a la configuración de saberes, actitudes, disposiciones y predisposiciones para el trabajo en equipo. (Ávila & Camargo, 1999, p.174)

5.5.9 La capacidad de registro en procesos investigativos

Ávila & Penagos (2003) consideran trascendente el hábito de escritura de los maestros, al respecto declara:

Darle importancia a la escritura de los maestros significa reconocer que tienen cosas importantes que decir, y valorar sus formas propias de conocimiento. La escritura tiene un enorme potencial no sólo como forma de divulgar el saber de los maestros, sino también como herramienta intelectual para ayudarles a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla. (pp.16-17)

5.5.10 El diario pedagógico

Partiendo de que las egresadas del PFC perciben al docente como un investigador en el aula y al diario pedagógico en relación análoga con el diario de campo en el contexto de la investigación, es apropiado ratificar la funcionalidad del diario pedagógico como instrumento

para hacer descripciones, análisis e interpretación dentro del proceso de investigación educativa, y por lo tanto es conveniente la generalización del uso del diario pedagógico en la realización de las siguiente funcionalidades: a) El diario pedagógico como instrumento para identificar problemas escolares, la motivación hacia la indagación, el planteamiento de objetivos en el marco de un proyecto de investigación. B) El diario como herramienta del maestro en formación, para identificar el pensamiento espontáneo, los intereses y expectativas de los estudiantes al respecto de la dinámica de clase c) El diario como herramienta depositaria de ideas para facilitar el trabajo en equipo, en acciones como la socialización, con el maestro asesor, maestros en ejercicio y los maestros en formación, que les permita generar habito de discusión al respecto de la observación pedagógica que desarrollan, con base en la información contenida en los diarios pedagógicos.

5.5.11 Formación teórica en relación con la formación epistemológica

Si bien las egresadas del PFC hacen un reconocimiento de la importancia del marco teórico en virtud del beneficio que presta: para situar al problema de investigación en una estructura de conceptos en procura de facilitar su comprensión, orientar la metodología y proporcionar sustento teórico científico mediante los postulados de diferentes pedagogos o autores relacionados con el tema de la investigación; es apropiado considerar la diferenciación de la formación teórica de la formación epistemológica, a propósito Zemenlman (1992) nos aclara:

El desplazamiento de la problemática de la totalidad del plano óntico al epistemológico se corresponde con la cuestión básica de convertir el qué pensar en el cómo pensar sobre la realidad. Esto plantea cuestionamientos como los siguientes: ¿La capacidad de conocer es equivalente a la capacidad de romper con los límites teóricos dados?, ¿la capacidad de romper equivale a una mayor

“autonomía de la razón” como capacidad de apertura y re actuación consciente?, ¿la conciencia teórica se confunde con esta conciencia de apertura y de ubicación histórica?, Se puede responder afirmativamente siempre que la teoría como adecuación a lo real, se conciba subordinada a una exigencia de subordinación que no ha estado presente en la razón teórica; por el contrario la razón teórica ha tendido a encerrarse en estructuras cristalizadas en vez de objetivarse con base en su propia capacidad crítica de problematización (y enriquecer por consiguiente, el campo de la experiencia y de los horizontes socio históricos en que se desenvuelva la actividad de pensar) (p.57)

De lo anterior podemos deducir que el proceso de producción de conocimientos, está ligado con la epistemología, por lo tanto es apropiado para el futuro maestro investigador, involucrarse con una formación epistemológica, que mediante el conocimiento de los razonamientos que se utilizaron para desarrollar dichas teorías, permita su apropiación.

5.5.12 Estudio de los procesos de análisis e interpretación

Considerando la escasa referencia de las egresadas del PFC en el estudio en el que se basan el presente trabajo, en lo que tiene que ver con el análisis y la interpretación, se puede identificar una posible necesidad de abordar con más detalle el proceso de análisis e interpretación en los procesos de investigación.

Estamos de acuerdo con el pensamiento de Alba, (1998), en *la importancia de una formación teórica*, como también en que en los currícula de la escuela Normal Superior San Carlos, se tenga que ir más allá de la formación teórica; abordando el estudio del análisis de la estructuración categorial que da origen o permite la construcción teórica. Por lo tanto, es de nuestro concierto pensar que es fundamental conceptualizar de acuerdo a sus particularidades a la formación epistemológica y a la formación teórica para poder distinguirlas. (p.20)

Al respecto Zemelman (1987) plantea: “De esta distinción concluimos que hay que dar preeminencia a la lógica de construcción y uso de categorías por sobre el manejo de conceptos teóricos en sentido estricto” (p.33).

Al respecto Márquez (2009) destaca la importancia de la inclusión del debate sobre la pertinencia de la epistemología en los contenidos de los programas sobre metodología de la investigación, En sus palabras expresa:

Afirmo, sin asombro de dudas, que la base epistemológica que sustenta los principios y fundamentos de los contenidos de la formación del docente en investigación socioeducativa, es la que orienta el punto de partida en la formación del docente investigador, y por tanto, subyace en el abordaje de la realidad educativa, lo que a su vez orienta sus intereses, expectativas y realizaciones. (p.32)

Juan Carlos Tojar (2006) (Citado por Márquez 2009) manifiesta:

La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docente en investigación educativa, como toda disciplina científica, se basa en perspectivas epistemológicas diferentes y antagónicas que subyacen y orientan los procesos de investigación. Y es a partir de este reconocimiento que propone que estas perspectivas deben ser presentadas en los contenidos de aprendizaje a fin de evitar el predominio de un tipo único de enseñanza.

Por otra parte, sugiere que el investigador en ciencias de la Educación asuma que la reflexión es fundamental en la selección del paradigma que orientará su investigación. Por lo tanto, es sólo a través de una decisión teórico-epistemológica que puede evitar que el paradigma se convierta en una “camisa de fuerza”. (p.33)

5.5.13 Políticas de Publicaciones

El reclamo de las Egresadas del PFC sobre la escasa visibilidad de los resultados de los proyectos de investigación, en contextos externos a la institución educativa, devela la necesidad de unas políticas de publicaciones. Las publicaciones, libros, revistas, cartillas, los eventos, congresos, seminarios, simposios, y demás espacios de discusión, permiten visibilizar los efectos reales de la investigación en el aula, la escuela y la comunidad.

5.5.14 Uso de las TICs en la formación de maestros

Sentado ante el computador, el estudiante percibe estímulos para crear cosas, indagar y buscar, en vez de simplemente reaccionar o absorber. Este enfoque es particularmente prometedor en una era en la cual, más que nunca, los estudiantes necesitan mantener su capacidad de aprender con seriedad a todo lo largo de sus vidas y carreras profesionales. (IDEP, 1998, p.90)

5.6 Aspectos Metodológicos.

Estrategias metodológicas que fortalecen el proceso de la investigación pedagógica

Las Instituciones formadoras de maestros, como las Escuelas Normales Superiores deben garantizar a Colombia un nuevo profesional de la educación, con el dominio de un saber fundante como lo es la pedagogía; un saber específico; desde una concepción humanística, fortalecido por su praxis pedagógica, es decir, por su capacidad reflexiva, haciendo de la investigación formativa una herramienta que le permita desarrollar autonomía, autorrealización y lo caracterice por la continua autoformación pedagógica.

La formación en investigación en el PFC de las Escuelas Normales Superiores, es posible desarrollarla con diferentes estrategias como son: el trabajo de grado (con sus diferentes modalidades como: la monografía, sistematización de experiencias significativas, proyectos de investigación e intervención pedagógica), proyecto de aula, ensayo teórico con esquema investigativo, semilleros de investigación, implementación estrategias didácticas para el desarrollo de competencias investigadoras de los maestros en formación; todas las anteriores favorecen la indagación, desde la concepción de investigación formativa, a fin de fomentar el espíritu científico en los nuevos profesionales de la educación.

5.7 Evaluación.

El tipo de evaluación propuesto para el presente trabajo es la evaluación formativa, en el sentido en que Juan Manuel Álvarez lo declara:

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa [...]. La evaluación que aspira a ser *formativa* tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. (Álvarez, 2001, p.2)

Se considera apropiado, que en la evaluación de la formación en investigación de la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión se considere el fundamento de su diseño curricular, el cual está basado en la investigación formativa y en el desarrollo de competencias.

En este sentido, parafraseando a Guerrero (2012) se declara que el currículo diseñado y aplicado bajo el fundamento de competencias debe contener una serie de atributos o características para que sea considerado un proyecto innovador y de calidad. Estos atributos bien aplicados, además de perseguir una formación de calidad, puede contribuir a orientar la evaluación de la calidad del currículo y de la institución educativa, pues en esta actividad tales atributos pueden desempeñar la función de variables, dimensiones, categorías o indicadores de calidad. (Guerrero, 2012)

Visualizando al docente en formación como uno de los sujetos de determinación curricular, quienes tienen derecho a participar en las decisiones públicas que los afecten, se constituyen en componente esencial en el proceso de evaluación y por lo tanto es apropiado considerarlos como objeto y sujeto del proceso de evaluación del currículo, nadie mejor que el sujeto que aprende para conocer lo que realmente sabe mediante un proceso de autoevaluación.

La evaluación se la realiza a través de evidencias empíricas fruto del desarrollo del currículo, que según el MEN, las evidencias se las obtiene identificando en el maestro en formación, comportamientos observables, suficiencia en conocimiento o desempeño social y laboral adecuados. (MEN, 2010)

Además son las percepciones o apreciaciones que los maestros en formación y egresados de la escuela tienen acerca del logro de las competencias en el proceso de desarrollo del currículo,

en la clase y en las distintas asignaturas, indicadores de los cuales se puede inferir el grado de aceptación y satisfacción que deja en ellos el proyecto curricular.

Si los alumnos participan organizándose y trabajando en grupo, es sensato que participen en grupo en el momento de la evaluación (Co-evaluación). Al respecto de la autoevaluación y la coevaluación se refiere Álvarez de la siguiente manera:

La presencia de los miembros del equipo con los que el sujeto de evaluación ha trabajado, más la presencia del profesor, puede garantizar formas de participación democrática que refuerzan papeles de responsabilidad asumida y compartida. La triangulación desempeña un importante papel para garantizar el ejercicio justo de la evaluación, en el que cada sujeto interesado puede hacer valer su propia palabra, su propio argumento. Aparte de esto, hay que considerar su valor como recurso y como garantía de la coherencia con el planteamiento de partida, la participación del profesor, la del alumno que se (auto) evalúa y la de los compañeros con los que éste ha trabajado y que (co)evalúan. Ellos tres constituyen los vértices del triángulo. La honesta capacidad de negociación del profesor y de los alumnos será un referente que garantice el valor del recurso. La voluntad de querer entenderse es el primer paso para llegar al entendimiento. (Álvarez, 2001. p.16)

CONCLUSIONES

En la formación de maestros que ofrecen las escuelas normales superiores en Colombia, la investigación pedagógica es un componente que se contempla en el Programa de Formación Complementaria, desde la concepción de investigación formativa ó formación para la investigación, fomentando la indagación, el espíritu crítico y el liderazgo en los nuevos profesionales de la educación que han de desempeñarse en los niveles de pre-escolar y básica primaria.

La apropiación teórico conceptual en la investigación pedagógica connota una cualidad de importancia en los normalistas superiores, debido a que el marco teórico sitúa al problema de investigación en una estructura de conceptos para facilitar su comprensión, orienta la metodología y proporciona sustento teórico científico mediante postulados de diferentes pedagogos o autores relacionados con el tema de la investigación principalmente desde la investigación cualitativa.

Las egresadas del PFC opinan que existe una actitud favorable frente a la formación en investigación pedagógica recibida en el PFC de la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión, debido a que: se orienta adecuada y oportunamente la investigación pedagógica, la práctica pedagógica fue realizada con agrado y fue articulada con un proceso de investigación desarrollado en equipo y asesorado por docentes a quienes se les reconoce la utilización de estrategias didácticas adecuadas; donde las egresadas mostraron total interés en la preparación de la socialización de los resultados de la experiencia investigativa, el desarrollo de la practica pedagógica investigativa permitió la auto-reflexión sobre el desempeño docente desde el enfoque investigativo.

Las egresadas del PFC en su desempeño docente, vienen haciendo propuestas diferentes para el trabajo en el aula y en la cotidianidad escolar, desempeño que se viene caracterizando por organizar equipos de trabajo, diseño y desarrollo de proyectos de aula con una propiedad en el proceso, el dar cumplimiento a los proyectos pedagógicos institucionales, involucrarse para participar en los proyectos étnicos de las comunidades indígenas, promueven habilidades básicas de pensamiento en sus didácticas principalmente a través de los mapas mentales.

La falencia que se vuelve más visible como estrategia de formación en investigación, es la que está en relación con experiencias significativas en el aula y en la cotidianidad escolar, por cuanto no hay una argumentación coherente del proceso formativo que esta estrategia implica, no cumpliendo con aquellas exigencias académicas y reflexivas que desde la academia han considerado y recomendado autoridades educativas.

En las egresadas del PFC que han continuado su formación profesional, es fácil identificar dominio en el proceso conceptual y metodológico acerca de la investigación pedagógica, comprometidas en el cumplimiento de su trabajo de grado, se resalta el dominio y motivación en la participación de ponencias organizadas principalmente por la universidad, hecho que se corrobora en las organizadas por el programa en ciencias naturales y educación ambiental de las cuales han sido partícipes, además hacen reconocimiento al proceso de formación en investigación adelantado en la universidad, considerándose como una continuidad en la formación en investigación pedagógica, destacando la libertad, autonomía y rigurosidad en el proceso investigador.

El proceso de investigación formativa en la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión, generó en las egresadas el desarrollo de competencias: de identidad personal,

investigativas en contexto, crítico reflexivas, en pedagogía, en liderazgo, gestión y sensibilidad social

El proceso de formación de maestros en la escuela normal desde la concepción de la investigación educativa, implica la formación de competencias investigadoras del maestro, entonces, es importante conocer algunas estrategias pedagógicas que han desarrollado las egresadas sea en el desempeño docente o en su formación profesional que ameritan la difusión de este proceso, como son los proyectos pedagógicos institucionales, el proyecto de aula, el trabajo de grado en sus diferentes modalidades, ponencias, proyectos de investigación e intervención pedagógica

La negociación es considerada como mecanismo trascendental en la elaboración del currículo para la formación en investigación del maestro, a través de la dialéctica de los grupos o sectores sociales (Comunidad educativa, estado colombiano, investigadores), que hacen parte de la dimensión general (contexto nacional e internacional) o particular (contexto local o regional). El diálogo propuesto lo entendemos como una dinámica en la que los sujetos proponen ideas para la construcción del currículo, en coherencia con sus percepciones e intereses, las cuales son sometidas a un proceso de análisis, reflexión crítica e interpretación, en el que se pueden observar unas tendencias de pensamiento, que se constituyen en lo que hemos denominado orientaciones para el diseño curricular.

Es posible operacionalizar la formación en investigación en el PFC de las Escuelas Normales Superiores, incorporando diferentes estrategias como son: el trabajo de grado (con sus diferentes modalidades como: la monografía, sistematización de experiencias significativas, proyectos de investigación e intervención pedagógica.), proyecto de aula, ensayo teórico con

esquema investigativo, semilleros de investigación, implementación estrategias didácticas para el desarrollo de competencias investigadoras de los maestros en formación, que favorezcan la indagación, desde la concepción de investigación formativa, a fin de fomentar el espíritu científico en los nuevos profesionales de la educación.

Por lo tanto podemos establecer que los estudios realizados en el PFC, permiten al Normalista Superior iniciarse como investigador, en consecuencia se deduce que mediante el proceso de investigación pedagógica, la institución está cumpliendo con su misión de promover y vivenciar procesos de investigación formativa, y de autoformación para la innovación permanente.

RECOMENDACIONES

Es conveniente promover la articulación del presente estudio investigativo, con el programa curricular de formación de maestros que se ha estructurado para el Programa de Formación Complementaria, de la Institución Educativa Escuela Normal superior San Carlos principalmente, como también de las demás instituciones formadoras de maestros que validen el presente estudio.

Diseñar y desarrollar un plan de mejoramiento institucional con el fin de garantizar la continuidad de la propuesta a través de la socialización de la experiencia investigativa, puesta en marcha, seguimiento continuo y retroalimentación oportuna al proceso de formación de maestros.

Según manifestaciones realizadas por las egresadas con desempeño docente y las que han continuado su formación profesional, sugieren mejorar el proceso para la presentación del documento escrito, siendo importante implementar las normas APA. Documento que se ha de incorporar al archivo pedagógico de la Institución.

Hacer mayor valoración a los trabajos de grado y demás experiencias que se vienen haciendo en las Escuelas Normales, socializándolas ante instituciones u organizaciones que apoyan la investigación pedagógica, para dar a conocer experiencias significativas y los procesos internos que se adelantan en este aspecto.

Impulsar la indagación desde los Proyectos Pedagógicos Institucionales para fortalecer habilidades de pensamiento, liderazgo, organización y proyección comunitaria.

Se considera conveniente plantear acuerdos entre facultades de educación y Escuelas Normales Superiores en sus los programas de Formación de maestros de Pre-escolar, Básica primaria y ahora en primera infancia para acordar y establecer criterios de formación en

investigación pedagógica, de acuerdo a las características y competencias que se le han otorgado a cada institución formadora de maestros.

Finalmente al Ministerio de Educación Nacional, a las instituciones formadoras de maestros en Colombia como son las Facultades de Educación y a las escuela Normales Superiores del País, a las asociaciones de docentes, a los CEID-FECODE, al magisterio en su conjunto, una invitación respetuosa para servir de interlocutores válidos con la propuesta aquí formulada, en procura de una escuela que propenda por la génesis de sociedades más críticas y reflexivas.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, J. & JARAMILLO, L. G. (2008). *Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar de moda. Educación y educadores*. Vol. 011. No. 001. Universidad de la Sabana.
- ÁLVAREZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- ÁVILA, R. & PENAGOS. (2003). *LA Investigación Acción Pedagógica*. Bogotá: Antropos
- ÁVILA, R., & CAMARGO, M. (1999). *La Utopía de los PEI en el Laberinto Escolar*, pág. 174). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones
- BENEITONE et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, informe final – proyecto Tuning – América Latina 20042007*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto
- BRIONES, G. (1997). *Investigación social y educativa; formación de docentes en investigación educativa*. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.
- CAENS. (2000, 28 de Febrero). *Documento del Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores; Formación de Maestros – Elementos para el Debate*. Recuperado de http://www3.udenar.edu.co/viceacademica/acre_files/REVOLUCION%20EDUCATIVA/Formacion_Maestros.pdf
- CALVO, G., RENDON, D. & ROJAS, L. (2004). Documento: *Un diagnóstico de la Formación Docente en Colombia*. Recuperado de http://www.lpp-buenosaires.net/documentacion pedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación – acción en la formación del profesorado*. (Traducción de J. A. Bravo. Prologo de Vicente Benedito). Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- CARVAJAL, L. & CERTUCHE, L. C. (2012). *Reflexiones acerca de la formación de formadores. Colección: Pedagogía y Ciencia, No 1. Primer encuentro de Pedagogía y Ciencia*. Cauca: Editorial Normal Santa Clara.
- CASTILLO, E. (1996). *Currículo y Proyecto Educativo Institucional: Autonomía e identidad*. Armenia: Kinesis editorial.

- CERDA, H. (2001). *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de Conocimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (1998). *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación*. Santafé de Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.
- COON, D. (2005). *Psicología. Décima edición*. México D.F.: Editorial Nuevo Milenio.
- DE ALBA, A. (1998). *Curriculum, crisis, mito y perspectiva*. Argentina: Editorial, Miño y Dávila S.R.L.
- DE ALBA, A. (2011). *Notas sobre algunas huellas de la investigación formativa en la conversación entre trayectorias académicas* México: UNAM (inédito)
- DECRETO 1860. (1994). Diario oficial N° 41480. Bogotá. 5 de Agosto de 1994
- DICCIONARIO ESENCIAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2009). *Real Academia de la Lengua Española*. Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation.
- FERRERES, S. V. & IMBERNON, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- GARCIA, A. (2013, 05, 25). *Investigación de la práctica pedagógica desde diversas perspectivas metodológicas*. Documento-Revista: Espacio Latino. http://letrasuruguay.Espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/investigacion_de_la_practica.htm
- GELVEZ, H. (2007). *De las practicas docentes distributivas a las practicas docentes investigativas*. Bogotá: MEN
- GONZALEZ, E. (2006). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: Dugom Ltda.
- GUERRERO, L. (2012). *Programa analítico para desarrollar el curso "Currículo y Calidad"*. Seminario de Currículo y Calidad. Conferencia llevada a cabo en el seminario de currículo y calidad en la maestría en educación de la universidad de Nariño.
- IDEP. (1998). *III Encuentro de Investigación, Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: Un Balance Internacional*. Colombia: IDEP
- JARAMILLO, L. G. (2012). *La alucinante lucidez de investigar. Colección: Pedagogía y Ciencia, No 1. Primer encuentro de Pedagogía y Ciencia*. Cauca: Editorial Normal Santa Clara.
- JOLIBERT, J. (1992). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- MÁRQUEZ, E. (2009). *La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa*. Revista de investigación N° 66
- MARTINEZ, M. M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Editorial Trillas.
- MEDINA, C. (1997). *La enseñanza problémica*. Bogotá: Rodríguez Quito Editores.
- MEN. (1994). *Ley 115 de 1994, artículo 14*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- MEN. (1994): *Decreto 1860 de 1994, artículo 36* de 1994. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-104182.html>
- MEN. (1995). *Decreto 804 de 1995*, tomado de artículos 14 y 15. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103494.html>
- MEN. (2010). *Política pública sobre educación superior por ciclos secuenciales y complementarios (propedéuticos)*, recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles239511_archivo_pdf_politica_ciclos.pdf
- MEN. (2011). *Perfil del Normalista Superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles239511archivo.pdf>
- MEN. (2012). *Serie Lineamientos Curriculares*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf
- MESA, O. (1998): *Contextos para el desarrollo de situaciones Problema en la enseñanza de las matemáticas*. Medellín: Centro de pedagogía participativa.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, ASCOFADE Y ASONEM. (2000). *Formación de maestros*. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Documento marco. Bogotá.
- MIYAHIRA, J. M. (2009). *La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado*. REV. MED. HERED N° 20. pag 3. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n331.pdf>
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- MORRIS, CH. & MAISTO, A. (2005). *Psicología, Duodécima edición*. México: Pearson Educación.

- MUÑOZ, J. F. & otros. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- OCHOA, R. & otro. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: Editorial Mc Graw hill.
- PORLÁN, R. & MARTÍN, J. (1996). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada Editora S.L
- PULIDO, O. & BAQUERO, S. D. (2005). *Compilación Documento: Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Santa Fe de Bogotá: Impresión universidad Pedagógica Nacional.
- QUINTERO, M., & RUIZ, A. (2005). *¿Qué significa investigar en educación?*, Lecciones y lecturas en educación N° 2. Colombia: Editorial Universidad Pedagógica Nacional, recuperado de http://die.udistrital.edu.co/listprofesores/1254/hv_profe_tabplit#sthash.dNezd1T0.dpuf
- RESTREPO, B. (2000). Documento, *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación Científica en sentido estricto*. Coordinador del Consejo Nacional De Acreditación – CNA, Colombia. http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf encontrado en google, yahoo! Search
- RESTREPO, B. (2002). *Investigación en educación, módulo 7*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- RESTREPO, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. (1681-5653). Recuperado de http://www.rieoei.org/inv_edu12.htm
- RUIZ, A. (2005). Documento, *Qué significa investigar en educación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- SÁNCHEZ, R. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: CESUUNAM Plaza y Valdés 188 p. (Colección Educación Superior Contemporánea. Serie Mayor)
- SENGE, P. (1996). La quinta disciplina. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1IMnVcRYdtzqJil_09yHLdqMQOHICQPC5NyItG0WOO7o/edit?pli=1
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. (Trad. Guillermo Solana)

Madrid: Ediciones Morata S.A.

SUÁREZ, H. Compilación: (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

TOJAR, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.

VALENCIA, C. (2005). *Las escuelas Normales y la Formación del Magisterio en Manizales en el siglo XX*. Eccos - Revista Científica, Sao Paulo. V.7. N.2. Jul. /dez.

VILLA, M. (2002). *Flexibilidad y educación en Colombia*. Bogotá: ICFES

VILLEGAS, R. E. (2002). Documento, *Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica*. UNESCO/ORELAC. Santiago de Chile: Andros Ltda.

ZEMELMAN, H. (1987). *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas - El Colegio de México.

ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón: Dialéctica y apropiación del presente*. España: Anthropos.

ZULUAGA, O. (1984). *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*. Colombia, Ciencia y Tecnología.

ZULUAGA, O. (1988), *Educación y pedagogía: una diferencia necesaria*. Análisis.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS – PFC

ENCUESTA ABIERTA DIRIGIDA A EGRESADAS DEL PFC.

Agradecemos su colaboración en el diligenciamiento del presente instrumento que tiene la intencionalidad de contribuir en el desarrollo y ejecución del proyecto de investigación denominado: “PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL NORMALISTA SUPERIOR, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS DE LA UNIÓN – NARIÑO”, por tanto la información que nos suministre es muy valiosa.

OBJETIVO:

Establecer las percepciones que tienen las egresadas del PFC en torno a los referentes teóricos y metodológicos de la formación en investigación educativa que han recibido en este nivel.

FECHA:	
--------	--

INFORMACIÓN GENERAL.	
EDAD:	
FECHA DE GRADUACIÓN:	
DESEMPEÑO:	
INSTITUCIÓN Y/O CENTRO EDUCATIVO DONDE LABORA O ESTUDIA:	
DE CARÁCTER:	

ORIENTACIONES GENERALES.

- Diligenciar todos los datos que corresponden a la información general.
- En cada pregunta proporcionar información con claridad donde se ha de considerar la formación dada desde el Programa de Formación Complementaria.
- En caso de no ser suficiente el espacio favor complementar al reverso del instrumento.

III ASPECTOS:

¿Qué concepción maneja Ud. de la investigación pedagógica?

¿Cuál es el papel que juega el marco teórico-conceptual en la investigación educativa?

¿Cuál es la función del diario pedagógico en una investigación?

¿Qué proceso de análisis e interpretación de la información utilizas en tus trabajos de investigación?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de la formación en investigación educativa, que consideras que son el resultado del proceso recibido en el PFC (antes Ciclo Complementario)?

ANEXO 2

UNIVERSIDAD DE NARIÑO –FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS – PFC
ENTREVISTA A EGRESADOS CON DESEMPEÑO DOCENTE

OBJETIVO: Identificar y valorar las experiencias prácticas que adelantan las egresadas del PFC en el desempeño docente.

FECHA: _____

I. IDENTIFICACIÓN:

NOMBRE: _____

EDAD: _____ GÉNERO: M F

FECHA DE GRADUACIÓN: _____

DESEMPEÑO: _____

INSTITUCIÓN Y/O CENTRO EDUCATIVO:

PÚBLICO: _____ PRIVADA: _____

II. ORIENTACIONES:

- Diligenciar con claridad todos los datos que corresponden a la identificación
- En cada interrogante es posible volver a preguntar
- PFC. Programa de Formación Complementaria.

III. CUESTIONARIO PARA EGRESADAS CON DESEMPEÑO DOCENTE

1. ¿Cómo ha contribuido para su desempeño docente la formación en investigación pedagógica recibida por PFC?
2. ¿Hizo algún proceso de investigación cuando fue estudiante del programa de formación complementario?
3. ¿Cómo fue el proceso de enseñanza- aprendizaje de la investigación?
4. ¿Cuál fue el proyecto de investigación que desarrollo en el PFC?
5. ¿Qué metodología utilizó?
6. ¿Recuerda alguna conclusión del proyecto de investigación?
7. ¿Cómo se siente en cuanto a la apropiación del proceso de investigación después de haber sido egresada del PFC?
8. ¿En la actualidad a que equipo de investigación pertenece? ¿Sobre qué indagan?
9. Describa la Participa en investigación que haya adelantado en pedagogía y/o educación.
10. ¿Qué proyectos pedagógicos ha desarrollado en la institución o centro educativo?
11. ¿Qué proyecto de aula ha desarrollado? Describa brevemente el proceso.
12. ¿En qué otros proyectos pedagógicos participa?
13. ¿Qué experiencias que considere significativas ha elaborado en el centro educativo?
14. ¿Qué procesos didácticos ha implementado para favorecer la investigación en el aula?
15. ¿Existe un ambiente escolar favorable para promover y orientar procesos de investigación con sus compañeros y/o directivos docentes?
16. ¿Tiene alguna sugerencia para el programa de formación complementario de la Unión en cuanto al proceso de investigación?

ANEXO 3

UNIVERSIDAD DE NARIÑO –FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS – PFC

ENTREVISTA A EGRESADOS DEL PFC, QUE CONTINUAN FORMACIÓN
UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN.

1. OBJETIVO: Identificar y valorar las experiencias prácticas que adelantan las egresadas en la profesionalización docente en el campo de la investigación.

FECHA: 9 de Marzo de 2013 ENTREVISTADOR:

I. IDENTIFICACIÓN:

NOMBRE: EDAD: GÉNERO: M F

FECHA DE GRADUACIÓN:

FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

UNIVERSIDAD: DEPARTAMENTO: CIUDAD:

PROGRAMA:

INSTRUCCIONES:

- Diligenciar con claridad los datos que corresponden a la identificación
- En cada interrogante es posible volver a preguntar

- PFC. Programa de Formación Complementaria.

II. CUESTIONARIO PARA EGRESADAS QUE CONTINUAN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE.

1. ¿Cómo ha contribuido para sus estudios universitarios la formación en investigación pedagógica recibida por PFC?
2. ¿Hizo algún proceso de investigación cuando fue estudiante del programa de formación complementario?
3. ¿Cómo fue el proceso de enseñanza- aprendizaje de la investigación?
4. ¿Cuál fue el proyecto de investigación que desarrollo en el PFC?
 - ¿Nos puede detallar un poco sobre el origen de este proyecto?
5. ¿Qué metodología utilizó?
6. ¿Recuerda alguna conclusión del proyecto de investigación?
7. ¿Cómo se siente en cuanto al manejo de la investigación después de haber sido egresada del PFC?

8. ¿Actualmente hace parte de algún equipo de investigación?
9. ¿Qué proyecto o proyectos de investigación adelanta?
10. ¿Qué otro tipo de proyectos en educación adelanta?
11. ¿Ha participado en ponencias?
12. ¿Cómo ha sido la formación en investigación en la facultad de educación, Como se la operacionaliza?
13. ¿Existe alguna diferencia en el proceso de investigación que recibieron en el programa de formación complementario y el proceso de investigación que desarrollan en la licenciatura?
14. ¿Tiene alguna sugerencia para el programa de formación complementario de la Unión en cuanto al proceso de investigación?

ANEXO 4

UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS – PFC

**ENCUESTA BASADA EN EL SISTEMA DE RESPUESTAS LIKERT O DE ACTITUD
DIRIGIDA A EGRESADAS DEL PFC.**

Deseo invitarle a responder el presente cuestionario, sus respuestas confidenciales tienen por objeto recoger información como egresada del PFC de la Escuela Normal Superior San Carlos, con el fin de adelantar la investigación denominada: “PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL NORMALISTA SUPERIOR, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN CARLOS DE LA UNIÓN – NARIÑO”, agradecemos su colaboración.

OBJETIVO:

Establecer las opiniones que se perciben en las egresadas del PFC con respecto a la formación en investigación propuesto desde el PEI y del PFC.

FECHA:	
--------	--

INFORMACIÓN GENERAL.	
EDAD:	
FECHA DE GRADUACIÓN:	
DESEMPEÑO DOCENTE:	
INSTITUCIÓN Y/O CENTRO EDUCATIVO DONDE LABORA O ESTUDIA:	
DE CARÁCTER:	

ORIENTACIONES GENERALES.

- Diligenciar todos los datos que corresponden a la información general.
- En cada pregunta proporcionar información con claridad donde se ha de considerar la formación dada desde el PFC.
- Seleccionar solo una respuesta marcando con una X.
- La escala valorativa se encuentra explícita al final de los ítems.
- Las escalas de actitud corresponden a cuestionarios con una lista de enunciados, se solicita a los encuestados que respondan, según unos grados establecidos, de acuerdo a sus percepciones.

Se entiende por actitud una disposición más o menos permanente, positiva o negativa, que presenta una persona hacia un determinado “objeto”, el que puede estar representado por una persona, grupo, situación, característica, entre otras.

DIMENSIÓN COGNITIVA						
No	INDICADORES.	TA	DA	NA/ND	ED	TD
01	Considero que en el PFC se orienta adecuada y oportunamente la investigación pedagógica.					
02	Durante la práctica pedagógica que asumí en el PFC reflexioné sobre mi desempeño como investigador.					
03	Creo que los estudios realizados en el PFC, permiten al normalista superior iniciarse como investigador.					
DIMENSIÓN AFECTIVAS.						
No	INDICADORES.	TA	DA	NA/ND	ED	TD
04	Me gustó trabajar con el equipo de investigación que se organizó para el trabajo de grado.					
05	Con agrado realicé la práctica pedagógica articulada a la investigación.					
06	Acepté con agrado las asesorías continuas ofrecidas por los docentes en el proceso.					

DIMENSIÓN COMPORTAMENTAL.						
No	INDICADORES.	TA	DA	NA/ND	ED	TD
07	Reconozco que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes orientadores de la investigación pedagógica son adecuadas.					
08	Acepté y valoré las sugerencias realizadas por el profesor al proyecto de investigación pedagógica en el PFC.					
09	Preparé con interés la socialización de resultados de la experiencia investigativa en el PFC.					

ESCALA VALORATIVA	
TA	Totalmente de Acuerdo.
DA	De acuerdo.
NA/ND	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
ED	En desacuerdo.
TD	Totalmente en desacuerdo.

ANEXO 5

MANUAL DE CÓDIGOS Y CATEGORIAS DE LAS PERCEPCIONES DE LAS EGRESADAS DEL PFC EN TORNO A LOS REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

OBJETIVO						
2. Identificar las percepciones de las egresadas del Programa de Formación Complementaria en torno a los referentes teóricos y metodológicos de la formación en investigación educativa adquiridos durante su formación en este nivel.						
CATEGORIA	COD	SUBCATEGORIA	COD	TENDENCIA	COD	TESTIMONIO
Referentes teóricos investigación educativa	PRT	Concepción de investigación pedagógica	PRT1	Proceso	PRT 1a	<p>“un proceso en el cual debe haber un trabajo colectivo que contribuye a indagar las problemáticas que se presentan en el aula escolar”</p> <p>“es un proceso que permite al docente indagar sobre los procesos educativos que se presentan en el aula”</p> <p>“Es el proceso mediante el cual nos formamos como investigadores”</p> <p>“Es un proceso continuo”</p> <p>“Que es un proceso muy significativo y continuo puesto que es práctico”</p> <p>“En ella no existe un método preestablecido como una camisa de fuerza, se generan procesos que son investigaciones prácticas y creativas”.</p>
				Sistemático	PRT 1b	<p>“dando así buenos resultados a dicha falencia por medio de estrategias innovadoras”.</p> <p>“para poder mejorar y superar algunas dificultades a través de diferentes estrategias”</p>

					<p>“continuamente se formula preguntas se busca estrategias”</p> <p>“Es una estrategia que nos permite dar solución a problemas del entorno estudiantil”.</p> <p>“La investigación pedagógica es buscar, confirmar una situación o problema real partiendo de la observación, empleando unos determinados métodos”.</p>
				Indagación	<p>PRT 1c</p> <p>“un proceso en el cual debe haber un trabajo colectivo que contribuye a indagar las problemáticas que se presentan en el aula escolar”</p> <p>“Es una indagación para diagnosticar un problema donde se consulta teoría”</p> <p>“es un proceso que permite al docente indagar sobre los procesos educativos que se presentan en el aula”</p> <p>“Indagar y contextualizar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje”</p> <p>“continuamente se formula preguntas se busca estrategias”</p>
				Cotidianidad escolar	<p>PRT 1d</p> <p>“un proceso en el cual debe haber un trabajo colectivo que contribuye a indagar las problemáticas que se presentan en el aula escolar”</p> <p>“es un proceso que permite al docente indagar sobre los procesos educativos que se presentan en el aula”</p> <p>“Indagar y contextualizar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje”</p> <p>“teniendo en cuenta aspectos educativos”</p> <p>“pretende dar solución o mejoría a diferentes problemas que se presentan en el aspecto educativo”</p> <p>“Orientar y comprender los problemas del aula de la escuela y del Aprendizaje”.</p>

					<p>“La investigación pedagógica, es aquella investigación que asume de manera crítica y creativamente el trabajo cotidiano”</p> <p>“Lee la rutina docente desde otras perspectivas”</p> <p>“Es una estrategia que nos permite dar solución a problemas del entorno estudiantil”.</p>
				Comprender	<p>PRT 1e</p> <p>“es la realidad de los problemas educativos”.</p> <p>“Que es un proceso muy significativo y continuo puesto que es práctico”</p>
				Mejoramiento de la educación	<p>PRT 1f</p> <p>“dando así buenos resultados a dicha falencia por medio de estrategias Innovadoras”</p> <p>“para poder mejorar y superar algunas dificultades a través de diferentes estrategias”.</p> <p>“pretende dar solución o mejoría a diferentes problemas que se presentan en el aspecto educativo”</p> <p>“Es una estrategia que nos permite dar solución a problemas del entorno estudiantil”.</p>
				Adquirir experiencia	<p>PRT 1g</p> <p>“teniendo la oportunidad de enseñar y aprender en el camino de la experiencia”.</p> <p>“continuamente se formula preguntas se busca estrategias”</p> <p>“dándonos la oportunidad de enriquecer nuestra experiencia como agentes educativos”</p> <p>“permite fortalecer el arte de aprender para lograr orientar o enseñar”</p>

				Creativo	PRT 1h	“En ella no existe un método preestablecido como una camisa de fuerza, se generan procesos que son investigaciones prácticas y creativas”.
				Problema	PRT 1i	<p>“un proceso en el cual debe haber un trabajo colectivo que contribuye a indagar las problemáticas que se presentan en el aula escolar”</p> <p>“Es una indagación para diagnosticar un problema donde se consulta teoría”</p> <p>“para poder mejorar y superar algunas dificultades a través de diferentes estrategias”</p> <p>“Es un conjunto de saberes que se encargan de la educación como fenómeno especialmente humano; es la realidad de los problemas educativos”</p> <p>“pretende dar solución o mejoría a diferentes problemas que se presentan en el aspecto educativo”</p> <p>“La investigación pedagógica es buscar, confirmar una situación o problema real partiendo de la observación, empleando unos determinados métodos”.</p> <p>“Es una estrategia que nos permite dar solución a problemas del entorno estudiantil”</p> <p>“ nos ayuda a encontrar problemas y dar soluciones”</p> <p>“Es una base fundamental porque permite retomar datos de los múltiples autores para plasmar las alternativas de solución frente a la situación problema”</p>
		Marco teórico-conceptual	PRT2	Comprensión del problema	PRT2a	<p>“Orientar y comprender los problemas del aula de la escuela y del aprendizaje”.</p> <p>“Es una indagación para diagnosticar un problema donde se consulta teoría”</p> <p>“para poder mejorar un problema se necesita conocerlo muy bien”</p>

					“busca dar mayor claridad, orden, explicación al problema a investigar”
				Orienta la metodología	PRT2b “para así buscar soluciones o estrategias que contribuyan de manera Positiva” “estructura los pasos de las teorías y conceptos que se utilizaran en el proyecto”. “Por que las teorías deben ser claras acordes al problema para así saber a qué atenerse a la hora de formular hipótesis, argumentación, explicaciones y hasta metodologías y estrategias.” “El marco teórico conceptual, orienta, guía, reúne, depura y explica los elementos conceptuales y teorías existentes sobre el tema a estudiar”. “organiza el conocimiento y orienta la investigación que se lleva a cabo” “fijar la investigación de manera que nos podamos orientar adecuadamente”
				Construcción teórica	PRT2c “puede ser objeto de construcciones teóricas a partir de una práctica pedagógica”
				Sustento teórico-científico	PRT2d “Este permite sustentar mi investigación de manera científica, a través de los postulados de diferentes pedagogos o autores relacionados con mi investigación” “es nuestro soporte dentro de nuestra investigación”, “sirve de referente y de base al investigador para el desarrollo del problema de investigación” “los más sólidos posibles.” “nos permite darle validez al proyecto de investigación.”

					<p>“para poder establecer resultados y de esta forma argumentarlos con fundamentos teóricos a partir de un texto escrito.”</p> <p>“Una vez comprendido el problema a investigar de manera global se hace soporte con teoría de diferentes autores que hablen sobre el problema.”</p> <p>“El papel que juega el marco teórico conceptual en la investigación educativa es Argumentar con teoría sobre el problema encontrado”.</p> <p>“Es una base fundamental porque permite retomar datos de los múltiples autores para plasmar las alternativas de solución frente a la situación problema”</p>
				<p>Situar problema - Estructura conceptos</p>	<p>PRT2e</p> <p>“estructura los pasos de las teorías y conceptos que se utilizaran en el proyecto.”</p> <p>“Juega el papel de situar a nuestro problema dentro de un conjunto de conocimientos”</p> <p>“es el fundamento con el que nos basamos en nuestra investigación”</p> <p>“Por que las teorías deben ser claras acordes al problema para así saber a qué atenerse a la hora de formular hipótesis, argumentación, explicaciones y hasta metodologías y estrategias.”</p> <p>“El marco teórico conceptual, orienta, guía, reúne, depura y explica los elementos “</p> <p>“El marco teórico implica analizar y exponer las teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes que se consideren validos para el correcto encuadre de un estudio”</p> <p>“organiza el conocimiento y orienta la investigación que se lleva a cabo.”</p> <p>“Nos sirve para reunir información documental”</p>

						<p>“fijar la investigación de manera que nos podamos orientar adecuadamente.</p>
				Importante	PRT2f	<p>“Juega un papel muy importante porque para poder mejorar un problema se necesita conocerlo muy bien”</p> <p>“Es uno de los más importantes, pues es nuestro soporte dentro de nuestra investigación”</p> <p>“El papel que juega el marco teórico – conceptual es muy necesario”</p> <p>“El papel es muy importante”</p> <p>“Es necesario, puesto que este es un apoyo”</p>
Metodología investigación educativa	PRM	Diario pedagógico	PRM1	Registrar información	PRM1a	<p>“La función es de registrar información de acuerdo a la situación problemática”</p> <p>“Es un instrumento que tiene como función registrar detalladamente experiencias ”</p> <p>“El diario pedagógico permite registrar las experiencias o situaciones vividas en el aula de clase”</p> <p>“Es nuestro amigo en donde consignamos nuestra actividades y experiencias”</p> <p>“Recoger la mayor cantidad de información veraz y registrar experiencias que más adelante me van a ayudar a la formulación del problema y diseño de objetivos”</p> <p>“en el diario pedagógico se registran las experiencias relevantes que se han obtenido en el desarrollo de cada una de las actividades”</p> <p>“Su función es servir de registro detallado de experiencias que pueden ser objeto de construcciones teóricas a partir de la práctica pedagógica o práctica</p>

					<p>docente”</p> <p>“El diario de campo nos sirve para registrar todo aquello susceptible de ser interpretado como hecho significativo en el proceso de investigación en el aula”</p> <p>“Es un apoyo en el que se registra situaciones aunque no sean del tema central.”</p>
				Instrumento - análisis	<p>PRM1b</p> <p>“Es un instrumento que tiene como función registrar detalladamente experiencias ”</p> <p>“Es un instrumento que permite planear actividades para el desarrollo del aprendizaje.”</p> <p>“Servir como instrumento para anotar todo lo que se observa y desarrolla en una determinada aula”</p> <p>“El diario de campo nos sirve para registrar todo aquello susceptible de ser interpretado como hecho significativo en el proceso de investigación en el aula”</p> <p>“Recolectar información que más adelante me permitirá analizarla y hacer la reflexión”</p>
				Evidenciar	<p>PRM1c</p> <p>“evidenciando el proceso de formación que puede ser objeto de construcciones teóricas a partir de una práctica pedagógica.”</p> <p>“es una fuente muy importante e indispensable, es nuestra evidencia de trabajo”</p>
				Construcción teórica	<p>PRM1d</p> <p>“evidenciando el proceso de formación que puede ser objeto de construcciones teóricas a partir de una práctica pedagógica”</p> <p>“Su función es servir de registro detallado de experiencias que pueden ser objeto de construcciones teóricas a partir de la práctica pedagógica o práctica docente”</p>

				Práctica pedagógica	PRM1e	<p>“evidenciando el proceso de formación que puede ser objeto de construcciones teóricas a partir de una práctica pedagógica.”</p> <p>“El diario pedagógico permite registrar las experiencias o situaciones vividas en el aula de clase”</p> <p>“Servir como instrumento para anotar todo lo que se observa y desarrolla en una determinada aula”</p> <p>“Su función es servir de registro detallado de experiencias que pueden ser objeto de construcciones teóricas a partir de la práctica pedagógica o práctica docente”</p>
				Reflexionar	PRM1f	<p>“poder evaluar y reflexionar la práctica pedagógica”.</p> <p>“le sirve para reflexionar y hasta para iniciar una investigación. Porque lo que no se escribe se olvida rápido.”</p> <p>“se constituye en una herramienta que permite llevar un orden adecuado de las clases para que estas sean coherentes y tengan siempre un objetivo”</p> <p>“La investigación pedagógica, es aquella investigación que asume de manera crítica y creativamente el trabajo cotidiano.”</p> <p>“Recolectar información que más adelante me permitirá analizarla y hacer la reflexión”</p>
				Planeador de clase	PRM1g	<p>“Es un instrumento que permite planear actividades para el desarrollo del aprendizaje.”</p> <p>“en el diario pedagógico se registran las experiencias relevantes que se han obtenido en el desarrollo de cada una de las actividades”</p>

				Formular problema – objetivos	PRM1h	“Recoger la mayor cantidad de información veraz y registrar experiencias que más adelante me van a ayudar a la formulación del problema y diseño de objetivos”
				Observación	PRM1i	<p>“Servir como instrumento para anotar todo lo que se observa y desarrolla en una determinada aula”</p> <p>“Es un instrumento que tiene como función registrar detalladamente experiencias ”</p> <p>“El diario pedagógico permite registrar las experiencias o situaciones vividas en el aula de clase”</p> <p>“Recoger la mayor cantidad de información veraz y registrar experiencias que más adelante me van a ayudar a la formulación del problema y diseño de objetivos”</p> <p>“Las entrevistas, las encuestas, las observaciones.”</p> <p>“Teniendo como base todo lo observado se recogieron datos se clasificaron se diseñaron algunas categorías”</p> <p>“Lee la rutina docente desde otras perspectivas”</p> <p>“La investigación pedagógica es buscar, confirmar una situación o problema real partiendo de la observación, empleando unos determinados métodos”.</p>
				Iniciar investigación	PRM1j	“le sirve para reflexionar y hasta para iniciar una investigación. Porque lo que no se escribe se olvida rápido.”
		Análisis e interpretación	PRM2	Categorías conceptuales	PRM2a	<p>“se maneja las categorías conceptuales, donde la información se la agrupa por la relación afín que tiene”</p> <p>“registro actividades realizadas en la práctica según las categorías”</p>

					<p>“Para el análisis e interpretación de la información en primer lugar trabajamos las categorías conceptuales”</p> <p>“Teniendo como base todo lo observado se recogieron datos se clasificaron se diseñaron algunas categorías”</p> <p>“Las categorías con las cuales se organiza la información pertinente teniendo en cuenta respuestas afines”</p>
				<p>Recopilar información - instrumentos</p>	<p>PRM2b</p> <p>“El proceso que utilizo es por medio de recopilación de información como: la observación, encuesta y entrevista al grupo que estoy realizando la investigación”</p> <p>“registro actividades realizadas en la práctica según las categorías”</p> <p>“Las entrevistas, las encuestas, las observaciones.”</p> <p>“A partir de ellas se elaboran y aplican diferentes instrumentos de recolección de información”</p> <p>“Teniendo como base todo lo observado se recogieron datos se clasificaron se diseñaron algunas categorías”</p> <p>“Recolectar información que más adelante me permitirá analizarla y hacer la reflexión”</p> <p>“Análisis de las fuentes de observación”</p>
				<p>Matriz de triangulación parcial y Final</p>	<p>PRM2c</p> <p>“El análisis y la interpretación la realizo a través de una matriz de triangulación parcial y final”</p>

				Resultados	PRM2d	<p>“para poder establecer resultados y de esta forma argumentarlos con fundamentos teóricos a partir de un texto escrito.”</p> <p>“se planea como resolver el problema se busca estrategias actividades que ayuden a dar posibles soluciones al problema”</p>
				Texto	PRM2e	“para poder establecer resultados y de esta forma argumentarlos con fundamentos teóricos a partir de un texto escrito.”
				Mapas conceptuales	PRM2f	“Palabras claves, mapas conceptuales”
				Etnografía	PRM2g	“Investigación de campo y etnografía”
				Matriz	PRM2h	<p>“se analizan los datos a través de una matriz en la que se manejan en análisis para cada una de las categorías”</p> <p>” Matriz de operacionalización de objetivos.”</p>
				Hechos significativos	PRM2i	“el diario de campo nos sirve para registrar todo aquello susceptible de ser interpretado como hecho significativo en el proceso de investigación en el aula”

Fuente: Encuesta abierta dirigida a egresadas del PFC de la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión

ANEXO 6

MANUAL DE CÓDIGOS Y CATEGORIAS SOBRE FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN EL PFC

OBJETIVO						
Establecer las fortalezas y debilidades de los procesos de investigación formativa recibidos por las egresadas del PFC.						
CATEGORIA	COD	SUBCATEGORIA	COD	TENDENCIA	COD	TESTIMONIO
Fortalezas		Reconocimiento	FPIF1	Valoran proceso de formación	FPIF1a	<p>“Considero que el proceso del PFC fue muy bueno porque con él aprendí mucho, ayudándome en el proceso que he seguido en mi formación académica como docente”</p> <p>“recibimos una orientación adecuada en los procesos de investigación con una metodología pertinente y acompañamiento personalizado debido a que el docente de investigación brindaba el tiempo y espacio suficiente para el proceso”</p> <p>“Hay una buena orientación en cuanto a la realización de prácticas investigativas de donde surge la propuesta de investigación”</p> <p>“puesto que, gracias a todas esas formaciones que nos dieron, he podido contribuir y desempeñarme en algunos proyectos”</p> <p>“Este proceso fue muy bueno”</p> <p>“me ha servido mucho porque cuando yo comencé a trabajar con la comunidad Awa, lo primero que hice fue practicar todo lo que yo aprendí en mi proceso de formación en el ciclo complementario, y luego ya que fui adquiriendo mas conocimiento de la comunidad, ya me fui como adentrando a lo de ellos, y ya pues como colaborándoles en la construcción del sistema educativo Awa,”</p> <p>“Fue muy bueno y muy significativo porque tuvimos el constante apoyo de los docentes quienes nos brindaron fundamentación teórica y práctica, la colaboración de las maestras acompañantes y estudiantes también en la práctica pedagógica.”</p>

					<p>“Fue excelente yo diría, nos dio grandes resultados”</p> <p>“El proceso de investigación en la normal, me parece que es excelente”</p> <p>“Bueno en cuanto a los estudios que nos brindaron en el programa de formación complementaria, fueron muy buenos ya contribuyeron significativamente para mi desarrollo profesional,”</p> <p>“Pues el proceso de investigación que llevamos a cabo en el programa de formación complementaria en la unión fue muy bueno nos dieron las pautas necesarias para poder desempeñarnos acá en cuanto a la investigación”</p> <p>“Fue muy bueno porque nuestro docente orientador lo explicaba de una forma muy clara para luego llevarlo hacia la práctica.”</p> <p>“Fue muy bueno porque el docente orientador nos explicaba teóricamente, luego realizábamos algunas observaciones a un grupo específico donde se detectaba un problema, esto se lo redactaba y después lo plasmábamos, después se realizaba una práctica donde buscábamos estrategias para ayudar a fortalecer dicha falencia, después de aplicar todo, se recolectaba todos los resultados y se exponía frente a docentes, directivos y estudiantes.”</p> <p>“cuando estábamos apenas iniciando la licenciatura en la universidad, nos dimos cuenta que los estudiantes que egresamos de acá de la Unión teníamos mejor manejo y conocimiento sobre investigación, nos iba como mejor, cuando entregábamos trabajos éramos como las primeras, estoy muy contenta y agradecida y que ojalá sigan así.”</p> <p>“Considero que la formación que yo recibí ahí en investigación, fue muy acorde muy buena”</p>
			Proceso pertinente	FPIF1a	<p>“La formación en investigación pedagógica recibida en el programa de Formación Complementaria ha sido de mucha ayuda para mi desempeño docente”</p> <p>“En la institución donde yo trabajo, me ha servido mucho porque cuando yo llegue allá la institución estaba desorganizada, entonces, partí de eso para observar y empezar a ver situaciones problemas y lo que más afectaba a los estudiantes, para empezar a realizar proyectos</p>

					con los compañeros, para mejorar la institución no solamente con los estudiantes sino también con los padres de familia, empezamos nosotros buscando problemas”	
		Potencial humano	FPIF2	Acompañamiento docente	FPIF2a	<p>“El capital humano y la entrega de los profesores que orientaban la práctica investigativa.”</p> <p>“recibimos una orientación adecuada en los procesos de investigación con una metodología pertinente y acompañamiento personalizado debido a que el docente de investigación brindaba el tiempo y espacio suficiente para el proceso.”</p> <p>“los profesores que habían ahí nos fueron orientando, que problemas, como hacer, luego de eso nos dieron a escoger que sitios queríamos, de mi parte no lo escogí en la misma Normal Superior San Carlos”</p> <p>“gracias a esa oportunidad y la confianza que nos dieron pudimos realizar nuestro proyecto de grado”</p> <p>“fue un proceso, tanto para mí y un aprendizaje súper buenísimo porque tuvimos acompañamiento de nuestros profesores e igualmente de nuestros padres de familia”</p> <p>“nos dieron unas pautas necesarias para la elaboración de los proyectos educativos.”</p> <p>“Fue muy bueno y muy significativo porque tuvimos el constante apoyo de los docentes quienes nos brindaron fundamentación teórica y práctica, la colaboración de las maestras acompañantes y estudiantes también en la práctica pedagógica.”</p> <p>“el docente se encargaba de revisar, de corroborar la información que nosotros teníamos en nuestros apuntes, en nuestras notas por que llevábamos como una especie de diario en donde consignábamos lo que nosotros habíamos observado”</p> <p>“se desarrollo ya conjunto con mi compañera y nuestro asesor”</p> <p>“fue acompañado por nuestro asesor que era el coordinador de práctica pedagógica”</p> <p>“recibimos asesoría continua para adelantar este proceso.”</p>

					<p>“nosotros desarrollamos esta investigación en la zona rural donde hay muchas problemáticas tanto familiares, escolares hay muchas situaciones que son muy difíciles, y mirábamos que había una problemática muy notoria en cuanto a la convivencia escolar, entonces con nuestro asesor pudimos trabajar esa parte, recibimos una orientación, y en base a ello desarrollamos ese proyecto”</p> <p>“En cuanto a los procesos de investigación que llevamos a cabo en la institución , los profesores nos brindaron los recursos necesarios para que nosotros nos desplazáramos a las diferentes instituciones a desempeñar un proyecto o a buscar problemas que nosotros podamos investigar”</p> <p>“los docentes en investigación son muy buenos en el ciclo complementario”</p> <p>“Fue muy bueno porque nuestro docente orientador lo explicaba de una forma muy clara para luego llevarlo hacia la práctica.”</p> <p>“el profesor estuvo muy atento a que la terminación del problema sea adecuada porque se sabe que si no tenemos un problema claro los resultados no van a ser claros”</p>	
			Didáctica pertinente	FPIF2b	<p>“recibimos una orientación adecuada en los procesos de investigación con una metodología pertinente y acompañamiento personalizado debido a que el docente de investigación brindaba el tiempo y espacio suficiente para el proceso.”</p>	
		Desarrollo de competencias investigativas en contexto	FPIF3	Motivación a investigación educativa	FPIF3a	<p>“Inculcar la investigación como un referente en la vida escolar”</p> <p>“Fundamentación teórica, conocimiento de tendencias pedagógicas actuales y la poción de aplicar las que nos hagan formadores nuevos teniendo en cuenta al estudiante como centro, para ofrecerle un aprendizaje significativo y ser investigadores”</p> <p>“la incidencia que se da a participar en grupos de investigación desde los grados novenos en ese entonces”</p> <p>“se dio nociones de cómo investigar”</p>

					<p>“siempre se inculco la investigación”</p> <p>“Se exigieron proyectos de investigación”</p> <p>“Mayor dominio en el desarrollo de la investigación”</p> <p>“Hay una buena orientación en cuanto a la realización de prácticas investigativas de donde surge la propuesta de investigación”</p> <p>“ha contribuido para mi desempeño como docente en la formación en investigación, porque me ha servido mucho para ir más allá de un problema no quedarme en el simple problema sino ayarle solución a ese problema que hay en el aula, o en el sitio de trabajo con los niños.”</p> <p>“conocer de que como docente debo ser una constante indagadora e investigadora y que puedo inducir a mis estudiantes en este mismo sendero.”</p> <p>“siempre nos motivaron a estar investigando”</p> <p>“fue como apropiarse de algo que es valioso, que sin no estamos investigando pues no estamos en nada.”</p> <p>“nos despierta a nosotros el espíritu investigativo por buscarle una respuesta o una duda.”</p> <p>“nos hacían ejercicios para que nosotros desempeñáramos la parte investigativa, para que conociéramos, para que nos diéramos cuenta de cuáles eran las pautas y de qué debíamos tener en cuenta en el momento de hacer las determinadas observaciones”</p> <p>“Esta formación ha contribuido mucho ya que mi labor como docente la investigación es parte de la cotidianidad en el aula.”</p> <p>“fue un proyecto bastante amplio, el cual nos permitió fortalecer todo lo que tiene que ver con investigación y no solo investigación sino también nuestra parte pedagógica como futuras maestras,”</p> <p>“la investigación es la clave de todo proceso de formación”</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>“En cuanto a los procesos de investigación que llevamos a cabo en la institución , los profesores nos brindaron los recursos necesarios para que nosotros nos desplazáramos a las diferentes instituciones a desempeñar un proyecto o a buscar problemas que nosotros podamos investigar”</p>
			Trabajo en contexto	FPIF3b	<p>“el trabajo en comunidad, el trabajo en equipo”</p> <p>“Las horas del servicio en el trabajo comunitario”</p> <p>“ha contribuido para mi desempeño como docente en la formación en investigación, porque me ha servido mucho para ir más allá de un problema no quedarme en el simple problema sino ayarle solución a ese problema que hay en el aula, o en el sitio de trabajo con los niños.”</p> <p>“En la institución donde yo trabajo, me ha servido mucho porque cuando yo llegue allá la institución estaba desorganizada entonces partí de eso para observar y empezar a ver situaciones problemas y lo que más afectaba a los estudiantes para empezar a realizar proyectos con los compañeros para mejorar la institución no solamente con los estudiantes sino también con los padres de familia, empezamos nosotros buscando problemas”</p> <p>“buscar un problema, el problema más grande en una institución para poder de eso partir a ayudar o a mejorar”</p> <p>“en la escuela, trabajamos cinco compañera, fbamos a observar a los estudiantes, nos dimos cuenta que entre ellos se faltaban mucho al respeto, que utilizaban palabras muy soeces entre ellos que eran muy toscos, que no respetaban a las niñas, entonces mirando eso como uno de los problemas más graves de la escuelita,”</p> <p>“El proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación fue un proceso en el cual no solo hubo una valiosa interacción con la comunidad educativa, sino que hubo una activa participación por parte de la comunidad en general”</p> <p>“fue un trabajo cooperativo en donde todos transmitimos y conocimos mas sobre nuestra riqueza cultural, ese proceso fue un proceso teórico practico, porque nos enseñaron metodologías”</p> <p>“se tuvo la oportunidad de realizar proyectos teniendo en cuenta diferentes aspectos y</p>

					<p>necesidades de la comunidad educativa, tales como los de medio ambiente, educación sexual, democracia y la práctica pedagógica en si del proyecto de grado.”</p> <p>“también se tuvo la oportunidad de realizar proyectos teniendo en cuenta diferentes aspectos y necesidades de la comunidad educativa,”</p> <p>“el segundo semestre ya empezamos nosotros a ir a los centro para hacer una observación, esa observación la hicimos con el fin de diagnosticar el problema las posible dificultades que encontramos nosotros en los centros educativos”</p>
			Proyecto de investigación	FPIF3c	<p>“facilidad en el planteamiento de proyectos para solucionar estos problemas”</p> <p>“Hay una buena orientación en cuanto a la realización de prácticas investigativas de donde surge la propuesta de investigación”</p> <p>“hice mi proyecto de grado que en la biblioteca está, que es sobre coherencia, cohesión, ilación textual.”</p> <p>“Fue sobre coherencia, cohesión, ilación textual”</p> <p>“desarrollamos un proyecto de investigación en el centro Educativo Juan Solarte Obando.”</p> <p>“El proyecto era sobre el compostaje como una estrategia para desarrollar el pensamiento ecológico en el Centro Educativo Juan Solarte Obando.”</p> <p>“el proyecto de investigación con los estudiantes del grado 2-3 referente a su proceso de lecto-escritura.”</p> <p>“El proyecto de investigación que desarrolle en el Programa de Formación Complementaria se denominó “Leyendo y Escribiendo Vamos Aprendiendo”.”</p> <p>“nosotros desarrollamos nuestro proyecto de grado,”</p> <p>“fue “con las letra voy jugando y los números aplicando””</p>

					<p>“En la institución donde yo trabajo, me ha servido mucho porque cuando yo llegue allá la institución estaba desorganizada entonces partí de eso para observar y empezar a ver situaciones problemas y lo que más afectaba a los estudiantes para empezar a realizar proyectos con los compañeros para mejorar la institución no solamente con los estudiantes sino también con los padres de familia, empezamos nosotros buscando problemas”</p> <p>“en la institución de Reyes, en la Escuela Rural Mixta de Reyes trabajamos también con observación, hicimos un proyecto sobre el respeto y valores que era lo que más hacia falta en la escuela.”</p> <p>“hicimos un proyecto sobre el respeto y valores que era lo que más hacia falta en la escuela.”</p> <p>“El respeto como un valor para mejorar la calidad de vida de una institución,”</p> <p>“Nuestro proyecto de grado.”</p> <p>“El proyecto tenía como nombre aprende a jugar con las letras”</p> <p>“Cuando fui estudiante del Programa de Formación Complementario, mis compañeras y yo realizamos un proceso de investigación basado en diferentes técnicas para recoger información sobre antecedentes históricos de la comunidad objeto de estudio”</p> <p>“El proyecto de investigación desarrollado en el programa de formación Complementaria tituló “Reconstruyendo nuestra historia, herencia e identidad”.”</p> <p>“SI el proyecto de investigación en la escuela rural el Guabo.”</p> <p>“El proyecto que realice fue sobre autonomía y liderazgo en los estudiantes de la escuela el Guabo.”</p> <p>“siempre he elaborado trabajos con lo que es la investigación”</p> <p>“se realizo una investigación en cuanto a la comprensión lectora en estudiantes de básica</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>primaria”</p> <p>“para recibir mi título como normalista que fue un proyecto basado en la comprensión lectora.”</p> <p>“El proyecto que se realizo tenía como nombre “que estrategias metodológicas implementar para mejorar la comprensión lectora con textos literarios cortos en estudiantes del grado tercero de la institución normal””</p> <p>“fue un proyecto bastante amplio, el cual nos permitió fortalecer todo lo que tiene que ver con investigación y no solo investigación sino también nuestra parte pedagógica como futuras maestras,”</p> <p>“primero ejecutábamos un anteproyecto luego el proyecto y finalmente realizábamos el informe final,”</p> <p>“El título de nuestro proyecto era hacia la integración de la sociedad, mediante la convivencia escolar”</p> <p>“nosotros desarrollamos esta investigación en la zona rural donde hay muchas problemáticas tanto familiares, escolares hay muchas situaciones que son muy difíciles, y mirábamos que había una problemática muy notoria en cuanto a la convivencia escolar, entonces con nuestro asesor pudimos trabajar esa parte, recibimos una orientación, y en base a ello desarrollamos ese proyecto”</p> <p>“En cuanto a los procesos de investigación que llevamos a cabo en la institución , los profesores nos brindaron los recursos necesarios para que nosotros nos desplazáramos a las diferentes instituciones a desempeñar un proyecto o a buscar problemas que nosotros podamos investigar”</p> <p>“el proyecto se llamaba el compostaje como herramienta metodológica para cuidar al medio ambiente en la escuela Juan Solarte Obando”</p> <p>“Practicando y recordando mis juegos lúdicos tradicionales para así mejorar mi motricidad.”</p> <p>“se tuvo la oportunidad de realizar proyectos teniendo en cuenta diferentes aspectos y necesidades de la comunidad educativa, tales como los de medio ambiente, educación sexual,</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>democracia y la práctica pedagógica en si del proyecto de grado.”</p> <p>“Mi proyecto de investigación fue la implementación de la estrategia de filosofía para niños, y lo llamé pequeños pensadores, con el propósito de que los niños desarrollen un pensamiento más crítico y que tengan mejores estrategias de aprendizaje.”</p> <p>“cuando fui estudiante si hice un proceso de investigación”</p> <p>“una vez identificado ese problema o esa dificultad nosotros ya regresamos a empezar a construir el proyecto”</p> <p>“Después de esa observación nosotros ya vimos el problema y de ahí todo el proceso de investigación, paso a paso cada aspecto del proyecto.”</p> <p>“El proyecto se denomino fortaleciendo la comunicación oral para una mejor integración a la sociedad”</p>
			Fundamentación teórica	FPIF3d	<p>“Fundamentación teórica, conocimiento de tendencias pedagógicas actuales y la posición de aplicar las que nos hagan formadores nuevos teniendo en cuenta al estudiante como centro, para ofrecerle un aprendizaje significativo y ser investigadores”</p> <p>“luego nos fuimos a buscar teorías por libros, internet, para contribuir a ese problema que encontramos en el aula”</p> <p>“se llego a la problemática que era la falta de comprensión lectora de textos literarios cortos y luego se formulo el problema, se formulo el objetivo general y los objetivos específicos, después ya se diagnostico el problema y se fue desarrollando paso a paso el proyecto teniendo en cuenta un marco teórico, una metodología y también se hizo una propuesta y se realizaron las conclusiones.”</p> <p>“Fue muy bueno y muy significativo porque tuvimos el constante apoyo de los docentes quienes nos brindaron fundamentación teórica y práctica, la colaboración de las maestras acompañantes y estudiantes también en la práctica pedagógica.”</p> <p>“partimos de lo que era como una asignatura o sea mirar que es la investigación a que hace referencia y de acuerdo a eso tomarlo nosotros, personalmente lo tome como que era un camino”</p>

					<p>“al principio o al primer año nos daban la teoría”</p> <p>“nosotros lográbamos identificar qué tipo de investigaciones eran, si era cualitativa, cuantitativa, lo que nosotros habíamos mirado en el momento y después el profesor nos hacia identificar el problema para nosotros organizarnos en los diferentes grupos y de esa manera ir afianzando este proceso de investigación.”</p> <p>“fue un trabajo cooperativo en donde todos transmitimos y conocimos mas sobre nuestra riqueza cultural, ese proceso fue un proceso teórico practico, porque nos enseñaron metodologías,”</p> <p>“todo lo que se realizo en teoría se lo llevo a la práctica”</p> <p>“en pesamos a mirar los tipos de metodología, los pasos que tiene en si el proyecto de investigación”</p> <p>“teníamos como se dice una asignatura en la cual nos orientaba ya sea de forma grupal o individual todos los aspectos que conllevan al proyecto de investigación,”</p> <p>“el proceso de investigación, lo trabajamos teórico y práctico,”</p> <p>“hablamos sobre las diferentes etapas que tiene el proceso de investigación, como se lo iba a llevar a cabo, que se necesitaba para este proceso y después de haber planteado todo lo que necesitábamos o los recursos que íbamos a utilizar allá, nos desplazamos a las instituciones a desempeñar el proyecto que íbamos a practicar allá.”</p> <p>“Fue muy bueno porque el docente orientador nos explicaba teóricamente, luego realizábamos algunas observaciones a un grupo específico donde se detectaba un problema, esto se lo redactaba y después lo plasmábamos, después se realizaba una práctica donde buscábamos estrategias para ayudar a fortalecer dicha falencia, después de aplicar todo, se recolectaba todos los resultados y se exponía frente a docentes, directivos y estudiantes.”</p> <p>“esto también nos permitió sustentarnos o justificarnos con un referente teórico, buscamos diferentes autores que hablen sobre la dificultad que nosotros queríamos mejorar y así encontrar diferentes estrategias y las planteamos en un plan de acción, para luego ir a implementarlas</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>durante aproximadamente seis meses de práctica que tuvimos”</p> <p>“Bueno en primer lugar se nos dio la base teórica,”</p>
				<p>Fundamentación metodológica</p> <p>FPIF3e</p>	<p>“La metodología que utilizamos fue la cualitativa y la cuantitativa, mediante ayudas, entrevistas, a los niños”</p> <p>“La metodología que se utilizo fue basada en un paradigma, en un tipo de investigación descriptiva; se utilizaron varias técnicas e instrumentos de recolección de la información como: la observación, diario de campo, entrevistas, encuestas.”</p> <p>“La metodología utilizada fue el paradigma cualitativo,”</p> <p>“en el proyecto fue la metodología descriptiva y en el trabajo de la escuela fue acción participativa,”</p> <p>“hicimos entrevistas, nosotros hicimos visitas a las casas, nosotros indagamos a las docentes, hicimos también entrevistas a los estudiantes”</p> <p>“una investigación basada en un paradigma cualitativo, con un enfoque critico social, de tipo descriptivo”</p> <p>“La metodología cualitativa descriptiva”</p> <p>“Se realizo la metodología histórica hermenéutica utilizando el enfoque de descripción”</p> <p>“El tipo de investigación utilizada fue descriptiva, el enfoque critico social, un paradigma cualitativo”</p> <p>“La hicimos sobre cualitativa y cuantitativa fue la metodología que nosotros utilizamos en la institución en el desarrollo del proyecto”</p> <p>“Un paradigma cualitativo”</p> <p>“La metodología fue basada en el paradigma cualitativo, en el cual tratamos de</p>

					<p>mirar los comportamientos de nuestros estudiantes; un enfoque crítico social, el que nos permitió reflexionar y actuar en las situaciones que se presentaban, y también fue una investigación descriptiva por la lectura de contexto que realizamos”</p> <p>“la metodología utilizada fue un tipo de investigación descriptiva, con un paradigma cualitativo y un enfoque histórico hermenéutico”</p>
				<p>Problematiza la práctica</p> <p>FPIF3f</p>	<p>“plantear el problema y buscar la solución de manera pedagógica”</p> <p>“Nos permite identificar situaciones problemática con más facilidad”</p> <p>“ha contribuido para mi desempeño como docente en la formación en investigación, porque me ha servido mucho para ir más allá de un problema no quedarme en el simple problema sino ayarle solución a ese problema que hay en el aula, o en el sitio de trabajo con los niños.”</p> <p>“eso fue lo más bonito que no solamente mi aprendizaje fue o hallarle solución al problema que tenían los niños en un solo grado sino en los cinco grados.”</p> <p>“dentro del programa adquirimos una serie de conocimiento que nos permitieron reconocer las problemáticas que vivían los estudiante en su diario vivir.”</p> <p>“se llevo a la problemática que era la falta de comprensión lectora de textos literarios cortos y luego se formulo el problema, se formulo el objetivo general y los objetivos específicos, después ya se diagnostico el problema y se fue desarrollando paso a paso el proyecto teniendo en cuenta un marco teórico, una metodología y también se hizo una propuesta y se realizaron las conclusiones.”</p> <p>“puesto que me aportó elementos que puedo aplicar cuando estoy frente a una situación problemática”</p> <p>“En la institución donde yo trabajo, me ha servido mucho porque cuando yo llegue allá la institución estaba desorganizada entonces partí de eso para observar y empezar a ver situaciones problemas y lo que más afectaba a los estudiantes para empezar a realizar proyectos con los compañeros para mejorar la institución no solamente con los estudiantes sino también con los padres de familia, empezamos nosotros buscando problemas”</p>

					<p>“Nosotros empezamos en el primer semestre buscando situaciones problemas, lo que más nos recalaban es que busquemos problemas para solucionar”</p> <p>“entonces me pareció una forma más fácil de desarrollar proyectos, partiendo de situaciones problema,”</p> <p>“contribuye muchísimo porque hace que uno como estudiante en el momento le genere esa duda para darle respuestas a esos mismos interrogantes que nosotros con el tiempo o con nuestras observaciones a nuestros grupos objeto de estudio fuimos mirando”</p> <p>“cuales el docente se daba cuenta mediante observaciones que se utilizaba al principio cuales eran los posibles problemas que habían en los determinados grupos,”</p> <p>“estuvimos tres meses como docentes en formación, entonces fue un proceso que aprendimos a enseñar y a solucionar la situación problémica que definimos cada grupo.”</p> <p>“era mirar cual era el problema que llevaba a los niños a que se les dificulte la comprensión lectora”</p> <p>“Fue muy bueno porque el docente orientador nos explicaba teóricamente, luego realizábamos algunas observaciones a un grupo específico donde se detectaba un problema, esto se lo redactaba y después lo plasmábamos, después se realizaba una práctica donde buscábamos estrategias para ayudar a fortalecer dicha falencia, después de aplicar todo, se recolectaba todos los resultados y se exponía frente a docentes, directivos y estudiantes.”</p> <p>“Considero que fue un proceso muy práctico, muy significativo para nosotros, ya que en primer lugar tuvimos un acercamiento a la población objeto de estudio, lo cual nos permitió hacer diferentes observaciones, directas y participantes en los que interactuamos con los niños, con los docentes, con las diferentes estrategias que tienen los docentes para enseñarles, y también pudimos identificar de esa forma una situación problémica, para así plantear nuestro problema y diferentes objetivos para tratar de solucionarlo”</p> <p>“el segundo semestre ya empezamos nosotros a ir a los centro para hacer una</p>
--	--	--	--	--	---

					observación, esa observación la hicimos con el fin de diagnosticar el problema las posible dificultades que encontramos nosotros en los centros educativos”
				Adquisición experiencias	FPIF3g “Mayor dominio en el desarrollo de la investigación”
				Observación pedagógica	FPIF3h <p>“llevábamos un diario donde nosotros anotábamos el grado, la profesora que tenía a cargo, y los problemas”</p> <p>“surge con algunas observaciones que se realizaron con los estudiantes de la básica primaria,”</p> <p>“cuando íbamos a los diferentes grados nos hacían caer en cuenta lo importante que era la observación, el mirar cómo estaban los niños, como era la forma de los docentes al tratarlos, como manejaban la clase aunque al principio fue un poco incómodo tanto para la docente y los niños pero al transcurrir el tiempo ya íbamos mirando fortalezas y dificultades entonces de acuerdo a eso pues ya elaborábamos ese plan de decir para que la investigación o lo que íbamos a hacer en cada grado.”</p> <p>“En la institución donde yo trabajo, me ha servido mucho porque cuando yo llegue allá la institución estaba desorganizada entonces partí de eso para observar y empezar a ver situaciones problemas y lo que más afectaba a los estudiantes para empezar a realizar proyectos con los compañeros para mejorar la institución no solamente con los estudiantes sino también con los padres de familia, empezamos nosotros buscando problemas”</p> <p>“contribuye muchísimo porque hace que uno como estudiante en el momento le genere esa duda para darle respuestas a esos mismos interrogantes que nosotros con el tiempo o con nuestras observaciones a nuestros grupos objeto de estudio fuimos mirando”</p> <p>“utilizábamos mecanismos de observación”</p> <p>“cuales el docente se daba cuenta mediante observaciones que se utilizaba al principio cuales eran los posibles problemas que habían en los determinados grupos,”</p> <p>“a parte de nosotros de hacer las observaciones y de llevarlo a la práctica ya comenzábamos a trabajar en un proyecto, al cual como ya había dicho anteriormente buscábamos una solución.”</p>

--	--	--

		<p>“fue una observación minuciosa y se realizo de manera muy detallada.”</p> <p>“Fue muy bueno porque el docente orientador nos explicaba teóricamente, luego realizábamos algunas observaciones a un grupo específico donde se detectaba un problema, esto se lo redactaba y después lo plasmábamos, después se realizaba una práctica donde buscábamos estrategias para ayudar a fortalecer dicha falencia, después de aplicar todo, se recolectaba todos los resultados y se exponía frente a docentes, directivos y estudiantes.”</p> <p>“Considero que fue un proceso muy práctico, muy significativo para nosotros, ya que en primer lugar tuvimos un acercamiento a la población objeto de estudio, lo cual nos permitió hacer diferentes observaciones, directas y participantes en los que interactuamos con los niños, con los docentes, con las diferentes estrategias que tienen los docentes para enseñarles, y también pudimos identificar de esa forma una situación problémica, para así plantear nuestro problema y diferentes objetivos para tratar de solucionarlo”</p> <p>“el segundo semestre ya empezamos nosotros a ir a los centro para hacer una observación, esa observación la hicimos con el fin de diagnosticar el problema las posible dificultades que encontramos nosotros en los centros educativos”</p>
Práctica pedagógica	FPIF3i	<p>“evidenciando el proceso de formación que puede ser objeto de construcciones teóricas a partir de una práctica pedagógica.”</p> <p>“El diario pedagógico permite registrar las experiencias o situaciones vividas en el aula de clase”</p> <p>“Servir como instrumento para anotar todo lo que se observa y desarrolla en una determinada aula”</p> <p>“Su función es servir de registro detallado de experiencias que pueden ser objeto de construcciones teóricas a partir de la práctica pedagógica o práctica docente”</p> <p>“cuando íbamos a los diferentes grados nos hacían caer en cuenta lo importante que era la observación, el mirar cómo estaban los niños, como era la forma de los docentes al tratarlos, como manejaban la clase aunque al principio fue un poco incómodo tanto para la docente y los niños pero al transcurrir el tiempo ya íbamos mirando fortalezas y dificultades entonces de acuerdo a eso pues ya elaborábamos ese plan de decir para que la investigación o lo que íbamos</p>

--	--

		<p>a hacer en cada grado.”</p> <p>“luego este proceso fue combinado con la práctica”</p> <p>“a parte de nosotros de hacer las observaciones y de llevarlo a la práctica ya comenzábamos a trabajar en un proyecto, al cual como ya había dicho anteriormente buscábamos una solución.”</p> <p>“el aprendizaje se dio de manera práctica lo cual hace que los saberes aun se mantengan.”</p> <p>“todo lo que se realizo en teoría se lo llevo a la práctica”</p> <p>“el proceso de investigación, lo trabajamos teórico y práctico,”</p> <p>“hablamos sobre las diferentes etapas que tiene el proceso de investigación, como se lo iba a llevar a cabo, que se necesitaba para este proceso y después de haber planteado todo lo que necesitábamos o los recursos que íbamos a utilizar allá, nos desplazamos a las instituciones a desempeñar el proyecto que íbamos a practicar allá.”</p> <p>“Fue muy bueno porque nuestro docente orientador lo explicaba de una forma muy clara para luego llevarlo hacia la práctica.”</p> <p>“Considero que fue un proceso muy práctico, muy significativo para nosotros, ya que en primer lugar tuvimos un acercamiento a la población objeto de estudio, lo cual nos permitió hacer diferentes observaciones, directas y participantes en los que interactuamos con los niños, con los docentes, con las diferentes estrategias que tienen los docentes para enseñarles, y también pudimos identificar de esa forma una situación problemática, para así plantear nuestro problema y diferentes objetivos para tratar de solucionarlo”</p>
Fundamentación metodológica	FPIF3j	<p>“La metodología que utilizamos fue la cualitativa y la cuantitativa, mediante ayudas, entrevistas, a los niños”</p> <p>“La metodología que se utilizo fue basada en un paradigma, en un tipo de investigación descriptiva; se utilizaron varias técnicas e instrumentos de recolección de la información como: la observación, diario de campo, entrevistas, encuestas.”</p>

				<p>“La metodología utilizada fue el paradigma cualitativo,”</p> <p>“en el proyecto fue la metodología descriptiva y en el trabajo de la escuela fue acción participativa”</p> <p>“hicimos entrevistas, nosotros hicimos visitas a las casas, nosotros indagamos a las docentes, hicimos también entrevistas a los estudiantes”</p> <p>“una investigación basada en un paradigma cualitativo, con un enfoque critico social, de tipo descriptivo”</p> <p>“La metodología cualitativa descriptiva”</p> <p>“Se realizo la metodología histórica hermenéutica utilizando el enfoque de descripción”</p> <p>“El tipo de investigación utilizada fue descriptiva, el enfoque critico social, un paradigma cualitativo”</p> <p>“La hicimos sobre cualitativa y cuantitativa fue la metodología que nosotros utilizamos en la institución en el desarrollo del proyecto”</p> <p>“Un paradigma cualitativo”</p> <p>“La metodología fue basada en el paradigma cualitativo, en el cual tratamos de mirar los comportamientos de nuestros estudiantes; un enfoque critico social, el que nos permitió reflexionar y actuar en las situaciones que se presentaban, y también fue una investigación descriptiva por la lectura de contexto que realizamos”</p> <p>“la metodología utilizada fue un tipo de investigación descriptiva, con un paradigma cualitativo y un enfoque histórico hermenéutico”</p>
			Conclusiones socialización de resultados	<p>FPIF3j</p> <p>“se hizo una propuesta y se realizaron las conclusiones.”</p> <p>“primero ejecutábamos un anteproyecto luego el proyecto y finalmente realizábamos el informe final”</p>

					<p>“después de aplicar todo, se recolectaba todos los resultados y se exponía frente a docentes, directivos y estudiantes.”</p> <p>“para así luego encontrar unos resultados y hacer un análisis e interpretación de los resultados y luego ya realizar una propuesta y socializar nuestra investigación.”</p>
Desarrollo de competencias en pedagogía	FPIF4	Tendencias pedagógicas actuales	FPIF4a	“Fundamentación teórica, conocimiento de tendencias pedagógicas actuales y la opción de aplicar las que nos hagan formadores nuevos teniendo en cuenta al estudiante como centro, para ofrecerle un aprendizaje significativo y ser investigadores”	
		Aprendizaje significativo	FPIF4b	<p>“Fundamentación teórica, conocimiento de tendencias pedagógicas actuales y la opción de aplicar las que nos hagan formadores nuevos teniendo en cuenta al estudiante como centro, para ofrecerle un aprendizaje significativo y ser investigadores”</p> <p>“Fue muy bueno y muy significativo porque tuvimos el constante apoyo de los docentes quienes nos brindaron fundamentación teórica y práctica, la colaboración de las maestras acompañantes y estudiantes también en la práctica pedagógica.”</p> <p>“utilizábamos un aprendizaje significativo”</p> <p>“el aprendizaje se dio de manera práctica lo cual hace que los saberes aun se mantengan.”</p> <p>“Considero que fue un proceso muy práctico, muy significativo para nosotros, ya que en primer lugar tuvimos un acercamiento a la población objeto de estudio, lo cual nos permitió hacer diferentes observaciones, directas y participantes en los que interactuamos con los niños, con los docentes, con las diferentes estrategias que tienen los docentes para enseñarles, y también pudimos identificar de esa forma una situación problémica, para así plantear nuestro problema y diferentes objetivos para tratar de solucionarlo”</p>	
		Apropiar saberes pedagógicos y didácticos	FPIF4c	<p>“Para mi desempeño como docente la formación en investigación pedagógica ha contribuido de manera positiva, porque nos dio muchas bases para desempeñarnos de la mejor manera en nuestro rol de maestras.”</p> <p>“fue un proyecto bastante amplio, el cual nos permitió fortalecer todo lo que tiene que ver con</p>	

					investigación y no solo investigación sino también nuestra parte pedagógica como futuras maestras”
		Desarrollo de competencias en sensibilidad social	FPIF5	Solución de problemas comunidad	FPIF5a
					<p>“el trabajo en comunidad, el trabajo en equipo, plantear el problema y buscar la solución de manera pedagógica”</p> <p>“Nos permite identificar situaciones problemática con más facilidad, así como la facilidad en el planteamiento de proyectos para solucionar estos problemas”</p> <p>“ha contribuido para mi desempeño como docente en la formación en investigación, porque me ha servido mucho para ir más allá de un problema no quedarme en el simple problema sino ayarle solución a ese problema que hay en el aula, o en el sitio de trabajo con los niños.”</p> <p>“dentro del programa adquirimos una serie de conocimiento que nos permitieron reconocer las problemáticas que vivían los estudiante en su diario vivir.”</p> <p>“me ha servido mucho porque cuando yo comencé a trabajar con la comunidad Awa, lo primero que hice fue practicar todo lo que yo aprendí en mi proceso de formación en el ciclo complementario, y luego ya que fui adquiriendo mas conocimiento de la comunidad, ya me fui como adentrando a lo de ellos, y ya pues como colaborándoles en la construcción del sistema educativo Awa,”</p> <p>“En la institución donde yo trabajo, me ha servido mucho porque cuando yo llegue allá la institución estaba desorganizada entonces partí de eso para observar y empezar a ver situaciones problemas y lo que más afectaba a los estudiantes para empezar a realizar proyectos con los compañeros para mejorar la institución no solamente con los estudiantes sino también con los padres de familia, empezamos nosotros buscando problemas”</p> <p>“buscar un problema, el problema más grande en una institución para poder de eso partir a ayudar o a mejorar”</p> <p>“nosotros desarrollamos esta investigación en la zona rural donde hay muchas problemáticas tanto familiares escolares hay muchas situaciones que son muy difíciles, y mirábamos que había una problemática muy notoria en cuanto a la convivencia escolar, entonces con nuestro asesor pudimos trabajar esa parte, recibimos una orientación, y en base a ello desarrollamos ese proyecto”</p>

					<p>“se tuvo la oportunidad de realizar proyectos teniendo en cuenta diferentes aspectos y necesidades de la comunidad educativa, tales como los de medio ambiente, educación sexual, democracia y la práctica pedagógica en si del proyecto de grado.”</p> <p>“Considero que fue un proceso muy práctico, muy significativo para nosotros, ya que en primer lugar tuvimos un acercamiento a la población objeto de estudio, lo cual nos permitió hacer diferentes observaciones, directas y participantes en los que interactuamos con los niños, con los docentes, con las diferentes estrategias que tienen los docentes para enseñarles, y también pudimos identificar de esa forma una situación problemática, para así plantear nuestro problema y diferentes objetivos para tratar de solucionarlo”</p>	
				Pertinencia	FPIF5b	<p>“Me sirve de base para emprender proyectos pedagógicos en el centro educativo donde laboro y en la comunidad en general”</p> <p>“Las horas del servicio en el trabajo comunitario”</p> <p>“me ha servido mucho porque cuando yo comencé a trabajar con la comunidad Awa, lo primero que hice fue practicar todo lo que yo aprendí en mi proceso de formación en el ciclo complementario, y luego ya que fui adquiriendo mas conocimiento de la comunidad, ya me fui como adentrando a lo de ellos, y ya pues como colaborándoles en la construcción del sistema educativo Awa,”</p> <p>“En la institución donde yo trabajo, me ha servido mucho porque cuando yo llegue allá la institución estaba desorganizada entonces partí de eso para observar y empezar a ver situaciones problemas y lo que más afectaba a los estudiantes para empezar a realizar proyectos con los compañeros para mejorar la institución no solamente con los estudiantes sino también con los padres de familia, empezamos nosotros buscando problemas”</p> <p>“en la escuela, trabajamos cinco compañera, íbamos a observar a los estudiantes, nos dimos cuenta que entre ellos se faltaban mucho al respeto, que utilizaban palabras muy soeces entre ellos que eran muy toscos, que no respetaban a las niñas, entonces mirando eso como uno de los problemas más graves de la escolita,”</p> <p>“El proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación fue un proceso en el cual no solo hubo una valiosa interacción con la comunidad educativa, sino que hubo una activa</p>

					<p>participación por parte de la comunidad en general”</p> <p>“nosotros desarrollamos esta investigación en la zona rural donde hay muchas problemáticas tanto familiares escolares hay muchas situaciones que son muy difíciles, y mirábamos que había una problemática muy notoria en cuanto a la convivencia escolar, entonces con nuestro asesor pudimos trabajar esa parte, recibimos una orientación, y en base a ello desarrollamos ese proyecto”</p> <p>“también se tuvo la oportunidad de realizar proyectos teniendo en cuenta diferentes aspectos y necesidades de la comunidad educativa,”</p> <p>“Considero que fue un proceso muy práctico, muy significativo para nosotros, ya que en primer lugar tuvimos un acercamiento a la población objeto de estudio, lo cual nos permitió hacer diferentes observaciones, directas y participantes en los que interactuamos con los niños, con los docentes, con las diferentes estrategias que tienen los docentes para enseñarles, y también pudimos identificar de esa forma una situación problemática, para así plantear nuestro problema y diferentes objetivos para tratar de solucionarlo”</p> <p>“el segundo semestre ya empezamos nosotros a ir a los centros para hacer una observación, esa observación la hicimos con el fin de diagnosticar el problema las posibles dificultades que encontramos nosotros en los centros educativos”</p>	
		Desarrollo de competencias comunicativas	FPIF6	Capacidad oral y escrita	FPIF6a	<p>“Esto contribuye a tener experiencias en el campo educativo y mejorar capacidades orales y escritas”</p> <p>“se llegó a la problemática que era la falta de comprensión lectora de textos literarios cortos y luego se formuló el problema, se formuló el objetivo general y los objetivos específicos, después ya se diagnosticó el problema y se fue desarrollando paso a paso el proyecto teniendo en cuenta un marco teórico, una metodología y también se hizo una propuesta y se realizaron las conclusiones.”</p> <p>“el proyecto teniendo en cuenta un marco teórico, una metodología y también se hizo una propuesta y se realizaron las conclusiones”</p> <p>“primero ejecutábamos un anteproyecto luego el proyecto y finalmente realizábamos el informe final,”</p>

					<p>“Fue muy bueno porque el docente orientador nos explicaba teóricamente, luego realizábamos algunas observaciones a un grupo específico donde se detectaba un problema, esto se lo redactaba y después lo plasmábamos, después se realizaba una práctica donde buscábamos estrategias para ayudar a fortalecer dicha falencia, después de aplicar todo, se recolectaba todos los resultados y se exponía frente a docentes, directivos y estudiantes.”</p> <p>“para así luego encontrar unos resultados y hacer un análisis e interpretación de los resultados y luego ya realizar una propuesta y socializar nuestra investigación.”</p>	
		Desarrollo de competencias en identidad personal	FPIF7	Base formación universitaria	FPIF7a	<p>“Considero que el proceso del PFC fue muy bueno porque con él aprendí mucho ayudándome en el proceso que he seguido en mi formación académica como docente”</p> <p>“La formación que recibí en la educación complementaria ha sido de gran ayuda puesto que la investigación ha estado en auge en lo que es el proceso de educación,”</p> <p>“cuando estábamos apenas iniciando la licenciatura en la universidad, nos dimos cuenta que las estudiantes que egresamos de acá de la Unión teníamos mejor manejo y conocimiento sobre investigación, nos iba como mejor, cuando entregábamos trabajos éramos como las primeras, estoy muy contenta y agradecida y que ojalá sigan así.”</p> <p>“Para mis estudios universitarios ha sido muy importante la formación en investigación que recibí en el programa de formación complementario, ya que me ha brindado bases y me ha formado en un pensamiento crítico y reflexivo”</p> <p>“sobre los procesos que he realizado de investigación, este también ha sido coherente y pertinente con los requisitos y exigencias que me presenta la universidad.”</p>
				Fundamenta el desempeño docente	FPIF7b	<p>“Esto ha contribuido para mi desempeño como docente en la formación en investigación”</p> <p>“Pues de una forma muy positiva, puesto que, gracias a todas esas formaciones que nos dieron, he podido contribuir y desempeñarme”</p> <p>“La formación en investigación pedagógica recibida en el programa de Formación Complementaria ha sido de mucha ayuda para mi desempeño docente”</p>

					<p>“para mí fue una base, fue importante para enfrentarme, o sea para construir un modelo de educación”</p> <p>“empezamos nosotros buscando problemas, los problemas más graves que habían en la institución para poderlos organizar y poder trabajar mejor, eso lo aprendí acá”</p> <p>“Para mi desempeño como docente la formación en investigación pedagógica ha contribuido de manera positiva, porque nos dio muchas bases para desempeñarnos de la mejor manera en nuestro rol de maestras.”</p> <p>“estuvimos tres meses como docentes en formación, entonces fue un proceso que aprendimos a enseñar y a solucionar la situación problémica que definimos cada grupo.”</p> <p>“fue un proyecto bastante amplio, el cual nos permitió fortalecer todo lo que tiene que ver con investigación y no solo investigación sino también nuestra parte pedagógica como futuras maestras,”</p> <p>“Bueno en cuanto a los estudios que nos brindaron en el programa de formación complementaria, fueron muy buenos ya contribuyeron significativamente para mi desarrollo profesional,”</p>	
			Asume rol docente	FPIF7c	“estoy muy convencida de mi carrera como docente.”	
		Desarrollo de competencias en liderazgo y gestión	FPIF8	Trabajo en equipo	FPIF8a	<p>“el trabajo en comunidad, el trabajo en equipo”</p> <p>“en la escuela, trabajamos cinco compañera, íbamos a observar a los estudiantes, nos dimos cuenta que entre ellos se faltaban mucho al respeto, que utilizaban palabras muy soeces entre ellos que eran muy toscos, que no respetaban a las niñas, entonces mirando eso como uno de los problemas más graves de la escuela,”</p> <p>“se desarrollo ya conjunto con mi compañera y nuestro asesor”</p> <p>“fue un trabajo cooperativo en donde todos transmitimos y conocimos mas sobre nuestra riqueza cultural, ese proceso fue un proceso teórico practico, porque nos enseñaron metodologías,”</p> <p>“estoy desarrollando trabajos en grupo los cuales he requerido mucho de lo que es la investigación.”</p>

						<p>“toda esa investigación la desarrollamos con ese grupo de estudiantes, digo desarrollamos por que fue junto con otras dos compañeras lo que se realizó el trabajo de grado, fue un proyecto muy organizado con unas minuciosas observaciones”</p>
		Desarrollo de competencias de mediación	FPIF9	Recursos pedagógicos	FPIF9a	<p>“También contamos con herramientas necesarias como sala de internet, biblioteca, lugares de práctica.”</p> <p>“En cuanto a los procesos de investigación que llevamos a cabo en la institución , los profesores nos brindaron los recursos necesarios para que nosotros nos desplazáramos a las diferentes instituciones a desempeñar un proyecto o a buscar problemas que nosotros podamos investigar”</p>
		Desarrollo de pensamiento crítico reflexivo	FPIF10	Crítica y reflexión	FPIF10a	<p>“en el transcurso de las observaciones nos pudimos dar cuenta que: los niños tenían algunas falencias en cuanto a la comprensión lectora de textos literarios cortos”</p> <p>“en la escuela, trabajamos cinco compañera, íbamos a observar a los estudiantes, nos dimos cuenta que entre ellos se faltaban mucho al respeto, que utilizaban palabras muy soeces entre ellos que eran muy toscos, que no respetaban a las niñas, entonces mirando eso como uno de los problemas más graves de la escolita,”</p> <p>“Para mis estudios universitarios ha sido muy importante la formación en investigación que recibí en el programa de formación complementario, ya que me ha brindado bases y me ha formado en un pensamiento crítico y reflexivo, ”</p> <p>“La metodología fue basada en el paradigma cualitativo, en el cual tratamos de mirar los comportamientos de nuestros estudiantes; un enfoque critico social, el que nos permitió reflexionar y actuar en las situaciones que se presentaban, y también fue una investigación descriptiva por la lectura de contexto que realizamos”</p>
Debilidades	DPIF	Práctica pedagógica investigativa	DPIF1	Más práctica en investigación	DPIF1a	<p>“la práctica si faltaría un poquito más”</p> <p>“falta de práctica”</p> <p>“si nos hace falta como vivenciarlas un poquito más”</p> <p>“Yo creo que se debería trabajar más proyectos”</p>

					<p>“se debería trabajar más proyectos, no solamente uno, porque, cuando uno desarrolla mas proyectos va cogiendo mas practica y va siendo más fácil para uno”</p> <p>“si sería trabajar un poquito más proyectos, que no solamente sea como requisito uno, si no que trabajemos varios proyectos”</p> <p>“a nosotros nos enseñaron pero se debería trabajar un poquito más.”</p> <p>“la práctica es muy cortica, y yo creo para mí que debería la práctica ser más larga”</p>	
		Referentes teóricos	DPIF2	Referentes teóricos actuales y pertinentes	DPIF2a	<p>“implementarles mucho lo que es sobre los estándares, porque, eso a uno le sirve mucho, como sacar un logro, de donde salen las mallas, como hacer un currículo, porque en base a eso, uno ayuda a complementar mas los proyectos”</p> <p>“Que se tengan en cuenta temas a investigar relacionados con contextos en los cuales podemos salir a laborar y metodologías trabajadas en estos mismos como la escuela nueva y la telesecundaria.”</p> <p>“por nuestro perfil tenemos más opción para desempeñarnos en zonas rurales y en algunos casos de difícil acceso, sería muy importante que se dé a conocer de manera, amplia y profunda la metodología escuela nueva, me parece muy importante”</p> <p>“sería muy importante que nos den a conocer de manera más práctica un método para lecto-escritura, porque es una dificultad muy grande con la cual nos enfrentamos”</p> <p>“que nos enseñen a detectar problemas de aprendizaje”</p>
				Más capacitación	DPIF2b	<p>“Más capacitación”</p>

	Proyecto de investigación	DPIF3	Investigar problemas reales	DPIF3a	<p>“aunque se insistía en la participación de grupos de investigación, considero que se debe enseñar a investigar problemas más reales y a manejar el tema del análisis e interpretación que es lo que en un después dificulta.”</p> <p>“No fue un proceso tal como investigación, puesto que debíamos realizar actividades de apoyo.”</p> <p>“Que se tengan en cuenta temas a investigar relacionados con contextos en los cuales podemos salir a laborar y metodologías trabajadas en estos mismos como la escuela nueva y la telesecundaria.”</p>
			Escasa socialización de los proyectos	DPIF3b	“que los proyectos que realicen los estudiantes no se queden solo en la institución, que sean conocidos, que procuren darlos a conocer a otras entidades o a otras instituciones, para que los puedan realizar también, compartirlos con otras instituciones.”
			Normas redacción de proyectos	DPIF3c	“si consideraría que se enseñe mas las normas ICONTEC.”
			Escases en tiempo para investigar	DPIF3d	“Tiempo pocas horas de investigación. Puesto que esto es de gran importancia en todos los campos.”
	Gestión docente	DPIF4	Acompañamiento o asesores de grupo	DPIF4a	<p>“Más entrega por parte de los asesores de grupo (de proyecto individual).”</p> <p>“me parece excelente la entrega que tienen los docentes como tal que nos dictaron a nosotros en ese tiempo las asignaturas, que nos dieron a conocer todo eso, no se ahorita como estarán manejándose esa parte porque pues ya hace tiempito de lo que me gradué, pero pues de parte de ellos siempre estuvieron ahí, había un excelente equipo investigativo que se encargaba de responder muchas de nuestras dudas que estaban pendientes que estaba constante revisando nuestros trabajos, a la vez hacia inclusive hasta de asesores de grupo que ni les correspondía a ellos y bueno pues valía la pena las trasnochadas y todo lo que nosotros hicimos, yo más bien no sé cómo estará ahorita repito en el colegio esa parte, pero si mas bien haría como un llamado de atención para que se organizara lo que es con los asesores de grupo, o sea ellos no viven como muy metidos en el cuento, pienso yo que les dejan todo a los de investigación”</p> <p>“ellos llegan y uno les pasaba el caso, se les pasaba de pronto el proyecto y ellos si lo ojeaban un ratito pero pues no, más bien uno muchas veces de estudiante terminaba explicándoles a ellos cuando uno sentía que los que tenían que explicarle a uno y aclararle dudas eran ellos como</p>

					asesores de grupo” “un poquito más como de entrega” “falta compromiso de algunos profesores para con el programa, y respecto a la investigación”	
			Poco interés de algunos docentes	DPIF4b	“los profesores son muy poquitos de los que ahí habían que sí se enfocaron, no sé si realmente estén ahorita que fue la profesora Amparo, muy buena profesora, la profesora Cristina, el profesor Maximino, la profe Luz Dary, son profesores que para mi realmente sí dijeron a esta niñas sí las voy a formar y les voy a dar herramientas para el día que les toque ejercer su docencia tengan con que defenderse, pero muchos no, no lo hicieron” “antes habían contaditos los profesores que se enfocaban en cómo enseñar el Ciclo Complementario,”	
		Gestión administrativa	DPIF5	Costos	DPIF5a	“los costos que implica el trabajo de campo.”
		Metodología	DPIF6	Manejo del análisis e interpretación	DPIF6a	“aunque se insistía en la participación de grupos de investigación, considero que se debe enseñar a investigar problemas más reales y a manejar el tema del análisis e interpretación que es lo que en un después dificulta.”

Fuente: Encuesta abierta y entrevistas dirigidas a egresadas del PFC de la Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión

ANEXO 7 MANUAL DE CÓDIGOS CORRESPONDIENTE A LA ENTREVISTA A EGRESADAS CON DESEMPEÑO
DOCENTE

OBJETIVO ESPECIFICO:						
Identificar y valorar las experiencias prácticas que adelantan las egresadas en el desempeño docente.						
CATEGORIA	COD	SUBCATEGORIAS	COD	TENDENCIA	COD	TESTIMONIOS
Experiencias Practicas en maestras en ejercicio	EME	Apropiación del proceso	EME1	Elaboración de proyectos	EME1a	1 "... propiedad en el proceso..." 2 "...brinda herramientas necesarias.....para elaboración y desarrollo de proyectos..." 3 "Saber..., cuales son las herramientas que una necesita para armar el cuerpo de la investigación..." 4 "Me siento capacitada...para realizar con ellos proyectos de aula" (refiriéndose a los estudiantes)
				Seguridad	EME1b	1 "...la seguridad para liderar un grupo, y para enfrentarnos a realidades o sea a veces problemas, con los padres de familia, falta de recursos..." 2 "Cuando uno termina sale con miedo de tener experiencias..., empieza a trabajar, uno empieza a poner en práctica lo que ha aprendido..."
				Observación	EME1c	1 "...me gusta trabajar la parte de la observación..."; "el niño despierte.....por conocer, indagar..."
		Pertenencia a equipo de investigación	EME2	Si pertenece	EME2a	"Pertenezco al equipo de investigación de mis compañeros docentes en la institución donde laboro" "En el colegio hay cuatro equipos de trabajo, yo estoy en el de Ciencias Naturales" "Pertenezco a un grupo de investigación en el jardín donde laboro"

				No pertenece	EME2b	<p>“Por el momento, no pertenezco a ningún grupo de investigación”</p> <p>“No tenemos un equipo definido, pero si se indaga muchas cosas”</p> <p>“no hay un equipo con el que se trabaje en la parte investigativa, no tengo”</p> <p>“actualmente no.”</p>
				No contestan	EME2c	
		Indagación	EME3	Cultura Awa	EME3a	<p>1-“Se indaga...orígenes de los Awa, historias que han sido narradas.....recopilar datos, esas historias.....para tener un material con que enseñarles a los niños.....historias del árbol grande, la historia del Awa, del Astarom y muchas más que son propias de la etnia Awa”</p> <p>2-“...SEA (sistema educativo Awa) estamos trabajando en hacer un sistema de educación propia indígena....., permanencia de costumbres como es la lengua awabi en este caso, que es para conservar la lengua.....realizar escritos en la lengua awabi.....mingas comunitarias..”</p>
				Proyectos pedagógicos y transversalidad	EME3b	<p>1-“...indagamos sobre proyectos de área y obligatorios y a entender la transversalidad de las áreas...”</p> <p>2-“Proyectos de aula y llevarlos a la práctica”</p>
				Medio ambiente	EME3c	<p>1-“En el colegio hay cuatro equipos de trabajo,.... Yo estoy en el de Ciencias Naturales.....”; “Nosotros tenemos un proyecto sobre el medio ambiente...”</p> <p>2-“Pertenezco a un grupo de investigación en el Jardín donde laboro” se indaga sobre “Reutilización de residuos sólidos”</p>
				Biblioteca	EME3d	“Biblioteca infantil.....como aprenden a diferenciar los libros mediante colores” (refiriéndose a niños de 2 y 3 años)
				Aspectos psicosociales	EME3e	“Pertenezco al equipo de investigación de mis compañeros de la institución donde laboro”; “indagamos sobre aspectos psicosociales que afectan la formación de los estudiantes”

		Investigación en pedagogía y/o educación.	EME4	Proyectos	EME4a	1-“...en primer lugar de modificación de algunos proyectos...” 2-“...me he encaminado al proyecto de aula y los cuatro proyectos obligatorios...” 3-“Empezamos a investigar para enseñarles y trabajar en equipo, para que ellos también aprendieran a llevar los proyectos transversales”; “la observación a nuestro grupo...”
				Reseña histórica	EME4b	“La reseña histórica de la comunidad en donde estuve trabajando”
				Planes de estudio	EME4c	“...planes de estudio..... de manera autónoma.....” Educación Awa
				Observación del grupo	EME4d	“...la observación a nuestro grupo...”
				Biblioteca infantil	EME4e	“Biblioteca infantil...”
		Proyectos pedagógicos desarrollados	EME5	Proyectos pedagógicos	EME5a	1-“...referente a la falta de valores, de sexualidad, de medio ambiente” 2-“...hábitos de aseo.....que es uno de los cuatro proyectos obligatorios” 3-“El del medio ambiente,.....escuela de padres.....” 4-“Proyecto de educación sexual, manejo del tiempo libre y medio ambiente...”
				Comunitarios Awa	EME5b	1.”...trabajando el PECA que es el proyecto comunitario AWA, el cual está en proceso y está inmerso en el gran proyecto que es el SEA.....” 2-“Uno se vincula a lo que hacen las autoridades.....primero están las autoridades indígenas....”

				Habilidades de pensamiento	EME5c	“Nosotros desarrollamos habilidades de pensamiento basados en la indagación...o sea le damos gran importancia a las preguntas de los estudiantes...”
		Proyectos de aula	EME6	Trabajamos Proyectos de aula	EME6a	<p>1-“Mi mascota y yo..” “...es un proyecto de aula para motivar el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura, su proceso fue este: primero elección del tema en compañía de los estudiantes, presentación de su mascota, algunos llevaron su mascota para presentarla a sus compañeros, creación de frases y luego párrafos acerca de su mascota acompañada de dibujos, mas adelante pasamos a la creación de un cuento plasmado en pedazos de cartulina formando al final un libro, la parte final fue la lectura y la exposición de resultados a padres de familia y los estudiante”</p> <p>2-“Conservación del medio ambiente a través del reciclaje</p> <p>3-“Respetando aprendo” “....y empecé a trabajar un proyecto con respeto, respetando aprendo se llamaba el proyecto, y empecé a trabajar con estudiantes, primero les contaba un cuento, empezamos a ver el cuento de caperucita roja porque, observé un caso en mi grupo que los niños mas grandes cogieron a una de las niñas mas pequeñas a tras de los baños, y entonces ya la tenían desvestida, entonces yo empecé, porque el problema era que ya no se puede sancionar a los estudiantes por qué.....problemas de orden público (escuela ubicada en el cauca, límites con el bajo Putumayo..) ...empezamos narrando el cuento y diciéndoles que quería hacer el lobo.....gracias a Dios los estudiantes más difíciles, empezaron a pegarse a mí.....los niños estaban faltos de afecto.....”</p> <p>4-“Proyecto de aula de las aromáticas” “.....nosotros tuvimos la oportunidad de colaborarle a la profesora e hicimos un proyecto de aula con los estudiantes de las aromáticas, entonces ahí despertábamos el espíritu investigativo de los estudiantes en donde ellos mismos empezaban a buscar, en esta parte, la parte natural, en donde ellos buscaban las hiervas, buscaban los nombres, indagaban de donde salía el nombre científico y todo eso, y luego lo llevamos a la práctica, después de haber conocido los diferentes tipos de hiervas y de todo eso, hizo que los estudiantes hicieran su sembrado...”</p> <p>5-“Proyecto de aula de residuos sólidos”</p>

				No trabajamos Proyectos de aula	EME6b	No trabajamos proyectos de aula.
		Participación Otros proyectos	EME7	Participan en otros proyectos	EME7a	1-“...de una u otra manera uno se involucra como son: aquellos proyectos culturales, que son de danza, música.....o sea como: el baile de la marimba, los bailes propios y también rescatando algunos instrumentos musicales como es la marimba...” 2-“El que se está trabajando de lleno.....se hacen encuentros cada tres meses durante el año escolar.....se realizan esos encuentros solo con docentes” Awa 3-“En el medio ambiente.....recursos renovables.....el estiércol (de vaca) nosotros empezamos a reutilizarlo en las matas...”
				No participan	EME7b	“No participo” “En la actualidad no participo en ningún proyecto” “No, en el momento no participo en ningún proyecto pedagógico” “No solamente en los nombrados anteriormente” “por ahora en el momento no, ninguno” “ahorita no, no estoy trabajando en ningún otro proyecto”
				No responden	EME7c	
		Experiencias significativas	EME8	Experiencias de reutilización	EME8a	1-“nuevamente se está reciclando y con eso se realizan carteleras y tarjetas, en donde el niño plasma lo que siente y lo decora...” 2- “... la realización de manualidades con los materiales reciclables...”
				Huerta escolar	EME8b	1-“Fue la huerta escolar, el jardín.....y era para sacar a vender productos, o sea que los frutos que se obtenía eran de productos orgánicos...” 2-“Vuelvo al campo de las aromáticas, ellos estaban emocionadísimos cuando sembraron.....les dio frutos, es excelente.....entonces yo diría esa es una de las experiencias significativas.....” 3-“a cada uno se le entregó una lupa, fuimos al camping....y cada uno tomó su lupa y comenzó a observar los animales y ellos se asustaban.....y decían por qué tan grande?”

				Proyectos lúdico pedagógicos	EME8c	1-“los proyectos lúdico-pedagógicos con estudiantes de transición....modelado” “induciéndolos también a la pregunta que los niños tienen.....al final socializando esa experiencia...”
		Procesos didácticos	EME9	Salidas de campo – visitas	EME9a	“Salidas de campo y a partir de ellas diferentes interrogantes que los niños puedan tener.... visitas a la biblioteca.....el uso de internet....” “Las experiencias previas,.....necesidades e intereses que ellos puedan tener...”
				Descripciones	EME9b	“Entonces que hace uno, los pone a escribir, que realicen cuentos corticos, yo les decía: de la casa a la escuela que miraron en ese recorrido, que pasaron.....escriban eso que hicieron hoy”
				Problematización	EME9c	“y empecé a ponerles a hacer preguntas.....” “...qué pasaría si el sol no saliera?” y ellos salían a preguntar, a consultar...etc..., con una pregunta íbamos llegando al tema...., “ y partimos de ahí para enseñarle el proceso de la fotosíntesis en los chiquitos...” “Interactuar con las cosas es aprender significativamente....”
				Mapas mentales	EME9d	“Yo utilizo con los niños que parece excelente es el aprendizaje de los mapas mentales y los mapas conceptuales, en donde tu encierras un conceptico y los demás se desprenden...”
				Habilidades de pensamiento	EME9e	“Desarrollo de habilidades de pensamiento y habilidades para la creatividad...”
				Contacto con la naturaleza	EME9f	“Es muy importante el contacto directo con la naturaleza...”

		Ambiente para investigar	EME10	Favorable	EME10a	<p>“..con mis compañeros y directivos docentes si se mira una gran disposición...”</p> <p>“Si por cosas o aspectos culturales se pueden investigar desde la misma comunidad...”</p> <p>“Están implementando mucho la parte de los proyectos de aula...”</p> <p>“si, tanto los estudiantes como docentes y directivos se interesan por proyectos de investigación...”</p>
				No es favorable	EME10b	<p>“.., pero es difícil trabajar con los bien antiguos o provisionales..... la rectora.....ella es la que nos pone pare a todo, porque ella es de las antiguas...” “ Si acá se pone hacer esto la guerrilla nos molesta.....no hay plata”</p> <p>“en mi caso no hubo las condiciones que me hubiera gustado.....”</p>
		Sugerencias	EME11	Redacción de proyectos	EME11a	Proyecto de investigación “enseñar más las normas icontec..”
				Divulgación de proyectos	EME11b	“Que los proyectos que realicen los estudiantes no se queden solo en la institución.....”
				Actualidad	EME11c	<p>“deberían seguir todos los docentes mirando la actualidad en que vaya la educación”</p> <p>“Que se tengan en cuenta temas a investigar relacionados con contextos en los cuales podemos salir a laborar y metodologías trabajadas en estos mismos como la escuela nueva y la telesecundaria”</p>
				Mas experiencias de proyectos	EME11d	“yo digo que se debería trabajar más proyectos, no solamente uno, porque, cuando uno desarrolla mas proyectos va cogiendo mas practica”

				Compromiso asesores de grupo	EME11e	“que se organizara lo que es con los asesores de grupo, o sea ellos no viven como muy metidos en el cuento, pienso yo que les dejan todo a los de investigación, a los maestros que están encargados de nuestra enseñanza en el proceso de ciclo complementario”
				Continuación con el proceso de investigación	EME11e	“que sigan formando en investigación pues esto es esencial en el que hacer del docente.” “Es muy bueno que se siga desarrollando como se ha venido asiendo lo que es las prácticas, que no únicamente se escribe, o teoría sino que se realizan las prácticas, lo cual sirve de base para uno hacer una buena investigación” “es muy bueno que se realicen las prácticas desde que uno empieza a realizar el programa de formación complementaria”
				No dan sugerencias	EME11f	“No, no tengo ninguna sugerencia”

ANEXO 8. MANUAL DE CODIGOS CORRESPONDIENTE A LA ENTREVISTA A EGRESADAS EN FORMACIÓN
UNIVERSITARIA

OBJETIVO						
Identificar y valorar las experiencias prácticas que adelantan las egresadas en la profesionalización docente en el campo de la investigación.						
CATEGORIA	COD	SUBCATEGORIAS	COD	TENDENCIA	COD	TESTIMONIOS
Experiencias Practicas en egresadas en formación	EEF	Contribución del proceso	EEF1	Continuidad del proceso formativo	EEF1a	“Si ha contribuido mucho, no ha habido temas que hayan sido desconocidos por nosotros en lo que respecta a investigación, nos hemos visto en ese sentido capacitadas”
				Proceso significativo	EEF1b	“Lo que nos brindaron en el PFC fue muy significativo ya que los que nos dan acá en la universidad es complemento a lo que nosotros ya veníamos trabajando en la Institución, entonces es más fácil para nosotros la experiencia que nos brindaron allá para venir a trabajar en cuanto al proceso de investigación con los docentes de acá”
				Satisfacción	EEF1c	“Es muy satisfactorio saber como en las escuelas normales superiores nos están formando en investigación, al llegar a la universidad nosotros nos damos cuenta que sobresalimos en cuanto a nuestras compañeras que vienen desde el primer semestre.....”
				Fundamento teórico	EEF1d	“Muy bien ya que tengo mucho fundamento teórico y bases para realizar procesos investigativos”
				Experiencia	EEF1e	“.....si creo que tengo experiencia en estos procesos de investigación, considero que si he tenido la experiencia y esto me ha dado como la seguridad para seguir con mi proceso investigativo”

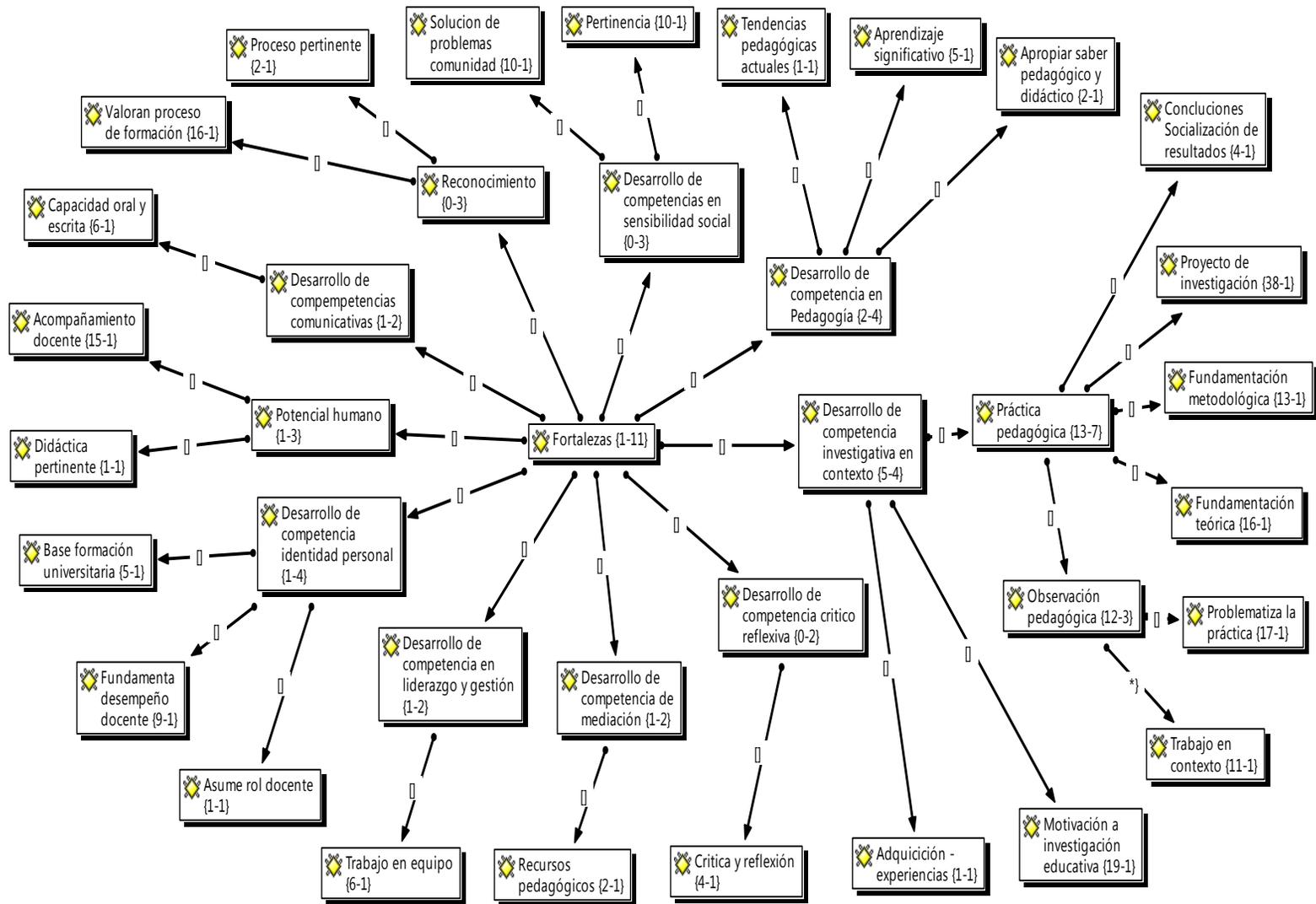
		Grupo de investigación	EEF2	Si pertenece	EEF2a	<p>“Si, actualmente hacemos parte de un equipo de investigación, lo conformamos cuatro personas, llevamos un proceso largo con ese proyecto...”</p> <p>“Si, actualmente terminamos la práctica, estamos en el análisis del proyecto donde lo hicimos en el Municipio de la Unión....”</p> <p>“Si, actualmente pertenezco a un grupo de investigación de la Universidad, en el cual realizo mi propuesta de grado...”</p>
				No pertenece	EEF2b	<p>“Por el momento no hago parte de ningún equipo de investigación”</p> <p>“Lamentablemente no, no hago parte de algún equipo de investigación”</p>
		Proyectos de investigación adelanta	EEF3	Si adelantan	EEF3a	<p>“La experimentación como estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias naturales”</p> <p>“En etapa de elaboración del proyecto”</p> <p>“Juegos lógicos en el desarrollo cognitivo de los niños de nivel preescolar”</p> <p>“juegos lógicos para el desarrollo cognitivo de los niños de preescolar”</p>
				No adelantan	EEF3b	
		Otros proyectos	EEF4	Ninguno	EEF4a	<p>“no, tienen en mente...”</p> <p>“no,.....”</p> <p>“no, por ahora no, solamente el de licenciatura.”</p> <p>“No, actualmente solamente me dedico al proyecto que realizo en la Universidad”</p>
				Si adelanta otros proyectos	EEF4b	<p>“Estuvimos adelantando a nivel de universidad, sobre todo el estado del arte en el cual colaboramos elaborando los RAES, de tesis realizadas desde el año 2001 hasta la actualidad, a mi me correspondió el año 2007 de la facultad de educación de la licenciatura de ciencias naturales y lengua castellana.....?”</p>

		Participación en ponencias	EEF5	Participación	EEF5a	<p>“Si, en muchas, en todas hemos tenido excelentes resultados...en las ponencias: cuencas hidrográficas; la disposición de residuos sólidos.....porque ahí nosotros resaltamos características de lo que es ser normalista, el buen manejo del público, la manera de exponer.....”</p> <p>“Si he participado en ponencias, la última que desarrollamos fue sobre las cuencas y subcuencas en Nariño.....”</p> <p>“Si, juegos.... De preescolar</p>
				No participación	EEF5b	“No hemos participado...”
		Formación en investigación en facultad	EEF6	Falta de acompañamiento	EEF6a	“Ha sido algo pertinente, y lo digo porque considero que falta acompañamiento a las prácticas y falta un poco de coherencia.....considero que a diferencia del PFC en la Unión, el profesor daba un acompañamiento certero a las prácticas.....”
				Retroalimentación de lo que ya conocen	EEF6b	“Esta ha sido muy buena por parte de algunos docentes por que nos dan un seguimiento sobre lo que estábamos realizando en la Normal, pero con respecto a lo que nosotros ya sabemos en las temáticas que nos dieron en el Ciclo complementario, nosotros ya hacemos es como retroalimentación de lo que nosotros ya sabemos con lo que nos dan aquí.”

				Falta acompañamiento y contradicciones	EEF6c	<p>“Bueno la parte de formación en investigación, tiene unas cuantas falencias, en primer lugar existe en nuestro horario la asignatura como practica pedagógica investigativa integral, pero esas horas de la asignatura son utilizadas para irnos al centro educativo a realizar nuestra práctica pedagógica, más no hemos recibido una asesoría de nuestro proyecto de investigación.....no hay un acompañamiento constante....”</p> <p>“...acá tenemos asesores, tenemos nuestro coordinador o director de la práctica, que ellos no se ponen de acuerdo, cada vez que presentamos el proyecto el director y el asesor están en desacuerdo y nos mandan a cambiar el proyecto nuevamente.....”</p>
				La virtualidad	EEF6d	<p>“Todo lo trabajamos virtualmente, entregamos al correo de ella, ella nos corrige y así hasta que esté bien y tengamos nuevamente un encuentro con ella..”</p>
				Semejante	EEF6e	<p>“El proceso investigativo ha tenido mucha relación con el que viví en el PFC, no han surgido grandes cambios”</p>
		Diferencias con proceso actual	EEF7	Mayor libertad	EEF7a	<p>“...Yo pienso que aquí hay como más libertad para hacer las cosas y ya, o sea nosotros desarrollamos las actividades, las planteamos.....en el ciclo había más seguimiento, más acercamiento con los estudiantes, estaban pendiente de lo que nosotros hacíamos..”</p>
				Falta acompañamiento y criterios de asesoría	EEF7b	<p>“Si como dije anteriormente, una diferencia muy grande sería el acompañamiento, mientras que en la normal, el asesor, nuestro coordinador de práctica, está pendiente de nuestro proceso, acá en la universidad nos dejan solos....” “...mientras que en la normal el coordinador hacia visitas periódicas, a cada uno de los grupos, acá no se lo hace...” “acá tenemos asesores, tenemos buenos nuestro coordinador o director de la práctica, que ellos no se ponen de acuerdo, cada vez que presentamos el proyecto...”</p>

				Universidad más complejo	EEF7c	“Si, un poco, porque en la licenciatura es más complejo y se investiga más a fondo y con mayor responsabilidad”
				Similar	EEF7d	“El proceso que hemos realizado de investigación ha sido similar al del PFC”
		Sugerencias	EEF8	A mejorar	EEF8a	<p>“Con respecto a la investigación en la estructura del proyecto si consideraría que se enseñe más las normas INCONTEC”</p> <p>“...que los proyectos que realicen los estudiantes no se queden solo en la institución, que sean conocidos, que procuren darlos a conocer a otras entidades o a otras instituciones...”</p>
				Reconocimiento	EEF8b	<p>“Solamente que sigan así desempeñándose y dando lo mejor de ellos que es lo que siempre hacen”</p> <p>“El proceso de investigación en la normal me parece que es excelente.....”</p> <p>“...me parece que ha sido muy bueno; cuando estábamos iniciando la licenciatura en la Universidad, nos dimos cuenta que las estudiantes que egresábamos de la Unión teníamos mejor manejo y conocimiento sobre la investigación...”</p>

ANEXO 10. DIAGRAMA DE CATEGORIAS SOBRE FORTALEZAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN EL PFC



ANEXO 11. DIAGRAMA DE CATEGORIAS SOBRE DEBILIDADES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN EL PFC

