



REPÚBLICA DE COLOMBIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

ORDENANZA 42 DE JUNIO 15 DE 1946 REGISTRO ICFES No. 1202

LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



CONCEDE

Mención de Honor

a:

Alberto Jesus Iriarte Pupo

C.C. 92527967

Se otorga por

Calificación Laureada En Su Trabajo De Grado De Doctorado

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decano de la Facultad

Graduado en Barranquilla el día 21 de febrero 2020

**FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES
DE SUCRE: FENOMENOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA**

ALBERTO JESÚS IRIARTE PUPO



**Universidad
del Atlántico**



**UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO
RED DE UNIVERSIDADES ESTATALES DE COLOMBIA- RUDECOLOMBIA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2019**

**FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES
DE SUCRE: FENOMENOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA**

ALBERTO JESÚS IRIARTE PUPO

Informe final de investigación como requisito para optar el grado de Doctor en Ciencias de
la Educación



Universidad
del Atlántico



DRA. MARÍA ALICIA AGUDELO GIRALDO
Directora Nacional

DRA. TERESA RÍOS SAAVEDRA
Directora Internacional

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO
RED DE UNIVERSIDADES ESTATALES DE COLOMBIA- RUDECOLOMBIA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BARRANQUILLA

2019

DEDICATORIA

A mis padres, Alberto y Beatriz,
quienes con empeño y dedicación,
sentaron las bases de mi futuro presente.

A mi hijo David, para servirle de ejemplo,
entendiendo que todo lo que uno emprenda
con pasión y entrega, se alcanza.

A mi esposa Carmen, mi sostén espiritual,
de quien he aprendido a luchar por cada uno
de los sueños, a pesar de las adversidades.

A mis hermanos, Atala y Marlom,
con quienes sigo compartiendo el camino de la vida.

A cada maestro y maestra, que siguen creyendo
que la educación es una de las vías
expeditas para transformar vidas.

AGRADECIMIENTOS

Al Hacedor de vidas, por permitirme culminar esta meta, este anhelo. Por darme paciencia, fortaleza, iluminación en momentos de oscuridad. Por mantenerme y brindarme confianza, cuando me creí perdido. Por todo lo que me has dado.

A mi esposa e hijo, por su compañía, por brindarme templanza y voz de aliento para mantener la paciencia necesaria, en este trasegar académico.

A los docentes, directivos docentes y en especial a los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores de Sincelejo, Corozal y la Mojana, por su apoyo y participación irrestricta en esta investigación.

A mí estimado y admirado amigo Samuel González Arizmendi, el suvidagogo, por su compañía y su valiosa asistencia cada vez que lo he requerido.

A la Doctora María Alicia Agudelo, directora de esta tesis, por el tiempo dedicado, por las orientaciones brindadas, y lo más importante, por ese apoyo constante en momentos cruciales, en los que las fuerzas parecen agotarse.

A la doctora Teresa Ríos, quien me acogió en su claustro académico en Chile, brindando sus orientaciones, y con quien compartí momentos memorables en tan hermoso país.

Al Doctor Roberto Figueroa, por sus observaciones precisas y acuciosas, que me permitieron profundizar en el aprendizaje de los procesos investigativos.

A mis padres y hermanos, por creer en cada aventura que emprendo, por brindarme su apoyo incondicional, por estar ahí.

A Xenia y Rodolfo, por su acogida en Chile, por la apertura de su hogar, brindándome su amistad y aprecio.

A los docentes y estudiantes de la Maestría en Educación de las Universidades de Sucre y Córdoba, con quienes compartí diferentes elucubraciones, dándome la oportunidad de crecer en distintos aspectos de mí ser.

A todas aquellas personas que de una u otra forma aportaron a la elaboración de este trabajo.

RESUMEN

La formación inicial de maestros ha sido un tema recurrente en la investigación educativa en las últimas cinco décadas. Entre los problemas planteados se destacan: diferentes presiones sociales que desdibujan la labor del maestro; desarticulación entre teoría y práctica; bajos niveles de formación en la capacidad crítica y autoreflexiva. Por tanto, en ésta investigación se abordó el siguiente objetivo: develar el sentido y el significado que los maestros en formación, confieren a la investigación formativa. El andamiaje teórico y metodológico se instauró desde una postura basada en la fenomenología-hermenéutica. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: la entrevista en profundidad, la descripción de la experiencia vivida y la observación participante. El análisis de la información se realizó desde el *Análisis Fenomenológico Interpretativo* (IPA), complementado con los *métodos reflexivos para ver el sentido de los textos*. Seis temas surgieron del análisis de los datos: “Preferencia: la decisión de Ser maestro”; “Del formador de formadores: de la imposición a la transformación”; “Hacia el Ubuntu: el sentido de comunidad”; “Investigabilidad: el eidos de la investigación formativa”; “La transformación”; y “El sentido de ser maestro investigador”. Entre las conclusiones del estudio, se resalta la construcción singular que se logró abstraer de los sentidos otorgados por los maestros en formación, sobre el constructo social denominado “investigación formativa”.

PALABRAS CLAVE: formación de maestros, investigación formativa, fenomenología-hermenéutica, Escuela Normal Superior (ENS).

ABSTRACT

Initial teacher training has been a recurring theme in educational research in the past five decades. Among the problems raised are: different social pressures that blur the work of the teacher; disarticulation between theory and practice; low levels of training in critical and self-reflexive capacity. Therefore, this research addressed the following objective: to discover the meaning and meaning that teachers in training confer to formative research. The theoretical and methodological scaffolding was established from a position based on

phenomenology-hermeneutics. The information gathering techniques used were: the in-depth interview, the description of the experience and the participant observation. The analysis of the information was carried out from the Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), complemented with the reflexive methods to see the meaning of the texts. Six themes emerged from the analysis of the data: "Preference: the decision to be a teacher"; "From the formator of formators: from the imposition to transformation"; "Towards Ubuntu: the sense of community; "Investigative: the eidos of formative research"; "The transformation"; and "The sense of being a research teacher." Among the conclusions of the study, the unique construction that was abstracted from the senses granted by teachers in training, on the social construct called "formative research" is highlighted.

Keywords: Training of teachers, formative research, phenomenology-hermeneutics, Higher Normal School (Ecole Normale Supérieure – ENS).

CONTENIDO

RESUMEN	6
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	14
Capítulo I: Problema de investigación, justificación y objetivos planteados	17
1.1. Planteamiento del problema.	17
1.2. Justificación de la investigación	32
1.3. Objetivos.	37
1.3.1. Objetivo general.....	37
1.3.2. Objetivos específicos.....	37
Capitulo II. Referentes: estado del arte, teóricos y conceptuales	38
2.1. Estado del arte.	38
2.1.1. Perspectiva internacional.....	39
2.1.2. Perspectiva nacional.....	59
2.2. Referentes teóricos sobre fenomenología-hermenéutica.....	76
2.2.1. Perspectiva histórica	78
2.2.2. Desde la Fenomenología	80
2.2.3. Desde la hermenéutica	83
2.3. Formación de maestros e investigación formativa.	87
2.3.1. Estudio conceptual sobre el término formación.....	87
2.3.2. Sobre la formación inicial de maestros	90
2.3.3. Investigación formativa	93
2.3.4. Del sentido al significado.....	96
2.3.4.1. El sentido	97
2.3.4.2. El significado.....	102
Capitulo III. METODOLOGÍA	109
3.1. Contextualización general del problema de investigación	109
3.2. Principios teóricos que fundamentan la investigación.	110
3.3. Diseño de la investigación.....	113
3.3.1. Momentos metódicos de la epojé – reducción y reducción propiamente dicha. ..	118
3.3.1.1. Momentos metódicos de la epojé – reducción: invitaciones a la apertura....	118
3.3.1.1.1. Epojé-reducción heurística: El Asombro.	119

3.3.1.1.2.	Epojé-reducción hermenéutica: Apertura	119
3.3.1.1.3.	Epojé-reducción vivencial: La concreción.	119
3.3.1.1.4.	Epojé-reducción metodológica: Enfoque.....	120
3.3.1.2.	Momentos metódicos de la reducción propiamente dicha: Fuentes dadoras de sentido.	120
3.3.1.2.1.	La reducción eidética: eidos o quiddidad.....	120
3.3.1.2.2.	La reducción ontológica: modos de ser.	121
3.3.1.2.3.	La reducción ética: alteridad.....	121
3.3.1.2.4.	La reducción radical: auto-donación.....	121
3.3.1.2.5.	La reducción originaria: sentido original u originario.	122
3.4.	Participantes.....	122
3.4.1.	Consentimiento informado	124
3.4.2.	Tipo de muestreo	125
3.4.3.	Confidencialidad.....	127
3.4.4.	Método de investigación.....	128
3.5.	Recolección de la información.	129
3.5.1.	Observación participante	131
3.5.2.	Entrevista en profundidad.....	133
3.5.2.1.	Validación de la entrevista en profundidad.	135
3.5.2.1.1.	Validez de contenido de la entrevista.....	140
3.5.2.1.2.	Criterios de análisis cuantitativo y cualitativo	141
3.5.3.	Descripción de la experiencia vivida	156
3.6.	Presentación de la información	157
3.7.	Análisis e interpretación de la información.	160
3.7.1.	Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA)	160
3.7.1.1.	Los orígenes teóricos del IPA.....	162
3.7.2.	Métodos reflexivos para ver el sentido de los textos	165
3.7.2.1.	Enfoques al análisis del tema	165
3.7.2.2.	Análisis conceptual.....	166
3.7.2.3.	Cultivadores de intuición.....	166
3.7.2.4.	Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA) y métodos reflexivos para ver el sentido de los textos: procesos complementarios.	166

3.7.3.	Criterios de rigor en la investigación cualitativa	171
3.7.3.1.	Dependencia.....	174
3.7.3.2.	Credibilidad.	176
3.7.3.3.	Transferibilidad	179
3.7.3.4.	Confirmación o confirmabilidad.....	180
Capítulo IV.	Resultados.	183
4.1.	Validación de resultados	184
4.2.	Proceso de análisis de datos	185
4.3.	Temas finales.....	188
4.3.1.	Tema N° 1. Preferencia: la decisión de Ser maestro	189
4.3.1.1.	Del no querer al Ser:.....	189
4.3.1.1.1.	Aprendiendo a Ser maestro, el despertar de la vocación.....	191
4.3.1.2.	Del querer al Ser.....	193
4.3.1.3.	Síntesis del tema N° 1. Preferencia: la decisión de Ser maestro.....	194
4.3.2.	Tema N° 2. Del formador de formadores: de la imposición a la transformación. ...	196
4.3.2.1.	Lo paradójico y extraño.....	196
4.3.2.2.	Del formador transformativo.....	202
4.3.2.3.	Síntesis del tema N° 2. Del formador de formadores: de la imposición a la transformación.....	205
4.3.3.	Tema N° 3. Hacia el Ubuntu: el sentido de comunidad.	207
4.3.3.1.	La responsabilidad, la autogestión y el liderazgo: cualidades que fundamentan la cohesión grupal.	208
4.3.3.2.	La común-unidad: sobre el sentido de pertenencia y solidaridad.	212
4.3.3.3.	Síntesis del tema N° 3. Hacia el <i>Ubuntu</i> : el sentido de comunidad	215
4.3.4.	Tema N° 4: Investigariedad: el <i>eidós</i> de la investigación formativa.	216
4.3.4.1.	El ir más allá: Base de la investigariedad.....	217
4.3.4.2.	El proceso de investigación: la experiencia.....	221
4.3.4.2.1.	Aproximación a la “realidad”, fundamento para la transformación.....	223
4.3.4.2.2.	De lo dado a lo innovado	225
4.3.4.2.3.	Recolectado datos y presentando resultados: momentos de consolidación.	
	228	
4.3.4.3.	La preocupación del para qué investigar: mirada hacia el futuro.....	232

4.3.4.4.	Síntesis del tema N°4. Investigariedad: el <i>eidos</i> de la investigación formativa	233
4.3.5.	Tema N° 5: La transformación.....	235
4.3.5.1.	El tiempo vivido: El antes, durante y el después de investigar.	236
4.3.5.1.1.	Los miedos: El antes	236
4.3.5.1.2.	El cambio de estrategias: Durante	236
4.3.5.1.3.	La satisfacción de realizar el proyecto: El después	237
4.3.5.2.	En busca de la inclusión: las grietas entre lo urbano y lo rural.....	238
4.3.5.3.	Desafiando la resistencia al cambio.	239
4.3.5.4.	Articulando la teoría con la práctica	241
4.3.5.5.	Síntesis del tema N° 5. La transformación.	244
4.3.6.	Tema N° 6. El sentido de ser maestro investigador.	245
4.3.6.1.	Del maestro y la investigación.....	245
4.3.6.2.	La importancia de investigar cuando se es maestro	247
4.3.6.3.	Para tener en cuenta: consideraciones futuras (el yo en los otros).	249
4.3.6.3.1.	Valores y capacidades a cultivar	249
4.3.6.3.2.	La metodología: La primacía de elegir un buen problema a investigar	251
4.3.6.3.3.	En cuanto al <i>phatos</i> : La pasión de la investigación.....	251
4.3.6.4.	Síntesis del tema N° 6. El sentido de ser maestro investigador.....	252
4.3.7.	Síntesis del capítulo.....	254
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.....		256
5.1.	Descripción general de los resultados del estudio.....	257
5.2.	Temas emergentes.....	257
5.2.1.	Tema N°1. Preferencia: la decisión de Ser maestro.....	258
5.2.2.	Tema N° 2. Del formador de formadores: de la imposición a la transformación ...	259
5.2.3.	Tema N° 3. Hacia el Ubuntu: el sentido de comunidad	261
5.2.4.	Tema N° 4: Investigariedad: el <i>eidos</i> de la investigación formativa.	264
5.2.5.	Tema N° 5: La transformación.....	267
5.2.6.	Tema N° 6. El sentido de ser maestro investigador.	269
5.3.	Síntesis de las conclusiones.....	269
5.4.	Recomendaciones	270
5.5.	Alcance y limitaciones del estudio	272

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	273
ANEXOS	305
Anexo N° 1. Solicitud de autorización para desarrollar proyecto de investigación	305
Anexo N° 2. Consentimiento informado para participantes de investigación.....	308
Anexo N° 3. Modelo de carta de retiro	309
Anexo N° 4. Formato para validación de la entrevista.....	310
Anexo N° 5. Entrevista final.....	331
Anexo N° 6. Instrumento descripción de la experiencia vivida.....	333

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Clasificación de opiniones estudiantes	18
Tabla 2. Aspectos sociodemográficos de los participantes.....	127
Tabla 3. Aportes de diferentes tradiciones investigativas.....	130
Tabla 4. Perfiles de jueces-expertos.	137
Tabla 5. V de Aiken para 6 jueces expertos, tomado de Escurra (1989).....	140
Tabla 6. Respuestas de los expertos sobre el parámetro de claridad en la redacción	142
Tabla 7. V de Aiken para el parámetro de claridad en la redacción	142
Tabla 8. V de Aiken para el parámetro de coherencia interna.....	143
Tabla 9. V de Aiken para el parámetro de sesgo (inducción a la respuesta).	143
Tabla 10. Valoración cualitativa según ítem	144
Tabla 11. Preguntas guías sobre categorías existenciales. Elaboración Propia	145
Tabla 12. Valoración de jueces-expertos sobre las preguntas de indagación guiada	146
Tabla 13. . Resumen de los métodos de análisis utilizados en el presente estudio.....	168
Tabla 14. Identificación de declaraciones significativas	186
Tabla 15. Identificación de unidades de sentido.....	186
Tabla 16. Identificación de clúster de unidades de sentido: Temas finales	187
Tabla 17. Síntesis temática.....	254

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Desempeños de la competencia investigativa. Adaptado de Cabrera (2006).....	67
Figura 2. Categorías de investigación en las Facultades de Educación.	70

Figura 3. Mapa del departamento de Sucre	123
Figura 4. Proceso cíclico del IPA	162
Figura 5. Resumen gráfico del tema 1.....	195
Figura 6. Resumen gráfico del tema 2.....	206
Figura 7. Resumen gráfico del tema 3.....	216
Figura 8. Resumen gráfico del tema 4.....	234
Figura 9. Resumen gráfico del tema 5.....	244
Figura 10. Resumen gráfico del tema 6.....	253

INTRODUCCIÓN

La formación de maestros es un tema que ha prevalecido en diferentes épocas y contextos, especialmente cuando el proceso educativo tomó una forma escolarizada, es decir, desde la aparición de la escuela como dispositivo de socialización (Durkheim, 1990; Parsons, 1990; De Paz, 2004). En Colombia, una de las diferentes instituciones formadoras de maestros que ha influido notablemente en esta labor, es la denominada Escuela Normal, que a pesar del pasar del tiempo y de diferentes procesos de reforma, sigue cumpliendo con la tarea encomendada desde el año 1821 (Zuluaga, 1996; Báez, 2005). Los problemas que subyacen en la formación inicial de maestros, han sido estudiados ampliamente en las últimas cinco décadas (Sayago, 2002).

Las exigencias de la sociedad actual, requieren que los maestros en su formación inicial, adquieran habilidades o competencias investigativas (Ley 115, 1994; Decreto 4790, 2008; Perrenoud, 2004a, 2004b; Zabalza, 2004, 2013; Ayala, 2008; Riesco, 2008; García, 2009; Tejada, 2009; Jofré y Gairín, 2010; Gairín, 2011; Tedesco, 2011; Medina, 2013; Seckel, 2015). Por tanto, el tema de la investigación llega a las Escuelas Normales Superiores de Colombia, con la expedición de la ley 115 de educación en 1994, y enfáticamente con la reestructuración que introduce el decreto 3012 de 1997.

Ahora bien, existen diferentes obstáculos que se oponen al cumplimiento de la tesis del maestro investigador, tales como: debilidad escritural, el temor a la autocrítica y la crítica, dificultad de generar ideas originales, el impacto social del cambio docente (Restrepo, 2003); Asimismo, la desarticulación entre la teoría y la práctica, pocos espacios y momentos para realizar desde los maestros formadores procesos investigativos, espacios limitados para socializar y reportar los resultados del ejercicio investigativo llevados a cabo por los maestros en formación (Parra, 2007; Ortiz y Suárez, 2009). También se encuentran, alto grado de asignaturismo y rutinización de los procesos investigativos, que llevan a la pérdida de sentido y significado del proceso (Parra, 2007; Peralta y Monterroza, 2014), la falta de apropiación y sostenibilidad en el tiempo de los aprendizajes obtenidos en cuanto a la investigación formativa se refiere. Igualmente, se presenta la desarticulación entre la formación investigativa y la investigación formativa (Parra, 2007; Von Arcken, 2007).

Lo anterior, conllevó a plantear como objetivo de investigación: develar el sentido y el significado que los maestros en formación, de las Escuelas Normales del departamento

de Sucre, confieren a la investigación formativa. Con lo que se pretende aportar en la reducción de la brecha existente entre la teoría y la práctica, respecto al fenómeno estudiado. Así también, de estructurar desde la experiencia de vida de los actores principales, los estudiantes en formación, un documento fenomenológico que posibilite “un relato que aglutina elementos cognitivos y emotivos, descriptivos e ilustrativos, en su intención de narrar singularmente la naturaleza o esencia de una dimensión de la experiencia propia del mundo de la vida” (Jordán, 2008, p. 127).

A su vez se muestran diferentes tendencias en cuanto a investigaciones sobre formación de maestros a nivel nacional e internacional. Se exponen ideas sobre el movimiento transformativo del cuerpo magisterial que inicia con la propuesta de Dewey (1933), las cuales invitan a formar un maestro investigador (Stenhouse, 1985, 1987, 1998; Eisner, 1989, 1995, 1998; Tom, 1984, 1985; Yinger, 1986, 1987; Schön, 1983, 1992; Carr y Kemmis, 1988; MacLaren, 2000; Giroux, 1997; Elliott y McDonald, 1975 y Elliott, 1990).

Seguidamente, se destaca que en la formación de maestros, desde la década de los años 90, ha venido tomando fuerza el enfoque basado en competencias (Delors, 1996; Declaración de Bolonia, 1999; Tuning Project., 2002; Tuning-América Latina, 2007; Perrenoud, 2004a, 2004b; Cano, 2005; Zabalza, 2004, 2013; Ayala, 2008; Riesco, 2008; García, 2009; Tejada, 2009; Jofré y Gairín, 2010; Gairín, 2011; Tedesco, 2011; Medina, 2013; Seckel, 2015). Sobre este aspecto, y en atención a la presente investigación, se profundiza en lo que respecta a la competencia investigativa.

Por otra parte, se presentan investigaciones sobre el conocimiento base para la enseñanza, destacándose una prolífera línea de investigación (Shulman, 1986; Berry, Loughran y Van Driel, 2008; Sánchez, 2004; Vergara y Cofre, 2014). Así también, se da cuenta de investigaciones que apuntan a mejorar la escisión existente entre teoría y práctica en la formación inicial de maestros (Kemmis y McTaggart, 1988; Korthagen, Loughranb & Russelc, 2006; Andrade, 2014; Earl, 2016).

El abordaje teórico y metodológico de la presente investigación, se construye desde una perspectiva cualitativa y desde una postura teórica basada en la fenomenología-hermenéutica (Husserl, 1976, 1985, 2011; Heidegger, 1975; Van Manen, 1990, 1998, 2003, 2016). Las técnicas de recolección de información utilizadas, coherentes con los anteriores postulados teóricos, fueron la entrevista en profundidad, la descripción de la experiencia

vivida y la observación participante (Campoy y Gomes, 2009; Flores, 2013). Cada una de ellas se explicita y sustenta en el presente texto. Así también, el análisis de la información fue realizado por medio del Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA) (Biggerstaff & Thompson, 2008; Larkin & Thompson, 2012), complementado con los Métodos reflexivos para develar el sentido de los textos (Van Manen, 2016).

Los resultados encontrados se resumen en seis temas a saber: el primer tema fue “Preferencia: la decisión de Ser maestro”; el segundo se denominó “Del formador de formadores: de la imposición a la transformación”; el tercero fue designado cómo “Hacia el Ubuntu: el sentido de comunidad; el cuarto tema que emergió fue llamado “Investigabilidad: el eidos de la investigación formativa”; el quinto fue denominado “La transformación”; el último lleva el nombre de “El sentido de ser maestro investigador”. En cada tema se describen diferentes experiencias de vida, narradas por los participantes que dan cuenta de las transformaciones que se vienen dando, en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre, en cuanto a los procesos de formación, específicamente en lo que respecta a la investigación formativa. Entre las conclusiones del estudio, se resalta la construcción singular que se logró abstraer de los sentidos otorgados por los maestros en formación, sobre el constructo social denominado “investigación formativa”.

Capítulo I: Problema de investigación, justificación y objetivos planteados

1.1. Planteamiento del problema.

La formación de maestros ha sido un tema recurrente en los últimos años. Se han realizado multiplicidad de diagnósticos educativos, donde dicha formación es el tema central (Martínez-Calvo, Martínez, Soler y Prada, 2015; Shulman, 2005; Imbernon, 1994; Zabalza, 2013; Perrenoud, 2007; Meirieu, 2005; Pilonieta, 2006; Amankwah, Oti-Agyen & Kwame, 2017). Así, este elemento se ha constituido en uno de los aspectos privilegiados de las reformas políticas y de la puesta en marcha de múltiples estrategias para elevar la calidad de la educación. En distintos escenarios geográficos, si bien se ponen en marcha diferentes estrategias para alcanzar la calidad de la docencia requerida para el siglo XXI, estos avances son discutibles (Toraman, Aydin y Ulubey, 2016).

Ahora bien, la situación que respecta a la calidad de la educación es más compleja de lo que se puede pensar, y mucho más cuando se trata de buscar culpables del mal funcionamiento del sistema. Para Torres (2005):

El tema docente sigue siendo el gran Talón de Aquiles de los sistemas escolares en América Latina y el Caribe [...] Al término de cada evaluación, que arroja pobres resultados escolares, vuelve a “descubrirse” que los docentes son pieza clave de la reforma educativa y que la calidad docente es un elemento esencial de la calidad de la educación (con lo cual, de paso, termina responsabilizándoseles por los malos resultados). No obstante, una y otra vez se le da la espalda a la cuestión docente y se la reduce a un problema de capacitación, vista como la varita mágica que resolverá todos los problemas. (p. 88)

Desde este punto, la autora complejiza la situación de la formación docente, dándole importancia a su rol dentro de la sociedad, a su vez que se opone que la capacitación sea el único factor interviniente en la calidad de su labor, “el “malestar” docente incluye hoy desmotivación, frustración, pérdida de sentido de la educación, desprofesionalización, estrés laboral, que desembocan en paros recurrentes y en niveles altos y generalizados de conflictividad y enfrentamiento docentes-Estado, docentes-alumnos, docentes-padres de familia” (Torres, 2005, p. 89); en cuanto a esta posición Martínez et al (2015), recuerdan que "en los últimos veinte años, la formación de maestros ha sido una preocupación reiterada en organismos internacionales, gobiernos e instituciones como la OCDE, Unesco, OEA, MEN e IDEP, por citar algunos" (p.19). De esta manera organismos multilaterales han realizado propuestas de formación de maestros que abogan por un mejoramiento de la

calidad educativa, encubriendo el posicionamiento de la mirada economicista que se le ha venido dando a la educación, en busca de dar respuesta a indicadores netamente mercantiles.

En consecuencia, en un país como Colombia, donde la corrupción permea diversas esferas del estado, y la acumulación de la riqueza detona las desigualdades abismales en cuanto a capital social y cultural se refiere, se hace necesario mirar otros factores de incidencia profunda, en lo que respecta a la formación de maestros. Más allá de los informes como los que brinda el *Programme for International Student Assessment* (PISA - OCDE), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES - pruebas saber) y la Fundación Compartir (tras la excelencia docente, 2014), que antes de ser estudios para el mejoramiento, han permitido rankear los estamentos educativos desde la mirada capitalista, como si de esto se tratase el proceso de socializar, y poner a tono a las nuevas generaciones con las transformaciones de nuestros mundos (Álvarez-Gallego, 2013; Gómez; 2008; Martínez, 2003).

A partir de lo anterior, y retomando la idea de ubicar diferentes factores que inciden en la baja calidad de la educación en Colombia, se preguntó a los estudiantes de V semestre (primer semestre del 2014) de Licenciatura en Matemática de la Universidad de Sucre (Colombia), sobre qué pensaban ellos en cuanto a ¿cuáles eran los factores que estaban influyendo en la baja calidad de la educación?, la metodología utilizada para recolectar la información fue la elaboración de un escrito, donde dieran razones y argumentos de su punto de vista. Bien, la siguiente tabla recoge los resultados cuantitativos de los análisis de cada uno de los escritos, el criterio utilizado se estableció de acuerdo a quienes decían que la mayor incidencia de la mala calidad se encuentra en la baja calidad de los docentes, y los que determinan que los factores de calidad educativa son múltiples ¹ (Iriarte, 2014).

Tabla 1 Clasificación de opiniones estudiantes

Docente	No docente	Sin claridad	Total
12	2	3	17
70,6%	11,8%	17,6%	100%

Fuente: Elaboración Propia

¹ No se debe obviar que diferentes medios de comunicación se dieron a la tarea de establecer como un factor preponderante la calidad de los docentes en lo que respecta a los resultados obtenidos en PISA 2012. Véase Revista Semana, El Tiempo, El espectador, Noticieros locales y nacionales, entre otros.

Se puede observar, que más de un 70% de los estudiantes, están de acuerdo con que el factor docente es de gran incidencia en cuanto a lo que respecta a la calidad de la educación. No obstante, realizando el análisis desde una postura cualitativa, entre ciertos aportes dados por los estudiantes, se destacan:

- La idea es que lo aprendido sea transferido y útil para la vida y mientras no sea así, seguiremos incurriendo en los mismos malos resultados porque trabajamos en contenidos.
- Es importante saber en qué grado estamos en calidad de educación y así mismo saber en qué se debe mejorar, y sobre todo que es un tema que nos compete a nosotros como docentes en proceso de formación, por lo cual no podemos ser indiferentes a esta problemática que nos afecta directamente
- No dejar la tarea de educar solamente a los profesores, ellos son los responsables de la enseñanza, pero también se necesita de las facultades de educación, de los pedagogos, a los investigadores, a los estudiantes, a los padres de familia, necesitamos que se involucren en este proceso, para sacarlo adelante entre todos juntos.
- Dicho en otras palabras, es que, para optimizar la calidad en la educación, hay que tener calidad en la docencia. Por aquí es por donde tenemos que empezar. En conclusión, para el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia, hay que mejorar la selección del profesorado y su evaluación.

Lo anterior expone la percepción y comprensión de los estudiantes. Esto se ve desde las representaciones que éstos tienen alrededor de conceptos como calidad de la educación y calidad de la docencia. Términos que, utilizados de manera ambigua y sin conceptualizaciones claras, permean nuestro quehacer cotidiano. Tal como afirman Martínez et al (2015):

Quizás lo que ahora aparece como revolución tecnológica aislada es síntoma de una profunda mutación de la sociedad en sus formas de producción, circulación y apropiación cultural; una forma de capitalismo inédita que algunos llaman “capitalismo cognitivo”, que se expresa en impolíticas, donde la formación se reconfigura. En esta dirección, más allá del maestro concebido como sujeto de saber, involucrado en dinámicas de afirmación pedagógica, arribamos a ejercicios de funcionalidad docente que lo regulan, que lo llevan

a moverse guiado por acciones orientadas a mantenerlo sujeto a otros tiempos y espacios, que es dirigido desde las políticas y abocado al control de nuevos requerimientos. (p.24)

Desde esta perspectiva, diferentes métodos traídos de la administración y de la cultura empresarial permean la formación del maestro. Desdibujan su quehacer, su práctica pedagógica, convirtiéndolo en un funcionario antes que, en un sujeto de saber, un intelectual de la cultura (Iriarte, 2015). Las prácticas mismas que dan respuesta a la biopolítica del contexto nacional y mundial, sumergen a los estudiantes en formación en la repetición de prácticas que no dan respuesta a la formación de un maestro transformador de sociedades, crítico en la forma de ser y estar en su mundo, buscador de alternativas de cambio y evolución social (Giroux, 1997).

Son estos regímenes que han conllevado al desdibujamiento de la labor del docente, la educación vista desde un paradigma meramente capitalista, donde prolifera el lenguaje de la competencia, sin importar la humanización (Carmona, 2007; Giroux, 1997). Es así como el lenguaje de planear, hacer, verificar y ajustar se inserta en la cotidianeidad de la escuela, en busca de dar respuesta al paradigma de la tecnología educativa, dejando de lado los postulados de la teoría crítica, profesada en las escuelas normales superiores en cuanto al modelo pedagógico se refiere.

Así también, los conceptos de calidad, estandarización, competencias, eficiencia, eficacia, planes de mejoramiento, acreditación, condiciones básicas de calidad, que si bien aportarían a una transformación si se les diera un carácter humanístico, en relación con la formación de maestros y maestras en contextos de desigualdad e injusticia social, lo que hacen es desfigurar, desdibujar la práctica del maestro a una tecnificación de la profesión. Desde esta misma cuestión, Meirieu (2005) afirma que:

A pesar de la avalancha de instrucciones más o menos oficiales y de la complejidad de nuestra institución escolar, a pesar de la burocracia que debemos someternos a diario, a pesar de que nuestros alumnos se han modelado a partir de la mediocridad televisiva, a pesar de las presiones sociales que se ejercen sobre nosotros desde todas partes, a pesar de la desaparición, en nuestro entorno escolar, al igual que en muchas de nuestras reuniones de docentes, de toda huella de poesía, todavía es posible que se produzca transmisión en la clase, y que, de golpe, la profesión adquiera sentido. (p. 13)

Meirieu (2005) resume lo pensado hasta el momento de la problemática de la formación de maestros, destacando la burocratización, el cambio cultural y social, gracias a la globalización, a la inserción del internet en nuestras vidas, a la avalancha de dispositivos

móviles de comunicación, que cambian de manera constante, para poder someter a la sociedad en la era del consumismo. Cambios profundos en los que nos olvidamos del tiempo primordial para dedicarnos a vivir, y a convivir con los que hacen parte de nuestro entorno y contorno. Además, resalta las presiones que esta sociedad en transformación, impone de manera ilimitada a los maestros, que a su vez redundan en la formación inicial de los mismos.

Si se analiza el contexto de las políticas públicas, en cuanto a las reformas educativas llevadas a cabo en Latinoamérica, la mayor parte de estas reformas vienen dadas de manera vertical, negando la discusión democrática y política que deviene de un estado de derecho. Los maestros se convierten en ejecutores, consumidores de estas reformas, que en muchos casos son descontextualizadas, y desconocen las realidades particulares de la comunidad educativa (Díaz Barriga e Inclan, 2000).

En consecuencia, maestros y estudiantes en los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores (ENS), deben iniciar el debate entre la tradición y la transformación que implican los cambios de la sociedad, en atención a las diferentes reformas que se les imponen. El maestro está llamado a convertirse en un sujeto activo en la propuesta de cambio, sobreponerse a este tipo de dinámicas que lo desdibujan y configuran en un técnico educativo. Como lo exponen Martínez et al (2015):

Hoy, el maestro no tiene explicación de lo que pasa; está transparentado y no se puede esconder. Ya no se necesita cámara en las aulas, se ha instalado una biopolítica que lo controla y lo transparenta. El maestro está situado en otro lugar, es un sujeto controlado: no lo habita la interrogación ni tiene tiempo para pensarse a sí mismo; es un sujeto desconocido que cada vez está siendo atrapado por otras cotidianidades que se imponen y que lo distancian de su condición. (p. 24)

Los estilos conservadores de la enseñanza, configuran un indicador del problema de la formación del maestro, toda vez que, si seguimos formando para la reproducción del sistema, los futuros docentes no tendrán oportunidad de transformar y transformarse. Si se sigue la dinámica sistemática del control, del asignaturismo, que por ley en Colombia se propende, la estandarización del conocimiento, de la evaluación sumativa y marcada por la exclusión de saberes históricos y culturales, muy probablemente se seguirá en la crisis actual que se gesta en la educación (De Tezanos, 2007).

Por otra parte, en un estudio diagnóstico, realizado por Iriarte y Rodríguez (2013), con tutores del Programa Todos a Aprender (PTA)² del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se llevaron a cabo grupos de discusión, en cuanto a diferentes factores incidentes en la calidad de la educación, y del desempeño del profesorado en básica primaria en ejercicio. Se destacan los siguientes aspectos encontrados: dificultades de los docentes en los saberes de las disciplinas específicas y en lo pedagógico; materiales didácticos que están siendo en algunos casos subutilizados; etilos de enseñanza conservadores y ortodoxos, que implican poco interés en el aprendizaje; barreras de los maestros con respecto al cambio que se les presenta; debilidades en la formación inicial y en ejercicio. Cada uno de estos factores, se puede articular de manera específica, a la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores.

Con respecto a las dificultades que tienen los maestros en formación y los que egresan de diferentes ENS, se pone en evidencia su bajo nivel de profundidad en lo que respecta al conocimiento del contenido, así como en el conocimiento didáctico del mismo (Castro, 2010). Esta situación muestra problemas marcados en la que se vincula al docente como factor primordial en el aprendizaje de los discentes en diferentes conocimientos tanto declarativos, praxiológicos como actitudinales. Ruiz (2008) resalta que “la competencia del profesor es un aspecto esencial en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina, lo cual incluye, entre otros aspectos, no solo un profundo dominio del contenido específico, sino también del pedagógico y el didáctico” (p. 7).

A su vez, el autor refiere que "la peor expresión sería afirmar que si uno sabe bien un tema, le es posible enseñarlo; esta expresión es un rechazo cínico a la dimensión teórica de la educación" (ibíd., p. 2). En este aspecto se niega la condición pedagógica y didáctica que se sustentan en la formación de maestros. Autores como Meirieu (2005), Shulman (2005), Medina (2013), Pilonieta (2006) entre otros, se refieren al conocimiento del contenido y al conocimiento didáctico del contenido, como capacidades o competencias base, que debe poseer el maestro para ejercer el ejercicio de la enseñanza.

² Desde el año 2012 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, dio inicio a lo que podría decirse uno de los programas más ambiciosos que en materia educativa se ha puesto en marcha, toda vez que tiene como objetivo principal mejorar la calidad de la educación desde sus diferentes complejidades, interviniendo principalmente el nivel de básica primaria. Para mayor información revisar http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf

Meirieu (2005) explicita esta situación, realizando una analogía entre un buen violín, quien lo ejecuta y el público quien escucha y evalúa la melodía, los cuales constituyen un sistema que según el autor si uno de estos elementos faltase solo serían objetos decorativos;

Una especie de vibración particular de la que son portadores los maestros y que no se puede reducir a la lista de competencias necesarias para enseñar, del mismo modo que el sonido de un violín no se puede reducir a su concepción técnica" (p. 14).

No basta con saber leer para poder enseñar lectura a los niños, de igual manera no basta con saber practicar el salto de altura para ser profesor de educación física y deportes: también es necesario poder enseñar esta técnica a un niño con sobrepeso y permitirle, a pesar de la inevitable mediocridad de su rendimiento en esta asignatura adquirir una verdadera capacidad para practicarla... (p. 23-24)

En el caso particular de la formación de maestros en las ENS, se denota una preocupación. Más allá del conocimiento disciplinar y el saber didáctico, está la reflexión de la investigación formativa en su práctica pedagógica. En cuanto a ésta, la investigación, es la posibilidad de que los maestros vislumbren sus debilidades, puntos a mejorar, oportunidades de cambio y transformación particular. Para que de esta forma, puedan dar respuesta a las necesidades del contexto donde se desenvolverán en un futuro (Ortiz y Suárez, 2009; Parra, 2007).

Ahora bien, si los estudiantes en formación no poseen los conocimientos básicos de las disciplinas que van a enseñar, y no son conscientes de ello, su práctica seguirá teniendo falencias en cuanto a los saberes que pretenden instituir e instruir a las nuevas generaciones. De esta manera, se convierten en técnicos educativos, o peor aún en repetidores de libros de textos descontextualizados y amañados por el sistema, manteniendo de esta forma las desigualdades e inequidades sociales y culturales (Giroux, 1995; Rodríguez, 1996; Zeichner y Liston, 1996; Collin, Karsenti, & Komis, 2013).

Otro de los aspectos que se presenta en la problemática de la formación de los maestros en las ENS, es la didactización. Es decir, se exhibe una fuerte preparación en las didácticas específicas de diferentes asignaturas³, dejando de lado la formación en la

³ Es de aclarar que este proceso se lleva a cabo, sin tener claridad conceptual y epistemológica de las diferentes disciplinas. "Sería recomendable y deseable que las fortalezas para la formación docente estuvieran también centradas en la reflexión teórica y conceptual de las disciplinas, de los conceptos de éstas, del ejercicio de la enseñanza y no sólo en el activismo de cómo hacer más fácil o más lúdico el conocimiento en el aula" (Castro, 2010, p. 574)

reflexión del quehacer docente y en las exigencias del mundo actual. Desde esta postura, Castro (2010) sugiere que

Las normales están más preocupadas por los métodos que por la reflexión pedagógica. Los planes de estudio o planes curriculares enviados por las ENS para el proceso de evaluación, claramente muestran la fuerte intensidad horaria dedicada a las didácticas de cada una de las áreas fundamentales definidas por la Ley 115, y en menor medida aparecen dentro del horario asignaturas dedicadas a la reflexión del quehacer docente, es decir, a la pedagogía. (p. 573-574)

En este sentido, la formación de maestros, deja de lado la reflexión teórica y conceptual de las disciplinas, descuidando la profundización de conceptos y principios de fundamentales de las mismas. Así también, se descuidan los aportes fundamentales de la pedagogía, aportes de tipo epistémico y ontológico que configuran la esencia de la labor docente (De Tezanos, 2007). Transformar las prácticas de aula de los maestros y maestras, es un proceso de cambio desde los modelos mentales de los mismos.

Ahora bien, según Senge (1996) “los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre el modo de comprender el mundo y actuar en él, a menudo no se es consciente de ellos y de sus efectos sobre la conducta” (p.17). Esto se convierte en un aspecto fundamental a reconfigurar. Si desde la formación de los maestros no se prepara para los cambios permanentes que se deben dar en la práctica pedagógica, utilizando la investigación formativa como medio, estos se convierten en modelos mentales que son difíciles de transformar, dándole continuidad a los patrones de prácticas pedagógicas tradicionales y hegemónicas (Ossa, 2015).

Por ello, es necesario repensar y reestructurar la formación de maestros desde una práctica reflexiva, brindando herramientas que potencien la labor docente como intelectual, donde se articule la teoría con la práctica, planteando cuestionamientos contextualizados desde la historia y cultura en donde los maestros enseñan, sobre la forma como lo enseñan y sobre los objetivos generales de esa enseñanza (Giroux, 1997; Zeichner & Liston, 1996; Parra, 2007). La desarticulación entre teoría y práctica ha sido un aspecto fundamental en los procesos de formación de maestros, sin embargo, como resaltan Korthagen et al (2006)

Los enfoques tradicionales de la formación de maestros son criticados cada vez más por su limitada relación con las necesidades de los estudiantes y por su escaso impacto en la práctica. Se escuchan muchas súplicas por una pedagogía nueva y eficaz de la formación del profesorado en la que la teoría y la práctica estén vinculadas de manera efectiva. (p. 1020)

Los autores resaltan que, no obstante se han publicado varios intentos de modificar los modos en que se lleva a cabo la formación de los maestros, no existe un conjunto coherente de conocimientos sobre los principios centrales de los programas de formación, que respondan a las expectativas, necesidades y prácticas de los estudiantes. Por su parte, Álvarez (2008) puntualiza y enfatiza que en el desarrollo profesional, se debe comprometer al profesorado para integrar la teoría con la práctica, así mismo en la formación inicial de maestros.

La articulación teoría y práctica implica la atención a la vinculación de todos los factores fundamentales del ser maestro, al ejercicio de su profesión, estructurados y organizados en un período determinado de formación con contenidos, métodos, estrategias, vivencias, mecanismos de autorregulación y evaluación propios para constituir maestros profesionales. Se trata de atender a los componentes claves de su ser profesional, entendido como sujeto y agente de formación y transformación humana, especialmente en la edad infantil, como transmisor, intermediario y generador de la cultura, para favorecer los procesos de desarrollo personal y social, a través de la comprensión de la realidad y su inserción en la organización social (Sacristán, 1995; Cura, 2010).

En la formación de maestros, la tensión entre ambas dimensiones y su articulación, ha atravesado diversas etapas, comprendiéndolas como estructurales, complementarias y convergentes, en función del perfil profesional deseado. La dimensión teórico-general y la práctica-aplicativa, son las dos instancias fundamentales a ser “articuladas” en una unidad (Cura, 2010). La primera dimensión se refiere a las instancias de formación de capacidades y conocimientos básicos, generales y fundamentales. Esta dimensión es de gran relevancia, pues opera en la conformación de las bases estructurales de la enseñanza, “comprendiendo el desarrollo de los contenidos y experiencias formativas básicas que posibilitan disponer de esa mentalidad y capacidad de comprensión global de los procesos educativos, en orden a contar con dispositivos conceptuales y competencias para analizar diversas situaciones” (Cura, 2010, p. 69).

La dimensión práctico-aplicada se refiere a la solicitud de desarrollo de conocimientos del orden de la aplicación de contenidos y habilidades o destrezas específicas, como así también con el empleo de técnicas y metodologías determinadas del orden de la planeación, orientación y evaluación de la actividad pedagógica (Pilonieta,

2006). Esta instancia remite a la primera en tanto que requiere de desarrollos conceptuales y teorías explicativas de los procesos de formación. También implica el desarrollo de competencias específicas de intervención en ámbitos de escolarización.

Con respecto al tema, Peralta y Monterroza (2014), resaltan que en la ENS de Sincelejo – Sucre existen “procesos curriculares desarticulados, poco coherentes con la política de calidad de la institución, ya que las prácticas educativas desarrolladas por los docentes y estudiantes del programa de formación son poco afines con el modelo pedagógico” (p. 38). Es decir, existe desarticulación entre la teoría y la práctica. Así mismo las autoras destacan el carácter transmisionista que existe en las prácticas de aula de la ENS, conllevando a la no ejecución en la realidad del modelo pedagógico adoptado por la institución. De esta forma, se reafirma lo expuesto por Korthagen et al (2006), “la cuestión teórico-práctica parece intratable: decir a los nuevos maestros lo que la investigación demuestra acerca de la buena enseñanza y enviarlos a la práctica no ha cambiado de manera importante lo que ocurre en nuestras escuelas y universidades” (p. 1038).

Por otra parte, el siguiente aspecto trata sobre la capacidad de cambio y de transformación, la cual es fundamental en la formación de maestros. Desde dicha capacidad, la investigación formativa cobra relevancia, posibilitando la adquisición de estructuras mentales, de conceptualizaciones, herramientas que les ayuden a los futuros maestros a develar, deconstruir su práctica; así mismo como a resignificarla teniendo en cuenta las teorías contemporáneas y principalmente que den respuesta a las necesidades históricas y culturales del entorno donde se desenvuelven (Restrepo, 2004).

Por ende, en la formación de maestros, debe prestarse especial atención al desarrollo del conocimiento de los estudiantes y de los contextos donde estos se desempeñan (Shulman, 2005; Tamayo, Flórez y Velásquez, 2014). Es decir, teniendo en cuenta, las diferencias específicas del entorno, diferencias culturales e históricas que configuran otros modos de ser y estar en el mundo. La teoría deberá conducir a una práctica reflexiva, que a su vez vuelva a la teoría, se alimente de ella, en un proceso de creación constante, que permita reconocer las características esenciales del proceso pedagógico con el propósito de poder cambiar cuando el entorno así lo requiera (Shön, 1998; Stenhouse, 1984; Elliot, 1993).

Siguiendo la discusión, desde la perspectiva de la formación de maestros, Parra (2007) plantea que:

Los maestros NO han sido dotados de dos herramientas fundamentales [...] 1) la capacidad crítica de comprensión del mundo en que viven y de búsqueda autónoma de nuevos caminos y 2) el desarrollo de la habilidad de autoreflexión, de interpretación de la propia biografía como manera de creación de conciencia sobre sí mismo y sobre su trabajo docente. (p. 27)

En este caso, el autor establece desde las capacidades que los docentes deben poseer, dar fortaleza a la condición necesaria de potenciar en nuestros estudiantes en formación, la toma de decisiones pertinentes en lo que respecta a su labor de transformador de la sociedad. Así también, el desarrollo del pensamiento crítico sin desconocer su propia formación histórica y cultural, en sus vivencias y experiencias tanto en la formación como en la vida misma.

Parra (2007), asevera que existen circunstancias tanto externas como internas en la institución escolar, donde se concibe un modelo que da la responsabilidad al docente, resaltando sus falencias, pero que no ofrece una formación de calidad. A su vez dice:

Cabe entonces preguntarse cómo puede el Estado pretender formar ciudadanos modernos en la escuela si los encargados de formarlos provienen de grupos precariamente incluidos y si la formación pedagógica, disciplinar y personal de los maestros no ofrece la calidad necesaria para producir plenamente esa inclusión. (p 26)

Se puede corroborar en el estudio fáctico que los estudiantes que ingresan a las escuelas normales del departamento, vienen de estratos bajos, que la mayor parte se acoge al programa de formación porque no tienen otras oportunidades. La pobreza, marginalidad, marginación, inequidad, desigualdad, falta de justicia social, entre otros aspectos, permean a nuestras instituciones públicas. Estas situaciones no son ajenas a los estudiantes que ingresan al programa de formación docente que se brinda en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre, si bien es cierto en unas más que otras⁴, en todas se puede confirmar este fenómeno (Castro, 2010).

En resumen, hasta aquí se resalta, que la formación de maestros es un tema recurrente en lo que respecta a la investigación educativa (Martínez et al, 2015; Shulman, 2005; Imbernon, 1994; Zabalza, 2013; Perrenoud, 2007; Merieu, 2005; Pilonieta, 2006;

⁴ Como en el caso de la escuela Normal de la Mojana (Majagual, Sucre), que a estas condiciones se les suma, la falta de otros espacios de formación a nivel superior, que posibiliten la diversificación de la oferta y de esta manera la escogencia a niveles de pertinencia y vocación de los futuros profesionales.

Korthagen et al, 2006; Amankwah et al, 2017, entre otros). Dentro los aspectos que se consideran problemáticos de dicha formación se encuentran:

- Diferentes presiones sociales que se presentan, luego de que se obtienen bajos resultados en distintas pruebas estandarizadas, a niveles nacionales o internacionales. Los cuales antes de ser estudios para el mejoramiento social y cultural, permiten rankear los estamentos educativos dando respuesta a las exigencias del mercado y al cumplimiento de políticas económicas. De tal forma, que dejan de lado lo referente al proceso de socialización, que vincula en sí aspectos históricos-culturales de cada contexto (Álvarez-Gallego, 2013; Gómez; 2004; Martínez, 2003).
- El maestro visto como funcionario del sistema, subjetivizado y desdibujado en su labor como intelectual de la cultura (Iriarte, 2015; Martínez et al, 2015; Carmona, 2007; Giroux, 1997). Así mismo, el maestro tecnificado en su profesión (Meirieu, 2005). Excluido de sus saberes históricos y culturales que lo configuran como un trabajador de lo inmaterial (De Tezanos, 2007; Mejía, 2015).
- Dificultades marcadas en la formación de los maestros en las Escuelas Normales Superiores, específicamente, con respecto a los bajos niveles de preparación en el conocimiento del contenido (Castro, 2010). Lo cual es base para una enseñanza eficiente (Shulman, 2005). Asimismo, la fuerte didactización del proceso formativo que se da en las ENS, cayendo en un activismo de cómo hacer más fácil o más lúdico el conocimiento en el aula (Castro, 2010).
- Desarticulación entre teoría y práctica. Se evidencia en procesos curriculares desarticulados, prácticas educativas que no responden, ni corresponden, al ideal promulgado por la institución formadora de maestros. Así también, prácticas de aula con características transmisionistas que conllevan a una escisión profunda entre estos dos aspectos fundamentales (Korthagen et al, 2006; Álvarez, 2008; Cura, 2010; Peralta y Monterroza, 2014).
- Bajos niveles de formación en la capacidad crítica y autoreflexiva, que permiten enfrentarse a los diferentes contextos educativos y vivenciales de manera autónoma. En busca de una transformación permanente, que posibilite mejorar su proceso pedagógico de manera continua (Parra, 2007).

A continuación se pretende profundizar en aspectos que concretan el problema en cuanto a la investigación formativa, delimitada específicamente en diferentes Escuelas Normales Superiores de Colombia.

En el año 2007 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), realizó tres estudios simultáneos, donde incluyó a la mayoría de las Escuelas Normales Superiores del país⁵. Cada proceso de formación e investigación, coordinado por un investigador reconocido, quedó plasmado en tres textos, a saber: “La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales”, dirigido por Rodrigo Parra Sandoval; “Investigación de los saberes pedagógicos”, dirigido por Martha Baracaldo Quintero; y un tercer texto titulado “De las practicas docentes distributivas a las practicas docentes investigativas” dirigido por Hernando Gelvez Suárez. Si bien las ENS pertenecientes al departamento de Sucre, atendieron al llamado del MEN, asistiendo a los talleres de formación investigativa, éstas no fueron incluidas en ninguno de los tres documentos mencionados anteriormente.

No obstante, el esfuerzo de dicha formación, estuvo encaminado a cumplir con los requisitos planteados por el decreto 4790 del 2008⁶, su mayor énfasis se dio en el fortalecimiento de los procesos investigativos llevados a cabo en las ENS del país, y de manera específica en lo respectivo a la investigación formativa, que se realiza en el Programa de Formación Complementaria (PFC)⁷. Efectuando un análisis de los documentos, se pueden distinguir algunos indicadores que posibilitan una mejor comprensión del problema a investigar.

En primer lugar, se destaca la desarticulación entre la práctica pedagógica y la práctica investigativa, llevada a cabo en las diferentes ENS. La práctica y teoría investigativa son impuestas desde la demanda normativa, es decir como exigencias externas, corresponde más a una petición del estado, que a una convicción (Parra, 2007; Ortiz y Suárez, 2009). Así mismo, Parra (2007) destaca que “las exigencias propias del ciclo y su perspectiva de consolidar una formación superior implican que, investigación y práctica pedagógica son indisolubles” (p. 543). Por tanto, se debe pensar en una relación

⁵ Para ese momento estaban en funcionamiento 137.

⁶ Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores.

⁷ Antes llamado ciclo complementario, el cual consta de dos años más de estudio para los egresados de las ENS y de dos años y medio para los egresados de instituciones distintas a las Normales.

más estrecha entre la teoría y la práctica, de manera tal que permita la transformación de problemas identificados, en soluciones plausibles y sostenibles (Quiñones, 2010).

Desde este mismo aspecto, Parra (2007) expresa que los docentes que forman a los maestros de las ENS “no investigan, por tanto, no hay ejemplo para mostrar a sus estudiantes pero sí hay una exigencia normativa para que estos investiguen” (p. 552). Ahora bien, la investigación como eje fundamental de transformación de las ENS, muchas veces se queda en propósitos loables pero inaccesibles, subsumiendo lo académico e investigativo a problemáticas administrativas. Pues, no se facilitan momentos para el diálogo, la confrontación y creación de conocimientos y se restringen los recursos necesarios para la producción y socialización de los resultados investigativos (Ortiz y Suárez, 2009).

Un segundo aspecto, hace referencia al proceso didáctico de la investigación formativa, es posible captar el alto grado de asignaturismo en contra del desarrollo de habilidades planteadas dentro del modelo adoptado por la ENS (Peralta y Monterroza, 2014). La investigación es considerada como una asignatura más, tendiente al nominalismo. Por tanto, los procesos investigativos se rutinizan adquiriendo entonces una connotación dogmática, obstaculizando entonces la constitución de una cultura investigativa (Parra, 2007). “El resultado de este fenómeno se manifiesta en un manejo apropiado de los términos de la investigación sin que haya investigación, hay más bien apariencias” (ibíd., p. 544).

Desde aquí es posible distinguir que la formación investigativa se plantea desde diferentes cursos (más teóricos que de búsqueda y apropiación de una cultura investigativa), donde se privilegian las formas, modos, los cómo de la investigación. Consolidando algunas veces pasos, momentos rígidos, que tienden a la repetición de técnicas, que luego no son coherentes con la práctica investigativa. Ahora bien, la investigación formativa, reclama desde su intención, espacios de aprendizaje, manejo de tiempos y acciones propias del proceso investigativo. Por tanto, la formación investigativa y la investigación formativa deben ser coherentes (Von Arcken, 2007).

Otro indicador del problema referente a la investigación formativa, que se lleva a cabo en las ENS, se caracteriza por los bajos niveles de comunicación de los resultados obtenidos en el proceso investigativo. Para Parra (2007):

No hay estímulos ni invitación a publicar en informes ejecutivos, artículos o cuadernillos aquel nuevo conocimiento; tampoco la participación de los investigadores en eventos

académicos: foros, congresos, jornadas pedagógicas y de reflexión. Esto significa que no se está poniendo a juicio de las comunidades académicas interesadas en leer y leerse en los diferentes contextos investigados, y que de hecho es este último acto, el que convalida y le da vida y existencia a la investigación. (p. 547 - 548)

Los trabajos de grado se desperdician en los anaqueles de las bibliotecas, los artículos escritos por los estudiantes no sobrepasan las fronteras de las ENS, las experiencias de socialización son mínimas, muchas veces expresadas solo al momento de sustentar el trabajo de grado. En fin, la posibilidad de poder poner en marcha el conocimiento elaborado en la Escuela Normal Superior, según el autor, no se está llevando a cabo.

Por último, se evidencia la falta de apropiación y sostenibilidad en el tiempo de las competencias y habilidades investigativas por parte de los egresados. Parra (2007) se refiere al hecho de esta manera: “se observa la falta de apropiación existencial del espíritu investigador en el quehacer docente de los egresados, que en gran número siguen las pedagogías distributivas tradicionales” (p. 540). Es decir, los cambios no se están generando en las transformaciones culturales, o de manera consciente.

La anterior constituye una práctica que se disemina al pasar del tiempo, que muere al instante en que se socializa el proyecto de investigación. Existiendo una disonancia entre lo que se enseña a realizar en la ENS y lo que se hace luego de salir de la institución. ¿A qué se debe esta discordancia? ¿Cómo vivencian los maestros en formación la investigación formativa, de tal manera que se considera pasajera? ¿Qué significa para ellos convertirse en maestro investigador? ¿Es posible superar esa contrariedad?, son algunas de las preguntas que se plantean al tratar de comprender esta situación.

Hay que resaltar, con respecto a la formación de maestros, que las diferentes ENS, estimulan a que éstos sean profesionales críticos e intelectuales que transformen la sociedad. Pero si los estudiantes desconocen y no se apropian de los ¿por qué?, ¿para qué? y los ¿cómo?, en lo que respecta a la investigación formativa, será muy difícil que se puedan dar los cambios desde la práctica educativa, y la pretensión de transformación, quedará subsumida en lo teórico.

Por lo todo anterior, es necesario y trascendental contribuir a la discusión sobre la formación de maestros y de manera particular en las Escuelas Normales del departamento de Sucre, en aras a deconstruir y reconstruir, si es preciso, las formas y modos de pensar y

hacer dicho proceso. Los indicadores del problema expuestos, permiten conformar la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuál es el sentido y el significado que los maestros en formación, de las escuelas Normales del departamento de Sucre, confieren a la Investigación Formativa?**

1.2. Justificación de la investigación

Las nuevas realidades trastocan a todos los puntos de nuestra esfera social, por lo tanto la educación y la formación se encuentran vinculadas a este cambio de sociedad, desde los aspectos fundamentales de producción, circulación y apropiación cultural (Bauman, 2003; Castell, 1998; Bell, 1991; Drucker, 1969; Lyotard, 1979; Toffler, 1997). Estas mutaciones, han producido diferentes crisis, puntos de ruptura y de quiebre, en los disímiles procesos que permean la formación de maestros. De ahí el interés y lo necesario de indagar, estudiar, interpretar, examinar y comprender, este objeto de conocimiento.

Han pasado 25 años desde que se proclamó el cambio constitucional en 1991, en la llamada “Constitución de los Derechos” en Colombia, de esta manera se inician nuevos horizontes legislativos del país. Se trazan caminos diferentes a los anteriores por medio de normativas que buscan trascender y darle solución a problemáticas sociales que devienen de una época violenta, donde la figura del terror contra la población civil era la imperativa; en una guerra que protagonizaron narcotraficantes, guerrilleros, paramilitares, políticos, élites, entre los más representativos; muestra de una sociedad fragmentada y débil (Orjuela, 2000).

En este contexto nacen dos leyes, la ley 30 de 1992 y la ley 115 de 1994, dándole cumplimiento a lo expresado en los artículos 67, 68 y 69 de la Constitución Política de 1991, donde se establece la educación como derecho y servicio público que tiene una función social, la participación de la comunidad en la dirección de las instituciones de educación y la autonomía universitaria, entre los aspectos preponderantes que darán cabida a la formulación de las leyes anteriormente mencionadas. La ley 30 de 1992, organiza el servicio público de la educación superior, en tanto la ley 115 de 1994, señala “las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”,

dejando claro que la educación es un servicio público, pero como servicio puede ser administrado por el estado o por entes privados.

La Ley General de Educación (Ley 115), se compone de 11 títulos, con 222 artículos en su totalidad. El título VI “de los educadores”, establece seis capítulos, destacándose los referentes a la formación de educadores, la carrera docente, el escalafón docente y los estímulos para los mismos. Lo anterior se esboza debido a que múltiples indicadores relativos a la “calidad de la educación” básica y media en el contexto colombiano, reiteran que el sistema propuesto en la legislación educativa no está acorde con las exigencias sociales del momento actual (Ley 115, 1994).

Cuando se analiza el título VI, en su artículo 104 de los educadores, este reza: "El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad" (Ley 115, 1994, p. 22). En primer lugar nos encontramos con un trabajador de lo inmaterial, aquel que tiene como práctica la formación de otros seres humanos, desde una mirada de orientador de dos procesos complementarios, la enseñanza y el aprendizaje. Un segundo aspecto que destaca la ley, se refiere a la contextualización de la educación, en contravía del sistema homogenizante de la institucionalidad occidental y eurocéntrica, por ello se tienen en cuenta las expectativas de los grupos y subgrupos que construyen y reconstruyen su propia historia, desde cánones no hegemónicos, sino desde sus propias resistencias y elaboraciones. De ahí la crítica a la posición que se viene tomando al lado de la estandarización, que impera en la globalización.

Al respecto Mejía (2015), comenta: “ese ejercicio homogeneizador se repite, por ejemplo, en la escuela, el currículo, los estándares, las competencias, y para ello la globalización capitalista y neoliberal como la única manera de ser y estar en el mundo termina construyendo una matriz transnacionalizada” (p.160). Por tanto, es imperioso tomar postura de los procesos que se vienen gestando en la educación de nuestro país, y de esta manera iniciar sinergias que más allá de develar y deconstruir aspectos de dominación y control, propongan alternativas contextuales, que den cuenta de los procesos de conformación histórica y de transformación cultural y social desde el conocimiento y las epistemologías del sur.

Examinemos brevemente ahora lo expresado en el Artículo 109 de la Ley 115:

Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

En este aparte, se esbozan las metas a alcanzar en cuanto a la formación de educadores se refiere. Como se observa, el saber pedagógico, como saber, establece su estatus desde la práctica pedagógica, y es aquí donde se relaciona la teoría con la práctica, conformando una práctica reflexiva, una praxis que posibilita la reconstrucción permanente de ese saber. Por otra parte, se observa la preponderancia que se le da a la investigación en el campo pedagógico, donde la pedagogía se establece como campo del saber, más allá de la mera disciplina o cientificismo. En este sentido la investigación es una herramienta que fundamenta la articulación del conocimiento disciplinar con el saber pedagógico, constituyéndose en elementos fundamentales del educador que se propugna en la ley (Korthagen et al, 2006; Galindo, 2012).

A su vez, es significativo el abordaje dado, teniendo en cuenta la discusión presentada a nivel nacional en cuanto a la formación de maestros. Aunque desde que se promulgó la Constitución Nacional de 1991, se da inicio de la transformación educativa en Colombia, fue con la Ley general de educación (Ley 115 de 1994), en la que se recogieron las voces de diferentes actores educativos, brindando pautas plausibles en lo que respecta a la formación de maestros. A partir de este punto, dicha formación expresada en el artículo 109 de la ley, presenta desde el telos, tres posiciones complementarias a saber: formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador y fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico. Por ello, el presente estudio es pertinente, dado que se busca establecer la correspondencia entre el noema y la noesis de la investigación formativa en la formación de maestros.

Los anteriores aspectos se convierten en principios de formación, expresados desde la teoría. Si bien presentan ciertas dificultades a la hora de ponerlos en práctica, se reconoce

que no es fácil cambiar y que se necesita tiempo para una transformación social y cultural (Iriarte, 2015; Iriarte y Rodríguez, 2013; Álvarez, 2008; Cura, 2010; Peralta y Monterroza, 2014). Ahora bien, las prácticas actuales, llevadas a cabo desde las políticas públicas que sustentan la educación en Colombia en múltiples espacios, ponen en entredicho los planteamientos que se establecen en la Ley General de Educación.

Por tanto, esta investigación es relevante para diferentes instituciones que forman maestros a nivel de nuestro país e internacionalmente. Llámense Universidades, Institutos de Formación Superior o Escuelas Normales Superiores. Toda vez que se pretende abordar el problema de la formación de maestros desde el eje de la investigación formativa, la cual es parte fundamental de su currículo (Decreto 4790, 2008; Decreto 1075, 2015). Así mismo, es importante, por tratarse de una temática que se discute a nivel mundial desde hace varias décadas, la formación de maestros y específicamente la formación de un maestro investigador (Schön, 1983; Stenhouse, 1984; Shulman, 1986; Ferry, 1991; Liston y Zeichner, 1993; Chehaybar, 1999; Diker y Terigi, 1997; Imbernón, 1994; Perrenoud, 2007; Meirieu, 2005; entre otros). Los resultados encontrados serán referentes para continuar con la discusión, y dar pautas sobre posibles propuestas de transformación en dicha formación, propuestas contextualizadas desde el Caribe colombiano.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) en Colombia, se ha pronunciado por medio de un documento que denominó “Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores”, en el cual presenta “los planes, proyectos, retos, acciones y experiencias de las Escuelas Normales que, analizados en conjunto, dejan ver las especificidades de las mismas en miras a reconocerse desde adentro y a ser reconocidas desde afuera” (p.3). Uno de los retos planteados tiene como objetivo “elevar la calidad de los programas de formación de docentes, particularmente en el nivel inicial, a través de la promoción de la práctica e investigación pedagógica” (ibíd., p. 5).

La formación en investigación y la investigación formativa, tienen el propósito de promover la actitud reflexiva, la capacidad de asombro, indagación, creación, interés y deseo por conocer y explicar la realidad, de manera que los maestros en formación avancen del depósito sin sentido de contenidos, a la comprensión de conceptos y procesos para su ejercicio presente y futuro (Von Arcken, 2007; Restrepo, 2004). Esto refrenda la necesidad de realizar la presente investigación, la cual pretende contribuir a comprender cómo se

constituye la investigación formativa, competencia que hace parte esencial de la formación de maestros del presente siglo. Como apuntan Shukshina, Gorshenina, Buyanova, & Neyasova (2016) “Esta práctica está dirigida a mejorar la cultura pedagógica y metodológica de los graduados profesionales, contribuye a la formación de la posición motivacional y profesional y promueve actividades de investigación en el campo de la educación” (p. 9130-9131).

Desde este punto, el presente trabajo cobra relevancia para las diferentes ENS del país, y concretamente a las pertenecientes al departamento de Sucre. Toda vez que se pretende indagar a profundidad el sentido y los significados construidos socialmente, por los maestros en formación, en lo que respecta a la investigación formativa (Peralta y Monterroza, 2014; Saker, 2014; Parra, 2007; Ortiz y Suárez, 2009). Hay que mencionar, además que el MEN (2015), “en el proceso de verificación de condiciones de calidad, adelantado en 2010, identifiqué como causales recurrentes de autorización condicionada, los relacionados con la propuesta curricular y plan de estudios, la práctica pedagógica y la investigación” (p.22). Es de suma importancia entonces, seguir abordando el tema de la investigación y su articulación con la práctica y la formación de maestros, debido a que ésta es una necesidad expresa por las diferentes ENS, en distintos procesos de acompañamiento liderados por el MEN.

En definitiva, este estudio debe realizarse en atención a la preponderancia dada a la investigación formativa en el proceso de formación de maestros, como un principio fundamental para los programas e instituciones que forman docentes (Korthagen et al, 2006). Dentro de los posibles resultados que se obtendrían y aportarían al conocimiento de este objeto, se tienen: profundizar en lo que es esencial del aprendizaje de la investigación formativa; profundizar en la vivencia de los estudiantes para maestros, en cuanto a su proceso de formación como investigadores de su práctica pedagógica; obtener una propuesta sobre el posible significado de este fenómeno, en atención a los sentidos y significados dados por los maestros y maestras en formación, así como los encontrados en la literatura científica revisada; comprender el sentido de la vivencia de la formación de maestros y maestras, en lo que respecta a su proceso de formación investigativo.

Lo anterior posibilita una perspectiva diferente de investigación, sobre la formación de maestros, y en especial sobre la investigación formativa, llevada a cabo en las Escuelas

Normales Superiores del departamento de Sucre. Los hallazgos encontrados, pueden ser utilizados para realizar reformas pertinentes y contextuales, en el currículo práctico, de las diferentes instituciones que forman profesionales de la educación. Así también, es un aporte significativo a la discusión teórica e investigativa que sobre la formación docente se lleva a cabo en este tiempo.

1.3. Objetivos.

1.3.1. Objetivo general.

Develar el sentido y el significado que los maestros en formación, de las Escuelas Normales del departamento de Sucre, confieren a la Investigación Formativa.

El fin de este trabajo investigativo, se estipula desde el mostrar, descubrir, develar, el sentido y significado del fenómeno que se vivencia en la formación de maestros, denominado investigación formativa. Como resalta Daros (2010) “comprender es, en efecto, relacionar, con fundamento, la causa con el efecto y viceversa, la sustancia con los accidentes o apariencias” (p.9). Así también, “comprender implica superar la contradicción de las apariencias: llegar a lo que es y cómo es, y excluir al mismo tiempo lo que no sea” (ibíd.). Por su parte, Zambrano (2006) acentúa esta posición diciendo que “la comprensión apunta a la totalidad, gracias precisamente al ejercicio de la interpretación. Los conceptos, por su parte, permiten dicha totalidad y tal interpretación” (p.16).

1.3.2. Objetivos específicos.

En atención a lo expresado en el objetivo general, y coherente con la formulación del problema abordado, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir cómo vivencian la investigación formativa, los maestros y maestras en formación de las ENS de Sucre.
- Identificar en los relatos de vivencias de los maestros y maestras en formación, elementos de configuración de la investigación formativa.
- Descifrar el sentido y significado que maestros y maestras en formación le dan a la investigación formativa.

Capítulo II. Referentes: estado del arte, teóricos y conceptuales

En este capítulo se abordan, primeramente el estado del arte sobre investigaciones anteriores que se hayan realizado en cuanto a la formación de maestros, y a las propuestas de formar un maestro investigador. Por tanto, las categorías principales que se ubican en este sentido, serán la formación de maestros y la investigación formativa. Éstas serán abordadas desde dos perspectivas, la primera a nivel internacional y la segunda a nivel nacional. En un segundo aparte, se exponen los referentes teóricos que soportan la escogencia del método fenomenológico–hermenéutico, como método pertinente para lograr los objetivos planteados en el presente trabajo. En atención a que la fenomenología no busca la explicación de las causas, que se muestran o se proporcionan en un fenómeno o acontecimiento dado, sino la comprensión de su esencia.

Por último, se exponen los referentes conceptuales que acompañan la investigación. En un primer punto, se aborda la noción de formación, entendida como un proceso dialéctico eminentemente personal. Seguidamente, se trata sobre lo que se puede entender como formación inicial, considerándola un recurso concluyente e imprescindible para llevar a cabo demandas y mejoras socialmente solicitadas, tanto en los ámbitos escolares como en general, en lo educativo. Para finalizar con la noción de investigación formativa, entendida esta como una primera e ineludible manifestación de existencia de la cultura de la investigación en la formación de maestros, pertenecientes a las Escuelas Normales Superiores de Colombia.

2.1. Estado del arte.

El estado del arte se configura como uno de los ejercicios más importantes del proceso investigativo, permitiendo una aproximación a la comprensión del fenómeno estudiado. En otras palabras, permite una inclusión discursiva en cuanto a diferentes aspectos, tanto ontológicos, epistemológicos, metodológicos, filosóficos, axiológicos y retóricos, del tema en cuestión, del problema que se plantea y de las diferentes perspectivas de solución. El estado del arte, como plantea Jiménez (2004), "representa el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal, pero, ante todo, esta propuesta metodológica se encuentra mediada por los textos y los acumulados que de las ciencias sociales ellos contienen" (p. 31). Extrapolando la perspectiva descrita por el autor, se puede

inferir que el estado del arte es un modo de aproximación al objeto del conocimiento que se requiere abordar, no solo desde las ciencias sociales, sino desde cualquier configuración investigativa. Por ende, en este capítulo se busca dar una aproximación, un acercamiento en lo que respecta a las investigaciones, disertaciones que se han venido dando en las últimas tres décadas con respecto a la formación de maestros y a la investigación formativa.

La lógica de presentación está dada de la siguiente manera: en una primera parte, se presentarán los resultados investigativos desde trabajos internacionales sobre formación de maestros e investigación formativa. Luego de la mirada internacional, se exponen los trabajos de tipo nacional, atendiendo a las categorías anteriores. Es de destacar que en el momento histórico actual, es imposible abarcar todo lo referente a un objeto de conocimiento. Sin embargo, y sin menester de un juicio de exhaustividad, el ejercicio de estado del arte realizado da la posibilidad de saber por dónde, en qué aspectos, conceptualizaciones, modelos, paradigmas y tradiciones, se encuentran las investigaciones referentes a la investigación formativa en la formación de maestros.

2.1.1. Perspectiva internacional.

En este aparte, se presentan los resultados de trabajos de investigación realizados en universidades fuera de Colombia. Se recuerda que no son todas las encontradas, ni las existentes, y que las escogidas cumplen dos criterios, el de pertinencia y el de congruencia, de acuerdo con la categoría principal del proceso de investigación que se lleva a cabo, denominada investigación formativa en el contexto de la formación de maestros. Esta puede ser vista desde la Universidad, los Institutos de Formación de Maestros y desde las Escuelas Normales Superiores.

Pues bien, se inicia lo anteriormente expuesto con el trabajo realizado por Latorre (1992), este da razón de los cambios suscitados a la crítica de la formación de profesores desde una racionalidad técnica, configurada desde una racionalidad práctica. Destaca lo planteado por Dewey (1933) a principios del siglo XX, en cuanto a esta posición, resaltando la necesidad de transformación del cuerpo magisterial, a ser docentes reflexivos. “El maestro es el líder intelectual de un grupo social” (Dewey, 1933, p.124). El autor reconoce la puesta en marcha de un movimiento transformativo, que en el mundo sajón y europeo tomó nombres tales como el docente como “práctico reflexivo” (Schön, 1983) o el

“profesor reflexivo” (Elliott, 1990), correspondiente al movimiento de transformación vinculado a la línea trazada por Dewey (1933, 1966).

Los aportes del trabajo realizado por Latorre (1992) a la presente investigación, se dan desde dos sentidos, uno ontológico y otro conceptual. Desde lo ontológico, aporta a la fundamentación de la formación de maestros (docente o profesor), toda vez que explicita y describe diferentes modelos de formación estudiados en ese momento histórico y contextual. Desde lo conceptual, brinda elementos que permiten realizar una aproximación a conceptos tales como: reflexión, naturaleza de la reflexión, reflexión crítica, actitudes reflexivas, entre otras, que hacen parte del constructo investigación formativa en la formación de maestros, categoría principal del presente estudio.

Por último, es de resaltar un aporte fundamental con respecto a ciertos principios que el autor establece en su investigación y que sirven a la presente. Los principios que subyacen según Latorre (1992) en la formación del profesor reflexivo son los siguientes: el principio de la continuidad; el principio de la integración de los conocimientos académicos y disciplinares, y los conocimientos de contenido pedagógico; el principio de la integración teoría – práctica; el principio de isomorfismo; el principio que concibe al profesor como un fenómeno social y dinámico; el principio de la individualización y el principio de la reflexión, indagación e investigación (pp. 340 - 341).

Es preciso destacar, que la postura que Dewey (1933) presentó como crítica a la racionalidad técnica, la cual referenciaba al docente como transmisor de conocimiento, fue conformando una tendencia, en cuanto a investigaciones de este tipo se refiere. Lo anterior articulado con los postulados de Lewin (1946) sobre la investigación acción, dio lugar, a lo que actualmente se reconoce como teoría crítica de la educación. Entre diferentes autores que se han destacado dentro de esta corriente ideológica, se pueden relacionar a Carr y Kemmis (1988), MacLaren (2000), Giroux (1988, 2006, 2011), y Freire (1999, 2002). Así también, el aporte de la teoría crítica de la educación, según Morales (2014), ha estado centrado en la reflexión sobre temas tales como:

La validez de las teorías reproducciónistas de origen bourdesiano (Morales, 2009b), el análisis de la desigualdad escolar, trabajos sobre teoría curricular (Kemmis y Fitzclarence, 2008), análisis ideológico, cultura política (McLaren, 2000), democratización de la escuela y de la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988), y el lugar de la teoría crítica en el debate educativo (Apple, 1997; Giroux, 2006), entre muchas otras temáticas, pero son las anteriores las más sobresalientes. (p. 12 y 13).

Cabe señalar que desde la postura de la teoría crítica de la educación, se encuentra la propuesta de una pedagogía crítica. Los principios fundamentales destacados en la investigación llevada a cabo por López (2010), soportado en diferentes autores, y que aportan a la presente investigación, se resumen en los siguientes:

- La relación teoría y práctica: Se genera conocimiento en atención a la relación dialéctica existente entre teoría y práctica, donde de manera articulada y entretejida se cuestionan y enriquecen mutuamente, mediante una práctica pedagógica reflexiva-crítica. La cual, coadyuva a hacer inteligible los problemas sociales, educativos, pedagógicos y didácticos, para de esta forma transformar la realidad circundante. (p.14)
- La racionalidad crítica dialéctica: este principio se refiere específicamente al nivel de acción autónoma y al valor de la responsabilidad que logra desarrollar el docente, en el proceso de autoliberación de dogmas y paradigmas que en cierta medida lo ha conllevado a un quehacer pedagógico erróneo y anquilosado con relación a las exigencias de los nuevos tiempos. (p.14)
- La contextualización: se considera a la Pedagogía Crítica como propedéutica, la cual favorece la producción de conocimiento del educando. Conocimiento caracterizado por la estrecha relación con su contexto y otros escenarios, en la que se propende por el análisis de los contrastes y las afinidades entre ellos. (p.17)
- La investigación-acción deliberativa colaborativa: la Pedagogía Crítica forma al docente en una didáctica fundamentada en la investigación-acción deliberativa, colaborativa y autónoma. La que es llevada a cabo en unión con los colegas y sus discentes en lo relacionado con y acerca de su práctica pedagógica diaria. (p.17)
- La finalidad ética: el fin de la práctica pedagógica en la concepción de la Pedagogía Crítica, se dirige y está centrada específicamente en hacer el bien moral a través de la acción. (p. 18)

Por otra parte, Enríquez (2002) realiza un recorrido histórico – contextual de los modelos de formación docente, en el mundo sajón y europeo, resaltando las propuestas de Zeichner (1983), Ferry (1991), Imbernón (1989), Feiman Fenser (1990) y Marcelo (1999).

Lo anterior, posibilita una aproximación importante sobre la formación inicial de maestros, que es uno de los aspectos fundamentales de la presente investigación. Si bien el autor estructura su trabajo, teniendo en cuenta la clasificación realizada por Davini (1991), da cuenta de las relaciones existentes entre los aspectos traídos de la globalización y lo referente al contexto local en el que realiza su investigación. El método utilizado en el trabajo de investigación, es el de la complementariedad, utiliza instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo. Así también, ejecuta un proceso de triangulación, realizado en cuatro elementos: los discursos, los sujetos, los datos y el análisis de los datos.

La investigación realizada por Sayago (2002), relaciona las prácticas profesionales en la formación docente, resaltando que “en la actualidad cursar las prácticas profesionales durante la carrera docente es para los estudiantes una condición indispensable en el trayecto de formación inicial” (p.8). La autora plantea como objetivos principales, primero el identificar los fundamentos teóricos que le otorgan sentido e intencionalidad a las prácticas profesionales (práctica pedagógica) en la formación docente, y segundo el describir, desde la experiencia de los estudiantes, el origen y consecuencias de sus concepciones manifiestas en un espacio vital de su formación inicial. Así también, la autora permite un acercamiento a las nociones tales como: Formación, Formación Inicial de Docentes (Maestros) y Modelos de Formación Inicial.

En su propuesta se visibiliza que la problemática sobre formación inicial de maestros, ha sido objeto de variadas investigaciones, asumiendo desde la década de los 80 un protagonismo considerable, entre ellas destaca las de Carr y Kemmis, (1988); Elliott, (1990, 1993); Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992); Schön, (1992); Liston y Zeichner, (1993); Imbernón (1994); Marcelo (1994); Davini (1995) y Montero (1996). Comenta que una de las “grandes finalidades de todos ha sido plantear enfoques bajo los cuales se intente la superación teoría y práctica. Entre algunas y a manera de ejemplo, podemos encontrar la investigación acción y la deliberación práctica o la práctica reflexiva” (Sayago, 2002, p. 64).

Ahora bien, Sánchez (2004) realiza un recorrido por las diferentes perspectivas que sobre la formación de maestros se han instituido en diferentes contextos temporales como geográficos. Basado en Gómez (1994), identifica cuatro perspectivas básicas, la perspectiva académica, la perspectiva técnica, la perspectiva práctica y la perspectiva de reconstrucción

social. Dentro de la perspectiva práctica, diferencia dos enfoques distintos de la misma, el enfoque tradicional y el enfoque reflexivo sobre la práctica. Desde este punto, distingue entre los aportes más importantes los realizados por Stenhouse (1975, 1987); Eisner (1989, 1995, 1998); Tom (1984, 1985); Yinger (1986, 1987); Schön (1983, 1992). El problema fundamental que pretende solucionar la perspectiva práctica, y puntualmente en su enfoque reflexivo, trata sobre el cómo generar un conocimiento reflexivo (conciencia reflexiva) que posibilite transformar la práctica pedagógica y superar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional.

A su vez, Sánchez (2004) describe lo relacionado con la perspectiva de reconstrucción social, en la cual se concibe la enseñanza como una actividad crítica y al maestro como un profesional autónomo. Destaca dos enfoques de esta perspectiva, el enfoque de la crítica y reconstrucción social y el enfoque de investigación acción y formación del profesor para la comprensión. En el primero de ellos resalta los aportes de Carr y Kemmis (1988), MacLaren (2000) y Giroux (1988). En el segundo se fundamenta en los aportes realizados por Stenhouse (1987); Elliott y McDonald (1975) y Elliott (1990). Para este trabajo los anteriores aportes son valiosos, toda vez que sirven como apoyo para la construcción de los referentes conceptuales de la categoría investigación formativa en la formación de maestros.

Otra de las perspectivas que busca la transformación educativa instituida en objetivos y logros, y que ha venido tomando fuerza a través de los últimos años, desde diferentes ámbitos, es la de la formación de maestros basada en el enfoque por competencias (Delors, 1996; Declaración de Bolonia, 1999; Tuning Project., 2002; Tuning-América Latina, 2007). Este enfoque “cobra relevancia en un momento histórico, en donde la educación tiene una creciente importancia, en la agenda pública en los países latinoamericanos. La ciudadanía demanda más equidad y calidad en la educación” (Tuning-América Latina, 2007, p. 146).

Los trabajos realizados por Perrenoud (2004a, 2004b); Cano (2005); Zabalza (2004, 2013); Ayala (2008); Riesco (2008); García (2009); Tejada (2009); Jofré y Gairín (2010); Gairín (2011); Tedesco (2011); Medina (2013); Seckel (2015), entre otros, plantean diferentes procesos, habilidades, aptitudes, desempeños, actitudes, que debe tener un maestro para mejorar su labor, todo en un conjunto de competencias. Los diferentes autores

concuerdan que el listado propuesto no es exhaustivo ni acabado. Por ejemplo, Perrenoud (2004) plantea diez familias de competencias a saber: Organizar y animar situaciones de aprendizaje; Gestionar la progresión de los aprendizajes; Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; Trabajar en equipo; Participar en la gestión de la escuela; Informar e implicar a los padres; Utilizar las nuevas tecnologías; Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; Organizar la propia formación continua.

Por su parte Zabalza (2013), presenta el perfil del docente universitario, desde una óptica funcional, donde destaca 10 competencias docentes: Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje; Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas; Manejo de las nuevas tecnologías; Diseñar metodología y organizar actividades; Comunicarse-relacionarse con los alumnos; Tutorizar; Evaluar; Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Así también, Tejada (2009) determina las siguientes competencias básicas que debe tener un docente: Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales; Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica; Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes; Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos; Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje; Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante; Gestión de su propio desarrollo profesional como docente; Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación.

Como se puede observar, cada autor esboza desde un amplio marco de referencia diferentes procesos, actitudes y orientaciones. Consideran el enfoque de la formación de maestros basado en competencias, desde múltiples dimensiones y direcciones. Por tanto se logra concluir junto con Galindo (2012) que las competencias pueden ser reflexionadas como un ciclo, en el que se incluyen factores de tipo “epistemológicos, axiológicos, teleológicos, metodológicos propios de la profesión, para que profesores y alumnos asuman sus competencias de manera autónoma, participativa, que se permita investigar, planificar, asumir acciones reflexivas y evaluarse a sí mismo, a sus compañeros e institución” (p.165).

Es importante para esta investigación resaltar que desde las diferentes perspectivas expuestas anteriormente, una de las competencias que de manera explícita o implícita abordan los diferentes autores, en cuanto a la formación, tanto inicial como en ejercicio, de maestros, se encuentra lo que se denomina competencia investigativa (Delgado, 2012). La competencia investigativa se alcanza a comprender como la unificación dinámica del saber y el saber hacer con los recursos intelectuales, motivacionales, actitudinales, valorativos de los individuos, en función de un comportamiento investigativo exitoso. Ésta alcanza a desarrollarse a través de “una estrategia curricular desde la cual se intente restablecer la necesaria conexión entre la escuela y la vida, la teoría y la práctica, la formación académica y el ejercicio profesional, por tanto la investigación es el eje transversal de todos ellos” (Ibíd., p. 58).

De igual modo, las investigaciones realizadas por Shulman (1986, 2005) sobre el Conocimiento Pedagógico del Contenido o PCK (Pedagogical Content Knowledge), se ha convertido en uno de los programas de investigación más importantes para el desarrollo del estudio de la formación de profesores y de la enseñanza de las diferentes disciplinas (Abell, 2008; Berry, Loughran y Van Driel, 2008; Depaepe, Verschaffel y Kelchtermans, 2013). Shulman (2005) expone “un argumento relativo al contenido, el carácter y las fuentes de un conocimiento base para la enseñanza que sugiere una respuesta a la pregunta acerca de la base intelectual, práctica y normativa para la profesionalización de la docencia” (p. 5). Así mismo, Shulman (1986) entiende el conocimiento base para la enseñanza, como el cuerpo de conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar asertivamente en una situación dada.

Para Shulman (2005) este conocimiento base debe incluir al menos siete categorías de conocimiento diferentes: Conocimiento del contenido; Conocimiento didáctico general; Conocimiento curricular; Conocimiento didáctico del contenido; Conocimiento de los estudiantes; Conocimiento de los contextos educativos y Conocimiento de los fines y valores educativos. Sin embargo, desde esta perspectiva de formación de profesores universitarios, se fueron suscitando diferentes propuestas. En básica primaria por ejemplo Shulman (1986) resalta los trabajos emprendidos por Leinhardt (1983) y por Leinhardt y Greeno (1985) y Leinhardt y Smith (1986) desde esta misma línea. Por otra parte, a partir

de la propuesta de Shulman (1986), otros autores han realizado distintas clasificaciones frente a lo referente a los conocimientos necesarios para la enseñanza.

Para Grossman (1990), el PCK se conceptualiza por medio de cuatro componentes: Conocimiento de los estudiantes; Concepciones y dificultades; Conocimiento del currículo y el Conocimiento de las estrategias instruccionales. De igual manera Tamayo et al (2014) encuentran diferentes trabajos realizados en esta misma perspectiva: Van Driel, Verloop y De Vos (1998); Magnusson, Krajcik y Borko (1999); Veal y Makinster (1999); Lederman y Gess-Newsome (1999), destacando el realizado por Shulman (2005). Tamayo et al (2014) conciben el conocimiento pedagógico del contenido como “el conjunto de teorías, leyes, principios, modelos y saberes que dan cuenta del acto educativo y por ende a la formación humana” (p. 77). Resaltan la importancia de este tipo de conocimiento para los maestros, ya que les permite reflexionar de manera constante, sobre su quehacer docente, brindando la posibilidad de generar saber pedagógico y la solución de problemáticas educativas.

El interés por reflexionar, debatir, desarrollar constructos teóricos sobre el conocimiento base para la enseñanza, que expresa Shulman (1986), y plantear modelos para su interpretación, se ha venido acrecentándose en la última década (Tamayo et al, 2014; Vergara y Cofre, 2014; Sánchez, 2012; Leal, 2014). De manera tal, que estos autores, concuerdan que “esta perspectiva se ha convertido en objeto de investigación por parte de la comunidad académica; al mismo tiempo que se plantea como modelo de formación del profesorado dado su carácter práctico y crítico sobre la praxis pedagógica” (Leal, 2014, p. 104). Los sendos aportes de estas investigaciones contribuyen a este trabajo, toda vez que se sigue reflexionando la labor de los maestros y sobre todo, la formación de los mismos, la cual apunta a que éstos “sean reflexivos frente a su práctica y puedan generar conocimientos a partir de la misma, requisitos indispensables para la profesionalización de la enseñanza” (Tamayo et al, 2014, p. 97).

En otro sentido, Álvarez (2008) resalta en su investigación la efectividad de utilizar diferentes estrategias didácticas, que contribuyan a relacionar la teoría con la práctica en la formación inicial de maestros. Reclama que el docente formador de formadores debe estar próximo a la escuela, para que eduque frente al realismo, diluyendo lo idílico de una formación teórica unívoca. Por tanto, la tarea de enseñar no solo se brinde en la práctica pedagógica (práctica profesional docente), sino también en todo el itinerario formativo

durante su formación (p. 87). En este sentido se acerca al planteamiento de la actual propuesta que pretende relacionar la práctica pedagógica con la investigación formativa en la formación inicial de maestros.

El aporte de Álvarez (2008), apunta a la relación teoría – práctica, profundiza en los modelos comprensivos de Kemmis y McTaggart (1982), Huberman y Levinson (1988), Gimeno (1989), Porlán y Rivero (1997), Korthagen et al (2006) y Rozada (2005). Álvarez (2008) puntualiza y enfatiza en que el desarrollo profesional se debe comprometer al profesorado para integrar la teoría con la práctica en la formación inicial de maestros. Concluye en la necesidad de seguir investigando en la relación teoría – práctica en la formación de profesionales de la educación, lo cual es uno de los objetivos principales del presente trabajo, vislumbrar como se relaciona lo dicho por la teoría en cuanto a investigación formativa y cómo la misma se ha venido constituyendo, dando sentido y significado a la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores.

Por otro lado, Márquez (2009) realiza su trabajo con el objetivo de determinar las características que debe tener un programa de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, deteniéndose en la conexión entre la formación teórica y las prácticas, por lo cual resulta de interés en esta investigación. Si bien, su contexto investigativo se desarrolla en la enseñanza secundaria, es posible extrapolar sus hallazgos a la básica primaria, teniendo cuidado claro está, en las condiciones particulares de cada nivel educativo. Resalta que la formación práctica del futuro maestro debe tener características fundamentales que les permita a los profesionales de la educación, enfrentarse a su práctica pedagógica y educativa de una manera eficaz.

Además, entre las características que describe, destaca que en la formación inicial de los docentes se debe fomentar la reflexión sobre la práctica docente. El maestro en formación “debe adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, a través de la aportación que recibe desde su formación teórica y el contacto con la realidad de las aulas y las situaciones problemáticas” (p.81). Un modelo reflexivo de la formación del profesorado, según Atkinson (2002), convierte la práctica en una experiencia de aprendizaje. Márquez (2009) Indica que es necesario compartir las reflexiones con los colegas, mentores o profesores, para poder contextualizar el aprendizaje y convertir la reflexión en la herramienta del enfoque constructivista. Concluye que “la reflexión sobre la

práctica puede llevarnos a una mayor comprensión de la actividad docente, pero no necesariamente a una práctica mejor” (p. 82).

Earl (2016) destaca que la práctica reflexiva y la práctica investigativa son aspectos de la práctica pedagógica que caracterizan a los profesores como aprendices. “La práctica reflexiva, en alguna forma, se considera en la educación contemporánea como una actividad esencial para los maestros y educadores de maestros” (p. 47). En su estudio dice que entre algunos de los autores más influyentes de esta tendencia se encuentran Schön (1983) con la reflexión sobre la acción, en la acción y para la acción; Brookfield (1998) quien propone cuatro formas de realizar una práctica reflexiva, a través de: la autobiografía, la retroalimentación de los estudiantes, la conversación profesional y la lectura como un estudio profundo; Smyth (1992) quien propone un modelo para reflexionar basado en los siguientes pasos: Describir (¿Qué hago?), Informar (¿Qué significa esto?), Confrontar (¿Cómo llegué a ser así?) y reconstruir (¿Cómo puedo hacer las cosas de manera diferente?). “La práctica reflexiva es un proceso pensativo y esencialmente personal, aunque a menudo se lleva a cabo con un amigo crítico” (Earl, 2016, p. 48).

El autor amplía los diferentes métodos utilizados en lo que respecta la reflexión de la práctica y la investigación educativa. Expone las ventajas de los *self-study*, que pueden realizarse mediante biografías de docentes, autobiografías o narrativas; así también presenta las ventajas de la autoetnografía, la investigación acción, la enseñanza como investigación y la *spiral of inquiry*. Concluye que a través del hábito de la práctica reflexiva y de la práctica investigativa, muchos maestros buscan fortalecer su trabajo (Stenhouse, 1985). Resalta que si los maestros entienden los diferentes enfoques de investigación, pueden mejorar sus decisiones sobre qué tipo de investigación logra ser mejor para sus preguntas y preocupaciones particulares, y sus intenciones de cambio. Como maestro, investigador y escritor, con un alto grado de reflexividad, las investigaciones tienen una mejor oportunidad de ser útiles a sí mismo y a los demás (Earl, 2016).

Por otro lado, De Tezanos (2007) plantea que existen tres elementos constitutivos que todo educador de cualquier nivel debe poseer. En primer instancia, el conocimiento de la historia de la profesión, “la cual se genera en los registros de los modos en que se concretiza el oficio de enseñar” (p. 57). Otro de los elementos que propone la autora es el conocimiento de los aparatos disciplinares que estructuran la práctica y su relación con el

enseñar. El tercero de estos elementos es la revisión crítica y sistemática de la tradición. Pues, el espacio de producción de saber pedagógico, entendido como el que construyen los profesores a partir de una reflexión sistemática y rigurosa sobre sus prácticas en un proceso dialógico permanente, abre el camino a la revisión crítica de las viejas ideas (De Tezanos, 2007, p. 70).

En atención al tercer elemento planteado por De Tezanos (2007), la revisión crítica y sistemática de la tradición, la autora se basa en postular una práctica pedagógica reflexiva, una práctica pedagógica investigativa, la cual se establece a partir de una reflexión sistemática y rigurosa sobre el quehacer docente. El trabajo de investigación en un proceso dialógico permanente, abre el camino a la revisión crítica de las viejas ideas, por lo que retoma el ejercicio escritural como medio necesario para poder develar las teorías implícitas y poder transformarlas por medio de la deconstrucción del saber pedagógico. Realizar procesos de investigación articulada con la práctica pedagógica, a partir de la formulación de los problemas reales inmersos en la enseñanza, para ser estudiados, analizados, comprendidos y por qué no, resueltos de manera metódica y sistemática, tal y como se haría en el proceso científico. Lo anterior, permitirá desarrollar un saber pedagógico pertinente, permitiendo confrontar y afrontar de manera acertada los problemas que se les presenten a los futuros maestros, en su quehacer profesional.

Por su parte, Galindo (2012) concluye su investigación diciendo que “la práctica profesional, constituye uno de los componentes de la formación inicial de profesores, de mayor importancia y trascendencia, para la construcción de su experiencia pedagógica” (p. 387). Así también, resalta la necesidad de considerar diferentes factores y elementos que se deben discurrir en el proceso formativo, tales como: pensamientos, sentimientos y conductas. Destaca la recomendación realizada por distintos autores, en cuanto a aumentar el carácter científico - investigador de la práctica docente y una mayor conexión entre la práctica y la realidad, en la formación inicial de los maestros.

El estudio realizado por la autora, categoriza la práctica profesional de acuerdo a cuatro dimensiones a saber: dimensión procesos de aprendizaje, dimensión didáctica específica, dimensión enseñanza universitaria y dimensión académica estudiantil. Cada una de ellas valora diferentes aspectos de la formación inicial relacionada con la práctica profesional de los docentes en formación. Dicha categorización sirve de referente para esta

investigación. Entre las conclusiones planteadas se destaca que la propuesta curricular evaluada, según la investigación realizada, posee un enfoque sistémico, investigativo, flexible, integrador y auto-controlado; la práctica profesional, se concibe como eje integrador de habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores, expresados en variados contextos, donde se asume el aprendizaje, la enseñanza y la investigación como un ciclo ecológico.

A su vez, Rendón (2007), considera que las prácticas deben regularse desde el primer semestre del plan de estudios, debido a que la práctica generada a partir de la experiencia juega un papel crucial como espacio para la construcción, consolidación, creación del conocimiento pedagógico (Stenhouse, 1998; Shön, 1992; Kemmis, 1998; Carr, Gundry, 1993; Elliot, 1993). La autora concibe el eje de práctica pedagógica como aquel que propicia un nuevo modelo de aprendizaje, según el cual los estudiantes de deben vincular o articular teoría y práctica, acción y reflexión, realidad escolar y de preparación en la universidad, que para este caso será en la Escuela Normal Superior. Para ello se deben instalar las prácticas con base al desarrollo de competencias sobre “observación”, “sistematización”, “problematización”, “reflexión sobre la acción” y “transformación de la práctica”, utilizando instrumentos tales como: notas de campo, diarios, bitácoras, portafolios, protocolos de evaluación y coevaluación, en un colectivo específico de tutores que acompañen dicho proceso.

Jiménez (2013), apunta a estudiar las prácticas de evaluación habituales de los tutores universitarios de la asignatura del practicum, basada en competencias en los estudios de formación del profesorado, y las dificultades y exigencias que dicha práctica de evaluación les plantea. Desde esta perspectiva el estudio aporta a la presente investigación aspectos metodológicos. Toda vez, que se utilizaron dos instrumentos claves, el cuestionario y la entrevista a profundidad. Si bien el trabajo fue direccionado a la comprensión del proceso de evaluación, brinda sendos aportes a este trabajo, pues plantea debilidades y fortalezas encontradas tanto en los tutores universitarios como en los docentes colaboradores en las escuelas, donde los estudiantes realizan las practicas pedagógicas y por ende las investigativas.

La investigación también aporta desde los aspectos teóricos, ontológicos y metodológicos, lo referente al proceso de feedback (retroalimentación, ajuste, acomodo),

que deben realizar los profesores encargados de la práctica a sus estudiantes. En ese contexto, es importante observar este aspecto en cuanto a la investigación formativa se refiere, llevada a cabo por los maestros y maestras de las escuelas normales del departamento de Sucre, así también como este proceso de regulación, ayuda a la articulación de la teoría con la práctica. Una de las conclusiones de la investigación realizada por Jiménez (2013), da cuenta de la “necesidad de revisar las características y el enfoque que los tutores dan al feedback de modo que sus estudiantes puedan usarlo en la mejora de sus actuaciones...y a una mejor relación entre la teoría y la práctica” (p. 221), es en este sentido que cobra relevancia para este trabajo, como el tutor o asesor, acompaña el proceso investigativo, e impregna una significación particular que de sentido a la investigación en la formación de maestros.

Así también, se destaca el trabajo realizado por Andrade (2014), que se propuso describir las características principales que presenta la práctica docente, en el contexto que establece la práctica educativa en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Enrique Finot” (ESFMEF- Bolivia), a partir de la Reforma Educativa implementada el año 1994. Lo cual resulta importante para esta investigación, toda vez que realiza una lectura de la problemática de la formación de maestros a nivel mundial, latinoamericano, nacional (Bolivia) e institucional, en una escuela que anteriormente era una Escuela Normal. El autor destaca que el discurso dominante en las diferentes declaraciones de los países latinoamericanos, “muestra que los alcances no han logrado las expectativas esperadas, puesto que de manera general la realidad en las aulas no ha variado de manera significativa” (Andrade, 2014, p.74). Acentúa que en América Latina, las acciones tomadas, para el caso de la problemática docente, han sido coyunturales, de corto plazo, aisladas entre sí y muchas veces presionadas por demandas corporativas.

Desde la perspectiva epistemológica abordada en el estudio, ofrece aportes, en cuanto a técnicas e instrumentos utilizados para recolectar la información. Lo anterior, debido a que la postura metodológica realizada por el autor es de carácter etnográfico, lo cual no es la pretensión del presente estudio, sin embargo, al posicionarse desde una perspectiva interpretativa - comprensiva, y al utilizar una entrevista como modo de recolectar la información, es pertinente con lo planteado en este trabajo. Entre las conclusiones que presenta Andrade (2014), es importante destacar las siguientes:

1. No es posible mejorar la calidad de la educación sin atender el desarrollo profesional de los docentes. Esta es una de las principales certezas a las que se ha arribado a través de los diferentes organismos que a nivel mundial y latinoamericano han abordado la problemática de la calidad de la educación (p. 251).
2. El desconocimiento de la historia se constituye en un signo evidente de sectarismo que no contribuye en nada para la proyección de una educación orientada hacia su modernización (p. 256).
3. En cuanto a la práctica docente, de acuerdo a los principales actores involucrados, se evidenció una diferencia entre el discurso y la realidad, puesto que la práctica docente –grosso modo– había mantenido su esencia tradicional, de manera similar a lo sucedido en otras latitudes, donde la práctica pedagógica prevalece por encima del carácter enunciativo de los discursos. En este sentido, aplicar en los hechos el nuevo paradigma emergente para sustituir el modelo pedagógico anterior ha mostrado que supone una larga y compleja etapa de transición, lo cual pone en evidencia la vieja discusión que existe respecto a la escisión entre la teoría y la práctica (p. 259).

Estas tres conclusiones a las que llega el autor, son coherentes con esta investigación, en primera instancia, al reconocer que la formación inicial docente es fundamental en el proceso de transformación educativa. Seguidamente, en lo respectivo al reconocimiento que se hace al referente histórico, como un componente necesario para poder avanzar en el camino de una transformación educativa contextualizada, y por último la invitación que realiza el autor, para seguir investigando sobre la escisión permanente entre la teoría y la práctica, la cual deberá ser abordada con el firme propósito de transformar las prácticas hegemónicas en prácticas pedagógicas investigativas y transformativas.

Los trabajos realizados a nivel internacional sobre las escuelas normales, se acentúan en utilizar una perspectiva histórica (Coob, 1999). Entre algunos se pueden mencionar los llevados a cabo por: Rubalcaba (2010), González (2010) en España; Docoing (2004), Civera (2006) y Viramontes, Gutiérrez y Núñez (2013) en México; Pinto y García

(2002, 2003) e Izarra (2009) en Venezuela; y Robles (2004) en Perú. Puntualizan en la importancia que tuvieron las Escuelas Normales en el desarrollo de las diferentes naciones, así mismo en lo que respecta a la alfabetización de los menos favorecidos, la democratización de la educación y la puesta en marcha de la corriente que se llamó normalizadora.

Ahora bien como menciona Cobb (1999) en su estudio, el cual compara la educación de profesores en diferentes países, entre los cuales menciona a Estados Unidos, Francia, Alemania, Nueva Zelanda, Hong Kong y la República Popular China:

Tradicionalmente, los maestros han sido preparados en escuelas normales; Sin embargo, muchas escuelas normales han evolucionado en universidades polivalentes de 4 años. Las tendencias muestran que la formación de maestros está incluida en los programas de licenciatura, la exigencia de títulos universitarios para todos los profesores y la ampliación de los requisitos de preparación en los programas de posgrado. (p. 3)

Así mismo Bohan y Null (2007) apuntan a que

Las escuelas normales se establecieron primero y derivaron su nombre de Francia. Estas instituciones se establecieron específicamente para educar y capacitar a los maestros, y rápidamente se extendieron por toda Europa y más tarde a los Estados Unidos a medida que la educación pública floreció...Con el tiempo, muchas escuelas normales se convirtieron en universidades que existen hoy en día. (p. 3-4)

En el contexto latinoamericano, algunos países han continuado con la formación de maestros en escuelas normales (transformadas en Escuelas Normales Superiores, en algunos de ellos). En el caso de México la formación docente en las escuelas normales está dirigida curricularmente por los planes de estudio vigentes, son consideradas como educación superior (Viramontes et al, 2013). En Nicaragua subsisten ocho (8) Escuelas Normales como formadoras de maestros, sin embargo no escapan de las necesidades de transformación que se necesita para este milenio. El ministerio de Educación del país en el año 2008, propuso la integración de las mismas a los Institutos Superiores, sin embargo esta propuesta no fue implementada (Salgado, s.f., p.9) . En Guatemala “en la actualidad muchas de las Escuelas Normales..., han disminuido en cuanto a su población y hacen todos los esfuerzos por sobrevivir” (López y Cortez, 2016, p. 72).

Por otra parte, En Venezuela “en 1980, durante la presidencia de Luis Herrera Campins, fue aprobada la nueva Ley Orgánica de Educación y junto con la creación de la Educación Básica de nueve grados, se inicia el declive histórico de las escuelas normales” (Peñalver, 2005, pp. 25-26). Lo anterior fue el primer momento del proceso de

transformación de las Escuelas Normales en facultades de educación, “en 1988 los Institutos Oficiales de Formación Docente, existentes para el momento, son integrados a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con el fin de estructurar un sistema coherente y coordinado, conjugado por intereses formativos de alcance nacional” (ibíd., p. 29).

En resumen y en atención a lo expuesto por Salgado (s.f., p.43), quien realiza una tipología de las Instituciones formadoras de docentes en Latinoamérica y el Caribe, se distingue que en Honduras, Bolivia, Cuba, El Salvador, Chile, Perú, Argentina y Venezuela, por diferentes causas políticas o administrativas las Escuelas Normales fueron desaparecidas por completo, o fueron convertidas en Universidades o en Instituto de Formación Superior. Por su lado, Nicaragua, Colombia, México, Guatemala, Uruguay y Brasil, conservan el nombre de Escuelas Normales, que en algunos casos se encuentran vinculadas a la educación terciaria (como en México), y en otros como continuación de la educación media (caso Colombia y Nicaragua).

Otro punto a tratar, es el relativo a los referentes teóricos - metodológicos que se tendrán en cuenta para el presente estudio. Las investigaciones realizadas por Van Manen (1998, 2003, 2016) en ciencias humanas utilizando la fenomenología hermenéutica, brindan un referente potente para el presente trabajo. Apoyándose en Dilthey (1985) el autor expresa que “la experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (Van Manen, 2003, p. 55). Desde esta perspectiva, es posible abordar el objetivo de la presente investigación, en la que se pretende develar el sentido y el significado de la experiencia vivida por los maestros en formación, en cuanto a la formación investigativa que reciben y ponen en práctica.

El autor resalta que, la corriente fenomenológica tiene sus inicios con las investigaciones de Husserl (1911, 1913), del cual otros exponentes se apropian y amplían sus ideas. Entre algunos se mencionan a Marcel (1950), Sartre (1956), Merleau Ponty (1962), Heidegger (1962, 1971), Ricoeur (1981).

La fenomenología apela a nuestra experiencia común inmediata con el fin de efectuar un análisis estructural de lo que es más habitual, más familiar, más evidente para nosotros. El objetivo es elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida. (Van Manen, 2003, p. 37)

Por tanto, las cuestiones fenomenológicas son cuestiones de significado. Cuestionan sobre el significado y la importancia de determinados fenómenos. Es claro que para abordar entonces el núcleo central de la presente investigación, se hace necesario implicar la propuesta fenomenológica, no como una filosofía, sino más bien como método. Ahora bien, la idea no es quedarse solo en la descripción del fenómeno estudiado, es decir, la investigación formativa en la formación de maestros, sino, realizar a su vez la interpretación del mismo, en busca de develar el sentido y el significado que los maestros en formación le dan a su proceso de aprendizaje en cuanto a la investigación se refiere. Por lo tanto, el proceso hermenéutico es de gran utilidad.

Como expresa Henriksson (2012), “La hermenéutica como el arte y la ciencia de la interpretación se entiende aquí como necesitada por nuestra ontología; Es requerida por nuestra situación en el mundo. Esta situación nos pone en duda y es una pregunta para nosotros” (p. 2). Por tanto, la fenomenología hermenéutica da un tipo de conocimiento relevante para la práctica pedagógica y la interacción en el aula. La autora relata, que en la experiencia investigativa con maestros en servicio, cuando se encuentran este tipo de investigación, reconocen inmediatamente su propia práctica, sus aulas y sus estudiantes. Lo anterior es significativo para esta investigación.

Heidegger (1975, 2000) asume la fenomenología hermenéutica o interpretativa, como el método por el cual a través de la interpretación de la realidad expresada por los actores sociales intervinientes en la investigación, se logra develar la realidad investigada. Desde esta perspectiva se han realizado múltiples investigaciones con respecto a la práctica educativa, es de resaltar los trabajos presentados en los últimos años por Van Manen (1998, 2003, 2016); Friesen (2012); Finlay (2012); Henriksson (2012); Galvin y Todres (2012); Piñero y Rivera (2014), quienes utilizan la fenomenología hermenéutica como método para investigar sobre temas referentes a la educación y a la pedagogía. Como resaltan Galvin y Todres (2012) “la práctica no es meramente instrumental en el sentido de aplicar metodologías predeterminadas, sino que está inserta en modos de ser pre-reflexivos ya menudo espontáneos” (p. 113). Por ende es importante que los maestros en formación relacionen sus propias vivencias desde el interior, no solo lo que es observable, sino lo que sienten y viven al realizar la práctica investigativa.

Sin embargo, como expresa Roth (2012) “en la enseñanza de métodos y metodologías de investigación, tradicionalmente ha habido un abismo entre las descripciones de cómo hacer la investigación, las descripciones de las prácticas de investigación y la praxis de la investigación real vivida” (p. ii). Ahora bien, entre los aspectos relevantes que destaca Friesen (2012), al realizar trabajos investigativos utilizando la fenomenología hermenéutica, se ilustran los siguientes: La fenomenología hermenéutica

- Brinda herramientas para descubrir lo que sucede en el aula, o en cualquier fenómeno vivido.
- Está interesada en experiencias de vida
- Promueve la acción ética de la investigación, relacionada con el *phatos* humano.
- Puede considerarse como el eslabón perdido entre la teoría y la práctica.
- Permite ver a las personas como únicas, como sujetos que viven y respiran, entendiendo las maneras de pensar, sentir y actuar en el mundo de la vida, circunscritos en un momento dado.
- Trabaja en contra de la compartimentación: no es ni subjetivo ni objetivo, no busca derivar lo particular de lo universal, ni trabaja para aislar nuestra vida privada de nuestra vida profesional.
- Aboga por un lenguaje que sea expresivo y que se asemeje al lenguaje que usamos. El lenguaje, simultáneamente, necesita ser innovador y conducirnos de nuevo a significados olvidados.
- Brinda una sensación de reconocimiento que no es una cuestión de correspondencia uno-a-uno, sino que implica una especie de transposición de la mente. (p.134 -135)

A manera de cierre, el presente aparte del estado del arte muestra diferentes tendencias en cuanto a la formación de maestros a nivel internacional. En primer lugar se da cuenta del movimiento transformativo del cuerpo magisterial que inicia con la propuesta de Dewey (1933), que tomó nombres tales como el docente “práctico reflexivo” (Schön, 1983) o el “profesor reflexivo” (Elliot, 1991). En segunda instancia, desde la misma propuesta de Dewey (1933) articulada con los postulados de Kurt Lewin (1946), fue evolucionando la tendencia denominada teoría crítica de la educación, en los que se resaltan

los trabajos de Carr y Kemmis (1988), MacLaren (2000), Giroux (1988, 2006, 2011), y Freire (1999, 2002), entre otros.

Ahora bien, en tercer lugar se identifican junto con el estudio realizado por Gómez (1994), cuatro perspectivas básicas en la formación de maestros. Para el presente trabajo, cobran relevancia dos de ellas, la perspectiva práctica y la perspectiva de reconstrucción social, toda vez que en ambas se invita a formar un maestro investigador (Stenhouse, 1975, 1987; Eisner, 1989, 1995, 1998; Tom, 1984, 1985; Yinger, 1986, 1987; Schön, 1983, 1992; Carr y Kemmis, 1988; MacLaren, 2000; Giroux, 1988; Stenhouse, 1987; Elliott y McDonald, 1975 y Elliott, 1990).

Seguidamente, se destaca que en la formación de maestros, desde la década de los años 90, ha venido tomando fuerza el enfoque basado en competencias (Delors, 1996; Declaración de Bolonia, 1999; Tuning Project., 2002; Tuning-América Latina, 2007; Perrenoud, 2004a, 2004b; Cano, 2005; Zabalza, 2004, 2013; Ayala, 2008; Riesco, 2008; García, 2009; Tejada, 2009; Jofré y Gairín, 2010; Gairín, 2011; Tedesco, 2011; Medina, 2013; Seckel, 2015). Sobre este aspecto, y en atención a la presente investigación, se profundiza en lo que respecta a la competencia investigativa, la cual según Delgado (2012) se puede comprender como la unificación dinámica del saber y el saber hacer con los recursos intelectuales, motivacionales, actitudinales, valorativos de los individuos, en función de un comportamiento investigativo exitoso.

Por otra parte, se identificó la perspectiva trazada por los trabajos realizados por Shulman (1986), referente a la formación de maestros, en cuanto al conocimiento base para la enseñanza, destacándose un prolifera línea de investigación (Depaepe, Vershaffel y Kelchtermans, 2013; Van Driel, Verloop y De Vos, 1998; Magnusson, Krajcik y Borko, 1999; Veal y Makinster, 1999; Lederman y Gess-Newsome, 1999; Abell, 2008; Berry, Loughran y Van Driel, 2008; Tamayo et al, 2014; Vergara y Cofre, 2014; Leal, 2014). Así también, se da cuenta de investigaciones que apuntan a mejorar la escisión existente entre teoría y práctica en la formación inicial de maestros (Kemmis y McTaggart, 1982; Huberman y Levinson, 1988; Porlán y Rivero, 1997; Korthagen et al, 2006; Atkinson, 2002; Rozada, 2005; Rendón, 2007; Álvarez, 2008; Márquez, 2009; Galindo, 2012; Jiménez, 2013; Andrade, 2014; Earl, 2016).

Así mismo, sobresalen a su vez investigaciones que utilizan diferentes métodos para realizar una práctica reflexiva o una práctica investigativa, se mencionan entre otros los siguientes: la autobiografía, la retroalimentación de los estudiantes, la conversación profesional y la lectura como un estudio profundo (Brookfield, 1998). Un modelo para reflexionar basado en pasos: describir, informar, confrontar y reconstruir (Smyth, 1992). Así también se enfatizan en los Self-study, realizados mediante biografías de docentes, autobiografías o narrativas; la autoetnografía, la investigación acción, la enseñanza como investigación y la spiral of inquiry (Earl, 2016). Entre algunas habilidades o competencias que se requiere desarrollar en los maestros en formación, Rendón (2007) puntualiza en las siguientes: observación, sistematización, problematización, reflexión sobre la acción y transformación de la práctica.

Ahora bien, en el entendido que el contexto del presente trabajo son las Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre (Colombia), se realiza una aproximación en cuanto a la conformación de estas instituciones en diferentes países. Se llega a la conclusión que en Europa y Estados Unidos las Escuelas Normales fueron desapareciendo o transformándose en Universidades o Institutos Superiores de Formación (Coob, 1999). Por otra parte, en Latinoamérica, algunos países conservan dichas instituciones, algunas con carácter de formación terciaria y otras como formación complementaria al nivel de bachillerato (Salgado, s.f.).

Por último, se presentan diferentes investigaciones realizadas desde el método fenomenológico hermenéutico en el contexto educativo (Van Manen, 1990, 2003, 2016; Friesen, 2012; Finlay, 2012; Henriksson, 2012; Galvin y Todres, 2012; Piñero y Rivera, 2014), el cual es coherente y pertinente para el presente trabajo. La intención de la fenomenología hermenéutica está en describir el aparecer, dar cuenta de lo apareciente, del fenómeno, con el fin de lograr la constitución de la unidad de sentido, así también de descubrir mediante la epojé el significado subyacente en el mundo de la vida. Por ende, el método fenomenológico hermenéutico, contribuye tanto al conocimiento de las realidades de la formación, como a la comprensión de las vivencias de los actores del proceso llevado a cabo, denominado investigación formativa.

El siguiente aparte da cuenta del estado del arte, ahora a nivel nacional, sobre el constructo investigación formativa en la formación de maestros, en el contexto de las Escuelas Normales Superiores de Colombia.

2.1.2. Perspectiva nacional

Una primera aproximación se expondrá desde los aportes de los estudios históricos de las Escuelas Normales. Se destacan así, las contribuciones de Zuluaga (1996, 1999, 2001, 2012) y Báez (2004, 2005), quienes realizan una mirada histórica del proceso de fundación de las Escuelas Normales y los hitos que las constituyeron, permiten comprender la evolución que han tenido dichas instituciones desde su fundación a principios del siglo XIX en Colombia. De igual modo, Alarcón (2012), contribuye a la visión anterior, contextualizando su investigación en el Caribe colombiano en la segunda mitad del siglo XIX, en el régimen federal, indica que "las Escuelas Normales, creadas desde 1872 en cada una de las capitales de los nueve Estados soberanos para constituir una legión secular de preceptores capaz de asumir los nuevos retos de la modernidad" (p. 163). El autor presenta una síntesis de los diferentes hitos que marcaron a nivel político y social las contribuciones de este tipo de organismos para el país en ese contexto histórico.

Por su parte, Valencia (2005), Triana (2010) y Loaiza (2011), presentan en sus investigaciones, precedentes históricos de las Escuelas Normales en Colombia en lo respectivo al siglo XX, dando a conocer los cambios políticos, administrativos, normativos de estas instituciones a nivel del país. Como afirma Valencia (2005):

En los umbrales del siglo XIX y en los albores del siglo XX, los conflictos partidistas trajeron como consecuencia la reflexión determinante sobre la nación en temas relacionados con el desarrollo político, económico y en lo educativo, concebidas con el único interés de organizar la República bajo una instrucción condicionada, que legitimara la cultura y el desarrollo educativo de la sociedad. (p 452).

Los textos anteriores dan cuenta del paso de elementos políticos educativos. Las posturas conservadoras, se consideraba la educación como herramienta fundamental para instituir los principios morales y religiosos de la época en la república. Por su parte, los liberales, con ideologías marcadas por la emancipación y la libertad del ser humano, se

arguyen dentro de presupuestos de laicidad y progreso. Se puede entender lo anterior en el siguiente texto:

Con la crisis partidista de 1929, ocasionada por una división irremediable en el conservatismo, el liberalismo aprovechó cada una de estas circunstancias que propiciaba el conflicto para retornar al poder, época liberal que habría de caracterizarse durante los 16 años de gobierno por la divergencia con el liberalismo del siglo XIX, al transformarse en un nuevo liberalismo o neoliberalismo, desligado del romanticismo de la ilustración y ahora iluminado por una mentalidad de progreso y el deseo de ocasionar una revolución social, con base en el mejoramiento educativo secundado en estos dos anhelos, considerados imprescindibles para lograr el desarrollo del país. (Valencia, 2005, p. 458)

Como es posible observar las anteriores investigaciones, posibilitan vislumbrar una construcción de la historicidad de las Escuelas Normales en Colombia, esto con el fin de reconocer, desde este punto, la importancia que han tenido en la formación de sociedad. Asimismo, comprender los hitos que han marcado a las Escuelas Normales como instituciones formadoras de maestros, y cómo desde diferentes posturas políticas, se ha pretendido buscar distintos modos de menguar el interés de seguir potencializándolas como establecimientos sociales de transformación.

Torres (1998), comenta en atención a la investigación histórico-educativa que ésta “se ha construido entonces en el renovado terreno de la historia social y cultural (indagando principalmente en el ámbito de las ideas, la formación de una intelectualidad académica, las mentalidades, los imaginarios sociales y educativos)” (p.5). Las diferentes propuestas buscan darle un estado de reconocimiento a la profesión docente, un estatus epistemológico a la pedagogía, con un fuerte componente ético, estético y político, visibilizando las prácticas mediante los dispositivos de saber y las formaciones discursivas (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Quiceno, Saénz y Álvarez, 2011). Torres (1998) afirma que

En este terreno se ubican autores como Olga Lucía Zuluaga y Jesús A. Echeverry de la Universidad de Antioquia; Alberto Martínez, Alejandro Álvarez, Jorge O. Castro y Carlos Noguera de la Universidad Pedagógica Nacional; Stella Restrepo de la Universidad Nacional; Humberto Quiceno y Guillermo Sánchez de la Universidad del Valle, entre otros, y una abundante producción investigativa de amplia circulación en los medios académicos. (p. 5)

La anterior ha seguido configurándose como una línea de investigación prolifera. Desde ésta misma perspectiva histórica, Remolina de Cleves, Velásquez y Calle (2004), Sarmiento (2009), y Tabora, Loaiza y Pineda (2012), realizan sus estudios en busca de aspectos genealógicos del concepto de ser maestro en el contexto colombiano. Los autores

analizan elementos fundamentales del ser maestro, así como la concepción que históricamente se ha tenido sobre su condición, situación, rol o quehacer pedagógico. Exploran la conformación del maestro en Colombia, luego de dos grandes hitos, el Movimiento Pedagógico y el Movimiento de Acción Cultural Popular. "El Movimiento Pedagógico colombiano, buscó resaltar y reconocer el rol de los maestros y su identidad como intelectuales de un saber: el saber pedagógico." (Taborda et al, 2012, p. 173-174). También se resalta que "El Movimiento Pedagógico frente a la situación académica e intelectual del maestro, contribuyó al enriquecimiento responsable de su práctica pedagógica" (ibíd. p. 203 -204). Se describen en esta contribución dos horizontes presentados como fundamentales, el primero que apunta al proceso de profesionalización de los maestros articulándolo con la investigación; y el segundo desde la lucha por la autonomía, desde una postura del ser una autoridad intelectual desde el conocimiento disciplinar y desde el saber pedagógico.

Desde la perspectiva del Movimiento de Acción Cultural Popular, se llevan a cabo experiencias significativas principalmente en ambientes campesinos, por eso, se "refleja al maestro rural (quien) pide ser reivindicado, es decir: reconocido, valorado, capacitado y dignificado como catalizador que es del desarrollo personal y social" (Sarmiento, 2009, p. 130). En este contexto toman relevancia las reflexiones realizadas, en atención a que las Escuelas Normales del departamento de Sucre, en esencia forman maestros para laborar en contextos rurales. Por eso, en su formación se propende por brindar bases teóricas y prácticas, que aporten estructuras que así mismo permitan desenvolverse en estos entornos.

Villegas (2010), presenta un estudio de la formación de los docentes a nivel universitario, que a pesar de realizarlo en un contexto diferente al del presente trabajo, resultan interesantes las posturas ontológicas y conceptuales tomadas por la autora. En la investigación profundiza el concepto de formación desde la postura gadameriana, así mismo retoma visiones desde perspectivas diferentes, en el campo filosófico, pedagógico, psicológico, psicoanalítico y normativo. Expresa de manera profunda diferentes tipologías de formación, basándose en el concepto khuniano de paradigma, lo cual representa un marcado interés para el presente estudio. La autora resalta que en la formación de maestros, se debe tener en cuenta cuál es rol que la educación tiene en la sociedad. Pues destaca que

No es lo mismo esperar de la educación la repetición de un modelo social que preparar un cambio de paradigma, y en este mismo sentido, no es lo mismo un docente que

trabaja por la perpetuación de un sistema, que aquel que lo hace por una transformación. (p.324)

Por ello, es imperativo buscar alternativas de solución a una formación docente que tiene su fundamentación en un "paradigma cultural fundado en el positivismo científico e inspirado en el capitalismo económico" (ibíd.). Resulta interesante que en las conclusiones del trabajo plantee, desde una postura crítica, y como un llamado de atención a un sistema de formación docente que no ha sido constituido y puesto en marcha, que:

Nos enfrentamos a docentes que no cuentan con los recursos didácticos ni pedagógicos para responder a una realidad que dista de los supuestos teóricos en los cuales fueron preparados, docentes que trabajan en la formación de personas, respecto de su atraso social junto con todo el sistema educativo, respecto de su conocimiento del proceso educativo y por ende, de la validez de su opinión respecto de las posibles reformas y su implementación. Nos encontramos con docentes ajenos en su mayoría a la información y al debate en torno a los grandes temas de la educación, a las políticas educativas nacionales e internacionales que definen su rol y perspectivas presentes y futuras (p. 325).

Si bien esboza el problema de los formadores de formadores, dice a su vez que la formación de maestros, se viene dando desde un modelo que responde a la racionalidad instrumental y técnica, que da respuesta a los componentes económicos y políticos del poder, desde posturas neoliberales que ven la educación desde posturas eficientistas y empresariales. En este aspecto cobra relevancia su aporte, su invitación a continuar constituyendo y construyendo en el país un sistema de formación docente que no presente brechas tan amplias entre lo teórico y lo práctico, y que dé respuestas desde una racionalidad diferente, una racionalidad humanística.

La investigación de Ortiz y Suárez (2009), problematiza la noción del maestro investigador, realizando un recorrido desde las posturas sajonas de esta perspectiva y la inclusión de estas a nuestro país. Los autores buscan "evidenciar las contradicciones que se presentan entre el querer investigar, las políticas que promueven la investigación, los discursos de los intelectuales e investigadores y las limitaciones de recursos y condiciones para su realización" (p. 5). Es así que cobra interés e importancia para el presente trabajo, toda vez que desde las posturas normativas nacionales e institucionales, se pretende formar un maestro investigador en las Escuelas Normales Superiores de Colombia. En este sentido, se da cuenta de las tensiones a las que están sometidos las dos propuestas, formar buenos maestros y formar buenos maestros que sean investigadores.

Los investigadores basados en las propuestas realizadas por el Movimiento Pedagógico colombiano, surgido en 1982, y las investigaciones presentadas por el grupo investigativo colombiano Historia de la Práctica Pedagógica, analizan los discursos normativos y los articulan a las realidades de los maestros los planteamientos del maestro investigador (Tamayo, 2006). Si bien de manera general, plantean las problemáticas existentes en las Escuelas Normales de Colombia con respecto a este tema, dan muestra de una intersección entre las conceptualizaciones pedagógicas y las políticas y reformas educativas, estando en el centro la formación del maestro en cuanto a la investigación formativa se refiere. Entre las conclusiones a las que llegan Ortiz y Suárez (2009) y que resultan significativas, se resaltan las siguientes:

1. La noción maestro investigador es, para las políticas educativas del Estado, una función del maestro. Es decir, esta noción es un ejemplo de la convivencia de los principios pedagógicos y educativos con las prácticas neoliberales que han sabido utilizar el discurso de los intelectuales y los movimientos sociales. (p. 143-144)
2. Entre los modos en que se realiza la investigación en cuanto a la formación de maestros, priman las referentes a la investigación como herramienta de enseñanza (investigación formativa) y como posibilidad de reflexión sobre la práctica para el desarrollo profesional (investigación acción), esto debido a que "la investigación en sentido estricto, corresponde según los programas de formación en educación, a las maestrías y doctorados y según la división del trabajo es tarea de los investigadores expertos. (p. 144-145)
3. Limitar al maestro a la investigación formativa y a la investigación acción ha hecho que se tornen en actividades técnicas y de control que reduce el objetivo pedagógico a dar cumplimiento de los Estándares Básicos en Competencias, como principio de eficiencia y eficacia. (p.145)

Como se advierte, la problematización de la noción del maestro investigador, da pautas para seguir en la discusión, así también posibilita seguir investigando desde otra perspectiva esta cuestión. Por ende, el presente trabajo pretende comprender desde los actores principales del proceso de formación, cómo entienden, qué sentido tiene y qué

significados le otorgan a la investigación formativa los maestros en formación de las diferentes Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre.

Por su parte, Llanos (2012) realiza su investigación sobre los procesos investigativos en la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores. Lo cual resulta pertinente para la presente investigación, toda vez que realiza un recorrido, tanto histórico, como normativo de lo ocurrido en las Escuelas Normales colombianas desde el año 1997 hasta el año 2008. Para la autora "las Escuelas Normales Superiores deben lograr que la investigación gobierne toda la política institucional, que se convierta en su estilo de vida cotidiano, tanto en los procesos de docencia como en los programas de extensión" (p. 108). Lo cual a diferencia de lo que plantean Ortiz y Suárez (2009), su postura es la de seguir insistiendo en la consolidación de un maestro investigador. Según Parra (1996) la investigación de los maestros en formación les permite "convertirse en investigadores de su propio mundo, un mundo que conocen experimentalmente y del que pueden dar visiones de sumo interés. Se convierten así en actores centrales del conocimiento" (p. 543). La investigación en la formación de maestros responde a un proceso que les permite la articulación de ejercicios de observación, caracterización, comparación y sistematización (Llanos, 2012).

Ahora bien, en el país se han venido realizando investigaciones de acuerdo a diferentes perspectivas de la formación de maestros. En cuanto a la línea estipulada por Schön (1983) y Elliot (1990), se encuentra el trabajo realizado por Pacheco (2013), quien considera que el trabajo reflexivo tanto individual como grupal, permite potenciar el intercambio de experiencias y de esta manera los maestros se vuelven conscientes de sus teorías implícitas. Dice que por medio del "diálogo reflexivo, intencionado y consciente, se quiere facilitar la modificación de hábitos, rutinas, concepciones menos sofisticadas y la solución de problemas prácticos de enseñanza y aprendizaje, derivados de la persistencia en concepciones menos eficaces para la práctica docente" (Pacheco, 2013, p. 115).

Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016), realizan un estudio de carácter cualitativo, en el que buscan comprender las suposiciones teóricas respecto de la evaluación de los aprendizajes, que están implícitas en la práctica pedagógica de los profesores. Discriminan entre práctica reflexiva espontánea y una práctica reflexiva profesional. La primera surge cuando existe algún problema que necesita de solución y se resuelve de manera inmediata.

La segunda es “una práctica más metódica, personal y colectiva que se da en el ámbito profesional, incluso cuando las cosas caminan bien, puesto que este proceso reflexivo persigue una mejora continua del trabajo desempeñado” (p.80). De igual manera, coinciden que en la práctica reflexiva profesional los sujetos permanentemente, construyen y reconstruyen significados al compartir sus reflexiones entre pares, posibilitando el cambio dentro del sistema de creencias y concepciones que las sustentan. Las anteriores investigaciones muestran la importancia de seguir apostándole a formar maestros reflexivos e investigadores, de manera tal que puedan transformar sus prácticas pedagógicas en el momento que así se requiera.

Los trabajos de Bejarano, Becerra y Escobar (2013) y los de González y Malagónlez (2015) en la Universidad Nacional de Colombia, enfatizan en la importancia de la práctica reflexiva como un elemento fundamental para mejorar el quehacer pedagógico docente. Es de resaltar la investigación realizada por López-Vargas y Basto-Torrado (2010), quienes realizan su estudio relacionando las teorías implícitas de los docentes con la práctica reflexiva. Explicitan aportes sobre la relación entre pensamiento y acción educativa, por un lado, y, por otro, destacan “la importancia de la reflexión crítica y la investigación como las mejores vías para la formación profesional en la Sociedad de la Información y el Conocimiento” (p. 277). Los autores establecen que el significado e importancia que los docentes dan a su práctica deviene de una construcción social, histórica y política. A su vez comentan que

Dentro de esta cultura debe emerger un profesorado autónomo, que piensa la educación a través de la reflexión sobre lo que hace en las aulas de clase; que toma decisiones con base en su interpretación de la realidad y crea situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla. (p. 280)

Destacan a su vez, que la posibilidad de transformación docente, según esta perspectiva, proviene de un enfoque alternativo de naturaleza cognitiva-constructivista con perspectivas crítico-sociales, como la teoría del currículo, la sociología crítica y el interaccionismo simbólico, entre otras. Basan su propuesta en lo expuesto por Schön (1983) sobre el profesor reflexivo, mencionan los aportes de Vasco (1990) en el contexto colombiano; entre otros aportes resaltan los realizados por Carr (1990), Elliot (1993), Stenhouse (1998), Latorre (2003), Tébar (2003), Calvo (2004) y Prieto (1995), considerando que son referentes fundamentales para trazar nuevos caminos hacia la

formación de maestros comprometidos con su propia evolución. Lo anterior cobra relevancia para la presente investigación, en cuanto a la discusión de formar maestros investigadores, tanto a nivel universitario como en las Escuelas Normales Superiores del país.

González (2006) presenta en su trabajo, la idea de realizar de manera didáctica el proceso de investigación, de forma sistemática y argumentada por parte del docente que la orienta, lo cual representaría para los maestros en formación una manera de acercarse a la construcción de conocimientos por medio de la investigación formativa. “Dicho modelo hipotéticamente se construiría bajo el postulado siguiente: cuando la lógica de la investigación fundamenta la lógica del proceso docente, se constituye un modelo didáctico de investigación formativa para la educación superior” (p. 106). De lo anterior deduce dos supuestos:

1. Si la lógica del proceso didáctico se constituye con base en la lógica con la cual los conocimientos se han construido, será entonces un proceso que conlleva inherente el desarrollo de competencias propias de cada conocimiento en particular;
2. Resolviendo problemas con rigor metodológico se educarían las nuevas generaciones de profesionales, no sólo para interactuar en las sociedades del conocimiento a través de su diario laborar, función de extensión, sino también para integrarse a las comunidades del conocimiento, función de investigación. (p. 106)

Por tanto, simular los procesos de investigación articulada con la práctica pedagógica, a partir de la formulación de los problemas reales inmersos en la enseñanza y el aprendizaje, para ser estudiados, analizados, comprendidos y porque no resueltos de manera metódica y sistemática, tal y como se realiza en el proceso científico, permitirá desarrollar las competencias docentes, confrontando y afrontando de manera pertinente los problemas que se les presenten en su quehacer profesional.

Cabrera (2006) conceptualiza la competencia investigativa, como aquella que le permite al profesional de la educación, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad

educativa escolar. Entre los desempeños generales en los que se deben formar a los docentes, para ir adquiriendo la competencia investigativa, el autor establece los siguientes:

Determinar problemas de la realidad escolar que no puedan ser resueltos con el conocimiento científico existente	Seleccionar los métodos de investigación adecuados al diseño teórico planteado y teniendo en cuenta el carácter social de la investigación que se realiza.
Formular adecuadamente problemas científicos de manera que se constituyan guía precisa del proceso investigativo.	Elaborar, aplicar y procesar correctamente los instrumentos que concretizan los métodos empíricos.
Saber realizar el proceso deductivo necesario para analizar las vía de solución a los problemas y/o para acercarse a respuestas anticipadas.	Saber elaborar informes precisos que permitan divulgar los resultados de la investigación.
Determinar acertadamente el o los objetivos investigativos que una vez cumplidos entreguen la solución a los problemas planteados.	Demostrar capacidad para comunicar adecuadamente los resultados.
Formular adecuadamente, desde el punto de vista lógico-gramatical, los objetivos de la investigación.	Demostrar dominio de la teoría de la investigación educativa
Planificar el sistema de tareas investigativas que permitan conducir adecuadamente el proceso de la investigación	Seleccionar adecuadamente la población y la muestra que le permitan ejecutar las tareas de la investigación y obtener resultados transferibles y válidos para el proceso pedagógico.

Figura 1. Desempeños de la competencia investigativa. Adaptado de Cabrera (2006)

El cuadro anterior muestra diferentes desempeños de la competencia investigativa que deben ir adquiriendo los maestros en formación en el desarrollo de su carrera. Para esta investigación cobran relevancia tales indicadores de desempeño, los cuales son referentes para explorar los procesos llevados a cabo en cuanto a la investigación formativa se refiere.

Aular, Marcano y Moronta (2009), presentan aportes a este proyecto en cuanto realizan un estudio de las competencias investigativas que el docente de básica primaria debe poseer, para enfrentar los retos de la sociedad contemporánea. Clasifican a su vez, la competencia investigativa en competencias genéricas, básicas y específicas. Las autoras definen las competencias investigativas docentes como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes aplicables en el desempeño de su función, las cuales ayudan a desarrollar nuevas formas de visión en el sentido de la praxis. Resaltan que la reflexión colectiva y la socialización contribuyen a la “resolución de situaciones conflictivas que puedan presentarse en cualquier momento, en consideración a las características socioculturales específicas de los alumnos, las de la localidad donde se ubica y las intenciones pedagógicas de los actores involucrados en la práctica escolar” (Aular et al, 2009, p 139).

Entre los resultados que presenta dicha investigación se demuestra en cuanto a las competencias genéricas, que los docentes están desvinculados de la realidad educativa, influenciados por la falta de orientación y conocimientos de conceptos básicos, métodos y técnicas de investigación. Las autoras comentan que

Los docentes de educación básica tienen escasas competencias para producir informes escritos con interpretaciones, capacidad de síntesis, de análisis y evaluación; determinar el logro de los objetivos, registrando juicios en el transcurso del proceso de investigación, corrigiendo fallas e ir diseñando y proponiendo modelos que eviten cualquier situación, a través de actividades prácticas para la solución de problemas en el campo educativo. (Aular et al, 2009, p 158)

Se corrobora entonces lo planteado en la problemática de la presente propuesta, resaltando la importancia de la investigación formativa como un proceso que permite reflexionar la práctica, en busca de una transformación pertinente y eficiente. La anterior investigación es importante para este proyecto, desde la conceptualización de la investigación formativa, hasta la manera de clasificarla en componentes y desempeños de la misma.

Igualmente Ollarves y Salguero (2009), refuerzan la necesidad de presentar una propuesta investigativa “orientada a dar respuesta a la situación actual de la investigación, y adicionalmente, favorezca el desarrollo profesional de los docentes en un ambiente organizacional caracterizado por oportunidades para el cambio, el aprendizaje y la innovación en la investigación universitaria” (p. 121). En ella se presenta la investigación como un eje articulador de la docencia y la innovación. Para los autores es fundamental llevar a cabo un proceso de formación de investigadores basado en competencias, que permita contribuir a elevar la calidad de la educación. Si bien la investigación se basa en competencias investigativas en docentes universitarios, sirve como referente conceptual y metodológico. Ollarves y Salguero (2009) indican que los docentes en formación deben manejar competencias investigativas que les permitan:

- Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.
- Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes de aprendizajes
- Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación.

- Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas dadas a los problemas investigados.
- Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación. (p. 124-125)

Los investigadores plantean que “la investigación se aprende investigando, es decir, que aprender a investigar invita a sumergirnos en el campo de la cotidianidad, en nuestras propias percepciones y nos lleva a actuar en consonancia con ello” (Ollarves y Salguero, 2009, p. 130). Concluyen además, que plantear una propuesta de competencias para la formación de un maestro investigador, es un reto que involucra las siguientes reflexiones:

1. Implementar estrategias y acciones que viabilicen la apropiación de esas competencias, partiendo del potencial como investigador de docente universitario, pero que además evidencien un hilo conductor entre las políticas institucionales y nacionales en materia de investigación científica.
2. Fomentar experiencias investigativas diversas, a través de las cuales logremos posesionarnos de una postura epistemológica, así como de una visión potencial de cada uno de los métodos de investigación, donde no hay expertos, sino investigadores, lo cual favorecerá el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario en la acción investigativa.
3. Comprender que investigar es una forma y un estilo de vida profesional, de manera que depende de nuestra formación, nuestras iniciativas, nuestra curiosidad, nuestro nivel de compromiso y nuestros desafíos, por lo tanto, participar de cualquier programa de competencias investigativas que se aspire gestionar en la universidad, requerirá de nuestra voluntad y de nuestro aporte al ubicarnos frente a nuestra responsabilidad social con la investigación. (p. 135-136)

Ahora bien, Delgado (2012) ultima que “el mejoramiento de la competencia investigativa permite restablecer la conexión entre la teoría y la práctica, entre el componente pedagógico e investigativo, entre la escuela y su contexto y entre la formación académica y el ejercicio profesional” (p. 11). A su vez, señala que la investigación se

convirtió en eje transversal de todos ellos. Presenta una postura en contraposición de la manera hegemónica que ha venido imperando en el sistema educativo, donde prima el autoritarismo, el enciclopedismo académico y la verticalidad de la enseñanza. Plantea que al mejorar la competencia investigativa se contribuye a optimizar otras competencias que debe tener un maestro: articular la teoría con la práctica, leer contextos para plantear soluciones pertinentes, comunicarse entre pares, entre otras que se logran ir mejorando, a través de la puesta en marcha de un proceso de investigación formativa.

Por su parte, Campo (2000) propone categorizar la investigación sobre educación en: investigaciones pedagógicas, investigaciones educativas e investigaciones interdisciplinarias sobre lo educativo. En cuanto a las investigaciones pedagógicas la divide en las siguientes subcategorías: investigaciones centradas en procesos de formación, investigaciones formativas e investigaciones reflexivas. El siguiente mapa conceptual, representa la categorización realizada por el profesor Campo, en cuanto a las investigaciones que se realizan en las facultades de educación, y que sirven de referencia para enmarcar lo referente a la investigación formativa.

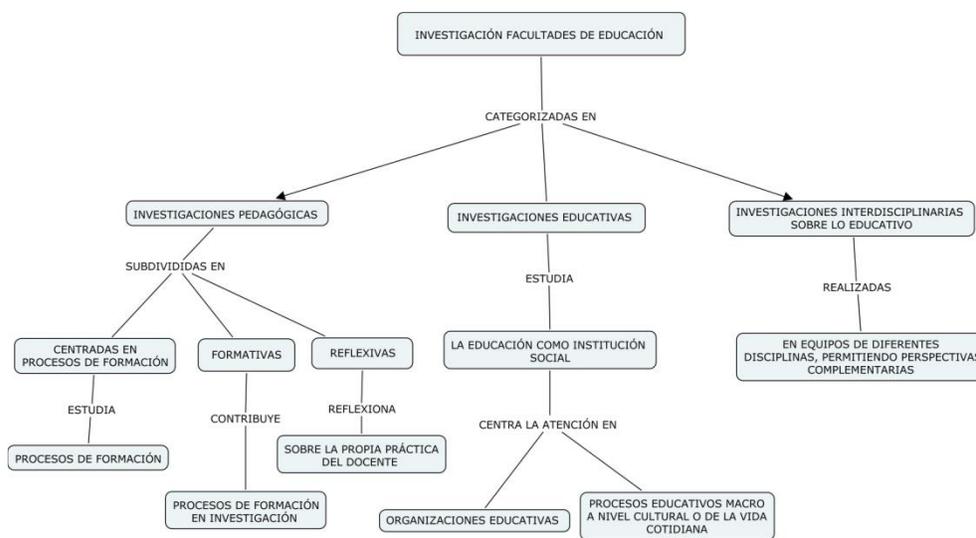


Figura 2. Categorías de investigación en las Facultades de Educación.

Como se observa, la investigación formativa se relaciona como una subcategoría de la investigación pedagógica, que para el autor en esta última estarían todas las investigaciones relacionadas centradas en la relación maestro – alumno, y en lo que allí

ocurre en términos de enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo humano. De la primera el autor resalta que además de obtener resultados en cuanto a los procesos de formación, también involucra propósitos de contribuir a los procesos de formación de los docentes, da como ejemplo las tesis de grado. Es en esta línea que esta propuesta pretende avanzar, en lo que respecta a la investigación formativa, diferenciándose de la perspectiva de la formación investigativa.

En este sentido, Restrepo (2004) plantea que la Investigación formativa es formar en investigación y para la investigación, se realiza “desde actividades investigativas que incorporan la lógica de la investigación y aplican métodos de investigación, pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal” (p.3). Es así, que los estudiantes se convierten en co-investigadores con la presentación de los resultados encontrados en los proyectos pedagógicos presentados como requisito de grado, en los cuales no es condición suficiente y necesaria resolver problemas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales o de la educación ambiental, sino de manera coherente a un macro-proyecto ir presentando resultados que apoyen a la construcción de marcos conceptuales y teóricos relacionados con el objeto de estudio que puede estar planeado a mediano o largo plazo.

Para Restrepo (2004), la investigación formativa proyecta el papel que pueda cumplir la investigación en el aprendizaje de los saberes, es decir, los procesos investigativos modelados didácticamente, en palabras de Chevallard es pasar de un saber sabio a un saber enseñado, es decir realizar la transposición didáctica. Por tanto en la investigación formativa se lleva a las clases el proceso de investigación, por medio de la enseñanza de las prácticas históricas de producción del conocimiento científico, en sus métodos y modos de realizarla, y no sólo en sus resultados, esto como una primera aproximación del estudiante al mundo de la producción de conocimiento científico.

A su vez, Restrepo (2004) refiere en cuanto a la formación en y para la investigación, que el propósito de ésta, es el de “familiarizar con la investigación, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento” (ibíd. p. 8). En este caso, se explicita que el objetivo de la misma, es formar al estudiante aprendiendo la lógica, o las lógicas de la investigación científica. El autor aclara que existen un sinnúmero de estrategias didácticas que conllevan a este fin, pero hace claridad que a investigar se

aprende investigando, posibilitando entonces la pedagogía de la investigación. En atención a la particularidad de la presente empresa, esta acepción es pertinente, debido que a través del proceso de formación investigativa, que se realiza con maestros en formación de las ENS, se pretende formar un maestro investigador.

Desde el mismo sentido, Restrepo et al (2004), presentan una sistematización del proceso llevado a cabo, desde el año 1998, utilizando la investigación acción como modelo de formación de maestros investigadores. La metodología de investigación fue cualitativa, entre los instrumentos de recolección de datos utilizados se destacan los diarios de campo y los protocolos de las diferentes sesiones de formación. El grupo de investigación de la Asociación de Educación Privada de Antioquia (Adecopria), expreso en su momento, que las diferentes formas de cualificación llevadas a cabo “no han llenado las expectativas de mejoramiento de la calidad de la educación, como tampoco de la calidad de vida de la gente” (Restrepo et al, 2004, p. 16). Motivo que conllevó a la elaboración y puesta en marcha del proyecto “maestro investigador”.

En el proyecto llevado a cabo por Adecopria se asume la investigación de la práctica pedagógica del maestro, como un proceso de investigación acción. En el cual cada docente identifica un problema y trabaja todo el proyecto alrededor del mismo. En una primera fase el maestro deconstruye su práctica pedagógica, utilizando la sistematización detallada en el diario de campo. Luego realiza la reconstrucción de su práctica, planteando alternativas de solución al problema planteado. Por último, pone a prueba la nueva práctica y evalúa su eficacia. El proceso vuelve a empezar, de manera continua, en atención a uno de los principios fundamentales de la investigación acción, el mejoramiento continuo (Restrepo, 2003).

Restrepo (2003), destaca entre algunos de los efectos que posibilitan seguir apuntándole a la tesis del maestro investigador los siguientes: experiencia colaborativa, capacitación-investigación, apropiación de la crítica, integración de teoría y práctica pedagógicas, desarrollo de actitud y habilidad investigativa para transformar la práctica pedagógica, afianzamiento de la habilidad escritural de los participantes, transferencia a los estudiantes, saber pedagógico y saber específico, emancipación y desarrollo profesional, fomento de la inteligencia emocional. Asimismo, menciona los obstáculos encontrados,

tales como: debilidad escritural, el temor a la autocrítica y la crítica, dificultad de generar ideas originales, el impacto social del cambio docente.

Los principios de la investigación acción educativa se sustentan en autores tales como: Lewin (1946), Kemmis y McTaggart (1988), Elliot (1990), Corey et al (1953), Stenhouse (1970). Su implementación en el campo educativo, en Stenhouse (1993), Elliot (1990) y McNiff (1993). De manera particular en Colombia se destacan autores como Parra (1995), Quintero (1996), Restrepo (2003, 2004, 2006, 2009), Ramírez (2009), entre otros. Es de resaltar que la ENS de Sincelejo, ha venido realizando diferentes diplomados llevados a cabo desde esta línea de investigación. El acompañamiento a dicho proceso se dio en principio, en el año 2007, por miembros del grupo “Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional” perteneciente a la Universidad de Antioquia. Desde ese primer impulso hasta la fecha se han seguido formando maestros titulares y en formación de ésta Normal Superior. De manera tal, que lo respectivo a la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), llevada a cabo por los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, se utiliza la metodología de la investigación acción educativa (pedagógica), en el proceso de formación, como maestros investigadores.

Otra de las experiencias significativas sobre formación de maestros desde la investigación educativa y pedagógica que se destaca a nivel país, es la realizada por la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia – REDMENA. Esta idea se materializa de manera formal en el año 2005, con el propósito de apoyar a la ENS, en sus proceso investigativos (Jaramillo, 2014). La Red utiliza como estrategia de formación el seminario investigativo, con la modalidad del taller participativo, “los encuentros se desarrollan con una periodicidad mensual, y una jornada regular de trabajo de seis horas de trabajo, en las instalaciones de la Universidad de Antioquia” (Jaramillo, 2014, p. 67). Las producciones escriturales de la Red, se han centrado en el estado actual y prospectivo de la formación investigativa de maestros. El autor concluye que:

La conformación y la vinculación a redes académicas, pedagógicas e investigativas responde a las demandas de la actual sociedad del conocimiento y permite enfrentar la crisis profesional de los docentes porque se constituye en espacio de reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica, de consolidación del conocimiento, de planteamiento de nuevas opciones educativas surgidas de proceso investigativos, de resignificación de la identidad, y de posicionamiento del rol del docente como gestor de cambio, responsable de la formación de nuevas generaciones con una alta sensibilidad social y garante de la calidad humana y profesional de las instituciones educativas. (ibíd.)

Así también, se estipula que las prácticas investigativas se han venido convirtiendo en acciones cotidianas de los diferentes participantes de la Red. Desde esta práctica se ha avanzado hacia la investigación formativa, la práctica reflexiva, la lectura de contextos sociales, la investigación acción pedagógica y la sistematización. Entre algunos presupuestos frente a la relación investigación-formación, Jaramillo (2014) plantea:

1. Se considera que la formación en investigación educativa es condición indispensable para el desempeño del maestro.
2. Mediante la investigación el maestro fundamenta su formación como profesional de la enseñanza.
3. En toda experiencia investigativa subyace la formación. (p. 74-75)

Ahora bien, en el año 2007 auspiciados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), se realizaron tres estudios, donde participaron la mayoría de las Escuelas Normales Superiores del país. Cada proceso de formación e investigación, coordinado por un investigador reconocido, quedó plasmado en tres textos a saber: “La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales”, dirigido por Rodrigo Parra Sandoval; “Investigación de los saberes pedagógicos”, dirigido por Martha Baracaldo Quintero; y un tercer texto titulado “De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas” dirigido por Hernando Gelvez Suárez. Entre las conclusiones de dichos trabajos se destacan:

- La valoración positiva de la investigación formativa. El maestro en formación debe aprender a consumir y producir investigación
- Existen proyectos de investigación en la ENS, reconocidos para transformar las prácticas educativas.
- Algunas de las prácticas investigativas alcanzan lo novedoso, siendo tomadas como experiencias significativas para la transformación del quehacer escolar.
- El ejercicio de formación investigativa, permite instalar procesos de discusión, reflexión y socialización, acentuando la capacidad de observación, la actitud crítica, el interés por la indagación y la comprensión de fenómenos pedagógicos,

para finalmente, desarrollar una actitud de análisis frente a los objetos de conocimiento en el campo de la pedagogía. (Parra, 2007, p. 546)

- Las ENS se consideran centros productores de conocimiento pedagógico a partir de la formación de maestros investigadores de su realidad, del aula, de la vida de sus actores, de su propia vida, en relación con el enseñar a aprender y con la ciencia misma. (Parra, 2007, p. 550)

Por su parte, Saker (2014) expone la relación existente entre la práctica pedagógica investigativa, el contexto y la pertinencia de la calidad educativa. La investigación se realiza en Escuelas Normales pertenecientes a la región Caribe de Colombia. La autora reconoce en su trabajo como esencia (ontología) "la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) a la formación de maestros para el logro de propósitos, y asume la práctica pedagógica como un conjunto de competencias, didácticas, procedimientos y estrategias ligadas al proceso educativo" (p. 85). Ahora bien, la investigación muestra la PPI como un ente concretizado en la práctica social, si bien el estudio se centra en lo normativo, teórico y conceptual, basándose en las diferentes gestiones que componen la guía N° 34 emanada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2008, no da cuenta de la constitución genealógica de la PPI, ni tampoco de los sentidos y significados que los maestros en formación le dan a dicho constructo social emergente.

Si bien es entendible que la propuesta de la autora es diferente, aporta desde su mirada múltiples elementos a tener en cuenta en la actual investigación, desde su modo de plantear la problemática de la formación de maestros. Uno de los aportes fundamentales se explicita en que "identifica la necesidad de vislumbrar la formación pedagógica desde procesos y acciones coherentes con teorías, procedimientos y didácticas pertinentes e innovadoras, que acentúen la formación en competencias para responder a emergencias sociales desde el enfoque de la complejidad" (p. 100). Lo anterior reitera la necesidad de articular teoría con la práctica, llegando a potencializar la praxis docente, entendiéndola desde la postura de Freire (1972) "solo él es capaz de distanciarse frente al mundo. El hombre sólo puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando, los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis

humana” (p 35). A su vez, articula de manera epistemológica la teoría de la complejidad de Morín (1990), permitiéndole una visión objetiva del objeto de estudio en cuestión.

Las conclusiones del estudio son una invitación a seguir indagando en nuevas formas de abordaje, no del planteamiento del problema, sino de solución del mismo. El estudio presenta resultados que permiten vislumbrar caminos de indagación diferentes, que coadyuven a mediar entre lo establecido en la teoría y las prácticas pedagógicas que se dan en la realidad. Es de resaltar que una de las conclusiones del estudio plantea que "emerge la necesidad de resignificar la pedagogía como disciplina fundante, abierta a la implementación de trabajos de fundamentación epistemológica, teórica y metodológica, que visionen los desarrollos de una PPI centrada en el estudiante, objeto y sujeto de la formación" (p. 102).

Peralta y Monteroza (2014), realizan su investigación en la Escuela Normal Superior de Sincelejo - Sucre, en la cual exponen la problemática de la articulación de la teoría con la práctica, refiriéndose al modelo pedagógico adoptado por la institución. Resaltan a su vez, que en la ENS existen “procesos curriculares desarticulados, poco coherentes con la política de calidad de la institución, ya que las prácticas educativas desarrolladas por los docentes y estudiantes del programa de formación son poco afines con el modelo pedagógico” (p. 38). Entre sus conclusiones plantean que “los docentes deben reflexionar sobre su hacer para encontrarle sentido al rumbo que toman algunas situaciones en el aula” (p. 45). Desde este punto, priorizan la investigación formativa, tanto para docentes en ejercicio, como para los maestros en formación. Brindan pautas para seguir una ruta de trabajo para alcanzar el objetivo de mejorar la práctica pedagógica por medio de la investigación y de esta forma poder acercar la teoría expuesta en el modelo, con la práctica educativa y pedagógica.

2.2. Referentes teóricos sobre fenomenología-hermenéutica

La lógica investigativa, el recorrido científico de la construcción de conocimiento, si bien se enfrenta a diferentes concepciones, posturas epistemológicas, filosóficas, teóricas, ontológicas y gnoseológicas, trata siempre de llevarnos a mejorar los caminos y las lógicas que implican conocer para transformar nuestra realidad. Por tanto, desde una postura crítica, es deber del investigador, tener en cuenta las implicaciones epistémico-metodológicas que le aproximarán a la concreción de su estudio; siguiendo a Zemelman

(2005), se invita a confrontar los estereotipos de pensamiento priorizando la historicidad. Es decir, dándole primacía al momento histórico, otorgándole niveles de complejidad propios de la relación existente entre sujetos, es relevante entonces, poder estudiar ciertos fenómenos, como la investigación formativa en la formación de maestros, vinculando lo contextual, social y cultural, que se manifiestan en el tiempo, desde la construcción de su historia misma.

Ahora bien, esta postura invita a los sujetos a repensar su quehacer investigativo, desde lo epistémico-metodológico, de manera tal, que el conocimiento abordado no solo sea una recepción de datos, una elaboración por fuera de lo volitivo del ser humano (Zemelman, 2005). El autor, estimula a cambiar las formas ortodoxas, hegemónicas, paradigmáticas de hacer ciencia social, donde los principios metodológicos de los métodos utilizados parecen ser verdades absolutistas. Por lo que se hace necesario no solo comprender conceptos categoriales, sino también posturas críticas que despierten en los sujetos la necesidad y mucho más la voluntad de conocer y reconocer el mundo circundante, el mundo de la vida, su macrosistema y microsistema. Para que de esta forma puedan tomar posturas consientes, no ingenuas, sobre las decisiones políticas, culturales, sociales de su entorno con la esperanza de poder transformar su realidad.

Desde esta mirada, Zemelman (2005) plantea que la dinámica de comprender la realidad, es que esta “no es solamente una secuencia de situaciones, sino que asume la naturaleza de espacios constitutivos desde los que se construye por las prácticas de los múltiples sujetos coexistentes, que no están ceñidos a los mismos parámetros de tiempo y espacio” (p.15). Se hace imperioso desde una mirada de la complejidad, comprender para transformar los fenómenos sociales, desde una mirada de la historicidad y de la variabilidad de estas miradas y posturas de cada sujeto, diferenciados en los parámetros temporales y espaciales, es decir, la participación de una heterogeneidad de verdades relativas a las situaciones subjetivizadas desde las diferentes objetivaciones. En este sentido, la investigación inicia con postular un diseño basado en la fenomenología-hermenéutica. Toda vez, que se pretende develar el sentido y significado, que dan los estudiantes en formación, a la experiencia vivida en la investigación formativa, llevada a cabo en las Escuelas Normales Superiores (ENS) del departamento de Sucre - Colombia.

2.2.1. Perspectiva histórica

La fenomenología ha transitado un largo camino en el proceso de construcción como teoría del conocimiento o método de investigación. En este proceso son muchos los autores que han influenciado en su historia, ontología y epistemología. Entre algunos de ellos, se destacan como precursores y “cuyos trabajos son tomados de modo crítico como trasfondo para comprender ciertos temas de la práctica de la fenomenología;... especialmente, (a) René Descartes, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel y Friedrich Nietzsche” (Van Manen, 2016, p. 84).

Ahora bien, la historia atribuye el origen de la perspectiva fenomenológica a Hegel (1807), quien lanzaría en ese tiempo la obra titulada “fenomenología del espíritu”. Éste fue inspiración y punto de apoyo para pensadores como Marx, Kierkegaard, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Georges Bataille, Theodor Adorno, Jacques Derrida, Jacques Lacan, entre otros. Según Van Manen (2016), Hegel quiso examinar qué forma de conciencia constituye el conocimiento genuino. Por tanto, “propuso que las cosas-en-sí-mismas –lo que finalmente existe– no descansan fuera de la conciencia sino que son la manifestación de la conciencia” (p. 90).

Por su parte, Edmund Husserl fundó la fenomenología trascendental y con ella el movimiento fenomenológico, el cual ha tenido una fuerte influencia en el pensamiento del siglo XX hasta nuestros días. Álvarez-Gayou (2009) resalta que “la fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana)” (p. 86). Desde esta perspectiva se considera al ser humano, como un sujeto vinculado con su mundo, el mundo de la vida, poniendo el énfasis en la experiencia vivida, y sus relaciones con los otros. Esos otros pueden ser personas, objetos, situaciones y sucesos. Desde aquí, la investigación formativa, puede ser estudiada en atención a la experiencia vivida por los estudiantes que se están formando en las ENS de Sucre, con el propósito de identificar la esencia de dicho fenómeno.

“A comienzos del siglo veinte, Husserl y Heidegger en particular, pusieron en marcha el movimiento fenomenológico. Edith Stein, Max Scheler y Jan Patočka también se cuentan como pensadores originales que trabajaron en los comienzos de las rutas abiertas por Husserl y Heidegger” (Van Manen, 2016, p.99). Stein (1989) se preocupó por trabajar

la fenomenología de la fe, estudió cuidadosa y atentamente el significado de la empatía en relación con las causas físicas y los motivos psicológicos. Por su parte, Scheler realizó diferentes trabajos sobre múltiples temas, entre los que se destacan: “el personalismo, los valores éticos, la comunidad, la solidaridad, la simpatía, el amor y la experiencia religiosa” (Van Manen, 2016, p. 109). Entre tanto, Martin Heidegger se inclinó por trabajar una fenomenología ontológica. Heidegger (1975) sentencia que “el ser es el auténtico y único tema de la filosofía” y que “la filosofía no es ciencia de entes, sino del ser o, como dice la expresión griega, ontología” (p. 15). Los trabajos de Patočka instituidos en una fenomenología práctica personal dan cuenta de la corporalidad del ser. Patočka “enfatisa en la naturaleza corporal y situada de nuestro ser personal. No solo estamos situados en el mundo; somos también situacionalidad. Somos nuestro ser personal en nuestros propósitos, proyectos y posibilidades” (Van Manen, 2016, p. 126).

Según lo expuesto por Van Manen (2016), la fenomenología ha sido fomentada por una variedad de direcciones productivas. Entre tantas se encuentran los trabajos de: Emmanuel Levinas (fenomenología de la ética); Jean-Paul Sartre (fenomenología existencial); Simone de Beauvoir (fenomenología de género); Maurice Merleau-Ponty (fenomenología encarnada); Hans-George Gadamer (fenomenología hermenéutica); Paul Ricoeur (fenomenología crítica); Maurice Blanchot (fenomenología literaria); Alfred Schutz (fenomenología sociológica); Hannah Arendt (fenomenología política); Michel Henry (fenomenología material); Jacques Derrida (fenomenología de la deconstrucción); Hubert Dreyfus (fenomenología del aprendizaje); Michel Serres (fenomenología del sentido); Alphonso Lingis (fenomenología ecológica); Jean-Luc Nancy (fenomenología fragmentaria); Giorgio Agamben (fenomenología filológica); Jean-Luc Mairon (fenomenología radical); Gunter Figal (fenomenología de la objetividad); Claude Romano (fenomenología del acontecimiento).

Ahora bien, otra de las líneas de producción fenomenológica es trazada por la fenomenología de las profesiones, destacándose los trabajos realizados por Martinus Langeveld (pedagogía fenomenológica); Frederik Buytendijk (fenomenología de la medicina); Johan Van den Berg (fenomenología de la psiquiatría); Nicolas Beets (pediatría fenomenológica); Antony Beekman (fenomenología del ministerio); Amedeo Giorgi (fenomenología psicológica científica); Max van Manen (fenomenología y pedagogía) (Van

Manen, 2016). Como se puede observar, la fenomenología ha recorrido un largo camino desde sus inicios, otorgando fortaleza epistemológica a diferentes trabajos en distintas áreas.

2.2.2. Desde la Fenomenología

Como expresan Barbera e Inciarte (2012) "al explorar los caminos de la fenomenología, se tiene que sus orígenes están en la palabra griega "*fenomenon*", significa "*mostrarse a sí misma*", poner en la luz o manifestar algo que puede volverse visible en sí mismo" (p. 201). En este sentido, no busca la explicación de las causas, sino la comprensión de su esencia. El pensamiento fenomenológico está interesado por las razones, no por las causalidades del fenómeno, "estas razones son las consideraciones de pensamiento, emociones o lógicas, que pueden llevar a una persona a querer hacer algo, esto no es más que las motivaciones" (ibíd.). El método planteado por Husserl (1985), se concibe en tres etapas a saber:

1. La reducción eidética (es la búsqueda de la esencia del fenómeno que se da en determinada situación, en su concepción holística)
2. La reducción fenomenológica (en esta fase, a través de la intuición se identificará la esencia buscada)
3. La reducción trascendental: En la esfera trascendental disponemos de conocimientos anteriores a toda deducción y cuyas consecuencias nada tienen que ver con una deducción, sustrayéndose como absolutamente intuitivos que son, a toda clase de simbolismo constructivo-mecánico. (p. 376)

De acuerdo con Barbera e Inciarte (2012), se puede afirmar que "se aprecia que la tradición fenomenológica husserliana es epistemológica y se focaliza en el regreso a la intuición reflexiva, para describir la experiencia vivida tal como se constituye en la conciencia" (p. 202). Por tanto, este enfoque plantea retomar la captación de la conciencia en sí, cuyo principio no es ni teórico, ni histórico, sino la representación del hombre en el mundo, y cómo el mundo conforma a ese hombre.

Cresswell (1998), refiriéndose a los estudios fenomenológicos, dice que el "investigador identifica la "esencia" de las experiencias humanas en relación con un fenómeno, como es descrita por los participantes en un estudio. Comprender las

“experiencias vividas” caracteriza a la fenomenología como una filosofía y como un método” (p. 25). Así también, mencionan que los procedimientos que se desarrollan, estudian un pequeño número de sujetos en busca de patrones y relaciones de significado, estos procedimientos se realizan a través de entrevistas en profundidad. Desde este aspecto, una de las técnicas de recolección de datos que será utilizada será la entrevista fenomenológica (Van Manen, 2016).

El estudio fenomenológico, se focaliza en un concepto o fenómeno, buscando comprender el significado de experiencias de los sujetos de acuerdo con ese fenómeno. Se escoge la fenomenología si se quiere "examinar un fenómeno y el significado que tiene para los individuos. Se está preparado para entrevistar a los individuos, fundamentar el estudio en términos filosóficos o en fenomenología, seguir procedimientos establecidos y hasta llegar a la esencia del significado." (Cresswell, 1998, p. 25). El autor, plantea además que "un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por varios individuos acerca de un concepto o un fenómeno" (ibíd. p. 37). Este estudio, en particular, está basado en comprender un fenómeno social, la formación de maestros, en el eje de la investigación formativa. El ideal es poder llegar a la esencia del significado, que para los maestros en formación tiene la formación como maestros investigadores en su proceso educativo. Desde aquí el aporte de la fenomenología al estudio es fundamental.

Cresswell (1998), resume los procedimientos más importantes que utilizan los investigadores fenomenológicos en los siguientes:

- a) El investigador necesita comprender las perspectivas filosóficas detrás de su acercamiento, especialmente el concepto de estudiar cómo la gente experimenta un fenómeno. El concepto de epojé es central, donde el investigador pone a un lado sus ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo a través de las voces de los informantes (Field & Morse, 1985).
- b) El investigador escribe preguntas de investigación que exploran el significado de esa experiencia para los individuos y les solicita por medio de ellas que describan sus experiencias vividas cotidianamente.
- c) El investigador entonces reúne datos de los individuos que han experimentado el fenómeno bajo el proceso de investigación.

- d) Los pasos del análisis fenomenológico de los datos son generalmente iguales para todos los fenomenólogos que discuten o estudian los métodos.
- e) El reporte fenomenológico termina cuando el lector comprende mejor la estructura esencial invariante o esencia de la experiencia, reconociendo que un significado unificador de la experiencia existe.
- f) El investigador requiere una base sólida en los preceptos filosóficos de la fenomenología.
- g) Los participantes del estudio necesitan ser escogidos cuidadosamente para que sean individuos que hayan experimentado el fenómeno.
- h) El dejar a un lado las experiencias personales de un investigador puede ser muy difícil.
- i) El investigador necesita decidir cómo y desde qué manera sus experiencias personales van a ser incluidas dentro del estudio. (p. 40-41)

Otra postura epistemológica sobre el tema de la fenomenología, la ofrece Heidegger (1962), que para él toma un significado sobre "mostrar y hacer que algo se muestre, se haga presente. Este pensar implica centrarse en la cosa desde el comienzo y desde los orígenes" (citado en Barbera e Inciarte, 2012, p. 202). A su vez, expresan que Heidegger (1962), considera que la fenomenología, no es una filosofía desde la concepción de mundo, ni tampoco la ciencia de las esencias, la considera más como un método, una manera de acercarse a las esencias de la cosa misma. Las autoras lo expresan de la siguiente manera:

En este sentido, la fenomenología hermenéutica es una metodología filosófica que pretende descubrir el significado del ser o existencia de los seres humanos (fenómenos), por medio de la descripción y comprensión de sus vivencias o cotidianidad, ya que esta cotidianidad [*Alltaglichkeit*] constituye la forma, o modo corriente y ordinario como el "Dasein" se vive a sí mismo [...] El propósito de la fenomenología hermenéutica de Heidegger es apropiarse del significado ya implícito en la experiencia vivida, mediante un proceso de pensamiento orientado por la destrucción y construcción hasta lograr interpretarlo como su verdad; esto es, revelar los fenómenos ocultos y, en particular, sus significados. La tarea fenomenológica se fundamenta en la destrucción, lo que implica mirar más allá del significado cotidiano y normal de la vida para ver el significado más grande en el ser. (ibíd., p. 203)

El Ser ahí (*Dasein*) de Heidegger (1962), constituye una manera diferente de ver el mundo, ya no solo importan las causas formales, material o eficiente, se prioriza la causa final, su significado y sentido para el sujeto, que se encuentra arrojado en el mundo, un

mundo con historia y contextos sociales y culturales, a los cuales el interpreta, construye, deconstruye y reconstruye de manera constante. De esta manera, se posibilita mediante la fenomenología hermenéutica la comprensión del sujeto, mediante la descripción de su propia representación del mundo, constituyendo diferentes maneras de significancia del referente, abordando sus vivencias, actuaciones, experiencias en el mundo de la vida. Heidegger (1962), rescata en su postura la dimensión ontológica, para de esta manera develar con medios fenomenológicos, el fenómeno histórico y la historicidad de la forma de pensar del ser y de sus propios conceptos, por tanto, es en el ser mismo que se constituye el mundo.

2.2.3. Desde la hermenéutica

Por su parte, Recas (2006), distingue diferentes definiciones modernas del término “hermenéutica” al pasar del tiempo y los intereses que de manera histórica contextual se han ido planteando. De esta manera, diferencia seis posibles definiciones, hermenéutica como: Teoría de la exégesis bíblica; Metodología filológica; Ciencia de la comprensión lingüística; Base metodológica para las ciencias del espíritu (Dilthey); Fenomenología existencial (Heidegger); Sistema de interpretación simbólica.

A su vez, Recas (2006) propone una síntesis, sin desconocer la problemática que posibilita ese planteamiento, califica a la hermenéutica de bicéfala, “la que se enfrenta a la comprensión como tal,..., y, por otro lado, la que surge de la cuestión de cómo comprender (interpretar) un texto (o cualquier otro evento simbólico) que se presenta como oscuro o ambiguo.” (p. 42). Múltiples y diferentes han sido los pensadores que han realizado aportes a la perspectiva hermenéutica, entre los cuales, y sin querer ser exhaustivos, se destacan: Agustín de Hipona, Flacius, Schleiermacher, Dilthey, Bultman, Lutero, Dannhauer, Chladenius, Meier, Vico, Humboldt, Wolf, Droysen, Heidegger, Husserl, Gadamer, Ricoeur, Derrida, Rorty, Apel, Habermas, Vattimo. Si bien, no es posible recoger toda la tradición, por conjunto de autores, es viable una categorización histórica y contextual de la evolución hermenéutica. Como explicita el autor, “un desarrollo histórico pormenorizado de la hermenéutica, es una tarea, a todas luces monumental” (Recas, 2006, p. 80). Es decir, realizar una historiografía de la hermenéutica, es de por sí una investigación de basta profundidad. Por su parte, Álvarez-Gayou, (2009) dice que “en el siglo XX, esta teoría sufre transformaciones en su campo y en su metodología, y se convierte en la base de un

enfoque filosófico para el análisis de la comprensión y la conducta humanas" (p. 80). Como se puede observar, existe coherencia con lo dispuesto en el objetivo general del presente trabajo, en cuanto al alcance comprensivo del fenómeno social a estudiar, por esto la hermenéutica se considera un referente teórico fundamental.

Ahora bien, es necesario realizar un análisis a los aportes de la hermenéutica contemporánea. Fue con Heidegger (1986) que inicio esta nueva etapa, en el entendido que supera desde su planteamiento el carácter interpretativo-instrumental que había prevalecido. Acude entonces a una orientación ontofenomenológica de la hermenéutica. Recas (2006), plantea distintos factores que influyeron en la presencia y fuerza de la hermenéutica actual, retomando su idea y en un intento de síntesis, se describen a continuación:

- a) El agotamiento del modelo fundamentacionista de racionalidad, característico de la modernidad. Ha influido a favor del rumbo de la concepción hermenéutica de una concepción esencialmente interpretativa y de una constante y renovada donación de sentido.
- b) La demanda de un concepto de verdad no reducible a los cánones científicistas.
- c) La consolidación de una concepción lingüística de la racionalidad. Ha operado como motor del propio paradigma hermenéutico.
- d) La rehabilitación de la retórica como reconocimiento, de las arrinconadas valencias del lenguaje cotidiano en una concepción de la racionalidad que ya no quiere (ni puede) entenderse como un pensar puramente lógico-conceptual.
- e) El interés de la gran mayoría de los desarrollos hermenéuticos posgadamerianos (Ricoeur, Appel, Habermas, Derrida...) en el psicoanálisis como modelo o referente para la prolongación crítica de la hermenéutica, en la dirección de una teoría de la interpretación de los nexos ocultos de sentido.
- f) El interés por la historia como tema y como marco de la reflexión misma.
- g) La capacidad de la hermenéutica de integración, complementación o mediación con otras teorías. Desde una concepción esencialmente abierta e inconclusa de la verdad. (p. 133 - 135)

Cada factor expuesto, aporta de manera notable al establecimiento de una teoría de la comprensión, o como lo denominan diferentes autores, un paradigma hermenéutico

(Recas, 2006; Ortiz, 2000). Entre los rasgos comunes que caracterizan el paradigma hermenéutico según Recas (2006), se tienen los siguientes:

- a) El reconocimiento del carácter intersubjetivo de la razón, apoyado en un modelo que responde a una estructura sujeto- sujeto.
- b) La conciencia del enraizamiento de todo proceso comprensivo en el mundo de la vida.
- c) La concepción intrínsecamente lingüística de toda comprensión.
- d) La expresa relevancia de la comprensión como instancia originaria en la aprehensión de la realidad.
- e) La crítica al objetivismo cientificista como responsable de una concepción reduccionista de la verdad, la praxis, el saber y, en general, de la propia racionalidad como racionalidad instrumental.
- f) El reconocimiento del carácter interpretativo de toda aprehensión de sentido y en concordancia con ello su naturaleza abierta e inconclusa, frente a las concepciones de la filosofía como sistema.

Desde la perspectiva del presente estudio, fundada en la pretensión de develar el sentido y el significado que han construido los maestros en formación de las ENS de Sucre, en cuanto a la experiencia vivida en su formación como maestros investigadores cobra relevancia e importancia los anteriores aspectos teóricos fundamentados en las perspectivas fenomenológicas y hermenéuticas. Así mismo, el objetivo de descubrir el sentido y el significado de la investigación formativa, se pretende alcanzar, a través de la interpretación de los relatos, narrativas y observaciones de sus experiencias de vida.

En este aspecto, es oportuno subrayar, como plantea Garza (s.f.) que "todo en esta tierra está constituido por enlaces de sentido que construimos los individuos, formando una serie de relaciones complejas que nos otorgan nuestra cualidad de humanos" (p. 12). Por tanto, son los símbolos, significados, significantes, quienes nos conforman como seres humanos sociales. Nuestro mundo es simbólico y simbolizante, en este se produce un significado de la realidad, cada individuo, desde sus experiencias, sus vivencias, construye, deconstruye y reconstruye significados, los cuales les dan sentido a sus actuaciones.

Como refiere Garza (s.f.), "hasta ahora lo que sabemos es que la realidad como tal, es algo inaccesible a nuestros sentidos. Lo que conocemos, es una significación que hacemos de ella, y que todo ser humano lo hace de diferente manera." (ibíd., p. 13). De ahí lo trascendental de poder develar los significados de los maestros y maestras en formación, en cuanto a la construcción de sentido de la investigación formativa. Buscar puntos de encuentro y de ruptura, aproximación o disociación, de lo expresado en lo teórico con respecto a su construcción de realidades, tal vez permita resignificar, tanto referentes curriculares, como modelos de formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores del país. Ahora bien, una realidad es un constructo de alguien en específico, una realidad construida con los otros, desde sus interacciones, desde su actuación en el mundo. "Los individuos pueden actuar de forma aislada o colectivamente, o en nombre o representación de alguna organización o grupo de otros individuos" (Blumer, 1982, p. 5). Por ende, las realidades construidas por los estudiantes, por los maestros en formación, serán compartidas en la medida en que se les haya convencido, persuadido, sobre la importancia de obtener herramientas que les permitan afrontar su labor futura como maestros.

El estudio de significados y sentidos, brinda la posibilidad de comprender los constructos intrapersonales e interpersonales, que se han formado en los maestros en formación sobre la investigación formativa y la importancia de la misma para la transformación de su práctica pedagógica. Por su parte, el presente trabajo, pretende a su vez, dar voz a los que en múltiples contextos han sido opacados o excluidos, los estudiantes. Dar voz, no solo desde sus relatos, sino desde lo no dicho, desde lo oculto (significado y sentido; la esencia). Por tanto, cobra relevancia, para esta investigación, el poder interpretar desde la fenomenología hermenéutica, las diferentes formas de relacionarse y ver el mundo de los maestros en formación en cuanto a la investigación formativa, serán aspectos constitutivos para lograr la comprensión del fenómeno que implica la construcción de significados y sentidos de la práctica investigativa.

Lo anterior, permitirá hacer contraste teoría - praxis, desde las realidades de los actores, desde sus contextos diferenciales, en cuanto a lo histórico, cultural y experiencial. A su vez, permite visibilizar a sujetos que han sido invisibilidades, desde las mismas prácticas educativas y las posturas hegemónicas investigativas, los estudiantes. Los

postulados de Freire (1972), invitan a potenciar la actividad dialógica, reconfigurando mundos nuevos de sentido. Como resalta Ríos (2013), siguiendo este planteamiento:

No es posible la recreación del conocimiento en una escuela que vive en la inmediatez; por el contrario, esta situación la lleva a convertirse en reproductora y el discurso de la escuela transformadora pasa a formar parte del bullicio que emana de los discursos vacíos de sentido que caracterizan a nuestras sociedades. (p. 17)

Es decir, no basta con decir, escribir, estipular en documentos institucionales, que la escuela está dentro de un modelo, enfoque, perspectiva. Es necesario, indagar y buscar correspondencia de la teoría con la praxis. La postura de fenomenología hermenéutica es fundamental, para que los sentidos develados, sean escuchados y tenidos en cuenta, transformando de esta manera a sujetos e instituciones desde el ethos mismo.

2.3. Formación de maestros e investigación formativa.

2.3.1. Estudio conceptual sobre el término formación

En la actualidad, el concepto de formación se diluye en el entramado de voces que complejizan su significación con nuevas acepciones, que obscurecen lo esencial del significado. La formación entonces se puede comprender como una noción configurada en un universo semántico, que se constituye al pasar del tiempo en diferentes contextos históricos y geográficos. Ahora bien, como plantea Venegas (2004):

No obstante, es la expresión ‘dar forma’, a partir de la idea primigenia de que la materia contenida en una forma puede ser modificada por la acción y derivar en otra forma, la que permite abrir la vía de la acción sobre la materia y sirve para comprender los puentes que se han establecido para configurar un universo semántico en el que la formación queda imbricada. (p. 24)

Por tanto, para la autora, la formación es al mismo tiempo, causa y efecto de la acción, debido a que el individuo es ‘materia’ latentemente dispuesta de ser modificada. Lo anterior, alude a la condición de educabilidad que posee el ser humano y en esa vía, la formación es correlato de la educación. De esta forma, la noción de formación, se vincula con palabras como “información, educar, perfeccionar, adiestrar, enseñar, doctrinar, instruir, dirigir, guiar, enderezar, encaminar y criar” (ibíd.). La noción de formación, en su dimensión pedagógica, es un “neologismo vinculado con el campo de la valoración intelectual, tiene, en ‘educar’ en la voz ‘criar’ y en ‘dar forma’, sus mejores nichos

explicativos y la posibilidad de ser situado entre los siglos XV y XVI” (Venegas, 2004, p.25).

Por su parte, Olesen (2009) expresa que “*Bildung* es una palabra alemana. No hay palabra en inglés para *Bildung*, pero a menudo *Bildung* se traduce como "auto-cultivo", "autoformación" o "auto-perfección" (p. 1). La tradición alemana de *Bildung* (formación, cultura) se remonta al siglo XVII, cuando varios filósofos y teólogos se enfocaron en el ideal de que un cristiano creyente debía cultivar sus talentos y su dominio intelectual según la imagen de Dios (latín: *Imago Deill*), que era innata en la propia alma (Korsgaard 2004, Stagstad 2003). En este sentido, Gadamer (1993) plantea que

El término alemán *Bildung*, que se traduce como formación, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. *Bildung*, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. (p. 38)

A su vez, Von Humboldt (1767-1835) desarrolló su propia teoría sobre la *Bildung*, tenía un punto de vista pedagógico esencial que se convirtió en fundamental para el desarrollo de la universidad moderna. Humboldt expresa que la formación remite a algo más elevado y más interior, “al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter (...la formación es...) el sacrificio de la individualidad a favor de la generalidad” (citado por Gadamer, 1993). En 1810 estableció la famosa Universidad de Berlín, donde los principios de la enseñanza se basaban naturalmente en las teorías de la *Bildung* y de Kant. También la enseñanza y la investigación ahora se relacionaron de cerca en lo que llamamos "la universidad de Humboldt". Este nuevo concepto de enseñanza universitaria y de investigación basado en la *Bildung* se extendió desde Berlín a muchos países europeos (Korsgaard, 2004; Olesen, 2010).

Distintos autores, en diferentes contextos expresan sus posturas sobre el término “formación”, por tanto, es necesario mencionar algunas de ellas, para de esta forma, configurar ideas que sirvan como ejes centrales de dicha noción. Díaz Barriga (1993) plantea que la formación “es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura” (p. 43). Para Díaz (1998) “la formación se refiere al proceso de generación y desarrollo de competencias especializadas, cognitivas y socio-

afectivas, que producen diferencias de especialización entre los individuos; es decir, a la posibilidad de realización social, intelectual y personal del sujeto, de su crecimiento” (p. 112). Se interpreta entonces, que el término formación se vincula a diferentes áreas del proceso de desarrollo humano. Un área que se relaciona a lo interpersonal, otra a la parte intrapersonal y otra al área institucional legitimada.

Por otro lado, Yurén (2000) define la formación como un proceso cuyo movimiento se asimila a una espiral. “El sujeto recibe de la sociedad y la cultura, los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad, conjunto de competencias y motivaciones que hacen a un sujeto capaz de hablar y actuar” (p. 32). Agrega también, que la formación es “la conquista de la subjetividad mediante la transformación cultural y la interacción, de objetivarse e interactuar. Es la posibilidad de ser uno mismo, de ser diferente con autocrítica y auto transformación” (p. 30). Para Venegas (2004), la formación es efecto de una acción sobre el sujeto y puede ser también la acción a la que se somete el sujeto. Formación es causa y efecto de la acción porque el individuo es ‘materia’ potencialmente susceptible de ser modificada. La formación por tanto, apunta a la condición de educabilidad que posee el ser humano y en esa vía, la formación es correlato de la educación. En esta misma línea Villegas (2010) afirma que la formación es entendible como una

“función humana de la evolución”, evolución que está orientada a ciertos fines que tanto el individuo como la colectividad de la que forma parte han considerado relevantes para la especie humana. Esto significa que el ser humano, como ser en desarrollo, está en permanente construcción; es decir, en formación. Formación es, entonces, la acción de “dar forma”, y “forma” es lo que define algo como tal, lo que hace que algo sea eso y no otra cosa. Así, pues, la formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí mismo. Dicha construcción, es un proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos. (p. 190)

Así también, la autora puntualiza, que la formación “no es algo que se adquiere de una vez por todas... es una especie de función propia del ser humano, que se cultiva y puede desarrollarse, que no está sujeta a temporalidades o edades específicas” (p. 192-193). Se puede inferir entonces, que las disimiles concepciones sobre formación, dan la posibilidad de esbozar una noción donde subyace la visión de escuela, una culturización, la inersubjetividad, una intrasubjetividad, una teoría pedagógica, una perspectiva político social, y por ende, una manera particular de desarrollo de prácticas profesionales, como eje

cohesionador del hacer y el pensar, del pasar continuamente de la teoría a la práctica y viceversa (Sayago, 2002).

Junto con Villegas (2010), se está de acuerdo que la noción de formación incluye las siguientes ideas base:

- La formación es un proceso dialéctico eminentemente personal.
- La trascendencia de la subjetividad se realiza al ponerse el sujeto en formación en relación con los otros y posteriormente al realizar el retorno sobre sí mismo.
- La relación con los otros implica esencialmente apropiación y el retorno sobre sí mismo implica necesariamente reconstrucción.
- El contenido sobre el que trabaja el sujeto en formación son los órdenes socioinstitucionales y la cultura, sea de una sociedad en su conjunto, o de una organización laboral en lo específico.
- Las prácticas laborales y/o profesionales atienden al proceso de formación en sus dos vertientes: apropiación y reconstrucción.
- La formación es un proceso propio del ser humano que se caracteriza como una función humana de la evolución, orientada por fines considerados como relevantes para el pleno desarrollo armónico del ser. (p. 195 – 196)

2.3.2. Sobre la formación inicial de maestros

La Formación Inicial de maestros está referida a una función determinada ejercida por instituciones específicas, que para el caso que nos convoca, son las Escuelas Normales Superiores de Colombia, en concreto las pertenecientes al departamento de Sucre. Éstas cuentan con personal idóneo y especializado, guiados por un currículo que constituye las tareas secuenciales que se operacionalizan mediante un plan de estudios. “Se encuentra indisolublemente vinculada al desarrollo curricular, en consecuencia al modelo de escuela, de enseñanza, de profesor que se quiere formar y del modelo de prácticas a seguir” (Sayago, 2002, p. 64).

Su problemática ha sido objeto de variadas investigaciones, asumiendo desde los años 80 un considerable protagonismo (Shulman, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990, 1993; Sacristán y Gómez, 1992; Schön, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Imberón

1994; Marcelo 1994; Davini, 1995; Montero, 1996; Chehaybar, 1999; Diker y Terigi, 1997; Perrenoud, 2007; Meirieu, 2005; Zabalza, 2013; Martinez et al, 2015; Amankwah et al, 2017). Una de las grandes finalidades de la mayor parte de los trabajos realizados en esta línea, ha sido plantear enfoques o perspectivas, en las cuales se intente la superación de la brecha existente entre lo planteado en la teoría y la puesta en marcha de la práctica.

Ahora bien, entre los diferentes autores mencionados, se distingue que sus planteamientos coinciden en torno a la formación inicial, considerándola un recurso concluyente e imprescindible para llevar a cabo demandas y mejoras socialmente solicitadas, tanto en los ámbitos escolares como en general, en lo educativo. Los autores sostienen de manera explícita algunos, y otros de manera implícita, que la formación inicial posee un valor intrínseco cargado de un mundo de significados, experiencias para el aprendizaje que permiten al futuro maestro ir construyendo y reconstruyendo el sentido de la profesión, sus propósitos y orientaciones (Sayago, 2002).

Durante la formación inicial se está en un centro de formación legitimado, una Universidad, un Instituto Pedagógico o una Escuela Normal Superior. El hecho de que los maestros en formación, hagan clases en establecimientos educativos, no tiene valor formativo, salvo si en la institución formadora, se toma la experiencia, para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que el estudiante entra en contacto, para ir transformándose en maestro (Villegas 2010). Por medio de la formación inicial, se transmiten y se adoptan habilidades, competencias, actitudes, aptitudes, mediante diferentes espacios curriculares, expresados a través de la práctica pedagógica y de la reflexión y transformación de dicha práctica (Shön, 1998; Stenhouse, 1985; Elliot, 1993).

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), la formación inicial promueve espacios para que el maestro apropie ciertos fundamentos y saberes propios de su profesión. De esta manera, logre desarrollar las competencias profesionales necesarias para desempeñar su labor para lo cual se requiere “formar a los educadores en un ámbito de interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional y regional, además de estudiar las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación desde sus distintos niveles y desarrollos” (MEN, 2013, p.72).

Por su parte, Montero (1996) reconoce aspectos importantes de la Formación Inicial, caracterizándola como:

La etapa destinada a preparar a los futuros profesoras y profesores para el ejercicio de la función de la enseñanza. Es una etapa corta y necesariamente limitada, con un valor propedéutico añadido e, históricamente, insuficientemente valorado. Sus condiciones a la profesionalización son, por tanto, limitadas pero imprescindibles. (p.76)

De esta manera la autora presenta su posición en pro de la formación inicial de maestros, si bien asegura que las condiciones de dicha formación son limitadas, también asevera que la formación inicial, es un proceso imprescindible, como una de las etapas para lograr la profesionalización docente.

Por su parte, Imbernón (2001) ha formulado cinco ejes, que se convierten en imperativos para la Formación Inicial de maestros. Sayago (2002) presenta un resumen de cada uno de ellos:

- **Del problema a la situación problemática:** Para cambiar la educación es necesario dar un rumbo a la Formación Inicial y permanente del profesor y así mismo a los contextos en los cuales éstos interactúan, modificar los esquemas de formación estándar por otros que se acerquen a las situaciones problemáticas, es decir, a las Prácticas de las instituciones educativas.
- **De la individualidad al trabajo colaborativo:** en los últimos tiempos la enseñanza se ha convertido en un trabajo esencialmente colectivo, en los actuales momentos ya no es posible formar a las personas aisladamente sin que esa formación olvide el contexto social.
- **Del objeto de formación al sujeto de formación:** ya no existe el hecho que, una persona se forma en momentos, esto es, cuando está en formación y otro, cuando está en la práctica.
- **De la formación aislada a la formación comunitaria:** es necesario compartir procesos educativos y formación, así como reflexionar qué es necesario cambiar y el cómo hacerlo.
- **De la actualización a la creación de espacios:** es imprescindible que la formación ayude a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los sistemas prácticos y los esquemas teóricos que lo sustentan. (p. 67 – 68)

Es preciso asegurar que son múltiples, y polisémicas, las posturas teóricas existentes respecto a la formación inicial de maestros. Sin embargo, es posible afirmar que no se

puede desligar de la contribución para comprender los procesos que configuran la preparación de docentes. La cual por sus características es compleja, en la medida que se interrelaciona con diferentes contextos de instituciones escolares y comunidades educativas. Así también, alberga la influencia de distintos condicionantes políticos y sociales en que están inmersas (Sayago, 2002; Sánchez, 2004; Álvarez, 2008; Villegas, 2010).

2.3.3. Investigación formativa

La investigación formativa, según Parra (2004), se define como una herramienta del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir la enseñanza a través de la investigación o enseñar usando los diferentes métodos de aproximación a la ciencia, para explicar y comprender fenómenos, y aplicarlos a modelos conceptuales que fundamentan la calidad de los profesionales en formación. El autor expresa, siguiendo la línea de la investigación formativa, “nos referimos a la investigación como una práctica pedagógica de los profesores, como una estrategia para el desarrollo del currículo: un tipo de investigación que tiene una finalidad didáctica (difundir conocimientos existentes) más que epistémica (generar conocimientos nuevos)” (Parra, 2004, p. 70).

Para Campo (2000), la investigación formativa se relaciona como una subcategoría de la investigación pedagógica, que para el autor, en esta última estarían todas las investigaciones relacionadas y centradas en la relación maestro – alumno, en lo que allí ocurre en términos de enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo humano. Asimismo, Orozco (2016) plantea que la investigación formativa “desarrolla en los estudiantes las capacidades de interpretación, análisis, síntesis de la información, búsqueda de problemas no resueltos; el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación; todas directamente relacionadas también a la formación para la investigación” (p. 3).

En este sentido, Restrepo (2008) esboza que la investigación formativa es formar en “investigación y para la investigación, desde actividades investigativas que incorporan la lógica de la investigación y aplican métodos de investigación, pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal” (p. 4). Es así que los estudiantes se convierten en co-investigadores con la presentación de los resultados encontrados en los proyectos

pedagógicos, presentados como requisito de grado. En los cuales no es condición suficiente y necesaria resolver problemas de enseñanza y aprendizaje, sino de manera coherente a un macro-proyecto ir presentando resultados que apoyen a la construcción de marcos conceptuales y teóricos relacionados con el objeto de estudio, que pueden estar planeados a mediano o largo plazo. González (2006) expresa que de lo anterior, se deducen dos supuestos a saber:

1. Si la lógica del proceso didáctico se constituye con base en la lógica con la cual los conocimientos se han construido, será entonces un proceso que conlleva inherente el desarrollo de competencias propias de cada conocimiento en particular;
2. Resolviendo problemas con rigor metodológico se educarían las nuevas generaciones de profesionales, no sólo para interactuar en las sociedades del conocimiento a través de su diario laborar, función de extensión, sino también para integrarse a las comunidades del conocimiento, función de investigación.
(p. 106)

Por tanto, simular los procesos de investigación articulada con la práctica pedagógica, a partir de la formulación de los problemas reales inmersos en la enseñanza y el aprendizaje, para luego, ser estudiados, analizados, comprendidos y porque no resueltos de manera metódica y sistemática, permitirá desarrollar competencias docentes pertinentes para el contexto histórico-temporal en el que se encuentren. Permitiendo además, confrontar y afrontar de manera pertinente la teoría con la práctica, y de esta manera tener mayores posibilidades de resolver las problemáticas que afronten en su quehacer profesional.

El estudio realizado por Freymond, Morgenshter, Duffie, Hong, Bugeja-Freitas & Eulenberg (2014), examinó tres constructos que develan las relaciones de los estudiantes con la investigación: (a) confianza en las habilidades de investigación, (b) actividades académicas que estimulan el interés de los estudiantes en la investigación, y (c) resultados anticipados de la participación futura en actividades de investigación. Los hallazgos sugieren que los programas de profesionalización, necesitan extender el proceso de investigación formativa, más allá del aula proporcionando ambientes holísticos de aprendizaje de investigación, que aclaren el papel y el propósito de la investigación para la

profesión. De esta manera, es preciso asegurar que según este estudio, los maestros que se están formando en las Escuela Normales Superiores, necesitan adquirir no solo los conocimientos que conlleva el proceso investigativo, sino también la confianza, el interés, el sentido que les genere un significado, un estado de formación continua, donde utilicen los procesos investigativos en pro de un mejoramiento perenne como profesionales de la educación.

Desde esta misma perspectiva, Ollarves y Salguero (2009) resaltan que los maestros deben manejar competencias investigativas que les permitan:

1. Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.
2. Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes de aprendizajes
3. Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación.
4. Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas dadas a los problemas investigados.
5. Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación (p. 124-125)

De este modo, la investigación formativa se puede entender, para esta investigación, como una primera e ineludible manifestación de existencia de la cultura de la investigación, donde se intenta ayudar al estudiante a buscar y construir conocimientos de una manera metódica y sistemática, aprovechando el propio desenvolvimiento de la búsqueda investigativa (Restrepo, 2004, 2008; Jaramillo, 2014). Proceso caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la validación y juicio crítico de pares. De esta manera, el conocimiento obtenido, pretende enriquecer la reflexión de la experiencia mediante la deconstrucción y reconstrucción de su enseñanza; y así, la investigación formativa está dirigida a dinamizar la práctica pedagógica reflexiva y transformadora (Restrepo et al, 2004).

El objetivo de la investigación formativa, entonces, es el de brindar elementos desde la investigación educativa, que permitan contribuir a la caracterización del estado del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas donde los estudiantes realizan sus prácticas. Para así, posibilitar la producción de conocimiento sobre la práctica pedagógica, y con base en ese conocimiento, transformarlo de manera permanente.

Ahora bien, entre las competencias, habilidades, actitudes que se potencializan a través de la puesta en marcha de la investigación formativa en los maestros en formación, se resaltan: comprende el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica; interpreta, analiza, describe contextos y reflexiona acerca de situaciones problemáticas propias de la práctica pedagógica; reconoce contextos de aprendizaje que le posibilitan construir sentido, y favorecer diferentes formas de interacción con el conocimiento que pretende enseñar; desarrolla el espíritu analítico, crítico y reflexivo acerca de la construcción de su propio conocimiento y de su quehacer profesional; posibilita el trabajo en equipo; comprende el lenguaje investigativo o el que utiliza la misma ciencia para comunicarse y posibilitar la apropiación y transmisión de conocimientos; produce conocimiento sobre su práctica y con base en ese conocimiento, la transforma de manera permanente (Restrepo, 2008; Jaramillo, 2014; Zamora, 2014; Sánchez y Labarrere, 2015).

2.3.4. Del sentido al significado.

En este apartado, se pretende realizar una aproximación sobre lo que se entiende por sentido y significado para el presente trabajo. Es una aproximación, toda vez que se realiza desde una perspectiva fenomenológica, y más aún desde los postulados de Husserl. Sin embargo, no se desconocen otras miradas nocionales de tales vertientes, tales como la lingüística, la psicológica, sociológica, entre otras.

En primer lugar se expondrá lo referente al sentido, el cual en interrelación con el sujeto y el mundo de la vida, se objetiviza en cuanto a constructo subjetivizado. En segunda instancia, será el significado en el que se concentrará la exposición, entendiéndose desde la postura de la constitución del sentido. Por último, se expresará lo concerniente a la conjunción entre sentido y significado, conjunción prevalente en el mundo de la vida, el mundo de la experiencia misma, donde se configura y reconfigura la cultura.

2.3.4.1. El sentido

Se inicia la exposición, con una cita de Deleuze (2005), la cual permite apreciar la complejidad epistemológica del término, y más aún al tratarse desde una corriente filosófica en particular. Deleuze (2005) para tratar el tema de la paradoja de la regresión, o de la proliferación indefinida, expresa que

El sentido es como la esfera en la que ya estoy instalado para operar las designaciones posibles, e incluso para pensar sus condiciones. El sentido está siempre presupuesto desde el momento en que yo empiezo a hablar; no podría empezar sin este presupuesto. En otras palabras, nunca digo el sentido de lo que digo. Pero, en cambio, puedo siempre tomar el sentido de lo que digo como el objeto de otra proposición de la que, a su vez, no digo el sentido. (p. 27)

En este caso, el “*es*” se configura como una definición sobre la significación del “sentido”. Ahora bien, en sentido hermenéutico, la esfera a la que se refiere el autor, es la esfera misma en la que el sujeto *es* (*Dasein*), el mundo de la vida, la mundaneidad como fenómeno de la experiencia del ser humano. Desde aquí el ser humano se encuentra instalado, en su subjetividad. Una subjetividad atravesada por el desarrollo histórico-contextual donado por o en, lo factico y cultural. Así también, el sentido se conjuga, se advierte desde el lenguaje. No existe sentido sin lenguaje.

Además, cuando Deleuze (2005) expone que no se necesita decir el sentido “de lo que digo”, o desde la presunción misma de que “lo que digo” está inmerso en un lenguaje, en una cultura que en su interpelación con el sujeto; supone una interconexión de sentidos que permiten el entendimiento mutuo. Sin embargo, dicha interconexión se sumerge en y de manera explícita, o en su mayor parte implícita, en una interpretación *ad infinitum*, a lo que Pierce (1976) denominó: semiosis ilimitada o infinita, Deleuze (2005) lo explicara de la siguiente manera:

Dada una proposición que designa un estado de cosas, siempre puede tomarse su sentido como lo designado de otra proposición. Si convenimos en considerar la proposición como un nombre, sucede que todo nombre que designa un objeto puede convertirse a su vez en objeto de un nuevo nombre que designe su sentido: dado n1 remite a n2 que designa el sentido de n1, n2 a n3, etc. Para cada uno de estos nombres, el lenguaje debe contener un nombre para el sentido de este nombre. Esta proliferación infinita de entidades verbales es conocida como paradoja de Frege. (ibíd.)

Si bien, se advierte que Deleuze (2005) se refiere en específico a una paradoja, es la expresión de la sucesión la que interesa resaltar, dado que en el mundo establecido por y en cada sujeto, es la dinámica de la multiplicidad de sentidos configurados desde el lenguaje,

desde la mente, desde la experiencia vivida...en fin, desde su mundo vital, que se interpreta y se relaciona en y con los otros, mediante un sentido subjetivado. Por tanto, es necesario, apuntalar hacia la configuración del sentido mismo, el cual se conforma en la esfera de la subjetividad. Como resalta Vargas-Guillen (2000) “El sentido (*Sinn*) se da en la esfera de la *experiencia subjetiva*, esto es, es vivido en *primera persona*... la *primera persona como condición de posibilidad del despliegue del sentido*” (p. 39).

El sentido subjetivo, que aparece primeramente en la conformación de la conciencia, se puede entender, de acuerdo con González-Rey (2009) como “la expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en que aquel actúa” (p.251). En este aspecto, el autor considera al sentido subjetivo como un momento constituido y constituyente de la subjetividad, destacando como elemento esencial, los registros diferenciados de la experiencia vivida, los cuales se organizan en el nivel subjetivo. Por su parte, la conciencia entendida como “lo que está detrás de todo acto perceptual, lo que sostiene la cualidad misma de la experiencia” (Grinberg-Zylberbaum, 1991, p. 41), es la que fundamenta la subjetividad, que a su vez se conforma de manera intersubjetiva en una trama aleatoria e incierta de experiencias de vida, que transforman al sujeto permanentemente.

Ahora bien, es claro que lo subjetivo no se da en completa disyunción de los aspectos intersubjetivos, todo lo contrario es desde esa esfera que se forma el sujeto, iniciando con la apropiación del lenguaje, que da paso a la generación de conciencia. Luego, y en constante transformación entre lo objetivo, lo subjetivo y lo intersubjetivo, es en donde el sentido se conforma y muta de acuerdo a la experiencia vivida. Se parte entonces de un principio fundamental:

Todo signo inmenso en este universo y que compartimos como seres conscientes de nuestra existencia con otros semejantes, es una convención que nos permite interactuar y construir el sistema de ideas culturales: usos, costumbres, ciencia, creencias, saberes, es decir, lo que da sentido al mundo que nos rodea. Por supuesto, este orden de semiosis no es lineal, sino como lo plantea Pierce: una deriva infinita: un signo que remite a otro signo, que remite a otro hasta el infinito. Por lo que se dimensiona significativamente tanto en la cultura como en los sistemas de significaciones. (Toledo y Sequera, 2015, p. 3)

Como se logra interpretar, el sentido es una noción que da lugar a una concepción semiótica de la realidad circundante, “debido a que éste es un fenómeno permanente en la

dinámica social de la construcción de la cultura, que vuelve cada vez más denso ese domo que es la red simbólica en que nos movemos” (ibíd., p. 12). En este contexto la cultura, se toma como un constructo que en su evolución etimológica y etnológica, adquiere un significado contextual que se resume en: “lo que brota, germina, surge del ser humano”.

Por ende, las leyes, normas, principios, creencias, percepciones, actuaciones, rutinas, tradiciones y costumbres que rigen el mundo de la vida del ser humano y “cómo su acción cotidiana es el discurso de réplica, refrendo y resignificación del orden que da sentido a todo ese entramado que llamamos la cultura y que no es otra cosa que la red infinita de signos reflexos *ad infinitum*” (ibíd., p. 4), se convierte en un axioma básico, para comprender la conformación de los sistemas sociales modernos y el paso de estos a una efectiva comunidad societal (Parsons, 1977).

En conclusión y con el fin de tomar posición, en cuanto a lo nocional del término *cultura*, en el presente estudio, se estará de acuerdo con lo propuesto por Geertz (1973) cuando afirma que la *cultura* es “el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas – entre las que se incluyen – acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos – en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (citado por Thompson, 1998, p. 197).

Es necesario reconocer que, como fenómeno social, el desarrollo o cambio cultural se da por medio del lenguaje, tal como resaltó Cuche (2004, p.52), “lengua y cultura están en una relación estrecha de interdependencia; entre otras, la lengua tiene la función de transmitir la cultura pero ella misma está mareada por la cultura”. Por supuesto, que el carácter evolutivo de la especie humana “lo que creó fue la increíble capacidad de darle sentido a todo lo que le rodea tanto como a lo que le sucede, asignándole significados distintos a cada cosa, situación o evento de la vida cotidiana” (Austin, 1995, s.p.). Por tanto, el sentido de las cosas y las actuaciones mismas en un contexto determinado, dadas y realizadas por los seres humanos, es a lo que se le denomina *cultura*. En síntesis, y en atención a lo planteado por Martínez (2004), “en un sentido más restringido, la cultura se constituye por los diversos saberes, tanto de tipo especulativo como práctico, que la humanidad ha alcanzado y recopilado, en forma más o menos sistemática, a lo largo de la historia” (p. 251).

Retomado la discusión sobre *el sentido*, si bien este, se construye desde una esfera subjetiva, es en la intersubjetividad que se despliega y reconfigura, tanto al *sujeto*, como a los otros, en una *otredad* transformativa en permanente movimiento. Es decir:

El sentido tiene un ancestral origen, una historia o una génesis, desde donde llega a cada presente y, a su vez, en donde se proyecta a través de la acción dialógica en que los interlocutores de cada presente son su condición de posibilidad para ser realizado (Vargas-Guillen, 2009, p. 471).

El sentido (Sinn) va figurando en la conciencia, de manera que, en la medida que el sujeto se inmersa en una cultura específica, con un lenguaje delimitado, el cual también es limitante para el *mismo* y para el sistema social en donde se encuentra enactuando; es también con los otros, en el *alter ego*, en la otredad, desde una acción comunicativa y actuante, que asume diferentes niveles de significación dicho *sentido*. Según lo planteado entonces, los límites del lenguaje son los límites del mundo subjetivizado, por lo tanto estos límites circunscriben y trasgreden al *sentido*. Lo anterior es de esta manera, porque detrás de la realidad comunicativa existe un ser humano con un mundo ideológico, cultural, con aspiraciones e interpretaciones de su mundo, de su esfera vital, el sentido en constante movimiento, transformando y configurándolo en un ser único (Amaya-Deza, 2007). Finalmente, se entiende *el sentido* como

...la posibilidad de entender el mundo, de manejarlo y de controlarlo, orientando los fenómenos a fines que el hombre se propone. Tener o no tener sentido es decisión del hombre. El mundo y la naturaleza tienen leyes y procesos, pero no poseen sentido. El hombre es quien orienta y pone los fines. El sentido es un hecho social, depende de cada grupo humano y su cultura. Depende de una sociedad y de un tiempo histórico. De allí que hecho y objetos que tienen sentido para una sociedad no lo tienen para otras. (Balco, Sf, citado en Amaya-Deza, 2007, p. 124-125)

Por tanto, la experiencia simbólica culturalmente contextualizada, es diferencial, es un estado de unicidad en la diversidad de significaciones. El *sujeto* se configura y reconfigura de manera permanente en contacto con los otros, por medio de la acción comunicativa (entendiendo está de un modo amplio: verbal, escrita, gestual, icónica,...). El sentido es subjetivo, determinado por la experiencia histórico-cultural del *Dasein*, por ende conforma mundos plurales y complejos, que se encuentran, se descubren y revelan en la interacción con el otro, de ahí su carácter de intersubjetividad.

En este momento, es preciso volcar la discusión en cuanto a lo que se puede entender por *sentido* en la propuesta Husserliana. Por ende, será desde los conceptos de

Noema y *Noesis* que se ira estructurado dicha concepción. Husserl denomina al acto psicológico individual del pensar *Noesis* y al contenido objetivo del pensamiento *Noema*, ambos se encuentran correlacionados en la vivencia intencional.

Así, “la correlación se entiende como aquello que permite conocer el objeto real en tanto correlato de sentido. La correlación funda la relación entre la conciencia y su objeto. La correlación es indestructible, se establece entre dos polos inseparables” (Hincapié, 2013, p. 3). En cuanto al *Noema*, este “se refiere al contenido en cuanto tal de la vivencia. Y que hay que entenderlo como aquello que es dado, propio de la realidad de la cual hemos hecho experiencia” (ibíd., p.6), es necesario entender a su vez, que la realidad objetiva en completitud de perspectivas es un reto inalcanzable, por tanto lo donado de los objetos se convierten en posibilidades de estructuración eidética, hacen parte de los diversos modos de ser y de darse del *Noema*.

Por su lado, la *Noesis* es entendida como la

...pura actividad de la conciencia que le otorga al “contenido” su modalidad de acto consciente en determinada forma, especificando sus características noemáticas, es decir, ya sea en cuanto “percibido”, o como “recordado”, o en cuanto “deseado”, “juzgado”, etc., es el acto mismo del percibir, recordar, desear, juzgar, etc. (ibíd.)

Esta dualidad entre *Noema* y *Noesis*, debe entenderse desde el mundo de la vida, desde el *Dasein* (ser-ahí) de Heidegger, una postura filosófica, ontológica, y epistemológica, que se constituye como una estructura indisoluble en una unidad *noético-noemática*. Esta relación *noético-noemática*, se entiende desde la oposición correlacional del *Noema* (cosa pensada) a la *Noesis* (acción del pensar).

En consecuencia, el sentido desde la perspectiva fenomenológica de Husserl, es “el efecto de la praxis, del movimiento de construcción de la unidad noético-noemática, esto es, que sitúa a un cierto número de actos de la conciencia frente a un cierto número de donaciones de la cosa a la intencionalidad” (Potestá, 2013, p. 28). Es en el *telos*, en la finalidad, que se induce a la intencionalidad, por lo cual la conciencia situacional se caracteriza por ser un criterio del *sentido*. Dicho de otra manera, es la intención correlativa entre *Noema* y *Noesis*, dada en la conciencia, constituida en un contexto histórico-cultural particular, la que moviliza al *sentido*; posibilitando a través de la intercomunicación, la significación compartida. El sentido ocurre en la vivencia, la cual a su vez, corresponde a un *eidós*, a una idea, a una esencia.

Cabe señalar, como observa Potestá (2013), que es necesario para poder tener un acercamiento a los diferentes sentidos que se generan en los discursos, en los textos vivenciados, separar, con un fin metodológico comprensivo, tres elementos: primero lo dicho: la palabra en sí misma, el signo, lo que se dice o se expresa por medio del lenguaje; segundo, el querer-decir, lo que se puede expresar con las palabras, sus verdades, la coherencia entre la palabra y una “realidad”, las significación, que de acuerdo con Rincón (sf, p. 2)

...es una construcción humana que nace del proceso sónico permitido por la función simbólica del lenguaje, es decir, por esa facultad de representación mediadora de la realidad; nace como resultado de una triple relación: el hombre, las cosas y los fenómenos; el hombre y su experiencia subjetiva, y el hombre y su interacción con sus semejantes. De esta manera, la significación surge como representación de la realidad, como experiencia subjetiva y como medio de interacción social.

En tercera instancia, se hace evidente una diferencia, un tercer elemento que se configura por lo no dicho, *lo indecible*, el excedente dado entre lo dicho y el querer decir, “es la práctica de la palabra (su contexto su vivencia) que *permite el sentido*, que permite entender la palabra en su significación (verdaderas o falsas que sean), que permite el reenvío de la una a la otra” (Potestá, 2013, p 82-83). Por lo tanto, se intenta desde el método fenomenológico, develar el sentido del mundo en su acontecer. El mundo de un sujeto que se expresa por medio de un lenguaje, de un lenguaje que lo subjetiviza, que lo configura y produce sentido, no se intenta develar una “verdad” desde la formalidad del término, se intenta descubrir lo indecible, lo vedado, lo oculto, la sombra.

Por ende, donde se instale una propuesta de estudio de los mundos posibles, del mundo subjetivizado, se hace necesario fenomenologizar, volver la mirada hacia el sujeto, deconstruir, genealogizar, lo normalizado. De esta forma la propuesta fenomenológica, más que insistir en una refutación de la metafísica imperante, provee de herramientas que dan la posibilidad de estudiar de manera incesante el sentido (o los sentidos) dado (s) en el mundo en que de manera efectiva vivimos (Vargas-Guillen, 2009).

2.3.4.2. El significado

Siguiendo con la exposición desde una postura en la que se busca diferenciar el sentido y el significado, para luego articularlos, teniendo como fundamento los

presupuestos epistemológicos y metodológicos de la corriente fenomenológica, se hace necesario ahora atender a la significación del significado. Este acercamiento se dará desde diversas perspectivas, retomando postulados lingüísticos-semióticos y filosóficos.

En primer lugar, *significado* desde un análisis etimológico de la palabra, es un participio del verbo *significar*, el cual proviene del latín *significāre*, compuesto de las raíces *signa*, que significa señal, o signo, y *ficāre* o, *facere*, que significa: construir, fundar, hacer. El sufijo *ado* indica acción y efecto de significar. Por lo tanto, *significado* desde una aproximación primera, se entiende como “*la acción de fijar un signo*”, “*conferir un signo o señal*”. Dicho de otra manera, el *significado* se entiende, primigeniamente, como la acción de dotar un *signo* abstracto (lingüístico, pictórico, icónico, gestual,...), a los objetos (reales, imaginarios o virtuales) que coexisten en la experiencia vivida intersubjetivamente.

Un segundo acercamiento, se da al proponer el significado con respecto a una abstracción de la “realidad”. Lo anterior desde el campo epistémico de la lingüística, y en atención de la formación de *la palabra*. Ahora bien, *la palabra* supone ser un sistema fundamental de códigos, el cual permite al ser humano avanzar desde lo sensorial a lo racional. *La palabra* entonces es considerada la célula del lenguaje (Montealegre, 2004). Montealegre (2004), siguiendo los postulados de Luria (1980) puntualiza entre las funciones de *la palabra*, la función de significado: “La palabra abstrae lo característico del objeto y lo generaliza para introducirlo en una determinada categoría” (p. 246). A su vez el autor resalta que el significado no es estático, sino antitético, es decir varía con respecto a las condiciones históricos-culturales en que se desenvuelve el sujeto. En el proceso de ontogénesis humana, el significado de *la palabra* se transforma, cambia su estructura, de acuerdo a las experiencias de aprendizaje, o vivencias que sucedan o acontezcan en el *Dasein*.

Se advierte junto con el autor, que palabra y pensamiento cumplen con la condición fundamental para lograr la significación. Una palabra que no tenga un significado relacional, es un contenido vacío, el significado es un componente indispensable de la palabra, aún más si extendemos está hacia el discurso, o al texto. Siguiendo a Vygotsky (1934), Montealegre (2004) enuncia que:

El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, o establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Un pensamiento atraviesa

una serie de planos (el semántico y el fonético) antes de ser formulado en palabras. Por otra parte, las palabras se enriquecen a través del sentido que les presta el contexto, esta es una ley fundamental de la dinámica del significado. (p. 246)

Nótese entonces que, la articulación entre contexto y significado, está sujeta al sentido; asimismo que el contexto está determinado por la cultura. El sentido es “siempre un hecho de cultura, un producto de la cultura; ahora bien, en nuestra sociedad ese hecho de cultura, es incesantemente naturalizado, reconvertido en la naturaleza, por la palabra que nos hace creer en una situación puramente transitiva del objeto” (Barthes, 1997, p. 255).

Así pues, y consecuentemente con la discusión anterior, el significado dota a los objetos de sentidos compartidos, es decir los objetos (como entes reales o abstractos) están definidos, delimitados, claros, legitimados y en un nivel de comprensibilidad universal. El *ser* como ente, corresponde de manera “total” con el *no ser*, con el *logos*, con la palabra. Lo anterior para Husserl será la correspondencia entre la vivencia y el *eidós*. Sin embargo, junto con Ricoeur y Derrida, esa correspondencia no puede ser total, siempre existirá más del ente (de la cosa), perspectivas no dichas, ocultas, vedadas. Existirá entonces, un excedente del sentido. Es decir *que* en el uso del *logos* (la palabra), o en la misma descripción de la vivencia, siempre algo se escapará al ser expresado.

Se reconoce entonces, que “la vivencia no es contenido lógico, y que la vivencia precede las palabras, que el mundo se ofrece antes que todo como práctica” (Potestá, 2013, p. 80). Por tanto, en esta donación permanente del ente, ante una conciencia intencionada, es posible preguntar: ¿Qué es el significado? ¿Cómo ocurre en el mundo de la vida? ¿De qué depende?

Si se toma un ejemplo cualquiera, por sencillo que este parezca, es posible establecer dicha diferencia. Si se dice, por ejemplo, la palabra “papel”, ¿Qué se quiere decir?, en tanto significación ¿qué es eso de “papel”?, ¿cómo se logra una correspondencia “total” del *logos* (la palabra), con el *ente*? Intuitivamente, es posible que la experiencia vivida, nos lleve a una definición universal (o tal vez no), si es que existe una y solo una definición, pudiendo decir que la palabra “papel”, define un tipo de material hecho con pasta vegetal molida y blanqueada, que se dispone en finas láminas y se usa para escribir, dibujar, etc. Sin embargo, desde otra perspectiva, y en otra experiencia de vida, la palabra “papel” puede significar la función que desempeña una persona u objeto en un contexto

determinado (“el papel que cumple como maestro en la escuela, es muy bueno”). Asimismo, puede significar el documento con que se acreditan ciertas cualidades normativas de una persona (identificación, estado civil, licencia de conducción, etc.; “posee sus papeles en regla”). También, puede significar en el contexto de una obra (sea de teatro, de cine, u otra), parte de dicha obra y el personaje que le corresponde representar a un actor (“le dieron el papel protagónico”).

Por ende, si se dice la palabra “papel”, es una condición necesaria establecer el contexto en que se dice, en la vivencia misma, para lograr una aproximación comprensiva de lo que el signo pretende representar. *“lo dicho, la palabra a sí misma, no dice la acción en la cual o a partir de la cual se dice.* La palabra significa solamente en función del contexto en el cual la digo” (Potestá, 2013, p. 81). En efecto, al aislar la palabra “papel” de su contexto, es posible encontrar un significado universal; desde un aspecto genealógico y científico se llega a una “abstracción inerte”. Dicha abstracción, si bien posee un sentido, ya no es un sentido solo desde la subjetividad, desde la trascendencia, está dado desde un compartir, desde la intersubjetividad, el cual sin pretender ser “único”, posee cierto grado de universalidad.

Se pondrá ahora un ejemplo diferente, en un campo de saber específico: el significado de la palabra “cuadrado” en el contexto de la geometría euclidiana. En primera instancia, la palabra remite a “una figura que posee cuatro lados”, la cual es una aproximación a la definición misma del objeto o constructo matemático (nótese que es desde este contexto el ejemplo dado, es posible que “cuadrado” sea un apellido, o una notación de unidades de medida de superficie, o lo que se denomina un “cuadrado mágico”). ¿Por qué una aproximación?, pues, como se puede ver, existen otras figuras que tienen cuatro lados y no son cuadrados, tales como: rectángulos, rombos, trapezoides, deltoides, cuadriláteros irregulares. Una segunda expresión de cuadrado, se da diciendo: “es una figura geométrica que tiene cuatro lados iguales”, si bien “iguales” delimita el constructo, aún es precaria la enunciación proporcionada.

En este caso la falsación, es posible proveerla desde un contraejemplo: un rombo con pares de ángulos diferentes, es una figura que cumple con cuatro lados iguales, pero no es un cuadrado. De esta manera, si no se establece una definición precisa de “cuadrado” (en el contexto de la matemática y específicamente en la geometría euclidiana), no es posible

establecer una correspondencia entre el objeto matemático y la palabra que lo designa. En conclusión un “cuadrado” *es* “una figura geométrica plana que tiene cuatro lados y cuatro ángulos internos congruentes”, de esta manera el sentido de la palabra “cuadrado” en un contexto determinado, por causa de un consenso en una comunidad específica, trasciende a lo que se denomina: *el significado*. El “*es*”, configura un acuerdo intersubjetivo, compartido, que dota de significación a la palabra, que sin desconocer el contexto, indica un lugar común desde el cual una común-unidad logra *establecer* una idea, una esencia específica del ente. Ese *establecer*, puede reconocerse como una imposición violenta, pero necesaria, que sugiere en posibilidad, una comunicación efectiva.

Desde la fenomenología, como postura filosófica, el significado viene a ser, se corresponde, con una posibilidad de objetivación, de encuentro, de consenso, en una multiplicidad de sentidos, que en un momento histórico-cultural determinado, y en atención a las tensiones vinculadas a la esfera de saber-poder, se disolvieron, emergiendo uno o algunos de los tantos sentidos posibles, estableciéndose como determinantes. Ahora bien, Vargas-Guillen (2012) expresa que

El sentido (*Sinn*) se da en la esfera de la experiencia *subjetiva*, esto es, es vivido en *primera persona*. La *objetivación* del sentido produce una nueva esfera –de *comercio mutuo* la llama Husserl en *investigaciones lógicas*–: el *significado* (*Bedeutung*). Éste último para ser comprendido y, posteriormente, criticado, corregido, completado, requiere que otra vez, y cada vez, un *sujeto* en su posición de *primera persona* vuelva a tomarlo como *sentido*, para evaluarlo desde su *perspectiva* y en el *horizonte* en que se ofrece dentro de un sistema de referencia. (p. 39)

Si bien el sentido es explícitamente subjetivo, el proceso que determina el significado es de carácter intersubjetivo, pero que, a su vez se da dentro de la esfera de poder-saber. Por lo tanto, la esfera de comercio mutuo que señala Husserl, puede ser interpretada dentro de una economía de consenso, es decir, de un acuerdo o conformidad en algo de *todas* las personas que pertenecen a una comunidad. Sin embargo, en la sociedad, donde la microfísica del poder se pone en marcha en cada relación, ese “*todas*” se convierte en un problema, que encubre una violencia discursiva.

El poder pasa a ser la otra cara de la verdad. Una cara sin la que la verdad misma no llegará a producirse. «Lo importante, creo, son palabras de Foucault, es que la verdad no está fuera del poder, ni sin poder (no es, a pesar de un mito, del que sería preciso reconstruir la historia y las funciones, la recompensa de los espíritus libres, el hijo de largas soledades, el privilegio de aquellos que han sabido emanciparse). La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos

reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero» (Foucault: 1992a, 187). (Rodríguez, 1995, p. 166)

El significado, aunque encuentra su origen en el sentido subjetivo, es en la esfera de poder-saber, que se instituye, se establece de manera violenta, hasta tal punto de poseer una hegemonía donde no se discute dicho origen. La “verdad” objetivada, que presume el significado, se ve franqueada por la imposición, de lo cual es necesario entonces, descubrir lo que cubre, lo que oculta en el mundo de la vida, de los acontecimientos, las imposiciones de ciertas posturas que indican “objetividad”. De esta forma el proceso de corregibilidad que remite al *sentido*, es de suma importancia, no solo para saber, sino también para tomar postura crítica y deconstructiva de la manera de establecerse en la “realidad”.

Así, la cultura mediada por el lenguaje, constituye al sujeto que se constituye, a su vez, constituyendo el sentido. “Esta es la complejidad de la *formación del sentido, del sujeto y de la cultura* que simultáneamente es *figuración del sí mismo, configuración de sí al desplegar el sentido, y, reconfiguración de la cultura*” (Vargas-Guillen, 2012, p. 47). Dentro del entramado de disposiciones, se va a su vez instaurando el significado, el cual sale del ámbito del sujeto, para instalarse en el ámbito de la intersubjetividad, compartiendo cierta idea, estipulando la o las “verdades” acogidas por la comunidad de manera (en su mayoría de las veces) acrítica. Es desde el biopoder, desde la institucionalidad que se despliega la normalización de una sociedad, más allá que solo disciplinaria (Foucault, 2003), una sociedad de control (Deleuze, 2005), imponiendo, más que consensuando a lo que se ha denominado “*el significado*”.

A pesar de lo anterior, se concluye junto con Vargas-Guillen (2012) que

...el *sujeto* al *formarse se forma* a sí mismo y *forma* la cultura: al constituirse como *ego individual* transforma y reconfigura el “escenario” en el cual se realiza, esto es, el *mundo vital* –con su *lenguaje* y demás *instituciones*– es *condición de posibilidad de la constitución del sujeto*, pero éste, en la medida que lo apropia: lo *interviene* y lo *transforma*. (p.57)

De esta manera, el intento del presente estudio es develar desde la subjetividad y la subjetivación, los sentidos explícitos e implícitos que configuran al maestro en formación,

específicamente desde la postura de convertirlo, de reconfigurarlo en un maestro investigador, o mejor, en un maestro reflexivo, crítico y transformador de su práctica. Lo anterior, se despliega, mediante uno de los dispositivos creados para tal fin (de tantos que puede haber): la investigación formativa; sus modos, conceptos, entramados, y demás, deberían proveer al maestro que se forma y se transforma, de una gama de herramientas que pone (o pondrá) en práctica en su cotidianidad, en su campo de acción, enactivamente en el campo laboral, el campo de la educación.

Es desde este punto, que es pertinente la postura fenomenológica, desde lo epistémico, lo metodológico y lo ontológico, permitiendo indagar sobre la fenomenología de la investigación formativa, que si bien se instituye en las Escuelas Normales Superiores, de un lugar “común”, el departamento de Sucre, es posible transponerla a otras institucionalidades que forman maestros en la contemporaneidad.

Capítulo III. METODOLOGÍA

3.1. Contextualización general del problema de investigación

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) forman maestros desde su fundación en Colombia en 1821. Las exigencias de la sociedad actual, requieren que los maestros en su formación inicial, adquieran habilidades o competencias investigativas (Ley 115, 1994; Decreto 4790, 2008; Perrenoud, 2004a, 2004b; Zabalza, 2004, 2013; Ayala, 2008; Riesco, 2008; García, 2009; Tejada, 2009; Jofré y Gairín, 2010; Gairín, 2011; Tedesco, 2011; Medina, 2013; Seckel, 2015). Por lo tanto, el tema de la investigación llega a las ENS de Colombia, con la expedición de la ley 115 de educación en 1994, y enfáticamente con la reestructuración que introduce el decreto 3012 de 1997. Al respecto Llanos (2012) expresa:

Lo que se conoce como la reestructuración de las Escuelas Normales en Colombia, es un proceso que puede leerse inicialmente desde dos ópticas: Una es la mirada fría que proviene del concepto legal y que se reglamenta en el ya mencionado decreto; trazó las directrices y los requerimientos de calidad para que estas instituciones pudiesen continuar prestando sus servicios como formadoras de maestros. La otra, es la contemplación y reflexión que hacen las Escuelas Normales Superiores de sus vivencias y aventuras pedagógicas registradas en la travesía del proceso de reestructuración. Cada una, en su emotividad particular y en la convicción de su tarea, cultiva en su memoria normalista el recorrido seguido y la transformación de su historia, de sus actos y también de sus horizontes; son narrativas que en la reflexión les han permitido leerse y ser leídas en esa construcción de saber pedagógico que hoy las habita. (p. 23)

En este sentido, las Escuelas Normales Superiores iniciaron la reestructuración, si bien por cumplimiento de la normatividad, también para mejorar sus procedimientos de evaluación tanto interna como externa, que les permitiera entrar a un proceso de mejoramiento continuo. Dentro de las condiciones básicas de calidad que se les exige a las ENS en la actualidad, uno de los puntos que resalta el decreto 4790 de 2002 es el que se refiere a cumplir con *Innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo*. Es decir, formar maestros investigadores, no con la exigencia de formación investigativa propiamente dicha, sino desde una investigación formativa, basada en lo pedagógico y educativo (Restrepo, 2004, 2008).

Sin embargo, existen diferentes obstáculos que se oponen al cumplimiento de la tesis del maestro investigador, tales como: debilidad escritural, el temor a la autocrítica y la crítica, dificultad de generar ideas originales, el impacto social del cambio docente (Restrepo, 2003). Otros problemas que subsisten a la hora de plantear la tesis de la

formación de maestros, en el campo de la investigación se resaltan: la desarticulación entre la teoría y la práctica; pocos espacios y momentos para realizar desde los maestros formadores procesos investigativos, asimismo espacios para socializar y reportar los resultados del ejercicio investigativo llevados a cabo por los maestros en formación (Parra, 2007; Ortiz y Suárez, 2009); alto grado de asignaturismo y rutinización de los procesos investigativos, que llevan a la pérdida de sentido y significado del proceso (Parra, 2007; Peralta y Monterroza, 2014); falta de apropiación y sostenibilidad en el tiempo de los aprendizajes obtenidos en cuanto a la investigación formativa se refiere. A su vez desarticulación entre la formación investigativa y la investigación formativa (Parra, 2007; Von Arcken, 2007).

Si bien, las ENS han venido trabajando y afianzando los procesos de formación de maestros, que cumplan con las exigencias y características de un profesional crítico y reflexivo. Lo anteriormente expuesto se consolida como obstáculos epistemológicos para cumplir el cometido encomendado por la normativa, y la actual sociedad del conocimiento.

3.2. Principios teóricos que fundamentan la investigación.

Desde el aspecto fenomenológico Creswell (1998) establece que en este tipo de investigaciones se busca la estructura esencial (el eidos), o el significado central que subyace en la experiencia vivida. Así también se enfatiza en la intencionalidad de la conciencia, en donde las experiencias de vida contienen sus aspectos tanto interiores como exteriores, basadas en la memoria, imagen y significado. En cuanto a los principios filosóficos, Creswell (1998), basándose en Stewart & Mickunas (1990), plantea que cuatro temas son distinguibles en la fenomenología como método:

- Un regreso a las tareas tradicionales de la filosofía. Al final del siglo XIX, la filosofía se había vuelto limitada en la exploración del mundo, por medios empíricos llamados “cientismo”. El regreso a las tareas tradicionales de la filosofía es un regreso a la concepción griega de la filosofía como una búsqueda de la sabiduría, que como una enumeración, tendencia dados por las ciencias empíricas.

- Una filosofía sin presuposiciones. El acercamiento fenomenológico suspende todos los juicios acerca de lo que es real —la “actitud natural”— hasta que sean fundados sobre unas bases más ciertas. Esta suspensión es llamada *epoché* por Husserl (1900).
- La internacionalidad de la conciencia. Esta idea significa que la conciencia siempre está dirigida hacia un objeto. La realidad es un objeto, por lo tanto está inextricablemente ligada a la conciencia de uno sobre ese objeto. Así, la realidad, no está dividida entre sujetos y objetos, de este modo se desvía de la dualidad cartesiana del significado de un objeto que aparece en la conciencia.
- La negación de la dicotomía sujeto-objeto. Este tema proviene naturalmente de la intencionalidad de la conciencia. La realidad es un objeto sólo si es percibido dentro del significado de la experiencia del individuo. (p. 38 - 39)

Por su parte, Van Manen (1990) expresa que el sentido y las tareas de la investigación fenomenológica se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
2. La investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.
3. La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. la esencia de un fenómeno es un universal, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
4. La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.

5. La investigación fenomenológica es el estudio científico-humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse ciencia en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, explícito, autocrítico o intersubjetivo.
6. La investigación fenomenológica es la práctica atenta de las meditaciones. Este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de la educación de todos los días.
7. La investigación fenomenológica es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno socio-cultural.
8. La investigación fenomenológica es el pensar sobre la experiencia originaria.

Desde la hermenéutica, según Recas (2006), se distinguen los siguientes principios que aportan al presente trabajo:

1. El reconocimiento del carácter intersubjetivo de la razón, apoyado en un modelo que responde a una estructura sujeto- sujeto.
2. La conciencia del enraizamiento de todo proceso comprensivo en el mundo de la vida.
3. La concepción intrínsecamente lingüística de toda comprensión.
4. La expresa relevancia de la comprensión como instancia originaria en la aprehensión de la realidad.
5. La crítica al objetivismo cientificista como responsable de una concepción reduccionista de la verdad, la praxis, el saber y, en general, de la propia racionalidad como racionalidad instrumental.
6. El reconocimiento del carácter interpretativo de toda aprehensión de sentido y en concordancia con ello su naturaleza abierta e inconclusa, frente a las concepciones de la filosofía como sistema.

Cada uno de los principios destacados, aporta al presente estudio, el cual tiene la pretensión de descubrir, develar y comprender, el sentido y el significado que han construido los maestros en formación de las ENS de Sucre, en cuanto a la experiencia

vivida en su formación como maestros investigadores. Por tanto, cobra relevancia e importancia los anteriores aspectos teóricos fundamentados en las perspectivas fenomenológicas y hermenéuticas.

Por tanto, este trabajo se presenta desde los presupuestos fenomenológicos y hermenéuticos de la existencia humana. Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la dicha experiencia a partir de extraer su significado; “hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan” (Van Manen, 1998, p. 58).

3.3. Diseño de la investigación

Esta investigación se plantea desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativo, con lo cual se trata de realizar el estudio, por medio de la experiencia vivida de los maestros en formación, así como de la interpretación y descripción de las características particulares de su discurso y del lenguaje corporal que se logra observar durante las entrevistas y de la observación participante. De esta manera aproximarse a descubrir el sentido y significado, respectivo al proceso llevado a cabo en cuanto a formarse como maestros investigadores.

La investigación cualitativa parte del supuesto básico de que el mundo social está constituido por medio de significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta formación y de sus significados a través de la experiencia de los sujetos (Strauss y Corbin, 2002; Denzin y Lincoln, 1994; Taylor y Bogdan, 1994). Ahora bien, para Creswell (1998)

La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p. 13)

También el autor presenta las principales características de la investigación cualitativa basándose en el análisis realizado a diferentes autores, concluye que estas son: se realiza en un escenario natural (enfocado en el trabajo de campo) como fuente de datos; el investigador se es referido como un instrumento clave en la recolección de datos; los datos se recolectan en forma de palabras o imágenes; los resultados se presentan como un

proceso, más que como un producto; se realiza un análisis inductivo de los datos, con fuerte atención a los particulares; se enfoca a las perspectivas de los participantes, su sentido; se emplea un lenguaje expresivo y vocativo; se utiliza la persuasión por razones.

De esta manera, de acuerdo con el problema planteado y los objetivos del presente trabajo, el tipo de diseño escogido en esta investigación, pertenece a la tradición fenomenológica-hermenéutica. El cual se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Asimismo, responde a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona, grupo o comunidad respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).
- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.

A su vez, Cresswell (1998), resume los procedimientos más importantes que utilizan los investigadores fenomenológicos, en los siguientes:

- a) El investigador necesita comprender las perspectivas filosóficas detrás de su acercamiento, especialmente el concepto de estudiar cómo la gente experimenta un fenómeno. El concepto de epojé es central, donde el investigador pone a un lado sus ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo a través de las voces de los informantes (Field & Morse, 1985).

- b) El investigador escribe preguntas de investigación que exploran el significado de esa experiencia para los individuos y les solicita por medio de ellas que describan sus experiencias vividas cotidianamente.
- c) El investigador entonces reúne datos de los individuos que han experimentado el fenómeno bajo el proceso de investigación.
- d) Los pasos del análisis fenomenológico de los datos son generalmente iguales para todos los fenomenólogos que discuten o estudian los métodos.
- e) El reporte fenomenológico termina cuando el lector comprende mejor la estructura esencial invariante o esencia de la experiencia, reconociendo que un significado unificador de la experiencia existe.
- f) Los participantes del estudio necesitan ser escogidos cuidadosamente para que sean individuos que hayan experimentado el fenómeno.
- g) El dejar a un lado las experiencias personales de un investigador puede ser muy difícil.
- h) El investigador necesita decidir cómo y desde qué manera sus experiencias personales van a ser incluidas dentro del estudio. (p. 40-41)

Por su parte Van Manen (2016), propone una estructura que se adapta al presente trabajo y se adopta como un diseño metodológico pertinente. Según lo expuesto por el autor, “la fenomenología es el método para romper lo dado por sentado y obtener las estructuras significativas de nuestras vivencias. Este método básico es llamado la reducción” (p. 245). Por tanto, la reducción se sitúa en dos movimientos opuestos entre sí, pero a su vez complementarios. De manera negativa se suspende o remueve el fenómeno estudiado, a esto se le denomina *epojé*, o puesta entre paréntesis. De manera positiva, se vuelve a la esencia del fenómeno, al modo en el que aparece como tal, a este movimiento se le denomina *reducción* (Van Manen, 2016; Husserl, 2011).

“La *epojé* describe los modos que necesitamos para abrirnos al mundo como lo vivenciamos, y liberarnos de supuestos” (Van Manen, 2016, p. 251). Petrillo (2006) refiriéndose a la *epojé* fenomenológica, comenta que es el primer momento de la reducción trascendental, en donde se suspenden las creencias ingenuas en la existencia de los objetos del mundo, pero en ningún momento “se duda –a diferencia de la duda cartesiana- sobre la existencia de los objetos mismos. Se trata más bien de una neutralización de los actos de la

conciencia y correlativamente se ponen entre paréntesis las objetividades de nuestros actos” (p. 190). Por su parte, Escudero en la introducción de Husserl (2011), expresa que “La epojé no excluye ni niega la realidad; tan solo pone entre paréntesis los supuestos sobre el mundo, las creencias prefilosóficas, las convicciones de la vida cotidiana, las opiniones públicas y demás cosas por el estilo” (27 – 28).

Ahora bien, la reducción se refiere, a cierta actitud de atención y a un estilo de pensamiento. Si se quiere llegar a comprender el sentido y significado de algo, se necesita reflexionar sobre ese algo practicando un pensamiento atento (Van Manen, 2016, 2011). “El objetivo de la reducción es volver a lograr un contacto directo y primario con el mundo tal y como lo vivenciamos o como se muestra –más que como lo conceptualizamos–”(ibíd. p 251). La reducción es el método para estudiar y analizar la correlación entre la subjetividad y el mundo. Por tanto, “nos reconduce de la esfera natural a su fundamento transcendental. En otras palabras, la reducción nos libera del dogmatismo naturalista y nos permite tomar conciencia de nuestra propia contribución constitutiva” (Escudero, introducción a Husserl 2011, p. 28).

Como se aprecia, el objetivo de la investigación fenomenológica es describir como fenómenos específicos de interés son vividos y experimentados por los individuos, que para el caso es la formación de maestros en cuanto al proceso de investigación se refiere. Asimismo, el foco de los estudios fenomenológicos se encuentra en la comprensión de lo que una experiencia puede representar dentro del contexto de vida de las personas. De esta manera, utilizando la epojé y la reducción fenomenológica se pretende estudiar y comprender el sentido y el significado que los maestros en formación, le dan a la investigación formativa. Si bien, se tienen concepciones, definiciones, conceptos, preceptos, políticas y demás significaciones de lo que es para un maestro en formación investigar, se hace necesario abordar desde la conciencia misma de los actores del fenómeno, la descripción de la experiencia vivida, para de esta forma aproximarnos al significado que se está formando y conformando en dichos maestros.

En consecuencia con lo anterior, la dinámica reflexiva que se da en el mundo de la vida donde se ubica el objeto de conocimiento, permite la aplicabilidad del método fenomenológico en seis fases como lo propone Spiegelbert (1975):

1. **Descripción del fenómeno:** Esta fase permite partir de la experiencia concreta y describir de la manera más libre y rica posible, sin entrar en clasificaciones o categorizaciones, pero con trascendencia de lo meramente superficial.
2. **Búsqueda de múltiples perspectivas:** conduce a reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos que permitieron obtener distintas visiones: La del investigador, la de los participantes, la de agentes externos. Se trata de obtener toda la información posible desde diferentes perspectivas y fuentes, incluso, cuando son contradictorias.
3. **Búsqueda de la esencia y la estructura:** En esta fase, a partir de la reflexión se capturan las estructuras del hecho, actividad o fenómeno objeto de estudio, así como las relaciones entre las estructuras y dentro de las mismas. Este es el momento para concatenar las ideas entre ellas.
4. **Constitución de la significación:** Aquí se profundiza en el examen de la estructura, centrándose en como el fenómeno se forma en esta, determinado en la conciencia.
5. **Suspensión del enjuiciamiento:** En esta, el proceso investigativo se caracteriza por la suspensión de los juicios mientras se recoge la información, lo que ocasiona que el investigador se familiarice con el fenómeno objeto de estudio. Se trata de distanciarse de la actividad para poder contemplarla con libertad, sin las constricciones teóricas o las creencias que determinan una manera u otra de percibir.
6. **Interpretación del fenómeno:** En este proceso se saca a la luz los saberes ignorados, obteniendo de la reflexión una significación que profundiza en los significados superficiales y obvios que se presentan en la información, acumulada a lo largo del estudio.

El objeto de conocimiento a abordar está relacionado con los sentidos y significados otorgados a la investigación formativa, sus características, naturaleza y modos de realización. En el cual, dentro de un objeto como este se derivan diferentes preguntas relacionadas con las experiencias de vida que tienen los maestros en formación a la hora de realizar sus prácticas pedagógicas. Situación dada por la manera como las ENS establecen en su normatividad las maneras de aproximarse a la constitución de un maestro

investigador, así como la valoración de este proceso por parte de los actores principales, los estudiantes que se está formando para ser maestros. Este objeto de conocimiento emerge de un horizonte de búsqueda y reconstrucción del significado de la acción e interacción social.

3.3.1. Momentos metódicos de la epojé – reducción y reducción propiamente dicha.

En este acápite se presentará de manera sucinta los momentos a realizar en cuanto al proceso de reducción, tanto eidética (es la búsqueda de la esencia del fenómeno que se da en determinada situación, en su concepción holística), como fenomenológica (en esta fase, a través de la intuición se identificará la esencia buscada), para llegar a la reducción trascendental (donde se dispone de conocimientos anteriores a toda deducción y cuyas consecuencias nada tienen que ver con una deducción, sustrayéndose como absolutamente intuitivos que son, a toda clase de simbolismo constructivo-mecánico) (Husserl, 1985).

Ahora bien, Van Manen (2016), distingue los siguientes momentos metódicos de la epojé-reducción, en una primera parte (momentos con énfasis en la epojé), distingue los siguientes: la reducción heurística, la reducción hermenéutica, la reducción vivencial y la reducción metodológica. El autor expresa que “en el proceso de investigación estos “métodos” se practican más o menos en conjunto; pero también podemos practicarlos separadamente, en la medida que no se pierda de vista la integralidad del proyecto fenomenológico” (p. 253). En una segunda parte, describe los momentos que se refieren a la reducción propiamente dicha, los cuales denomina: reducción eidética, ontológica, ética, radical y originaria.

3.3.1.1. Momentos metódicos de la epojé – reducción: invitaciones a la apertura.

Seguidamente se expondrán de manera breve cada uno de los momentos expuestos por Van Manen (2016), los cuales sirven como referente para alcanzar la actitud que debe tener un investigador al enfrentarse al proceso llevado a cabo por la fenomenología.

3.3.1.1.1. Epojé-reducción heurística: El Asombro.

En este momento se ahonda sobre un profundo sentido de asombro acerca del fenómeno o acontecimiento en el que se está interesado. “El asombro es la disposición involuntaria de encontrar lo absolutamente extraño en lo que es más familiar” (Van Manen, 2016, p. 254). El asombro nos anima a cuestionar el significado de la experiencia vivida en el mundo de la vida. Por tanto:

La reducción heurística reta al investigador para que sea receptivo y consciente del sentido profundo del asombro; pero también lo reta a investigar y escribir de modo que el lector del texto fenomenológico también se impacte o se conmueva, con el mismo sentido de atención asombrada, frente al tema que se está investigado. (ibíd.)

3.3.1.1.2. Epojé-reducción hermenéutica: Apertura.

Aquí la reducción, consiste en poner entre paréntesis, a través de la reflexión, la interpretación, explicación o presupuestos que se tienen acerca del fenómeno, y que puedan influir en una interpretación sesgada. Como afirma Van Manen (2016):

Por un lado esto significa que se requiere practicar una auto-conciencia crítica respecto a los presupuestos que impiden ser tan abierto como sea posible al sentido y el significado del fenómeno; por otro lado, significa que uno debe darse cuenta de que no es posible olvidar la pre-comprensión que uno tiene y, en consecuencia, todos estos presupuestos e intereses deben explicarse para exorcizarlos, en aras de dejarlos decir lo que quieren decir. (p. 255)

Por tanto en este punto, se necesita superar sentimientos, preferencias, inclinaciones, ideologías, expectativas, que puedan seducir al investigador a obtener una comprensión prematura y optimista del fenómeno estudiado, impidiendo encontrar la esencia del mismo.

3.3.1.1.3. Epojé-reducción vivencial: La concreción.

En este método, se pone entre paréntesis todo significado teórico, o toda creencia sobre el fenómeno, dirigiéndose a explicar el sentido de la experiencia vivida. Ahora bien

La forma en la que se pone entre paréntesis el sentido teórico no es ignorándolo sino examinando las posibilidades de extraer sensibilidades fenomenológicas. Es útil examinar cómo las teorías o conceptualizaciones comentan u ocultan la realidad vivencial sobre la que, en últimas, deben estar basadas. Las teorías tienden a explicar los fenómenos que no se entienden necesariamente en un sentido vivido o concreto. (Van Manen, 2016, p. 257)

Por lo tanto, en la reducción vivencial se requiere despojarse de los diferentes conceptos y temas teóricos o científicos que explican el fenómeno estudiado, teniendo en cuenta que muchas veces estas teorías impiden verlo de una forma no abstracta.

3.3.1.1.4. Epojé-reducción metodológica: Enfoque.

En este punto, se pretende poner entre paréntesis las técnicas convencionales llevadas a cabo por las investigaciones tradicionales. Se trata entonces de proponer un enfoque que implique el estudio de una manera más cercana del fenómeno en cuestión, Van Manen (2016), lo expresa de la siguiente manera “se requiere de una racionalidad flexible que sea capaz de inventar un enfoque para investigar un fenómeno elegido, de modo académico, creativo y original” (p. 258). En atención, a que las experiencias de vida se estudian como ejemplos plausibles de una experiencia humana posible, se hace necesario implementar una racionalidad narrativa flexible, que pueda presentar sentidos fenomenológicos en forma textual sobre el proceso de formación que constituyen al maestro de una ENS como investigador.

3.3.1.2. Momentos metódicos de la reducción propiamente dicha: Fuentes dadoras de sentido.

Los anteriores métodos son preparatorios para realizar la reducción en todo su alcance. Estos implican una apertura y liberación de los obstáculos personales y de la conciencia, que pueden impedir el acercamiento al fenómeno visto desde el mundo de la vida. “La reducción propiamente dicha, como se presentará a continuación, implica una actitud fenomenológica reflexiva que se propone lidiar con la unicidad de un fenómeno tal y como se muestra o se da en su singularidad” (ibíd., p. 259).

3.3.1.2.1. La reducción eidética: eidos o quiddidad.

“El método de la reducción eidética consiste en comprender alguna intuición esencial al momento de poner a prueba el sentido de un fenómeno o acontecimiento” (ibíd. p. 260). En este momento se intenta describir lo *que* se da, lo que se muestra en la vivencia o en la conciencia, y *cómo* ese algo se dona a la conciencia misma (Husserl, 2011). La

reducción eidética se centra en la esencia, en eso que hace distinto y único una cosa, un fenómeno en particular. La reducción eidética intenta ofrecer imágenes ejemplares del fenómeno, lo significativo del mismo (Van Manen, 2003).

3.3.1.2.2. La reducción ontológica: modos de ser.

Este método “consiste en explicar el modo o los modos de ser que pertenecen a, o son propios de algo. El sentido óntico de algo es el modo de ser en el mundo de ese algo o alguien” (Van Manen, 2016, p. 262). Se entiende entonces que en la reducción ontológica, se busca comprender el modo de ser de cada sujeto en particular, cada modo de ser en el mundo, es un modo de comprender el mundo, como un acontecimiento del ser (Heidegger, 2000).

3.3.1.2.3. La reducción ética: alteridad.

El método de la reducción ética consiste en ir más allá de las reducciones anteriores. Se sugiere para comprender en profundidad la existencia humana, se pregunta no solo por el sentido del ser, lo que es, el yo o la presencia fenomenológica, sino también debe preguntarse por el sentido de lo que no es, el otro modo del ser, la alteridad. Como expresa Quesada (2011) “La alteridad en Lévinas (2006) es pensada a partir del giro de la ontología tradicional en metafísica o ética, es decir, desde el giro de la ontología heideggeriana en ética como filosofía primera” (p. 1).

3.3.1.2.4. La reducción radical: auto-donación.

Este método “consiste en centrarse en el modo como un fenómeno se da a sí mismo, mientras se aplica la epojé a todos los sentidos de la subjetividad o el actuar” (Van Manen, 2016, p. 265). En esta reducción, se controla la conciencia, así como la subjetividad relativa al fenómeno, así también se controla el mismo actuar que posibilita la donación del yo. En esta reducción se intenta dar valor a la auto-donación de las cosas. “lo que se muestra primero se da –este es mi primer y único tema- expresa Marion (2002, citado por Van Manen, 2016, p. 266).

3.3.1.2.5. La reducción originaria: sentido original u originario.

Aquí se trata de orientar la mirada hacia el inicio, lo que da origen al fenómeno. Se busca una especie de insight que de paso a una epifanía, una forma única de entender y comprender la experiencia de vida del fenómeno estudiado. “En el rango de comprensión fenomenológica de algún objeto o cosa, también obtenemos una mirada original de nosotros mismos” (ibíd., p. 267). Van Manen (2016) presenta una epistemología ontológica del origen, describiéndola en los siguientes puntos:

1. El origen es ese momento frágil de un acontecimiento heurístico: del advenimiento, del ser impactado por, o la comprensión inmediata de una idea original, el vivenciar fundamental de la intuición, el darse cuenta del significado profundo de algo.
2. El pensamiento original no es lo mismo que el pensamiento conceptual: el pensamiento original implica involucrarse, descubrir un pensamiento original.
3. Un pensamiento original tiende a venir indirectamente hacia nosotros, como si llegara por la puerta trasera.
4. No encontramos un pensamiento original, antes bien, él nos encuentra
5. Sabemos que podemos haber “tocado la verdad” cuando la originalidad concuerda con lo que buscamos, con el proyecto de nuestra existencia.

Cada uno de los métodos expuestos se consolidan como una actitud del investigador fenomenológico, una postura subjetiva frente al fenómeno estudiado. “Una actitud es entonces un comportamiento subjetivo, mas no meramente en el sentido de un acto fugaz o de una acción pasajera, sino de un modo habitual de comportamiento” (Rabanaque, 2011, p. 149). En esta actitud se adopta un punto de vista reflexivo sobre nosotros mismos, y el fenómeno en particular, con la epojé fenomenológica se ponen en suspenso los intereses subjetivizados y objetivizados de la cientificidad, colocando el énfasis en el mundo de la vida, “volver a las cosas mismas” (Husserl, 1976).

3.4. Participantes

El carácter cualitativo de la investigación permite que a la población participante se le denomine sujetos en estudio, debido a que la investigación los asume como acompañantes del investigador en su viaje metódico para la construcción de textos socio

pedagógicos mediante la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Por ende, los sujetos de estudio de esta investigación serán los estudiantes del programa de formación complementaria pertenecientes a las ENS del departamento de Sucre. Es de resaltar que las ENS que hacen parte del departamento son las siguientes: la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, la Institución Educativa Normal Superior de Corozal y La Institución Educativa Normal Superior de la Mojana. En el siguiente mapa, se puede observar la ubicación de cada una de las tres ENS. Una de ellas es netamente urbana, ubicada en Sincelejo; otra es semi-urbana ubicada en el municipio de Corozal y la tercera es totalmente rural, ubicada en el municipio de Majagual.

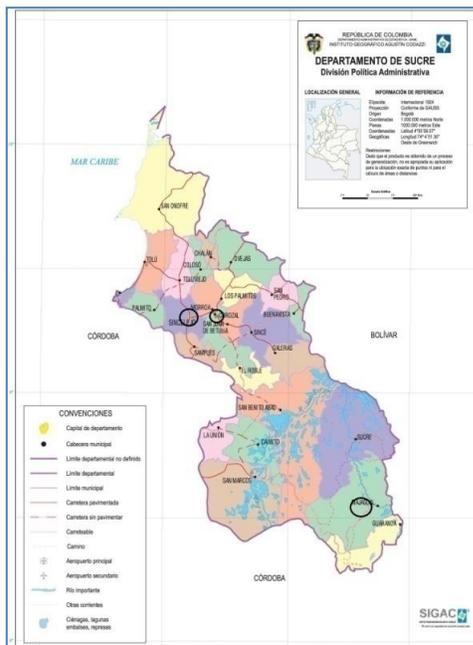


Figura 3. Mapa del departamento de Sucre

La población conformada para realizar el presente estudio, serán los estudiantes que se encuentren cursando el cuarto o quinto semestre en algunas de las ENS antes mencionadas. El anterior criterio, se establece debido a que los estudiantes tienen la experiencia de vida en cuanto a la práctica investigativa y se encuentran a portas de sustentar el trabajo realizado ante la comunidad de evaluación.

3.4.1. Consentimiento informado

Como expresa Creswell (2009), cuando se realiza una investigación cualitativa, o de cualquier método que involucre seres humanos, implica anticiparse a los problemas éticos que puedan presentarse durante y después del proceso. Los investigadores cualitativos deben considerar posibles problemas éticos en varios niveles (Creswell, 2009). Entre esos niveles se encuentran los personales e institucionales. En el presente trabajo, el nivel objetivo estuvo íntimamente ligado a los participantes, es decir a los maestros en formación pertenecientes a las diferentes ENS del departamento de Sucre.

De esta forma, Arroyo (2003) comenta que “el consentimiento informado es uno de los aspectos más importantes dentro de la investigación científica, ya que, miles de personas han sido violentadas, intimidados o coaccionados al ser sometidas contra su voluntad a proyectos de investigación científica” (p. 83). De manera tal que, entre las consideraciones éticas que deben tenerse en cuenta al realizar una investigación, debe avocarse por el consentimiento informado de aquellos que participarán en el estudio. El consentimiento informado implica los procedimientos según los cuales los individuos son autónomos para participar o retirarse de una investigación (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Los principios subyacentes al consentimiento informado son: la capacidad de las personas para tomar decisiones acertadas basadas en la información apropiada, la libertad de participar voluntariamente y la capacidad de comprender el propósito y la naturaleza de la investigación (Aguas, 2014).

La incorporación de los participantes, se logró a través del siguiente proceso: Primero se le dio a conocer a los porteros (Rectores, directivos, coordinadores o profesores de investigación de las diferentes ENS), obteniéndose permiso por escrito para realizar el estudio (Ver anexo N° 1). Segundo, a través del consentimiento informado los estudiantes, recibieron amplia información sobre la investigación que se estaba realizando, para que así tomaran la decisión de participar o no en el estudio. En el documento se describió el propósito de la investigación, los términos del consentimiento informado, el posible lugar y la fecha de las entrevistas, y los potenciales beneficios del estudio (ver anexo N° 2). Los participantes fueron informados acerca de las entrevistas, que incluyeron grabaciones para su posterior transcripción y análisis (Cohen et al., 2011).

Por último, la información relativa al retiro se comunicó a los participantes a través de una carta modelo (ver anexo N° 3). Estas cartas contenían información relacionada con la confidencialidad, el derecho a examinar los datos recopilados durante el estudio y el derecho a esperar respeto y privacidad después de la finalización del estudio de investigación. Además, las cartas individuales reiteraron la opción de los participantes en la investigación de retirarse de la investigación sin consecuencias negativas.

3.4.2. Tipo de muestreo

Como plantea Creswell (1998):

En un *estudio fenomenológico*, el proceso de recolección de información se hace principalmente con una entrevista en profundidad (ver, por ejemplo, la discusión acerca de la extensión de la entrevista en (MacCracken, 1988) con máximo 10 individuos. Yo he visto el número de entrevistas referenciadas en estudios que van desde 1 caso (Dukes, 1984) hasta 325 (Polkinghorne, 1989). Dukes (1984) recomendó estudiar de 3 a 10 sujetos y el estudio de Riemen (1986) incluyó 10. El punto importante es describir el significado de un pequeño número de individuos quienes han experimentado el fenómeno. Con una entrevista en profundidad de dos horas de duración (Polkinghorne, 1989) a 10 sujetos en un estudio representa un tamaño razonable. (p. 76)

En este sentido y siguiendo lo descrito anteriormente, de manera inicial se tomarán tres sujetos de investigación por cada una de las ENS que hacen parte del estudio. A los estudiantes en formación, se les realizará una entrevista en profundidad, sobre el fenómeno que se está estudiando. Con el fin de descubrir significados y sentidos que le otorgan a la práctica investigativa. Es de resaltar que se realizará de manera paralela, una observación participante, lo que permitirá un nivel de triangulación.

Por otra parte, hay que recordar que "un buen estudio cualitativo combina una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con intelecciones teóricas generales que trascienden ese tipo particular de escenario" (Taylor y Bogdan, 1994, p. 33). Es por ello, que de manera paralela se realiza la comparación de los aspectos teóricos establecidos, con los datos recolectados y analizados a la luz de dicha teoría, que para el caso están basados en los postulados de la fenomenología hermenéutica. De esta manera mientras el estudio progresa se va realizando la comparación y se puede determinar si el tamaño muestral es el indicado, o de modo contrario se debe seguir ahondando en la indagación, hasta que se pueda determinar que existe saturación de datos.

Como resaltan Taylor y Bogdan (1994), refiriéndose a Glaser y Strauss (1967), el "muestreo teórico" sirve "para designar un procedimiento mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas" (p. 34). Es decir, si bien se inicia con una planeación, una muestra de nueve estudiantes, pertenecientes a las Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre, para el presente estudio, no es una condición restrictiva, es un parámetro de inicio donde el investigador de manera inicial cree que es posible recolectar diferentes significados del fenómeno investigado. Si estas muestras son insuficientes, se abordarán otros casos con el propósito de seguir profundizando en dicho fenómeno, buscando alcanzar la saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967; Taylor y Bogdan, 1994).

En síntesis, el tipo de muestreo que se propone es en principio un muestreo intencionado, para el cual se deberá cumplir con los siguientes criterios de selección:

1. Ser estudiante del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior estudiada
2. Estar en cuarto semestre del programa de formación complementaria para el caso de los pedagógicos (así se les denomina a los estudiantes que culminaron su bachillerato en la Escuela Normal Superior) o en quinto semestre del programa de formación complementaria para el caso de los académicos (denominados así a los estudiantes que deciden estudiar el programa, luego de haber culminado sus estudios en otra institución diferente a la Escuela Normal Superior).
3. Estar realizando prácticas pedagógicas en situ (es decir, deben estar realizando su práctica pedagógica en alguno de los establecimientos educativos en convenio).

El muestreo intencional proporcionó información y una comprensión profunda del problema bajo indagación. Luego de este muestreo intencionado, si es necesario abordar otros casos, con el fin de ampliar la información recolectada, se seguirán seleccionando las muestras según un tipo de muestreo con informantes estratégicos. Que para este caso serán los docentes de práctica pedagógica investigativa, quienes servirán de expertos para recomendarle al investigador los posibles casos a seguir indagando. La inclusión de estudiantes de las diferentes Escuelas Normales pertenecientes al Departamento de Sucre,

ayudo a develar diferentes factores que pueden obstaculizar la aprehensión y significatividad de la investigación, como conocimiento base del maestro contemporáneo.

La muestra consistió en 10 participantes, este número de interesados fue suficiente para alcanzar la saturación teórica. La saturación se refiere, al punto en el que los participantes de la investigación respaldaron los temas principales, a partir de los datos proporcionados a través de entrevistas individuales y de la descripción de la experiencia vivida (Creswell, 2005). En la tabla 2, se describen algunas características sociodemográficas de los participantes.

Tabla 2. Aspectos sociodemográficos de los participantes.

Código participante	Sexo	Edad en años	Tipo de programa de formación	Semestre que cursa	Estrato Socioeconómico
P1	Femenino	23	Académico	Quinto	Uno
P2	Masculino	20	Académico	Quinto	Uno
P3	Masculino	24	Académico	Quinto	Uno
P4	Masculino	22	Académico	Quinto	Uno
P5	Femenino	20	Pedagógico	Cuarto	Dos
P6	Femenino	25	Académico	Quinto	Dos
P7	Masculino	20	Pedagógico	Cuarto	Uno
P8	Femenino	19	Pedagógico	Cuarto	Dos
P9	Masculino	19	Pedagógico	Cuarto	Uno
P10	Masculino	24	Pedagógico	Cuarto	Uno

Como se puede observar, seis participantes son masculinos y cuatro femeninos. A su vez, hacen parte del programa de formación complementaria de las diferentes ENS, en el último semestre, de acuerdo a la categoría de académico o pedagógico.

3.4.3. Confidencialidad

Otra de las consideraciones éticas que se tuvo en cuenta en el presente estudio fue la confidencialidad. En consecuencia, a los participantes de la investigación se les hizo saber que su presencia en el estudio no tendría consecuencias negativas (Cohen et al., 2011). Por lo tanto, la divulgación o circulación de la información brindada estaría imposibilitada del trabajo. El establecer códigos alfanuméricos, alias y no dar a conocer a que ENS pertenecían los participantes en particular, demuestra el grado de seguridad que el

investigador asumió con el fin de respetar los derechos de privacidad de los colaboradores. A este respecto, los nombres de los participantes y la información que proporcionaron permanecieron confidenciales. A pesar de las relaciones preexistentes de los participantes entre el investigador, y entre los propios participantes de la investigación, el anonimato impidió que los tres grupos de las ENS contribuyentes, obtuvieran acceso a la información individual. El uso de una grabadora ayuda a proteger los datos transcritos y mantener las transcripciones de audio en privado durante no menos de tres años.

Por su lado, las transcripciones de las entrevistas y los archivos de las descripciones de la experiencia vivida se tuvieron almacenados en un dispositivo que garantizó la confidencialidad durante el proceso de análisis de datos. Solo el investigador tiene acceso a la ubicación de los datos recopilados y los instrumentos de investigación utilizados. El almacenamiento seguro incluyó el uso de claves de seguridad en los archivos y destrucción del material impreso una vez se finalizó el análisis de los mismos.

3.4.4. Método de investigación

En este aspecto se describirán el método principal, que será utilizado para la recolección, análisis e interpretación de la información, por medio del cual se pretende lograr el objetivo de la investigación. En este aspecto se ha determinado la utilización del método fenomenológico hermenéutico, “como diferencia fundamental de la investigación fenomenológica, frente a otras corrientes de investigación cualitativas, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (Rodríguez et al, 1996, p. 3).

Según Ricoeur (2001), la experiencia y la (in)conciencia se encuentran estructuradas como un lenguaje, por lo tanto, podemos hablar de toda la experiencia, de todas las interacciones humanas, como de un tipo de texto. Ahora bien, Si esta metáfora se aplicará literalmente a toda descripción fenomenológica resultaría interpretación textual o hermenéutica. La idea del texto introduce la noción de interpretaciones múltiples o incluso contradictorias. Si el mundo por completo es como un texto, todos los individuos se convierten al mismo tiempo en lectores y en autores. Surgiendo entonces, un nuevo planteamiento: la cuestión de saber qué lectura y qué interpretación resulta la correcta.

En cierto sentido, la noción de textualidad se transforma en un productivo instrumento metafórico para analizar el significado. Si toda la experiencia es como un texto, lo que debemos examinar es la forma en que estos textos se construyen socialmente.

La interpretación que tiene como objetivo explicar los varios significados expresados por un texto puede entonces tomar la forma de analizar o deconstruir socialmente dicho texto y, así, desarticular sus significados. No se debe olvidar, sin embargo, que las acciones y experiencias humanas son precisamente eso: acciones y experiencias. Reducir el mundo entero a texto y tratar todas las experiencias de forma textual equivale a olvidarse del origen metafórico de la metodología.

A manera del planteamiento de Aguirre-García y Jaramillo-Echeverry (2012), el método fenomenológico contiene cuatro pasos fundamentales, expresados generalmente como sigue: primero, se lee la descripción completa de los textos recolectados, en aras de obtener un sentido general de todo el enunciado. Segundo, una vez el sentido del todo se ha comprendido, el investigador regresa al comienzo y lee el texto una vez más, paso a paso, con el fin específico de distinguir “unidades de sentido” utilizando la epojé-reducción hermenéutica y vivencial al tiempo. Tercero, una vez que las “unidades de sentido” se hayan delineado, el investigador, a partir de todas estas unidades, expresa de modo más directo el insight contenido en ellas, es decir aplica los métodos de reducción propiamente dicha. Esto es muy importante para que las “unidades de sentido” revelen mejor la comprensión fenomenológica del fenómeno en consideración. Por último, el investigador sintetiza todas las transformaciones de las unidades en un enunciado consistente que tenga en cuenta la vivencia (experiencia) del sujeto. Generalmente esto se refiere a la estructura de la vivencia y puede ser expresado en procesos narrativos plausibles que permitan la transferencia de vida a los lectores del texto fenomenológico final.

3.5. Recolección de la información.

Con el objetivo de poder comparar diferentes razones de la escogencia de diferentes técnicas de recolección de datos, se retoma el cuadro realizado por Creswell (1998) quien compara por medio de diferentes criterios cinco tradiciones metodológicas. De las anteriores cinco tradiciones se han escogido tres de ellas, que presentan coherencia con el presente estudio y aportan a la discusión respecto a la elección de las técnicas de recolección de datos. Si bien Creswell (1998), analiza lo referente a biografías, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía y el estudio de caso, se han escogido solo tres de las anteriores, como ya se mencionó anteriormente. Las tres escogidas y que

guardan coherencia con la presente investigación son las siguientes, la fenomenología, la etnografía y el estudio de caso. Es necesario aclarar que se agregó otra columna de análisis, pertinencia y aportes en cuanto a la presente investigación, esta permite observar los aportes de las diferentes tradiciones investigativas escogidas.

Tabla 3. Aportes de diferentes tradiciones investigativas

ACTIVIDAD DE RECOLECCIÓN DE DATOS	FENOMENOLOGÍA	ETNOGRAFÍA	ESTUDIO DE CASO	APORTES
¿Qué es lo que tradicionalmente se estudia?	Múltiples individuos quienes han experimentado el fenómeno	Miembros de una cultura que muestran grupos o individuos representativos del grupo	Un sistema delimitado tal como proceso, actividad, evento, programa o individuos múltiples	Estudiantes del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales (Múltiples individuos, miembros de una institución educativa).
¿Cuáles son los problemas típicos de acceso y de enganche?	Encontrar personas que han experimentado el fenómeno	Lograr acceso a través del "portero", lograr la confianza de los informantes	Lograr acceso a través del "portero", lograr confianza de los participantes	Estudiantes del programa de formación complementaria que han realizado prácticas de investigación. Los rectores de las IE están de acuerdo con la investigación.
¿Cómo seleccionar a las personas o el sitio para el estudio? (Ejemplos de estrategias)	Encontrar personas que han experimentado el fenómeno, un ejemplo "criterio"	Encontrar un grupo cultural para quienes uno es un extraño, un ejemplo "representativo"	Encontrar "un caso", un caso "típico", o una "máxima variación" o un caso "extremo"	Los criterios de escogencia de los participantes aseguran que han vivido lo referente a la práctica investigativa en cuanto a lo teórico y lo práctico del proceso.
¿Qué tipo de información es típicamente recolectada?(formas de datos)	Entrevistas a máximo 10	Observación participante, entrevistas, artefactos y documentos	Forma extensa tales como documentos y grabaciones, entrevistas, observaciones y artefactos físicos	Se inicia con nueve estudiantes en formación. Se realizará observación participante a cuatro de los entrevistados: Dos de la escuela Normal de Sincelejo y Dos de la Escuela Normal de Corozal. Diferentes documentos que aborden lo referente al proceso de investigación de formación formativa

¿Cómo es la información recolectada?(información grabada)	Protocolo de entrevista extensa	Notas de campo, protocolos de entrevista y de observación	Notas de campo, protocolos de entrevista y de observación.	Se realizarán entrevistas en profundidad y observación participante.
¿Cuáles son los problemas comunes en la recolección de datos?(problemas de campo)	Experiencia de uno, logística de la entrevista	Problemas de campo (por ej.: reflexividad, reactividad, reciprocidad, "entrar en los nativos", divulgar información privada, deserciones.	Problemas propios de la Entrevista y de la Observación	Se tendrán en cuenta cada uno de los problemas que se pueden presentar a la hora de recolectar los datos
¿Cómo se recolecta típicamente la información?	Transcripciones, archivos de computador	Notas de campo, Transcripciones, archivos de computador	Notas de campo, Transcripciones, archivos de computador	Grabaciones de entrevistas, transcripciones de las mismas. Diario de campo.

Fuente: Elaboración propia, basada en Creswell (1998).

Como es posible observar las tres tradiciones con sus aportes, apuestan a dos técnicas básicas de recolección de información, que son la observación participante y la entrevista en profundidad. Escogidas ambas para el presente trabajo.

3.5.1. Observación participante

La técnica de observación es utilizada en diferentes procesos investigativos. Esta técnica puede ser abordada desde diversas perspectivas y de múltiples configuraciones, tales como la observación estructurada, la no estructurada, la observación no participante o la observación participante. Esta es realizada con el propósito "de analizar las interacciones sociales, estudiando sus formas y estructuras, y la forma en cómo se constituyen patrones de comportamiento. Su interés reside en constatar la importancia de la socialización como expresión del orden social" (Flores, 2013, p. 109).

Desde el propósito de la presente investigación de develar sentidos y significados atribuidos a la investigación formativa, por los maestros en formación de las ENS del departamento de Sucre, la técnica de la observación se dedicará al estudio de como los estudiantes se desenvuelven en el escenario de sus prácticas investigativas. Flores (2013) resalta las siguientes características de la observación como técnica de investigación social:

1. Es uno de los procedimientos más utilizados de generación de información en las ciencias sociales, usando los sentidos, para dar cuenta de los fenómenos sociales.

2. En cuanto instrumento, restringe su validez a su utilización de forma sistemática y controlada (de forma científica)
3. Se utiliza para estudiar situaciones tal como se den en la vida cotidiana, in situ. también se la utiliza para generar información complementaria o para realizar contrastes de información: triangulación.
4. Debe tener un objetivo preciso, relacionado con los propósitos de la investigación.
(p. 111)

Cada una de las características anteriores apoya de manera directa a la consecución del objetivo general del presente trabajo. Primero se trata de dar cuenta de un fenómeno social como lo es la investigación formativa (o práctica investigativa en la formación de maestros); segundo se realiza en un campus educativo específico, el lugar de práctica de los estudiantes en formación, generando información que complementan la que se adquirirá en la aplicación de la entrevista en profundidad; Por último, la observación tienen el objetivo preciso de servir de técnica para recolectar datos que permitan develar rasgos particulares, conducentes a descubrir el sentido y el significado específico, que le dan los estudiantes a maestros de las Escuelas Normales Superiores de Sucre al fenómeno estudiado.

En este punto es necesario distinguir entre lo que es observación y observación participante. Campoy y Gomes (2009), comentan que "la primera es una técnica para la recogida de datos sobre comportamiento no verbal, mientras que la segunda hace referencia a algo más que una mera observación, es decir, implica la intervención directa del observador" (p 277). Así también, Flores (2013) dice que "la expresión observación participante se emplea para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el ambiente de estos últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (p. 121).

Como se observa, la diferencia principal entre la mera observación y la observación participante, se encuentra en el nivel de participación en el medio que se realiza la investigación. Esta técnica se convierte en una herramienta apropiada para ejecutar estudios de fenómenos asociados a contextos específicos, como es el caso, donde el trabajo de campo pasa a ser imprescindible. Para Flores (2013) las características centrales y claves de esta técnica en particular son las siguientes:

- a) En primer lugar, el investigador no es en sí mismo un instrumento o elemento que se encuentra situado fuera de la experiencia del estudio. Por el contrario, se halla implicado en el colectivo que está estudiando, con el objeto de dar cuenta de sus significados más profundos.
- b) En segundo lugar, el observador busca a través del desarrollo de la técnica, realizar un conocimiento personal vivencial del fenómeno social de interés. Tal conocimiento se complementa con la observación de la conducta de otros actores sociales y con las interpretaciones y valoraciones que ellos realizan sobre sus experiencias.
- c) En tercer lugar, la búsqueda de conocimientos y explicación de determinados fenómenos sociales por parte del observador se realiza en situación, en el lugar donde ocurren las cosas. De acuerdo a ello, la técnica no precisa la elaboración de esquemas demasiado prolijos.
- d) Por último, el observador busca establecer un conocimiento basado en su propia experiencia. Para llevar a cabo esta tarea, habitualmente prescindirá en sus procedimientos de mediciones estadísticas. (p. 122-123)

De acuerdo a las anteriores características, el presente estudio se inscribe en el uso de la observación participante, como técnica de recolección de información. Se pretende observar en el medio donde el fenómeno de la práctica investigativa se realiza, el comportamiento y conducta de los maestros en formación, para de esta forma comparar con los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad.

3.5.2. Entrevista en profundidad

"La entrevista es "la herramienta de excavar" favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales" (Taylor y Bogdan, 1994; Benney y Hughes, 1970). Las entrevistas en las investigaciones de corte cualitativo son flexibles y dinámicas, pueden cambiar su estructura inicial, si el investigador así lo determina. Atendiendo a su experiencia en el estudio del fenómeno. En contraste con la observación participante la entrevista en profundidad puede ser realizada en otro medio que no sea en donde se despliega los

acontecimientos y hechos estudiados. En la entrevista el estudio reposa sobre los datos recolectados por los relatos de los participantes en el estudio, lo cual permite, realizar el estudio en menor tiempo que cuando se utiliza la observación participante.

Por entrevista en profundidad, se entenderá en el presente estudio, lo dicho por Taylor y Bogdan (1994), a saber:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (p. 101)

De acuerdo a lo anterior, se realizarán diferentes encuentros con los maestros en formación que serán entrevistados, con el propósito de poder comprender los diferentes significados y sentidos que le dan a la práctica pedagógica investigativa, cuáles son las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de mejora que pueden distinguir en cuanto al proceso formativo llevado a cabo en la Escuela Normal, específicamente en lo que respecta al campo de la práctica. Esta técnica será llevada de manera paralela por la observación participante, permitiendo comprender el fenómeno de una manera global. Es decir, una aproximación mayor al objeto de conocimiento, que se está deconstruyendo, por decirlo en palabras de Derrida (1997).

La entrevista en profundidad permitirá adquirir información sobre los aspectos a los que resultaría difícil acceder por medio de la observación participante, posibilitando introducir otras cuestiones de interés para la investigación, los cuales pudieron no estar previstos de manera inicial, no estando considerados en el guión temático que orienta la entrevista. Flores (2013), describe un proceso para llevar a cabo entrevistas, si bien se refieren a las focalizadas, es posible extenderlo al tipo de entrevista que se llevará a cabo en este estudio. Según lo expuesto, el proceso es el siguiente:

- Las personas entrevistadas se encuentran en una situación concreta, bien determinada, como consecuencia de una experiencia común a todos ellos.
- El o los entrevistadores han estudiado previamente dicha situación o contenido, y derivan algunas hipótesis relacionadas con determinados aspectos de la misma.

- Sobre la base de esas hipótesis se elabora el guión de entrevista, el que consiste en un listado de cuestiones que hay que estudiar, sobre el que se focaliza la entrevista.
- Se efectúa la entrevista propiamente dicha, focalizada en las experiencias subjetivas de los actores sometidos a la situación de análisis. En la entrevista se trata de captar las reacciones cognitivas y emocionales del suceso o acontecimiento que todos ellos han compartido. En relación con la lista de cuestiones sobre las cuales se focaliza la entrevista, el entrevistador procurará sondear sobre razones y motivos, pero sin alterar la estructura formalizada.

Sintetizando se puede decir entonces que los maestros en formación se encuentran en una situación concreta, realizando la práctica investigativa en campo. El entrevistador ha estudiado de manera previa lo referente a diferentes posturas, concepciones, experiencias, en cuanto a la investigación formativa. De hecho, ha orientado la disciplina en un escenario diferente: en la universidad. De esta manera, se elaborará el guión de la entrevista, teniendo en cuenta los aspectos principales de planeación, orientación y evaluación que les realizan a los estudiantes en formación en cuanto a lo referente a la práctica investigativa. Por último, deberá tenerse en cuenta las razones y motivos que llevan a los entrevistados a tomar diferentes posturas de significados y sentidos de lo referente al fenómeno estudiado. Por ende, es justificable, lógico y razonable, realizar entrevistas en profundidad a los maestros en formación con el fin de alcanzar el propósito de la presente investigación.

3.5.2.1. Validación de la entrevista en profundidad.

Es preciso recordar que el presente estudio se constituye como una investigación de carácter descriptivo de la experiencia vivida. Es decir, se estudian los fenómenos dados en el mundo de la vida (Husserl), en un intento de enriquecer dicha experiencia, a partir de extraer su significado y los sentidos, que de manera particular y subjetiva se van conformando en los maestros en formación, en cuanto a la investigación formativa se refiere. De acuerdo a lo anterior se escoge como instrumento de recolección de datos la entrevista en profundidad. Ampliando lo precedentemente expuesto, en convenio con Dantas y Moreira (2009), se precisa que

...no existe una regla, o “un único contorno”, para que una entrevista de investigación fenomenológica sea facilitada. En líneas generales, lo importante en esta perspectiva de pesquisa es que el contenido sea exhaustivamente descrito, intentándose aproximar a las variadas dimensiones vivenciales de la experiencia. Para tanto, las técnicas de intervención fenomenológica (Moreira, 1998 y 2001) se tienen mostrado eficientes y viables como procedimiento de colecta y, sobre todo, como postura favorecedora de un clima dialogal menos formal y directivo, como sería en una entrevista tradicional centrada en la problemática a ser investigada. Aunque la entrevista (semi-estructurada) se dé a partir de una pregunta disparadora, ella es abierta y privilegia el “cómo” en lugar del “por qué”, así como la polisemia y las ambigüedades presentes en la producción del discurso del otro. No se trata de, por lo tanto, tener acceso a una narrativa elaborada; antes de eso, al modo de ver y pensar íntimos, en constitución y continua reconstitución, que el sujeto realiza sobre su experiencia de acuerdo con el desarrollo temporal en que él representa su vivencia, libre para la producción de una elaboración impar y original. (p. 252)

Se recuerda a su vez, que en un estudio fenomenológico, se focaliza un concepto o fenómeno, en el que se busca comprender el sentido y significado de las experiencias de vida de los sujetos, de acuerdo con dicho fenómeno. Como resalta Cresswell (1998), se escoge la fenomenología si se quiere “examinar un fenómeno y el significado que tiene para los individuos. Se está preparado para entrevistar a los individuos, fundamentar el estudio en términos filosóficos o en fenomenología, seguir procedimientos establecidos hasta llegar a la esencia del significado” (p. 25).

Ahora bien, si bien es cierto que este tipo de entrevista, en correspondencia con el estatuto epistemológico investigativo: la fenomenología-hermenéutica, no precisa tener una condición rígida y estrictamente cerrada (Van Manen, 2016), es ineludible contar con una herramienta eficaz y válida para obtener información de las experiencias vividas por los participantes. De esta manera, se expone la lógica llevada a cabo para validar la guía de entrevista aplicada en el presente estudio. Entendiendo la validez como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Martín, 2004, p. 27), y esta puede referirse al contenido o al constructo que se está indagando.

Para la validación de contenido se contó con la asistencia de un grupo multidisciplinar de 6 jueces-expertos (se envió la solicitud a 10), todos con la titulación de doctor en ciencias que tienen relación con la educación. Como expresa Soriano (2014), “los expertos son personas cuya especialización, experiencia profesional, académica o investigativa relacionada al tema de investigación, les permite valorar, de contenido y de

forma, cada uno de los ítems incluidos en la herramienta” (p. 25). Además de ésta titulación en la tabla 4 se detallan brevemente los perfiles de cada uno de ellos.

Tabla 4. Perfiles de jueces-expertos.

Experto 1	Profesor de universidad, especialista en innovación y didáctica, experto en investigación educativa y pedagógica, experiencia en formación de docentes
Experto 2	Profesora de universidad, especialista en planeamiento educativo, experta en psicología y educación, experiencia en formación de docentes
Experto 3	Profesora de universidad, especialista en filosofía y ciencias de la educación, experta en investigación cualitativa, experiencia en formación de docentes
Experto 4	Profesor de universidad, especialista en educación, experto en investigación cualitativa, experiencia en formación de docentes
Experto 5	Profesora de universidad, especialista en computación para la docencia, experta en psicología y educación, experiencia en formación de docentes
Experto 6	Profesor de universidad, especialista en investigación en educación, experto en enseñanza de las ciencias, experiencia en formación de docentes

Fuente: Elaboración propia

El diseño de la entrevista estuvo basado en los estudios realizados por Van Manen (1990, 1998, 2016). Desde ahí, la formación investigativa de los maestros, es considerada como una experiencia vivida, si bien articulada con otros campos de saber, es la descripción de la experiencia investigativa llevada a cabo en sus estudios como normalistas superiores, la que interesa profundizar en esta investigación en particular.

A su vez, es de aclarar que en este tipo de investigaciones, de aspecto fenomenológico, no se pretende llegar a generalizaciones empíricas o descriptivas; así tampoco, se pretende formular una ley científica social del comportamiento humano; “no pregunta por las opiniones, puntos de vista, percepciones o interpretaciones que tengan las personas acerca de un fenómeno o problema; no pretende tipos de explicación psicológica,...; no trata de desarrollar teoría; no busca juicios morales,...” (Van Manen, 2016, p. 341).

En consecuencia, como se puede inferir, la pretensión esencial de los estudios fenomenológicos, es la de estudiar la experiencia vivida. Se dirigen entonces a capturar vivencias “tal y como” los actores la vivieron, o aproximaciones de dicha vivencia. Aproximaciones, atendiendo a que la posibilidad de expresar por medio del lenguaje la infinitud de sentires y sucesos transcurridos en un instante en particular, es limitada; la vida misma excede al lenguaje. Así lo refirió el premio nobel de literatura colombiano Gabriel García Márquez, “la vida no es la que uno vivió, sino la que recuerda y cómo la recuerda para contarla”. También Wittgenstein (2009), afirmó “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”. Es de aclarar, que no es el objetivo del presente texto, realizar una disertación filosófica o lingüística de tal aseveración. Sin embargo, sirve como apoyo a lo referido sobre lo limitante del lenguaje para “capturar” la vida misma.

Ahora bien, con el fin de apoyar la reflexión de las experiencias vividas por los participantes del presente estudio, se emplean diferentes categorías existenciales, que a su vez sirven como guía de la entrevista a realizar. En cuanto a guía, es una ayuda de memoria para el entrevistador, tanto en un sentido temático (ayuda a recordar los temas de la entrevista) como conceptual (presenta los tópicos de la entrevista en un lenguaje cotidiano, propio de las personas entrevistadas). De estas preguntas el investigador puede seleccionar la más adecuadas, según la respuesta dada por el sujeto entrevistado.

Entre los existenciales a tener en cuenta se tienen: la relación vivida (la relacionalidad); el cuerpo vivido (la corporalidad); el espacio vivido (la espacialidad); el tiempo vivido (la temporalidad); y las cosas y tecnologías vividas (la materialidad). Como expresa Van Manen (2016) “las nociones de relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas son existenciales en el sentido en que pertenecen al mundo de la vida... Todos vivenciamos nuestro mundo a través de estos existenciales” (p. 349). Por lo tanto, los existenciales son útiles para explorar aspectos significativos del mundo de la vida y de los fenómenos particulares que en ella suceden.

Dicho lo anterior, la entrevista gira en torno a indagar sobre las historias de vida, anécdotas, relatos de experiencias particulares de los estudiantes, en cuanto a su formación como maestro y en específico a la experiencia vivida en la investigación formativa. Los existenciales, por su parte, servirán de anclaje al investigador para no perderse o desviarse

de los aspectos fenomenológicos a inquirir, y de esta forma, poder alcanzar el objetivo investigativo.

Una vez elaborada la entrevista preliminar se diseñó una hoja de registro (ver anexo N° 4) que se pasó a los jueces-expertos. “El uso de la hoja de registro en donde se inserte toda la información de interés, es un medio muy adecuado para definir cuidadosamente el constructo que quiere evaluarse” (Robles, Robles, Giménez y Abad, 2016, p. 726). De manera sucinta en la hoja de registro se explicita: el nombre de la investigación; el objetivo general; los conceptos y nociones prevalentes e importantes para el estudio; la perspectiva teórica que en que se fundamenta la fenomenología y la hermenéutica; los tipos de preguntas y los momentos en donde se deben realizar, así como su categorización; el modelo de guía de la entrevista; un formato de validación de cada ítem y por último la bibliografía utilizada.

Con respecto al formato de validación, se utilizó una guía de evaluación para jueces expertos. “Un formato definido garantiza que todos los jueces realizarán la misma observación bajo los mismos criterios a cada uno de los ítems. La carencia de un formato no permitiría realizar un posterior análisis de concordancia” (Soriano, 2014, p. 25 – 26). De acuerdo con la autora, se establecieron diferentes criterios para que los expertos realizaran la evaluación de cada ítem. Entre los criterios que se consideraron, se tienen: claridad en la redacción; coherencia interna; sesgo (inducción a respuesta); redacción adecuada a la población en estudio; respuesta orientada a la deseabilidad social; contribución a los objetivos de la investigación; contribución a medir el constructo en estudio. Cada criterio debería ser valorado con respecto a la escogencia dicotómica: SI o NO.

Asimismo, se le pidió a cada juez-experto que expresará si debía eliminarse o modificarse el ítem evaluado. Por otra parte, se les solicitó también que dieran su apreciación en cuanto a las instrucciones que orientan el cuestionario, la secuencia de los ítems y lo adecuado o no de la cantidad de ítems estructurados inicialmente para la entrevista. Por último, se les requirió que expusieran sus observaciones con respecto a las preguntas de indagación guiada.

3.5.2.1.1. Validez de contenido de la entrevista

Una manera sencilla para calcular la validez de contenido de los instrumentos investigativos, es utilizar el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980, 1985, 1996). Dicho coeficiente se aplica como un método lógico de validación, utilizando la opinión de expertos sobre la validez de un material evaluativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este coeficiente es una de las técnicas para cuantificar de validez de contenido o relevancia del ítem respecto a un dominio de contenido en N jueces, cuya gradación va desde 0 hasta 1; el valor 1 es la mayor gradación posible, indica un perfecto acuerdo entre los jueces (Merino y Livia, 2009). Según Ecurra (1989)

Es un coeficiente que se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles. Puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces con relación a un ítem o como las valoraciones de un juez respecto a grupo de ítem. Asimismo las valoraciones asignadas pueden ser dicotómicas (recibir valores de 0 ó 1) o politómicas (recibir valores de 0 a 5). (p. 107)

Con respecto a la interpretación del coeficiente, en este se usa la magnitud hallada y la determinación de la significancia estadística, mediante las tablas de valores críticos. En esta investigación en particular, se realizará el proceso utilizando los resultado obtenidos por Ecurra (1989), donde relaciona la aplicación de las fórmulas del Índice de Acuerdo (IA), la Prueba Binomial (PB) y el Coeficiente de Validez de Aiken (V), “computándose para el caso hipotético del análisis de la validez de contenido de un ítem por un grupo de jueces entre 5 y 10 personas” (Ecurra, 1989, p. 108). De acuerdo a lo anterior, y en concordancia con el presente estudio, la tabla a tener en cuenta, que resume los resultados según acuerdo, cuando se tienen 6 jueces-expertos, es la siguiente:

Tabla 5. V de Aiken para 6 jueces expertos, tomado de Ecurra (1989)

Jueces	Acuerdos	IA	PB	V	<i>p</i>
6	4	0,67	0,234	0,67	
	5	0,83	0,094	0,83	
	6	1,00	0,016	1,00	0,016

Fuente: Elaboración propia basado en Ecurra (1989)

En la presente investigación se asume como adecuado el valor del índice de coeficiente V de Aiken, un número mayor a 0.80, hallado con una significancia estadística

de 0.05. Para determinar la validez de contenido de la entrevista y con el fin de “objetivar” los resultados, se procedió a realizar un análisis cuantitativo y otro cualitativo, a partir de los datos obtenidos en las hojas de registros aportadas por los jueces-expertos.

3.5.2.1.2. Criterios de análisis cuantitativo y cualitativo

En relación con el análisis cuantitativo, se realizaron los cálculos pertinentes (V de Aiken) a través de la utilización de una hoja de cálculo en el programa EXCEL 2010 para Windows. Respecto al análisis cualitativo, se tomaron en cuenta las diferentes aportaciones de los distintos jueces-expertos en cada una de las preguntas. Las cuales, se analizaron e interpretaron a partir de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la fenomenología hermenéutica, asumiendo decisiones relacionadas con tales postulados.

Ahora bien, de acuerdo con lo planteado en Robles et al (2016), a partir de los resultados obtenidos en ambos análisis (cuantitativo como cualitativo), se establecieron diferentes criterios de exclusión o revisión para cada ítem. Los criterios determinados son los siguientes:

Criterios de exclusión:

- Primer criterio: Que la pregunta obtenga una V de Aiken inferior a lo establecido en el intervalo de confianza (95 %).
- Segundo criterio: Que al menos dos jueces-expertos soliciten la exclusión de la pregunta.
- Tercer criterio: Que un juez-experto solicite la exclusión de una pregunta y el investigador lo estime oportuno.

Criterios de revisión:

- Primer criterio: Que la pregunta obtenga una V de Aiken inferior a 0,80 en el parámetro evaluado por los expertos.
- Segundo criterio: Que lo indique al menos de uno de los jueces-expertos.

Mediante la aplicación de estos criterios, sobre la entrevista preliminar, se obtuvo la entrevista definitiva.

3.5.2.1.2.1. Desde el análisis cuantitativo

En atención a los diferentes parámetros o pautas dadas a los jueces expertos para que dieran su valoración, se obtuvieron los siguientes resultados:

La tabla 6, muestra los resultados obtenidos por los diferentes jueces-expertos, respecto a lo referente a la *claridad de la redacción* de la pregunta formulada. Primeramente se muestra la tabulación de las respuestas dicotómicas obtenidas: Si o No. Luego se tabulan cada una de ellas en atención a la deseabilidad de respuesta, es decir para el caso de “claridad en la redacción”, es deseable que el experto responda: SI, por lo que se le da un valor de 1 a esta respuesta. En caso contrario, si el juez-experto, responde NO, a este parámetro en particular, se le dará un valor de 0.

Tabla 6. Respuestas de los expertos sobre el parámetro de claridad en la redacción

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Experto 1	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Experto 2	SI						
Experto 3	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI
Experto 4	SI						
Experto 5	SI						
Experto 6	SI	SI	NO	SI	NO	NO	SI

Tabla 7. V de Aiken para el parámetro de claridad en la redacción

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Experto 1	0	1	1	1	1	1	1
Experto 2	1	1	1	1	1	1	1
Experto 3	1	1	1	1	1	0	1
Experto 4	1	1	1	1	1	1	1
Experto 5	1	1	1	1	1	1	1
Experto 6	1	1	0	1	0	0	1
V de Aiken	0,83	1	0,83	1	0,83	0,67	1

Como se observa, los jueces llegaron a acuerdo en la mayoría de los ítems revisados. El ítem 6 en particular (¿Cuál ha sido el aspecto más favorable? ¿Por qué? ¿Qué recuerdas sobre ese aspecto en particular? Describe la vivencia), no cumple con el primer ni segundo criterio de exclusión, por lo tanto se realiza en primer lugar la revisión del mismo,

antes de ser excluido del cuestionario inicial. En la parte del análisis cualitativo se explicita el proceso realizado.

Tabla 8. V de Aiken para el parámetro de coherencia interna

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Experto 1	1	1	1	1	1	1	1
Experto 2	1	1	1	1	1	1	1
Experto 3	1	1	1	1	1	0	1
Experto 4	1	1	1	1	1	1	1
Experto 5	1	1	1	1	1	1	1
Experto 6	1	1	1	1	0	0	1
V de Aiken	1	1	1	1	0,83	0,67	1

En lo correspondiente con la coherencia interna, el ítem N° 6 vuelve a tener un valor menor a 0,80 en el coeficiente V de Aiken, por lo cual se remite a ser excluido o revisado por el investigador.

Tabla 9. V de Aiken para el parámetro de sesgo (inducción a la respuesta).

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Experto 1	1	1	1	0	0	0	1
Experto 2	1	1	1	1	1	1	1
Experto 3	1	1	1	1	1	0	1
Experto 4	1	1	1	1	1	1	1
Experto 5	1	1	1	1	1	1	1
Experto 6	1	1	0	1	0	0	1
V de Aiken	1	1	0,83	0,83	0,67	0,50	1

Como se muestra en la tabla 9, el análisis del coeficiente de V de Aiken, arroja que el ítem 5 (¿Qué momentos has llevado a cabo para realizar tu investigación? ¿Qué aspecto en particular ha sido el más difícil? ¿Por qué? ¿Qué recuerdas sobre ese aspecto en particular? Describe la vivencia), presenta sesgo en su redacción, por lo que debe ser revisado. De la misma manera nuevamente el ítem 6 presenta la dificultad de ser valorado como sesgado, lo cual advierte un problema mayor.

Los demás parámetros escogidos para la valoración de cada ítem por los jueces-expertos, no presentan valores en el coeficiente de validez menores a 0,80. Por lo anterior,

no se excluye o revisa ninguno de los ítems relacionados en la guía de entrevista, según los indicadores de: redacción adecuada a la población en estudio, respuesta orientada a la deseabilidad social, contribución a los objetivos de la investigación, y contribución a medir el constructo en estudio.

3.5.2.1.2.2. Desde el análisis cualitativo.

Atendiendo a los resultados cuantitativos obtenidos, se revisaron cada una de las recomendaciones dadas por los jueces-expertos, con el fin de mejorar el cuestionario inicial. A reglón seguido se exponen los argumentos relevantes que permitieron realizar las adecuaciones pertinentes y necesarias a la guía de entrevista. La tabla 10 recoge las valoraciones y recomendaciones dadas por los expertos, en cuanto a las *preguntas e indicaciones para la descripción de la vivencia*, es decir las preguntas guías principales.

Tabla 10. Valoración cualitativa según ítem

Ítem	Valoración cualitativa	Expertos
Ítem 1	Modificar por ¿Para ti qué es investigar?	Experto 1
Ítem 5	Modificar por ¿Qué momentos has llevado a cabo para realizar tu investigación? ¿Qué aspecto en particular ha sido el más difícil del proceso investigativo?	Experto 1
Ítem 6	Mejorar redacción se propone modificar por: ¿Cuál ha sido el aspecto más favorable del proceso investigativo? Mejorar esta pregunta: aspecto más favorable con relación a qué. No dejar ambigüedades.	Expertos 1 y 3
General	Piensa en otro par de ítems que evoquen relaciones entre investigación y currículo. Otro que evoque la importancia entre investigación y autoformación. Y otro que permita establecer un enlace entre el proceso investigativo consigo mismo, es decir, de la coherencia interna de la investigación formativa	Experto 1
	Teniendo en cuenta que estas preguntas son demasiado generales, sugiero que también formules, una o dos preguntas que guíen el ejercicio para que la información a escudriñar no se traslape y quede en la vaguedad, en el campo de lo anecdótico.	Experto 2

Luego de valorar cada recomendación, no se excluyó ningún ítem. Sin embargo, se decidió transformar los ítems 1, 5 y 6, atendiendo a las sugerencias de los jueces-expertos. Asimismo se agregaron tres ítems más al cuestionario inicial.

Ahora bien, por su parte cada experto también valoró lo referente a las *preguntas de indagación guiada*, que se reportan en cada ítem. Estas preguntas son un parámetro que permite apoyar la reflexión de las experiencias vividas por los participantes. Es decir son realizadas luego, o en momentos intermedios, cuando el entrevistado está respondiendo (o ha respondido) cada pregunta sobre su descripción de la vivencia. Este tipo de preguntas, responde a las categorías de los existenciales propuestos por Van Manen (2016): la relación vivida (la relacionalidad); el cuerpo vivido (la corporalidad); el espacio vivido (la espacialidad); el tiempo vivido (la temporalidad); y las cosas y tecnologías vividas (la materialidad). Como expresa Van Manen (2016) “las nociones de relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas son existenciales en el sentido en que pertenecen al mundo de la vida... Todos vivenciamos nuestro mundo a través de estos existenciales” (p. 349). Por lo tanto, los existenciales son útiles para explorar aspectos significativos de las experiencias vividas por los maestros en formación, con respecto a la formación investigativa, llevada a cabo en sus contextos educativos.

Las preguntas referidas a los existenciales, si bien están escritas en la guía de entrevista, solo son un parámetro que orienta al entrevistador, en cuanto este tenga la posibilidad de profundizar en cualquiera de ellos. Por ejemplo, si en una entrevista un maestro en formación responde que estaba asustado al momento de presentar el trabajo investigativo de ese semestre, el investigador puede profundizar sobre dicho aspecto, indagando sobre lo que sentía, qué es eso de estar asustado, cómo vivió la experiencia, qué pensaba en ese momento, cómo pasaba el tiempo,... Por tanto, el investigador debe ser audaz con el fin de profundizar en las respuestas dadas por el entrevistado, tratando de auscultar y develar el sentido y significado de dicha vivencia. En la tabla 11, se muestran diferentes ejemplos de este tipo de preguntas, según las categorías existenciales referidas anteriormente.

Tabla 11. Preguntas guías sobre categorías existenciales. Elaboración Propia

Categoría	Preguntas guías
La relación vivida (la relacionalidad)	¿Cómo fue tu relación con el trabajo realizado? ¿Qué sucedió? ¿Con quién estabas? ¿Qué conversación tuvieron sobre el tema?

El cuerpo vivido (la corporalidad)	¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Cómo se siente tu cuerpo al evocar ese recuerdo? Da ejemplos de los sentimientos que se vienen a tu mente, o que estás sintiendo en este instante
El espacio vivido (la espacialidad)	¿Dónde estabas? ¿Cómo era el espacio dónde estabas? Descríbelo ¿Qué sentías? frío, calor, ... cuéntame sobre esa experiencia
El tiempo vivido (la temporalidad)	¿En qué momento del día fue? ¿Cómo sentías que el tiempo pasaba? Rápido, lento,... Describe ese momento expresándolo con respecto al tiempo vivido
Las cosas y tecnologías vividas (la materialidad)	¿Con qué trabajaste ese aspecto? ¿Qué utilizaste para realizar el proceso del que estás hablando? ¿Cómo viviste la relación con los objetos utilizados? Describe la experiencia

Seguidamente se muestran las apreciaciones de los jueces-expertos, en atención a este tipo de preguntas.

Tabla 12. Valoración de jueces-expertos sobre las preguntas de indagación guiada

VALORACIÓN CUALITATIVA PREGUNTAS DE INDAGACIÓN GUIADA		
Expertos	Valoración	Recomendación
Experto 1	Quitar de la entrevista: "Esta columna la quitaría del presente y la dejaría como un "As bajo la manga" que sólo utilizaría en los análisis y discusión de los resultados.	Eliminar del cuestionario
Experto 2	Observo que estas preguntas orientadores sólo se refieren a la descripción de la vivencia en el campo emocional, dejando de lado la descripción cognitiva y cognoscitiva del ejercicio investigativo, el cual considero debe también tener una guía de indagación, para que estos aspectos invariantes del proceso no se traslapen en la descripción de emociones.	Ampliar con respecto a la dimensión cognitiva y cognoscitiva
Experto 3	Sugiero ampliar: ¿hubo personas significativas en ese momento, que contribuyeron a enriquecer o entorpecer la experiencia vivida? ¿Por qué fueron significativas?	Ampliar lo referente a la relacionalidad
Experto 4	Sí bien es cierto que hay una formulación de preguntas, coherentes con lo planteado en el texto, no se refleja en el guion, una matriz en la cual, los estudiantes en formación puedan registrar la información solicitada.	Elaborar matriz de registro de la información solicitada

Experto 5	<p>Lo que denomina preguntas de indagación guiada, en especial las referidas a la corporalidad, no deben ser enunciadas a los sujetos, o aplicadas literalmente como aquí parecen proponerse, pues pueden ser percibidas como invasoras o atosigantes por el entrevistado, forzando su elocución. Pueden ser tenidas en cuenta más en términos de guía para la interpretación que el investigador da a la expresión verbal del entrevistado, solicitándole precisiones por ejemplo: si dice “me sentí muy bien”, o “esa tarea me costó”, “me puso a sudar”, “me estresó”, “respiré mejor” ...Repreguntar que es sentirse bien para él y como se manifestó o se manifiesta hoy (que son dos cosas distintas...) esa sensación de bienestar, de miedo, de ansiedad, de satisfacción. Ello teniendo en cuenta, que se está acudiendo a una versión en retrospectiva de un acontecimiento vivido, que puede en el tiempo ser evocado, no necesariamente con total precisión, sino como imagen recordada (puede ser forzada, no genuina y retrotraída en el tiempo) de sí mismo o del hecho experimentado.</p>	Tener cuidado a la hora de realizar las preguntas
Experto 6	<p>Veo un sesgo de las preguntas hacia respuestas subjetivas, lo que haría difícil llegar a resultados objetivos</p>	Replantear y agregar otras preguntas

Conforme a cada experiencia investigativa particular y específica, los jueces-expertos dieron sus apreciaciones. A reglón seguido se realizará un análisis desde ciertos referentes filosóficos, epistemológicos y metodológicos, en los que se basa la fenomenología-hermenéutica como método de investigación. Lo anterior, para poder desde estas posturas, comprender e interpretar las respuestas dadas por los validadores, y desde ahí tomar decisiones pertinentes. Se recuerda que la investigación fenomenológica-hermenéutica asume como fundamento, el mundo de la vida. Este mundo de la vida es “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (Van Manen, 2003, p. 27).

Pues bien, iniciando el análisis sobre lo recomendado por el primer juez-experto, es importante aclarar que estas preguntas son guías, es decir sirven de pautas para seguir indagando sobre algún aspecto en particular, en caso tal que en la conversación realizada con el maestro en formación, así lo requiera. Desde esta postura Guerrero-Castañeda, Menezes y Ojeda-Vargas (2017, p. 3) plantean que una “entrevista fenomenológica es en sí una entrevista abierta a posibilidades”. También resaltan que

La entrevista fenomenológica es un encuentro con un fenómeno que está siendo vivido por “una” persona quien determina características del fenómeno; no es el investigador antes quien lo determina, sino la persona en el discurso por lo cual se le da la apertura de que traiga de su conciencia ese fenómeno y lo exprese. (p. 3)

Desde este punto, es claro que las preguntas guías están orientadas hacia la profundización de la indagación sobre el fenómeno estudiado, en el caso particular la formación investigativa en los estudiantes de las Escuelas Normales Superiores. No se pretende en sí, tener categorías apriorísticas que servirán para el análisis de la información, o la discusión de los mismos, la idea principal es la de ahondar en lo que respecta a la experiencia vivida por el entrevistado.

“La entrevista fenomenológica es el acercamiento existencial entre dos personas a manera de poder aprehender un fenómeno desde la perspectiva de quien lo está vivenciado y significando” (Guerrero-Castañeda, Menezes y Ojeda-Vargas, 2017, p.4). Esta clase de entrevista presenta una diferencia primordial con respecto a otras que se utilizan en la investigación cualitativa. La diferencia principal, radica en que en la mayor parte de las entrevistas, utilizadas por los investigadores sociales, se parte de un guion determinado por una serie de categorías o temas a explorar en un fenómeno, dadas por un preconcepto o una noción teórica previa. En cuanto a la entrevista fenomenológica, esta debe partir desde la apertura, desde la epojé, desde la puesta entre paréntesis de cualquier juicio, preconcepto, categoría, en si el investigador va abierto a encontrarse con el fenómeno que se develará ante él.

Por lo tanto, las preguntas de indagación guiada, sirven para que el investigador pueda en algún momento, profundizar sobre aspectos relacionados con la experiencia vivida por el entrevistado. No son parámetros o categorías apriorísticas, son guías de indagación. Ahora bien, estas pautas están definidas por categorías existenciales, como expresa Van Manen (2016), “las nociones de relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas son existenciales en el sentido en que pertenecen al mundo de la vida... Todos vivenciamos nuestro mundo a través de estos existenciales” (p. 349). En todo caso, se deja claro que, primero, las preguntas de indagación guiada, son pautas que el investigador debe decidir en qué momento utilizar. Segundo, no es posible dejar este tipo de preguntas solo para el análisis, interpretación y discusión de los resultados, debido a que estas, si bien están por fuera de las preguntas orientadoras iniciales, son esenciales para develar los sentidos y significados de la experiencia fenoménica.

Por otro lado, en atención a la recomendación dada por la segunda juez, y atendiendo a que su especialidad se presenta desde los campos psicológico y educativo, el

investigador toma la decisión de ampliar el cuestionario de indagación, con el fin de profundizar sobre la “*descripción cognitiva y cognoscitiva del ejercicio investigativo*”, llevado a cabo por los maestros en formación. Para el caso las preguntas incluidas, tienen que ver con lo relacionado al proceso de investigación que realizan los maestros en formación en las diferentes instituciones, que hacen parte de la población objeto de estudio.

De acuerdo a lo anterior, las preguntas definidas son: ¿Cómo debe realizarse el proceso de investigación según lo aprendido en la Escuela Normal Superior? ¿Cuáles son los pasos que fundamentan la experiencia investigativa en tu contexto de práctica? ¿Qué relación existe entre la enseñanza y la investigación llevada a cabo por ti como maestro? Se deja claro que estas preguntas versan, más que todo, sobre el conocimiento (cognición) que tiene los estudiantes en cuanto a la noción y la puesta en práctica de la investigación, qué sobre la vivencia en particular, la cual es en esencia lo que se intenta indagar. Lo dicho, con el objetivo de develar los sentidos y significados otorgados por los actores principales del proceso.

Sin embargo, estas preguntas pueden dar la posibilidad, que el estudiante recuerde alguna vivencia en particular, la que servirá como detonador de la descripción detallada de esa experiencia específica. Se recuerda que, en este estudio, no se pretende llegar a generalizaciones empíricas o descriptivas; así tampoco, se pretende formular una ley científica social del comportamiento humano; por lo tanto, la entrevista fenomenológica, “no pregunta por las opiniones, puntos de vista, percepciones o interpretaciones que tengan las personas acerca de un fenómeno o problema; no pretende tipos de explicación psicológica,...; no trata de desarrollar teoría; no busca juicios morales,...” (Van Manen, 2016, p. 341), busca la recopilación de la experiencia vivida. Entonces, “es necesario centrarse en la experiencia, no sólo como objeto de recopilación y de análisis, sino como fuente y contenido de la reflexión colectiva sobre los fenómenos; buscando la aprehensión de su significado” (Ayala, 2016, p. 367).

La recomendación de la experta 3, al ser considerada pertinente, se incluye en el cuestionario, en lo referente a la categoría existencial que indaga sobre la relación, que puede ser con *el otro* o con *los otros*, así como con la consciencia. La relacionalidad es un principio que se atribuye a la conexión del yo con los otros, del yo con las cosas, del yo con los fenómenos. Van Manen (2016) expresa que “explorar aspectos relacionales de un

fenómeno es preguntar: ¿Cómo están conectadas las personas o las cosas?... ¿Cómo se evidencia el yo en relación? ¿De qué maneras se constituye la relación sujeto-objeto?” (p. 346). En consecuencia, las preguntas recomendadas por la juez-experta ¿hubo personas significativas en ese momento, que contribuyeron a enriquecer o entorpecer la experiencia vivida? ¿Por qué fueron significativas?, son aceptadas y anexadas a la guía de entrevista fenomenológica.

En cuanto a la valoración realizada por el experto 4, quien reclama “una matriz en la cual, los estudiantes en formación puedan registrar la información solicitada”, es importante señalar, que la entrevista será grabada y transcrita, en busca de cumplir con el criterio de confirmabilidad, el cual se “refiere a asegurar, en la medida de lo posible, que los hallazgos encontrados son el resultado de las ideas y experiencias de los informantes, más que las concepciones y preferencias del investigador” (Varela y Vives, 2016, p. 194). Por esto, no es acertado decir que los estudiantes registrarán la información, debido a que será en este caso el investigador, quien por medio de una grabadora y utilizado un cuaderno de notas, realizará los registros. El cuaderno de notas es importante para detallar ciertos aspectos gestuales o corporales, que sean relevantes y permitan analizar los datos recogidos, atendiendo también a lo no dicho por el participante. Entonces, debido a lo antes expuesto, se llega a la conclusión que una matriz de registro, del tipo sugerido, no es necesaria para el presente estudio en específico.

En otro sentido, la juez-experta 5, muestra una preocupación en su valoración. Dicha preocupación se concentra en el proceso de indagación referido al existencial corporalidad. Van Manen (2003) entiende a la corporalidad como:

“El cuerpo vivido” o “corporeidad” se refiere al hecho fenomenológico de que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo. Cuando conocemos a otra persona en su entorno o en su mundo, conocemos a esa persona, en primer lugar, a través de su cuerpo. En nuestra presencia física o corporal desvelamos algo sobre nosotros mismos, pero también ocultamos algo, no necesariamente de un modo consciente o deliberado, sino más bien a pesar de nosotros mismos. (p. 121)

De manera tal que, según lo anterior y en consonancia con el autor, las preguntas que posibilitan tal reflexión, se relacionan con lo siguiente: “¿Cómo y cuándo nos volvemos conscientes de nuestro cuerpo? ¿Cómo nuestros deseos, miedos, alegrías, ansiedades se encarnan en el mundo que habitamos? ¿Cómo el cuerpo percibe siente, toca el fenómeno que estudiamos?” (Van Manen, 2016, p. 347). La experta de manera acertada

comenta, con respecto a este tipo de preguntas que *“en especial las referidas a la corporalidad, no deben ser enunciadas a los sujetos, o aplicadas literalmente como aquí parecen proponerse, pues pueden ser percibidas como invasoras o atosigantes por el entrevistado”*. Así también resalta que este tipo de preguntas *“pueden ser percibidas como invasoras o atosigantes por el entrevistado, forzando su elocución”*, lo que claramente no es lo deseable y adecuado para la investigación. Pues la idea es que la persona entrevistada se sienta segura y tranquila, para ello es recomendable utilizar preguntas fáciles de comprender y no inextricables o atosigantes, tal como lo expresa la juez-experta N° 5.

Se reitera que las preguntas de indagación guiada, son solo un parámetro que el investigador posee para orientarse en el momento en que sea necesario. Se corrobora y acepta lo expresado por la juez-experta, cuando señala que este tipo de preguntas sean tenidas en cuenta, *“más en términos de guía para la interpretación que el investigador da a la expresión verbal del entrevistado, solicitándole precisiones por ejemplo: si dice “me sentí muy bien”, o “esa tarea me costó”, “me puso a sudar”, “me estresó”, “respiré mejor” ...Repreguntar qué es sentirse bien para él y cómo se manifestó o se manifiesta hoy (que son dos cosas distintas) esa sensación de bienestar, de miedo, de ansiedad, de satisfacción”*.

Tal como expresa Moreno (2014), “el investigador hará invitaciones que ayuden al colaborador a seguir explorando su experienciar y las expresiones que desde ahí surjan, a reconocer nuevos aspectos en relación con ello y a continuar con su expresión en el diálogo” (p. 75). Por lo que el autor recomienda hacer preguntas tales como: “¿podrías decirme algo más al respecto?”, “No entiendo muy bien a qué te refieres”, ¿podrías decírmelo de otra manera?” “¿Podrías ampliar tu descripción de esos aspectos que comentas?”, y otras similares, con el propósito de estimular al entrevistado a ampliar o precisar sus descripciones (ibíd.).

Por su parte, el juez-experto N° 6 indica que existe “un sesgo de las preguntas hacia respuestas subjetivas, lo que haría difícil llegar a resultados objetivos”. Esta proposición en particular, se discute desde postulados epistémicos. ¿A qué se está refiriendo el evaluador cuando expresa “resultados objetivos”? ¿Es posible pensar en una objetividad fuera de la subjetividad? ¿Es posible tener una subjetividad con base a objetividades prevalentes? Cuando se realiza una investigación de corte social, interpretativa, hermenéutica,

fenomenológica ¿Cómo se logra constituir una objetividad no sesgada, desde la subjetividad, en estos casos? Cada pregunta nos remite al campo epistemológico de la ciencia, en particular de las ciencias sociales.

Objetividad y subjetividad parecen ser extremos irreconciliables de un mismo eje. Esta es una de las antinomias que ha prevalecido al pasar de los años en el campo de las Ciencias Sociales. Esta oposición aparente, que tiene sus raíces profundas en la llamada ciencia positiva, en el momento actual pierde vigencia. Ahora bien, Cupani (2011) comenta sobre la objetividad, que

La palabra denota la pretensión, por parte de la actividad científica, de adecuarse al objeto (de conocimiento) mediante una determinada estrategia cognitiva (el control intersubjetivo de las afirmaciones) y con la condición de anular, o al menos refrenar, los elementos de valor puramente personal (“subjetivo”). (p. 501)

Es decir, se entiende un conocimiento objetivo, si dicho conocimiento construido se adecua o corresponde con el objeto estudiado (noción de “verdad” por correspondencia). Así también, si el mismo conocimiento ha sido obtenido, utilizando “un método” que alcance el máximo nivel de control de aspectos intersubjetivos, como por ejemplo: el lenguaje científicista, en el que se producen conceptos y términos singulares, para un campo de estudio en particular. Por último, un conocimiento se considera objetivo, siempre y cuando se cumpla con la condición de imparcialidad o neutralidad de los sujetos investigadores, anulando o minimizando al máximo la influencia de las preferencias, posiciones, creencias, intereses, emociones, prejuicios, que puedan intervenir en la obtención de los resultados.

Por su lado, la noción de subjetividad remite a la existencia de un mundo interno de los sujetos que no puede ser directamente observado; vinculada a los significados de la acción. La subjetividad (la experiencia que constituye al sujeto), se da en “el espacio psíquico que tenemos dentro de nosotros y que sólo podemos exteriorizar por el lenguaje, verbal o no verbal. Y ese espacio es estrictamente personal” (Ortiz, 2013, p. 91). Desde el campo sociológico la subjetividad es entendida “como el proceso de producción de significados de los individuos (sujetos, actores, agentes) en interacción con otros y dentro de determinados espacios sociales (estructura, sistema, campo, habitus, configuración)” (Aquino, 2013, p 271). Desde ese punto, el sujeto se considera un agente transformador, así

también como un productor de significados inserto en estructuras sociales más o menos determinantes.

Asimismo, la autora comenta que el sujeto es considerado un ser existencialmente complejo que siente, piensa y reflexiona, que da y busca sentido. “Lo anterior constituye un problema, pues la subjetividad es una dimensión fundamental de la existencia humana, e ignorarla en la teoría significa empobrecer el sentido de lo humano en las ciencias sociales” (Aquino, 2013, p 273). Por su parte, Maturana (2002) afirma que la “subjetividad es una de las palabras que usamos para desvalorizar una afirmación sobre la base de la objetividad sin paréntesis. Un supuesto que no se basa en una correspondencia con la realidad es tildado de meramente subjetivo” (p.47). De este modo, subjetividad y objetividad se consideran como dimensiones de aproximación a la “verdad”, que se han presupuesto como absolutos en diferentes momentos históricos-contextuales.

Sin embargo, en lo que respecta a esta época en particular, la segunda década del siglo XXI, los distintos márgenes que enmarcan cada aspecto entre lo objetivo y lo subjetivo, se han venido diluyendo desde ya hace varios años. Los cánones hegemónicos comenzaron a resquebrajarse. Desde esta mirada, la objetividad puesta entre paréntesis indica “que esa realidad objetiva es también subjetiva porque a pesar de que experimentamos los objetos separados de nosotros, todo lo dicho es dicho por un observador, y lo dicho no puede ser separado del sujeto” (Ortiz, 2013, p. 89). Desde este punto, se postula que las respuestas a preguntas interpretadas como “subjetivas”, pueden desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, ser tenidas en cuenta como una forma de plantear la subjetividad-objetivante.

Lo dicho hasta aquí supone que en el contexto histórico y cultural actual, donde se esgrime la globalización y las posturas de un mundo postmoderno, seguir insistiendo en que lo objetivo como lo subjetivo subsisten de manera independiente, autónoma y pura en el campo científico-social, es un error garrafal; pues ambas dimensiones “coexisten y mantienen una relación *dialéctica*” (Chinche, 2015, p. 6-7). Esta aparente separación entre lo objetivo y lo subjetivo es exclusivamente descriptiva y arbitraria; “toda vez que en la realidad, los fenómenos sociales contienen ambos elementos tanto objetivos como subjetivos que se mezclan gradualmente con otros, para poder analizar la realidad social” (ibíd., p. 7).

Hay que mencionar además, como lo apunta Ortiz (2013) apoyado en los postulados de Maturana y Pörksen (2010), que

La ciencia es un dominio del conocimiento que depende del sujeto y que está definido y determinado por una metodología que establece las cualidades, emociones, sentimientos y valores del que conoce, la ciencia no es un dominio del conocimiento objetivo, sino que se inscribe en la subjetividad humana, el científico “describe lo que le parece relevante y por lo tanto quiere observar, mostrar y comprobar experimentalmente de un modo determinado” (Maturana & Pörksen, 2010, p. 225). En un sentido estricto, la realidad es una configuración de nuestra mente. Se trata de algo configurado por nosotros sobre la base de ciertas experiencias perceptivas. (p. 101)

Por lo tanto, y entendiendo que la realidad es una construcción social, una construcción apoyada en los sentidos y significados que los seres humanos otorgan a las experiencias perceptivas vivenciadas, se puede decir apelando a Nietzsche (2008) que “no existen hechos, solo interpretaciones”; como puede verse en el siguiente texto del autor en mención:

Contra el positivismo, que se queda en el fenómeno «sólo hay hechos», yo diría, no, precisamente no hay hechos, sólo interpretaciones. No podemos constatar ningún factum «en sí»: quizás sea un absurdo querer algo así. «Todo es subjetivo», decís vosotros: pero ya eso es interpretación, el «sujeto» no es algo dado sino algo inventado y añadido, algo puesto por detrás. — ¿Es en última instancia necesario poner aún al intérprete detrás de la interpretación? Ya eso es invención, hipótesis.

En la medida en que la palabra «conocimiento» tiene sentido, el mundo es cognoscible: pero es interpretable de otro modo, no tiene un sentido detrás de sí, sino innumerables sentidos, «perspectivismo».

Son nuestras necesidades las que interpretan el mundo: nuestros impulsos y sus pros y sus contras. Cada impulso es una especie de ansia de dominio, cada uno tiene su perspectiva, que quisiera imponer como norma a todos los demás impulsos. (p. 222)

Por consiguiente, y concibiendo que lo subjetivo y objetivo son dimensiones propias del desarrollo de la cognición humana, y que por tanto, la episteme científica no escapa de tal proposición, no es posible llegar a un acuerdo donde las preguntas relacionadas con los existenciales, puedan o deban ser consideradas como sesgadas. Así también, no es coherente establecer o estipular que al preguntar por aspectos “subjetivos”, no se logre encontrar “objetivaciones” del proceso investigativo llevado a cabo. Es más, en cuanto a este aspecto, en el presente estudio se considera junto con Chinche (2015) que en lo que se considera una “realidad social”, se instaura una subjetividad-objetivante.

Los resultados obtenidos apoyan la validez de contenido de la entrevista fenomenológica, como instrumento de recolección de datos, pertinente para el presente

estudio. Para la validación de contenido de dicha entrevista, se llevó a cabo un análisis tanto cuantitativo como cualitativo, a través del método jueces-expertos, en donde participaron un grupo multidisciplinario de 6 sujetos, siendo un número aceptable para la validación del instrumento (Robles et al, 2016). Es de resaltar que el número adecuado de jueces-expertos, sigue siendo un aspecto controversial en lo que respecta a la validez de contenido de un instrumento de recolección de datos (Robles y Rojas, 2015).

Los resultados obtenidos del análisis cuantitativo, muestran que dos de los ítems evaluados presentaron problemas en cuanto a: claridad en la redacción (ítem 6), coherencia interna (ítem 6), y sesgo (ítem 5 y 6). Sin embargo, las recomendaciones de los jueces expertos, versaron sobre aspectos morfosintácticos, los cuales fueron tenidos en cuenta para reestructurar cada ítem. Los demás ítems obtuvieron como puntuación valores por encima de 0,80, mostrando medidas dentro del intervalo de confianza con un nivel del 95%, lo que permite probar que la magnitud obtenida del coeficiente V de Aiken, es superior a la constituida como mínimo plausible (Robles et al, 2016). Ahora bien, aplicando los criterios de exclusión y revisión, se determinó no excluir ningún ítem, solo fueron revisados y reformados, según las recomendaciones dadas por los jueces (Ver entrevista final Anexo N° 5).

Por otra parte, en cuanto al análisis cualitativo los jueces-expertos centraron su atención en las preguntas de indagación guiada, es decir las referentes a los existenciales. Es posible que lo anterior, se haya dado debido a lo específico del proceso, donde se retoman categorías que subyacen y se fundamentan en la postura fenomenológica-hermenéutica. Sin embargo, como expresan Robles et al (2016, p. 734) “hay que señalar que las aportaciones realizadas por los jueces-expertos son indispensables en el desarrollo de un instrumento..., además de considerarse un elemento esencial para proporcionar evidencias teóricas de validez...”. Estas aportaciones permitieron ajustar tanto el contenido, como la redacción de las preguntas iniciales del instrumento. A su vez, desde las diferentes perspectivas, se dio origen a una discusión de carácter filosófico, epistémico y metodológico.

Como conclusión de la discusión teórica realizada en cuanto a las preguntas de indagación guiada, se deja claro que este tipo de preguntas son de apoyo para el investigador. Que utilizándolas, se busca profundizar en la descripción plausible de la

experiencia vivida, más que en concepciones o percepciones conceptuales o teóricas del fenómeno. Asimismo, que son preguntas que recaban aspectos subjetivos, con pretensión de ser analizados objetivamente, teniendo como referente teórico y epistémico los postulados de la fenomenología-hermenéutica (Van Manen, 2016).

3.5.3. Descripción de la experiencia vivida

Como parte del proceso de construcción de los conjuntos de datos, se les pidió a los participantes que completaran un ejercicio de reflexión, donde describieran ciertas experiencias vividas, en cuanto a la investigación formativa. En este ejercicio se utilizaron pautas para que los participantes elaboraran de la manera más detallada posible, una o dos experiencias de vida (ver anexo N° 6), que posibilitaran el acercamiento al fenómeno estudiado (Ajjawi & Higgs, 2007).

El ejercicio de descripción consistió en que los participantes debían narrar por escrito, las experiencias que consideraban relevantes con respecto al aprendizaje del proceso de investigación, en su formación como maestros. El objetivo del ejercicio radicó en establecer una comparación entre lo descrito en los textos y lo dicho en la entrevista en profundidad. Es decir llevar a cabo un proceso de triangulación en la recolección de datos (Creswell, 2009). Como expresa Van Manen (2003) “por lo tanto, parece natural que, si deseamos investigar sobre la naturaleza de una determinada experiencia o de un determinado fenómeno, el camino más directo sea pedir a individuos escogidos que relaten por escrito sus experiencias” (p. 81).

Ahora bien, como señaló el mismo Van Manen (1997), la escritura es intrínsecamente reflexiva, lo que dificulta que el escritor se mantenga cerca de una experiencia tal como se vivió inmediatamente. Los escritores tienden a incluir explicaciones e interpretaciones con su descripción de la experiencia. Por lo tanto, cada ejercicio escrito fue seguido de una entrevista en la que se alentó a los participantes a enfocarse directamente en la experiencia real y describirla en detalle (señalando que la hermenéutica supone que todas las experiencias siempre se interpretan simplemente por elección del lenguaje) (Ajjawi & Higgs, 2007).

3.6. Presentación de la información

En este punto, es pertinente abordar lo referente a la presentación de la información que se pretende recabar por parte del investigador. En primer lugar, se deberá utilizar una propuesta que permita analizar, tanto las notas recolectadas en el diario de campo utilizado en la observación participante, como las entrevistas ya sistematizadas de los maestros en formación. Segundo, es necesario que la teoría de análisis escogida de cuenta de la relación entre fenomenología y hermenéutica, que son los fundamentos epistemológicos de la presente propuesta. Por último, dicha teoría deberá permitir la interpretación y el descubrimiento del sentido y significado que le otorgan los maestros en formación a la investigación formativa.

En esta etapa se desarrollarán descripciones textuales y estructurales, a partir de las transcripciones realizadas. Teniendo en cuenta la versión de Pringle, Hendry & McLafferty (2011). En primer lugar, se leerán las transcripciones varias veces, realizando algunas notas; posteriormente se identificarán y etiquetarán temas y significados que emergen del texto; luego se relacionarán temas a citas del texto. Se buscarán “unidades de sentido” [US] (Groenewald, 2004). Luego se buscarán posibles enlaces entre grupos de relaciones cita-tema (“clústeres de unidades de sentido”, según Groenewald, 2004), tratando de encontrar temas principales y subordinados. Finalmente, se identificarán claramente los clústeres y se confrontarán nuevamente con los textos para una mayor profundidad en el significado y en la interpretación. Por tanto, los pasos que se realizarán en cuanto a la presentación de la información se tienen los siguientes: Transcripción de los relatos y del diario de campo; Interpretación de los relatos, búsqueda de unidades de sentido; Interpretación de las acciones, búsqueda de unidades de sentido; Dialéctica entre el análisis y la interpretación de los relatos y las acciones, búsqueda de clústeres de unidades de sentidos; Interpretación de los sentidos encubiertos.

1. **Transcripción de los relatos y el diario de campo.** Teniendo en cuenta que se utilizará en la entrevista en profundidad una grabadora, en atención a lo recomendado por Smith y Osborn (2008), se deben transcribir inicialmente estos relatos, las experiencias vividas de acuerdo al fenómeno estudiado, que para el caso es el proceso de formación en investigación. Los autores alertan que por cada hora

de entrevista grabada se necesitan ocho horas de transcripción de la misma. Sin embargo está de acuerdo con utilizar este medio para realizar la entrevista en profundidad. En cuanto al diario de campo este se digitalizará luego de haber realizado la observación en el día a día.

2. **Interpretación de los relatos**, siendo coherente con la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad. Al transcribir los relatos de los sujetos que comparten el mundo de la vida, se busca documentar el habla. Estos relatos se convierten en textos cuyos autores son los sujetos de investigación. Como lo diría Ricoeur (2001):

(...) lo que fija la escritura es un texto que se habría podido decir, pero que precisamente se escribe porque no se lo dice, luego, la fijación por la escritura se produce en el lugar mismo del habla, es decir en donde el habla habría podido aparecer. (p. 128)

Así también resalta Ríos (2013), el esfuerzo de comprensión deberá colocarse "no es el acontecimiento relatado,..., sino que se buscan los sentidos que esconde, pues esto es lo que permanece y es posible proyectar hacia un horizonte de superación de la inmediatez" (p. 44). Por tanto, la estrategia permite transformar en "texto escrito" la conversación realizada en la entrevista y de esta manera ser tratado como texto de interpretación y análisis hermenéutico.

3. **Interpretar acciones**: siendo coherente con la aplicación de la técnica de la observación participante. Se da preponderancia al mundo de la vida de los sujetos, a fin con lo referente a la fenomenología husserliana. "Por una parte, las narraciones de los sujetos contienen relatos de acciones y por otra, porque lo que observa el investigador son las acciones de los sujetos" (Ibíd. p.46). De esta manera, no solo el texto escrito es susceptible de interpretación, sino también las acciones de los sujetos, que se describen en las notas del diario de campo. La autora que la propuesta "permite, además, introducirse en el mundo de sentidos que se expresan en un grupo humano a través de sus acciones" (Ibíd. p. 47). En definitiva, se propugna por la interpretación de significados y sentidos de un grupo humano en su contexto de vida, atendiendo a sus actuaciones, sentimientos, emociones, impresiones, perspectivas, percepciones, concepciones que tienen sobre el fenómeno estudiado.

4. **Dialéctica entre el análisis y la interpretación de los relatos y las acciones:** encontrando coherencia con lo que Ricoeur (2001) plantea como complementariedad entre el análisis estructural y la hermenéutica. Basándose en el paso de lo que significa para el autor una "interpretación ingenua" a una "interpretación crítica", es decir una interpretación superficial a una interpretación profunda. "explicar es extraer la estructura del texto, interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto" (ibíd., p. 140). Ríos (2013) comenta que para las investigaciones hermenéuticas "interesan no solamente los relatos de los sujetos, sino también sus acciones,...., comparables desde el punto de vista de la comprensión que propone la hermenéutica con la autonomía que adquiere un relato cuando es convertido en texto" (p. 50).
5. **Interpretación de los sentidos encubiertos.** La pretensión "es develar el bagaje de orientaciones y referencias socialmente compartidos y encarnados en los sujetos en los que se aplica el estudio, a través del "contenido vivo" de sus acciones y narraciones convertidas en "textos" susceptibles de ser interpretados" (ibíd., p. 50). De esta manera, se pretende develar cuáles son los significados que le atribuyen los maestros en formación a la investigación formativa, profundizando a su vez en los sentidos que se han configurado de manera explícita e implícita con respecto al mismo fenómeno. "Desde la perspectiva hermenéutica, se entiende el "sentido" como una experiencia plural, que surge al ser narrado, en una situación de dialogo, en el que la intersubjetividad hace aflorar aquello que permanecía encubierto" (ibíd., p. 51). Descubriéndose entonces, por las narraciones del texto a una perspectiva de sentidos la cual se accede de manera individual, constituyéndose de forma intersubjetiva. Ríos (2013) dice que:

Al comprender los relatos y las acciones de los sujetos como un texto, podemos adentrarnos a esos sentidos encubiertos en el lenguaje, que nos orientarán en las posibilidades de ser que están proyectando y que representan la acción de un horizonte de sentidos, desde donde se significa la acción. (p. 51)

Es conveniente señalar que los sentidos son construidos tanto por la experiencia social de los sujetos, como por las experiencias individuales. Así los sentidos son el resultado de la confluencia entre estos dos estamentos de acción.

3.7. Análisis e interpretación de la información.

El análisis de la información desde el enfoque fenomenológico hermenéutico, será abordado principalmente apoyándose en el proceso de Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA) (Larkin & Thompson, 2012; Smith & Osborn, 2008), los cuales conjuntamente con los métodos reflexivos para ver el sentido de los textos expuestos por Van Manen (2016), se complementan en pro de cumplir el objetivo de la presente investigación. Es de resaltar que una de las características principales del proceso de análisis e interpretación de la información cualitativa es "que posee un alto componente de creatividad o construcción por parte del investigador" (Flores, 2013, p. 264).

3.7.1. Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA)

Ahora bien, el proceso de Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA), es un enfoque de análisis cualitativo con un interés en cómo las personas dan sentido a su experiencia. El IPA requiere que el investigador recoja acontecimientos, relatos, anécdotas detalladas y reflexivas, de primera persona de los participantes de la investigación. A su vez el IPA proporciona un enfoque establecido, fenomenológicamente enfocado a la interpretación de estos acontecimientos y anécdotas que le dan sentido a la vivencia realizada. Se basa en un cuerpo similar de influencias filosóficas del proceso fenomenológico anteriormente expuesto. Sin embargo, es más específico a la hora de realizar el análisis y la interpretación de los datos. Aquí el investigador puede: identificar patrones acumulativos dentro de las transcripciones; involucrarse con imágenes y metáforas; sintetizar o condensar la codificación de primer orden para desarrollar categorías más abstractas; e identificar patrones acumulativos a través de las transcripciones (Larkin & Thompson, 2012).

Para Larkin & Thompson (2012) el proceso de análisis fenomenológico interpretativo (*Interpretative Phenomenological Analysis – IPA*) se realiza llevando a cabo los siguientes pasos:

- El análisis IPA comienza al nivel del caso individual, con un análisis cercano, línea por línea (es decir, de codificación) de las reivindicaciones experienciales, preocupaciones y entendimientos de cada participante.

- Identificación de los patrones emergentes (es decir, temas) dentro de este material experimental enfatizando convergencia y divergencia, uniformidad y matiz; Generalmente primero para los casos individuales, y luego a través de varios casos múltiples.
- Desarrollo de un "diálogo" entre los investigadores, sus datos codificados y su conocimiento, sobre lo que podría significar que los participantes tengan estas preocupaciones en este contexto; a su vez, al desarrollo de un relato más interpretativo.
- Desarrollo de una estructura, marco o forma que ilustra las relaciones entre los temas.
- La organización de todo este material en un formato que permita trazar los datos codificados directamente a través del análisis, desde los códigos iniciales de la transcripción hasta el agrupamiento inicial y el desarrollo temático hasta la estructura final de los temas.
- Uso de supervisión o colaboración, para auditar, para ayudar a probar y desarrollar la coherencia y plausibilidad de la interpretación y explorar la reflexividad.
- El desarrollo de una narrativa, evidenciada por un comentario detallado sobre los extractos de datos, que lleva al lector a través de esta interpretación, usualmente tema por tema, ya menudo apoyado por alguna forma de guía visual (diagrama heurístico simple o tabla).
- La reflexión sobre las propias percepciones, concepciones y procesos debe ocurrir a lo largo del proceso y generalmente se capta de manera sistemática manteniendo un diario reflexivo. (p. 105)

En resumen, el método adoptado por el IPA es un proceso cíclico en el que el investigador procede a través de varias etapas iterativas (Biggerstaff & Thompson, 2008): etapa 1: primer encuentro con el texto; etapa 2: temas preliminares identificados; etapa 3: agrupar los temas en grupos; etapa 4: tabulación de temas en forma de resumen, puede ser en un gráfico heurístico; etapa 5: búsqueda de unidades de sentido [US]; etapa 6: búsqueda de clústeres de US y etapa 7: confrontación con los textos para mayor profundidad en el significado y en la interpretación.

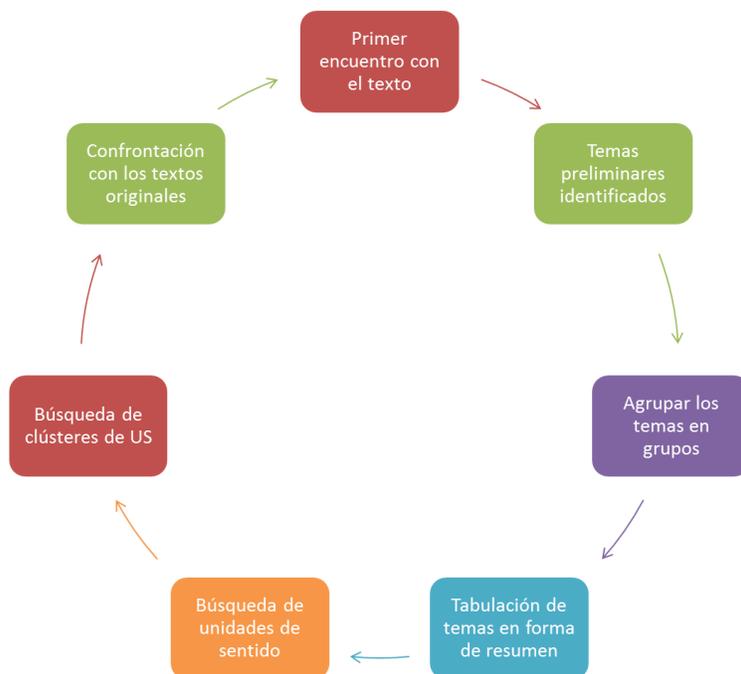


Figura 4. Proceso cíclico del IPA

3.7.1.1. Los orígenes teóricos del IPA

Los fundamentos teóricos del IPA provienen de la articulación de la fenomenología, la cual se originó con los intentos de Husserl de construir una ciencia filosófica de la conciencia, con la hermenéutica (la teoría de la interpretación), y con el interaccionismo simbólico, “que postula que los significados que un individuo atribuye a los eventos son de interés central, a través de un proceso interpretativo” (Biggerstaff & Thompson, 2008, p. 215). Los autores expresan que

En consecuencia, el IPA reconoce que el compromiso del investigador con el texto del participante tiene un elemento interpretativo, pero a diferencia de otros métodos (por ejemplo, el análisis del discurso, DA, ver Potter, 1996) asume una postura epistemológica mediante la cual, a través de una metodología interpretativa cuidadosa y explícita, se hace posible acceder al mundo interno cognitivo de un individuo. (ibíd.)

Es decir, el IPA está conectado con corrientes intelectuales provenientes de principio y mediados del siglo XX. En este sentido, parte de los postulados de la fenomenología y la hermenéutica, con una preocupación silenciosa y persistente en los aspectos psicológicos, las experiencias subjetivas y los acontecimientos personales (Eatough & Smith, 2017). El llamado que realiza Husserl “a las cosas mismas”, expresa la

intención fenomenológica de describir cómo se forma y experimenta el mundo a través de la conciencia. Como lo expresan Duque y Ariztizabal (2018)

Husserl se interesó particularmente en hallar los significados a través de los cuales una persona trata de darle sentido a su propia experiencia en relación a un fenómeno en particular, identificando así, los atributos fundamentales y centrales de esa experiencia, los cuales trascenderían el estado de las apariencias (Smith et al., 2009).

Esta intención invita a “poner entre paréntesis” (epojé), las preconcepciones y prejuicios, que se han venido conformando a través del paso por el mundo de la vida, tales como los de la ciencia, la tradición, el sentido común. De esta manera se exponen “las certezas”, con el fin de apartarlas, de aislarlas de modo consciente, en busca de revelar *la esencia* del fenómeno, al mismo tiempo que se trasciende lo contextual y lo personal (Smith & Osborn, 2008; Eatough & Smith, 2017). Lo anterior, requiere un cambio de la actitud natural a una actitud fenomenológica del investigador, a través de una serie de reducciones que conducen a la experiencia misma, despejada de los prejuicios adquiridos en el proceso de vivir la propia vida (Husserl, 2011).

De manera similar, el IPA se compromete a aclarar y elucidar un fenómeno (ya sea un evento, proceso o relación), pero su interés radica en cómo este proceso arroja luz sobre las experiencias vividas por una persona incorporada social e históricamente en un contexto particular. En lugar de trascender lo individual, el IPA tiene como objetivo captar la estructura y cualidades de una experiencia tal como la vive el sujeto que la experimenta. “El principal interés es la experiencia de la persona sobre el fenómeno y el sentido que tienen de su experiencia más que la estructura del fenómeno en sí mismo” (Eatough & Smith, 2017, p. 194).

Este objetivo en particular, conecta el IPA con los postulados de Heidegger (2000), desde su planteamiento del *Dasein* (el ser-ahí), que se entiende a su vez, como el “ser en el mundo”. Esto se articula con la comprensión que se realiza mediante el IPA, de las personas y los mundos que habitan como social e históricamente contingentes y contextualmente delimitados. Según Eatough & Smith (2017)

El gran logro del *Dasein* es que reemplaza al individuo predicado en el dualismo cartesiano (persona/mundo, sujeto/objeto, mente/cuerpo, etc.) con las personas como Ser-en-el-mundo con las cosas y con los demás. Nuestra relación e implicación en el mundo es mutuamente constitutiva: somos un Ser-en-el-mundo que también es un Ser-con (Mitsein) en un mundo interior (Mitwelt). (p. 194)

Con base en lo anterior, se concluye entonces que las bases fenomenológicas del IPA, se encuentran, primero, en el principio de la epojé-reducción expuesto por Husserl (2011), en donde prima la intencionalidad y la puesta en escena de una actitud fenomenológica reflexiva. Segundo, en el llamado de “ir a las cosas mismas”, o mejor, en el estudio de la fenomenología ontológica planteada por Heidegger (2000), con lo referido al *Dasein*, es decir el estudio del “ser en y con el mundo”, quien se encuentra arrojado y atrapado en un mundo ya existente de lenguaje, cultura, historia y demás.

Ahora bien, “similar a la fenomenología, la hermenéutica puede verse como un proyecto en curso, una forma de filosofía práctica, que comprende una amplia gama de pensadores y diversas tradiciones” (Eatough & Smith, 2017, p. 195). Según Recas (2006), la hermenéutica ha pasado por seis posibles definiciones: teoría de la exégesis bíblica; metodología filológica; ciencia de la comprensión lingüística; base metodológica para las ciencias del espíritu; fenomenología existencial y sistema de interpretación simbólica. Cada una de ellas ha brindado sendos aportes a la interpretación, tanto de textos como del mundo vivido.

Desde este punto, Dilthey (1976) concibe que la hermenéutica se puede aplicar a la experiencia vivida (*Erlebnis*) y la comprensión es el momento en que “la vida se entiende así misma”. A su vez, el IPA acoge algunos aspectos de los enfoques propuestos por Gadamer y Schleiermacher. Del primero, reconoce la importancia de que “la naturaleza esencial del espíritu histórico no consiste en la restauración del pasado sino en una meditación reflexiva con la vida contemporánea” (Gadamer, 1990, p. 168-169). Mientras que de Schleiermacher reformula su propuesta para el presente de la siguiente manera:

Los textos examinados por los investigadores de IPA suelen ser contemporáneos o han sido producidos en el pasado reciente y en respuesta a una solicitud del investigador más que a un propósito impulsado por el autor. Bajo estas circunstancias, creemos que el proceso de análisis está orientado a aprender tanto sobre la persona que proporciona el reporte como sobre el tema de ese reporte, y por lo tanto, que Schleiermacher nos habla de forma útil a lo largo de los siglos. (Smith et al, 2009, p. 37)

Por lo tanto, durante la implementación de un estudio bajo la metodología IPA, los investigadores se involucran en un doble proceso hermenéutico, tratando de construir un sentido al hecho mismo de los participantes, y buscando construir significados de su propia experiencia. Es decir, el investigador busca interpretar los intentos de interpretación de los participantes acerca de sus experiencias en el mundo vivido. Es decir, el análisis

fenomenológico interpretativo es ideográfico, a partir del estudio de casos particulares, ya sea un estudio de caso único o un estudio con un grupo pequeño de casos, se obtienen las descripciones de experiencias, que permiten descubrir parte de la *esencia* del fenómeno estudiado (Shinebourne, 2011).

3.7.2. Métodos reflexivos para ver el sentido de los textos

Los métodos de aproximación fenomenológica se distancian de aquellos utilizados por otras tradiciones cualitativas, tales como el análisis temático, las codificaciones, las abstracciones conceptuales o las generalizaciones empíricas. De manera tal que al ser adoptados “nunca pueden producir adecuadamente comprensiones e intuiciones fenomenológicas” (Van Manen, 2016, p. 364).

En esta misma línea, el autor expresa que, “ninguna de las obras de los principales representantes de la tradición fenomenológica podría compararse con los enfoques abstractos, codificadores o procedimentales, tampoco con el desarrollo de taxonomías, ni con la búsqueda de conceptos o temas recurrentes” (ibíd.). Recomienda entonces reconocer la presencia de una actitud fenomenológica, una postura subjetiva frente al fenómeno estudiado, una actitud reflexiva, en busca de intuiciones representativas de la experiencia vivida.

3.7.2.1. Enfoques al análisis del tema

El análisis del tema, se enfoca en recuperar las estructuras de sentido y significado implicados en la vivencia humana representados en un texto. Ahora bien, “analizar los sentidos temáticos de un fenómeno (una experiencia vivida) es un proceso complejo y creativo de invención, descubrimiento y revelación perspicaz. Aprehender y formular una comprensión temática no es un proceso limitado a unas reglas, sino al acto libre de “ver” el sentido, conducido por la epojé y la reducción” (ibíd., p. 365).

En el proceso de tematización, el autor propone realizar diferentes momentos de lectura, cada una con un propósito diferente. En primer lugar la lectura holística, se atiende el texto como un todo, y se trata de conseguir el sentido del todo por medio de una sola frase. En segunda instancia, se realiza la lectura selectiva, se lee el texto repetidas veces, buscando frases o enunciados reveladores de sentido, “posible joyas retóricas” (ibíd.). Por

último se realiza la lectura detallada, una lectura del texto línea a línea, elevándolo a un estatus de narración ejemplar.

3.7.2.2. Análisis conceptual

“El análisis de conceptos es una técnica filosófica para especificar las diferencias de sentido. Es el proceso de romper una entidad conceptual o lingüística compleja en sus constituyentes semántico más básicos” (ibíd., p. 369). Ahora bien, para obtener los sentidos básicos es necesario establecer sus usos en diferentes contextos y en los múltiples dominios de la vida misma. El análisis de conceptos como herramienta fenomenológica, puede revelar como los sujetos expuestos al fenómeno entienden su vivencia en el mundo, en sus propios mundos, en el mundo de vida particular.

3.7.2.3. Cultivadores de intuición

Los cultivadores de intuición son fuentes para intuiciones temáticas cuando se estudia un fenómeno, tema o acontecimiento fenomenológico. Los cultivadores de intuición pueden recogerse de diferentes fuentes, tanto filosóficas como de las ciencias humanas. Se encuentran cultivadores de intuición al leer escritos reflexivos de las diferentes disciplinas científicas que realizan estudios fenomenológicos. “los cultivadores de intuición nos dan el sentido de: “¡Oh, ahora lo vemos!” Nos ayudan a interpretar nuestras experiencias vividas, recordar las vivencias que parecen ejemplificar (el fenómeno)... y (de esta manera) estimular intuiciones y comprensiones creativas” (ibíd., p. 371).

3.7.2.4. Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA) y métodos reflexivos para ver el sentido de los textos: procesos complementarios.

Como se puede observar, los métodos de análisis e interpretación de datos en el proceso fenomenológico, expuestos se complementan. El IPA es un método que posibilita un acercamiento técnico del proceso de análisis fenomenológico. Los métodos reflexivos, apuntan a la puesta en escena de una actitud frente al proceso, una actitud abierta, en atención a los diferentes momentos de la epojé-reducción y de la reducción propiamente

dicha. Por lo tanto, estos métodos fueron utilizados de manera simultánea, algunas veces, otras de manera separada, con el propósito de cumplir el objetivo de la presente investigación, de develar el sentido y el significado que le otorgan a la investigación formativa, los maestros en formación pertenecientes a las ENS del departamento de Sucre.

La mayoría de los procedimientos de análisis de datos en la investigación cualitativa, buscan determinar un sentido de comprensión mediante el análisis de los datos obtenidos, utilizando uno o varios métodos de recopilación de los mismos. El análisis de datos incluye transcribir información, codificarla y transformarla en categorías y temas (Creswell, 2005, 2009; Saldaña, 2013; Ary, Cheser y Sorensen, 2010; Aguas, 2014). De esta manera, se tiene que, en un estudio fenomenológico, el propósito es describir las experiencias vividas de individuos que han vivido esas experiencias para descubrir su esencia (Creswell, 2007; Smith, Flowers, & Larkin, 2009; Ary et al., 2010; Van Manen, 2014). En este sentido, Creswell (2009) afirma que "la investigación fenomenológica utiliza el análisis de enunciados significativos, la generación de unidades de significado y el desarrollo de [...] una descripción de esencia" (p.184).

La determinación del tema en este estudio, implicó usar el *Interpretative Phenomenological Analysis* – IPA (Smith, Flowers, & Larkin, 2009) y el enfoque hermenéutico de Van Manen (2016), integrando sus actividades de investigación, para analizar los datos obtenidos de cada uno de los colaboradores. Lo anterior, de acuerdo a la necesidad de examinar las experiencias de vida de cada participante, en cuanto a la formación en investigación específicamente. En este contexto, las experiencias vividas se refieren a la conciencia pre-reflexiva de la vida de las personas, la conciencia reflexiva y la objetividad del pensamiento (Van Manen, 1990).

Con el fin de desvelar los sentidos que le otorgan los maestros en formación a la investigación formativa, se determinó que el *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) es un método pertinente para alcanzar dicho objetivo. Al utilizar el IPA, los investigadores se interesan por las experiencias vividas, por los sentidos concedidos y significados compartidos de los participantes (Willig, 2008). Mediante el uso del IPA, los investigadores intentan, también, acercarse a los fenómenos desde el punto de vista de aquellos que los experimentan. Su objetivo es capturar una experiencia y desentrañar su sentido(s) y significado(s). De manera tal, que proporciona a "los investigadores pautas

claras y sistemáticas, que les permite identificar e integrar progresivamente los temas. Lo ideal es que, una vez finalizado, se genere una tabla de temas maestros que capten (algo de) la esencia del fenómeno que se investiga” (Willig, 2008, p. 66).

En resumen, el método adoptado por el IPA es un proceso cíclico en el que el investigador procede a través de varias etapas iterativas (Biggerstaff & Thompson, 2008). Los pasos sugeridos por los autores son: primer encuentro con el texto; identificación de temas preliminares; agrupación de los temas; tabulación de temas en forma de resumen, puede ser en un gráfico heurístico; búsqueda de unidades de sentido [US]; búsqueda de clústeres de US; y confrontación con los textos para mayor profundidad en el significado y en la interpretación.

Ahora bien, el IPA se complementa con el enfoque adoptado por Van Manen (2014), quien reconoce que, la presencia de una actitud fenomenológica, una postura subjetiva frente al fenómeno estudiado, una actitud reflexiva, en busca de intuiciones representativas de la experiencia vivida, son fundamentos necesarios para realizar la interpretación de los textos y relatos constitutivos de dicha experiencia. Así, para realizar el proceso de tematización, el autor propone diferentes momentos de lectura e interpretación, cada una con un propósito diferente. En primer lugar, se refiere a la lectura holística, en la cual, se atiende el texto como un todo, y se trata de conseguir el sentido del todo por medio de una sola frase. En segunda instancia, se realiza la lectura selectiva, se lee el texto repetidas veces, buscando frases o enunciados reveladores de sentido, “posibles joyas retóricas”. Por último, se realiza la lectura detallada, una lectura del texto línea a línea, elevándolo a un estatus de narración ejemplar. La siguiente tabla presenta los pasos de los dos enfoques

Tabla 13. . Resumen de los métodos de análisis utilizados en el presente estudio

IPA Larkin & Thompson (2012)	Enfoque de Van Manen (2016)
Primer encuentro con el texto	En primer lugar, se refiere a la lectura holística, en la cual, se atiende el texto como un todo, y se trata de conseguir el sentido del todo por medio de una sola frase
Temas preliminares identificados	
Agrupar los temas en grupos	

Tabulación de temas en forma de resumen, puede ser en un gráfico heurístico.

En segunda instancia, se realiza la lectura selectiva, se lee el texto repetidas veces, buscando frases o enunciados reveladores de sentido, “posibles joyas retóricas”

Búsqueda de unidades de sentido [US]

Búsqueda de clústeres de US

Por último, se realiza la lectura detallada, una lectura del texto línea a línea, elevándolo a un estatus de narración ejemplar

Confrontación con los textos para mayor profundidad en el significado y en la interpretación

Analizar e interpretar los datos ayudó a dar sentido a los datos recopilados, y a lograr alcanzar el objetivo de investigación. Este análisis incluyó la codificación, descripción y examen de temas y categorías sobre la investigación formativa como el fenómeno central (Creswell, 2009). El proceso de análisis de datos arrojó luz sobre diferentes características de la formación de maestros, específicamente en lo que respecta a la investigación formativa a nivel local (Spillane, Halverson & Diamond, 2004).

Integrados en estos cuatro procedimientos generales, hay cuatro pasos clave: poner entre paréntesis, analizar, intuir y describir (Wojnar & Swanson, 2007). El poner entre paréntesis (epojé) conduce a la objetividad o la neutralidad. El análisis sugiere los siete pasos expuestos por Larkin & Thompson (2012) para el estudio de datos. Por su lado, la intuición conduce a la apertura del investigador a las experiencias de los participantes. Por último, “la descripción representa el propósito fenomenológico en términos teóricos” (Aguas, 2014, p 103).

Por otra parte, y atendiendo a lo referido por Aguas (2014), en esta investigación se tuvieron en cuenta cinco tipos de suposiciones: la suposición ontológica, la suposición epistemológica, la suposición axiológica, la suposición retórica y la suposición metodológica (Creswell, 2007). La suposición ontológica se refiere a la naturaleza de la realidad. En este estudio, varios de los participantes, de diferentes Escuelas Normales Superiores, presentaron perspectivas personales sobre la realidad de su formación. A este respecto, surgieron múltiples realidades para contribuir a la comprensión de la naturaleza de la investigación formativa en la formación de maestros.

De otro lado, el supuesto epistemológico significa que el investigador está cerca de los participantes de la investigación. Esta sensación de cercanía permitió al investigador compartir información de primera mano con los co-investigadores. En una investigación fenomenológica, el investigador reacciona a las experiencias vividas por los participantes a través de comentarios y puntos de vista reflexivos (Hamil & Sinclair, 2010; Wall, Glen, Mitchinson, & Poole, 2004). En cuanto a la suposición axiológica, en el presente trabajo se buscó hacer explícitos los valores individuales (Creswell, 2007). En este estudio, el investigador informó sobre los valores de los participantes en la investigación y los posibles sesgos contenidos en la información recopilada a través de tres métodos: la entrevista semi-estructurada, la descripción de la experiencia vivida y la observación participante.

La suposición retórica se refiere al uso del lenguaje metafórico en la investigación cualitativa. En el presente estudio, este tipo de lenguaje utiliza lenguaje subjetivo en lugar de lenguaje objetivo, se tiene en cuenta el *phatos* y el *ethos* que influyen de manera determinante en la conformación del *logos*. Finalmente, la suposición metodológica indica que el investigador cualitativo sigue la naturaleza inductiva y emergente de este tipo de investigación. Estas características guiaron el método utilizado en el presente trabajo. La elección de un paradigma cualitativo es consistente con la preocupación por el contexto y el significado en entornos naturales (Ary et al., 2010; Creswell, 2007). El entorno que se investiga son tres Escuelas Normales Superiores, en donde los maestros en formación han vivido la experiencia de la investigación formativa, durante mínimo dos años.

Además, y con el fin de tener presente la codificación que se tuvo en cuenta para realizar el análisis de los datos, se presentan las siguientes convenciones, o simbolizaciones:

EP1: Donde E significa entrevista, y P1 participante número uno según la tabla 2.

DEVP1: DEV significa descripción de la experiencia vivida, P1 participante número uno según la tabla 2.

NDC02102017: NDC significa Nota del Diario de Campo, la numeración es la fecha organizada por día, mes y año, que para el ejemplo sería el 02 de octubre del año 2017.

3.7.3. Criterios de rigor en la investigación cualitativa

Si bien parece contradictorio utilizar el concepto de *rigor* en la investigación cualitativa, en atención a que este concepto remite a palabras tales como: inflexibilidad, severidad, dirección recta de las cosas y rigidez; diferentes autores “han formulado una serie de criterios para establecer cierto “paralelo” con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa, los cuales han sido aceptados por la mayoría de los investigadores, pero rechazados por otros” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 453). Los autores que objetan los criterios establecidos, argumentan que estos son una rémora de las inquietudes del positivismo, que se traslada a la investigación cualitativa.

Ahora bien, de acuerdo a lo anterior, en diferentes espacios se han definido distintos criterios de rigor, esto debido a la complejidad que se esgrime de acuerdo con “la diversidad de las orientaciones y el pluralismo de métodos al interior del enfoque cualitativo y por la fuerza del paradigma positivista en la comunidad científica que le resta valor a la investigación cualitativa” (Varela y Vives, 2016, p. 193). Se distinguen por tanto tres posibles momentos que fundamentan los criterios de rigor para el enfoque cualitativo: los convencionales, los paralelos o cuasi fundacionales y los criterios paradigmáticos propios.

En primera instancia los criterios de rigor convencionales tratan de emular lo correspondiente a la investigación de tradición cuantitativa: validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. Por su parte, y siguiendo esta perspectiva Brock-Utne (1996) citado por Arias y Giraldo (2011) afirma que

...en los métodos cualitativos es más importante la validez que la confiabilidad y recuerda los tipos de errores que conducen a la baja confiabilidad: 1) las condiciones que tienen que ver con la situación de prueba; 2) las condiciones relacionadas con el investigador; 3) las condiciones de la persona en la situación de prueba y 4) las condiciones relacionadas con la construcción de la prueba en sí misma. (p.3)

El problema de la anterior postura, subyace cuando se discute “sobre qué tan adecuada es su aplicación desde el punto de vista epistemológico y metodológico cuando la naturaleza de los datos cualitativos difieren sustancialmente de la visión positivista” (Varela y Vives, 2016, p. 194). Por ende la mayor parte de los investigadores de la tradición cualitativa abandonan dichos postulados.

En segunda medida, los criterios denominados paralelos o cuasi fundacionales encuentran su fundamentación en una homologación de los criterios del enfoque cuantitativo, pero respetando la naturaleza del enfoque interpretativo. Tal como relatan Varela y Vives (2016), los trabajos que más reconocimiento tienen en cuanto a esta postura, son los realizados por Guba y Lincoln (1989, 2012). Los autores proponen cuatro términos alternativos, a saber: para validez interna, el término credibilidad; para validez externa/generalización, el término transferibilidad; para fiabilidad, el término dependencia y para objetividad, el término confirmabilidad. Con lo antes expuesto, “se espera avanzar en claridad frente a la falta de pertinencia de los términos convencionales cuando se aplican al naturalismo y proveen alternativas que soporten en una forma lógica las relaciones derivadas de los axiomas naturalistas” (Arias y Giraldo, 2011, p. 503).

Sin embargo, a pesar de realizarse esta transposición, o precisamente por realizar esa transposición, no parece haberse alcanzado el objetivo de fundamentar los aspectos de rigor en la investigación naturalista de manera independiente, y de acuerdo a su episteme y ontología. Por tanto, lo anterior no resuelve la controversia. De esta forma lo afirma Sadín (2000)

...se argumenta que simplemente se han trasladado o transportado las preocupaciones, regulaciones o afirmaciones de verdad de la ciencia positivista al ámbito de la investigación naturalista (...) el establecimiento de términos paralelos no ha logrado alcanzar el objetivo de articular los supuestos del enfoque cualitativo de investigación y los criterios de validación propios. (p. 230)

Hernández et al (2014) resaltan, refiriéndose a los criterios paralelos, que: “actualmente y con la consolidación del enfoque, la fundación de diversas publicaciones de corte cualitativo y el desarrollo de los métodos mixtos, su aplicación es común” (p. 453). Por lo tanto, en el presente estudio se tendrán en cuenta dichos criterios, sin desconocer que la “fenomenología describe no lo *empírico* fáctico, sino las estructuras del sentido empírico *existenciales* de cierto fenómeno o acontecimiento...por estas razones, ningún método procedimental será adecuado a la hora de cerciorarse del valor, peso, originalidad y significado de un estudio fenomenológico” (Van Manen, 2016, p. 398). Entre las razones expresadas por el autor, sobre la búsqueda de la validez de la investigación fenomenológica, dice que ésta debe “buscarse en la evaluación de la originalidad de las intuiciones y la profundidad del proceso interpretativo demostrado en el estudio” (ibíd.).

De acuerdo con lo anterior, y en atención a la postura tomada en el presente trabajo, se definirá cada criterio antes mencionado y se determinará cuáles serán las técnicas a tener en cuenta para lograr el rigor científico anunciado. Antes de llegar a la discriminación comunicada, es pertinente resaltar junto con Hernández et al (2014), las siguientes recomendaciones que se deben tener en cuenta, a la hora de asegurar la calidad metodológica de la investigación cualitativa:

1. Contrastar los resultados de la investigación con la implementación de otros métodos.
2. Establecer procedimientos de triangulación para contrastar información entre distintas fuentes.
3. Buscar el juicio crítico de otros investigadores.
4. Escoger a los informantes al azar y que sean representativos del target o perfil buscado. Solicitar las reacciones de los informantes frente a los resultados de la investigación (averiguar si lo que se ha dicho se corresponde con sus opiniones, actitudes, motivaciones...)
5. Asegurarse de que el muestreo teórico lo es por saturación y de que no hay información nueva.
6. Controlar la representatividad al aumentar el número de casos (Buscar deliberadamente casos negativos o contradictorios)
7. Ser consciente de la influencia de la ideología del investigador, de su teoría a-priori y de sus hipótesis de trabajo.
8. Buscar la comprensión de las ideas más allá de las palabras, con especial atención a los matices.
9. Asegurarse de la comprensión del lenguaje, la semántica es muy importante para la categorización y codificación del texto o verbatim. (Soler y Enrique, 2012, p. 882-883)

Cada recomendación antepuesta, remite a alguno de los criterios de rigurosidad, que los expertos han sugerido al momento de realizar algún tipo de investigación, bajo el enfoque cualitativo o mixto. Ahora bien, subsiguientemente se describirá de manera lacónica los criterios de dependencia, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

3.7.3.1. Dependencia

Este criterio versa sobre brindar la información suficiente que permita comprender el método utilizado y su efectividad. Para ello, se incluye el diseño del estudio y su implementación, considerando los cambios estratégicos efectuados durante el proceso; una descripción pormenorizada del trabajo de campo y una evaluación reflexiva del proceso y los resultados alcanzados. Se recomienda a su vez, utilizar la triangulación de métodos o técnicas, para compensar la debilidad de uno con la fortaleza de otro (Varela y Vives, 2016).

Por su parte, para Hernández et al (2014, p. 453) “la “dependencia” involucra los intentos de los analistas por capturar las condiciones cambiantes de sus observaciones y del diseño de investigación”. De esta manera, la dependencia o consistencia lógica es definida como el grado en que diferentes investigadores, que recolecten datos similares en campo, y realicen los mismos análisis, obtengan resultados semejantes o equivalentes. Empero, esta circunstancia representa una limitación en todo trabajo cualitativo, dado que no es posible replicar los participantes, el contexto y los acontecimientos en su exactitud (Basté, 2015).

Según lo planteado por Hernández et al (2014, p. 454), la dependencia se demuestra cuando el investigador:

- a) Proporciona detalles específicos sobre la perspectiva teórica del investigador y el diseño utilizado.
- b) Explica con claridad los criterios de selección de los participantes o casos y las herramientas para recolectar datos.
- c) Ofrece descripciones de los papeles que desempeñaron los investigadores en el campo y los métodos de análisis empleados (procedimientos de codificación, desarrollo de categorías e hipótesis).
- d) Especifica el contexto de la recolección y cómo se incorporó en el análisis (por ejemplo, en entrevistas, cuándo, dónde y cómo se efectuaron).
- e) Documenta lo que hizo para minimizar la influencia de sus concepciones y sesgos.
- f) Prueba que la recolección fue llevada a cabo con cuidado y coherencia (por ejemplo, en entrevistas, a todos los participantes se les preguntó lo que era necesario, lo mínimo indispensable vinculado al planteamiento).

Las amenazas a la “dependencia” pueden ser, básicamente los sesgos que pueda introducir el investigador en la sistematización durante la tarea en el campo y el análisis, esto puede ocurrir cuando se dispone de una sola fuente de datos, a su vez de la inexperiencia del investigador para realizar la codificación, caracterización, o búsqueda de clústeres de sentido (Salgado, 2007).

A lo largo del presente trabajo se hace mención de los participantes, los maestros en formación de las diferentes Escuelas Normales Superiores pertenecientes al departamento de Sucre. Así también se describe el rol del investigador como observador participante, que mediante el diario de campo realiza una descripción detallada del fenómeno observado. Por su lado, las descripciones de las experiencias vividas, por parte de los maestros en formación, se tienen transcritas y a disposición de quien lo requiera. Asimismo, las entrevistas, la descripción de las experiencias vividas y las notas del diario de campo, pueden ser utilizadas para un análisis posterior al presente estudio. De esta manera los instrumentos utilizados para lograr tales objetivos se convierten en parámetros para que otros investigadores puedan utilizarlos.

Por su parte, en las entrevistas se ha proporcionado y se deja constancia de una grabación y de la escritura de la misma. Lo cual puede ser adaptada y comparados en diferentes contextos y participantes, pudiendo ser utilizadas por otros investigadores. Asimismo, el diario de campo llevado por el investigador se encuentra a disposición, lo que posibilita su estudio. También, los escritos reflexivos, realizados por los participantes, pueden ser retomados para poder realizar de esta manera indagaciones diferentes. La consistencia se ha dado igualmente por la triangulación: entrevista, observación participante y escritura reflexiva (descripción de las experiencias vividas).

Ahora bien, según las recomendaciones realizadas por Hernández et al (2014), para aumentar el criterio de rigor denominado *dependencia*, se han realizado en la presente investigación los siguientes procedimientos:

- a) En las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los maestros en formación, se establecen preguntas paralelas que buscan aclarar o precisar los puntos de vista dadas por los mismos.
- b) Se establecen procedimientos para registrar sistemáticamente las notas de campo, siendo lo más detalladas posibles, utilizando un formato para tal fin. De manera

adicional, se registra la percepción que tiene el investigador sobre la honestidad y sinceridad de los participantes. A su vez, se indica la fecha y hora de la recolección de datos realizada (entrevista, diario de campo y descripción de la experiencia vivida).

- c) Se duplican las muestras cuando se realiza el estudio en diferentes Escuelas Normales Superiores, las tres que pertenecen al departamento de Sucre.
- d) Se aplica de manera coherente un método: el fenomenológico hermenéutico.
- e) Se revisan las transcripciones, con el fin de que no tengan errores ni omisiones.

3.7.3.2. Credibilidad.

También denominado “máxima validez”, el juicio a que responde la credibilidad es el valor de la verdad (por correspondencia) de la investigación, es decir, que los resultados se ajusten a la realidad. El objetivo es captar el significado completo y profundo de los participantes en relación con el fenómeno investigado. Según Varela y Vives (2016), la credibilidad

se refiere a la congruencia de los hallazgos con la realidad. Establecer la confianza de verdad para los sujetos y el contexto de la investigación. Se logra, entre otras estrategias, mediante el uso de métodos bien establecidos; un acercamiento previo para la comprensión de la comunidad u organización en estudio; la triangulación de instrumentos: entrevistas, grupos focales, análisis de documentos; el análisis conjunto y crítico del grupo de investigadores. (p. 194)

Este criterio se evidencia cuando el investigador, a través de observaciones y entrevistas prolongadas, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los participantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten (Salgado, 2007). De esta forma lo describen Hernández et al (2014), “la credibilidad tiene que ver también con nuestra capacidad para comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes” (p. 456). Para Castillo y Vásquez (2003), “la credibilidad se reconoce cuando los hallazgos son “reales” o “verdaderos”, tanto por las personas que participaron en el estudio –criterio *etic*– como por las que han experimentado el fenómeno estudiado–criterio *emic*” (p. 164).

Es de recordar que lo referente a los enfoques *emic* y *etic*, son característicos de los estudios etnográficos y antropológicos. Con respecto a esta postura, y en concordancia con

los avances epistemológicos de las ciencias sociales, cabe resaltar lo determinado por González-Echevarría (2009), donde estipula una propuesta diferente a la anterior bifurcación. Para la autora, si fuera posible establecer otra significación de la establecida canónicamente de la preliminar dicotomía, lo haría teniendo en cuenta el bagaje *etic*, como los presupuestos, concepciones, ideas preliminares del investigador; y con respecto a lo *emic*, la autora se referiría al producto final y más elaborado del investigador. Asimismo, comenta que la dicotomía *emic/etic*, es insostenible debido a que no se pueden separar comportamientos y significados, como esferas independientes del sujeto. Además, si la interpretación es el resultado de un proceso científico, que va de los preconceptos y de las percepciones a la modificación de los esquemas de los investigadores, lo anterior carece de pertinencia.

Por tanto, y referido al criterio de credibilidad, los criterios *emic* y *etic* ofrecen una visión más que dicotómica, complementaria y compleja de aproximación a la “verdad”. Es preciso aclarar en este punto, que la concepción de “verdad” adoptada para el presente estudio se inscribe en la teoría de la “verdad” representada por la fenomenología hermenéutica. Desde esta postura la “verdad” no es algo dado, sino una tarea histórica intersubjetiva de apertura y conciencia, de interpretación. Una verdad referenciada desde la postura de la *Alétheia* (ἀλήθεια), es decir, referida a la sinceridad de los hechos y la realidad. El término *Alétheia*, remite entonces, a aquello que no está oculto, aquello que es evidente en el fenómeno estudiado. También hace referencia al "desocultamiento del ser" como postula Heidegger (1968). De tal manera que

Heidegger sostiene que la verdad como estado de descubierto supone una instancia más originaria, ligada al acontecer mismo del ser, que es esencialmente donación y rehusó. Heidegger piensa entonces la verdad como des-ocultamiento [*Unverborgenheit*], como un salir de lo oculto ligado siempre a un ocultarse, a un esconderse. Remite, de este modo, a la palabra con que los griegos nombraron la verdad: *aletheia*, no mero estado de desocultamiento, sino ante todo desocultar siempre enlazado a un originario ocultamiento. (Donnari, 2011, p. 47)

En esta forma de conceptualizar la “verdad”, el principio de intencionalidad cobra relevancia. Por tanto, dicha verdad es vista como una intención que permite su construcción social. La “verdad” se construye intersubjetivamente. Pero, también se deconstruye y reconstruye, en medio de las esferas de saber-poder, inmersas en los contextos espacio-temporales constituidos en la historicidad misma del sujeto. “La verdad es una pretensión

de validez que vinculamos a los enunciados al afirmarlos” (Habermas, 1993), por lo que, está marcada por el lenguaje y la cultura que nos sujeta: “el sujeto está sujetado” diría Michel Foucault.

Ahora bien, según las recomendaciones realizadas por Hernández et al (2014), para aumentar el criterio de rigor denominado *credibilidad*, se han realizado en la presente investigación los siguientes procedimientos

- a) Establecer estancias prolongadas en el campo. En cuanto a este punto el investigador ha tenido la oportunidad de trabajar en una de las Escuelas Normales Superiores estudiada. A su vez que, durante todo un año, estuvo acompañado de cuatro de los participantes, cuando efectuaron su práctica pedagógica (profesional), en la institución donde dicho investigador labora.
- b) Llevar a cabo muestreo dirigido o intencional. Se han determinado los casos a estudiar, desde la aplicación de un muestreo intencional, buscando múltiples voces que describan el fenómeno vivenciado con respecto a la *investigación formativa*.
- c) Triangulación. Con relación a este punto, se han determinado diferentes instrumentos de recolección de datos que permiten la triangulación de estos (entrevista semi-estructurada, diario de campo, descripción de experiencia vivida).
- d) Efectuar chequeo con participantes: se ha verificado con los estudiantes en formación, los datos e interpretaciones, con el fin de evaluar si éstas comunican lo que querían expresar en un principio cada uno de ellos.
- e) Usar descripciones detalladas, profundas y completas. En este punto, según las recomendaciones de Van Manen (2016), se han fijado las descripciones anecdóticas y narrativas que posibiliten la comprensión del fenómeno estudiado.
- f) Reflexionar sobre nuestros prejuicios, creencias y concepciones respecto al problema de estudio con la finalidad de estar conscientes de éstas y evitar que sean una fuente de sesgos. En este caso los métodos basados en la epojé-reducción sirven como principios para alcanzar una actitud reflexiva, que minimiza los sesgos que puedan presentarse.

3.7.3.3. Transferibilidad

También denominado criterio de “traslado”. En este criterio se alude a la responsabilidad del investigador de suministrar suficiente información sobre el trabajo de campo y del contexto del estudio, que posibilitaran el poder trasladar y comparar los hallazgos con otros contextos. De manera tal que, se desarrollan descripciones minuciosas que permiten trazar juicios comparativos con otras investigaciones. De esta forma, se requiere, entre otros aspectos especificar: el número de participantes en el trabajo de campo, los métodos utilizados, el número y la duración de las sesiones de recolección de datos y el período de tiempo del trabajo de campo (Varela y Vives, 2016).

Si bien es claro como resaltan Hernández et al (2014), que es “muy difícil que los resultados de una investigación cualitativa particular puedan transferirse a otro contexto, pero en ciertos casos, pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente” (p. 458), también es cierto que las investigaciones con enfoque cualitativo, sirven como referentes, que ayudan a mejorar las prácticas y los ambientes en que se dan fenómenos similares. Por ende, “este criterio no se refiere a generalizar los resultados a una población más amplia, ya que ésta no es una finalidad de un estudio cualitativo, sino que parte de ellos o su esencia puedan aplicarse en otros contextos” (ibíd.).

Ahora, es preciso aclarar que en la transferencia la realizarán los lectores u otros investigadores, quienes pueden tener como referente la investigación realizada. Como expresa Salgado (2007, p. 75), “en la investigación cualitativa la audiencia o el lector del informe son los que determinan si pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente del estudio”. Por ende, y con el fin de que el lector o investigador pueda contar con distintos elementos para evaluar la posibilidad de transferencia, “el investigador debe describir con toda amplitud y precisión el ambiente, los participantes, materiales, momento del estudio, etc. La transferencia nunca será total, pues no hay dos contextos iguales, en todo caso será parcial” (Hernández et al, 2014, p. 458).

Por su parte, Lincoln y Guba (1982, 1985) llaman la atención sobre los contextos. Según ellos, es posible la generalización cuando se tienen en cuenta la similitud o diferencia en los contextos donde se realizó la investigación; dicen también que la transferibilidad está en función de la aproximación equivalente entre dos contextos y así,

plantean la hipótesis de aplicabilidad de los resultados en otro lugar. En este sentido, es necesario entonces hacer explícito el contexto y las condiciones en que se pueden considerar válidos los datos.

Por último, como resaltan Hernández et al (2014): “para que la posibilidad de transferencia sea mayor es necesario que la muestra sea diversa y los resultados (temas, descripciones, hipótesis y teoría) se convaliden si emergen en muchos más casos” (p. 458). De esta manera, trabajar con los estudiantes en formación, de tres escuelas normales superiores diferentes (urbana, semiurbana y rural), da la posibilidad de transferencia en otras instituciones que forman maestros y promueven la investigación formativa, como fundamento de transformación de la práctica pedagógica.

3.7.3.4. Confirmación o confirmabilidad.

Desde lo planteado por Varela y Vives (2016) este criterio “refiere a asegurar, en la medida de lo posible, que los hallazgos encontrados son el resultado de las ideas y experiencias de los informantes, más que las concepciones y preferencias del investigador” (p. 194). Es importante por lo tanto, para lograr el anterior objetivo, realizar la triangulación, y describir cuidadosamente los argumentos en relación con la toma de decisión de los fundamentos teóricos utilizados y la selección del método. Asimismo, es conveniente puntualizar la formación y la preferencia del investigador con respecto al fenómeno estudiado.

Según Salgado (2007), los cuestionamientos que ayudan a cumplir con este criterio en particular, son los siguientes:

- ¿Se usaron cintas de grabación magnetofónica, de video u otros mecanismos de grabación?
- ¿Se describieron las características de los informantes y su proceso de selección?
- ¿Se analizó la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes?
- ¿Los contextos físicos, interpersonales y sociales fueron discutidos en la presentación del informe de investigación?

Dando respuesta a las preguntas anteriores, en el presente trabajo se utilizaron grabaciones realizadas con una grabadora digital, para realizar las entrevistas en

profundidad, que luego se digitalizaron en su totalidad. En cuanto a la descripción de la experiencia de vida, fueron los mismos participantes quienes realizaron el escrito y lo enviaron vía correo electrónico al investigador, los cuales se dejaron tal y como fueron entregados. Con respecto al diario de campo, este fue redactado por el investigador, en atención a las observaciones realizadas.

De igual forma, se describieron las características de los informantes, los maestros en formación de las tres escuelas normales superiores, con su respectivo proceso de selección. El análisis de la entrevistas se realizó de manera fiel, buscando intuiciones que permitan develar los sentidos y los significados que se le da a la *investigación formativa* en el contexto de la Escuela Normal Superior en Colombia. De acuerdo a Hernández et al (2014) “las estancias prolongadas en el campo, la triangulación, la auditoría, el chequeo con participantes y la reflexión sobre los prejuicios, creencias y concepciones del investigador ayudan a proveer información sobre la confirmación” (p. 459).

En tenor con el presente estudio, el investigador desde una mirada holística del fenómeno, ha tenido en cuenta a los maestros en formación y su contexto como un todo. Ha recogido a lo largo del tiempo las voces de los participantes, quienes otorgan diferentes sentidos y significados a la experiencia. Gracias a lo anterior, y al contacto directo y prolongado con los colaboradores, a través de citas directas del habla y cuestionarios de preguntas abiertas de los mismos, que sumados a la triangulación de diferentes técnicas y casos, es que se fortalece el criterio de confirmación, descrito en los párrafos anteriores.

Para terminar entonces, de acuerdo con cada criterio esbozado se puede concluir que en el enfoque cualitativo al permitir mantener un contacto prolongado y directo con la naturaleza del fenómeno investigado y con los participantes incluidos en este, aproxima al investigador y la interdependencia que se genera entre investigador y realidad estudiada, a un cierto grado de subjetividad. Esta subjetividad nacida de la cercanía al contexto y participantes, no sólo es admitida y admisible dentro del marco de la investigación cualitativa, sino que además forma parte intrínseca de su naturaleza, pues se entiende que comprender y estudiar un fenómeno como el proceso de formación en cuanto a la investigación, se hace difícil desde la distancia. La subjetividad deviene por tanto como una herramienta del investigador, quien la necesita para explorar esencialmente la

intersubjetividad de los participantes. El investigador dota de sentido, los hallazgos en su pretensión de “verdad” objetivada, desde la subjetividad misma (Basté, 2015).

Capítulo IV. Resultados.

Con el objetivo de comprender el sentido y significado que le dan los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores, pertenecientes al departamento de Sucre, a la investigación formativa, se presentan a continuación los resultados encontrados. En donde, se busca aportar a la reducción de la brecha existente entre la teoría y la práctica, respecto a la práctica investigativa llevada a cabo en los diferentes espacios de formación de maestros. Así también, estructurar desde la experiencia de vida de los actores principales, los estudiantes en formación, un documento fenomenológico que posibilite “un relato que aglutine elementos cognitivos y emotivos, descriptivos e ilustrativos, en su intención de narrar singularmente la naturaleza o esencia de una dimensión de la experiencia propia del mundo de la vida” (Jordán, 2008, p. 127).

En este capítulo se busca entender, comprender, integrar e interpretar los contenidos de los diferentes datos recolectados por medio de las entrevistas a profundidad, la descripción de la experiencia vivida y el diario de campo, utilizando la fusión entre el IPA y el enfoque de Van Manen (2014). El propósito del presente estudio fenomenológico fue develar el sentido y el significado que los maestros en formación, de las Escuelas Normales Superiores (ENS) del departamento de Sucre - Colombia, confieren a la Investigación Formativa.

En esencia, en esta investigación se describieron e interpretaron los sentidos y significados vividos de un grupo de maestros en formación, con la riqueza de recrear diversas perspectivas sobre el fenómeno en consideración (Eatough & Smith, 2017; Van Manen, 2016). La fusión de procesos descriptivos e interpretativos, permitió al investigador comprender cómo un grupo de 10 participantes han vivido la experiencia de formación en la investigación, como uno de los conocimientos base para mejorar la formación de maestros en Colombia (Restrepo, 2008, 2011).

El método fenomenológico hermenéutico, impulsado por el IPA y el enfoque de Van Manen (2016) fue apropiado, debido a que este diseño, condujo a la descripción e interpretación de las experiencias vividas por los participantes de la investigación, en términos de significado del fenómeno bajo indagación (Larkin & Thompson, 2012; Van Manen, 2016). El propósito de este capítulo es proporcionar los hallazgos resultantes del análisis de datos.

4.1. Validación de resultados

El objeto de conocimiento de la presente investigación, implicó utilizar el *Interpretative phenomenological Analysis* (IPA), conjuntamente con el enfoque propuesto por Van Manen (2016), para realizar el análisis de los datos recolectados, integrado los pasos de interpretación de cada modelo. Ahora bien, como la base de datos no era lo suficientemente grande no fue necesario utilizar un software para el análisis de los mismos. Por lo tanto, la transcripción manual fue apropiada. Luego, se escribieron las entrevistas, revisando y escuchando una grabadora digital, lo cual confirmó la precisión de las transcripciones. En cuanto al análisis de datos, este involucró la preparación y organización de los mismos, utilizando la codificación para reducirlos en temas, categorías y subcategorías (Creswell, 2012; Saldaña, 2013).

Las operaciones analíticas previas incluyen agrupar la información a través de un refinamiento progresivo de los códigos que conducen a los temas. Según Creswell (2009), la codificación facilita la organización de los datos "antes de dar significado a la información" (p.186). De esta manera, obtener una idea del todo, en esta etapa es primordial también. Asimismo, el proceso de codificación se basa en la suposición de que el análisis de datos es un proceso abierto, lo que implica utilizar los pasos iniciales para poner el análisis real en perspectiva (Saldaña, 2013). En esencia, la codificación inicial sirve como la etapa de preparación para el tema de los datos. Por lo tanto, el uso de métodos de codificación iniciales, no excluye la posibilidad de realizar interpretaciones fenomenológicas posteriores de los temas (ibíd.).

Asimismo, en este estudio se incorporó la triangulación metodológica como una estrategia de validez y confiabilidad (Creswell, 2009; Standing, 2009). De esta manera se asegura una mirada holística de los participantes de la investigación. Este método implicó el uso de entrevistas personalizadas en profundidad, descripción de experiencias de vida (protocolos escritos) y la observación participante, llevada a cabo utilizando un diario de campo descriptivo y reflexivo.

Así también los métodos referidos a la epojé-reducción, como principios fenomenológicos fundamentales guiaron el proceso de recopilación de datos (van Manen, 2016). Dos formas de lograr la epojé-reducción durante el proceso llevado a cabo, fueron: primero, escribir una lista de aspectos y cuestiones relacionadas con los temas de la

entrevista, y segundo mantener un diario de campo descriptivo y reflexivo como herramienta para escribir los sentimientos y percepciones del investigador sobre cuestiones emergentes y explícitas (Hamill y Sinclair, 2010). De esta forma usar el diario de campo, implicó preparar, reflexionar y tomar acciones como resultado de aprender de los encuentros de entrevista.

En tanto, el carácter hermenéutico del presente estudio, apuesta por una finitud de interpretaciones, reconociendo que no son las únicas, y que no se afirman como exclusivas, sino que hacen parte de la inconmensurabilidad de elucidaciones posibles. Sin embargo, la puesta en marcha del proceso metodológico, implica que en la explicitación de los participantes del estudio se exprese “algo como algo”, dando como resultado puntos de coincidencia y variación, fundamentales en lo que a la experiencia investigativa vivida respecta.

Ahora bien, no se trata de una interpretación arbitraria que *construye* a voluntad tales coincidencias desde un punto de vista externo, sino que la interpretación despliega ciertas convergencias y divergencias, replegadas en los textos de los maestros en formación, latentes y ocultas tras las diferencias de perspectiva, cultura y contexto (Garrido-Maturano, 2012). Por otro lado, el diálogo intertextual, entre los maestros en formación de las distintas ENS, ayuda a describir cómo se *da* la experiencia investigativa. He aquí el momento fenomenológico del método. Entendiendo que la fenomenología, “no tiene por tema propio las cosas, sino su donación, esto es, la descripción de las cosas en el cómo de su darse, en cuanto este cómo es esencial al darse de la cosa misma” (ibíd., p. 158).

4.2. Proceso de análisis de datos

Seguidamente se mostrará, a manera de ejemplo, el proceso llevado a cabo con cada una de las entrevistas, utilizando la fusión del proceso efectuado mediante el Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA) (Larkin & Thompson, 2012; Smith & Osborn, 2008), conjuntamente con los métodos reflexivos para ver el sentido de los textos, expuesto por Van Manen (2016). El primer paso consistió en leer y familiarizarse con las transcripciones, seguido de un segundo momento que implicó identificar y extraer

declaraciones significativas en cada una de las entrevistas relacionadas con el fenómeno en estudio (ver tabla 14).

Tabla 14. Identificación de declaraciones significativas

Transcripción original	Comentarios iniciales
<p>Eeeh..., bueno..., precisamente, nosotros hemos tenido en el proceso investigativo..., a nosotros nos han cambiado de tutor dos veces ya, o sea, un atraso grande, que lo que nosotros hicimos en el primer semestre con la seño, la metodología y todo lo que llevábamos se cambió,... en el segundo semestre nos colocaron un nuevo tutor, el profesor (...), muy bueno en lo que hacía y él ahí comenzó..., digamos..., a influirnos en lo del proyecto, o sea, de dónde sale el proyecto...; bien, sacamos un proyecto que notamos bueno..., yo como era practicante en una pequeña escolita por allá [rural], yo note la decadencia que había mirado, tanto en los espacios los padres de familia, cómo llevaron el proceso educativo de sus hijos..., porque no puedo llevar el proyecto allá si es educativo, es algo que puede fomentar mi enseñanza, y es algo positivo para la institución, dejar...eeeh... digamos, una huella allá. El profesor dijo que era una buena idea, sí, él dijo que nos iba guiando, poco a poco nos íbamos encaminando a que él estaba dispuesto a ayudarme, que él me ayudaba en lo que pudiera; pero después, el siguiente semestre, otra vez nos cambian de tutor. O sea, eso ahora es como..., estamos bien y ahora estamos mal, porque la seño dijo que eso no daba para investigar, o sea, lo que les parece bien a unos, a otros les parece mal, pero nosotros quisimos seguir con nuestro proyecto.</p>	<p>El cambio de docente, da la percepción de atraso en el proceso de investigación.</p> <p>Influencia positiva del formador de formadores</p> <p>Idea inicial de investigación: Motivación por ayudar en lo rural</p> <p>El docente como guía y apoyo.</p> <p>La idea inicial se ve juzgada de manera negativa por la nueva docente.</p> <p>Los estudiantes se resisten a cambiar de idea.</p>

El siguiente paso implicó identificar los temas preliminares (categorías y subcategorías) para formar unidades de sentido, es decir buscando una relación entre ellos, que permitiera la emergencia de subtemas (ver tabla 15).

Tabla 15. Identificación de unidades de sentido

Transcripción original	Subtemas: Unidades de sentido
<p>Eeeh..., bueno..., precisamente, nosotros hemos tenido en el proceso investigativo..., a nosotros nos han cambiado de tutor dos veces ya, o sea, un atraso grande, que lo que nosotros hicimos en el primer semestre con la seño, la metodología y todo lo que llevábamos se cambió,... en el segundo semestre nos colocaron un nuevo tutor, el profesor (...), muy bueno en lo que hacía y él ahí comenzó..., digamos..., a influirnos en lo del proyecto, o sea, de dónde sale el proyecto...; bien, sacamos un proyecto que</p>	<p>Cambio del formador</p> <p>Del formador transformativo</p>

notamos bueno..., yo como era practicante en una pequeña escuelita por allá [rural], yo note la decadencia que había mirado, tanto en los espacios los padres de familia, cómo llevaron el proceso educativo de sus hijos..., porque no puedo llevar el proyecto allá si es educativo, es algo que puede fomentar mi enseñanza, y es algo positivo para la institución, dejar...eeeh... digamos, una huella allá. El profesor dijo que era una buena idea, sí, él dijo que nos iba guiando, poco a poco nos íbamos encaminando a que él estaba dispuesto a ayudarme, que él me ayudaba en lo que pudiera; pero después, el siguiente semestre, otra vez nos cambian de tutor. O sea, eso ahora es como..., estamos bien y ahora estamos mal, porque la seño dijo que eso no daba para investigar, o sea, lo que les parece bien a unos, a otros les parece mal, pero nosotros quisimos seguir con nuestro proyecto.	Aproximación a la realidad
	Del formador transformativo
	Lo paradójico y extraño
	Lo paradójico y extraño

Posteriormente, el siguiente paso consistió en acortar los significados formulados en categorías, para luego agruparlos en temas, que intentan encerrar el significado de los enunciados significativos (Ver tabla 16).

Tabla 16. Identificación de clúster de unidades de sentido: Temas finales

Subtemas: Unidades de sentido	Transcripción original	Temas: clúster de unidades de sentido
Cambio del formador	Eeeh..., bueno..., precisamente, nosotros hemos tenido en el proceso investigativo..., a nosotros nos han cambiado de tutor dos veces ya, o sea, un atraso grande, que lo que nosotros hicimos en el primer semestre con la seño, la metodología y todo lo que llevábamos se cambió,... en el segundo semestre nos colocaron un nuevo tutor,	Del formador de formadores: De la imposición a la transformación.
Del formador transformativo	el profesor (...), muy bueno en lo que hacía y él ahí comenzó..., digamos..., a influirnos en lo del proyecto, o sea, de dónde sale el proyecto...; bien, sacamos un proyecto que notamos bueno..., yo como era practicante en una pequeña escuelita por allá [rural], yo note la decadencia que había mirado, tanto en los espacios los padres de familia, cómo llevaron el proceso educativo de sus hijos..., porque no puedo llevar el proyecto allá si es educativo, es algo que puede fomentar mi enseñanza, y es algo positivo para la institución, dejar...eeeh... digamos, una huella allá. El profesor dijo que era una buena idea, sí, él dijo que nos iba guiando, poco a poco nos íbamos encaminando a que él estaba dispuesto a	Investigabilidad: el eidos de la investigación formativa.
Aproximación a la realidad		
Del formador transformativo		Del formador de

Lo paradójico y extraño	ayudarme, que él me ayudaba en lo que pudiera; pero después, el siguiente semestre, otra vez nos cambian de tutor. O sea, eso ahora es como..., estamos bien y ahora estamos mal, porque la señora dijo que eso no daba para investigar, o sea, lo que	formadores: De la imposición a la transformación.
Lo paradójico y extraño	les parece bien a unos, a otros les parece mal, pero nosotros quisimos seguir con nuestro proyecto.	

A continuación, los temas emergentes extraídos del análisis de datos, se describen e integran en una descripción textual del fenómeno en estudio. En esta etapa de la investigación, las experiencias vividas de los participantes se traducen en expresiones textuales basadas en los conglomerados obtenidos en el paso anterior.

4.3. Temas finales

Este apartado resume la sección de hallazgos, asimismo se representa una descripción detallada de los resultados junto con la interconexión entre los temas principales, los subtemas, las categorías y subcategorías emergentes. En esencia, el enfoque de esta sección es sobre los temas finales resultantes del proceso de codificación, junto con una descripción de lo que los participantes de la investigación experimentaron con respecto al fenómeno bajo escrutinio (Creswell, 2007). Una breve descripción e interpretación de cómo se vivió tal experiencia acompaña la presentación de cada tema, junto con un resumen que representa la esencia de las experiencias de los 10 participantes de la investigación (Moustakas, 1994).

Como apunta Aguas (2014), los temas surgen de las categorías finales y los subtemas de la base de la consideración conceptual previa. La agrupación de 15 constituyentes invariantes o temas secundarios (Van Manen, 1990), resultó en seis temas como el “resultado de la codificación, la categorización y la reflexión analítica...” (Saldaña, 2013, p. 175). Lo siguiente es una descripción de esos temas, en términos de lo que los participantes de la investigación en el estudio, experimentaron con el fenómeno bajo inspección. Así también, respondieron al cómo ocurrió la experiencia vivida.

4.3.1. Tema N° 1. Preferencia: la decisión de Ser maestro

Diferentes estudios resaltan los motivos que posibilitan la elección de estudiar una carrera docente en América Latina y el Caribe (Vaillant, 2013). Entre los motivos principales se destacan los siguientes: deseo de convivir y disfrutar del trabajo con los niños; experiencias escolares en las que se identifican con el ser maestro; influencia de las relaciones socioafectivas del contexto familiar; vocación de servir; bajos resultados en las pruebas estandarizadas que permiten el ingreso a otras carreras; condiciones económicas precarias que determinan la permanencia en las Escuelas Normales Superiores (caso Colombia); creencia de facilidad de la carrera; bajos niveles de exigencia para el acceso a los programas de formación de maestros; necesidad económica; no aceptación en otra institución; última posibilidad de estudio (McKinsey, 2007; Larrosa-Martínez, 2010; Vaillant, 2013; Aguirre-Gómez, Dévora-Rodríguez & Valenzuela-Dorado, 2015; Jurado-Valencia, 2016).

Si bien es cierto que la presente investigación no presenta como objetivo principal, determinar el porqué de la elección de la carrera docente, no es menos importante tener presente este aspecto como experiencia de vida, preliminar a la formación investigativa. De esta manera, en la entrevista semi-estructurada se estableció como primera pregunta la siguiente: ¿Por qué decidiste estudiar para ser maestro(a)? La cual sirvió para abrir la conversación. En este aspecto se tienen dos categorías principales, nominadas de la siguiente manera: Del no querer al Ser; y Del querer al Ser.

4.3.1.1. Del no querer al Ser:

Entre los motivos presentados encontramos por ejemplo lo que expone P1

Mmmm, bueno..., la verdad es que era de mis últimas opciones ser maestro, creo que a los maestros aquí en Colombia no les pagan lo suficiente y son de los que menos reciben beneficios, entonces eso lo tenía como última opción, pero dadas las condiciones económicas de mi familia y mías, pues tuve que estudiar esta carrera. (EP1)

Por otra parte P2 comenta que

...a mí al principio no me gustaba, ni yo quería venir a la Escuela Normal..., yo quería estudiar derecho, pero como somos una familia de escasos

recursos, mi madre es soltera, esteee..., no tuve los recursos para desplazarme a Sincelejo, para estudiar derecho... (EP2)

De igual manera P3 manifiesta que

Precisamente..., esta no era la carrera que yo quería estudiar. Yo tenía pensado estudiar trabajo social, gastronomía o contaduría, pero..., no se dieron las cosas debido a situaciones económicas; mi madre es docente, pero mi padre trabaja en..., digamos, tiene un trabajo diario que a veces sí y a veces no trabaja..., no es estable. (EP3)

El estudiante P4 expresa “En realidad, no ingrese a la institución como para ser docente,...” (EP4). Sin embargo no profundiza en el deseo de querer estudiar o aprender otro oficio. Asimismo, P6 comenta “Bueno..., en primer instancia, no estaba dentro de mis opciones ser maestra, siempre me gustó la medicina..., mis sueños eran estudiar medicina, pero por falta de recursos económicos no pude estudiarla y me presenté al programa de enfermería en el año 2015 más o menos..., y no pasé; para mí fue terrible y tortuoso...” (EP6). Por su parte, P8 dice “Bueno..., fue una decisión muy difícil, porque en realidad no me gustaba, sentía que no tenía capacidad de reunirme con un grupo determinado de niños y recién había salido de la escuela, tenía muchos planes y muchos obstáculos en el camino y cuando tomé la decisión..., tenía inseguridad de lo que estaba haciendo...” (EP8)

Es de considerar, que seis de los diez participantes, manifestaron que la carrera docente, no estaba en sus planes, o eran su última opción. Es decir, **NO QUERIAN** estudiar para ser maestros. La mayoría de ellos, aduce que la decisión fue tomada, más que todo, por la precariedad de las condiciones económicas prevalentes en el núcleo familiar. En este sentido, el factor económico hace referencia a la situación monetaria de la familia, en cuanto sea capaz de asumir o no los gastos que implica la formación profesional del egresado de una institución educativa (Bravo y Vergara, 2018).

Como es posible observar, tomar la decisión de estudiar en la Escuela Normal Superior, en algunas ocasiones se convierte en la última opción. Este paso, mediante el cual los estudiantes se vuelven conscientes de las limitaciones sociales, políticas y económicas, se reformula en distintos tipos de conflictos. El primero de carácter intrapersonal, de una parte se encuentran sus sueños e ilusiones, y por otra el ideal que se ha venido formando a través de los años. Por ejemplo cuando P6 afirma “para mí fue terrible y tortuoso...”, su sentido de frustración en el momento rememorado, emerge como una condición de decepción. El

segundo conflicto es de carácter interpersonal, representado en la situación económica que les toca vivir como familia, lo cual imposibilita el seguir un proyecto de vida que se convierte en inviable.

En este aspecto, los diferentes actores que acogen a los estudiantes en las instituciones formadoras de maestros, deben tener en cuenta las diferentes tensiones que están pasando los estudiantes, con respecto a las crisis emocionales de tener que tomar una decisión no deseada. En estos casos el estudiante se encuentra en dos mundos, la fantasía, que se convierte en idealismo y que se traduce en las ganas de estudiar algo que le permita desarrollar sus habilidades, que se opone a la realidad de no poder hacerlo, resultando muchas veces en una confrontación dolorosa. Por lo tanto, los formadores de maestros deben preparar a los jóvenes, que ingresan con estos problemas, para enfrentar esta doble realidad, es decir, para aprender a manejar esta dicotomía.

4.3.1.1.1. Aprendiendo a Ser maestro, el despertar de la vocación.

Ahora bien, a pesar de lo descrito en el apartado anterior, todos los participantes que inicialmente dijeron no haber querido estudiar, como primera opción, la carrera docente, dan muestra de un despertar, un entusiasmo que se traduce en la construcción de la vocación. Este momento que Sánchez (2003) denomina peri-vocacional, surge o se consolida a lo largo de la formación inicial de esta carrera, es decir, “en las Escuelas de Magisterio, las cuales también tienen en su haber, el fortalecimiento del sentido vocacional del sujeto. Se trata de un momento de análisis y de comprensión de las tareas docentes y de su identificación con las mismas” (p. 207).

Las motivaciones que expresan los participantes son múltiples, las cuales le dan sentido a su desarrollo profesional a lo largo de la carrera. Por ejemplo: Para P2, lo importante es ayudar a las personas; en cuanto a P3, P4, P6 y P8, mencionan que les fue “gustando” la carrera, es decir los participantes le encontraron sentido a estudiar para ser maestros. En los siguientes relatos se puede observar lo dicho hasta ahora:

Entonces vine a la escuela y me di cuenta que, con el hecho de yo ser maestro, también puedo ayudar a las personas, a los niños, puedo contribuir a una mejor sociedad, porque yo voy a orientar a los niños.... Ummh..., quiero, cómo le digo, quiero ayudar, llevándolos a que sean mejores

personas seño, y de ahí, me he ido enamorando de esa profesión, porque me ha gustado. (EP2)

...después del primer semestre, que ya noté la realidad del colegio, de los niños, de la práctica, de todo lo que nos enseñaba...., yo dije: ¡No, si esto está bueno!..., vamos a colocar un poco de empeño, entonces me fue gustando la carrera y poco a poco me ha gustado más la carrera en sí, que avanzado he aprendido y en realidad me gusta, me gusta lo que hago ahora, la forma en que enseño y lo que aprendo cada día. (EP3)

...con el pasar del tiempo, le fui cogiendo cariño, le fui cogiendo una grata responsabilidad a la profesión de maestro; ya que los niños, el estudio y la enseñanza, son cosa maravillosa, que a través del tiempo le va brindando a uno ese conocimiento de comprender, de conocer y de vivir nuevas experiencias como maestro, ya que los niños para uno, son un amor, una vida. (EP4)

A medida que pasó el tiempo me fue gustando, a tal punto de enamorarme de la carrera como tal. Cuando inicié las prácticas pedagógicas, me apasionó aún más... (EP6)

...fueron pasando los días, me fui enamorando de mi carrera, de lo que estaba haciendo, a tal punto que no veía esto como una opción, sino por vocación. Hoy por hoy, estoy enamorada de mi carrera, a tal punto que quiero continuar con mis estudios y hacer una licenciatura. (EP8)

Asimismo, es de entender que la palabra vocación, tiene su origen en la expresión *vocatio-önis* (acción de llamar). Sánchez (2001) expresa que la vocación hace referencia a la inclinación que el “sujeto manifiesta hacia una profesión o por una carrera concreta. En este sentido, Ortega y Gasset, la ha identificado con afición, entendiendo que existe un deseo firme por algo, e incluso una cierta complacencia con el ejercicio de la misma” (p. 205). La vocación es un término complejo, debido a que involucra en cuanto a su estudio, “aspectos psicológicos, educativos, biológicos, sociológicos, económicos, antropológicos, históricos y filosóficos” (Vargas, 2005, p. 400).

Los sentidos que pueden tener relación con el desarrollo de la vocación, y que constituyen significaciones del constructo, según Vargas (2005), son los siguientes: afición, amor, apego, devoción, disposición, entusiasmo, gusto, inclinación, inspiración, llamada, pasión, predilección, preferencia, proclividad, profesión, propensión, simpatía y tendencia. De esta forma, los maestros en formación van constituyendo el sentido del Ser maestro; enamorándose de la profesión (P2, P8), apasionándose por ella (P6), encontrándose con la

propensión de ayudar a los niños en el proceso de aprendizaje (P4), despertando la vocación (P8).

4.3.1.2. Del querer al Ser.

En este punto, se evidencia la variación de la descripción de la experiencia vivida, por los demás participantes, aquellos que desde muy temprano quisieron ser maestros o maestras. En los siguientes relatos se muestra lo anteriormente expuesto:

...pienso que desde pequeña me ha gustado, esto es una vocación mía..., porque siempre me ha interesado enseñarles a los niños, me gusta que ellos adquieran conocimientos y vayan más allá. (EP5)

...inicialmente la concebí como una opción muy primordial en mi vida, en mi formación y en mi carrera profesional [...] mi primera opción era ser maestro; la carrera de docente es una carrera muy bonita, buscar la manera de cómo enseñar a otras personas, es muy interesante... (EP7)

... decidí estudiar para maestro, ya que es una carrera que siempre me llamo la atención, y pues..., me gusta que las demás personas puedan aprender y aprendan con calidad de lo que puedo transmitir. (EP9)

Bueno..., realmente siempre quise ser maestro. Cuando era niño, jugaba con mis primos y con mis hermanitas menores a que yo les daba clases y cuando ya estaba en el colegio, siempre me gustaba ser monitor o quería siempre ser el líder de los trabajos para estar ahí... (EP10)

La representación de los anteriores textos, permite describir la vocación desde lo que Sánchez (2001) denomina el momento pre-vocacional la cual sugiere una etapa de descubrimiento, de análisis y de acercamiento a algunas de las funciones previas, de ser maestros, antes de la entrada a estudiar la carrera. Este momento ha sido calificado por como un periodo de «vocación temprana», incluyendo en el mismo a las clases particulares y a la experiencia que junto a ésta se desarrolla. Asimismo, se puede decir que “esta esencia vocacional se ha ido forjando, en algunos casos, en las edades más tempranas, al sentirse entusiasmado por los más pequeños, por la admiración hacia su maestro y por representar su mismo papel” (ibíd., p. 206).

En este sentido, los participantes P5, P7, P9 y P10, expresan que **QUIEREN** estudiar la carrera magisterial. Ese querer se corresponde con la constitución y construcción

de una vocación temprana. Dicha vocación, pudo ser cimentada por la familia, por los amigos, por la escuela donde se estudió, como lo expresa P7 cuando explica las razones del porque estudio para ser maestro: “Por distintas razones, ya que estoy en la institución desde transición hasta undécimo grado, y podía ver la intervención de los estudiantes del programa, me percataba de su formación..., y la intervención de estos jóvenes me hizo pensar en la capacitación que les brindan y más..., todo el lema, todo eso para formar maestros con una capacidad crítica y de nivel profesional” (EP7). En el influyó, de manera consciente o inconsciente, su entorno de estudio, en el cual estuvo inmerso por más de once años. Se percibe entonces, la importancia de la influencia formativa del pasaje por la escuela desde la infancia, y aún más en la adolescencia, cuando la búsqueda de referentes es clave para determinar seguir con los estudios para ser maestros.

Por su parte, P9 comenta que: “en lo personal, mis padres ayudaron en mi aporte a la educación, ellos me decían que en la educación podía abrirme camino y con educación nadie puede controlarme y pues..., me gusta bastante el área de la educación y trabajar en ello” (EP9). Es decir, la influencia en este caso estuvo demarcada por el entorno familiar, argumentado con ciertos criterios, las bondades de estudiar una carrera magisterial. En este caso la representación y el imaginario social familiar, influyen de manera determinante sobre la elección de ser o no maestro. Nótese, que en ninguno de los casos últimamente expuestos, se menciona el factor económico como relacional a la escogencia de la carrera.

4.3.1.3. Síntesis del tema N° 1. Preferencia: la decisión de Ser maestro

Si bien los factores que inciden en la decisión de estudiar una carrera magisterial, son múltiples, en el presente estudio se encuentran dos casos particulares, que conforman el sentido de la vocación del maestro (ver figura N° 5). En primer lugar se encuentra que seis de los diez participantes no querían ingresar a la carrera magisterial, el motivo que predominó en los relatos, fue la precariedad económica. Sin embargo, después de un determinado tiempo, y en atención a las condiciones económico-familiares, decidieron ingresar a la Escuela Normal Superior, cercana a su residencia, como una opción para seguir estudiando.

Por otro lado, se encuentran los participantes que expresan un interés temprano para ingresar a estudiar, o seguir estudiando, lo referente a la carrera magisterial. Los motivos

relatados van desde el gusto a muy temprana edad por enseñar, hasta la influencia familiar que interviene en la decisión precoz.

Ahora bien, en los dos casos, el no querer o querer estudiar para ser maestro, diversos momentos del despertar de la vocación se encuentran presentes. Para algunos, los primeros, se vivencia en el periodo denominado peri-vocacional, el cual surge o se consolida a lo largo de la formación inicial de sus estudios. Para los otros, se evidencia en sus experiencias vividas relatadas, el periodo llamado pre-vocacional, en el cual se vivencia una etapa de descubrimiento, de análisis y de acercamiento a algunas de las funciones previas, de ser maestros, antes de la entrada a estudiar la carrera. En fin, ambos grupos, sugieren haber despertado el amor, el gusto, la pasión, por ser maestros, si bien en diferentes temporalidades, todos afirman, de manera implícita o explícita, alcanzar la vocación por la profesión.

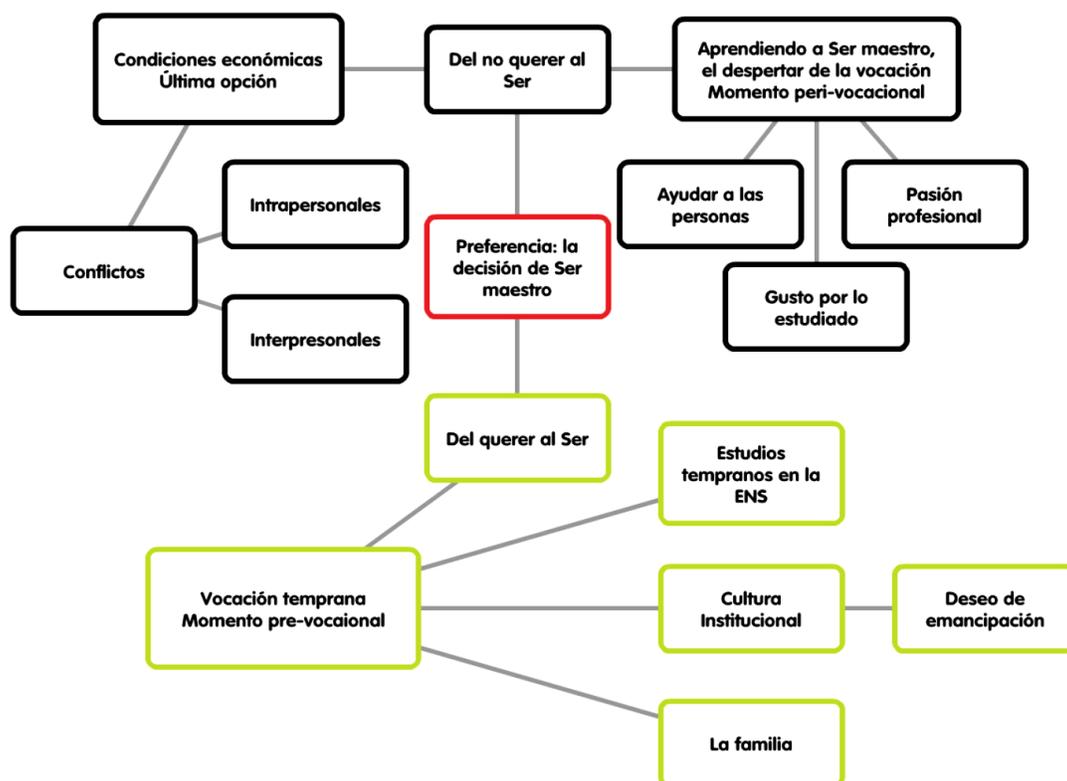


Figura 5. Resumen gráfico del tema 1

4.3.2. Tema N° 2. Del formador de formadores: de la imposición a la transformación.

Todos los participantes se refirieron, de una forma u otra, a la relación existente entre sus formadores (sean estos docentes titulares de la ENS o docentes tutores en las escuelas de práctica), y ellos como estudiantes. Se entiende que el formador de formadores es un mediador del aprendizaje, a quien le corresponde “mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión de la misma forma que espera que los formandos lo asuman cuando se conviertan, a su vez, en formadores” (Vaillant y Marcelo, 2001, p. 31). Es de resaltar que en el nivel de formación inicial de maestros, los formadores de formadores, “son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes” (ibíd., p. 37).

En el contexto particular de la investigación formativa, estos componentes son tanto teóricos como prácticos. Los cuales se deben articular en la medida en que se van desarrollando las competencias profesionales. Lo que sigue es la forma en que varios participantes rememoraron algunos aspectos referentes a este tema, a lo largo del proceso de su formación. Se pueden identificar dos categorías esenciales en particular; la primera denominada “lo paradójico y extraño”, y la segunda llamada “del formador transformativo”.

4.3.2.1. Lo paradójico y extraño.

En el siguiente apartado se deconstruyen las narraciones de los participantes, en cuanto a los aspectos en los cuales sienten alteración del deber ser con lo que viven. Es decir, aquellos momentos de la formación, en que los estudiantes perciben y advierten, que deberían ser de otro modo. Sin embargo, por diferentes motivos y acciones de aquellos que los están formando se convierten en normalizaciones.

La experiencia vivida por P1 se relaciona con la transformación de una idea inicial propia para investigar, la cual debió ceder por distintas situaciones que se detallan en su narrativa.

...entonces..., me pareció un problema interesante, apareció un proyecto al instante y motivador para mí misma como una experiencia propia, [...], algo que me ayudaría a mí a seguir adelante en el proceso de investigación. Pero luego con... este..., con la llegada de la nueva docente, [...], se cambiaban las cosas, porque hubo una nueva idea de formar parte de un grupo grande para trabajar en un proyecto llamado [...]. Entonces me sentí como un poco sola [...], sentía la frustración de que no iba a seguir trabajando con lo que yo había empezado, y quería realizar. (EP1)

De igual manera, las experiencias narradas por P2, P3 y P9, evidencian la renuncia de su motivación inicial, por argumentos o acciones realizadas por el formador de maestros. P2 comenta que:

...como nosotros, para el proceso de la práctica tenemos que desplazarnos a la zona rural, entonces yo llegué a una escuelita ahí, y observé unas necesidades, y le dije a mis compañeros..., podemos hacer una investigación, sobre la falta de recursos en la escuela. Y al llegar acá, a la escuela [a la Normal Superior], estee..., la seño de investigación nos dice: “no, esto..., eso no se puede investigar”, eso sacó unas conclusiones que me dejó fuera y yo quería llevar a cabo esa investigación allá en esa escuelita.

...yo principalmente dije: “ombe..., la seño qué va a saber de investigación ni que nada, eso se puede investigar, yo le voy a preguntar a...” y mis compañeros me decían: ¡cállate, no te pongas a pelear con esa seño, porque después el que va a llevar la de perder eres tú!, pero yo decía... ¡yo quiero la escuela, yo quiero! ..., y eso fue lo que sucedió... Es un sueño frustrado [...]. [Me dije], qué hago aquí, yo debiera salirme; hasta sentí que esto no era lo mío, porque yo quería ayudar a la escuelita, quería ayudarles, pero me sentí decepcionado, me sentí como..., no tuve para refutarle eso a la seño, entonces me quedé callado, me quede en blanco y...

...sentía como si la sangre se me hubiera ido acá, a la cabeza, me sentía la cabeza grande y no sé..., las orejas se me calentaron, me quemaba, yo me sentí algo fastidioso, yo no quería estar en ese momento ahí... Me sentí que ese tiempo, fue lo más largo de la clase, es una hora que yo la sentí como..., como de 80 minutos, y larguísimo se me fue el tiempo, yo quería irme para mi casa rápido y nada..., dónde se acababa la hora... eso me llevo quizás a tomarle fastidio a la investigación; nombre..., qué voy a hacer yo con eso, si no puedo ayudar a otros. (EP2)

En este relato en particular, su pueden distinguir lo que Van Manen (2016) denomina existenciales: la relación vivida (la relacionalidad); el cuerpo vivido (la corporalidad); el espacio vivido (la espacialidad); el tiempo vivido (la temporalidad); y las cosas y tecnologías vividas (la materialidad). Como expresa el autor “las nociones de

relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas son existenciales en el sentido en que pertenecen al mundo de la vida... Todos vivenciamos nuestro mundo a través de estos existenciales” (p. 349). Por lo tanto, los existenciales son útiles para explorar aspectos significativos del mundo de la vida y de los fenómenos particulares que en ella suceden.

Por otra parte, el participante 3 describe lo siguiente:

...yo como era practicante en una pequeña escuelita por allá, yo note la decadencia que había mirado, tanto en los espacios, [como en] los padres de familia, [del] cómo llevaron el proceso educativo de sus hijos... ¿por qué no puedo llevar el proyecto [de investigación] allá si es educativo?, es algo que puede fomentar mi enseñanza, y es algo positivo para la institución, dejar...eeh... digamos, una huella.

...pero después, el siguiente semestre, otra vez nos cambian de tutor. O sea, eso ahora es como..., estamos bien y ahora estamos mal, porque el nuevo tutor dijo que eso no daba para investigar, o sea, lo que les parece bien a unos, a otros les parece mal, pero nosotros quisimos seguir con nuestro proyecto.

...uno se siente mal, uno decae bastante, porque es algo que uno se esmeró por investigar, uno que hizo, uno que investigó, uno que salió con el grupo y llevaba una motivación y ya tenía todo planeado, tenía todas las actividades listas, tenía todo ya, es como si uno va... Yo me sentí triste, mis compañeros también se sintieron tristes, pero nosotros seguimos con el proyecto, [...], notamos la discordia cuando el tutor estaba calificando..., digamos que no nos calificaba igual, o no nos apoyaba más que a los demás. (EP3)

Para P9 la vivencia se detalla de la siguiente forma

...nosotros éramos un grupo de 4 personas [...], buscamos una problemática fuera de la escuela, [...], escogimos la problemática de movilidad vial del municipio de..., o sea el mototaxismo; y apenas somos cuatro personas y la población muy grande para investigar; un docente decía que sí podíamos..., [sin embargo], tuvimos cambios de docentes, con lo cual nos cambió el hilo conductor que llevamos, fue un cambio brusco y tocó volver a empezar prácticamente.

...nos sentimos mal por el cambio de docentes, porque sí podíamos con el reto del nuevo tutor y buscamos asesoría; además, nuestro proyecto era bonito para nuestra escuela, y el nuevo tutor cuando supo que buscamos asesoría exterior del antiguo docente..., hubo diferencias y llamados de atención y tocó declinar del proyecto inicial, por miedo y por la nota..., dependíamos de ella y nos agrupamos para otro proyecto. Me sentí mal porque ya teníamos un avance e ilusiones, qué íbamos a hacer en los barrios, en las calles e igual..., decepcionados y no podíamos estancarnos. (EP9)

Varios aspectos se relacionan con los sentimientos de frustración, malestar, decaimiento, tristeza, incomodidad, decepción e inconformidad, detallados por los maestros

en formación, cuando se realiza un cambio en la motivación, o idea inicial, del proyecto de investigación. En este sentido, se logra evidenciar que el cambio de tutor, jugó un papel fundamental en lo que respecta a la alteración de las ideas y motivaciones primeras de los estudiantes.

Pero luego con... este..., con la llegada de la nueva docente, [...], se cambiaban las cosas... (EP1)

...pero después, el siguiente semestre, otra vez nos cambian de tutor. O sea, eso ahora es como..., estamos bien y ahora estamos mal, porque el nuevo tutor dijo que eso no daba para investigar [...]. A nosotros nos han cambiado de tutor dos veces ya, o sea, un atraso grande,... (EP3)

...un docente decía que sí podíamos..., [sin embargo], tuvimos cambios de docentes, con lo cual nos cambió el hilo conductor que llevamos, fue un cambio brusco y tocó volver a empezar prácticamente. (EP9)

...nos cambiaron el profesor de la asignatura y eso para qué fue..., entonces el profesor que vino, empezó con nuevas cosas, empezó a realizar el proyecto y [con] el profesor que teníamos ya teníamos el proyecto montado y todo, entonces el otro profesor empezó a revisarnos el proyecto y a decirnos que esto no era, que esto era lo otro, y empezar a cambiarnos todo [...]. Porque cada quien tiene un punto de vista diferente... (EP4)

Si bien el cambio de tutor o docente, es algo que es posible e inherente a la institucionalidad educativa, la demanda de los estudiantes es en otro sentido. Se evidencia entonces, que la contradicción, la no conversación y el no llegar a acuerdos entre los formadores de formadores, obstaculiza el proceso. Lo anterior, posibilita una violencia discursiva que de manera explícita o implícita, se configura en una degradación de la subjetividad del otro, que para el caso es el maestro en formación. Piénsese en un tipo de violencia que actúa imperceptiblemente sustrayendo las palabras que podrían promover el pensamiento y trascender lo ya pensado y establecido. Con esta sustracción pueden llegar a degradarse no sólo los procesos de formación, sino la vida entera de los estudiantes.

En este sentido, si el ideal de la formación es promover el pensamiento crítico (Giroux, 1988, 2006, 2011; Freire, 1999, 2002), y a su vez dar respuesta a las necesidades del contexto donde se desarrollarán en un futuro los maestros que se están formando en este momento (Ortiz y Suárez, 2009; Parra, 2007), este ideal se ve escindido, cuando la imposición y coacción se ponen en práctica por parte del formador de formadores. Es

paradójico entonces, que mientras se enaltece en el discurso la formación crítica, en la práctica se sigan imponiendo ideas dogmáticas del maestro como autoridad deontológica.

Ahora bien, es de resaltar la resistencia al poder emulado por el tutor, por parte de cada uno de los estudiantes. En algunos casos, solo se llegó a expresar sus argumentos, accediendo a declinar su idea inicial, mostrando una de las caras del poder en términos negativos. Entendiéndose este como acción ejercida, que *excluye, reprime, inhibe, censura, abstrae, enmascara, y esconde* (Foucault, 1981). Las expresiones de los estudiantes demuestran lo anteriormente dicho, por ejemplo: “sentía la frustración de que no iba a seguir trabajando con lo que yo había empezado, y quería realizar” (EP1); “...me sentí decepcionado, me sentí como..., no tuve para refutarle eso a la seño, entonces me quedé callado, me quede en blanco...” (EP2); “...hubo diferencias y llamados de atención y tocó declinar del proyecto inicial, por miedo y por la nota..., dependíamos de ella...” (EP9). Se ve entonces la aplicación del biopoder, una microfísica del poder que genera la subjetivación de aquellos a los que pretenden “*dar forma*”. Una relación donde existen y persisten prácticas extrañas, raras y no vistas.

Sin embargo, es importante destacar el relato descrito por el participante 3, en donde emerge la posibilidad de enfrentarse al poder, de resistirse al mismo y ganar la batalla. Es decir, se entiende en este caso la resistencia al poder como un proceso de creación y de transformación permanente; “la resistencia no es una sustancia y no es anterior al poder, es coextensiva al poder, tan móvil, tan inventiva y tan productiva como él; existe sólo en acto como despliegue de fuerza, como lucha, como guerra” (Giraldo, 2006, p. 106). Por lo tanto, si bien es entendible que los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder (Foucault, 1994), en algunos casos como la experiencia vivida por el estudiante P3, la resistencia cumple su cometido, e irrumpe con fuerza para seguir avanzando en el cumplimiento de las metas trazadas.

No se niega que al enfrentar el poder hegemónico, este intentará imponerse, trayendo consigo ciertas consecuencias, momentos de tensión y lucha que subvierten las relaciones entre los grupos enfrentados. Cuando P3 afirma “...pero nosotros seguimos con el proyecto, [...], notamos la discordia cuando el tutor estaba calificando..., digamos que no nos calificaba igual, o no nos apoyaba más que a los demás” (EP3). La calificación se convierte entonces, en instrumento de poder por parte del tutor, el cual intenta demostrar la

verticalidad de la relación, aunque se diga en cuanto a la teoría y principios pedagógicos contemporáneos, lo contrario. Por otro lado, el apoyo, la guía, el acompañamiento, la tutoría, representados en aspectos fundamentales del proceso de formación investigativa, se transforman en un dispositivo de poder, que en el caso particular intenta reprimir y censurar la acción de resistencia anterior. He ahí la paradoja: tutoría sin tutorear; acompañar sin acompañamiento; apoyar desanimando.

Desde otras experiencias vividas, sobresalen aspectos que oscurecen la posibilidad de llevar a cabo un proceso de formación en investigación, tal como se propone en la teoría. Desde este punto vale la pena, deconstruir lo descrito por P6.

...fue un profesor no se..., él era raro, al profesor no se le veía el entusiasmo como tiene que ser un docente, era impuntual, nos decía..., bueno, hagan esto y nosotros [le] preguntábamos a él ¿cómo se hace? y él nos decía, ¡hay no, háganlo..., ya vuelvo!; entonces, el primer encuentro de la investigación como tal..., me preguntaba, en serio..., ¿esto es la investigación?..., no le encontraba sentido, no aprendí nada y no explicaba, me preguntaba..., en serio, ¿esto es la investigación?... ¡Profesor!, pero díganos cómo se hace..., el docente nos decía las cosas para salir del paso. (EP6)

Las expresiones que resaltan en el discurso del participante en cuestión, tales como: rareza; falta de entusiasmo; ausencia personal; impuntualidad; carencia de *aprendizaje* (que para el caso sería enseñanza); y pobreza de explicación, se convierten en unidades polivalentes e incompatibles, de lo que debe ser un formador de formadores. Es de anotar, que este problema es significativamente diferente, a aquel donde se expresa la existencia de alto grado de asignaturismo y rutinización de los procesos investigativos, que llevan a la pérdida de sentido y significado del proceso (Parra, 2007; Peralta y Monterroza, 2014). O en el que apunta Parra (2007), diciendo que los docentes que forman a los maestros de las ENS “no investigan, por tanto, no hay ejemplo para mostrar a sus estudiantes pero sí hay una exigencia normativa para que estos investiguen” (p. 552).

De esta manera, no es posible inferir que eso sea lo que esté sucediendo con el docente al cual el estudiante P6 se refiere. Lo que en cierta forma se expresa, devela que en la práctica docente, la rareza y la paradoja son posiciones que existen y subsisten, configurándose en hitos extraños que permanecen en los eventos de formación. En consecuencia, se establece entonces un sinsentido. El maestro en formación lo manifiesta

de la siguiente manera: “esto es una locura, ¿esto qué es?... , ¿qué tiene sentido aquí?... , ¿qué significa la investigación?, ¿qué es la investigación...?” (EP6).

En este mismo alcance, los participantes P4 y P10 relatan su experiencia vivida diciendo: “los maestros que supuestamente nos deben enseñar a nosotros sobre investigación, ellos tampoco como que saben mucho..., sí, porque yo he visto que a uno no le explican bien, o no les entiende uno bien y termina a veces, más enredado que cuando no sabía nada” (EP10); “Algunos maestros no explican los temas y es solo tomen saquen copia y hagan, para mi opinión no debería ser así, porque por lo menos deberían dar una breve explicación” (DEVP4). Se vislumbra entonces, la contradicción: cómo una persona que debe inspirar a otros, en cuanto a la importancia y relevancia de llevar a cabo el proceso investigativo como base de la enseñanza, y del ser maestro del presente siglo, se convierte en aquello que obstaculiza, veda, niega el proceso de transformación con su práctica, con el contraejemplo del Ser maestro investigador. Este tipo de posiciones enrarece la labor.

4.3.2.2. Del formador transformativo.

En este aparte, se describen e interpretan diferentes narrativas, expresadas por los participantes, en cuanto a la experiencia vivida en correspondencia con la percepción de la relación originada con sus formadores. Una relación que frente a la hegemónica, plantea la colaboración; frente a la violencia discursiva, el aprender juntos. Una relación que esté orientada más hacia el aprendizaje de los procesos investigativos como apoyo a la transformación de la práctica pedagógica, que a perpetuar posiciones institucionales. Las experiencias relatadas por los maestros en formación, brindan la posibilidad de entender en lo antes expuesto.

...yo sentía que aprendía más con la maestra y qué sentía más satisfacción con respecto a la formación en la investigación, sentía que ella me aportaba mucho más [...] Ella está mucho más al pendiente de cómo estamos trabajando, de si estamos cumpliendo con los compromisos, que si nos estamos reuniendo como grupo en el proyecto de investigación, dependiendo a cuál de los proyectos..., entonces ella lleva como un control de eso y nos sentimos como que..., bueno, respaldados por parte de ella. (EP1)

El profesor dijo que era una buena idea, sí, él dijo que nos iba [a ir] guiando, poco a poco nos íbamos encaminando, ya que él estaba dispuesto a ayudarnos, que él ayudaba en lo que pudiera... [Es necesario] tener..., digamos, un buen guía, [...] un profesor..., digamos, que esté más al

pendiente del proyecto de nosotros... [En] la ejecución con la ayuda de un profesor que esté siempre al pendiente, que usted cuando diga..., profe necesito que me ayuden en esto, él esté allí disponible, hacer lo posible para ayudarte... (EP3)

...la maestra me colaboró bastante en eso, porque ella me ayudó a mantener el orden, que los niños participarán y así, integrarse el uno al otro..., y ahí me fui dando cuenta que si iba a poder lograrlo... (EP5)

Cabe resaltar a las profesoras que fueron piezas fundamentales, que van acompañándote en el proceso, que te motivan y te entusiasman y te dicen “oye..., esto lo estás haciendo bien” o “te falta esto” y en ese proceso, vas enamorándote de cada cosa que haces [...] gracias a Dios nos cambiaron el docente y empezamos con unas maestras muy buenas, excelentes..., las admiro demasiado, y ya uno le va encontrando sentido a todo lo referente a la investigación... Cuando me cambian el profesor, se transforma completamente la mente, el pensamiento... (EP6)

... los profesores siempre te llevarán a que veas la educación desde otro punto de vista y que consideres la labor docente como un tesoro invaluable... (EP7)

Lo que más puedo rescatar de las clases de investigación que recibí en mi horario de clases, es ese deseo de transmitir una cultura de maestros investigadores, críticos y reflexivos que se dedican diariamente a innovar en el campo educativo, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. (DEVP7)

...mi profesora...y algunos profesores como el coordinador de convivencia, que nos apoyaron en este proceso de investigación. (EP9)

Cuando los maestros en formación encuentran en sus formadores: apoyo, respaldo, disposición, disponibilidad, guía, ayuda, acompañamiento y colaboración, sienten que lo que están realizando tiene sentido. Es decir, conforman un significado subjetivo de la importancia de la investigación en su proceso de formación. Asimismo, las anteriores actitudes promueven el fortalecimiento de las competencias profesionales que los maestros están desarrollando a lo largo de la carrera magisterial. De esta manera lo expresan Vezub y Alliaud (2012)

el rol del que acompaña es el de acrecentar la autonomía del otro, fomentando una actitud indagadora que le permita afrontar los problemas como retos profesionales que requieren buscar, pensar y construir –entre todos– nuevas alternativas, recursos y estrategias de intervención que mejoren el aprendizaje de los estudiantes. (p. 57)

Se resalta entonces, que la posición del formador de formadores como acompañante y guía, debe promover la autonomía, así como una actitud de indagación en los maestros en formación, que les permita tomar decisiones en pro de transformar su práctica docente. Desde esta consideración, se destaca uno de los principios de la teoría crítica de la educación, en donde se expresa que, la Pedagogía Crítica “forma al docente en una didáctica fundamentada en la investigación-acción deliberativa, colaborativa y autónoma. La que es llevada a cabo en unión con los colegas y sus discentes en lo relacionado con y acerca de su práctica pedagógica diaria” (López, 2010, p. 17).

Por otro lado, es de subrayar que las actitudes percibidas como positivas por los participantes, estimulan en ellos, entre otros aspectos: la motivación, el aprendizaje, la satisfacción, el enamoramiento por la carrera, la admiración por el otro, el sentido sobre la investigación. Condiciones necesarias para seguir formándose y transformándose, de manera constante, en un maestro investigador.

En cuanto a la motivación, se puede decir que es el deseo, o el interés por algo, que brota desde dentro del maestro en formación. Es como una fuerza que provoca interés por alguna cosa, que para el caso específico, es el de querer aprender a investigar. Cuando el formador de formadores motiva a los estudiantes, traza un camino expedito para configurar un significado positivo sobre el proceso investigativo.

Por su parte, cuando uno de los participantes comenta que sintió satisfacción con respecto a la formación en investigación (P1), debido al cambio de docente, sintiéndose identificado con el proceso de acompañamiento llevado a cabo por el formador, posibilita la comprensión sobre cómo este aspecto influye en su educación. De manera tal que, el aumento de la satisfacción, en lo que respecta a la enseñanza, aportes y respaldo del docente, conlleva a tener una motivación mayor sobre el aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales.

Otras de las cuestiones que se destacan en los relatos de los maestros en formación, son las referentes al enamoramiento por la carrera y la admiración por el otro. A manera de hipótesis, se supondrá que uno de estos aspectos conlleva al otro. En este caso la admiración por el otro, posibilita la idea de un enamoramiento no del otro, sino de lo que hace, y que complementa el deseo de ser como él. El maestro en formación se identifica con el docente titular, es decir lo utiliza como sustitución para crecer, para abrirse caminos

de saber o de perspectivas. Desde esta posición el enamoramiento aparece, una pasión que se despierta y trasforma día a día. Una utopía que sugiere seguir caminando, aprendiendo, re-creándose, para acercarse a lo admirado, a lo amado, a ser un maestro crítico y reflexivo, tal como aquel que deslumbra e impresiona con su quehacer.

Cada posibilidad de transformación, de apoyo, de guía y respaldo, van configurando en los maestros en formación un sentido positivo sobre la investigación. Promoviendo en ellos, la autonomía, la motivación y la vocación por la carrera docente. Lo anterior desde la conformación de una cultura investigativa, en donde se impulsan valores de colaboración y cooperación en pro de generar alternativas de respuesta a las necesidades y requerimientos educativos y pedagógicos de sus contextos (Jaramillo et al, 2007). Es decir, se va constituyendo un formador como intelectual transformativo (Giroux, 1997).

4.3.2.3. Síntesis del tema N° 2. Del formador de formadores: de la imposición a la transformación.

El tema N° 2 se dividió en dos subtemas: Lo paradójico y extraño, y del formador transformativo. En el primero de ellos, se presentan narrativas en cuanto a tres procesos vivenciales que se relacionan con el cambio de docente, el cambio de la idea inicial de investigación (por imposición) y la percepción de un formador como extraño o raro. En el segundo, se describen experiencias con formadores que promueven la autonomía, la actitud de indagación y la libertad de tomar decisiones.

Con respecto al primer subtema, y las categorías emergentes, los participantes expresaron que en estos casos emanan, entre otros, sentimientos de frustración, malestar, tristeza, decepción, inconformidad, incomodidad. Asimismo, describen como ponen resistencia a los mecanismos de poder, realizados por los docentes, terminado en algunos casos en dominación, autoritarismo y puesta en marcha de la violencia discursiva. Lo anterior, crea ciertas paradojas tales como: tener un tutor que no realiza tutoría, o un acompañante que no acompaña, conllevando a obstaculizar, vedar el proceso de transformación. Creando, a su vez, un sentido negativo de la investigación formativa.

En cuanto al segundo subtema, los maestros en formación opinaron que cuando un docente realiza su papel de guía, acompañante, colaborador, donde respalda las diferentes

iniciativas, ayuda a conseguir las metas y logros trazados, brindando disponibilidad y estando dispuesto a la labor de formar, este promueve la motivación y el aprendizaje, derivando en sentimientos de admiración y enamoramiento por la investigación y la carrera. En este caso, el docente se convierte en un formador transformativo, el cual contribuye a construir una cultura de la investigación, así también un sentido positivo de la misma.

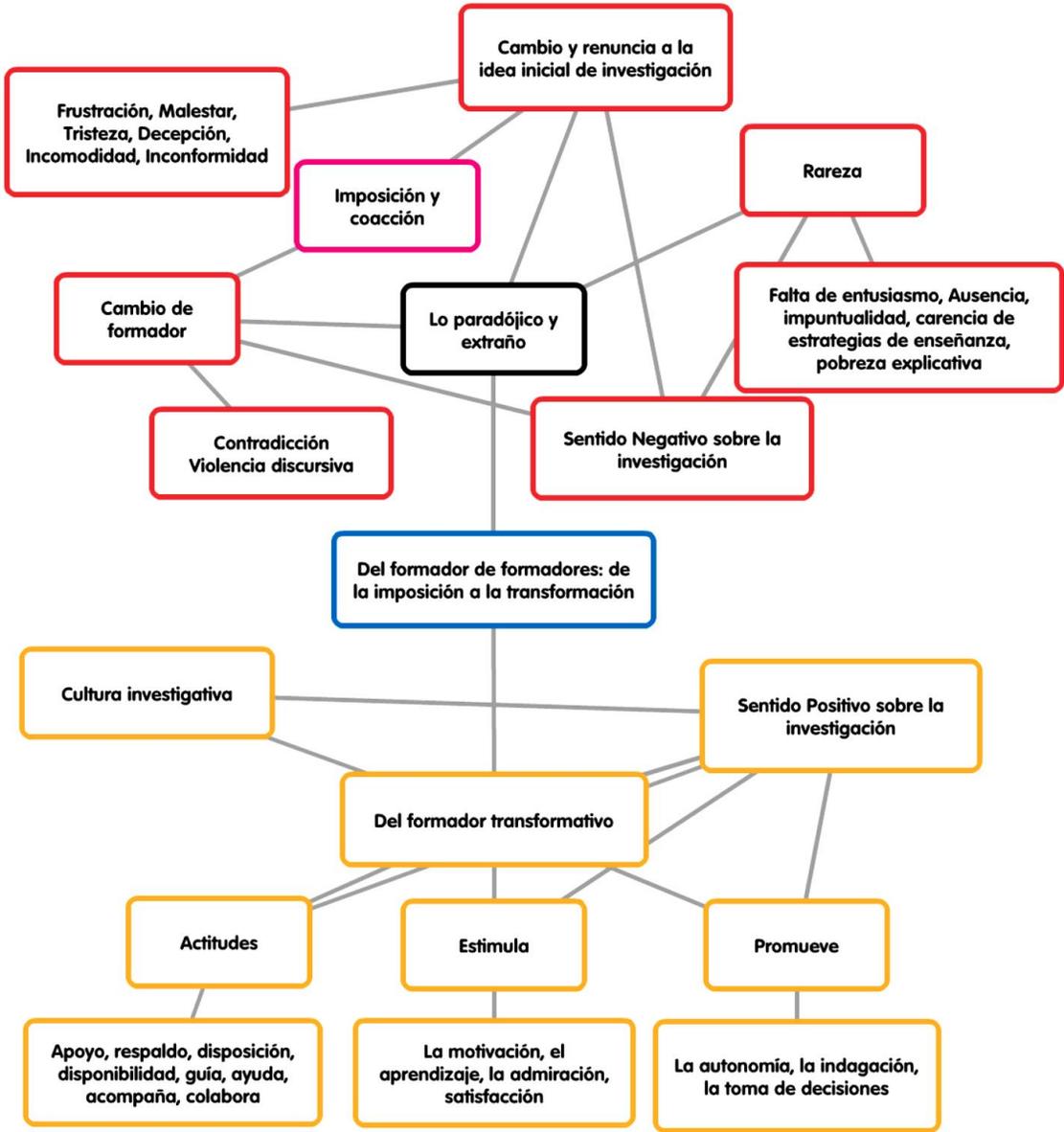


Figura 6. Resumen gráfico del tema 2

4.3.3. Tema N° 3. Hacia el Ubuntu: el sentido de comunidad.

El termino africano Ubuntu, se relaciona con la idea de vivir y ser en comunidad. Tal como refiere Battle (2009) "...“Ubuntu” viene del proverbio Xhosa: “*Ubuntu ungamuntu ngabanye abantu*”, lo cual se traduciría como “cada humanidad individual se expresa idealmente en la relación con los demás”, o “la persona depende de otras personas para ser persona”...” (p. 39). Otra de las expresiones que da la idea de Ubuntu, la refiere Sayers (2012) de la siguiente manera

Un concepto clave de Ubuntu deriva del Zulú y del Xhosa (Sudáfrica): ‘umuntu, ngumuntu, ngabantu’ que significa ‘una persona es una persona a través de otras personas’ – que se expresa también como: ‘Soy porque somos’ o ‘existo porque existes.’ Esto reconoce el valor de cada individuo o grupo, la aceptación y aprecio de nuestras diferencias,... (p. 9).

Dicho de otra manera, la experiencia de relación con los otros, configura la subjetividad, que a su vez constituye la significación, como esfera de organización, que crea lo cultural. Así entonces, “la relación entre la cultura y el sujeto refiere, en este contexto, a un contrato singular, que garantiza al sujeto, un lugar en la sociedad” (Briuoli, 2007, p. 83). Por lo tanto, la subjetividad desde lo social se construye y deconstruye constantemente, amolda nuestros cuerpos, mentes y relaciones sociales. Entonces, “el modo en que se construya la subjetividad de cada individuo, así como el modo en que se transita este proceso, es resultado de un proceso de construcción social” (ibíd.).

La colaboración y cooperación entre los grupos sociales, en este caso entre los grupos conformados para realizar el proceso de investigación, permite encontrar elementos que estructuran la acción racional individual pero sin negarla. Es decir, las interacciones sociales, estructuran diferentes componentes, que se modulan a través de las acciones individuales. “Esos componentes son múltiples y adquieren distintas formas: relaciones de autoridad, confianza, normas de obligación recíproca, posibilidades de sanción, intercambios de información, vínculos organizados conforme a propósitos específicos y otras más” (Coleman, 1990, p. 304-313). De esta manera, el sentido de común-unidad, se revela como una unidad social con suficientes potencialidades para generar un desarrollo propio.

En los relatos de los maestros en formación se distinguen dos categorías que conforman este tema. En primera instancia, se evidencia lo correspondiente a diferentes cualidades que determinan las relaciones e interacciones sociales en el grupo: la

responsabilidad, la autogestión y el liderazgo. En una segunda categoría, se describe e interpreta lo referente al sentido de comunidad.

4.3.3.1. La responsabilidad, la autogestión y el liderazgo: cualidades que fundamentan la cohesión grupal.

En las siguientes narrativas, se pretende describir e interpretar las vivencias de los maestros en formación, en cuanto a lo que, para cuatro de los participantes, se consideraron cualidades importantes en el momento de conformar y desarrollar el trabajo grupal. Si bien, los otros participantes, también expresaron ciertas vivencias con respecto a esta categoría, no profundizaron en demasía sus narraciones. Es posible que los demás, no hayan tenido una experiencia que supusieran significativa.

Se iniciara, entonces, con las experiencias relacionadas con la responsabilidad.

La insatisfacción que el otro salió bravo, porque otro no trabajó... en mi caso, tuve un contratiempo con una compañera que hicimos una actividad... y la compañera prácticamente no hizo nada, no se presentó para la actividad..., entonces pretendía que nosotros la reportáramos como si ella hubiera estado, y yo le dije...: “o sea, tú no trabajaste, [por lo tanto] yo le digo a la profesora que tú no trabajaste, así de simple”,... “porque no puedes pretender incluirte en la en la actividad, [por] dar el dinero y [aparecer] como si tú también hubieras trabajado, eso no me parece justo”

...¡bueno, todos tenemos problemas, pero tenemos que cumplir con las cosas que tenemos que hacer¡... (EP1)

...era frustración, en todo el grupo se notaba, digamos..., la tristeza, yo tenía tristeza y los compañeros tenían tristeza, pero yo me sentía culpable en ese momento, porque la culpa fue mía...

Trabajar con un grupo numeroso como el que yo tengo es difícil, son 26 o 27, [...] muchas personas están en el proyecto por estar, no se enfocan en estar pendiente al proyecto... hay mucha irresponsabilidad de parte de todos, casi todos, porque hay personas que estamos comprometidas con el proyecto y hay personas que no, que creen que otros le vamos a ayudar a hacer el trabajo... (EP3)

...me sentía cómoda con mi grupo, porque éramos un grupo receptivo y responsable; trabajar con mis compañeros fue de gran apoyo, diferente a cuando trabaja sola, porque no sabía cómo iniciar y sentía su apoyo cuando estábamos en grupo. (EP8)

La responsabilidad se concibe como una cualidad individual, donde la persona no solo toma una serie de decisiones de manera consciente, sino también asume las consecuencias que tengan estas, y responde sobre las mismas, ante quien corresponda en cada momento. En este aspecto en particular, la asunción de realizar el proceso investigativo de manera cooperativa, donde cada quien aporte para alcanzar el objetivo deseado, se trunca cuando alguno, o varios del grupo, no se responsabilizan de sus obligaciones y deberes. De esta manera, aparece la opción de compensar lo fallido con un aporte diferente, para así, hacer parecer, que de una u otra forma se participó en el trabajo.

Esta opción se convierte, en ciertos casos, en una ofensa; sentida como una acción injusta. Por lo tanto, llevando al grupo a veces a difuminarse, tal como expresa P1 “entonces me tocó desarmar ese grupo que habíamos formado y decirle a todos mis compañeros que yo quería trabajar con otro grupo, porque había tenido inconvenientes con esa compañera” (EP1). Si bien se reconoce que en algunas ocasiones se tienen inconvenientes que no permiten cumplir la tarea encomendada, la reiteración de la falta, convierte a ese integrante del grupo, en específico, en irresponsable.

Asimismo, el sentido de responsabilidad, cuando suceden acontecimientos incontrolables e inciertos, conlleva algunas veces al sentimiento de culpa, tal como se sintió P3, al no poder hacer nada para recuperar la información perdida. En este aspecto se vive la responsabilidad desde el compromiso, mas no como el cumplimiento del deber o la tarea. El compromiso entonces, esta correlacionado con el sentido de responsabilidad. Por lo tanto, alguien que tiene un alto compromiso, suscita un comportamiento responsable.

En cuanto a la narrativa expuesta por P8, la variación fenomenológica se da desde reconocer que la responsabilidad grupal, se convierte en un apoyo, en una posibilidad de prosperar juntos. Esto es, se concibe la responsabilidad grupal desde un sentido de confianza mutua, donde como seres humanos dependemos de los otros para seguir avanzando: el sentido del *Ubuntu*.

A continuación, se analizará lo relacionado la autogestión y el liderazgo, en lo que corresponde al trabajo grupal.

Sobre la autogestión:

...yo digo, es tu grupo, organícense ustedes, tienen que entregarme resultados a mí, yo les estoy ayudando, yo no soy un profesor que voy a estar en constante hagan esto, hagan lo otro..., ya estamos grandes... (DEVP3)

No podemos contar de que eso nos lo van a regalar, sino que, si nosotros estamos trabajando en ello, nosotros veremos cómo conseguirlo y hacer actividades, que es bastante difícil, para conseguir fondos... (EP1)

...a veces cuando se tenía que trabajar y se necesitaba otro material, no había los recursos, entonces tocaba ya..., buscar la manera de conseguir esos recursos y los materiales...cuando uno necesitaba materiales... no los tenía. Los niños animados, muy motivados y no teníamos los materiales para trabajar con ellos, eso me daba mucha impotencia; acá los procesos de investigación no tienen apoyo económico, esas necesidades las debe cubrir el estudiante [...] Entonces, nos tocó hacer muchas actividades como rifas, mimos, muchas..., para que el proyecto saliera adelante... (EP3)

Sobre el liderazgo:

...hay como 25 estudiantes trabajando en el mismo proyecto y si la persona que está en frente como un líder en el grupo del proyecto, o sea, no lo respetan y no le prestan atención, es muy difícil que haya una organización, es muy difícil trabajar un proyecto así.

...pero qué pasa cuando no hay alguna persona en frente, ¿a quién le deben el respeto, a quién, a quien sea?, en el que tiene la orientación de todo el grupo, que sea el líder realmente del grupo, sino va a haber una desorganización, entonces cada quien va a coger por su lado y no se va a trabajar de una manera conjunta y con un mismo sentido... (EP1)

...ellos me dieron el voto de confianza a mí, que yo era su líder en ese tiempo,...al día siguiente me dicen que soy el coordinador y yo dije... ¿cuándo paso eso? No, tú aceptaste ser el coordinador..., ¡pero si yo no he dicho eso!, es que cómo voy a llegar yo..., digamos, de otro proyecto a mandar en este proyecto, eso es como que una falta de respeto con los que ya tienen ese proyecto así, un semestre adelantado..., y yo dije, ... “bueno, que sea lo que Dios quiera”.

...ahí fue cuando dije todo lo que íbamos a hacer..., tú te encargas de esto, te encargas de lo otro, tú vas a hacer esto y a cada uno le asigné [una] responsabilidad... (EP3)

...por primera vez me sentí como todo un líder en mi grupo, los compañeros me escuchaban y me seguían, me respetaban..., eso me gustó mucho... (DEVP10)

La autogestión y el liderazgo, son considerados por los maestros en formación, elementos fundamentales en la conformación de comunidades de aprendizaje, o para el caso, la configuración del grupo de investigación. En primera instancia, el proceso de autogestión, según la narrativa realizada por los participantes, alude a alcanzar la

autonomía, es decir, la mayoría de edad kantiana. Asimismo, propugna por una auto-organización grupal, que se evidencia en las acciones realizadas para poder captar recursos, los cuales viabilizan la consecución de las metas trazadas. Así también, en las formas de relación con el otro, y con la materialidad, con el fin de sacar adelante la investigación.

Con respecto al liderazgo, la idea que presenta el participante 1, expresa que un líder es de aquel que suscita respeto, una persona abierta que está disponible para los demás, que inspira, que promueve la confianza mutua; un guía que a sabiendas de sus fallas y virtudes, orienta al grupo a potencializar cada una de las destrezas individuales, trabajando de manera conjunta, compartiendo y colaborando en busca de un objetivo común. En este sentido, el líder debe propiciar el espíritu *Ubuntu*: una persona amplia, que le sirve a los otros, respalda a los demás miembros del grupo, no se siente amenazada cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está segura de sí misma, ya que sabe que pertenece a una “gran totalidad”.

Para llegar a ser líder, es necesario, entre otras cualidades, generar confianza y aceptación en los otros participantes. Según Arriagada (2005), “existen varios factores que influyen en la generación de confianza y en la aceptación del compromiso, siendo los más relevantes: el afecto, la integridad, el reconocimiento y el servicio a los demás” (p. 551). Así también, el autor comenta que, la confianza se puede considerar como la esperanza y certeza que se tiene en una persona, es decir la fe, y surge cuando hay coincidencia entre sus valores y su actuación. Cuando P3 y P10, relatan su experiencia en cuanto a la escogencia o delegación de ser líder del grupo de investigación, se vislumbra como valor primordial, en su discurso, la confianza mutua.

Cada aspecto deconstruido, la responsabilidad, la autogestión y el liderazgo, acarrearán consigo otras cualidades, que se consideran valores fundamentales en la cultura organizacional del grupo, consecuente con la cohesión del mismo. Entre estos valores, se destacan en las narrativas, en señal de configuración de sentido, los siguientes: altos niveles de compromiso; confianza mutua; autonomía; auto-organización; respeto; cooperación; colaboración; respaldo e integridad. Desde ese punto, se van construyendo el imaginario social de lo que significa pertenecer a una comunidad. Es decir, se configura el significado del trabajo colectivo, en pro de alcanzar una meta común.

4.3.3.2. La común-unidad: sobre el sentido de pertenencia y solidaridad.

En cuanto a esta categoría, todos los participantes han experimentado, en su proceso de formación, el sentido de comunidad. De acuerdo a lo anterior, se presentarán a continuación algunas de las narrativas que permiten interpretar la experiencia vivida, en cuanto a este aspecto en particular. Se entiende en este contexto que toda “comunidad verdadera tiene su fundamento último no en una realidad exterior o mundana, sino en la sim-patía (en el sentido etimológico de «pathos con» el otro y no en el usual de sentir una inclinación psicológica subjetiva hacia otra persona)” (Garrido-Maturano, 2012, p. 156). Los maestros en formación lo expresan de la siguiente forma:

...entonces hay una satisfacción de que al menos, el hecho que estamos trabajando en las actividades que estamos haciendo [...] todas esas cosas, hacen parte del sentido de pertenencia... (EP1)

Relacionarme con mis compañeros... y a integrar, porque había una compañera en mi grupo..., le voy a contar la historia. Había una compañera en mi grupo que ella nadie la integraba... No sé porque, la muchacha no trabajaba o no le gustaba hacer los trabajos..., yo dije, ¡No, yo la voy a integrar!, esta muchacha debe tener talento, debe tener su inteligencia y la integré, [...] yo me di a la tarea de conocerla..., [...], quizás era que no la habían brindado esa confianza..., ajá, la oportunidad, la muchacha es muy buena... para qué.

En ese momento en que te das cuenta que la persona es diferente a como la veían..., esteee..., yo me sentí mal, porque quizás en algún momento de nuestras vidas, juzgamos a personas sin darnos a la tarea de conocerlas, sin ver sus potencialidades,... y entonces, de ahí he cambiado, que no juzgo a nadie sin conocerlo, sin hablar con él y he tratado de que siempre, al que no veo integrado, tratar de integrarlo a hacer los trabajos, invitarlo a que participe. (EP2)

Como aspecto favorable... la reunión, recordar las peleas y todo eso..., siempre había el espacio para reír, compartir, burlarnos del compañero sanamente, nos burlamos de todos o de todo, o de cualquier cosa..., que si tú dijiste esto, te equivocaste al momento de hablar, nos reíamos..., eran 6 horas en las que compartíamos y me gustaba estar con los compañeros, compartir..., y cuando estaba en mi casa, quería regresar, es un recuerdo que va a ser muy bonito. (EP3)

Una experiencia maravillosa..., a nuestros compañeros, el grupo que formamos en el primer semestre, que demoramos con él toda la formación complementaria y cosas que realmente vivimos con responsabilidad, con una alegría y un significado de investigar, de conocer, comentar esas cosas que

en el momento no pensábamos formar, no pensábamos *ser esa familia*, que lográramos hacer cosas nuevas o que fuera desde nuestra experiencia como maestro...

¡Si..., nuestros compañeros! [...], son personas que no se rinden, ellos siempre estaban ahí, ayudándonos, sacándonos adelante, diciéndonos tal cosa, que esto no es así y siempre nos estaban ayudando a crecer como persona. (EP4)

Bueno..., tenía cinco compañeros más, que fueron también un apoyo en ese proyecto; la investigación es algo muy grande, donde para una sola persona, es muy difícil abordarla, [...] la conformación del grupo fue importante para lograr realizar el proyecto... (EP8)

En los relatos se vislumbra que la experiencia vivida, en cuanto a la conformación y relación con el grupo de investigación, por cada participante, se convierte en una posibilidad de comprensión del fenómeno. Aunque, este asunto puntualmente, aborda lo referente a la cooperación que realizan los estudiantes, con el fin de alcanzar una meta común (realizar el proyecto, poder graduarse), exterioriza puntos de convergencia y discrepancia, desde las diferentes perspectivas y configuraciones de sentido, que sirven para realizar la aproximación fenomenológica de la investigabilidad (el *eidós* de la investigación formativa).

Un primer asunto que emerge de los discursos abordados, se refiere al sentido de pertenencia. Se logra interpretar que P1, entiende que trabajar juntos, realizar actividades, gestionar recursos, lograr las metas trazadas, compartir con los otros, crea un sentido de pertenecía. Se entiende entonces que este sentimiento de identificación de cada individuo con el grupo, posibilita la creación de lazos afectivos, generando así actitudes positivas hacia el colectivo. Entre estas actitudes, se encuentra el deseo de participar en el desarrollo y en la construcción de significados que luego formarán parte de la memoria personal y colectiva del grupo.

Por lo tanto, lo que los miembros del grupo tienen en común no es la realización de las tareas, o la meta de realizar el proyecto, lo que tienen en común es la manera según la cual le son dadas dichas cosas. Es decir, en la vivencia misma de ser estudiantes de una ENS, de estar formándose para maestros, de estar investigando. No es el oficio lo que los vincula, sino el modo en que se sienten a sí mismos cuando se relacionan conjuntamente con dicho oficio: el modo en que viven en común-unidad (Garrido-Maturano, 2012). De manera que, el sentido de pertenencia, se configura como un sentimiento personal e íntimo

y al mismo tiempo oficial y colectivo, basado en la memoria y el simbolismo compartido de una común-unidad. Mediante este sentimiento se funda en el sujeto el sentido de vinculación (Brea, 2014).

Un segundo aspecto que surge, es la integración social en cuanto a otredad. En los discursos de P2 y P4, se logra captar los sentidos que cada uno de ellos, les da a estas categorías. La vivencia relatada por P2, es un claro ejemplo de la cuestión. Cuando P2 comenta que “Había una compañera en mi grupo que ella nadie la integraba”, y luego se da a la tarea de incorporarla, de invitarla a participar, brindándole la oportunidad de asociarse con los otros, pensando en ella como ese otro que está excluido, relegado, apartado. Por tanto, la tarea emprendida da cuenta de una formación desde la otredad, la cual “supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano” (Vargas-Manrique, 2016, p. 209). Es decir “se trata de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico” (ibíd., p. 210).

Desde este punto, en el reconocimiento de la otredad, se logra captar el significado de la integración, del reconocimiento del yo en los otros. Ese *yo* que se refleja en los demás, tomando sentido lo expresado en la filosofía *Ubuntu*, cuando se enuncia que “Soy porque somos” o “existo porque existes”, admitiendo que la configuración de subjetividad es a su vez una constitución intersubjetiva. Por lo tanto, es ahí donde se construye un ser-sociedad, un sentido de confraternidad, el sentido de común-unidad.

Asimismo, el relato de P4, se traduce en la estructuración de lo que él considera una familia. Esto es, se realiza una analogía con aquello que revela un vínculo parental o filial, aquello que posibilita, de manera temprana, el desarrollo de la identidad y la socialización del individuo. Es en la familia donde la persona adquiere sus primeras experiencias, valores y concepción del mundo. En atención al valor que se le da a la familia en el contexto de estudio, se identifica que el participante, le asigna a la conformación del grupo una gran importancia. En este sustento, el maestro en formación, resalta los logros obtenidos por “la familia”, entre esos la ayuda continua, el apoyo y la incentivación o motivación permanente para alcanzar los logros en común.

Otra característica que germina de los relatos, es el *compartir*. En este sentido, la descripción de la vivencia remite al mundo *phatico*, se comparten momentos donde resalta

la emotividad compartida. Es decir, se vive una historia común, se comparten experiencias comunes, desarrollando así relaciones emocionales entre las personas, conllevando al reconocimiento de una identidad y a alcanzar un destino común (Sánchez, 1996). Así también, “cada individuo experimenta en la comunidad de un modo particular una propia tonalidad patética que representa una intensificación respecto de lo que sería el contenido patético de su vida fuera de la comunidad” (Garrido-Maturano, 2012, p. 165). Por lo tanto, el compartir *phatico*, la conexión emocional compartida, se reconoce como cualidad esencial de la conformación de común-unidad.

4.3.3.3. Síntesis del tema N° 3. Hacia el *Ubuntu*: el sentido de comunidad

En consecuencia, la configuración del sentido de comunidad, desde lo descrito por los participantes, y en atención a los postulados de la filosófica *Ubuntu*, tiene presente los elementos siguientes: la responsabilidad; la autogestión; el liderazgo; altos niveles de compromiso; confianza mutua; autonomía; auto-organización; respeto; cooperación; colaboración; respaldo; integridad; sentido de pertenencia; reconocimiento del otro (otredad); y el compartir. Lo anteriores elementos concurren con lo descrito por Meza (2009), en donde apunta que los componentes esenciales de constitución del sentido de comunidad, son: la membresía; la influencia; la integración y satisfacción de necesidades y la conexión emocional compartida.

Dicho lo anterior, la investigación formativa remite a la conformación de grupos, que en ciertos casos se convierten en comunidades. En este aspecto, se configuran en las representaciones sociales y los imaginarios individuales, elementos compartidos que conllevan a configurar el sentido de común-unidad en los participantes del grupo. En donde, “cada humanidad individual se expresa idealmente en la relación con los demás” (Battle, 2009, p. 39).

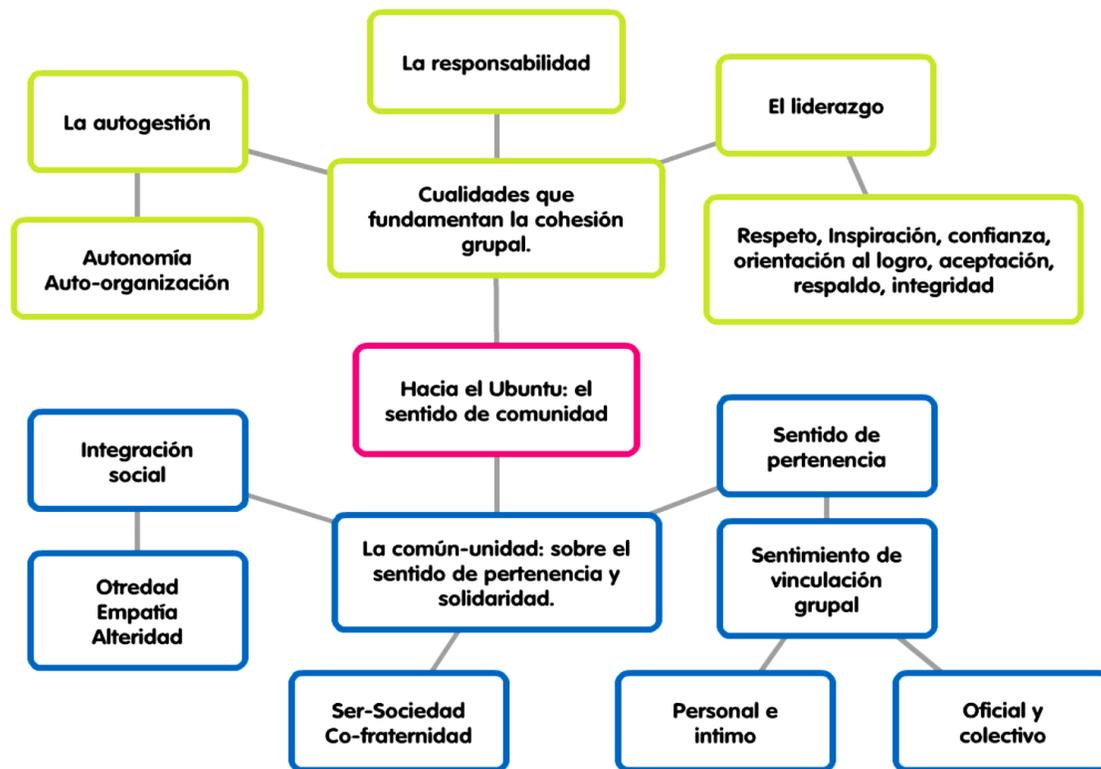


Figura 7. Resumen gráfico del tema 3

4.3.4. Tema N° 4: Investigariedad: el *eidós* de la investigación formativa.

En este apartado, se muestra lo referente a la configuración de sentidos que los maestros en formación la dan a la representación de *investigación formativa*. Para el caso, la palabra *eidós* remite a la idea de esencia, es decir, según plantea Husserl (1976), captar lo que el fenómeno “*es*” de manera invariante, hallar el contenido del mismo. En este contexto se entra a discutir sobre lo que expresan los maestros en formación en cuanto a *la investigación*, tratando siempre de colocar entre paréntesis (*epoché*) los diferentes presupuestos, concepciones, conceptos, nociones, que sobre esta se tienen. En este aspecto, se pretende entonces ir por medio de la *intuición* y el análisis de las experiencias vividas, a *las cosas mismas*, referentes a la investigación formativa.

Se entiende entonces, que el propósito de este acápite, es explicitar fenomenológicamente el sentido que los maestros en formación le otorgan la investigación formativa, poniendo de presente las experiencias en las cuales se ha venido constituyendo el sentido en mención, buscando fijar las variables que definen el núcleo esencial o *eidós*.

Por tanto, se pretende, como lo expresa Lohma (2007) “no limitarse a hechos empíricos-contingentes, sino esclarecer relaciones aprióricas, o sea, necesarias, que se aplican a todo caso futuro y en general posible de un determinado fenómeno de la conciencia” (p. 10). Esta pretensión se encuentra abocada por las limitantes que subyacen en las aproximaciones hermenéuticas, es decir a la interpretación de los mundos subjetivos. Por lo que, siempre se tendrá, en cuanto a la determinación de esencias, una carencia, dada las restricciones propias de lo humano para concebir el *noúmeno*.

Ahora bien, en las descripciones brindadas por los maestros en formación se lograron identificar, para este tema en particular, tres subtemas.

4.3.4.1. El ir más allá: Base de la investigabilidad.

En este subtema, se encuentra inmersa la representación sobre lo que “es” la investigación formativa. Es decir la *idea* que tienen sobre investigación, los maestros en formación de las diferentes ENS pertenecientes al departamento de Sucre. Asimismo, se identifica como conciben ellos, el proceso llevado a cabo para investigar, los modos, el camino trasegado con el objetivo de acercarse a la puesta en marcha de una cultura investigativa.

Si bien todos los estudiantes, aportaron desde diferentes miradas, ángulos de representación a la noción de investigación, estos fueron agrupados en categorías y subcategorías, que posibilitan la comprensión de la configuración del significado que se va gestando sobre la investigabilidad. En primera instancia se encuentran aquellos estudiantes, tales como P2, P3, P5 y P4, para quienes la investigación es “*ir más allá*”, para lo cual debe utilizarse la pregunta cómo forma expedita que posibilita el proceso.

Para mí investigar es indagar, eeh..., es ir más allá de las cosas, es preguntarme el porqué de las cosas, es..., cómo le digo, estar atento a las situaciones, es observar, estar pendiente de las cosas que pasan a mi alrededor... (EP2)

Investigar es ir más allá de la observación, es preguntarse por qué los niños no tienen interés en aprender, por qué vienen vestidos de una forma..., ir más allá de lo normal. (EP5)

Investigar..., digamos que es descubrir lo que no se sabe, ir más allá de las cosas que ya están resueltas..., es buscar conocimiento, buscar pruebas, hechos que ya están, pero ir más allá... (EP3)

Para mi investigar es..., el por qué, el cómo, el cuándo y el dónde; investigar es ir más allá de lo que nuestros ojos pueden ver, investigar es buscar cómo suceden las cosas, es saber, es querer innovar, es ir más allá, es buscar las posibles respuestas a nuestras preguntas y es un proceso que se hace de forma jerárquica. (EP9)

Pues bien, se buscará deconstruir del discurso ese “*ir más allá*”. Algunas preguntas que se originan son, por ejemplo, ¿Qué se interpreta de ese “*ir más allá*”? ¿Qué se busca trascender? ¿Qué es lo normal? En este sentido, cada uno de los participantes, expresa como un acuerdo, en la esfera de comercio mutuo, la significación de la investigación. Ese *ir más allá*, es no quedarse en la apariencia, es romper con la actitud natural, estática, que obstruye la búsqueda de “*algo*”, tal vez la búsqueda de la esencia.

Esta actitud crítica, que anhela la trascendencia, que sucumbe en la inmanencia para lograr una transformación de la subjetividad, es un fin de la investigación formativa. Por lo tanto, encontrar en los discursos la preocupación misma del “*ir más allá*”, es romper con la normalización disciplinaria y regularizadora, que sumergen al docente en un técnico de la educación. Foucault (2003) lo expresaría de la forma siguiente:

De una manera aún más general, puede decirse que el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, que permite controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de una a la otra, es la norma. La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a que se pretende regularizar. (p. 228-229)

Se entiende aquí que la norma, es diferente a la ley. Se parte entonces del supuesto según el cual “la norma es un principio, no únicamente de inteligibilidad y racionalidad de un campo de objetos de la realidad, sino y antes más bien, de posibilidad y legitimación de cierta forma de ejercicio político” (Hernández-Delgado, 2013, p. 83). Asimismo, se puede decir que la norma “no tiene por objetivo deshacerse de lo que no se le corresponde, sino que es, antes bien, un proyecto de intervención y transformación que incide sobre los objetos a los que se aplica –y que constituye– en su ejercicio mismo” (ibíd.). Por lo que, “*ir más allá*” es una forma de resistir, de rebelarse, de perturbar lo ya establecido, de salir de lo normalizado.

Desde este ejercicio hermenéutico, se substraen el objetivo mismo de la tesis subyacente de la formación de un maestro investigador, un docente reflexivo y transformador de su realidad, un sujeto que posibilita el cambio desde su quehacer, hasta su acontecer en sociedad. Desde ahí, se da cuenta de una postura crítica, una actitud que va en contra de la racionalidad técnica de la educación. Por ello, la importancia de preguntarse, de indagar, de descubrir, a fin de “*ir más allá*”. Tal como planteó Cruz (1976), “la historia de la metamorfosis del pensamiento comienza al filo del cambio de una actitud mental receptiva y contemplativa a una actitud mental activa y constructiva” (p. 85). Por lo que, cada uno de los participantes, desde su representación psíquica, desde su idea, propugna que la investigación es trascender de aquello que parece normal, a aquello que se puede innovar.

Por otro lado, en los participantes P4 y P6, también se logra captar el interés por “*ir más allá*”. Para ambos la *indagación* es sinónimo de investigación, lo cual está en correspondencia con lo anteriormente expuesto. Es preciso recordar que investigar, es una palabra que proviene del latín *investigare*: ir detrás de la huella, ir en busca de la pista (investigio); asimismo, indagar proviene del latín *indagare*: seguir la pista de un animal. En ambos casos, tanto en investigar como en indagar, se está en una actitud de pesquisa, *de búsqueda de algo*. Los estudiantes expresan que:

Investigar para mí... , investigar es analizar, conocer, comprender..., como la misma palabra lo dice, investigar cosas que lo lleven a uno a conocer mejor o indagar más sus conocimientos y sus experiencias. (EP4)

...hallar algo que está inmerso dentro de una población [...] entonces era indagar... ¿qué tengo yo que mejorar como maestro?, ¿qué hay que mejorar en la enseñanza?, ¿qué aportes le das a la enseñanza para que sea de calidad?, ¿qué más hay y que más le puedes añadir? ..., y decir, esto funciona y esto no, voy a agregar y voy a quitar. (EP6)

Desde las narrativas, se logran distinguir dos condiciones de la indagación: una exógena y una endógena. En la primera, hay una realidad que existe independiente del sujeto y de su subjetividad, constituyéndose en una cualidad propia de los fenómenos que se reconocen como independientes de la constitución del sentido. En la segunda, configurada desde un conjunto de ideas subyacentes al sujeto, es decir establecida desde las

representaciones mentales que se van instaurando como un sistema propio de concepciones, conformado así, el conocimiento que se tiene del mundo.

Ambas condiciones, son importantes de reconocer e intervenir en el proceso de investigación. Desde la exógena, buscar, conocer, analizar, comprender y transformar la realidad exterior, es considerada la prioridad. Desde lo endógeno, reflexionar, deconstruir, y reconstruir tanto los modelos mentales como las acciones propias del ser maestro, son indispensables para la mutación y evolución continua de la educación.

Por último, y en atención a los sentidos configurados con respecto a la noción de investigación, los maestros en formación P1, P8, P7 y P10, concuerdan que “*ir más allá*”, es decir investigar, *es* llevar a cabo un proceso que permita darle solución a los problemas planteados; para ellos investigar: “... es algo así como hacer un proceso para encontrar respuestas y darle soluciones a esa problemática a las que yo encuentro o veo a mí alrededor” (DEVP1); “...son unos procesos sistematizados, organizados que nos llevan a conocer y buscar acerca de lo que estamos haciendo, es un proceso que lleva un orden, una secuencia, como todo proceso que se realiza..., investigar es buscar solución a un problema” (EP8); “...es innovar, es decir, cuando se investiga es porque existe un problema o existe una necesidad; con base en esto, se busca solución,...” (EP7); “...es como..., averiguar sobre algo que uno quiere saber, o buscar la explicación a las cosas que uno no entiende o se quiere buscar la solución a un problema...” (EP10).

Aunque no siempre el proceso investigativo, conlleve a darle solución a un problema; es la búsqueda, la indagación, la actitud reflexiva, lo que cobra mayor interés y relevancia en la formación en investigación de los futuros docentes. La investigación formativa se asume entonces, como una actitud problematizadora y crítica del aprendizaje, de la enseñanza y del desarrollo curricular (Stenhouse, 2004). Permitiendo la transformación permanente de los trabajadores de lo inmaterial (Mejía, 2015).

En conclusión, se condensa desde el ejercicio hermenéutico, que la investigación es entendida por los participantes, como un proceso sistemático y jerárquico, en el que se indagan, tanto las condiciones endógenas como exógenas, relacionadas con la educación, la pedagogía y la didáctica. Para “*ir más allá*” de lo normalizado, y de esta manera aportar a la búsqueda de soluciones plausibles de las problematizaciones planteadas, por medio de la

innovación y la transformación, tanto de las representaciones mentales como de las actuaciones subjetivas e intersubjetivas, de los implicados en el campo de la formación.

4.3.4.2. El proceso de investigación: la experiencia

Antes de describir y analizar el siguiente subtema, se realiza el ejercicio fenomenológico-hermenéutico en los relatos que algunos de los participantes explicitaron, en cuanto al *proceso* llevado a cabo en la investigación formativa, brindado en las diferentes ENS. Se aclara que la codificación se realizó buscando las síntesis de la comprensión sobre el proceso mismo, que han venido configurando los maestros en formación. De esta manera se tiene:

Bueno..., el proceso de investigación es sistemático, primero es la observación e información recopilada y organizar sus causas y después, evaluar y poner en práctica...

...los pasos..., tenemos parte teoría, una base para ir al contexto sea urbano o rural, [un tiempo] de observación y después anotamos la descripción crítica, lo que podamos analizar, llenar el diario pedagógico y de campo,..., luego de hacer la observación, hacer el análisis... (EP9)

...el proceso de la Escuela Normal..., primero partimos de la observación activa y así interactuamos con la problemática para identificarla. Luego llevamos un proceso de descripción, vamos a escribir qué vimos, qué está por allá, cómo está la situación..., y así... (DEVP2)

En el primer semestre empezamos a desarrollar lo que fue la denominación, el planteamiento del problema, los objetivos y así..., fuimos, en cada semestre íbamos avanzando un poco más... (EP4)

...fue de corte pedagógico, más investigación-acción; es decir, que queríamos mejorar nosotros la enseñanza, no queríamos en cuanto al aprendizaje, sino enfocarlo a la enseñanza...

El cambio se iba notando, la transformación y esos era[n] los momentos..., detectar el problema, después buscar la solución como una estrategia de enseñanza aprendizaje, implementamos la situación y de ahí arrojaba los diarios de campo,... (EP6)

Bueno..., acá nos enseñaron por fases, que viene el anteproyecto, qué es lo que uno debe hacer antes de empezar el proyecto..., en sí, qué vienen siendo las bases legales, la denominación, bases conceptuales, antecedentes, cuándo realizas los instrumentos de recolección de datos y en eso se realiza una

fase..., y se trata de la organización de todas esas cosas y viene una puesta en práctica de lo que se basa el proyecto y se van a ver los resultados..., y los resultados tienen otra fase, se dan los resultados de exposición, de mostrarle a la comunidad lo que realmente fue el proyecto. (EP8)

Cabe anotar que la palabra *proceso* proviene del latín, del vocablo *processus*, de *procedere*, vinculado con *pro* (para adelante) y *cere* (caer, caminar), lo cual significa progreso, avance, marchar, ir adelante, ir hacia un fin determinado. Por lo tanto, según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), *proceso* está definido como “la sucesión de actos o acciones realizados con cierto orden, que se dirigen a un punto o finalidad, así como también al conjunto de fenómenos activos y organizados en el tiempo” (s.p.).

Desde este punto, entre las acciones que explicitan los participantes, para realizar el proceso de investigación se tienen: primero la observación, que en el caso de P2 debe ser activa, esta da soporte a la determinación del problema y el planteamiento de objetivos, considerado el paso siguiente; luego se describe la situación, ya sea exógena o endógena (de corte investigación acción pedagógica); seguidamente se plantea una estrategia de intervención, se pone en práctica y se evalúa; se resalta la escritura de diarios de campo o pedagógicos que permiten llevar a cabo la sistematización; finalmente se analizan y socializan los resultados. Aunque no aparece explícito en los relatos anteriores, los maestros en formación también dejan una memoria escrita (trabajo de grado, artículo, informe de investigación), lo que permite el estudio o recuperación posterior del trabajo realizado.

A continuación, se describirán y analizarán las experiencias vividas por los participantes, en cuanto a algunos de los aspectos que tienen que ver con el proceso de investigación. Por ejemplo: la observación, la lectura del contexto, la escrituralidad (el *eidós* de la escritura), la socialización, entre otros. De esta manera, el acercamiento fenomenológico-hermenéutico, posibilita la comprensión de la configuración de los sentidos, expresados y encubiertos, que dan paso a la significación de lo que *es* (desde el mundo de la vida), para los maestros en formación, *la trama investigativa*.

4.3.4.2.1. Aproximación a la “realidad”, fundamento para la transformación.

En cuanto a las narrativas expresadas por los participantes, la observación y la lectura del contexto, permiten una aproximación inicial a la *realidad*, al fenómeno que aparece. De igual modo, faculta la interpretación y comprensión del estado actual de la situación a estudiar o intervenir. En este sentido, el ejercicio de la observación y de la lectura del contexto, se constituyen en un primer momento de la propuesta de indagación, que conlleva a identificar elementos a fortalecer o modificar.

...primero hacemos una lectura de contexto, porque no podemos dar las clases si nosotros no sabemos con qué materiales estamos o podemos contar para dar las clases, las condiciones del contexto que rodea al niño, las condiciones de los estudiantes..., todo eso. Entonces, además de hacer una observación, hacemos una lectura de contexto. (EP1)

...desde que llegamos en primer semestre, explican que uno tiene que observar, que analíticamente criticarlo, que analizarlo, reflexionar..., digamos, que con sólo tú mirar una problemática o ver alguna actitud, tú sepas..., pasa esto. Tú te cuestionas qué es lo que pasa, primero la observación..., después de la observación, usted ya sabe que problemática hay fuera o dentro de la institución... (EP3)

...para llevar a cabo una excelente investigación, yo..., como persona, debería conocer los problemas que debemos estudiar, las dificultades que se están presentando en este momento, más que todo deberíamos hacer como una lectura de contexto, [...], para conocer cuáles son las necesidades y dificultades que se le están presentando en [...] su labor diaria. (EP4)

...a nosotros nos inculcan primeramente la observación, ¿cómo es el comportamiento del estudiante?, ¿por qué el estudiante se comporta así?, ¿qué le preocupa al estudiante?, ¿qué le interesa al estudiante?...
...primero hay que observar, diagnosticar, qué es lo que veo en el aula, qué problemática encuentro yo en el aula; identificar la problemática, luego pensar, cómo vas a cambiar esa problemática, cómo vas a brindarle solución y así... (EP5)

Primero, la observación..., que tú sabes que es muy importante en el proceso de investigar..., hay que partir desde la observación del contexto y es ahí donde uno comienza a ver las dificultades y las falencias que se están presentando en el lugar donde se trabaja. Cuando uno comienza a observar, a veces se demora uno semanas y semanas observando, ya que no se logra identificar qué es lo que realmente se quiere, o sea, investigar..., ahí en el trabajo de campo, uno habla de clases y se presentan muchos problemas que

ameritan investigación y a veces unos son más relevantes que otros, o se le resta importancia, pero en toda aula de clase se hace necesario. Ya después de la observación, ahí si vienes tú, te sientas y vas a escribir lo que vas a investigar..., y llegan a tu mente ideas y cosas por la que ya tu viste y por las observaciones, de ahí viene el tema de investigación..., teóricamente, el anteproyecto. (EP8)

Una meta nueva había nacido en nuestras mentes, al entrar a las aulas de clases un chip en mí se encendía. Después de observar por varias semanas los alrededores de la escuela, después de ver a los que se convertían en mis estudiantes y conocer un poco de ellos, [...] comencé a escribir las falencias que había observado, nacía en mí una inquietud, tan grande que me daba desesperación. Un día me levante y comencé a asesorarme y a indagar sobre cómo realizar algo que cambiara lo que había observado. En esa búsqueda constante nadie respondía con claridad mis preguntas, por lo cual no fue fácil emprender algo que no conocía,... (DEV8)

Desde las experiencias de vida de cada participante, se distinguen elementos de convergencias, divergencias y emergencias. En este sentido, todos concuerdan en la importancia que tiene, en la puesta en marcha del proceso investigativo, llevar a cabo primero una observación, una lectura del contexto. De esta forma, se entiende que observar es más que mirar. Ahora bien, en la puesta en escena de la observación activa, como la llama uno de los participantes, se ponen en juego habilidades cognitivas tales como: la identificación, el análisis, la reflexión crítica, la gestión del conocimiento, el realizarse preguntas, el razonamiento hipotético, entre otros.

En cuanto a las divergencias, se identifica que para algunos estudiantes, la lectura del contexto (o la observación)⁸ se realiza para tenerla en cuenta a la hora de enseñar. Es decir, para realizar el diagnóstico inicial de las clases. Para otros, la asemejan a una técnica que les permite identificar indicadores de una problemática: falencias, carencias, dificultades e inquietudes, presentes en el entorno escolar. En este caso, algunos participantes confunden un momento de la planeación escolar, con una fase de la investigación.

⁸ Se reconoce que ambos conceptos son diferentes. La observación es considerada, como una técnica de recolección de información, que posibilita su posterior análisis e interpretación. En cuanto a la lectura de contexto, esta puede considerarse como una técnica investigativa rodeada de muchos instrumentos que permiten leer contextos e identificar en ellos fortalezas, debilidades, datos, circunstancias, eventos, situaciones convencionales y no convencionales.

Por otro lado, las consideraciones dadas al proceso de observación y de lectura de contexto, por los participantes, se movilizan en un continuo donde para algunos se percibe como un momento sencillo de realizar, y para otros se da de carácter complejo. En este continuo, se encuentran algunos estudiantes que

...las realizan en una o dos vistas al aula, donde llevan instrumentos elaborados de observación (listas de chequeo), otros con su libreta o diario de campo; algunos demoran casi un mes en el proceso, [...] las hacen de manera grupal, otros de manera individual; solicitan el PEI, dialogan con docentes, directivos y estudiantes buscando familiarizarse con el contexto de práctica o de investigación; cada maestro en formación vive la experiencia de manera diferente, unos más entregados que otros, unos más comprometidos, unos menos motivados,... (NDC014052017)

Ahora bien, observar y leer el contexto, es una fase fundamental para identificar, reconocer, determinar, diagnosticar, evaluar, formar hipótesis, sobre los disímiles aspectos que condicionan y constituyen la educación en los ambientes escolares, donde el futuro docente desarrollará su labor. Por lo tanto, realizar una observación metódica y cuidadosa, permite comprender las condiciones tanto endógenas como exógenas, que permean el campo en que están inmersos, para lograr plantear un problema susceptible a investigar.

4.3.4.2.2. De lo dado a lo innovado

En esta categoría, se ponen de manifiesto ciertas expresiones que dan cuenta de otros aspectos que se llevan a cabo en el proceso investigativo; plantear objetivos, justificar el trabajo y encontrar los referentes que sirven para guiar el estudio. Si bien, se reconoce que el desarrollo de una investigación no es lineal, es interactivo y dinámico, es claro también que se debe cumplir con ciertos cánones, los cuales permitirán a una comunidad, identificar y evaluar el estudio como un sistema donde cada aspecto hace parte del todo, es decir existe coherencia y cohesión. De esta manera, lo expresaron los estudiantes:

En este proceso cuando inicia los antecedentes y los estados del arte, se tiene la idea, pero se quiere saber si alguien lo ha hecho [...] me encuentro con autores como Linda Manson, educadora norteamericana, educadora de la primera infancia.

..., al principio estamos pensado que los borradores iban a quedar fijos, nosotros decíamos... ¡está quedando bien!, pero no contamos con la sorpresa que debíamos modificar la justificación cuatro veces, porque aún no

encontramos la forma de articular las ideas, al mismo tiempo..., para mí, un rato importante.

[...] Todo el sustento teórico lo tomamos del doctor Bernardo Restrepo, porque él fue quien se atrevió a acuñar en ese aspecto, esa parte que le pertenecía al docente..., ser líder en su laboratorio.

[...] Ya entramos a un nuevo paradigma..., que sea el estudiante que construya su propio conocimiento y que nosotros seamos unos mediadores, como lo dicen varios autores..., para no seguir una práctica monótona. (EP7)

Luego nos tocó lo de los objetivos, que si este está bien escrito..., que este no es acorde..., y ese fue otro lío, esos objetivos nos dieron dolor de cabeza. Después de los objetivos, entonces la justificación y el marco teórico..., más dolores de cabeza... (EP10)

..., obtuve valiosos aprendizajes desde las diferentes didácticas que curse en mi plan de estudios: Didáctica de las matemáticas, Didáctica de inglés, Didáctica de la ciencia, Didáctica de la lengua, e inclusive, áreas como desarrollo cognitivo (Psicología), que aportaron diversos instrumentos, herramientas, y recursos apoyados con un sustento y una validez teórica fundamental para proporcionar sentido y significado al proceso investigativo. (DEVP3)

Hoy me acerque al grupo y los vi leyendo varios libros, entre los que tenían de psicología, didáctica y pedagogía. Cuando les pregunte ¿qué hacían? M... me respondió “tratando de hacer los antecedentes, pero no entendemos muy bien,... nos confunde lo del marco teórico, con el marco conceptual”. Luego de explicarles un poco sobre los aspectos mencionados, se sintieron seguros sobre el trabajo a realizar... (NDC09062017)

Como se mencionó, en los relatos anteriores, los participantes describen otros pasos que se realizan en el proceso de investigación. Aludiendo por tanto, a la elaboración de objetivos, justificación, estado del arte, marco teórico, marco conceptual. La idea de estos aspectos es, primero, saber que se quiere lograr con la indagación a realizar (objetivos); contestar a la pregunta del ¿por qué investigar? (justificación); asimismo conocer sobre lo que ya se ha dado, lo que se “sabe”⁹ hasta el momento sobre el tema; así como enterarse de algunos de los métodos utilizados para investigar lo referente al mismo. Por otro lado, los aspectos teóricos vistos en clases, toman un valor substancial cuando se reconocen como fundamentos que sirven para respaldar el proceso investigativo, como bien lo expresa P3.

⁹ LA palabra “sabe”, se encuentra entre comillas, en atención que en la actualidad con la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación, es casi imposible conocer “todos” los conocimientos que se tiene sobre un tema.

Lo anterior, invita a los maestros en formación a incursionarse, adentrarse en la conversación académica y teórica. Meterse en el diálogo, argumentando y dando aportes sobre temas, en los cuales diferentes personas han venido construyendo desde sus propias perspectivas, en distintas espacio-temporalidades, sentidos y significados compartidos por una comunidad en específico.

En los relatos se describe también, la dificultad que para algunos de ellos tiene saber discriminar lo pertinente y relevante de los aportes de diferentes autores. A pesar de lo ello, reconocen que la búsqueda de los referentes, da la posibilidad de encontrar ayuda y soporte para la transformación de la práctica. En este aspecto se admite que no se proviene de la nada, que otros han aportado, y siguen aportando para la constitución de la “*subjetividad intersubjetivada*”. Si bien, la frase anterior instituye un oxímoron, es también el reconocimiento que la actitud del *cogito* en solitario, es una condición insustancial.

4.3.4.2.2.1. Sobre innovación

Por su parte, P7 da la razón al valor que juega la innovación en el proceso de articular la docencia con la investigación. P7 dice:

...en el papel de la docencia y la investigación siempre se habla de innovar en el campo educativo, a raíz de la práctica pedagógica. (EP7)

Asimismo, P5 y P3 resaltan el cambio de la manera de realizar las clases (la innovación), utilizando diferentes estrategias que ayuden a sus estudiantes a ser participativos y activos, destacando a su vez, la importancia del componente didáctico. Los participantes lo expresan de la siguiente manera:

..., porque se habla mucho de las clases tradicionales, que las maestras solo llevan su libro, dictan, y dictan, y dictan..., y ponen una actividad, entonces nos enfatizamos en llevarles nuevas actividades a los niños, que ellos conocieran más, que ellos mismos se expresaran, que ellos mismos participaran y compartieran entre ellos. (EP5)

..., si usted es un buen profesor, a usted le va bien, pero si es un profesor mediocre, siempre está con lo mismo..., doy clases [...] digo, pero uno tiene que innovar, usar [diferentes] medios para dar clases.

La inclusión del componente didáctico fue crucial para cambiar la rutinización de mis clases magistrales,... (EP3)

4.3.4.2.3. Recolectado datos y presentando resultados: momentos de consolidación.

Con respecto a la recolección y al análisis de los datos los maestros en formación, expresan algunos de los procesos llevados a cabo por ellos. Emergen categorías como la deconstrucción, la sistematización, la escritura reflejada en los registros de diarios de campo y la bitácora, la socialización.

En las narrativas de los maestros en formación se da cuenta de la deconstrucción (desarrollada por Derrida), la cual según Restrepo (2003) es utilizada para diagnosticar y criticar la práctica docente; utilizando, entre otras técnicas, notas de campo detalladas, que privilegian la escritura sobre el discurso oral, y que se someten a un riguroso examen e interpretación hermenéutica, para hallar las bases íntimas de la práctica, antes de ensayar alternativas de acción. P7 expresa que el proceso investigativo llevado a cabo era:

...deconstruir [las] prácticas pedagógicas, [encontrar] una serie de categorías..., todos los maestros debimos pasar por esos procesos, o sea, categorizar nuestra práctica. Cuáles eran las fortalezas y nuestras debilidades, y luego..., reconstruir la práctica pedagógica, buscar bases que vayan de la mano con los antecedentes y cimientos teóricos de autores que proporcionen las ideas y así sustentar tu plan de acción. Es ahí donde hacemos un mapa de reconstrucción, lo ideamos y tomamos los planteamientos y terminamos con una reflexión de todo lo que se le apostaba al campo de la investigación como tal. (EP7)

De esta manera P7, expresa el cómo se realiza el reconocimiento de sus fortalezas y limitaciones, derivadas de la comprensión profunda de su práctica docente, comparando a su vez con la teoría, identificando así procesos conflictivos que subyacen en la propia experiencia. Lo anterior, conlleva a que se realice una reflexión guiada, preguntándose continuamente cómo se puede mejorar el proceso didáctico y pedagógico, por medio de la investigación.

Ahora bien, P3 sugiere que la sistematización de su práctica le ayudo a la transformación de la misma, y a su crecimiento personal. P3 expreso lo siguiente:

De esta forma, fue gracias a la ayuda de la sistematización gráfica (Bitácora) y escritural (Diario de Campo) que logré obtener cambios significativos en mi forma de encarar los retos emergentes de la población estudiantil, ya que todos los días me sentaba en mi escritorio a analizar paso a paso cuáles fueron mis fortalezas y debilidades durante la explicación de alguna temática

programada dentro del periodo escolar. Eso me hizo crecer como persona y como profesional. (DEVP3)

De igual manera, P8 expresa que la sistematización y organización de los resultados, pone de manifiesto la utilidad del proyecto, demostrando el impacto en la comunidad. P8 realizó la siguiente reflexión:

...entonces comienzas a organizar lo que es el proyecto en sí, ya después del proyecto viene la parte de la práctica del proyecto, lo que son..., actividades donde vas a ver lo que tú estás investigando y después viene la etapa de ver los resultados, de graficar los datos de los resultados que se evidenciaron y lo que no viste, las cosas regulares y ya..., y es ahí donde te das cuenta que sirvió de algo el proyecto, si hay un impacto en la comunidad. (EP8)

Por otra parte, sobre el proceso escritural P8 y P6 reconocen entre otras cosas sobre la experiencia vivida: que escribir no es fácil; que algunas veces te atascas, no te salen las palabras; que debes revisar constantemente; que es una habilidad que se desarrolla con el tiempo, por medio de una práctica constante y reflexiva; que a pesar del cansancio y la presión hay que continuar escribiendo; que la constancia y persistencia son determinantes a la hora de escribir. En este sentido P8 comenta que:

...escribir no es fácil, no todos tenemos esa habilidad y por lo menos, a mí en particular..., yo redacto muy bien, entonces qué pasa..., yo sacaba ese tiempo para escribir esa situación problema, los objetivos y eso..., a veces llegaba un momento en que me sentía tan presionada, me sentía con mucho cansancio y me sentía..., porque tenía que hacerlo y porque tenía el espacio libre para ello y pues..., era una situación en la que las palabras a veces no me salían, me sentía embotada con tanta información en mi cabeza y a la vez cansancio físico y las palabras no me salían, no fluía e igual..., en todos los procesos me exigían y se trabaja mucho y cuando iba a escribir, ya había hecho varias actividades y cuando llegaba el tiempo de descansar, me relajaba, me bañaba..., ‘ahora a continuar escribiendo’ ..., muchas veces escribía y borraba y comenzaba de nuevo... (EP8)

De igual manera, P6 expresa:

yo fui malísima para escribir, no soy detallista, yo escribo si la pared es blanca..., quieren una anécdota de la vida..., al principio me fue mal, sacaba malas notas, pero si..., fue mal, yo poco escribía; ... La docente nos mandaba al correo cómo se elaboraba un diario de campo y me decía..., ¡Dios qué poco de cosas, tantas cosas por describir y yo mala contando!, entonces, ya con el tiempo, me sorprendió, le decía a mi mamá..., “mira

todo lo que escribí” y me sorprendí conmigo por todo lo que escribía y eran muchas hojas y era lo que salía..., y así fue el proceso. (EP6)

En cuanto a la etapa de socialización de los resultados, los participantes comentan según su experiencia de vida, como se transforman los sentimientos, pasando del miedo y los nervios (a veces inmanejables) a la tranquilidad, un estado de normalización del cuerpo. La maestra en formación P6 comento la siguiente anécdota sobre su experiencia al socializar el proyecto:

¡Terrible! ..., o sea, un día antes de sustentar, sale el docente y propone..., qué grupo sale de voluntario y nadie se ofrece, entonces el docente decide escoger; yo estaba muy nerviosa y el primer grupo que seleccionó fue el mío y no habíamos estudiado..., pero bueno, como previamente trabajamos en el proyecto, lo socializamos, porque sabíamos, teníamos conocimiento de él...

Al día siguiente...nos tocó sustentar a la hora programada y estaba enfocada, ya sabía los procesos de investigación, sé cómo contarlos porque tuve la experiencia de investigar, me decía a mí misma. Sin embargo, en el momento de parame al frente,... ¡sentía de todo! ..., me temblaba hasta la punta de mis cabellos, las piernas me temblaban, sentía un vacío en el estómago, me compré una botella de agua porque estaba muy nerviosa,... quede sin tono de voz, tomaba agua de manera pausada y seguida para dejar a un lado los nervios y miedos que me aquejaban en ese momento...Al comenzar a exponer, me desenvolví muy bien, ya la garganta no me rascaba, el tono de voz mejoró a medida que el tiempo transcurría. Después de transcurridos de 5 a 10 minutos, sentí que algo bajó, como cuando se cae el bolso y el corazón empieza a normalizarse..., bueno, se pasó un poco el nervio (EP6)

Acerca de la socialización, la experiencia de P8 enseña que la preparación y organización a tiempo de la presentación, conlleva a que se demuestre con argumentos que se realizó la investigación. Asimismo, que al estar preparado, se puede defender una postura teórica, sin llegar a imponer de ninguna forma las ideas que se expresan. En este sentido, P8 relata:

Ahhh..., una vez en el aula múltiple, en la sustentación del proyecto, en el momento de exponer, llegaron varias personas y cada grupo, quien tenía su tema para exponer, los otros grupos llegan y preguntan y los docentes preguntaban, por qué el proyecto era significativo para la comunidad..., yo le respondía que cuando hablamos de aprendizaje significativo, era que las cosas que uno hiciera, se aplicara un resultado para la vida, eso era lo que hablamos y respondíamos con base en lo aprendido, y nos dicen que eso no es aprendizaje significativo..., entonces hay una controversia con el grupo,

ya que la docente defendía su punto de vista y nosotros nuestra posición..., como un debate, pero la docente se puso agresiva y un profesor intervino para mediar el asunto... Cuando tú has estudiado lo aprendido, argumentas el conocimiento,... quizás esa fue la experiencia más significativa que se vivió como grupo. (EP8)

P10 explicó que al socializar, cuando se confía solo en la memoria, ocurre lo siguiente:

...fuimos a la pre-defensa y nos fue regular; la seño nos corrigió desde la forma de hablar..., era que estábamos muy nerviosos y eso se notaba, entonces nos envoltamos, no supimos contestar algunas preguntas, se nos olvidaron hasta las cosas que nos habíamos aprendido de memoria, porque la memoria traiciona.

...eso de aprenderse las cosas de memoria y quedar como un zapato cuando se te olvida todo y te confundes y no sabes qué hacer..., eso fue penoso para mí (EP10)

De igual manera, se intuye que la práctica intensa reflexionada, conduce al desarrollo de la habilidad para exponer. Por lo tanto, el proceso investigativo, específicamente en lo que respecta a socializar los resultados, ayuda a los futuros maestros a mejorar su forma de expresión oral. P9 expreso esta percepción de la siguiente manera:

Yo sentía antes que el tiempo iba lento, ahora en la actualidad, con mi seguridad al exponer, siento que pasa rápido el tiempo..., yo sudaba antes mucho, ya me expreso muy tranquilo y hablaba muy rápido, ahora voy un poco más pausado y muy tranquilo..., y relajado..., decía, ya pasé esto. Lo superé aquí en la escuela, investigado y haciendo exposiciones prácticamente todos los días,... (EP9)

En suma, cuando se presentan los resultados, socializándolos, las experiencias vividas por los maestros en formación de las diferentes ENS pertenecientes al departamento de Sucre, sugieren tener en cuenta que: al principio se siente temor y miedo, pero luego cuando vences esos obstáculos, sientes tranquilidad y seguridad; confiar solo en la memoria no es un buen consejo, generalmente se utiliza la memoria de trabajo (o de corto plazo), por lo que se olvida lo leído y estudiado al momento de exponer; la preparación y organización de la socialización, consolida las maneras de defensa y argumentación, que serán necesarias a la hora de la discusión académica; practicar intensamente y de manera reflexiva ayuda a desarrollar las habilidades de expresión oral, aspecto necesario para ser un buen maestro.

4.3.4.3. La preocupación del para qué investigar: mirada hacia el futuro.

Existe una preocupación referida hacia el futuro que le depara a los resultados obtenidos en el proceso investigativo. Para algunos participantes, lo que realizan solo queda en el contexto interno de las ENS, o lo que es más grave aún en los anaqueles de las bibliotecas, donde no sirven para construir una tradición investigativa.

En este sentido, P2 expresa su inquietud sobre la posibilidad de impactar la zona rural, describiéndolo de la siguiente manera:

..., porque siempre en los proyectos de investigación, uno va a trabajar, a identificar la problemática, pero el proyecto, los resultados y las conclusiones, van quedando dónde..., aquí, en la Escuela Normal..., entonces no se reflejan allá, en la zona rural, sino siempre se van a quedar aquí, en la Escuela Normal. (EP2)

Por otra parte, P8 está interesado en saber por qué los resultados de las investigaciones realizadas por los estudiantes anteriores (egresados), quedan guardadas sin tener una continuidad que coadyuve a la solución de problemas a largo plazo. Este hecho, lo conlleva a interpretar que pasará lo mismo con su trabajo, donde entrega un documento, el cual organizan y guardan para así cumplir con un requisito y nada más. De esta manera lo describe el participante:

...los proyectos que se realicen en la institución avancen, no solamente queden en que uno hace el proyecto, está el libro bien bonito, lo pone en el estante, cierra el estante con llave y ya, nadie lee eso, nadie lo lee, porque aquí ha pasado, porque nosotros llegamos a ver los proyectos y están allí, guardados, ordenados..., eso pasa todos los años, nadie los coge, nadie los lee..., qué pasa con eso, o sea, nada..., para nada estamos investigando, si eso va a quedar en lo mismo. (EP8)

Por su parte, P3 comenta su inquietud, apuntando a la conformación de líneas de investigación. Así también, reclama lo referente a la articulación de la teoría y la práctica, en atención, además, al aporte de transformación sugerido al realizar un proceso investigativo. Él lo percibe de esta manera:

Yo digo que una investigación nunca tiene fin, porque si se realiza una investigación aquí en el colegio, la investigación tiene después otra cosa que investigar, porque surgen otras problemáticas, surgen necesidades..., entonces los profesores qué dicen, los profesores de investigación..., porque hay varios..., dicen “vamos a coger otro tema”, o sea, escogemos otro tema,

queda como un simple libro, no va a haber resultados..., siempre teoría, nunca práctica..., o sea, la huella de nosotros va a ser, que estén nuestros nombres hay y ya..., más nada. (EP3)

De acuerdo con lo anterior, a los participantes les inquieta el impacto, tanto presente como futuro de sus trabajos de investigación. Para algunos, es deseable que se tenga en cuenta la zona rural, para el proceso de intervención de la investigación. Para otros, es preocupante saber que para el futuro sus trabajos quedarán guardados, sin impactar a largo plazo, sobre el hecho educativo. Asimismo, invitan que para la posterioridad se consolide una tradición investigativa, procurando crear e instituir líneas de investigación, sostenibles en el tiempo. Entendiendo por línea de investigación, un enfoque que abarca conocimientos, inquietudes, prácticas y perspectivas de análisis que permiten el desarrollo de proyectos y productos construidos de manera sistemática, alrededor de un tema de estudio u objeto de conocimiento.

4.3.4.4. Síntesis del tema N°4. Investigariedad: el *eidós* de la investigación formativa

En cuanto al tema N° 4, el análisis de los relatos de los participantes, dio como resultado tres subtemas a saber: el primero fue denominado como “*el ir más allá: base de la investigariedad*”. En este se detalla lo relacionado con la actitud crítica, la reflexión, la indagación, como cualidades que debe desarrollar el estudiante, con el fin de aportar a la comprensión y/o solución de los problemas encontrados, sean estos exógenos o endógenos. Al segundo subtema, se le designo el nombre de “*el proceso de investigación: la experiencia*”. Aquí los participantes describen lo vivido referente a: la aproximación inicial a la realidad, narran cómo realizan la observación y la lectura de contexto; la articulación sobre los referentes conceptuales y teóricos con las nuevas formas de afrontar el problema planteado; expresan cómo recolectan información y analizan los datos, asimismo cómo vivieron la experiencia de la socialización.

En tercer y último subtema que emergió de las experiencias narradas por los participantes, se le nomino como “*la preocupación del para qué investigar: mirada hacia el futuro*”. En este aspecto los estudiantes, expresan su desasosiego con respecto a lo que pasará con su trabajo de investigación. Para algunos, la inquietud subyace en qué no queden

guardados en el olvido, para otros en qué sirvan para seguir transformando y dando solución a los problemas educativos de su contexto.

Por otro lado, y en atención a lo referente a este tema en particular, el cual se considera el eje principal del análisis e interpretación, toda vez que en él confluyen los temas abordados (o que se abordarán seguidamente), se logró determinar por medio del ejercicio hermenéutico, que para los participantes la idea de la investigación formativa (*la investigariedad*) se condensa en el siguiente párrafo:

La investigación es entendida por los participantes, como un proceso sistemático y jerárquico, en el que se indagan, tanto las condiciones endógenas como exógenas, relacionadas con la educación, la pedagogía y la didáctica. Para “*ir más allá*” de lo normalizado, y de esta manera aportar a la búsqueda de soluciones plausibles de las problematizaciones planteadas, por medio de la innovación y la transformación, tanto de las representaciones mentales como de las actuaciones subjetivas e intersubjetivas, de los implicados en el campo de la formación.

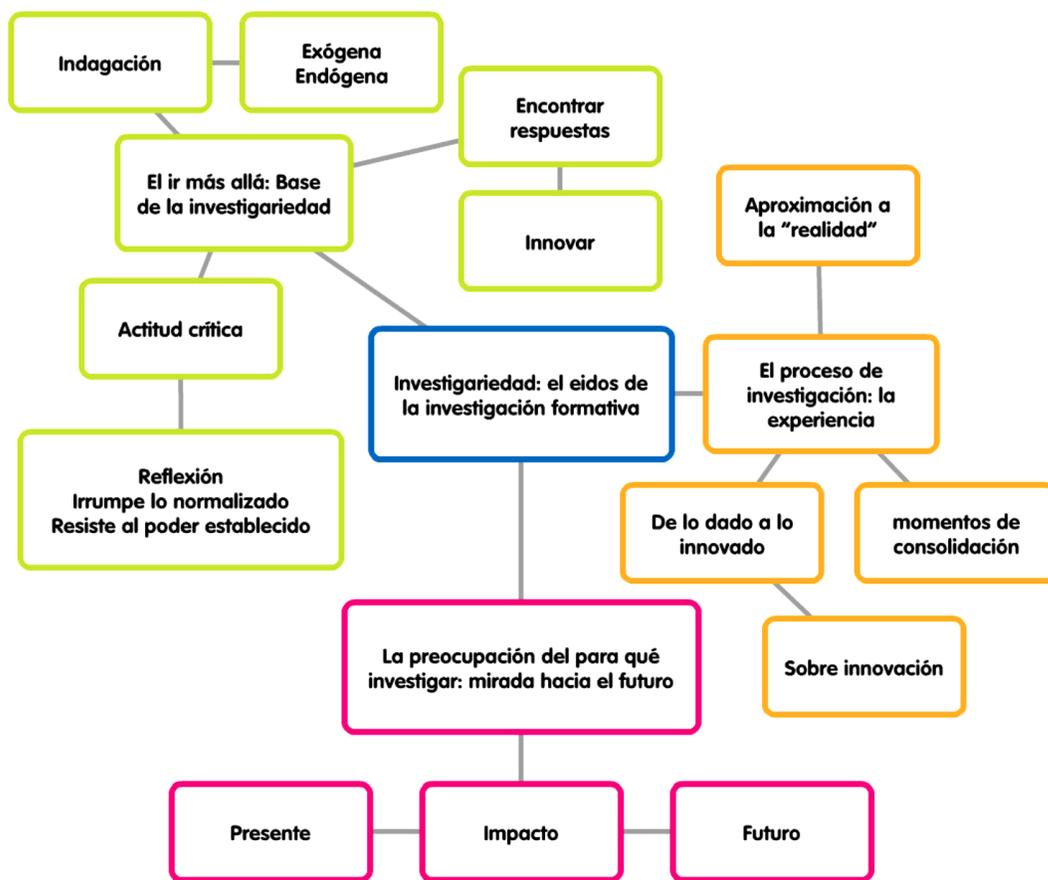


Figura 8. Resumen gráfico del tema 4

4.3.5. Tema N° 5: La transformación.

El quinto tema es la transformación. Se refiere a lo que ha posibilitado la investigación formativa en lo maestros en formación. Esta referencia o “transformación”, se da en diferentes aspectos que resaltan los participantes, provenientes de sus experiencias particulares, al realizar el proceso de indagación. De acuerdo con lo anterior, la capacidad de cambio (la transformación), posibilita la adquisición de estructuras mentales, de conceptualizaciones, herramientas que les permite a los futuros maestros: develar, deconstruir y reconstruir su práctica, teniendo en cuenta teorías contemporáneas pertinentes, que den respuesta a las necesidades históricas y culturales del entorno donde se desenvuelven (Restrepo, 2004).

Asimismo, se manifiesta en el discurso y la acción, cómo los maestros en formación van adquiriendo herramientas fundamentales, para afianzar su capacidad crítica de comprensión del mundo en que viven, y de búsqueda autónoma de nuevos caminos. Así también, se propicia el desarrollo de la habilidad de autoreflexión, de interpretación de la propia experiencia vivida, como forma creativa de toma de conciencia sobre sí mismo y sobre su trabajo docente (Parra, 2007).

Seguidamente, se describirán las categorías que emergieron de este tema en particular. En primer lugar, se encuentran señales del tiempo vivido: una antes, un durante y un después de la formación en investigación. Aquí se da cuenta de aspectos comunes como: el miedo, la necesidad de cambio, el asombro, la satisfacción, la felicidad. En segunda instancia, se referencia la experiencia vivida, por los maestros en formación, en cuanto a la categoría denominada “*En busca de la inclusión: las grietas entre lo urbano y lo rural*”, se reseña la importancia de impactar en lo rural, volver la mirada a los necesitados, el despertar empático, lo que da la posibilidad de una pedagogía de la otredad, de la alteridad.

Luego, se da cuenta de la categoría denominada: “Desafiando la resistencia al cambio”. Aquí los relatos de los maestros en formación, muestran la dificultad que se vive al querer transformar las prácticas de aulas habituales. La tensión existente entre lo que se desea hacer (o se debe hacer) y lo que se hace, debido a la puesta en marcha de la autoridad deontológica que explicita el docente titular, a la hora de transformar su espacio pedagógico. Entre otros asuntos, también se describe la necesidad de resistir al poder instituido e

institucionalizado, para no quedarse petrificado y solidificado en las prácticas subyacentes y estereotipadas que se bifurcan de las necesidades actuales. Entre este tipo de resistencias, se resalta la resistencia al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por último, las narrativas de los estudiantes expresan la importancia de articular la teoría con la práctica, para consumir una transformación que conlleve al mejoramiento de la educación. Se evidencia, la relación entre la conformación del ser maestros, con lo referente a la *praxis*. Es decir, una práctica que se nutre de la teoría, dando la posibilidad de deconstrucción y reconstrucción continua.

4.3.5.1. El tiempo vivido: El antes, durante y el después de investigar.

4.3.5.1.1. Los miedos: El antes

Para P5, los primeros momentos del proceso de práctica y de investigación fueron de angustia y miedos, las expectativas con que llegó no se adecuaban a la realidad del aula. La participante expresa su experiencia de la siguiente manera:

Al principio [me sentí] desanimada, porque..., o sea, no era lo que yo me esperaba. Yo pensé que iba a encontrar a unos niños más adelantados en cuanto escritura, en comprensión, en cuanto a que fueran solidarios con sus compañeros... [Sabía que] iba a ser muy difícil, porque los niños no daban como..., el paso y...bueno..., yo era bastante tímida al momento de darles explicaciones a los niños, me daba miedo cuando estábamos empezando, miedo a equivocarme o a darles una información incorrecta a los estudiantes, a escribir una palabra mal en el tablero,... me daba miedo como de salirme, no tener tanta paciencia y salirles con altanería y siempre recordaba que no podía salirles con groserías a ellos, porque mi proyecto se trataba de fortalecer los lazos de solidaridad y amistad. (EP5)

En otro sentido, referente a la inseguridad y a las angustias iniciales, P8 realiza el siguiente comentario:

...yo era muy insegura cuando hablaba en público, sentía temblor, la voz se me iba y sentía que me iba a desmayar... (EP8)

4.3.5.1.2. El cambio de estrategias: Durante

Por su lado, el estudiante P7 describe una situación, donde se da cuenta por primera vez, que el manejo de grupo, no es igual cuando la maestra colaboradora se encuentra en el

aula. De esta forma decide transformar las estrategias implementadas, para solventar un impase. P7 relata que:

Un día cuando la maestra estuvo incapacitada, me tocó a mí estar con el grupo de 20 estudiantes toda la jornada..., ese día entendí lo demandante que es el trabajo docente, la realidad que se vive,... me di cuenta qué tan idóneas o erradas eran mis estrategias, aquellas que había señalado en la metodología de investigación. Entonces, me di cuenta de muchos aspectos..., por ejemplo: mi liderazgo no era el mismo que cuando la maestra estaba, los estudiantes se comportaban diferente, [...] pero, al estar solos me costaba mantener un buen clima de aula. De ahí, las investigaciones que salieron, de ahí trabajamos para enfocarlos en ese campo de las relaciones interpersonales, entonces..., ese día vi que había que hacer un cambio y ese día modificamos una de las estrategias en el aula, ya que observamos, que no estaba surgiendo el efecto necesario. (EP7)

4.3.5.1.3. La satisfacción de realizar el proyecto: El después

En el proceso de indagación, P1 relata las diferentes preguntas que iban trabajando en el camino de la investigación.

..., hemos trabajado también conociendo ¿por qué eso está pasando en la escuela actualmente?, ¿por qué los estudiantes no están valorando su escuela?, ¿por qué no se sienten identificados con ella?, ¿por qué no la protegen y por el contrario, lo que hacen es dañar?...

Asimismo, P1 comenta que al realizar las actividades propuestas en el proyecto de investigación, implica una satisfacción personal, que conlleva a sentir momentos de felicidad. P1 lo comenta de la siguiente forma:

...el aspecto más favorable es que estamos trabajando en un problema que es la falta de sentido de pertenencia en los estudiantes, entonces hay una satisfacción de que al menos, el hecho que estamos trabajando en todas las actividades que estamos haciendo,... la sensibilización en los estudiantes, darles a conocer, el por qué es importante cuidar lo que se tiene...

...entonces sentimos una satisfacción personal de que hicimos algo bueno y que esa persona lo va a transmitir a otros, va a defender su escuela frente a sus compañeros y a motivar a otros a que también la valoren, entonces, eso es una satisfacción personal...

...entonces la felicidad de uno, es ver en ellos la tranquilidad de encontrar espacios así, yo creo que eso va a ser una de las cosas más bonitas de entregar el proyecto, sí...

Por su parte P3, en cuanto al sentimiento de satisfacción afirma que:

...hemos hecho unas dramatizaciones de aula para fortalecer el sentido de pertenencia, para cuidar nuestra escuela, para ver..., digamos, cómo los niños al momento de nosotros actuar, cómo se reían, cómo interactuábamos, cómo nos respondían, cómo se comprometían a ayudar a la institución..., es algo que es bonito y que da un sentimiento de... satisfacción. Ah!, otra cosa que me gustó mucho, fue que también hicimos que algunos profesores se vincularán a nuestro proyecto.

Así también, P8 expresa que a pesar de los inconvenientes y vicisitudes que pasan a lo largo de la elaboración y puesta en marcha del proyecto de investigación, al final se ven los frutos de la labor realizada. De esta forma, el trabajo experiencial posibilita que el maestro en formación crezca en los diferentes tipos de conocimientos que debe manejar, para ser un buen docente. P8 indica:

El proyecto arrojó sus resultados positivos en el lapso de tiempo planeado. Bueno..., después de todo esto, los problemas y dificultades..., y ver que los días trabajados dan sus frutos, pues..., sientes una felicidad, sientes entusiasmo por lo que haces; a veces muchas personas llegaban y decían..., mira que funcionó el proyecto, después tantas cosas..., entonces es lo que realmente llena de satisfacción a las personas, no que tú mismo te des las flores, sino que otras personas las vean.
..., toda esa experiencia me hizo madurar y conocer más a los niños y enamorarme más de ellos...

4.3.5.2. En busca de la inclusión: las grietas entre lo urbano y lo rural.

La experiencia vivida por P3, muestra cómo la zona rural se encuentra excluida: el otro desconocido. La descripción de la escuela, donde P3 realizó su práctica, puede dar ciertos atisbos de lo que se vive en algunos contextos de las zonas apartadas de la región. Y por otro lado, la percepción que tiene el estudiante, en cuanto a la zona urbana, presenta diferencias que irrumpen de manera desmedida el relato mismo. P3 expresa que:

...no sé por qué será que allá la educación es diferente a la de acá, porque siempre la excluyen..., o sea, no hay dinero, los niños siempre estudian en malas condiciones, no hay material didáctico, usted tiene que sacar..., digamos, de su bolsillo para dar una clase..., o sea, , usted va allá y lo primero que observa es un colegio pequeño que no está pintado, en mal estado, tableros dañados, no hay un árbol, no hay jardines, es triste el contexto[...]

Después regresamos al casco urbano el siguiente semestre, ya las cosas son muy diferentes, uno se da cuenta de que ya todo cambia, ya hay material didáctico, siempre hay dinero, los niños tienen todo preparado, usted solamente va a sus clases, y listo... no me parece justo. (EP3)

Por su parte, P2 expresa el sentimiento de conmoción empática, al relatar en su experiencia la imposibilidad poder ayudar a la comunidad educativa de la zona rural. Pareciera ser un grito desesperado por llagar a intervenir por medio del proyecto de investigación las necesidades sentidas y críticas que en esta zona se manifiestan. El maestro en formación lo narra de la siguiente manera:

Entonces,...se frustró uno de mis sueños, porque esa escuelita donde yo realicé esa práctica, yo le cogí afectó..., y yo sentí que no pude ayudarles, tenía que ayudarles, y no pude. Entonces me sentí triste, desanimado, con rabia, porque no se hace nada allá, en la zona rural... todavía viene a mente y evoco esa tristeza en mí, porque tengo eso que no les pude ayudar y, además, terminé en un proyecto que era el que yo no quería, por cuestiones de recursos [...], pero como le digo, siempre se hacen aquí en la Escuela Normal y no vamos allá a la zona rural, que es donde los piden, que es donde muchos de nosotros vivimos.

...Yo le digo a la seño, que sea más abierta al cambio, que diga..., esteee... ¡muchachos, vamos a identificar una problemática en la zona rural y vamos a trabajar con esa zona que tanto lo necesita!..., no que solamente se quede aquí, en la Escuela Normal, sino que vamos a ir allá, a la zona rural también.

Tener en cuenta la recomendación realizada por P2, es atender la solicitud de aquellos que se preocupan por sus coterráneos. Es también, darle cabida a ese sentimiento empático que vincula al otro, que posibilita la otredad, la alteridad. Dejar de ver a los otros (la ruralidad), como eso extraño que en el tiempo está inmerso en la cultura, en la propia vida (Foucault, 1997), es posibilitar la inclusión.

4.3.5.3. Desafiando la resistencia al cambio.

Uno de los problemas que se enfrentan en la actualidad, con respecto al cambio de concepción de maestros y maestras, es el que tiene que ver con los modelos mentales. Transformar las prácticas de aula, es un proceso de cambio y de transformación desde los modelos mentales de los mismos. Según Senge (1996), “los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre el modo de comprender el mundo y actuar en él, a menudo no se es consciente de ellos y de sus

efectos sobre la conducta” (p.17). Por lo tanto, si desde la formación inicial, no se prepara a los maestros para afrontar los cambios permanentes que se dan en la práctica docente, estos se convierten en promotores de patrones de prácticas pedagógicas tradicionales y hegemónicas (Ossa, 2015).

Ahora bien, la idea de transformación y cambio, a veces se ve restringida, por los maestros que acompañan al nuevo docente. Por ejemplo, la maestra en formación P8 dice: “sentíamos frustración..., a veces nosotros veníamos de nuestra casa con miles de estrategias, con miles de actividades que hacer y llegamos aquí y un docente nos decía, no hay espacio u hoy no se puede..., y perdíamos tiempo..., y en realidad, esa parte tocó difícil” (DEVP8). De esta forma, se vive una tensión entre lo que se quiere hacer y lo que se hace. En este sentido P6 también relató:

...trabajando en mi sitio de práctica, yo quería en mi aula..., yo quería cambiar las prácticas de mi aula, yo las veía tradicionales, las veía monótonas..., quería cambiar mi enseñanza, pero también cambiar mi aula de clases; la maestra a veces impide las cosas diciendo que no puedes hacerlo. Bueno..., no todas, pero siempre hay una que expresa que esto no lo puedes hacer todavía,... *“mira que todavía estoy trabajando de esta forma y así lo debes continuar”*. Si nosotros como maestros vinimos a transformar el aula, por qué no nos dejan transformarlas como nosotras queremos, al 100%; si ellas están como..., bueno, no puedes hacer esto, mira..., quítale esto, vamos a hacerlo así, que yo creo que es mejor así..., con el siguiente cuento, que son maestras que trabajan hace 25 años y todavía quieren trabajar de esa forma y no dejan transformar el aula. (EP6)

De la misma manera la experiencia de vida de P7, muestra parte de la dificultad de transformación de la práctica docente, aunque reconoce que la investigación, es una herramienta que permite tal acción, no comprende porque no se da la transformación en su docente acompañante. De esta forma, P7 expresa que:

...teniendo en cuenta que parte de nuestro lema a título personal o de nuestra investigación, era convertirnos en esos docentes que nosotros no tuvimos cuando niños; aunque tuvimos buenos docentes, hubo algunos que nos marcaron negativamente, por lo cual decidimos cambiar eso..., vamos a hacer un cambio de paradigma, vamos a cambiar ese cuento que la letra con sangre entra y vamos a salir de ese círculo que hizo mucho daño. ...y ahí es donde tomamos la iniciativa de cuestionarnos a nosotros mismos como docentes y decir que no todo está bien, que hay algo que se debe mejorar y que los estudiantes merecen lo mejor...

...yo le preguntaba a mi profesora titular por qué estando ella más de 20 años en ejercicio, por qué no se motivaba en la investigación..., y me respondía que simplemente porque no quería agobiarse por todo ese cuento de las labores excesivas y horas extras de trabajo... (EP7)

En cuanto a la experiencia narrada por P3, se evidencia como el maestro en formación percibe que algunas veces los docentes solo se quedan en palabras, pero no remiten a la acción. En ese aspecto, P3 demanda que se hagan participe de las diferentes actividades que se ejecutan en los proyectos de investigación, o por lo menos que ayuden a su puesta en marcha. P3 dice que:

...muchos profesores hablaban..., y me di cuenta que hablaban, hablaban y hablaban, pero no nos decían yo voy ayudar en esto. Nos daban ideas, sí, pero lo bonito hubiese sido, qué participarán..., qué dijeran: ¡vamos a hacer la campaña de aseo!, ¡nosotros ayudamos!, o por ejemplo, ¡yo la voy a dirigir y ustedes nos van a ayudar!... ¡eso si hubiese sido bonito! (EP3)

Otro aspecto que señala P6, es sobre las crisis que trae consigo la puesta en marcha al realizar cambios. Reconoce que no es fácil la adaptación. Sin embargo, resalta la trascendencia de la transformación. Así también, identifica la importancia de la relación existente entre, las tecnologías de la información y la comunicación con la educación. La maestra en formación relata que:

Bueno..., cuando salimos egresados..., así lo dialogue con una docente, quien concluyó que nuestros conocimientos e ideas son nuevas y retumban en los procesos educativos de la institución educativa donde vamos a trabajar, y chocan a la hora de ejecutar los proyectos de investigación. Pero de eso se trata, de transformar la educación con esos procesos. No va a ser fácil adaptarse, pero las herramientas no solo pueden ser marcador y borrador, estamos en otras épocas donde podemos utilizar las TIC como instrumentos para mejorar..., debemos avanzar, no importa que te señalen..., y eso es transformar la educación. (EP6)

4.3.5.4. Articulando la teoría con la práctica

Otra de las categorías que emergió, en cuanto al proceso de transformación, fue la relacionada con la articulación de la teoría con la práctica. Se advierte que los aspectos teóricos deben conducir a una práctica reflexiva, que a su vez vuelva a la teoría, se alimente de ella en un proceso de creación constante. Lo anterior permite reconocer las

características esenciales del proceso pedagógico y didáctico, con el propósito de poder cambiar cuando el entorno así lo requiera (Shön, 1998; Stenhouse, 1984; Elliot, 1993).

En cuanto a este aspecto, P1, anota la importancia de poner en práctica los conocimientos que se van adquiriendo de manera teórica. La maestra en formación, según la experiencia vivida expresa que:

...él [el profesor], quería que nosotros entendiéramos qué era la investigación, que eso fuera importante para nosotros, pero no estábamos poniéndolo en práctica, solamente era llenarnos y llenarnos de conocimientos teóricos,... y ahí me parecía que estábamos atrasándonos, que nos estábamos atrasando en el proyecto. Sé que es importante la parte teórica, la parte del conocimiento, de saber qué era eso..., pero también teníamos que ir trabajando en ello, entonces yo creo que eso fue una sensación de... bueno, no sé, porque siento que estábamos atrasados... Yo pienso que al pedir que el otro profesor volviera con nosotras, fue una sensación de alivio. Entonces, no solamente había un control de lo que estábamos haciendo, sino que estábamos avanzando en todo, en todos los puntos, en la parte teórica, en la parte del conocimiento, en la parte práctica, en todas las cosas al mismo tiempo... y me parecía que era mucho mejor así. (EP1)

Por otro lado, la experiencia vivida por P6, hace referencia a la transformación de la práctica al pasar del tiempo. Da cuenta a su vez, del desarrollo de la capacidad crítica de comprensión del mundo en que vive, y de la búsqueda autónoma de nuevos caminos para mejorar su práctica de aula. Capacidades que según Parra (2007), son fundamentales en la formación de maestros. La maestra en formación expresa que:

Mire..., cuando entraba al baño a bañarme, yo decía..., “*por qué no se viene una tormenta o algo que pase así*”, porque cuando llueve, en el grado transición van pocos niños; sería perfecto que fueran pocos niños y sería maravillosa la clase, que los niños vayan tarde, me digan que no, que no tienen clase, que no querían ir al aula; es que era muy tormentoso..., salía con dolor de cabeza, salía con ganas de llorar y... yo no estaba buscado o pensando en la situación de enseñanza, sino de aprendizaje, quería que los niños se transformaran, no quería seguir en esas prácticas, o sea, ¡eres profesora, pero no quieres ir a dar clases!...a veces llegaba al aula de clases y decía cómo voy a confesar esto..., yo no quería que llegaran los días de prácticas, los miércoles..., ¡ojalá que llueva y vayan 10 niños!. Cuando llegaba el día, las horas parecían interminables... yo decía: Dios, apenas son las 8:00 y hay Dios mío, apenas son las 9:00, ¿qué voy hacer yo?, ¿y ahora que viene? ... , ya llevo muchas horas que parecían una eternidad, pasaba muy lento el tiempo, no sabía qué hacer y cómo hacerlo, igual era mi culpa,

no de los niños; no sabía cómo tratar esos temas con los niños y el tiempo se pasaba lento, porque lo desperdiciaba... y yo decía: ¿quiénes están fallando aquí?, no son ellos... , somos nosotros.

Entonces buscando cambiar, comencé a estudiar sobre muchas cosas, y encontré diferentes actividades que yo podía utilizar. Por ejemplo fui llevando la actividad de recorte y pega, de llevar semillas o lentejas etc., y ellos muy juiciosos, yo me decía..., ¡wao!, ¿cómo no me había dado cuenta?, si eras tú la que estabas fallando,... entonces la diversidad de material que yo les llevaba todos los días, me iban sirviendo..., ahora solo pensaba en qué material les iba a llevar a la jornada siguiente. ¡Dios mío! fuiste tú quien me iluminó, porque quién más pudo; ya sabía muchas cosas, como las llevaba era maravilloso, ya después decía..., ¡que lleguen los miércoles!, para poner en práctica lo que había buscado, ya quería que fuera el día, era impresionante, hubo un cambio en mi..., algo en mí se modificó. (EP6)

De esta manera, los estudiantes expresan la importancia de articular la teoría con la práctica. La formación investigativa les va permitiendo interrogarse, pensarse a sí mismos, como sujetos de transformación, que necesitan indagar nuevas formas de hacer, de pensar y de actuar. Por ende, la investigación, se convierte en la posibilidad de que los maestros en formación vislumbren sus debilidades, puntos a mejorar, oportunidades de cambio y transformación particular. Planteando soluciones a los problemas del contexto donde se están desarrollando, donde se encuentran incidiendo de manera directa (Ortiz y Suárez, 2009; Parra, 2007).

Ahora bien, en algunos casos (más de los que se piensa), los maestros en formación se ven recabados por las exigencias de aquellos que impiden llevar a la práctica la transformación. Debilitando de manera inconsciente (se prefiere pensar que sea así), lo que se pretende en la transformación educativa, en cuanto a la formación de maestros se refiere. Sin embargo, cuando se realiza un buen acompañamiento a los estudiantes en su práctica, donde la realimentación cumple un papel fundamental, se permite la reflexión: *la praxis*. Entendiendo esta última como aquella donde la práctica deja de ser ingenua, por ensayo y error, sino que se sustenta de la teoría, y de esta forma se reconstruye, se reforma, se transforma, volviendo la mirada a esa teoría (alimentándola o buscando otros aportes), como en un ciclo constante que avanza en pro de seguir sosteniéndose.

4.3.5.5. Síntesis del tema N° 5. La transformación.

La transformación de los maestros en formación, es entendida como la capacidad de cambio, la cual posibilita adquirir estructuras mentales, que les permite: develar, deconstruir y reconstruir su práctica, teniendo en cuenta el derrotero de la teoría, la cual dota de sentido, el modo esencial de afrontar las diferentes situaciones que se desbordan en la práctica docente. En este aspecto los participantes, manifestaron como se vive la experiencia de transformación al pasar del tiempo.

Se resaltan cuatro categorías emergentes de los relatos: “*El tiempo vivido: el antes, durante y el después de investigar*”; “*En busca de la inclusión: las grietas entre lo urbano y lo rural*”; “*Desafiando la resistencia al cambio*”; y “*Articulando la teoría con la práctica*”. Dentro de cada categoría, proceden a su vez, ciertos aspectos que dan la posibilidad de aproximarse al sentido y al significado de lo que permite la formación investigativa en los estudiantes. De esta manera, se resaltan entre otros: los miedos, la satisfacción, la empatía, la injusticia, la resistencia, la felicidad de poder llevar a cabo el proyecto y de ver las transformaciones en sí mismo y en su comunidad.

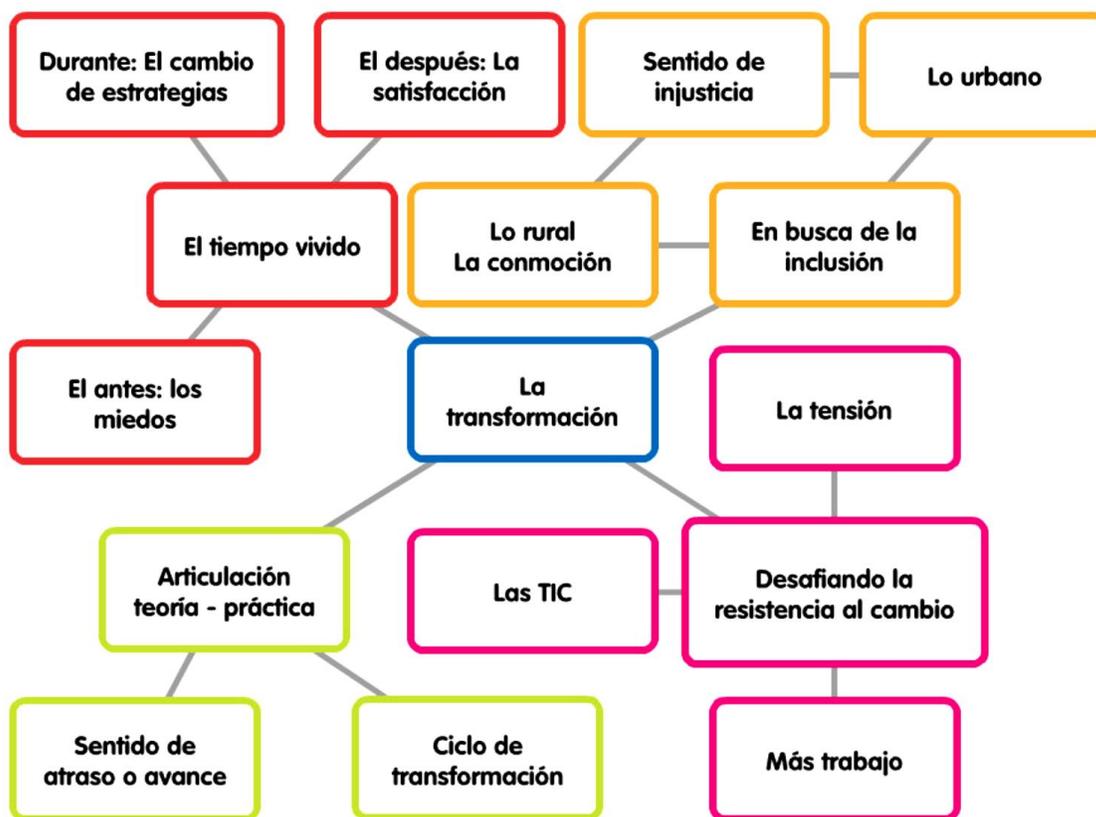


Figura 9. Resumen gráfico del tema 5

4.3.6. Tema N° 6. El sentido de ser maestro investigador.

En este tema se da cuenta de la inversión, del giro, que se ha venido dando a la formación de maestros, y cómo estas alteraciones van implementándose, transformando los sentidos subjetivos de aquellos que se encuentran en una espacio-temporalidad específica, inmersa en una cultura que intenta ser diferente.

4.3.6.1. Del maestro y la investigación

El maestro con la investigación, se vinculan a través de nuevas maneras, modos de reflexión y transformación pedagógica, que implican en algunas de sus formas, una especie de liberación; buscando en el horizonte, la emancipación del sujeto, la afirmación de su capacidad y conciencia crítica. Lo anterior, se refleja en los discursos de los docentes en formación de las diferentes ENS, quienes resaltan, por ejemplo, la necesidad de cambio e innovación constante en el ser y actuar como maestros. Lo anterior, gracias a la contingencia de fenómenos sociales tales como: la globalización, el avance en la tecnologías de la información y comunicación, en una sociedad líquida (Bauman, 2003), digitalizada y posmoderna (Lyotard, 1979). La llamada sociedad del conocimiento.

Asimismo, los participantes reconocen los desafíos que conlleva ser maestros del nuevo milenio. Es decir, transitar de una enseñanza basada en verdades absolutas, una educación bancaria (Freire, 1972), a una basada en: el pensamiento, las competencias, los desempeños, los valores inestables, el aprender a aprender, entre otras muchas condiciones que se transfieren según las instancias de poder y de saber, que irradian en la escolaridad, la educabilidad correspondiente a toda la sociedad. De esta forma, la crítica se da a los maestros que de manera (in)diferente, enseñan a generaciones que no comprenden las antiguas reglas del juego. La cultura se transformó (y se sigue transformando) y ellos -los maestros- (unos más que otros), aún siguen anclados en viejas prácticas distributivas (algunas veces llamadas tradicionales).

Desde estos puntos, P1 expresa lo que considera importante, con respecto a la articulación del ser maestro e investigador. Para ella, un maestro que no investigue, no debería ejercer ese rol. P1 lo dice de la siguiente manera:

Bueno..., yo creo que un maestro que no es investigador, no debería ser maestro, porque si uno se conforma solo con el conocimiento que ya adquirió, entonces no se está dando cuenta que los conocimientos cada día son cambiantes, de que hoy conocemos algo y mañana puede cambiar y

puede ser otra cosa, entonces un maestro no puede quedarse en simplemente, en dar lo que conoce..., debe ser un maestro vanguardista y debe estar actualizando su conocimiento, y actualizar sus conocimientos hace parte de la investigación, hace parte de que el maestro se preocupe, haga reflexión sobre su propia práctica, de que necesita actualizar su conocimiento, de que necesita..., este..., necesita saber lo nuevo que hay para los procesos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje...

Entonces, si un maestro es pasivo y se encarga solamente de transmitir los conocimientos que tiene, no debería ser maestro, porque no está formando personas críticas, no está formando personas capaces de enfrentarse a una sociedad cambiante, a una sociedad o mundo que cada día va a un ritmo acelerado y que necesita de personas que les guste investigar, que no se conformen con lo que ven, con lo que escuchan, sino que sean críticos, argumentativos, constructivos,..., que aporten a la sociedad para su desarrollo. (EP1).

Asimismo, en el relato de P2 se resalta su concepción sobre el maestro que no investiga. Para él, este tipo de maestro es un fracaso. Desde este punto de vista, P2 sustenta que conoce muy pocos maestros que se han transformado, que “han tomado ese camino”, sin embargo, en sus discursos se encuentran indicios del sentido que da ser un maestro investigador, pero solo se quedan en las palabras, y no lo llevan a la práctica. En cuanto a lo dicho, P2 sostiene que:

la investigación me ha dado conocimientos, se dice que el maestro que no investiga es un maestro fracasado, esteee..., entonces la investigación debe ir de la mano con el maestro de hoy en día, para que así pueda ser un buen maestro y pueda enseñarles a sus estudiantes con nuevos métodos o nuevos temas y así...

...es que sí profe, sí he aprendido, me he dado cuenta, como antes yo no conocía la investigación, entonces no sabía eso y ahora que la conozco, ya me doy cuenta que yo puedo..., esteee, cómo es que le digo..., traer nuevos conocimientos, transmitiendo conocimientos, identificar problemáticas..., ya sé qué es una problemática y cómo la describo, y qué puedo hacer para resolverla.

...bueno, yo pienso que es lo contrario, primero es investigar y luego enseñar, porque debemos investigar, porque a veces ya el maestro de hoy en día está cayendo en temas ya..., queeee..., cómo le digo, serían así, arcaicos, que ya los niños no quieren, están aburridos de eso; entonces, nosotros debemos buscar nuevas metodologías..., nuevos recursos, cómo le enseño esto al niño,... averiguar y llevarse a los niños de diferentes maneras lo que se quiere enseñar.

Son muy pocos los maestros que han tomado ese camino de actualizarse, pero yo diría que de un 100%, yo digo que un 60% se han quedado ahí, en lo

mismo,... aunque ellos en sus discursos pronuncian, no, que yo no soy, no soy tradicional, no soy, no caigo en eso...; pero sí, caen en ese modelo, con el hecho de llegar al salón a dar la clase, y habla, y habla, y habla... a los estudiantes, llegan a hablarles, a gritarles con palabras fuertes..., yo pienso que con eso, ya están cayendo en este tradicionalismo.

Quizá..., no se han dado a la tarea de investigar e indagar sobre los nuevos métodos de enseñanza o los nuevos modelos pedagógicos (EP2)

De esta manera, P2 reconoce que la investigación, permite ir más allá de la simple preparación del maestro para que dicte y dicte clases. En la puesta en marcha de la misma, se crean las condiciones para la resignificación de los aprendizajes, de los maestros en formación, orientándolos al conocimiento de: por qué enseña, a quién se enseña, en dónde enseña, para qué enseña, y dentro de qué contextos específicos se realiza el ejercicio de la docencia (Gelvez, 2007).

Desde otra mirada, P10 expone su creencia sobre lo que sucede cuando los maestros no investigan. Para él, si este cambio de actitud frente a la educación no se da, se seguirán obteniendo malos resultados, se perpetúa un estado de mediocridad. El maestro en formación afirma:

...es que yo creo que eso está pasando realmente en muchas partes, hay muchos maestros haciendo eso, enseñando y no investigan..., entonces, yo creo que lo que pasa ahí es que no hay buenos resultados, los estudiantes terminan mediocres, o el profesor mediocre y los estudiantes hasta no quieren seguir estudiando; además, el profesor no resuelve los problemas porque no investiga y así..., estee..., yo creo que si no se investiga sigue pasando lo mismo, la educación de mala calidad. (EP10)

4.3.6.2. La importancia de investigar cuando se es maestro

Tal como resaltó Freire (1996), la importancia del maestro investigador no reside en el afuera, en una cualidad agregada al docente. Según el autor “la indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y asuma, por ser profesor como investigador” (p. 30). Es decir, asumir el rol de ser maestro, es asumir la condición misma de ser reflexivo e investigador de su práctica.

Ahora bien, es interesante la descripción realizada por P7, desde este sentido, puesto que él, ya se considera un investigador, destacando así, la importancia del trabajo arduo,

disciplinado, que necesita de un esfuerzo personal y social, para llegar a cumplir el objetivo de mejorar la educación. Así también, expresa que la investigación le da la posibilidad al maestro de salir de la mediocridad. P7 declara:

...me considero una persona inquieta y soy lector e investigador... Siempre busco nuevas fórmulas y nuevos métodos, trato que el aprendizaje sea por medio de la neurociencia, videos, audios, etc., para que el aprendizaje se transforme. En la educación aún existe mucho campo virgen para poder seguir trabajando; La investigación para mi..., juega un papel muy importante.

...la investigación es proceso muy arduo..., el investigador se conoce por ser una persona muy trabajadora, con mucha disciplina, es muy demandante, ya que hay que trasnochar... Al principio siempre va a haber errores y es normal, y te das cuenta que hay que esforzarse y que hace parte del proceso..., y hay que acostumbrarse.

La disciplina hace al maestro y el dinero en una sociedad capitalista es necesario, pero no deja de ser añadidura..., y que el docente avance en la investigación y se dedique a estudiar, eso es salir de la mediocridad. (EP7)

Por su parte, P8 reflexiona sobre lo importante que es investigar para mejorar la práctica de aula. Asimismo se pregunta cómo un maestro que no investigue, que no critique su práctica, deconstruyéndola y reconstruyéndola constantemente, puede ejercer la profesión docente. De esta manera lo comentó P8:

...investigar es importante en todas las carreras que elijas en tu vida. Todo depende de un proceso de investigación, más..., a los docentes nos toca investigar a diario, cuando una población de niños está en manos de nosotros, que en muchas ocasiones es muy difícil de manejar. Entonces es ahí, donde juega un papel importante el docente que investiga, para que tenga la capacidad de entender a los niños y niñas del aula de clases. Pero, si no..., si no investiga cómo va a afrontar tales dificultades... un maestro que vaya a orientar sin investigar..., ¿cómo lo va hacer? (EP8)

Por su lado, P4 le da importancia al proceso de formación investigativa, desde las transformaciones personales que se dieron en él. Así también, describe su percepción sobre la relación existente entre enseñanza e investigación. El maestro en formación lo relata de la siguiente manera:

Esteee..., bueno, para mí fue muy importante la investigación, porque gané esa entrega, esa responsabilidad que a veces las personas no tienen sobre la

solución de algún problema o de alguna situación, esas cosas que se presentan diariamente...; aprendí a hacer cosas nuevas... con la investigación gané muchísimas cosas, las cuales pienso ponerlas en práctica más adelante, por ejemplo, aprendí qué es conocer, qué es juzgar, indagar y no quedarme ahí siempre, estancado en lo que la ciencia u otra persona puede decir. Porque uno también tiene la capacidad de entender e interpretar, investigar y de crear su propio método de enseñanza.

...la investigación y la enseñanza son como dos cosas que van agarradas de la mano, porque si tenemos la capacidad de investigar, de conocer, la capacidad de indagar sobre cosas nuevas, entonces puedo buscar nuevos métodos, estrategias que le ayuden a uno a fortalecer la enseñanza y por ende el aprendizaje de los niños y niñas de nuestras escuelas. (EP4)

4.3.6.3. Para tener en cuenta: consideraciones futuras (el yo en los otros).

Esta categoría, surge de la pregunta ¿qué recomendaciones les darías a los compañeros que están (o van) realizando (a realizar) un proceso de investigación?, lo que dio como resultado una cantidad de aspectos disímiles e importantes, que según los maestros y maestras en formación, participantes en el presente estudio, deben tener en cuenta los sujetos que ingresen o se encuentren inmersos en la aventura de la investigación. Estas sugerencias, que en algunos casos se convierten en advertencias, son brindadas desde las experiencias de aquellos que tuvieron la oportunidad de vivir el fenómeno de la *investigariidad*. Es decir, la idea esencial del proceso investigativo, en la formación de maestros pertenecientes a una Escuela Normal Superior.

4.3.6.3.1. Valores y capacidades a cultivar

En este aspecto, los participantes recomiendan desde su experiencia, que los nuevos maestros en formación, primero no dejen todo para última hora, es decir dejen de procrastinar, de dilatar lo referente a ponerse al frente del proyecto de investigación, así como de su práctica investigativa. Un segundo aspecto que se destaca en las narrativas es el de ser disciplinados, en el sentido de organización y responsabilidad, así como el de buscar un buen guía, un orientador que les dé la posibilidad de avanzar en el proceso. Asimismo sugieren tener en cuenta el desarrollo de la capacidad de compromiso, en cuanto a tomar conciencia de la importancia que tiene llevar a cabo el proceso de investigación en el

tiempo estipulado. Entre otros de los valores y capacidades a formar, según los maestros y maestras en formación, se tienen: el esfuerzo, la valentía, la integración y la dedicación. De esta manera lo refieren los participantes:

...que no dejen todo para última hora, no piensen que..., bueno vamos a tomarla relajado, porque todavía tenemos bastante tiempo para para realizar el proyecto. Creo que, desde el principio, deben comenzar a trabajar en el proyecto de investigación, no solamente porque deben apropiarse de la investigación y cómo pueden llevar a cabo el proceso, sino que también es el proyecto de investigación de la práctica, deben comenzar desde mucho antes y no en el último semestre, como todos lo llevan como por costumbre. Entonces, vamos a hacerlo con rapidez, ya estamos culminando nuestros estudios y hay que comenzar a trabajar en la parte práctica.... Yo creo que para uno dejar una huella significativa, debe comenzar a hacer un proceso desde el principio; entonces, no dejar todo para último momento, sino comenzar en sí, con disposición, con ganas, con esfuerzo, con valentía y no dejarse llevar por las cosas malas o extrañas que te pasen. (EP1)

Bueno..., que integren a los compañeros, que traten de entender a sus compañeros, que busquen al maestro para que los orientes y que sea el que ellos crean que es el mejor, el que vean ellos que reúne las cualidades que ellos quieren. (EP2)

Esta pregunta..., digamos que abarca muchas cosas..., primero, si van a hacer un proyecto de investigación, ellos a veces no van a tener como la oportunidad de escoger, digamos un buen guía de proyecto, por esto deben buscar ayuda a quien vean que sabe del proceso; también que haya disciplina, que haya compromiso por parte del grupo..., si el grupo es numeroso, que haya responsabilidades de parte de todos, si el grupo es de 5 o 6 investigadores, que haya..., digamos, el cariño por el proyecto, estar en constante compromiso, respeto y en constante lectura..., porque la lectura hace al maestro, un maestro que no lee, es un maestro que no sabe... entonces, qué es lo primordial: un grupo responsable, que sean analíticos, que sean comprometidos, que sean dedicados a lo que hacen, que sí no hay tiempo, saquemos el tiempo, que si..., digamos, hay que reunirnos en la noche, vamos a reunirnos en la noche, si hay que aguantar hambre un poco, vamos a aguantar hambre un poco..., porque el proyecto eso lo lleva y si es un proyecto bonito, que va a dejar resultados, que va a dejar una huella, que va a marcar a alguien..., eso hay que trabajarlo. (EP3)

Mmmh..., la primera recomendación, que no se conformen con lo que le llevan al aula... La segunda recomendación es que entiendan que la investigación es proceso muy arduo..., el investigador se conoce por ser una persona muy trabajadora, con mucha disciplina, es muy demandante, ya que

hay que trasnochar; [...] te das cuenta que hay que esforzarse y que hace parte del proceso..., y te acostumbras. (EP7)

Que sigan adelante y sean muy organizados en este proceso investigativo, ya que sin esto no se lleva a cabo nada, hay que ser organizado para plasmar las ideas y todo lo que se le viene a la mente, escribirlo, porque lo que no se anota, se olvida. (EP9)

4.3.6.3.2. La metodología: La primacía de elegir un buen problema a investigar

Una segunda categoría, que surge de los relatos de los participantes, tienen que ver con las sugerencias en cuanto al planteamiento del problema de investigación. Desde este aspecto se considera que un problema refiere a un camino que cruza por la experiencia -la realidad misma- y el conocimiento alcanzado. De esta manera, P4 y P5 invitan a los futuros maestros en formación que:

...lo más importante para esas personas que vayan a desarrollar un proyecto de investigación, es saber elegir o conocer el problema que van a desarrollar, que van a investigar... (EP4)

Primero que todo, hay que mirar la población, el estrato en que se encuentra el colegio..., es como te dije primeramente, primero hay que observar, diagnosticar, qué es lo que veo en el aula, qué problemática encuentro yo en el aula; identificar la problemática, luego pensar, cómo vas a cambiar esa problemática, cómo vas a brindarle solución y así..., mirar las dificultades de cada uno de los estudiantes, mirar en qué se quiere enfatizar para elaborar su propuesta de investigación, de acuerdo a lo ya anteriormente observado. (EP5)

4.3.6.3.3. En cuanto al *phático*: La pasión de la investigación

En atención a que el conocimiento *phático* es accional, situacional, corporal y relacional, esto es, reside en nuestras acciones, en los ambientes en que vivimos, en nuestro cuerpo y en la relación con los demás (Van Manen, 2002), es complementario a lo anterior, al conocimiento técnico de la investigación. Por lo tanto, resulta pertinente y consecuente con el estudio presente, que los estudiantes recomienden tener en cuenta aspectos emocionales, motivacionales y personales, para llevar a cabo, a buen término la transformación requerida para ser un maestro investigador. De este modo, los maestros en

formación sugieren tener amor por lo que se hace, despertar esa pasión por la investigación, que implica ser un mejor educador. De esta manera lo refiere P6:

En primer lugar..., que hagan de su trabajo una pasión y con el tiempo ésta se convierte en amor, y que hagan feliz lo que están haciendo, y si no les apasiona..., por favor, no lo hagan, no es para ustedes. Todo depende también del docente que se encarga de transmitir y guiar al alumno en su proceso de formación. Como anteriormente expresaba, tenía un docente que *NO* transmitía pasión por la docencia y nos trataba de noteros, porque seguido le pedíamos notas; el docente debe transmitir entusiasmo y ganas, pero el docente no lo hacía, por lo tanto, sugiero no dejarse guiar del docente que no tiene pasión por esta linda profesión. (EP6)

Asimismo, P8 recomienda:

Que lo hagan con amor, que se esfuercen por hacer las cosas bien..., no por la nota, que vivan la experiencia, que trabajen..., que se tomen su tiempo y que todo tiene solución. (EP8)

Por último, P10 expresa:

Es importante que los compañeros, estudiantes del Programa de Formación Complementaria, valoren, amen, aprovechen, lo qué es la investigación, y que la Escuela Normal tenga pendiente que los maestros que orienten sobre investigación, sepan de verdad sobre ese tema y que puedan ayudarle a uno que no sabe, ni tiene idea... (EP10)

Lo descrito supone entonces que la acción de investigar, no es simplemente una actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin apenas reflexión, ni una acción desprovista de comunicación y de contacto social. Exige, por el contrario, una estrecha y confiada relación personal entre el maestro en formación, su grupo de trabajo, el formador de formadores, los docentes colaboradores, los estudiantes a cargo, que no puede desarrollarse de forma satisfactoria sin la constancia, el amor, la paciencia, la pasión, el entusiasmo, que permita lograr los objetivos planteados.

4.3.6.4. Síntesis del tema N° 6. El sentido de ser maestro investigador.

Con respecto al “sentido de ser maestro investigador”, se lograron categorizar tres subtemas. El primero, llamado “del maestro y la investigación”, da cuenta de los desafíos que conlleva ser maestro en la denominada sociedad del conocimiento, donde las transformaciones constantes de la colectividad global y local, son el determinante común.

De esta manera, los docentes se ven abocados por resignificar sus prácticas pedagógicas y de aula, en busca de nuevas formas de confrontar el hecho y el acto educativo.

El segundo subtema, “la importancia de investigar cuando se es maestro”, refiere los aspectos trascendentes que permite conjugar los conocimientos bases para la enseñanza, con la investigación. Entre estos aspectos se resaltan, según las narrativas expresadas por los participantes, las siguientes: mejorar la educación; mejorar las prácticas de aula, desde la deconstrucción y reconstrucción de la misma; y transformar lo personal.

Por último, se establecieron ciertas consideraciones a atender, por aquellos que se inmersan por primer vez en el proceso investigativo. Se destacan en los relatos las siguientes: Valores y capacidades a cultivar, tales como: la disciplina, el esfuerzo, la dedicación, la valentía, la integración, la dedicación; aspectos emocionales, como el amor y la pasión; así también, recomendaciones en cuanto a la primacía de plantear un buen problema de investigación.



Figura 10. Resumen gráfico del tema 6

4.3.7. Síntesis del capítulo

El propósito de este capítulo fue proporcionar los resultados del estudio. En este se presenta, inicialmente, una breve descripción del proceso de análisis de datos, así como los dispositivos de validación de los mismos. Para la realización de dicho análisis se utilizó la fusión entre el método de *Análisis Fenomenológico Interpretativo* (IPA) (Larkin & Thompson, 2012; Smith & Osborn, 2008), conjuntamente con los métodos reflexivos para ver el sentido de los textos, expuestos por Van Manen (2016).

Los resultados presentan la relación entre las diferentes preguntas realizadas en la entrevista, así como en las descripciones de la experiencia vivida registradas por los participantes, comparadas ambas con los escritos del diario de campo. De esta relación surgieron seis temas, que posibilitan la consecución del objetivo general de la presente investigación. En la tabla 17, se muestran los temas, subtemas, categorías y subcategorías que emergieron del proceso de análisis.

Tabla 17. Síntesis temática.

<p>Preferencia: la decisión de Ser maestro.</p> <p>Del no querer al Ser.</p> <p><i>Aprendiendo a Ser maestro, el despertar de la vocación</i></p> <p>Del querer al Ser.</p> <p>Del formador de formadores: de la imposición a la transformación.</p> <p>Lo paradójico y extraño</p> <p><i>Cambio y renuncia a la idea inicial de investigación.</i></p> <p><i>Cambio de formador.</i></p> <p><i>Rareza.</i></p> <p><i>Sentido negativo sobre la investigación</i></p> <p>Del formador transformativo.</p> <p><i>Sentido positivo sobre la investigación.</i></p> <p>Hacia el Ubuntu: el sentido de comunidad.</p>	<p>Investigabilidad: el <i>eidós</i> de la investigación formativa.</p> <p>El ir más allá: Base de la investigabilidad.</p> <p>El proceso de investigación: la experiencia.</p> <p><i>Aproximación a la “realidad”, fundamento para la transformación.</i></p> <p><i>De lo dado a lo innovado.</i></p> <p>Sobre innovación</p> <p><i>Recolectado datos y presentando resultados: momentos de consolidación.</i></p> <p>La preocupación del para qué investigar: mirada hacia el futuro.</p> <p>La transformación</p> <p>El tiempo vivido: El antes, durante y el después de investigar.</p> <p><i>Los miedos: El antes.</i></p> <p><i>El cambio de estrategias: Durante.</i></p> <p><i>La satisfacción de realizar el proyecto: El</i></p>
--	--

<p>Cualidades que fundamentan la cohesión grupal.</p> <p><i>La responsabilidad, la autogestión y el liderazgo</i></p> <p>La común-unidad: sobre el sentido de pertenencia y solidaridad.</p>	<p><i>después.</i></p> <p>En busca de la inclusión: las grietas entre lo urbano y lo rural.</p> <p>Desafiando la resistencia al cambio</p> <p>Articulando la teoría con la práctica.</p>
<p>El sentido de ser maestro investigador.</p> <p>Del maestro y la investigación.</p> <p>La importancia de investigar cuando se es maestro.</p> <p><i>Mejorar la educación</i></p> <p><i>Transformación personal</i></p> <p><i>Incidencia en la práctica de aula</i></p> <p>Para tener en cuenta: consideraciones futuras (el yo en los otros).</p> <p><i>Valores y capacidades a cultivar</i></p> <p><i>En lo metodológico</i></p> <p><i>En lo emocional</i></p>	

El capítulo siguiente contiene las conclusiones del estudio, las implicaciones y limitaciones del mismo, asimismo las recomendaciones e ideas para investigaciones futuras.

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

La complejidad en la formación de maestros, llevada a cabo por diferentes instituciones, ha venido trazando en las últimas cinco décadas procesos investigativos en busca de su comprensión y mejoramiento (Shulman, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990, 1993; Sacristán y Gómez, 1992; Schön, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Imbernón 1994; Marcelo 1994; Davini, 1995; Montero, 1996; Chehaybar, 1999; Diker y Terigi, 1997; Perrenoud, 2007; Meirieu, 2005; Zabalza, 2013; Martinez et al, 2015; Amankwah et al, 2017). Ahora bien, en cuanto a los saberes y conocimientos que se estipulan en dicha formación, se encuentra lo referente a la investigación formativa, entendida esta como una primera e ineludible manifestación de existencia de la cultura de la investigación, donde se intenta ayudar al estudiante a buscar y construir conocimientos de una manera metódica y sistemática, aprovechando el propio desenvolvimiento de la búsqueda investigativa (Restrepo, 2004, 2008; Jaramillo, 2014).

El propósito de esta investigación fenomenológica, fue develar el sentido y el significado que los maestros en formación, de las Escuelas Normales del departamento de Sucre, le han conferido a la investigación formativa. Lograr el anterior objetivo, implicó entrevistar a 10 estudiantes pertenecientes al Programa de Formación Complementaria, brindado por las diferentes ENS, utilizando la fusión entre el Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA) (Larkin & Thompson, 2012; Smith & Osborn, 2008), con el enfoque fenomenológico hermenéutico propuesto por Van Manen (2016). La descripción de la experiencia de vida (Ajjawi & Higgs, 2007) y la utilización de un diario de campo reflexivo (Groenewald, 2004), coadyuvaron a alcanzar la intención del estudio. Asimismo, las fases del IPA y los métodos de la epojé-reducción, secundaron la comprensión e interpretación de las experiencias de vida por los diferentes actores involucrados en el fenómeno estudiado.

Igualmente la intención de este capítulo es proporcionar una discusión sobre los temas descubiertos a través del análisis de datos, incluida su relación con los objetivos de investigación. Asimismo, se articularán los hallazgos con los referentes teóricos pertenecientes al estudio. Además, se realizarán ciertas recomendaciones para futuras investigaciones, junto con el alcance y las limitaciones del estudio.

5.1. Descripción general de los resultados del estudio

Los estudios fenomenológicos están diseñados para describir experiencias tal como las vive el participante (Moustakas, 1994; Van Manen, 1990). De esta forma, las experiencias e historias contadas por los participantes son interpretadas por el investigador para explorar, en términos hermenéuticos, la naturaleza epistemológica del ser humano en su mundo. Por lo tanto, lo que significa vivir la experiencia de la formación en investigación, se visualiza y se extrae de la exploración de historias contadas por los participantes. Por su parte, Van Manen (1990) agregó que los estudios basados en la fenomenología descubren la comprensión detrás del significado de cómo, en este caso, los maestros en formación, reaccionan ante diversas situaciones y elucidan las experiencias personales a medida que se viven. Por lo tanto, la pregunta central de investigación que guió este estudio fue: ¿Cuál es el sentido y el significado que los maestros en formación, de las escuelas Normales del departamento de Sucre, confieren a la Investigación Formativa?

En este caso, los diez participantes compartieron de manera verbal y escrita, historias personales, sentimientos, pensamientos y percepciones en respuesta a las preguntas de la entrevista diseñadas para obtener una mejor comprensión de sus experiencias vividas. En el proceso de inmersión en las grabaciones de audio, el texto transcrito, la lectura reflexiva de la descripción de las experiencias vividas y las notas de campo, el investigador pudo comprender mejor las experiencias fenomenológicas descritas por los participantes.

5.2. Temas emergentes

La investigación de las experiencias fenomenológicas de los maestros en formación, ayudó al investigador a descubrir temas, subtemas, categorías y subcategorías. Es de aclarar que, en la investigación fenomenológica, los temas se componen de ideas o conceptos similares que proporcionan información sobre la comprensión de los fenómenos (Creswell, 2013; Saldaña, 2013). Por su parte, Van Manen (1990) señaló, que durante el análisis de los datos, una distinción importante para el investigador es “un proceso de invención, descubrimiento o revelación perspicaz; es el acto libre de ver el significado” (p.79). La organización de datos enriquecidos en temas, no pretende abarcar por completo los datos, sino más bien una forma de juntar hilos de texto comunes, para dar sentido a la abundancia

de historias transmitidas por los participantes (Van Manen, 1990). Por ende, fue importante incorporar un círculo hermenéutico, que implicó relacionar un texto específico con el contexto, y viceversa; esto permitió al investigador procesar los datos y mantenerse fiel a las experiencias de los participantes. A continuación las conclusiones referentes a cada uno de los temas emergentes.

5.2.1. Tema N°1. Preferencia: la decisión de Ser maestro.

La pregunta que guió la emergencia de este tema en particular fue la siguiente: ¿Por qué decidiste estudiar para ser maestro(a)? De acuerdo a ello, los participantes explicaron y justificaron la elección de elegir la carrera magisterial. Durante la discusión de las decisiones de los participantes de ingresar a estudiar en una de las Escuelas Normales pertenecientes al departamento de Sucre, implicó dos formas de afiliación, por una parte seis de ellos expresaron el no haber tenido entre sus planes iniciales seguir estudios para ser docentes. Por su lado, cuatro mencionaron que el llamado (la vocación) se había despertado de manera temprana.

En cuanto a los primeros, la mayoría de ellos, aduce que la decisión fue tomada, prioritariamente por la precariedad de las condiciones económicas prevalentes en el núcleo familiar, esto está acorde con el estudio realizado por Bravo y Vergara (2018). En este sentido, el factor económico jugó un papel preponderante para el ingreso a la ENS. Sin embargo, luego de ingresar al programa de formación, los estudiantes expresan que se despertó en ellos el amor y la pasión por ser docentes. Lo cual se encuentra alineado con lo que Sánchez (2001) denomina periodo peri-vocacional, en donde después de vivir ciertas experiencias acordes con la formación inicial de maestros se convierte en una vocación. En este aspecto, la vocación es considerado un término complejo, en el que se involucran “aspectos psicológicos, educativos, biológicos, sociológicos, económicos, antropológicos, históricos y filosóficos” (Vargas, 2005, p. 400).

Los sentidos que pueden tener relación con el desarrollo de la vocación, y que constituyen significaciones del constructo, según las experiencias relatadas por los participantes y de acuerdo con Vargas (2005), son los siguientes: afición, amor, apego, devoción, disposición, entusiasmo, gusto, inclinación, inspiración, llamada, pasión, predilección, preferencia, proclividad, profesión, propensión, simpatía y tendencia. De esta

forma, los maestros en formación van constituyendo el sentido del Ser maestro; enamorándose de la profesión (P2, P8), apasionándose por ella (P6), encontrándose con la propensión de ayudar a los niños en el proceso de aprendizaje (P4), despertando su vocación (P8).

Ahora bien, con respecto a los segundos, aquellos participantes que expresaron querer estudiar para ser maestros desde una edad temprana, está acorde con los que Sánchez (2003) denomina periodo pre-vocacional. En este caso el despertar de la vocación, pudo ser cimentado por la familia, por los amigos, por la escuela donde se estudió, por los valores sociales preeminentes en el contexto sociocultural en donde el estudiante se ha vendido configurando como sujeto. De esta manera el estudio, concuerda por lo expresado por Pidello, Rossi y Sagastizabal (2013), cuando afirman que:

En los motivos de elección se manifiestan construcciones de sentido donde los trayectos de formación, la biografía escolar y los procesos singulares de socialización primaria se entrecruzan y resignifican en el quehacer docente. En esta decisión se integran identificaciones positivas con la representación del «buen docente», en relación con la función social que cumple y el estatus profesional que detenta. De esta manera, se observa a la elección ocupacional como un entramado de percepciones personales indisolublemente ligadas a valoraciones sociales. (p. 126)

De esta manera, en los dos casos descritos, los participantes sugieren haber despertado el amor, el gusto, la pasión, por ser maestros, si bien en diferentes temporalidades, todos afirman, de manera implícita o explícita, alcanzar el sentido de vocación por la profesión.

5.2.2. Tema N° 2. Del formador de formadores: de la imposición a la transformación

Este tema da cuenta de la relación existente entre el maestro en formación y sus formadores (sean estos docentes de la ENS o de las escuelas de práctica). Aquí, se lograron identificar dos subtemas. El primero donde los estudiantes se quejan de tres cuestiones, sobre el autoritarismo generado por el docente (tutor) en cuanto al cambio del tema inicial de investigación, tema en el cual los maestros en formación tenían interés de indagar. La segunda queja, se da sobre lo que genera el cambio de docentes, creando sentimientos en algunos casos de atraso, y en otros de tranquilidad. El tercer lamento descrito por los

maestros en formación, se refiere a lo que respecta tener un “mal docente”, al cual ellos llaman “raro”. En el segundo subtema, los participantes narran lo que resulta de tener un “buen docente”, alguien que los apoya y ayuda a seguir avanzando en lograr el objetivo educativo, que para el caso es saber y saber hacer investigación. Estos dos subtemas se denominaron: “lo paradójico y extraño” y “del formador transformativo”.

Pues bien, los hallazgos encontrados en primer lugar, nutren las investigaciones que se han desarrollado, sobre las características que tienen los malos docentes, las cuales según Sánchez y Domínguez (2007), no son pocas. Las autoras afirman que “en cuanto al concepto Mal Maestro, observamos que es definido como irresponsable, impuntual, ignorante, flojo, desorganizado, prepotente, impreparado, aburrido e injusto” (p.15). De esta manera, es coherente con lo expuesto por los participantes del presente estudio, quienes indican que un docente “raro” es aquel que: le falta de entusiasmo, es ausentista, es impuntualidad, carece de buenas estrategias de enseñanza, y posee una pobreza explicativa. Por otro lado, en los relatos de los maestros en formación, emerge el autoritarismo docente, como una categoría descrita como aquella donde el docente impone sus ideas, desconociendo las motivaciones e intereses de los estudiantes, en este sentido se corrobora lo hallado por Barreda (2012), quien afirma que el profesor autoritario es quien impone las normas y castiga al que no las cumpla.

En este aspecto, se relacionan diferentes cuestiones, en cuanto a los sentimientos y emociones que se despiertan en los maestros en formación cuando ocurren algunas de las situaciones antes descritas. Entre esas emociones y sentimientos se destacan: la frustración, el malestar, el decaimiento, la tristeza, la incomodidad, la decepción y la inconformidad. Por otro lado, el docente autoritario pone en práctica un tipo de violencia discursiva que de manera explícita o implícita, se configura en una degradación de la subjetividad del otro, llegando a establecerse como una relación de dominación más que de formación. En este sentido, el ideal de la formación del maestro como un intelectual transformativo (Giroux, 1988, 2006, 2011), se ve escindido. Lo anterior ocurre cuando la imposición y coacción se ponen en práctica por parte del formador de formadores. Es paradójico entonces, que mientras se enaltece en el discurso la formación crítica, en la práctica se sigan imponiendo ideas dogmáticas del maestro como autoridad deontológica, tal como sugieren algunos estudios (Parra, 2007; Gelvez, 2007).

Lo antes expuesto, se vislumbra entonces, como una contradicción, es decir cabe preguntarse, cómo una persona que debe inspirar a otros, en cuanto a la importancia y relevancia de llevar a cabo el proceso investigativo como base de la enseñanza, y del ser maestro del presente siglo, se convierte en aquello que obstaculiza, veda, niega el proceso de transformación con su práctica, con el contraejemplo del Ser maestro investigador. Este tipo de actitudes enrarece la labor, configurando un sentido negativo sobre lo que es el proceso investigativo, conllevando a los maestros en formación a sentimientos de apatía y abandono del mismo: un sinsentido.

Por otra parte, en cuanto al subtema “del formador transformativo”, los maestros en formación relatan experiencias, que dan cuenta de aspectos positivos de aquellos que fungen como sus formadores. En este sentido, los estudiantes encuentran en sus formadores: apoyo, respaldo, disposición, disponibilidad, guía, ayuda, acompañamiento y colaboración, sienten que lo que están realizando tiene sentido. Es decir, conforman un significado subjetivo de la importancia de la investigación en su proceso de formación. Asimismo, las anteriores actitudes promueven el fortalecimiento de las competencias profesionales que los maestros están desarrollando a lo largo de la carrera magisterial, así lo demuestran otras investigaciones (Vezub y Alliaud, 2012).

De esta forma, cada posibilidad de transformación, de apoyo, de guía y respaldo, va configurando en los maestros en formación, un sentido positivo sobre la investigación. Promoviendo en ellos, la autonomía, la motivación y la vocación por la carrera docente. Lo anterior desde la conformación de una cultura investigativa, en donde se impulsan valores de colaboración y cooperación en pro de generar alternativas de respuesta a las necesidades y requerimientos educativos y pedagógicos de sus contextos (Jaramillo et al, 2007). Es decir, se va constituyendo un formador como intelectual transformativo (Giroux, 1997).

5.2.3. Tema N° 3. Hacia el Ubuntu: el sentido de comunidad

En atención a este tema en particular, se realizó una analogía con respecto a una filosofía africana denominada Ubuntu. El término Ubuntu, se relaciona con la idea de vivir y ser en comunidad. Tal como refiere Battle (2009) “...“Ubuntu” viene del proverbio Xhosa: “*Ubuntu ungamuntu ngabanye abantu*”, lo cual se traduciría como “cada humanidad individual se expresa idealmente en la relación con los demás”, o “la persona

depende de otras personas para ser persona”...” (p. 39). En los relatos de los participantes, se distinguieron dos subtemas. En primera instancia, se evidenciaron lo correspondiente a diferentes cualidades que determinan las relaciones e interacciones sociales en el grupo de investigación: la responsabilidad, la autogestión y el liderazgo. En un segundo subtema, emerge lo referente al sentido de comunidad.

Una de las cualidades que expresaron los maestros en formación, en cuanto al trabajo grupal, fue lo referente a la responsabilidad, la cual es concebida como una cualidad individual, donde la persona no solo toma una serie de decisiones de manera consciente, sino también asume las consecuencias que tengan estas, y responde sobre las mismas, ante quien corresponda en cada momento (Causse-Cathcart, 2009). En este aspecto en particular, la asunción de realizar el proceso investigativo de manera cooperativa, donde cada quien aporte para alcanzar el objetivo deseado, se trunca cuando alguno, o varios del grupo, no se responsabilizan de sus obligaciones y deberes. Asimismo, el sentido de responsabilidad, cuando suceden acontecimientos incontrolables e inciertos, conlleva en ciertos casos al sentimiento de culpa. En este aspecto se vive la responsabilidad desde el compromiso, mas no como el cumplimiento del deber o la tarea. El compromiso entonces, esta correlacionado con el sentido de responsabilidad. Por lo tanto, alguien que tiene un alto compromiso, suscita un comportamiento responsable (Arriagada, 2005; Causse-Cathcart, 2009).

La autogestión y el liderazgo, fueron considerados por los maestros en formación, elementos fundamentales en la conformación del grupo de investigación. En primera instancia, el proceso de autogestión, alude a alcanzar la autonomía. Asimismo, propugna por una auto-organización grupal, que se evidencia en las acciones realizadas para poder captar recursos, los cuales viabilizan la consecución de las metas trazadas. Así también, en las formas de relación con el otro, y con la materialidad, con el fin de sacar adelante la investigación.

Con respecto al liderazgo, se expresa que un líder es de aquel que suscita respeto, una persona abierta que está disponible para los demás, que inspira, que promueve la confianza mutua; un guía que a sabiendas de sus fallas y virtudes, orienta al grupo a potencializar cada una de las destrezas individuales, trabajando de manera conjunta, compartiendo y colaborando en busca de un objetivo común. En este sentido, el líder debe propiciar el espíritu *Ubuntu*: una persona amplia, que le sirve a los otros, respalda a los

demás miembros del grupo, no se siente amenazada cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está segura de sí misma, ya que sabe que pertenece a una “gran totalidad”.

Se corrobora lo planteado por Arriagada (2005), cuando expresó que “existen varios factores que influyen en la generación de confianza y en la aceptación del compromiso, siendo los más relevantes: el afecto, la integridad, el reconocimiento y el servicio a los demás” (p. 551). Así también, el autor comentó que, la confianza se puede considerar como la esperanza y certeza que se tiene en una persona, es decir la fe, y surge cuando hay coincidencia entre sus valores y su actuación, aspectos que se distinguen en las narrativas de los participantes.

En cuanto al segundo subtema, todos los participantes expresaron de manera explícita o implícita, haber vivido la experiencia del sentido de comunidad. Los hallazgos están acorde con lo expresado por Garrido-Maturano (2012) quien refirió que toda “comunidad verdadera tiene su fundamento último no en una realidad exterior o mundana, sino en la sim-patía (en el sentido etimológico de «pathos con» el otro y no en el usual de sentir una inclinación psicológica subjetiva hacia otra persona)” (p. 156).

Un primer asunto que emerge de los discursos abordados, se refiere al sentido de pertenencia. Se interpreta desde el relato de uno de los participantes (P1) que trabajar juntos, realizar actividades, gestionar recursos, lograr las metas trazadas, compartir con los otros, crea un sentido de pertenecía. Se entiende entonces que este sentimiento de identificación de cada individuo con el grupo, posibilita la creación de lazos afectivos, generando así actitudes positivas hacia el colectivo. Entre estas actitudes, se encuentra el deseo de participar en el desarrollo y en la construcción de significados que luego formarán parte de la memoria personal y colectiva del grupo. De esta manera, no es el oficio lo que los vincula, sino el modo en que se sienten a sí mismos cuando se relacionan conjuntamente con dicho oficio: el modo en que viven en común-unidad (Garrido-Maturano, 2012). De manera que, el sentido de pertenencia, se configura como un sentimiento personal e íntimo y al mismo tiempo oficial y colectivo, basado en la memoria y el simbolismo compartido de una común-unidad. Mediante este sentimiento se funda en el sujeto el sentido de vinculación (Brea, 2014).

Un segundo aspecto que surge, es la integración social en cuanto a otredad. Lo cual “supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica,

comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano” (Vargas, 2015, p. 209). Es decir “se trata de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico” (ibíd., p. 210).

Desde este punto, en el reconocimiento de la otredad, se logra captar el significado de la integración, del reconocimiento del yo en los otros. Ese yo que se refleja en los demás, tomando sentido lo expresado en la filosofía *Ubuntu*, cuando se enuncia que “Soy porque somos” o “existo porque existes”, admitiendo que la configuración de subjetividad es a su vez una constitución intersubjetiva. Por lo tanto, es ahí donde se construye un ser-sociedad, un sentido de confraternidad, el sentido de común-unidad.

Otra característica que germina de los relatos, es el *compartir*. En este sentido, la descripción de la vivencia remite al mundo *phatico*, se comparten momentos donde resalta la emotividad compartida. Es decir, se vive una historia común, se comparten experiencias comunes, desarrollando así relaciones emocionales entre las personas, conllevando al reconocimiento de una identidad y a alcanzar un destino común (Sánchez, 1996). Así también, “cada individuo experimenta en la comunidad de un modo particular una propia tonalidad patética que representa una intensificación respecto de lo que sería el contenido patético de su vida fuera de la comunidad” (Garrido-Maturano, 2012, p. 165). Por lo tanto, el compartir *phatico*, la conexión emocional compartida, se reconoce como cualidad esencial de la conformación de común-unidad.

Dicho lo anterior, la investigación formativa remite a la conformación de grupos, que en ciertos casos se convierten en comunidades. En este aspecto, se configuran en las representaciones sociales y los imaginarios individuales, elementos compartidos que conllevan a configurar el sentido de común-unidad en los participantes del grupo. En donde, “cada humanidad individual se expresa idealmente en la relación con los demás” (Battle, 2009, p. 39).

5.2.4. Tema N° 4: Investigariedad: el *eidós* de la investigación formativa.

En las descripciones brindadas por los maestros en formación, se lograron identificar, para este tema en particular, tres subtemas: “El ir más allá: Base de la investigariedad”; “El proceso de investigación: la experiencia”; y “Recolectado datos y presentando resultados: momentos de consolidación”.

En cuanto a la expresión “*ir más allá*” se configuran diferentes sentidos, expresados por los participantes, entendiéndose como el no quedarse en la apariencia, promoviendo una actitud crítica. El “*ir más allá*” es una forma de resistir, de rebelarse, de perturbar lo ya establecido, de salir de lo normalizado. Desde el ejercicio hermenéutico, se interpreta el “*ir más allá*” como una actitud subyacente en la formación de un maestro investigador, un docente reflexivo y transformador de su realidad, un sujeto que posibilita el cambio desde su quehacer, hasta su acontecer en sociedad. Otros estudios refrendan estos resultados, enfatizando en la importancia de la práctica reflexiva como un elemento fundamental para mejorar el quehacer pedagógico docente (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010; Becerra y Escobar, 2013; González y Malagónlez, 2015).

Desde ahí, se da cuenta de una postura crítica, una actitud que va en contra de la racionalidad técnica de la educación. Por ello, la importancia de preguntarse, de indagar, de descubrir, a fin de “*ir más allá*”. Tal como planteó Cruz (1976) “la historia de la metamorfosis del pensamiento comienza al filo del cambio de una actitud mental receptiva y contemplativa a una actitud mental activa y constructiva” (p. 85). Por lo que, cada uno de los participantes, desde su representación psíquica, desde su idea, propugna que la investigación es trascender de aquello que parece normal, a aquello que se puede innovar.

Por otro lado, desde las narrativas, se logró distinguir dos condiciones de la indagación: una exógena y una endógena. En la primera, hay una realidad que existe independiente del sujeto y de su subjetividad, constituyéndose en una cualidad propia de los fenómenos que se reconocen como exentos de la constitución del sentido. En la segunda, configurada desde un conjunto de ideas subyacentes al sujeto, es decir establecida desde las representaciones mentales que se van instaurando como un sistema propio de concepciones, conformado así, el conocimiento que se tiene del mundo. Ambas condiciones, son importantes de reconocer e intervenir en el proceso de investigación. Desde la exógena, buscar, conocer, analizar, comprender y transformar la realidad exterior, es considerada la prioridad. Desde lo endógeno, reflexionar, deconstruir, y reconstruir tanto los modelos mentales como las acciones propias del ser maestro, son indispensables para la mutación y evolución continua de la educación.

Por último, y en atención a los sentidos configurados con respecto a la noción de investigación, los maestros en formación, concuerdan que “*ir más allá*”, es decir

investigar, *es* llevar a cabo un proceso que permita darle solución a los problemas planteados. Aunque no siempre el proceso investigativo, conlleve a darle solución a un problema; es la búsqueda, la indagación, la actitud reflexiva, lo que cobra mayor interés y relevancia en la formación en investigación de los futuros docentes. La investigación formativa se asume entonces, como una actitud problematizadora y crítica del aprendizaje, de la enseñanza y del desarrollo curricular (Stenhouse, 2004). Permitiendo la transformación permanente de los trabajadores de lo inmaterial (Mejía, 2015).

En cuanto al segundo subtema, “El proceso de investigación: la experiencia”, entre las acciones que explicitaron los participantes, para realizar el proceso de investigación se tienen: primero la observación o lectura del contexto, la cual da soporte a la determinación del problema y el planteamiento de objetivos, considerado el paso siguiente; luego se describe la situación, ya sea exógena o endógena (de corte investigación acción pedagógica); seguidamente se plantea una estrategia de intervención, se pone en práctica y se evalúa; se resalta la escritura de diarios de campo o pedagógicos que permiten llevar a cabo la sistematización; finalmente se analizan y socializan los resultados. Asimismo, los maestros en formación también dejan una memoria escrita (trabajo de grado, artículo, informe de investigación), lo que permite el estudio o recuperación posterior del trabajo realizado. Lo anterior está acorde con lo planteado por Gelvez (2007), Restrepo (2004, 2009) y Pacheco (2013).

Con respecto al último subtema, a los participantes les inquieta el impacto, tanto presente como futuro de sus trabajos de investigación. Para algunos, es deseable que se tenga en cuenta la zona rural, para el proceso de intervención de la investigación. Para otros, es preocupante saber que para el futuro, sus trabajos quedarán guardados, sin impactar a largo plazo, sobre el hecho educativo. Además, invitan que para la posterioridad se consolide una tradición investigativa, procurando crear e instituir líneas de investigación, sostenibles en el tiempo. Las anteriores cuestiones han sido estudiadas por Parra (2007) y Ortiz y Suárez (2009), quienes manifiestan las mismas inquietudes que los participantes del presente estudio declararon.

En conclusión, se sintetiza que el sentido constituido sobre investigación, por los participantes del estudio, la conciben como “un proceso sistemático y jerárquico, en el que se puede indagar, tanto condiciones endógenas como exógenas, relacionadas con la

educación, la pedagogía y la didáctica. Para “*ir más allá*” de lo normalizado, y de esta manera aportar a la búsqueda de soluciones plausibles de las problematizaciones planteadas, por medio de la innovación y la transformación, tanto de las representaciones mentales como de las actuaciones subjetivas e intersubjetivas, de los implicados en el campo de la formación”.

5.2.5. Tema N° 5: La transformación.

En relación con este tema, surgieron cuatro subtemas a saber: “El tiempo vivido: El antes, durante y el después de investigar”; “En busca de la inclusión: las grietas entre lo urbano y lo rural”; “Desafiando la resistencia al cambio” y “Articulando la teoría con la práctica”. En síntesis, en este apartado se manifiesta en el discurso y la acción, como los maestros en formación van adquiriendo herramientas fundamentales, para afianzar su capacidad crítica de comprensión del mundo en que viven, y de búsqueda autónoma de nuevos caminos. Así también, se describe la manera de propiciar el desarrollo de la habilidad de autoreflexión, de interpretación de la propia experiencia vivida, como forma creativa de toma de conciencia sobre sí mismo y sobre su práctica docente. Lo anterior, es expuesto como avance con respecto al estudio realizado por Parra (2007), en donde el autor reclama que los maestros no han sido dotados en su formación de dichas características.

Con respecto al primer subtema, se resaltan que en un primer momento vivido, algunos estudiantes, sienten miedo y angustias sobre llevar a cabo la investigación en su práctica docente. Así también, relatan las inseguridades vividas al momento de expresar sus ideas en público. En segunda instancia, sobresale lo vivido por uno de los participantes, durante el proceso de indagación, en el cual debió cambiar las estrategias planeadas porque no le daban resultado al encontrarse frente a la realidad áulica. Un tercer momento descrito por varios de los maestros en formación (tres de ellos), explica lo referente a la satisfacción y la felicidad sentidas por haber cumplido el propósito del trabajo investigativo: la transformación.

En lo que se refiere al segundo subtema, los relatos de los participantes P3 y P2, describen las necesidades abrumadoras que se viven en las zonas rurales de la región. Relatan la precariedad con que se realiza el trabajo docente, en estas zonas, emergiendo un sentimiento de conmoción empática cuando cuentan su experiencia. Igualmente,

representan la imposibilidad de poder ayudar a la comunidad educativa de estas zonas, de las cuales ellos provienen. Es necesario entonces, tener en cuenta la recomendación realizada por P2, donde realizar proyectos investigativos en la zona rural, es también, darle cabida a ese sentimiento empático que vincula al otro, que posibilita la otredad, la alteridad. De tal manera que se deje de percibir a los otros (la ruralidad), como un mundo extraño y exterior al vivido, para brindarles la posibilidad de una verdadera inclusión.

Por otro lado, el tercer subtema da muestra de cómo los participantes se enfrentan a docentes con modelos mentales arraigados (Senge, 1996). La idea de transformación y cambio, a veces se ve restringida, por los maestros que acompañan al maestro en formación. De esta forma, se vive una tensión entre lo que se quiere hacer y lo que se hace. Sin embargo, la práctica investigativa permitió que los participantes pudieran criticar y establecer estructuras mentales diferentes, evidenciándose mediante las narrativas varios componentes de transformación. De esta forma se coincide con el estudio realizado por Ossa (2015), donde concluye que, si desde la formación de los maestros no se prepara para los cambios permanentes que se deben dar en la práctica pedagógica, utilizando la investigación formativa como medio, estos se convierten en modelos mentales que son difíciles de transformar, dándole continuidad a los patrones de prácticas pedagógicas tradicionales y hegemónicas.

Por último, acerca de la articulación de la teoría con la práctica, los estudiantes expresan la importancia de este proceso. Ahora bien, la formación investigativa les va permitiendo interrogarse, pensarse a sí mismos, como sujetos de transformación, que necesitan indagar nuevas formas de hacer, de pensar y de actuar. Por ende, la investigación, se convierte en la posibilidad de que los maestros en formación vislumbren sus debilidades, puntos a mejorar, oportunidades de cambio y transformación particular. Planteando soluciones a los problemas del contexto donde se están desarrollando, donde se encuentran incidiendo de manera directa (Ortiz y Suárez, 2009; Parra, 2007). De esta forma, se corrobora lo expuesto por Delgado (2012), quien concluye que “el mejoramiento de la competencia investigativa permite restablecer la conexión entre la teoría y la práctica, entre el componente pedagógico e investigativo, entre la escuela y su contexto y entre la formación académica y el ejercicio profesional” (p. 11).

5.2.6. Tema N° 6. El sentido de ser maestro investigador.

El siguiente aspecto trata sobre el sentido que tiene para los participantes ser maestro investigador. Un maestro que reflexiona de manera crítica para transformar las realidades tanto endógenas como exógenas de su práctica docente. Desde esta perspectiva surgieron tres subtemas: “Del maestro y la investigación”; “La importancia de investigar cuando se es maestro” y “Para tener en cuenta: consideraciones futuras (el yo en los otros)”. El primer subtema, da cuenta de los desafíos que conlleva el ser maestro en la denominada sociedad del conocimiento, donde las transformaciones constantes de la colectividad global y local, son el determinante común. De esta manera, los docentes se ven abocados por resignificar sus prácticas pedagógicas y de aula, en busca de nuevas formas de confrontar el hecho y el acto educativo. Este resultado se corresponde con lo encontrado por Ollarves y Salguero (2009), cuando estipulan que “la investigación se aprende investigando, es decir, que aprender a investigar invita a sumergirnos en el campo de la cotidianidad, en nuestras propias percepciones y nos lleva a actuar en consonancia con ello” (p. 130).

El segundo subtema, refiere los aspectos trascendentes que permite conjugar los conocimientos bases para la enseñanza, con la investigación. Entre estos aspectos se resaltan, según las narrativas expresadas por los participantes, las siguientes: mejorar la educación; mejorar las prácticas de aula, desde la deconstrucción y reconstrucción de la misma (Restrepo, 2004); y la transformación de lo personal. Por último, se establecieron ciertas consideraciones a atender, por aquellos que se inmersan por primer vez en el proceso investigativo. Se destacan en los relatos las siguientes: valores y capacidades a cultivar, tales como: la disciplina, el esfuerzo, la dedicación, la valentía, la integración, la dedicación; aspectos emocionales, como el amor y la pasión; así también, recomendaciones en cuanto a la preeminencia de plantear un buen problema de investigación.

5.3. Síntesis de las conclusiones

En esencia las respuestas de la experiencia vivida por 10 participantes, referente a la formación en investigación se relaciona con diversas percepciones de esa experiencia y los resultados en la interacción compleja entre diversos temas. En la Tabla 17, se delinearon los temas emergentes del proceso de análisis e interpretación de los datos. El primer tema fue “Preferencia: la decisión de Ser maestro”, en el que resultaron dos subtemas: “Del no

querer al Ser” y “Del querer al Ser”; el segundo tema se denominó “Del formador de formadores: de la imposición a la transformación”, del cual resultaron dos subtemas: “Lo paradójico y extraño” y “Del formador transformativo”; el tercer tema fue designado como “Hacia el Ubuntu: el sentido de comunidad, resultando dos subtemas también: “La responsabilidad, la autogestión y el liderazgo: cualidades que fundamentan la cohesión grupal” y “La común-unidad: sobre el sentido de pertenencia y solidaridad”; el cuarto tema que emergió fue llamado “InvestigariEDAD: el eidos de la investigación formativa”, este contiene tres subtemas: “El ir más allá: Base de la investigariEDAD”, “El proceso de investigación: la experiencia” y “La preocupación del para qué investigar: mirada hacia el futuro”; el quinto tema fue denominado “La transformación”, este consta de cuatro subtemas: “El tiempo vivido: el antes, durante y el después de investigar”, “En busca de la inclusión: las grietas entre lo urbano y lo rural”, “Desafiando la resistencia al cambio” y “Articulando la teoría con la práctica”; el último tema lleva el nombre de “El sentido de ser maestro investigador”, de este surgieron tres subtemas: “Del maestro y la investigación”, “La importancia de investigar cuando se es maestro” y “Para tener en cuenta: consideraciones futuras (el yo en los otros)”.

En cada tema y subtema se describieron diferentes experiencias de vida, narradas por los participantes que dan cuenta de las transformaciones que se vienen dando, en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre, en cuanto a los procesos de formación, específicamente en lo que respecta a la investigación formativa. De esta forma, se distingue la complejidad de las relaciones existentes en las experiencias de vida de los maestros en formación, a la hora de realizar el proceso investigativo.

5.4. Recomendaciones

La primera recomendación para una investigación posterior, es replicar el presente estudio para descubrir si los hallazgos son similares. Una parte inherente de los estudios fenomenológicos hermenéuticos es la naturaleza única y subjetiva de las historias y las experiencias personales contadas por los participantes. Acercarse a otro estudio utilizando la misma metodología de investigación, diseño de investigación, métodos de recopilación de datos y análisis de datos ayudaría a reforzar los hallazgos de este estudio y mejorar la confiabilidad (Simon, 2011). El descubrimiento de temas comunes y emergentes en un

estudio replicado, serviría para afrontar la necesidad de formación investigativa de los maestros pertenecientes a las Escuelas Normales Superiores, o de las facultades de educación.

Una segunda recomendación se refiere a tener en cuenta los resultados del presente trabajo, como plataforma para otras investigaciones que pretendan mejorar las condiciones en que se viene realizando la formación investigativa en las diferentes ENS, o en las instituciones que forman maestros. De esta manera se pueden realizar estudios de tipo cuasi-experimentales, con grupos control, o de pruebas repetidas, donde se validen las competencias y habilidades que van desarrollando los estudiantes a lo largo de la carrera, con respecto al proceso investigativo. Así también, se podrían realizar estudios descriptivos, tipo encuesta, con escalas Likert, que den cuenta de las percepciones que tienen los maestros en formación, en cuanto al desarrollo de la competencia investigativa. Los temas encontrados en la presente investigación, servirían de base para la construcción de diferentes instrumentos de recolección de datos.

Otro estudio potencial es de naturaleza cualitativa. La tercera recomendación se alinea con los objetivos de los temas de investigación cuantitativa propuestos. Específicamente, se utilizaría un estudio teórico fundamentado para generar una teoría que involucre las experiencias de los maestros en formación, en cuanto al desarrollo de la competencia investigativa. El problema específico del estudio es comprender mejor cómo la puesta en marcha de estrategias didácticas basadas en la investigabilidad, afecta a los maestros en formación. Sin embargo, el propósito de un trabajo cualitativo, no es formular hipótesis y determinar causa y efecto, sino que se usa para estudiar y aprender de las experiencias de las personas. A través de entrevistas individuales semi-estructuradas uno a uno, los maestros en formación relatarían sus experiencias luego de la aplicación de una estrategia didáctica innovadora basada en los postulados del presente trabajo.

Utilizando los métodos de análisis de Glaser y Strauss (1967), el investigador transcribiría las entrevistas y examinaría a fondo los datos posteriores y estudiaría los temas y subtemas emergentes. Este método ayudaría a crear temas comunes, códigos repetidos y, finalmente, conceptos. Una vez que no se descubran nuevos datos, los temas se fusionarían y se proporcionarían etiquetas a los datos agrupados para capturar la esencia de los temas posibilitando la creación de una nueva teoría. Tal enfoque iluminaría las experiencias y

reacciones de los maestros en formación que han experimentado un cambio en la manera de afrontar y ser formados en cuanto a la investigación.

Por otro lado, según los hallazgos del presente estudio, los participantes destacan la importancia de seguir formando maestros investigadores, que logren desarrollar diferentes habilidades y actitudes para transformar sus prácticas docentes, cuando el contexto así lo requiera. Por lo tanto, se recomienda seguir investigando sobre la alineación entre teoría y la práctica, del proceso investigativo. De manera tal, que se posibilite la creación de lineamientos nacionales pertinentes, sobre la enseñanza de la investigación en la formación de maestros.

5.5. Alcance y limitaciones del estudio

Las limitaciones en este estudio se centran en la transferibilidad de los datos. Tales limitaciones son inherentes cuando se trabaja con una población preseleccionada de participantes en un área geográfica. Específicamente, los hallazgos de este trabajo están limitados a las respuestas de diez personas que estudian en el Programa de Formación Complementaria, de tres Escuelas Normales Superiores pertenecientes al departamento de Sucre. Por lo tanto, los resultados no necesariamente se trasladarían a las percepciones y experiencias de los maestros en formación, que realizan sus estudios en otras Escuelas Normales Superiores o Instituciones de Educación Superior.

Además, a pesar de la aparente honestidad de las respuestas de los participantes, es imposible determinar si sus percepciones y experiencias fueron precisas. Al igual que con la naturaleza dinámica de la experiencia humana, el sondeo de más maestros en formación en otras instituciones formadoras de maestros, podría arrojar datos diferentes que pueden promover distintos temas emergentes, subtemas, categorías y subcategorías. Sin embargo, dado que el alcance del estudio utilizó un método fenomenológico, las tres Escuelas Normales Superiores y los diez participantes fueron precisos para el momento en que se realizó el trabajo.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Aguas, P. (2014). *A Phenomenological Study of Key Stakeholders' Lived Experiences While Implementing an Aligned Foreign Language Curriculum (doctoral thesis)*. University of Phoenix, Arizona (United States).
- Aguirre-García, J.C. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74.
- Aguirre-Gómez, F., Dévora-Rodríguez, C. y Valenzuela-Dorado, E. (2015). Las condiciones de ingreso a la profesión docente: un factor para el logro de la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 11 (4), 405-412.
- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959.
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Aiken, L. R. (1996). *Tests psicológicos y evaluación*. México, D. F.: Prentice Hall.
- Ajjawi, R. & Higgs, J. (2007). Using Hermeneutic Phenomenology to Investigate How Experienced Practitioners Learn to Communicate Clinical Reasoning. *The Qualitative Report*, 12(4), 612-638. Rescatado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-4/ajjawi.pdf>
- Alarcón, L. (2012). Maestros y Escuelas Normales en el Caribe colombiano durante el régimen federal. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 155-182.
- Alfaro Ramírez, T. (2011). Desafío docente: el alumno postmoderno. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 54-65.
- Álvarez, C. (2008). *La relación teoría - práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en primaria* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, departamento de ciencias de la educación, España.

- Álvarez-Gallego, A. (2013). La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir. *Pedagogía y Saberes*, 39, 140 – 165.
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F, México: Editorial Paidós.
- Amankwah, F., Oti-Agyen, Ph. & Kwame, F. (2017). Perception of Pre-Service Teachers' Towards the Teaching Practice Programme in College of Technology Education, University of Education, Winneba. *En Journal of Education and Practice*, 8(4), 13-20.
- Amaya-Deza. (2007). El sentido: Un paseo de la lingüística a la semiótica. *Revista Pueblo Continente*, 18(1), 119-126.
- Andrade, V. (2014). *Reformas y práctica educativa en la formación inicial del profesorado en Bolivia: el caso de la escuela superior de formación de maestros "Enrique Finot" del departamento de Santa Cruz* (tesis doctoral). Universidad de Valencia. Facultad de filosofía y ciencias de la educación. Departamento de educación comparada e historia de la educación, España.
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Revista Sociológica*, 28(80), 259-278.
- Arias M. y Giraldo C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514.
- Arriagada, G. (2005). Liderazgo, confianza y compromiso. *Revista Mariana – Reimar*, 6, 547 -552. Rescatado de <https://revistamarina.cl/revistas/2005/6/arriagada.pdf>
- Arroyo, L. (2003). El consentimiento informado en la investigación científica. Marco jurídico. *Revista Jurídica de Seguridad Social*, 13, 83-96. Rescatado de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/tjss/juridical3/ensayo6.pdf>
- Ary, D., Cheser, L. y Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education*. Belmont, USA: Wadsworth. Cengage Learning.
- Atkinson, T. (2002). *Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada*. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El Profesor Intuitivo* (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro, (Colección Repensar la Educación 15).
- Aular de Durán, J., Marcano, N. y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, 15, 138-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651007>

- Austin, T. (1995). *Cómo surgió la cultura*. Rescatado de <http://www.lapaginadelprofe.cl/Antropologia/Evolucion/evolucion.htm>
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Rescatado de <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>
- Ayala, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de Van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XXI*, 19(2), 359-381.
- Bacon, F. (2015). *Novum Organum*. Rescatado el 12 de septiembre de 2016 de <http://www.alejandriadigital.com/wp-content/uploads/2015/12/BACON-Novum-organum.pdf>
- Báez, M. (2004). Las Escuelas Normales de Varones del Siglo XIX en Colombia. *Rhela*, 6, 179 - 208.
- Báez, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *Eccos, Revista Científica*, VII(2), 427-450.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2013). *América latina en PISA 2012*. Rescatado de <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/resultados-pisa-2012-en-america-latina,9080.html>
- Barbera, N. e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Revista Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima de aula. Factores a tener en cuenta* (trabajo fin de Master). Universidad de Cantabria. Rescatado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Barrera, M. (2014). Reeducando a los maestros. *Revista Semana virtual*. Rescatado el 18 de abril de 2014 de <http://www.semana.com/educacion/articulo/semana-educacion-entrevista-maria-ximena-barrera-educadora-colombiana-especialista-en-tecnologia-profesora/382643-3>.
- Barthes, R. (1997). *La aventura semiológica*. Barcelona, España: Paidós.
- Basté, D. (2015). *Repensar la Indagación Apreciativa desde la perspectiva de su plasticidad* (tesis doctoral). Universidad Ramon Llull. FCRIIB - Comunicació i Relacions Internacionals.

- Batalla, I. C. (1996). Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899). *Revista Educación y Pedagogía*. VII(14-15), 142-153.
- Battle, M. (2009). *Reconciliation. The Ubuntu theology of Desmond Tutu*. Cleveland, Ohio: The Pilgrim Press.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Editorial Fondo de cultura económica.
- Bejarano, J.J., Becerra, F. y Escobar, D. (2013). Las prácticas de enseñanza del profesor universitario, una herramienta efectiva para el éxito pedagógico. *Rev. Fac. Med.* 61. (3), 315-320.
- Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Universidad.
- Benney, M. y Hughes, E. (1970). *Of sociology and the interview*, en N. K. Denzin (comp.), *Sociological Methods: A Sourcebook*, Chicago, Aldine.
- Berry, A., Loughran, J., & Van Driel, J. H. (2008). Revising the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271-1279.
- Biggerstaff, D. & Thompson, A. R. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Qualitative Methodology of Choice in Healthcare Research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214-224.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona. España: Editorial HORA, S.A.
- Bohan, C. y Null, W. (2007). *Gender and the Evolution of Normal School Education: A Historical Analysis of Teacher Education Institutions*. Educational Foundations. Rescatado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831197.pdf>
- Bolaño, Y. (2014). *Estado del arte sobre las investigaciones de prácticas pedagógicas de los maestros en formación en universidades colombianas en el período del 2010 al 2013* (tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación, Bogotá, Colombia.
- Bologna Declaration (1999). *Bologna Declaration*. Puede encontrarse en la página web del SIB: www.esib.org.
- Bravo, G. y Vergara, M. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de

- Barrancabermeja. *Revista Psicoespacios*, 12 (20), 35-48. Rescatado de <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* (tesis de maestría). Universidad de Murcia, España. Rescatado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Brookfield, S. (1998). Understanding and facilitating moral learning in adults. *Journal of moral educations*, 27(3), 283-300
- Brock-Utne, B. (1996) Reliability and validity in qualitative research within education in Africa. *Int Rev Educ*. 2(6), 605-21.
- Buelvas, U. y Payares, C. (2011). *Una evaluación del plan de estudios para mejorar la formación de docentes* (tesis de maestría). Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano (SUE Caribe), sede Universidad de Sucre, Colombia
- Campo, R. (2000). Especificaciones de la Investigación en las facultades de educación. En Sandoval, Sandra (Comp). *La formación de educadores en Colombia: Geografías e imaginarios. Tomo II* (pp. 35-38). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Editorial EOS. Rescatado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Carmona, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8 (19), 134-157. Rescatado de <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118451008.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Castañer, M., Camerino, O., y Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112(2), 31-36.

- Castell, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol.1 La sociedad red. Madrid, España: Alianza
- Castillo, E. y Vásquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 3(4),164-167.
- Castro, H. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8 (1), 557-576.
- Cause-Cathcart, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*. 1(3), 12-21.
- Centro Virtual de Noticias de la Educación. (2015). *Gobierno lanza nueva herramienta para maestros y padres de familia*. Rescatado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-351473.html>
- Cerda, H. (2001). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Colección mesa redonda. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Chehaybar E. (1999). *Hacia el Futuro de la Formación Docente en Educación Superior. Estudio Comparativo y Prospectivo*. México: CESU-UNAM /Plaza y Valdés.
- Chinche, S. (2015). El Problema De La Objetividad Y La Subjetividad En Las Ciencias Sociales. *Revista intercultural*, 8(15), 1-16.
- Clavijo, M. (2014). Introspección desde la formación para la investigación y la investigación formativa. *Revista Práxis y Saber*. 5(10), 93 - 119.
- Cobb, V. (1999). *An International Comparison of Teacher Education. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC*. Rescatado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436486.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7thed.)*. London, England: Routledge.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachussets y Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Collin, S. Karsenti, T. & Komis, V. (2013): Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives, Reflective Practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*. 14 (1), 104-117.

- Cupani, A. (2011). Acerca de la vigencia del ideal de objetividad científica. *Revista scientiae zudia*, 9(3), 501-25.
- Ley 30 de 1992. Congreso de la República de Colombia. Bogotá: Diario Oficial
- Constitución Política de Colombia de 1991. Rescatado de http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and Research design: Choosing among five traditions*. London, England: Sage.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2009) *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. London, England: Sage.
- Creswell, JW (2012). *Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas* (4ª ed.). Boston, MA: Pearson.
- Cruz, J. (1976). *Intelecto, razón y entendimiento*. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/1902/1/02.%20JUAN%20CRUZ%20CRUZ%20C%20Universidad%20de%20Navarra%20Intelecto%20raz%C3%B3n%20entendimiento.pdf>
- Cuche, D. (2004). *La noción de cultura en las ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Cura, O. (2010). *La articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores* (tesis de maestría). Programa maestría en gestión de proyectos educativos. Universidad CAECE – FUNDEC. Buenos aires, Argentina.
- Dantas, D. & Moreira, V. (2009). El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty. *Terapia psicológica*, 27(2), 247-257
- Daros, W. (2010). *Epistemología y didáctica*. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano – UCEL. Rosario, Chile: Edición digitalizada. Rescatado de <http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/07/epistemologia-y-didactica-todo.pdf>
- Davini, M.C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.

- De Paz, D. (2004). *Prácticas Escolares y socialización: La Escuela como Comunidad* (tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5123/dpa1de1.pdf;jsessionid=4BB3CDCF6859614B055DFBD6A8C7F7A1.tdx1?sequence=1>
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*. 41 (2), 57-75.
- Declaración de Bolonia. (1999). *Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza*. Italia
- Decreto 1075. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, 26 de mayo de 2015.
- Decreto 1278 de 2002. Rescatado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 2277 de 1979. Rescatado de 2016 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1216>
- Decreto 3012. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, 19 de diciembre de 1997.
- Decreto 4790. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia. 19 de diciembre de 2008.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. (Morey, M. Trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1969).
- Delgado, M.H. (2012). *Mejoramiento de la competencia investigativa en la formación de docentes de licenciatura en educación básica* (tesis doctoral). Universidad Libre, Facultad De Educación Maestría en Ciencias de la Educación, Bogotá, Colombia.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santilla - Unesco.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (ed). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage

- Depaepe, F., Verschaffel, L. y Kelchtermans, G. (2013). Conocimiento del contenido pedagógico: una revisión sistemática de la forma en que el concepto ha impregnado la investigación educativa matemática. *Enseñanza y formación docente*, 34, 12-25.
- Derrida, J. (1997). “*Carta a un amigo Japonés*”. En: El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales (23-27). Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del Método*. Madrid, España: Colección Austral - Espasa Calpe
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Díaz Barriga, A. (1993). *Didáctica y currículo*. México: Paidós educador.
- Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Díaz, M. (1998). *Formación de educadores y educación superior en Colombia. En La formación académica y la práctica pedagógica*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: ICFES.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Donnari, C. (2011). Verdad y no-verdad en el camino hacia el otro pensar. Heidegger y la superación de la metafísica. *Paralaje N°6. Dossier*.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Durkheim, E. (1990). *Leçons de sociologie, Physique des mœurs et du droit*, París: puf.
- Duque, H. y Aristizabal, E. (2018). *Análisis fenomenológico interpretativo una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología*. (Sin publicar)
- Earl, K. (2016). Reflective practice and inquiry: Let’s Talk more about inquiry. *Teachers and Curriculum*. 16 (2), 47-54.
- Eatough, Virginia and Smith, Jonathan A. (2017) Interpretative phenomenological analysis. In: C. Willig and W. Stainton-Rogers (eds.), *Handbook of Qualitative Psychology 2nd Edition*, (193-211). London, UK: Sage.

- Echeverry, J. y Rodríguez, H. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Pedagogía y Saberes*. 39, 11-20.
- Echeverry, J. y Zuluaga, O.L. (1997). Campo intelectual y Campo Pedagógico de la Educación. *Revista Educación y Ciudad*. [S.l.], (4), 12-23.
- Eisner, E. W. (1989). *Currículum y cognición*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós
- Elliott, J. (1990). *La investigación Acción en educación*. Madrid - España. Morata.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Enríquez, P. (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Facultad de ciencias de la Educación. Departamento de pedagogía aplicada, España.
- Escurre, L. (1989). Cuantificación de la Validez de Contenido por Criterio de Jueces. *Revista de Psicología - PUCP*, 6, 103-111.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Foucault, M. (1981). «*La gubernamentalidad*», en Espacios de poder. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). «*Verdad y Poder. Diálogo con M. Fontana*», en Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Barcelona: Altaya.
- Foucault, M. (1997). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica"
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Revista sobre enseñanza del derech.*, 9 (17), 67 - 84.
- Freire, P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid. España: INODEP.
- Freymond, N., Morgenshtern, M., Duffie, M., Hong, L., Bugeja-Freitas, S. & Eulenberg, J. (2014). *Mapping MSW Research Training. Journal of Teaching in Social Work*. V. 34.

- Friesen, N. (2012). Experiential Evidence: I, We, You. En N. Friesen, C. Henriksson y T. Saevi (Eds). *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice* (pp. 39-54). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Sígueme
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Revista Bordón* 63 (1), 93-108.
- Galindo, R. (2012). *La práctica profesional como área para potenciar las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza en educación infantil* (tesis doctoral). Universidad de León. Departamento de didáctica general, específicas y teoría de la educación, España.
- Gallagher, S. (1999). *Honors Seminar on Hermeneutics at Canisius College*.
- Galvin, K. & Todres, L. (2012). The Creativity of “Unspecialization”: A Contemplative Direction for Integrative Scholarly Practice. En N. Friesen, C. Henriksson y T. Saevi (Eds). *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice* (pp. 107-118). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- García, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Perspectivas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- Garrido-Maturano, A. (2012). Común-unidad y común-uniión. El fundamento afectivo de la comunidad en el pensamiento de M. Henry y F. Rosenzweig. *Revista Internacional de Filosofía*, 56, 155-171.
- Garza, S. (sf). El Símbolo significativo. *Revista acequias*, 39, 12-18. Rescatado de <http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias39/a39elsimbolo.pdf>
- Geertz, G. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books Inc.
- Gelvez, H. (2007). *De las Practicas Docentes Distributivas a las Practicas Docentes Investigativas*. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Bogotá D.C.
- Guerrero-Castañeda, R., Menezes, T. y Ojeda-Vargas, M. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(2), 1-5.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ed. Morata

- Gimeno, J. y Pérez-Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Revista Tabula Rasa*, 4, 103-122. Rescatado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (1984). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, R. L. (2008). Análisis de los resultados de la evaluación PISA 2006. Un recorrido por los caminos opuestos del privilegio y la precariedad. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(50), 123-140.
- González, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (46), 103-109. Rescatado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6938/6351>
- González, H. y Malagónlez, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Reflection on Praxis*. 17(2), 290-301.
- González-Echevarría, A. (2009). *Del enfoque emic a los procedimientos críticos de interpretación. Retrospectiva y anticipaciones*. Papeles de Trabajo N°18. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Rescatado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Gonz%C3%A1lezEchevarr%C3%ADa,2009%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Gonz%C3%A1lezEchevarr%C3%ADa,2009%20(1).pdf)
- González-Rey, F. (2009). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 240-253.

- Gossain, J. 2014. *¿Por qué es tan mala la educación en Colombia?* Diario el Tiempo. Bogotá. Colombia. Rescatado de http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-13570938.html
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Editorial Grijalbo.
- Grinberg-Zylberbaum, J. (1991). *El prototipo*. México: I.N.P.E.C.
- Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 1-26.
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes*. En: Denzin NK, LincolnYS, editors. *Manual de investigación cualitativa, paradigmas y perspectivas en disputa*, Vol. 2. Barcelona: Gedisa.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Habermas, J. (1993). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. México: REI.
- Hamill, C., & Sinclair, H. (2010). Bracketing-practical considerations in Husserlian phenomenological research. *Nurse Researcher*, 17, 16-24.
- Hashimoto, E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de formación de profesorado y educación. Programa de doctorado en educación, Madrid, España.
- Hashimoto, E. y Saavedra, S. (2014). *La complementariedad paradigmática: un nuevo enfoque para investigar*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Rescatado de www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/399.pdf
- Heidegger, M. (1975). *“Die Grundprobleme der Phänomenologie”*. Marburger Vorlesung Sommersemester 1927, Hrsg. von Friedrich-Wilhelm von Herrmann, Vittorio Klostermann GmbH, Frankfurt am Main.
- Heidegger, M. (1986). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer: Tübingen (16a ed.) Gesamtausgabe (GA). Klostermann: Frankfurt a. M.
- Heidegger, M. (2000). *El ser y el tiempo*. Madrid: FCE.

- Henriksson, C. (2012). *Hermeneutic phenomenology and pedagogical practice. En practice of research method, hermeneutic phenomenology in education: Method and practice.* Editado por Friesen, N. Henriksson, C. y Saevi, S. Sense Publishers.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación: 6a ed.* México. McGraw-Hill.
- Hernández-Delgado, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Revista Teoría y crítica de la psicología*, 3, 81–102. Rescatado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5895396.pdf>
- Hincapié, B. (2013). "Del yo al objeto". La relación noesis noema y sus consiguientes estructuras. *Relatoría sobre textos Fundamentales II, Husserl. Ideas I.* Recuperado de <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2013/03/relatorc3ada-nc3b3esis-nc3b3ema-11-de-mayo.pdf>
- Huberman, M. y Nanette, L. (1988), Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas, *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Husserl, E. (1976). *Investigaciones lógicas.* Traducción de Morente, M. y Gaos, J. Revista de occidente S. A. Madrid, España: Ediciones Castilla S. A.
- Husserl, E. (1985). *Ideas relativas a una fenomenológica y una filosofía fenomenológica.* Trad. Cast. J.Gaos. Mexico: F.C.E.
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología.* Introducción, traducción y notas de Jesús Adrián Escudero. Barcelona: Herder.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo social del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* España: Graó.
- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro.* En Marcelo, C, Estebaranz, A, Imbernón, F, et al. (Eds.). *La función docente (27-167).* Madrid: Síntesis Educación.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. 2013. Colombia en PISA 2012. Principales resultados. Rescatado de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Presentacion%20principales%20resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Presentacion%20principales%20resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012%20(1).pdf)

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. 2014. Módulos SABER PRO Rescatado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/estructura-general-del-examen>
- Iriarte, A. (2015). El maestro como intelectual de la cultura. *Revista Escenarios*, 17, 6 - 22. Rescatado de <http://revistas.cecar.edu.co/escenarios/article/view/144/135>
- Iriarte, A. y Rodríguez, A. (2013). Programa todos a aprender y la transformación desde la investigación. *Intercambio de Saberes: Reflexiones, Didácticas y Comunidades de Aprendizaje* (279 – 289). Bogotá, Colombia: Editorial Gente Nueva Ltda.
- Jaramillo, R. (2014). "REDMENA: Una propuesta para la formación de maestros humanistas". En R. Jaramillo (Ed), *Sistematización en Educación y Pedagogía* (pp. 65-80). Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, R. et al. (2007). *Cultura investigativa y formación de maestros*. Medellín, Colombia: Ediciones Litoimpresos y Servicios Ltda.
- Jiménez, A. (2004). *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Rescatado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>
- Jiménez, F. (2013). *La evaluación del practicum de formación del profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Departamento de psicología evolutiva y de la educación, Barcelona, España.
- Jofré, G. y Gairín, J. (2010). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Barcelona: UAB-Departamento de Pedagogía Aplicada (en prensa).
- Jordán, J. (2008). Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de van manen. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. *Teoría educativa*, 20, 125-150.
- Jurado-Valencia, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 11–22
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (third edition). Geelong: Deakin University Press.

- Korsgaard, O. (2004). *Kampen om folket*. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år. Gyldendal.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.
- Larkin, M. & Thompson, A. (2012). Interpretative phenomenological analysis. In A. Thompson & D. Harper (eds), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners* (pp. 99-116). Oxford: John Wiley & Sons.
- Larrosa-Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 13, (4). Rescatado de web: <http://www.aufop.com>
- Latorre, M. (1992). *La reflexión en la formación del profesor* (tesis doctoral en ciencias de la educación). Universidad de Barcelona, División de ciencias de la educación, Facultad de pedagogía, España.
- Leal, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), 89-110.
- Lederman, N. G. & Gess-Newsome, J. (1999). Reconceptualizing secondary science teacher education. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 199-213). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4): 34–46.
- Ley 115 de 1994. Rescatada de [file:///C:/Users/Albert/Downloads/Ley_115_1994%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Albert/Downloads/Ley_115_1994%20(1).pdf)
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Estados Unidos: SAGE Publications Inc.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educ Tech Res Dev*. 30(4), 233-52.

- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Segunda edición*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Llanos, D. (2012). *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997 – 2008) de las Escuelas Normales Superiores* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Facultad de educación, Medellín, Colombia.
- Loaiza, Y. (2011). Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 7 (2), 67-93.
- Lohmar, D. (2007). El método fenomenológico de la intuición de esencias y su concreción como variación eidética. *Revista Investigaciones Fenomenológicas*, 5, 9-48. Rescatado de <http://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/5458/5232>
- López de Ferrari, N. (1973). Positivismo e historia. En: CUYO. *Anuario de filosofía argentina y americana*, 9, 79-114.
- López, G. (2010). *Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad*. Volumen I. Universidad San Buenaventura. Santiago de Cali. Colombia.
- López, O. y Cortez, J. (2016). Las Escuelas Normales en Guatemala: Origen y desarrollo, crisis y situación actual. *Rev. hist.edu.latinoam*, 18 (26), 71 – 89. Rescatado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v18n26/v18n26a04.pdf>
- López-Vargas, B. y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Lyotard, J. F. (1979). *La condición postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- MacDonald, B. (1975). Introduction. In J. Elliott & B. MacDonald (Eds.), *People in classrooms* (pp. 2-13). Norwich, UK: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Magnusson, S.J, Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. J. Gess-Newsome y L. Norman G. (Eds.). *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Education* (pp.95-132). Dordrecht, The netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of the Revolution*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Márquez, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (tesis doctoral). Universidad de Málaga. Facultad de ciencias de la educación, España.
- Martín, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5, 17, 23-29.
- Martínez, H. (2004). *La industrialización en Calera de Víctor Rosales y sus repercusiones en la calidad de vida* (tesis de maestría en Ciencias Sociales). Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Edición electrónica de EUMEDNET. Rescatado de <http://www.eumed.net/coursecon/libreria/2004/hjmc/hjmc.htm>
- Martínez, L. (2003). *La calidad educativa y su evaluación*. México: Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación.
- Martínez, S. (1993). Instituto de investigaciones filosóficas. UNAM. *Critica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, XXV(73), 37-69.
- Martínez-Calvo, G. Martínez, A. Soler, C. y Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá. Colombia.
- Maturana, H. (2002). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago, Chile: Dolmen.
- McKinsey, Informe. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo*. USA: McKinsey&Company
- McNiff, J. (1993). *Teaching as Learning: An Action Research Approach*. London: Routledge.
- Medina, A. (2013). *Formación del profesorado actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Meirieu, Ph. (2005). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. España: Editorial Graó.

- Mejía, M.R. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Educación y Ciudad*, 29, 16-38.
- Merino, C. y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de psicología*, 25(1), 169-171.
- Moreno, S. (2014). La entrevista fenomenológica: una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, XX(1), 71-76.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Sustentos del programa todos a aprender*. Rescatado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Rescatado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf
- Miranda, J. y Miranda, J. (2016). La formación de profesores: análisis del dispositivo desde la modernidad líquida. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.* 7(13), 52-66.
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 243-255.
- Montero, L. (1996). *Formación do profesorado e profesionalización: problemas e perspectivas*. En González y Requejo (Eds.). *Profesionalización e Deontoloxía da Función Docente*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia. Xunta de Galicia. 59-89.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Mulder, M; Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Revista FOLIOS, Segunda época*, 44, 77-91.

- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Nagel, E. (2006). *La estructura de la ciencia. Problemas de la lógica de la investigación científica*. Editorial Paidós. Surcos 22.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos (1885 – 1889)*. Volumen VI. Traducción, introducción y notas de Vermal J.L. y Llinares, J. Madrid. España: Editorial Tecnos.
- Olesen, M. N. (2009). *Bildung as a powerful tool in modern university teaching*. Forum on Public Policy, (Spring).
- Olesen, M.N. (2010). *Bildung—Then and Now in Danish High School and University Teaching and How to Integrate Bildung into Modern University Teaching*. Forum on Public Policy.
- Olivera, E. (2006). La escuela pública como representación simbólica. Una lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico. *Revista electrónica diálogos educativos*, 6(11), 81-114. Rescatado de http://www.umce.cl/~dialogos/n11_2006/olivera.swf
- Ollarves, Y. y Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus revista de Educación*, 15 (30), 118-137. Rescatado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76120651006.pdf>
- Orjuela, L. (2000). La debilidad del Estado colombiano en tiempos del neoliberalismo y el conflicto armado. *Colombia Internacional*, 49-50, 103-116. Rescatado de <https://doi.org/10.7440/colombiaint49-50.2000.05>.
- Orozco, M. (2016). La investigación como estrategia formativa. *Revista Investigaciones Andina*, 18(32).
- Ortiz, J.R. (2000). *Paradigmas de investigación*. Universidad Nacional Abierta Dirección de Investigaciones y Postgrado. Maestría en Ciencias de la Educación: Mención Planificación de la Educación. Rescatado de <http://dip.una.edu.ve/mpe/801filosofia/Lecturas/Unidad3/Ortiz%20Paradigmas.pdf>
- Ortiz, R. y Suárez, J.P. (2009). *La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996 - 2005) un espacio para la reflexión y el debate* (tesis de maestría). Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

- Osorio, N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1) 104-119.
- Ossa, A. (2015) Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 102-118. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618/1153>
- Pacheco, L. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Zona Próxima*, 19, 107-118.
- Parra, M.C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77
- Parra, R. (2007). *La enseñanza de la investigación en las Escuelas Normales. Dirección de calidad de la educación preescolar, básica y media*. Subdirección de mejoramiento. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Parra, R., Restrepo, B., Jaramillo, R., et al. (2007). *Cultura investigativa y formación de maestros*. Grupo calidad de la educación y PEI y Red de maestros investigadores de las escuelas normales superiores de Antioquia (REDMENA). Medellín. Colombia
- Parra, R., (1996). *Los maestros normalistas*. En Parra, R. Escuela y modernidad en Colombia. Alumnos y Maestros tomo I. (pp. 299 – 341). Bogotá: Fundación FES. Fundación Restrepo Barco.
- Parsons, T. (1977). *The Evolution of Societies*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, 6, 173-195.
- Peñalver, L. (2005). *La formación docente en Venezuela estudio diagnóstico*. UNESC. IESALC. Rescatado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf
- Peralta, A. y Monterroza, V. (2014). *Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo*. En colección pedagogía iberoamericana. Educación, pedagogía y sociedad. Editorial Redipe. Rescatado de

<http://www.computadoresparaeducar.gov.co/paginaweb/images/biblioteca/InvestigaTIC/TOMO%2018%20COMPLETO.pdf>

- Pérez García, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343- 367.
- Pérez, R. (1998). *Introducción a la información*. Madrid. España: Alambra.
- Perrenoud, P. (2004a). *L'Université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Ponencia presentada en el 3er. Congrés Internacional sobre “Docència Universitària i Innovació”
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Invitación al viaje, Graó, Colofón.
- Petrillo, N.C. (2006). Consideraciones en torno a la reducción solipsista. *Contrastes: Revista Internacional de Filosofía*, XI, 185-205.
- Pidello, MA., Rossi, B. y Sagastizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Revista Educación*, XXII (43), 113-128. Rescatado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056915.pdf>
- Pilonieta, G. (2006). *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto, Venezuela: UPEL-IPB
- Porlán, R. y Rivero, A. (1999). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Diada
- Posada, R. (2009). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes*. Barranquilla, Colombia: Editorial gente nueva. Segunda edición.
- Pose, C. (2014). ¿Qué es la racionalidad instrumental? XV Ateneo de Bioética. *EIDON*, 41, 125-133.
- Potestá, A. (2013). *El origen del Sentido. Husserl, Heidegger, Derrida*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Pringle, J., Hendry, C., & McLafferty, E. (2011). Phenomenological Approaches: challenges and choices. *Nurse Research*, 18(2), 7-18.
- Proyecto Alfa Tuning. (2006). <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=201>.

- Quesada, B. (2011). *Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera*. Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico 3: Fenomenología y política. Rescatado de <http://coebioetica.salud-oaxaca.gob.mx/biblioteca/libros/ceboax-0031.pdf>
- Quintero, D. (1996). *La escuela Normal Superior: Proyecto pedagógico y social en desarrollo, oportunidad de cambio*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Facultad de ciencias de la educación. Tunja
- Quiñones, A. (2010). *La investigación acción participativa y la teoría de la acción comunicativa como referentes para interpretar el conflicto en Colombia: Una reflexión filosófica sobre investigación e interacción social* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Filosofía. Maestría en Filosofía. Bogotá, Colombia.
- Rabanaque, L. (2011). Actitud natural y actitud fenomenológica. *Revista on line Sapientia*, LXVII(229-230), 146-163.
- Ramírez, E. (2009). Aportes de la investigación-acción educativa en la enseñanza de las ciencias básicas. *Revista Entre Ciencia e Ingeniería*, 3 (6), 60 – 71.
- Recas, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica. Gadamer, Habermas, Apel, Vattimo, Rorty, Derrida y Ricoeur*. Madrid. España: Editorial Biblioteca Nueva S. L.
- Remolina de Cleves, N., Velásquez, B. y Calle, M. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, 2, 263-281.
- Rendon, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 3(2), 349-364.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, 6, 91-104. Recuperado de <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=83400607>
- Restrepo, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la universidad de la Salle*. 42, 1-12.
- Restrepo, B. (2008). *Formación Investigativa e investigación Formativa: Acepciones y Operacionalización de esta última y Contraste con la Investigación Científica en Sentido Estricto*. Rescatado de

- <http://web.unap.edu.pe/web/sites/default/files/Formacion-investigativa-e-Investigacion-formativa.pdf>
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112.
- Restrepo, B. et al. (2004). *Investigación-acción educativa una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Bogotá, Colombia: Editorial Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Restrepo, B., Puerta, M., Valencia, A., Perdomo, E., Moreno, L., Hincapié, Z., Gómez, Y., Llanos, D. y Arango, C. (2004). *Investigación-acción educativa una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Bogotá, Colombia: Editorial Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Segunda edición. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Riesco, M. (2008). *El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje*. Tendencias Pedagógicas 13
- Rincón, C. (sf). *Unidad 2: la significación*. Rescatado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad2LaSignificacion.PDF>
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire*. Colombia: Ediciones Universidad de Manizales.
- Ríos-Beltrán, R. (2007). *Las ciencias de la educación en Colombia: 1926-1954. Universalismo y particularismo cultural*. Bogotá D.C.: Magisterio.
- Robles, A.; Robles, J.; Giménez, F. y Abad, M. (2016). Validación de una entrevista para estudiar el proceso formativo de judokas de élite. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16 (64), 723-738. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.007>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada. España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27, 141-147.
- Rodríguez, T. (1995). *Poder y Saber. La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar*. España: Ediciones Universidad de Salamanca. Rescatado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71763/1/Poder_y_saber_\(La_micropolitica_foucault.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71763/1/Poder_y_saber_(La_micropolitica_foucault.pdf)
- Rojano, J. (2010). Pedagogía, Cultura y Región. *Revista Escenarios*, 9, 25-37.
- Roth, W.M. (2012). Hermeneutic Phenomenology and Cognition: Tracking the Microtonality in/of Learning. *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice* (pp. 79-106). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Rozada, J. M. (2007). “¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?”. En J. Romero y A. Luis (coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (pp. 47-53). Santander, Consejería de Educación de Cantabria.
- Ruiz, J. (2008). Problemas actuales de la enseñanza aprendizaje de la matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*. 47, 3 – 25.
- Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Revista Educación y Humanismo*, 16 (26), 83-103.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2 nd ed.). Los Angeles, CA: Sage
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá. Colombia: Editorial Magisterio (Colección Pedagogía e Historia).
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista LIBERABIT*, 13, 71-78.
- Salgado, R. (s.f.). *La formación docente en la región: de las normales a las universidades*. Rescatado de

- http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_docente_region_normales_universidades.pdf
- Sánchez, A. (1996). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: EUB.
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*, 6(1), 2003-222. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.357>
- Sánchez, H. (2004). *La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México* (tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, México D. F.
- Sánchez, L. y Labarrere, A. F. (2015). Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica y profesional que sustenta la formación en el postgrado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15, 1-18. Recuperado de <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=44738605015>
- Sánchez, S. y Domínguez, A. (2007). Buenos Maestros vs. Malos Maestros. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 11-16. Rescatado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915933002>
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Sarmiento, L. (2009). El concepto de maestro en acción cultural popular. *Rhela*, 13, 128-147.
- Sayago, Z. (2002). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso)*. Universidad Rovira i Virgili. Programa de doctorado: innovación y sistema educativo.
- Schön, D. (1983). *The effective Practitioner: How Professionals Think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Seckel, M.J. (2015). *Competencia en análisis didáctico en la formación inicial de profesores de educación general básica con mención en matemática* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. España.
- Senge, P. (1996). *La quinta disciplina*. Barcelona. España: Granica.
- Shukshina, T., Gorshenina, S., Buyanova, I. & Neyasova, I. (2016). Practice-Oriented Teachers' Training: Innovative Approach. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(16), 9125-9135.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. Rescatado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Slagstad, R. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag: A/S, Oslo.
- Smith, J., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Smith, J.A. & Osborn, M. (2003). *Interpretative phenomenological analysis*. In *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Edited by: Smith, JA. 51–80. London: Sage.
- Smith, J.A. & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53-80). London: Sage.
- Smyth, J. (1992). Teachers' Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267–300.
- Soler, P. y Enrique, A.M. (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. 18, 879-888. Rescatado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40966
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 14,19-40.
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy*. Translated by Waltraut Stein. USA: ICS Publications.

- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de educación*, 277, 43 – 53.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. España: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taborda, J., Loaiza, Y. y Pineda, Y. L. (2012). Una mirada a la experiencia pedagógica en la formación normalista en el contexto del movimiento pedagógico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8, 171-209. Recuperado de <http://revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257009>
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, 24, 102 –113. Rescatado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf
- Tamayo, O., Flórez, G. y Velásquez, J. (2014). *Conocimientos necesarios para la enseñanza: una categoría fundamental en la formación de maestros*. Caldas, Colombia: Editorial universidad del Tolima.
- Tamayo-Tamayo, M. (2000). *El proceso de la investigación científica*. México D.F.: Editorial Limusa.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. España.: Ediciones Paidós.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15.
- Thompson, J. (1990). Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación. Barcelona, España: Paidós.
- Toffler, A. (1997). *La tercera ola*. Bogotá. Colombia: Plaza y Janes Editores Colombia
- Toledo, A. y Sequera, J.A. (2015). La producción del sentido: semiosis social. *Revista electrónica Razón y Palabra*, 18(3_88), 521-536. Rescatado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N88/Varia/40_ToledoSequera_V88.pdf

- Tom, A. (1984). Teaching as a moral craft: A metaphor for teaching and teacher education. *Curriculum Inquiri*, 10, 317 – 323
- Tom, A. (1985). Rethinking the relationship between research and practice in teaching. *Teaching and teacher education*, I, 139 – 153.
- Toraman, C.; Aydin, H. y Ulubey, O. (2016). Exploring Teacher Candidates' Attitudes towards Pedagogical Teacher Training Based on Different Variables. *International Education Studies*, 9(9), 74-86.
- Torres, A. (2001). *El planteamiento de problemas de investigación social*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia. (Documento sin publicar).
- Torres, J.C. (1998). La historia de la educación y la pedagogía en la formación de docentes. Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Folios*, 9, 44-57. Rescatado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_08arti.pdf
- Torres, R.M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*. Bogotá, Colombia: Federación fe y alegría. Rescatado de <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/12TesisParaElCambio.pdf>
- Touraine, A. (2009). *El rol de los intelectuales*. Beyond Neoliberalism. Trans. by David Macey. USA: Polity Press. Rescatado de <https://es.scribd.com/doc/68083178/Alain-Touraine-El-Rol-de-Los-Intelectuales>.
- Triana, A. (2010). Escuelas normal rural, agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934-1974. *Rhec* 13(13), 201-230.
- Tuning Project. (2002). Página web: www.let.rug.nl/TuningProject, www.relint.deusto.ers/TuningProject/
- Tuning-América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe final. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2016). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Valencia, C. (2005). Las escuelas normales y la formación del magisterio en Manizales en el siglo XX. *Eccos Revista Científica*. 7(2), 451-470.

- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON, Canada: Althouse Press
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Traducido por Sanz, E. Barcelona. España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Van Manen, M. (2002). Care-as-worry, or 'don't worry, be happy'. *Qualitative Health Research*. 12 (2), 262-278
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. España. Idea Books S.A.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Traducido por Aguirre, J.C. y Jaramillo, L.G. Popayan. Colombia. Editorial Universidad del Cauca.
- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Revista investigación en educación médica*; 5(19):191-198. Facultad de Medicina, UNAM, Ciudad de México, México.
- Vargas-Guillen, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. España: Editorial Académica Española.
- Vargas-Manrique, P. J. (201). Una educación desde la otredad. *Rev. Cient. General José María Córdova*, 14(17), 205-228
- Veal, W. R. & Makinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3(4), 1-18.
- Venegas, M.E. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28(2), 13-28.
- Vergara, C. y Cofré, M. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 323-338.

- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1), 1-23. Rescatado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. F. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Conferencia. Uruguay: Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Villegas, A. (2010). *Formación de los docentes universitarios. Campo de análisis: Universidad de Caldas* (tesis doctoral). Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía. Santiago de Cali, Colombia.
- Viramontes, E., Gutiérrez, M. y Núñez L.D. (2013). Perspectivas de formación docente y de alfabetización inicial implícitas en los programas educativos de las escuelas normales de México. *RA XIMHAI*, 9(4), 165-176.
- Von Arcken, B. (2007). Acercamiento a la formación investigativa y a la investigación formativa. *Revista de la universidad de la Salle*, 44, 57-63. Rescatado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/download/1683/1559+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Wall, C., Glenn, S., Mitchinson, S., & Poole, H. (2004). Using a reflective diary to develop bracketing skills during a phenomenological investigation. *Nurse Researcher*, 11(4), 20–29.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Philadelphia: Open University Press.
- Wojnar, D. & Swanson, K. (2007). Phenomenology: An exploration. *Journal of Holistic Nursing*, 25(3), 172-180.
- Yinger, R. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 293 -318.
- Yinger, R. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L.M. Villa (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (pp. 41- 113). Sevilla, España: Publicaciones de la Universidad.
- Yuren, M. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.

- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Segunda edición*. Madrid: Narcea.
- Zambrano, A. (2006). *Contributions to the comprehension of the science of education in france concepts, discourse and subjects* (tesis doctoral). Atlantic International University. Honolulu, Hawai.
- Zamora, N. (2014). La investigación formativa y su incidencia en la preparación de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 2(2), 112-126.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: an Overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Education Research*, 11, 565–576.
- Zeichner, K. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaag (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 9–27). London: Falmer Press.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos editorial.
- Zuluaga, O. (1996). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, 12 y 13, 261 - 278.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá. Colombia: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

- Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 41-49.
- Zuluaga, O. (2012). Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista historia educativa latinoamericana*, 14 (18), 93 – 118.
- Zuluaga, O.L., Echeverry, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saénz, J. y Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología. Colección Pedagogía e historia. Segunda edición.* Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXOS

Anexo N° 1. Solicitud de autorización para desarrollar proyecto de investigación

Sincelejo, Fecha....

Esp. ...
RÉCTOR
I.E. NORMAL SUPERIOR DE...
E. S. D.

Copia
...
COORDINADOR
I.E. NORMAL SUPERIOR DE...

REF: solicitud de autorización para desarrollar proyecto de investigación.

Cordial saludo de paz y bienestar,

Apreciado rector, el motivo de la presente es solicitarle de manera comedida, la autorización para realizar un proceso de recolección de datos, en la institución que usted lidera. Lo anterior se requiere, para continuar con la investigación que llevo a cabo dentro del marco de mis estudios doctorales, titulada "**FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE SUCRE: FENOMENOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA**".

La investigación tiene como propósito principal "develar el sentido y el significado que los maestros en formación, de las Escuelas Normales del departamento de Sucre, confieren a la Investigación Formativa". Por tanto, y a sabiendas de la importancia que suponen los procesos investigativos para las Escuelas Normales del país, en particular las de nuestro departamento, apelo a usted para que me brinde la oportunidad de continuar con el proceso antes mencionado.

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DEL
ATLANTICO-RUDECOLOMBIA**

Para la ejecución de dicho proceso, se requiere:

1. Documentos referentes a lineamientos, planes, proyectos que tengan que ver con el proceso de formación en investigación de los maestros en formación de la ENS.
2. Reunión con docentes que trabajen en el proceso de investigación formativa con los estudiantes de IV semestre pedagógico y V semestre académico.
3. Reunión con estudiantes de los semestres anteriormente mencionados, para aplicarle dos instrumentos de recolección de datos. El primero una descripción de la experiencia vivida por medio de un escrito. El segundo una entrevista en profundidad sobre la experiencia vivida en su proceso de formación, específicamente en lo respectivo a la investigación formativa.
4. Acceso a las sustentaciones de los estudiantes entrevistados, para realizar una observación participante, en la cual se generarán preguntas sobre el sentir de los estudiantes en ese momento en particular.

Se hace necesario aclarar a su vez, que en el momento que se requiera se me puede preguntar sobre el proceso investigativo efectuado. Así también es mi compromiso, como investigador principal brindar un informe al finalizar la etapa de recolección de datos. Por otra parte, al consumar el proceso investigativo, se le solicitará un espacio para poder socializar los resultados con la comunidad Normalista.

De antemano, agradezco la colaboración y apoyo brindado. Cualquier duda estoy atento. No siendo más, se despide de usted

Muy Atentamente,

Alberto Jesús Iriarte Pupo
(C) Doctor en Ciencias de la Educación

Anexo N° 2. Consentimiento informado para participantes de investigación



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN.

La investigación que se está llevando a cabo es liderada por Alberto Jesús Iriarte Pupo, el objetivo de este estudio es develar los sentidos y significados que le confieren los maestros y maestras en formación a la investigación en su proceso de formación.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a diferentes instrumentos de recolección de datos, así también es posible que se requiera la revisión documental de su proceso formativo en cuanto a la práctica pedagógica, en particular a su práctica pedagógica investigativa. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que esto lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya se le agradece su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, se me ha indicado ciertos procesos que tendré que realizar.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree prejuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al profesor Alberto Jesús Iriarte Pupo (albertoiriarte4@yahoo.es).

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha

E-mail

N° de Celular:

Anexo N° 3. Modelo de carta de retiro

Ciudad y Fecha

Título del Estudio:

Nombre del Participante:

Fecha:

Mediante la presente le informo sobre mi decisión de retirarme de su estudio debido a

Soy consciente de que la información que yo suministre será mantenida en reserva. Asimismo entiendo que puedo esperar respeto y privacidad después que finalice el estudio y que mi decisión no tendrá consecuencias negativas.

Atentamente,

Firma

Anexo N° 4. Formato para validación de la entrevista.

**VALIDACIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
SENTIDOS Y SIGNIFICADOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA**

(C) Doctor Alberto Jesús Iriarte Pupo



DRA. MARÍA ALICIA AGUDELO GIRALDO
Directora Nacional

DRA. TERESA RÍOS SAAVEDRA
Directora Internacional

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO
RED DE UNIVERSIDADES ESTATALES DE COLOMBIA- RUDECOLOMBIA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2017

INTRODUCCIÓN

La presente entrevista, será realizada con el fin de recabar información, sobre la experiencia vivida por los estudiantes en formación de las Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre, con respecto al campo de investigación formativa (práctica pedagógica investigativa), llevada a cabo en sus estudios como normalistas superiores.

La investigación llevada a cabo tiene como nombre “**FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE SUCRE: FENOMENOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA**”, en la cual se tiene como propósito “develar el sentido y el significado que los maestros en formación, de las Escuelas Normales del departamento de Sucre, confieren a la Investigación Formativa”. Por lo tanto, de manera comedida se le solicita realizar la valoración de cada uno de los ítems, que responden a las categorías de análisis que se describen en el presente texto.

Ahora bien, con el fin de que usted, como evaluador, se haga una idea del tema que se está investigando, en los siguientes apartes se esbozarán los constructos o categorías principales que se pretenden indagar, entre las que se encuentran: formación inicial de maestros y la investigación formativa. Así también, se expresan los aspectos teóricos que fundamentan el proceso metodológico llevado a cabo, con el fin de que tenga un acercamiento al mismo, y pueda comprender de manera aproximada, el porqué de la escogencia de dicha metodología, y los aspectos en los que se quieren indagar en el presente estudio.

CONSTRUCTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

La formación inicial de maestros está referida a una función determinada ejercida por instituciones específicas, que para el caso que nos convoca, son las Escuelas Normales Superiores de Colombia, en específico las pertenecientes al departamento de Sucre. Éstas cuentan con personal idóneo y especializado, guiados por un currículo que constituye las tareas secuenciales que se operacionalizan mediante el plan de estudios. “Se encuentra indisolublemente vinculada al desarrollo curricular, en consecuencia al modelo de escuela, de enseñanza, de profesor que se quiere formar y del modelo de prácticas a seguir” (Sayago, 2002, p. 64).

Su problemática ha sido objeto de variadas investigaciones asumiendo desde los años 80 un considerable protagonismo (Shulman, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990, 1993; Gimeno y Pérez-Gómez, 1992; Schön, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Imbernón 1994; Marcelo, 1994; Davini, 1995; Montero, 1996; Chehaybar, 1999; Diker y Terigi, 1997; Perrenoud, 2007; Meirieu, 2005; Zabalza, 2013; Martínez et al, 2015; Amankwah et al, 2017). Una de las grandes finalidades de la mayor parte de los trabajos realizados en esta línea, ha sido plantear enfoques o perspectivas, en las cuales se intente la superación de la brecha existente entre lo planteado en la teoría y la puesta en marcha de la práctica.

Ahora bien, entre los diferentes autores mencionados, se distingue que sus planteamientos coinciden en torno a la formación inicial. Considerando está como un recurso concluyente e imprescindible para llevar a cabo demandas y mejoras socialmente solicitadas, tanto en los ámbitos escolares, como en general en lo educativo. Los autores sostienen de manera explícita algunos, y otros de manera implícita, que la formación inicial posee un valor intrínseco cargado de un mundo de significados, experiencias para el aprendizaje que permiten al futuro maestro ir construyendo y reconstruyendo el sentido de la profesión, sus propósitos y orientaciones (Sayago, 2002).

Durante la formación inicial se está en un centro de formación legitimado, una Universidad, un Instituto Pedagógico o una Escuela Normal Superior. Ahora bien, el hecho de que los maestros en formación, hagan clases en establecimientos educativos, no tiene valor formativo, salvo si en la institución formadora, se toma la experiencia, para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que el estudiante entra en contacto, para ir transformándose en maestro (Villegas 2010). Por medio de la formación inicial, se transmiten y se adoptan habilidades, competencias, actitudes, aptitudes, mediante diferentes espacios curriculares, expresados a través de la práctica pedagógica y de la reflexión y transformación de dicha práctica (Shön, 1998; Stenhouse, 1984; Elliot, 1993).

Por su parte, para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la formación inicial promueve espacios para que el maestro apropie ciertos fundamentos y saberes propios de su profesión. De esta manera, logre desarrollar las competencias profesionales necesarias para desempeñar su labor, para lo cual se requiere “formar a los educadores en un ámbito de interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional y regional,

además de estudiar las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación desde sus distintos niveles y desarrollos” (MEN, 2013, p.72).

Por su parte, Montero (1996) reconoce aspectos importantes de la Formación Inicial caracterizándola como:

La etapa destinada a preparar a los futuros profesores y profesoras para el ejercicio de la función de la enseñanza. Es una etapa corta y necesariamente limitada, con un valor propedéutico añadido e, históricamente, insuficientemente valorado. Sus condiciones a la profesionalización son, por tanto, limitadas pero imprescindibles. (p.76)

De esta manera la autora presenta su posición en pro de la formación inicial de maestros, si bien asegura que las condiciones de dicha formación son limitadas, también asevera que la formación inicial, es un proceso imprescindible, como una de las etapas para lograr la profesionalización docente. Por su parte Imbernón (2001), ha formulado cinco ejes, que se convierten en imperativos para la Formación Inicial de maestros. Sayago (2002) presenta un resumen de cada uno de ellos:

- **Del problema a la situación problemática:** Para cambiar la educación es necesario dar un rumbo a la Formación Inicial y permanente del profesor y así mismo a los contextos en los cuales éstos interactúan, modificar los esquemas de formación estándar por otros que se acerquen a las situaciones problemáticas, es decir, a las Prácticas de las instituciones educativas.
- **De la individualidad al trabajo colaborativo:** en los últimos tiempos la enseñanza se ha convertido en un trabajo esencialmente colectivo, en los actuales momentos ya no es posible formar a las personas aisladamente sin que esa formación olvide el contexto social.
- **Del objeto de formación al sujeto de formación:** ya no existe el hecho que, una persona se forma en momentos, esto es, cuando está en formación y otro, cuando está en la práctica.
- **De la formación aislada a la formación comunitaria:** es necesario compartir procesos educativos y formación, así como reflexionar qué es necesario cambiar y el cómo hacerlo.
- **De la actualización a la creación de espacios:** es imprescindible que la formación ayude a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los sistemas prácticos y los esquemas teóricos que lo sustentan. (p. 67 – 68)

Es preciso asegurar que son múltiples, y polisémicas, las posturas teóricas existentes respecto a la formación inicial de maestros. Sin embargo, es posible afirmar que no se puede desligar de la contribución para comprender los procesos que configuran la preparación de docentes, la cual por sus características es compleja, en la medida que se interrelaciona con diferentes contextos de instituciones escolares y comunidades educativas. Así también, alberga la influencia de distintos condicionantes políticos y sociales en que están inmersas (Sayago, 2002; Sánchez, 2004; Álvarez, 2008; Villegas, 2010).

INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La investigación formativa, según Parra (2004), se define como una herramienta del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir la enseñanza a través de la investigación o enseñar usando los diferentes métodos de aproximación a la ciencia, para explicar y comprender fenómenos, y aplicarlos a modelos conceptuales que fundamentan la calidad de los profesionales en formación. El autor expresa, siguiendo la línea de la investigación formativa, que “nos referimos a la investigación como una práctica pedagógica de los profesores, como una estrategia para el desarrollo del currículo: un tipo de investigación que tiene una finalidad didáctica (difundir conocimientos existentes) más que epistémica (generar conocimientos nuevos)” (Parra, 2004, p. 70).

Para Campo (2000), la investigación formativa se relaciona como una subcategoría de la investigación pedagógica, en esta última estarían todas las investigaciones relacionadas y centradas en la relación maestro – alumno, en lo que allí ocurre en términos de enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo humano. Asimismo, Orozco (2016) plantea que la investigación formativa “desarrolla en los estudiantes las capacidades de interpretación, análisis, síntesis de la información, búsqueda de problemas no resueltos; el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación; todas directamente relacionadas también a la formación para la investigación” (p. 3).

En este sentido, Restrepo (2008) esboza que la investigación formativa es formar en “investigación y para la investigación, desde actividades investigativas que incorporan la lógica de la investigación y aplican métodos de investigación, pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal” (p. 4). Es así que los estudiantes se convierten en co-

investigadores con la presentación de los resultados encontrados en los proyectos pedagógicos presentados como requisito de grado. En los cuales no es condición suficiente ni necesaria el resolver problemas de enseñanza y aprendizaje, sino de manera coherente a un macro-proyecto ir presentando resultados que apoyen a la construcción de marcos conceptuales y teóricos relacionados con el objeto de estudio, que puede estar planeado a mediano o largo plazo. González (2006) expresa que de lo anterior, se deducen dos supuestos a saber:

3. Si la lógica del proceso didáctico se constituye con base en la lógica con la cual los conocimientos se han construido, será entonces un proceso que conlleva inherente el desarrollo de competencias propias de cada conocimiento en particular;
 4. Resolviendo problemas con rigor metodológico se educarían las nuevas generaciones de profesionales, no sólo para interactuar en las sociedades del conocimiento a través de su diario laborar, función de extensión, sino también para integrarse a las comunidades del conocimiento, función de investigación.
- (p. 106)

Por tanto, simular los procesos de investigación articulada con la práctica pedagógica, a partir de la formulación de los problemas reales inmersos en la enseñanza y el aprendizaje, para luego, ser estudiados, analizados, comprendidos y porque no resueltos de manera metódica y sistemática, permitirá desarrollar competencias docentes pertinentes para el contexto histórico-temporal en el que se encuentren. Permitiendo además, confrontar y afrontar de manera pertinente la teoría con la práctica, y de esta manera tener mayores posibilidades de resolver las problemáticas que afronten en su quehacer profesional.

El estudio realizado por Freymond, Morgenshter, Duffie, Hong, Bugeja-Freitas & Eulenberg (2014), examinó tres constructos que develan las relaciones de los estudiantes con la investigación: (a) confianza en las habilidades de investigación, (b) actividades académicas que estimulan el interés de los estudiantes en la investigación, y (c) resultados anticipados de la participación futura en actividades de investigación. Los hallazgos sugieren que los programas de profesionalización, necesitan extender el proceso de investigación formativa, más allá del aula proporcionando ambientes holísticos de

aprendizaje de investigación, que aclaren el papel y el propósito de la investigación para la profesión. De esta manera, es preciso asegurar que según este estudio, los maestros que se están formando en las Escuela Normales Superiores, necesitan adquirir no solo los conocimientos que conlleva el proceso investigativo, sino también la confianza, el interés, el sentido que les genere un significado, un estado de formación continua, donde utilicen los procesos investigativos en pro de un mejoramiento perenne como profesionales de la educación.

Desde esta misma perspectiva, Ollarves y Salguero (2009) resaltan que los maestros deben manejar competencias investigativas que les permitan:

1. Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.
2. Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes de aprendizajes
3. Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación.
4. Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas dadas a los problemas investigados.
5. Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación (p. 124-125)

De este modo, la investigación formativa se puede entender, para esta investigación, como una primera e ineludible manifestación de existencia de la cultura de la investigación, donde se intenta ayudar al estudiante a buscar y construir conocimientos de una manera metódica y sistemática, aprovechando el propio desenvolvimiento de la búsqueda investigativa (Restrepo, 2004, 2008; Jaramillo, 2014). Proceso caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la validación y juicio crítico de pares. De esta manera, el conocimiento obtenido, pretende enriquecer la reflexión de la experiencia mediante la deconstrucción y reconstrucción de su enseñanza; y así, la investigación formativa está dirigida a dinamizar la práctica pedagógica reflexiva y transformadora (Restrepo et al, 2004).

Ahora bien, entre las competencias, habilidades, actitudes que se potencializan a través de la puesta en marcha de la investigación formativa en los maestros en formación, se resaltan: comprende el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica; interpreta, analiza, describe contextos y reflexiona acerca de situaciones problemáticas propias de la práctica pedagógica; reconoce contextos de aprendizaje que le posibilitan construir sentido, y favorecer diferentes formas de interacción con el conocimiento que pretende enseñar; desarrolla el espíritu analítico, crítico y reflexivo acerca de la construcción de su propio conocimiento y de su quehacer profesional; posibilita el trabajo en equipo; comprende el lenguaje investigativo o el que utiliza la misma ciencia para comunicarse y posibilitar la apropiación y transmisión de conocimientos; produce conocimiento sobre su práctica y con base en ese conocimiento, la transforma de manera permanente (Restrepo, 2008; Jaramillo, 2014; Zamora, 2014; Sánchez y Labarrere, 2015).

El objetivo de la investigación formativa entonces es el de brindar elementos desde la investigación educativa, que permitan contribuir a la caracterización del estado del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas donde los estudiantes realizan sus prácticas, para así, posibilitar la producción de conocimiento sobre la práctica pedagógica, y con base en ese conocimiento, transformarlo de manera permanente.

PERSPECTIVA TEORICA EN QUE SE FUNDAMENTA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: LA FENOMENOLOGÍA - HERMENÉUTICA

Desde el aspecto fenomenológico, Creswell (1998) establece que en este tipo de investigaciones se busca la estructura esencial (el eidos), o el significado central que subyace en la experiencia vivida. Así también se enfatiza en la intencionalidad de la conciencia, en donde las experiencias de vida contienen sus aspectos tanto interiores como exteriores, basadas en la memoria, imagen y significado. En cuanto a los principios filosóficos Creswell (1998), basándose en Stewart & Mickunas (1990), plantea que cuatro temas son distinguibles en la fenomenología como método:

- Un regreso a las tareas tradicionales de la filosofía. Al final del siglo XIX, la filosofía se había vuelto limitada en la exploración del mundo, por medios empíricos llamados “cientismo”. El regreso a las tareas tradicionales de la filosofía

es un regreso la concepción griega de la filosofía como una búsqueda de la sabiduría, que como una enumeración, tendencia dados por las ciencias empíricas.

- Una filosofía sin presuposiciones. El acercamiento fenomenológico suspende todos los juicios acerca de lo que es real —la “actitud natural”— hasta que sean fundados sobre unas bases más ciertas. Esta suspensión es llamada *epoché* por Husserl (1900).
- La internacionalidad de la conciencia. Esta idea significa que la conciencia siempre está dirigida hacia un objeto. La realidad es un objeto, por lo tanto está inextricablemente ligada a la conciencia de uno sobre ese objeto. Así, la realidad, no está dividida entre sujetos y objetos, de este modo se desvía de la dualidad cartesiana del significado de un objeto que aparece en la conciencia.
- La negación de la dicotomía sujeto-objeto. Este tema proviene naturalmente de la intencionalidad de la conciencia. La realidad es un objeto sólo si es percibido dentro del significado de la experiencia del individuo. (p. 38 - 39)

Por su parte, Van Manen (1990) expresa que el sentido y las tareas de la investigación fenomenológica se pueden resumir en los siguientes puntos:

9. La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
10. La investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.
11. La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. la esencia de un fenómeno es un universal, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
12. La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.

13. La investigación fenomenológica es el estudio científico-humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse ciencia en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, explícito, autocrítico o intersubjetivo.
14. La investigación fenomenológica es la práctica atenta de las meditaciones. Este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de la educación de todos los días.
15. La investigación fenomenológica es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno socio-cultural.
16. La investigación fenomenológica es el pensar sobre la experiencia originaria. Desde la hermenéutica según Recas (2006), se distinguen los siguientes principios que aportan al presente trabajo:
 7. El reconocimiento del carácter intersubjetivo de la razón, apoyado en un modelo que responde a una estructura sujeto - sujeto.
 8. La conciencia del enraizamiento de todo proceso comprensivo en el mundo de la vida.
 9. La concepción intrínsecamente lingüística de toda comprensión.
 10. La expresa relevancia de la comprensión como instancia originaria en la aprehensión de la realidad.
 11. La crítica al objetivismo científico como responsable de una concepción reduccionista de la verdad, la praxis, el saber y, en general, de la propia racionalidad como racionalidad instrumental.
 12. El reconocimiento del carácter interpretativo de toda aprehensión de sentido y en concordancia con ello su naturaleza abierta e inconclusa, frente a las concepciones de la filosofía como sistema.

Cada uno de los principios destacados, aporta al presente estudio, el cual tiene la pretensión de descubrir, develar y comprender, el sentido y el significado que han construido los maestros en formación de las ENS de Sucre, en cuanto a la *experiencia vivida* en el proceso de formación investigativa. Por tanto, cobra relevancia e importancia

los anteriores aspectos teóricos fundamentados en las perspectivas fenomenológicas y hermenéuticas.

Por ende, este trabajo se presenta desde los presupuestos fenomenológicos y hermenéuticos de la existencia humana. Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, es decir, los fenómenos, en un intento de enriquecer la dicha experiencia a partir de extraer su significado; “hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan” (Van Manen, 1998, p. 58).

ASPECTOS A INDAGAR DESDE LA EXPERIENCIA VIVIDA

La formación investigativa de los maestros, es considerada como una experiencia vivida, si bien articulada con otros campos de estudio, es la descripción de la experiencia investigativa llevada a cabo en los estudios como normalistas superiores, la que interesa profundizar en esta investigación en particular.

A su vez, es de aclarar que en este tipo de investigaciones, de aspecto fenomenológico, no se pretende llegar a generalizaciones empíricas o descriptivas; así tampoco, se pretende formular una ley científica social del comportamiento humano; “no pregunta por las opiniones, puntos de vista, percepciones o interpretaciones que tengan las personas acerca de un fenómeno o problema; no pretende tipos de explicación psicológica,...; no trata de desarrollar teoría; no busca juicios morales,...” (Van Manen, 2016, p. 341).

En consecuencia, como se puede inferir, la pretensión esencial de los estudios fenomenológicos, es la de estudiar la experiencia vivida. Se dirigen entonces a capturar vivencias tal y como los actores la vivieron. Lo cual para el presente estudio, lo fundamental es la experiencia educativa vivida, en lo que respecta a la investigación formativa, llevada a cabo por los maestros en formación en las diferentes Escuelas Normales Superiores pertenecientes al departamento de Sucre.

INDAGACIÓN GUIADA DE LA EXPERIENCIA VIVIDA.

Con el fin de apoyar la reflexión de las experiencias vividas por los participantes del presente estudio, se emplearán diferentes categorías existenciales, que a su vez sirven como guía de la entrevista a realizar. Entre los existenciales a tener en cuenta se tienen: la relación vivida (la relacionalidad); el cuerpo vivido (la corporalidad); el espacio vivido (la espacialidad); el tiempo vivido (la temporalidad); y las cosas y tecnologías vividas (la materialidad). Como expresa Van Manen (2016) “las nociones de relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas son existenciales en el sentido en que pertenecen al mundo de la vida... Todos vivenciamos nuestro mundo a través de estos existenciales” (p. 349). Por lo tanto, los existenciales son útiles para explorar aspectos significativos del mundo de la vida y de los fenómenos particulares que en ella suceden.

Dicho lo anterior, la entrevista girará en torno a que el estudiante exprese historias de vida, anécdotas, relatos de experiencias particulares, en cuanto a su formación como maestro y en específico a la experiencia vivida en la investigación formativa. Los existenciales, por su parte, servirán de anclaje al investigador para no perderse, y de esta forma, poder alcanzar el objetivo investigativo. Por lo tanto, y retomando a Van Manen (2016) se describirá a continuación, de manera sucinta, cada uno de las categorías existenciales, antes mencionadas.

Relacionalidad – El yo – Otro vividos: En este aspecto interesa indagar la vivencia del yo y los otros con el fenómeno estudiado. Asimismo la relacionalidad es un principio que se atribuye a la conexión del yo con los otros, del yo con las cosas, del yo con los fenómenos. Es decir la relacionalidad busca responder a la pregunta sobre la manera en que se constituye la relación sujeto-objeto o sujeto-sujeto. Van Manen (2016) expresa que “explorar aspectos relacionales de un fenómeno es preguntar: ¿Cómo están conectadas las personas o las cosas?... ¿Cómo se evidencia el yo en relación? ¿De qué maneras se constituye la relación sujeto-objeto?” (p. 346). En este sentido, se busca indagar en las anécdotas o relatos de vida de los estudiantes en formación, sobre la relación existente entre ellos y la investigación formativa. Asimismo, en la relación establecida con los otros, en cuanto al mismo fenómeno compartido.

Corporalidad – El cuerpo vivido: En cuanto al existencial referido a la corporalidad, guía la “reflexión al preguntar cómo se vivencia el cuerpo respecto al

fenómeno que se está estudiando” (Van Manen, 2016, p. 347). Las preguntas que posibilitan tal reflexión se relacionan con lo siguiente: “¿Cómo y cuándo nos volvemos conscientes de nuestro cuerpo? ¿Cómo nuestros deseos, miedos, alegrías, ansiedades se encarnan en el mundo que habitamos? ¿Cómo el cuerpo percibe siente, toca el fenómeno que estudiamos?”(ibíd.). De manera tal que queremos preguntar sobre el cómo vivencia el cuerpo diferentes proceso llevados a cabo en el proceso de investigación, que si bien es formativa, tiene en cuenta una estructura lógica que puede ser descrita por los estudiantes (Planteamiento del problema, referentes, recolección de datos, análisis e interpretación, socialización de resultados, escrituralidad, etc...).

Espacialidad – El espacio vivido: En el sentido de la espacialidad, por medio de la entrevista, se intenta recolectar información sobre el espacio vivido cuando ocurría el fenómeno estudiado. Así también, como se vivencia lo interno con respecto a lo exterior. Entre las preguntas que posibilitan la exploración de este existencial se tienen: “¿Cómo configuramos el espacio y cómo el espacio nos configura?... ¿Cómo entramos, moramos y salimos de los espacios virtuales o lugares como las novelas, las películas o la pantalla del computador?” (ibíd., p. 348). En este sentido, en el presente trabajo, se busca que los estudiantes refieran anécdotas o historias y recreen los espacios vividos, describiéndolos de manera externa, así como lo que sintieron al estar ahí.

Temporalidad – El tiempo vivido: En este aspecto, se pretende indagar como se vivió el tiempo respecto al fenómeno estudiado, por ejemplo cuando un estudiante socializa su trabajo de investigación, pareciera que el tiempo corriera muy rápido, que no va a alcanzar para todo lo que tiene que decir. Van Manen (2016) se refiere a este existencial como

El tema existencial de la temporalidad puede guiar nuestra reflexión al preguntar cómo se vivencia el tiempo respecto al fenómeno que se está estudiando. Todos conocen la diferencia entre el tiempo objetivo (cósmico) y tiempo subjetivo (vivido), tiempo en el reloj y tiempo fenomenológico. (p. 349)

Desde este aspecto se presume a su vez, que el espacio vivido y el tiempo vivido están relacionados, “el espacio es un aspecto del tiempo, y el tiempo se vivencia como espacio” (ibíd.). Asimismo, Van Manen (2016), refiere que “nuestro sentido de identidad se vivencia en términos de tiempos de nuestra infancia, los periodos de nuestro trabajo o la vida amorosa, etc.” (p. 349). Por lo tanto, es necesario indagar, como viven el tiempo de

investigación, los maestros en formación de las diferentes Escuelas Normales Superiores (ENS), escogidas para el presente estudio.

Materialidad – Las cosas vividas: En este existencial en particular, se indaga sobre cómo se vivencian las cosas respecto al fenómeno estudiado. Según Van Manen (2016),

De un modo real, nos vemos y nos reconocemos en las cosas de nuestro mundo. Y las cosas me dicen quién soy. ¿Cómo hacen esto? ¿Cómo las cosas son extensiones de nuestros cuerpos y nuestras mentes? ¿Cómo las cosas pueden vivenciarse como íntimas o extrañas? Las cosas pueden decepcionarnos o reflejar nuestra decepción; y pueden recordarnos nuestras responsabilidades. (p. 350)

Por tanto, en este aspecto, se pretende encontrar relaciones con las cosas que intervienen en el fenómeno de la investigación formativa, por ejemplo: el diario de campo, el trabajo investigativo en sí en su aspecto físico, la bitácora, en fin multiplicidad de cosas, que pueden intervenir en el hecho de estar realizando dicha investigación.

Sintetizando entonces, en las descripciones que se pretenden recabar en cuanto a la experiencia vivida por los estudiantes, en el proceso de formación como maestros, específicamente en lo que respecta a la investigación formativa, es necesario guiar la entrevista en atención a los existenciales descritos anteriormente: la relación vivida (la relacionalidad); el cuerpo vivido (la corporalidad); el espacio vivido (la espacialidad); el tiempo vivido (la temporalidad); y las cosas y tecnologías vividas (la materialidad). De acuerdo a lo anterior, se les pedirá a los maestros en formación que describan diferentes anécdotas o historias que sean significativas para ellos, según el fenómeno en estudio.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

Momento	Ítem	Preguntas e indicaciones para la descripción de la vivencia	Preguntas de indagación guiada
Preguntas de apertura	1	¿Qué es investigar para ti?	
	2	¿Qué importancia tiene la investigación en tu formación como maestro(a)?	
	3	¿Cómo fue tu primer encuentro con el proceso investigativo?	

Preguntas vivenciales - existenciales	4	Menciona un acontecimiento que sea relevante y significativo para ti, en cuanto al proceso de formación en investigación. Describe la vivencia.	¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Cómo se siente tu cuerpo al evocar ese recuerdo? Da ejemplos ¿Qué hiciste? ¿Qué pensaste? ¿Qué ocurrió? ¿En qué momento del día fue? ¿Cómo sentías que el tiempo pasaba? Rápido, lento,... ¿Con quién estabas? ¿Qué conversación tuvieron sobre el tema? ¿Dónde estabas? ¿Qué sentías? frío, calor, ...
	5	¿Qué momentos has llevado a cabo para realizar tu investigación? ¿Qué aspecto en particular ha sido el más difícil? ¿Por qué? ¿Qué recuerdas sobre ese aspecto en particular? Describe la vivencia.	¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Cómo se siente tu cuerpo al evocar ese recuerdo? Da ejemplos ¿Qué hiciste? ¿Qué pensaste? ¿Qué ocurrió? ¿En qué momento del día fue? ¿Cómo sentías que el tiempo pasaba? Rápido, lento,... ¿Con quién estabas? ¿Qué conversación tuvieron sobre el tema? ¿Dónde estabas? ¿Qué sentías? frío, calor, ...
	6	¿Cuál ha sido el aspecto más favorable? ¿Por qué? ¿Qué recuerdas sobre ese aspecto en particular? Describe la vivencia.	¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Cómo se siente tu cuerpo al evocar ese recuerdo? Da ejemplos ¿Qué hiciste? ¿Qué pensaste? ¿Qué ocurrió? ¿En qué momento del día fue? ¿Cómo sentías que el tiempo pasaba? Rápido, lento,... ¿Con quién estabas? ¿Qué conversación tuvieron sobre el tema? ¿Dónde estabas? ¿Qué sentías? frío, calor, ...
Pregunta de cierre	7	¿Qué recomendaciones les darías a los compañeros que están (o van) realizando (a realizar) un proceso de investigación?	

CATEGORIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INDAGACIÓN GUIADA

Categoría	Preguntas guías
La relación vivida (la relacionalidad)	¿Cómo fue tu relación con el trabajo realizado? ¿Qué sucedió? ¿Con quién estabas? ¿Qué conversación tuvieron sobre el tema?

El cuerpo vivido (la corporalidad)	¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Cómo se siente tu cuerpo al evocar ese recuerdo? Da ejemplos de los sentimientos que se vienen a tu mente, o que estas sintiendo en este instante
El espacio vivido (la espacialidad)	¿Dónde estabas? ¿Cómo era el espacio dónde estabas? Descríbelo ¿Qué sentías? frío, calor, ... cuéntame sobre esa experiencia
El tiempo vivido (la temporalidad)	¿En qué momento del día fue? ¿Cómo sentías que el tiempo pasaba? Rápido, lento,... Describe ese momento expresándolo con respecto al tiempo vivido
Las cosas y tecnologías vividas (la materialidad)	¿Con qué trabajaste ese aspecto? ¿Qué utilizaste para realizar el proceso del que estás hablando? ¿Cómo viviste la relación con esos objetos utilizados? Describe la experiencia

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, con respecto al objeto de conocimiento a indagar, a la metodología escogida, y a las categorías existenciales que se pretenden recabar en la entrevista semiestructurada, por favor tenga en cuenta los criterios que a reglón seguido se expresan para evaluar cada ítem del instrumento, de manera tal que posibilite la validación del mismo. Se le agradece de antemano todo su apoyo.

Se le recuerda que la idea es recabar las experiencias vividas por los maestros en formación, con respecto a la investigación formativa. Por lo tanto, no se buscan opiniones, percepciones, concepciones, sino la descripción más real que se pueda de la experiencia vivida.

INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Estimado(a) participante

La presente entrevista tiene el propósito de recabar información sobre su la experiencia vivida con respecto al campo de *investigación formativa* (práctica pedagógica investigativa), llevada a cabo en sus estudios como normalista superior. En primera instancia, consta de una serie

de preguntas que pretenden recabar información sobre aspectos sociodemográficos. En segunda medida, se solicita que responda de manera fehaciente y confiable cada una de las preguntas que serán realizadas, las cuales versaran sobre aspectos académicos de su formación como maestro.

La información que se recabe, tiene como objetivo la realización de un trabajo de investigación relacionado con dichos aspectos. No hace falta la identificación personal en el instrumento, solo es de interés los datos que pueda aportar de manera sincera y la colaboración que pueda brindar, para cumplir con el cometido de conseguir información pertinente para la presente investigación.

PARTE I: INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Edad_____

Género: Masculino ____ Femenino ____

Semestre que cursa: _____

Ciclo: Pedagógico: ____ Académico: _____

Estrato socioeconómico de residencia: 1____ 2____ 3____ 4 o más _____

PARTE II: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

- 1. ¿Qué es investigar para ti?**
- 2. ¿Qué importancia tiene la investigación en tu formación como maestro(a)?**
- 3. ¿Cómo fue tu primer encuentro con el proceso investigativo?**
- 4. Menciona un acontecimiento que sea relevante y significativo para ti, en cuanto al proceso de formación en investigación. Describe la vivencia.** ¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Cómo se siente tu cuerpo al evocar ese recuerdo? Da ejemplos ¿Qué hiciste? ¿Qué pensaste? ¿Qué ocurrió? ¿En qué momento del día fue? ¿Cómo sentías que el tiempo pasaba? Rápido, lento,... ¿Con quién estabas? ¿Qué conversación tuvieron sobre el tema? ¿Dónde estabas? ¿Qué sentías? frío, calor, ...
- 5. ¿Qué momentos has llevado a cabo para realizar tu investigación? ¿Qué aspecto en particular ha sido el más difícil? ¿Por qué? ¿Qué recuerdas sobre ese aspecto en particular? Describe la vivencia.** ¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Cómo se siente tu cuerpo al evocar ese recuerdo? Da ejemplos ¿Qué hiciste? ¿Qué pensaste? ¿Qué ocurrió? ¿En qué momento del día fue? ¿Cómo sentías que el tiempo pasaba? Rápido, lento,... ¿Con quién estabas? ¿Qué conversación tuvieron sobre el tema? ¿Dónde estabas? ¿Qué sentías? frío, calor, ...
- 6. ¿Cuál ha sido el aspecto más favorable? ¿Por qué? ¿Qué recuerdas sobre ese aspecto en particular? Describe la vivencia.** ¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Cómo se siente

tu cuerpo al evocar ese recuerdo? Da ejemplos ¿Qué hiciste? ¿Qué pensaste? ¿Qué ocurrió?
¿En qué momento del día fue? ¿Cómo sentías que el tiempo pasaba? Rápido, lento,... ¿Con
quién estabas? ¿Qué conversación tuvieron sobre el tema? ¿Dónde estabas? ¿Qué sentías?
frio, calor, ...

- 7. ¿Qué recomendaciones les darías a los compañeros que están (o van) realizando (a realizar) un proceso de investigación?**

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

FORMATO DE VALIDACIÓN DE CADA ÍTEM

Criterios a evaluar	Ítem No. 1		Ítem No. 2		Ítem No. 3		Ítem No. 4		Ítem No. 5		Ítem No. 6		Ítem No. 7	
	Si	No												
Claridad en la redacción														
Coherencia interna														
Sesgo (inducción a respuesta)														
Redacción adecuada a la población en estudio														
Respuesta orientada a la deseabilidad social														
Contribuye a los objetivos de la investigación														
Contribuye a medir el constructo en estudio														
Observaciones a cada ítems, considerar si debe eliminarse o modificarse (favor especificar)														

CONSIDERACIONES GENERALES								
							SI	NO
Las instrucciones orientan claramente para responder el cuestionario								
La secuencia de los ítems es lógica								
La cantidad de ítems es adecuada								
CONSIDERACIONES FINALES (FAVOR AGREGAR OBSERVACIONES QUE HAN SIDO CONSIDERADAS EN ESTE FORMATO)								
1.								
2.								
3.								

4.
5.
6.
7.

Realice aquí sus observaciones con respecto a las preguntas de indagación guiada

Instrumento validado por:	Firma:
Profesión: Años de experiencia:	
Lugar de trabajo:	
Teléfono:	
Correo electrónico:	

Anexo N° 5. Entrevista final.

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DEL
ATLANTICO-RUDECOLOMBIA
INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
(c) Doctor Alberto Jesús Iriarte Pupo**

Estimado(a) participante

La presente entrevista tiene el propósito de recabar información sobre su la experiencia vivida con respecto al campo de *investigación formativa* (práctica pedagógica investigativa), llevada a cabo en sus estudios como normalista superior. En primera instancia, consta de una serie de preguntas que pretenden recabar información sobre aspectos sociodemográficos. En segunda medida, se solicita que responda de manera fehaciente y confiable cada una de las preguntas que serán realizadas, las cuales versaran sobre aspectos académicos de su formación como maestro.

La información que se recabe, tiene como objetivo la realización de un trabajo de investigación relacionado con dichos aspectos. No hace falta la identificación personal en el instrumento, solo es de interés los datos que pueda aportar de manera sincera y la colaboración que pueda brindar, para cumplir con el cometido de conseguir información pertinente para la presente investigación.

PARTE I: INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Edad _____ Género: Masculino ____ Femenino ____

Semestre que cursa: _____ Ciclo: Pedagógico: ____ Académico: ____

Estrato socioeconómico de residencia: 1__ 2__ 3__ 4 o más ____

Zona de vivienda: Rural _____ Urbana _____

PARTE II: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Por qué decidiste estudiar para ser maestro(a)?
2. ¿Para ti qué es investigar?
3. ¿Qué importancia tiene la investigación en tu formación como maestro(a)?
4. ¿Cómo fue tu primer encuentro con el proceso investigativo?

5. Menciona un acontecimiento que sea relevante y significativo para ti, en cuanto al proceso de formación en investigación. Describe la vivencia.
6. ¿Cómo debe realizarse el proceso de investigación según lo aprendido en la Escuela Normal Superior?
7. ¿Cuáles son los pasos que fundamentan la experiencia investigativa en tu contexto de práctica?
8. ¿Qué momentos has llevado a cabo para realizar tu investigación? ¿Qué aspecto en particular ha sido el más difícil? ¿Por qué? ¿Qué recuerdas sobre ese aspecto en particular? Describe la vivencia.
9. ¿Cuál ha sido el aspecto más favorable del proceso investigativo llevado a cabo por ti? ¿Por qué? ¿Qué recuerdas sobre ese aspecto en particular? Describe la vivencia.
10. ¿Qué relación existe entre la enseñanza y la investigación llevada a cabo por ti como maestro?
11. ¿Qué recomendaciones les darías a los compañeros que están (o van) realizando (a realizar) un proceso de investigación?

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Preguntas referidas a los existenciales

¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Cómo se siente tu cuerpo al evocar ese recuerdo? Da ejemplos ¿Qué hiciste? ¿Qué pensaste? ¿Qué ocurrió? ¿En qué momento del día fue? ¿Cómo sentías que el tiempo pasaba? Rápido, lento,... ¿Con quién estabas? ¿Qué conversación tuvieron sobre el tema? ¿Dónde estabas? ¿Qué sentías? frío, calor,...

¿Hubo personas significativas en ese momento, que contribuyeron a enriquecer o entorpecer la experiencia vivida? ¿Por qué fueron significativas?

Anexo N° 6. Instrumento descripción de la experiencia vivida.

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DEL ATLANTICO-RUDECOLOMBIA

INSTRUMENTO DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

Alberto Jesús Iriarte Pupo

Estimado(a) participante

El presente ejercicio tiene el propósito de recabar información sobre la experiencia vivida con respecto al campo de *investigación formativa* (práctica pedagógica investigativa), llevada a cabo en sus estudios como normalista superior. En primera instancia, consta de una serie de preguntas que pretenden recabar información sobre aspectos sociodemográficos. En segunda medida, se solicita que realice un escrito, teniendo en cuenta cada una de las recomendaciones dadas para tal fin.

Al realizar el ejercicio, concentre su atención, de manera tal, que la respuesta que emita sea fidedigna y confiable. La información que se recabe, tiene como objetivo la realización de un trabajo de investigación relacionado con dichos aspectos. No hace falta la identificación personal en el instrumento, solo es de interés los datos que pueda aportar de manera sincera y la colaboración que pueda brindar, para cumplir con el cometido de conseguir información pertinente para la presente investigación.

PARTE I: INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Edad _____ Género: Masculino ____ Femenino ____

Semestre que cursa: _____ PFC: Pedagógico: ____ Académico: ____

Estrato socioeconómico de residencia: 1__ 2__ 3__ 4 o más ____

PARTE II: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

Elabora un escrito de manera descriptiva, que dé cuenta de la experiencia vivida con respecto al campo de *investigación formativa* (práctica pedagógica investigativa), llevada a cabo en sus estudios como normalista superior.

Recomendaciones para el escrito:

- Describe la experiencia vivida al investigar. Pon el énfasis en las angustias, ansiedades, los retos, las frustraciones, las alegrías, las expectativas, las ilusiones, los asombros, los aciertos, las crisis, los miedos y las esperanzas.

- En el escrito, evita explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas.
- Describe la vivencia desde adentro; recuerda sentimientos, actitudes, emociones, etc.
- Céntrate por lo menos en dos vivencias en particular (anécdotas o historias vividas); describe acontecimientos específicos, una aventura, algo ocurrido en el proceso investigativo, una vivencia concreta.
- Trata de centrarte en aspectos de la vivencia que resalten, que sean significativos para ti
- Describe cómo te sentiste en ese momento (qué sentías en el cuerpo), cómo olía el lugar donde estabas, qué escuchabas, etc.
- Se recomiendan los siguientes parámetros para la elaboración del texto: escrito en tamaño carta; letra Times New Roman; tamaño 12; interlineado 1,5; márgenes normales 3,0 cm izquierdo y derecha, 2,5 cm superior e inferior
- El texto deberá ser enviado al e-mail albertoiriarte4@yahoo.es o albertoiriarte4@gmail.com

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!