



La formación docente: una oportunidad para la transformación desde la investigación científica¹

Teacher Training: An Opportunity for
Transformation from Scientific Research

Recibido: 26 de febrero de 2023. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.2>

Beatriz Lorena Caicedo Guevara²

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Colombia

beatriz.caicedo@uniminuto.edu

Tany Giselle Fernández Guayana³

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Colombia

tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co

- 1 Este artículo es derivado del proyecto de investigación doctoral titulado “Una mirada a las concepciones sobre la formación docente en el programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Centros Tutoriales Neiva, Garzón y Pitalito” de la Universidad de Baja California UBC.
- 2 Docente de la Maestría en Educación la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. Posdoctora en Educación de la Universidad San Buenaventura. Doctora en Gerencia y Políticas Educativas de la Universidad de Baja California. Magíster en Educación con énfasis en Diseño, Gestión y Evaluación Curricular de la Universidad Surcolombiana. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Nariño. <https://orcid.org/0000-0002-4457-4298>
- 3 Coordinadora de Investigación de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Especialista en Desarrollo Personal y Familiar de la Universidad de La Sabana. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana. <https://orcid.org/0000-0002-4726-5028>

RESUMEN



El actual ensayo tiene como objetivo analizar los aportes de la investigación científica en la formación docente y su impacto en la transformación de la educación. En la universidad y en los centros de formación, el currículo que orienta a los profesores tiene la labor, no solo de actualizar los contenidos bajo las exigencias de vanguardia, sino que tiene la tarea fundamental de adecuarse a las realidades contextuales de sus escenarios de trabajo. En la educación superior, es la investigación científica, el recurso que garantiza la transformación de los profesionales en educación, de sus propios estudiantes y de sus comunidades. Ejemplo de ello son, la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1330 de 2019 (Colombia), los cuales explicitan la importancia y la gestión para brindar a los docentes formación profesional o continua, en concordancia con los procesos científicos. Desde esta mirada, se realizan nuevas contribuciones al tema, llevando la formación docente a la construcción de escenarios democráticos, a la transformación de los territorios, de los sistemas, de las prácticas educativas, de la acción curricular, de la experiencia y de la sociedad, desde una postura crítica que trasciende la discusión del conocimiento.

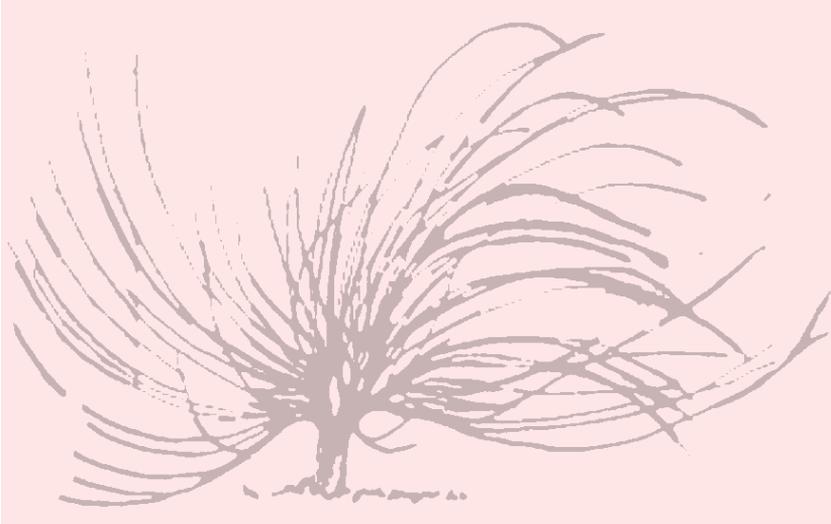
Palabras clave: Educación superior, formación de docentes, investigación pedagógica, transformación social.



ABSTRACT

The essay aims to analyze the contributions of scientific research in teacher training and its impact on the transformation of education. At the University and in training centers, the curriculum that guides teachers has the task of not only updating the contents under cutting-edge demands, but it also has the fundamental task of adapting to the contextual realities of their work scenarios. In higher education, scientific research is the resource that guarantees the transformation of education professionals, their own students, and their communities. Examples of this are the Political Constitution of 1991, Law 115 of 1994 and Decree 1330 of 2019 (Colombia), which explain the importance and management of providing teachers with professional or continuous training in accordance with scientific processes. From this perspective, new contributions are made to the topic, taking teacher training to the construction of democratic scenarios, to the transformation of territories, systems, educational practices, curricular action, experience, and to society from a critical stance that transcends the discussion of knowledge.

Keywords: higher education, pedagogical research, social transformation, teacher training



Introducción

La formación docente es un escenario que involucra múltiples construcciones. Desde esta perspectiva, surgen diversas miradas epistemológicas que se nutren de las realidades sociales, políticas y culturales. Estas nos permiten comprender no solo las concepciones sobre el ser docente, sino, también, reconocer su importancia en la transformación de las comunidades. A medida que los profesores transitan a lo largo de la historia de la escuela, se enfrentan a cambios generacionales y se adaptan a las dinámicas de la comunidad. Se ven inmersos en un constante movimiento que pone en juego todo su bagaje de conocimientos para adecuar tanto el diseño curricular, como la gestión del aula, al contexto en el que se desenvuelven.

En pleno siglo XXI, las demandas del mundo al encontrarse en guerras internacionales, la polarización política, la crisis humanitaria y las consecuencias de salud pública a causa de la pandemia por el COVID-19, invitan a que los docentes no solo contribuyan a elevar los niveles en la calidad de la educación, sino que, su ejercicio responda a la interdisciplinariedad, a la integralidad, a la calidad de vida, a la salud mental, al cultivo de las emociones y de las relaciones, en pocas palabras, a una mayor humanización. Ejemplo de ello, son las experiencias vividas de [Fernández \(2023\)](#) y [Herrera](#) (según se cita en [Fernández, 2024](#)), donde el ejercicio docente cuestionó los contenidos académicos y su real aplicación con las realidades contextuales. La primera narrativa expone cómo la docente flexibiliza el proceso de

evaluación en un estudiante de posgrado a partir de las dificultades dadas la pandemia y el conflicto armado del año 2021 en Colombia, del cual fue víctima. Por su parte, la anécdota de Herrera demuestra que el ejercicio academicista de los maestros no puede ir por encima de la pobreza, los hábitos de higiene y de estudio, los procesos de lectura-escritura, ni la ternura pedagógica.

Las experiencias anteriores, brindan luces sobre la formación docente como una actividad que procura la transformación de la información, la abstracción de los conocimientos, la deconstrucción de lo establecido y la decolonización de los territorios para recrear la concepción sobre el hombre y su cultura. De acuerdo con [Fernández \(2019a, p. 205\)](#), “un país, una sociedad, una comunidad que dirija su mirada al cuidado y la formación de lo humano, podría garantizar el bien colectivo como fuente de sostenibilidad”.

En ese sentido, la Educación Superior representa el espacio de la universalidad del conocimiento, donde el debate y el pensamiento crítico son indispensables para la toma de decisiones. No obstante, este carácter cognitivo se logra en la medida que los programas de educación tracen una ruta investigativa para sus estudiantes. [Caicedo y Aux \(2020\)](#) expresan que apostar por la investigación permanente, dentro del ámbito universitario, posibilita la fusión del conocimiento, y, por tanto, el despliegue de la creatividad, la búsqueda de la verdad, y la creación de conocimiento. En consecuencia, se generan nuevas propuestas que atienden las problemáticas específicas y contextualizadas de los estudiantes en formación y el mejoramiento de su propia práctica profesional.

Por su parte, [Mendoza y Roux \(2016\)](#), establecen que la investigación educativa permite a los profesores “reconfigurar algunas percepciones sobre ciertos aspectos de su práctica docente” (p. 70), tales como la inclinación por ambientes óptimos de aprendizaje, utilizar variedad de material didáctico



e incluir actividades colaborativas. Destacan, además, que la investigación docente permite la reflexión e incita a conocer los motivos por los cuales los estudiantes obtienen buenos o malos resultados. Asimismo, *Morales y Amaya (2019)* afirman que la formación docente tiene implicaciones en el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto se debe a que la investigación científica contribuye, no solo al enriquecimiento en las habilidades y destrezas para la vida laboral-social, sino que, también, contribuye a la sociedad del conocimiento e imprime responsabilidad en la práctica profesional.

Es así como la función investigativa no se limita porque la academia sirve como lugar de encuentro que estimula el intelecto, impulsa el trabajo colaborativo, promueve la capacidad crítica y transmite la cultura; todo esto, en función de una mejor inserción social y laboral para adaptarse a los continuos cambios. Al enseñar por medio de la investigación, se media entre la sociedad y el individuo, dotando a los futuros docentes de las herramientas necesarias para -aprender a aprender- a través del intercambio, el diálogo, la cooperación y la interacción con otros (*Hurtado-Espinoza et al., 2015*). Es así, como la formación docente en investigación, especialmente en Latinoamérica, constituye una estrategia fundamental para renovar su oficio y posibilitar la movilización de los lugares de enunciación, respondiendo a las nuevas necesidades sociales (*Alves et al., 2018*).

Dado lo anterior, la formación profesional de docentes, mediante la investigación científica, brinda la oportunidad del diálogo, en un espacio común, que sirve de ejercicio primordial en la configuración de la ciudadanía y de la subjetividad política (*Fernández, 2021*). Tomar como base el método científico para la educación de los educadores, no solo permite la amplitud en sus procesos cognitivos, sino que, también les ayuda en su capacidad de participación, a través de relaciones horizontales y sinérgicas. Esa es la razón por la cual, este ensayo, realiza contribuciones teóricas que permiten

reconocer la investigación científica como el medio predilecto que legitima la formación de todo profesional en educación. Para ello, se realiza un ejercicio reflexivo-crítico, en torno a la formación docente, sus particularidades en Colombia, los aportes de la educación a la investigación científica y, finalmente, la incidencia de la investigación educativa en la formación continua de los docentes.

Sobre la formación docente

La formación docente como proceso continuo no se agota. Esto se debe a que la profesión de educar se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que operan en la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías y el conocimiento científico. Por esa razón, formar a los futuros profesionales de la educación reviste un papel importante no solo en la construcción de saberes, sino “en el proceso de formación ideológico y ético del ciudadano, de donde se derivan los conceptos de la democracia participativa” (Caicedo y Puentes, 2016, p. 7). De allí que, la formación docente consiste en lo que los griegos llaman el *pathos*, el *ethos* y el *telos*, que significa, respectivamente, el control de las emociones, la coherencia entre el decir y el hacer, y la enseñanza con finalidades políticas superiores (Caicedo y Aux, 2020).

Podría decirse que la formación docente atañe a un escenario de aprendizaje, donde quien se forma -que a su vez es maestro- y el formador, convierten la realidad para que los individuos se hagan y se muestren en medio de las relaciones trayendo consigo el intercambio permanente (Fernández, 2019b). También, es lugar de interacción para construir escenarios colectivos significativos a partir del desarrollo del ser, el sentirse arraigado a sí mismo y al territorio (Duarte, 2018). Al respecto, se indica que:



Solo el que llegue a comprender la totalidad del ciclo de la educación, incluyendo sus fases, las críticas y los estadios específicos pueden tener una idea de formación. La formación no es aquí concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. Esto solo es estar instruido. La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre, antes que ella se realice. (Quiceno, 2010, p. 86)

Formar docentes entonces, se plantea como una oportunidad de cambio curricular al cual deberían apuntar los diferentes escenarios educativos como las universidades, las instituciones de educación superior, los técnicos, tecnológicos y normales. López y García (2022) expresan que, en los maestros recién graduados se hacen notorias sus mínimas habilidades y destrezas pedagógicas, incluso se evidencia bajo desarrollo de estrategias cognitivas que faciliten su aplicación en la diversidad escolar. Algunas de las razones por las que esto sucede se debe a que las instituciones han de “responder a las exigencias y propósitos del sistema para ser bien evaluadas” (Fernández, 2021, p. 35). De manera que, los currículos de formación profesoral se encuentran alejados de la cultura y poco flexibles a las particularidades culturales y territoriales.

Este panorama, también se genera por la estrechez del sistema, el dominio de una enseñanza basada en la comunicación oral y el bajo trabajo práctico, la escasa vinculación de la teoría con la práctica o con los requerimientos técnico-pedagógicos; en pocas palabras, por la fragmentación de la realidad educativa con los contenidos del currículo formativo. Adicional a ello, Díaz-Barriga y García (2014) indican que el currículo latinoamericano sigue atendiendo a la uniformidad, la centralización, la delimitación de las disciplinas y la importación de modelos, cosa que perpetúa la colonización pedagógica, tal como lo afirma Plá (2016, p. 72): “la relación entre los

contenidos históricos, el diseño curricular y la justicia social... demuestra estructuras de dominación preestablecidas”.

Pareciera entonces que, ante la formación de profesionales de la educación, hay que aplicar la fórmula de Calvo (2013): desescolarizar la escuela. Lamentablemente, la formalización educativa, en ocasiones, restringe la inquietud pedagógica de los maestros, llevándose consigo la propensión a aprender y a enseñar. Esta situación trae como consecuencia, profesionales ahistóricos, alejados de las realidades contextuales de sus regiones y desmotivados. Ese es el caso de maestros que llegan a las carreras, a los programas de posgrado o de educación continua, donde sus intereses formativos se ven apocados por los escasos recursos escolares, las limitaciones familiares, la violencia territorial, la pobreza, la vinculación a pandillas, la inestabilidad emocional, la falta de oportunidades, las desigualdades, la xenofobia, la inseguridad, la corrupción y por un sistema escolar represivo (Fernández, 2023).

Ante el anterior panorama, para lograr las transformaciones se hace necesario que la formación de los docentes se asuma desde la investigación científica, como proceso pedagógico. Las instituciones de formación docente pueden iniciar preguntándose por el lugar contextual de los maestros (Caicedo y Puentes, 2016). Latinoamérica hoy, exige apropiarse de su memoria histórica y así trazar un devenir donde la ciencia y la tecnología reduzcan las problemáticas sociales. En Colombia, La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en el Capítulo 2 explicita que los fines de la formación docente apuntan: 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 en el nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Congreso de La República Colombiana, 1994).



El ejercicio de la formación docente suscita entonces, la necesidad de la reflexión crítica en el oficio de enseñar y eso lo brinda la práctica investigativa. Aprender a realizar estudios aplicados posibilita no solo ampliar el bagaje científico, sino que, también, transformar las problemáticas de aula que se van presentando. Importante es no desviarse hacia el mundo globalizado que se ha encauzado por otros caminos que responden a intereses diferentes a los formativos tales como: la estandarización mediante pruebas nacionales e internacionales o la importación de currículos extranjeros (Fernández, 2021). De manera que, la tarea de formar profesores debe procurar la vivencia de valores, los cuales -según Ávila y Fernández (2022)- abren paso a la identificación con la comunidad a la que se pertenece, al ejercicio de la autonomía, a la conciencia contextual y a la responsabilidad social.

Aportes de la docencia a la investigación científica

El desarrollo profesional es un proceso de aprendizaje en el que la reflexión ocupa un lugar central. El actuar del profesorado se adhiere a la naturaleza reflexiva de la práctica, porque se exploran las experiencias de aula y el conocimiento pedagógico adquirido, que dan lugar a nuevas acciones. De acuerdo con Uruñuela (2019), influyen, también, los aspectos afectivos del quehacer educativo, los paradigmas previos sobre la enseñanza, los rudimentos de la etapa estudiantil, el bagaje acumulado, los modelos de docencia, así como las maneras de relacionarse con el otro, que cimentan lo que se considera adecuado o no a la hora de educar.

Al enseñar, el docente se entrega como es, con lo que sabe y con lo que tiene producto de su experiencia vivida, pero, además, de una biografía escolar colectiva, donde en cada relación con el estudiante, se tejen día a día sus sentidos, que transforman los acontecimientos teóricos y fácticos

(Fernández *et al.*, 2024; Ochoa *et al.* 2023). Esos conocimientos dados por la propia práctica de los docentes se ponen en evidencia cuando valoran los conocimientos, seleccionan contenidos, diseñan, formulan y evalúan actividades. La formación docente, en este sentido, problematiza el conocimiento pedagógico con el propósito de dotarlo de un significado personal que evite su reproducción.

Lo anterior, demuestra que el conocimiento profesional del profesor refiere al saber teórico y práctico de su propia gestión de aula. Se trata de un sistema, más o menos, complejo que se va constituyendo en función de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. La reflexión del docente respecto a lo que debe aprender el estudiante y a cómo lo aprenderá, es lo que motiva la interacción entre sus creencias y saberes, configurando entonces un mejor hacer en la escuela (Fernández y Bernal, 2014). Es necesario, por tanto, que la investigación científica en la formación docente parta de la reflexión de los distintos saberes del maestro (García, 2020):

1. El saber disciplinar/teórico: entendido como el manejo de teorías, conceptos, principios y todo lo correspondiente al área que el docente decide formarse.
2. El saber pedagógico/técnico: la construcción teórica que el docente realiza a partir de la reflexión sobre su práctica. Toma distancia de ella y se pregunta por su sentido reflexionando teóricamente sobre la educación.
3. Saber didáctico/práctico: adquirido por la realidad educativa desde el currículo y las políticas educativas que permiten no solo transmitir un tema, sino saber aprender y saber enseñar.

Asimismo, se encuentran otros saberes como la actualización constante, la reflexión crítica, el desarrollo de habilidades didácticas y



socioemocionales, y la colaboración entre pares (Tardif, 2014). Sobre la actualización constante, los profesores han de esforzarse por mantenerse actualizados en su área disciplinaria. Esto implica estar al tanto de las últimas teorías, conceptos y principios relacionados con su campo de estudio. Sobre la reflexión crítica, se debe dedicar tiempo a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, cuestionándose el sentido y el propósito de enseñanza, así como, examinar la pertinencia y mejora constante de los enfoques educativos aplicados.

En relación con el desarrollo de habilidades didácticas, estas son necesarias para transmitir, eficazmente, los conocimientos a los estudiantes. Es importante que los maestros conozcan y utilicen estrategias de enseñanza apropiadas, al igual que comprendan cómo diseñar y secuenciar lecciones efectivas. En torno al desarrollo de competencias socioemocionales, cultivar habilidades para la empatía, la comunicación efectiva, la gestión de conflictos y la creación de un entorno de aprendizaje positivo y seguro, se hace relevante para el proceso educativo que gestiona el docente. Finalmente, la colaboración entre pares mejora el conocimiento profesional al participar en comunidades de práctica, de aprendizaje y de conocimiento (Alirio *et al.*, 2016). Compartir ideas, experiencias y recursos con otros profesionales de la educación puede enriquecer la propia comprensión y práctica pedagógica.

Estos saberes de los profesionales docentes demuestran la relación entre teoría-práctica que, continuamente, alimentan las ideas investigativas. De manera que no solo se comprenden los conceptos teóricos, sino, igualmente, se sabe cómo aplicarlos de manera efectiva, en situaciones de enseñanza concretas (Rivadeneira y Quintero, 2023). La mejora continua y el desarrollo profesional son elementos clave para garantizar una educación de calidad y satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes. De acuerdo con Benítez-Ávila *et al.* (2019), la formación permanente del

profesorado, propicia, además, el sentido crítico de las prácticas laborales permeadas por la jerarquía, el autoritarismo, el sexismo, el individualismo, y de las prácticas sociales como la exclusión, la segregación y la intolerancia.

En función de lo anterior, el territorio es el que brinda un carácter distintivo y profundo a los estudios científicos en educación. Se comienza entonces por la exploración de los conocimientos propios del docente que, al ponerse en contraste con la praxis, logra cuestionarse, hasta el punto de transformar el saber en una idea científica. Es en esa relación donde se experimentan las formas de enseñanza, donde se ejecutan procesos, proyectos, ideas, conceptos, proposiciones, principios y leyes que permiten orientar los intereses investigativos hacia una mejor sociedad (Lafrancesco, 2011). De modo que, gracias al propio ejercicio educativo y la constante formación docente se generan los asuntos a investigar, no solo encaminados hacia la atención o transformación de las comunidades, sino, también del mismo docente (Caicedo, 2019).

Al respecto, el Decreto 1330 de 2019 (Colombia), en el Artículo 2.5.3.2.3.2.5, indica que las instituciones -de educación superior- deberán establecer en sus programas las estrategias para la formación en investigación-creación que le permita a los profesores y estudiantes estar en contacto con los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios, la creación artística, los avances tecnológicos y el campo disciplinar más actualizado, de manera que se desarrolle el pensamiento crítico y creativo. De la misma manera, menciona que propenderá a que sus resultados de investigación contribuyan a la transformación social de las dinámicas que aporten a la construcción del país (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Desde esta perspectiva, la formación de docentes logra vincular la teoría y la praxis desde la reflexión crítica del quehacer educativo que, a su vez, propicia espacios de investigación; de hecho, formarse como maestro



e investigar están directamente relacionados con la vocación, la voluntad y el gusto por servir a las otredades. Es así como el conocimiento para la enseñanza, la articulación de la escuela como contexto de investigación, el trabajo de aula y la socialización de los resultados de aprendizaje, reflejan responsabilidad, por parte del docente, comprometiéndose así, con la investigación y con la producción de nuevos saberes.

La investigación científica en la formación docente

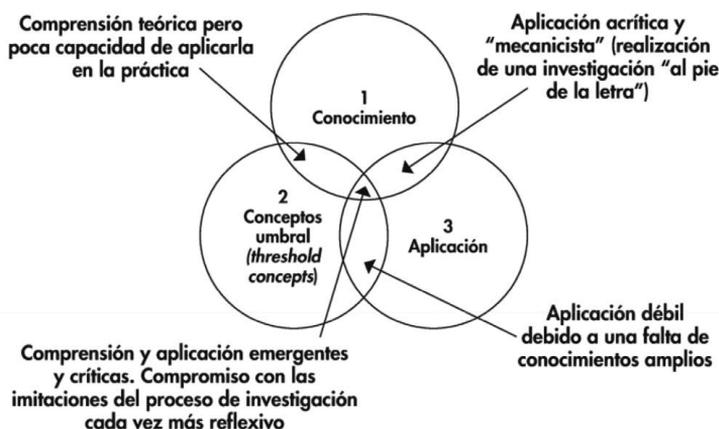
Investigar es base de la formación docente y de la práctica pedagógica. Parecieran actividades excluyentes, pero es todo lo contrario. La investigación científica es un medio por el cual se adquiere información sobre el proceso educativo, pero, también se transforma. Mediante la investigación, el docente tiene la capacidad de formular preguntas científicas relevantes, recopilar datos, analizarlos y utilizar los hallazgos para la mejora de la práctica docente. Como consecuencia, ambas disciplinas logran el propósito de beneficiar la vida, la cultura y la sociedad. La investigación, como parte de la formación docente, media para atender, de manera rigurosa, los aprendizajes, las metodologías, las didácticas, las epistemologías y las realidades del contexto familiar y comunitario.

Quien se dedique a enseñar, entonces, debe desempeñar su rol en una doble dimensión: “por un lado, debe ser facilitador del desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes y, por el otro, ser un investigador de su propia práctica y de la actividad profesional y disciplinar” (Marín, 2018, p. 19). A este proceso inherente de la formación docente se le denomina “alfabetización investigadora”; allí, el profesor logra un carácter crítico de las problemáticas relacionándolas directamente con el conocimiento, los conceptos y la práctica. Este ciclo arroja como resultado la comprensión de los

fenómenos educativos para establecer un compromiso reflexivo constante (ver Figura 1).

Figura 1

Un esquema simple de alfabetización investigadora



Nota: Tomado del libro *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación* por Wood y Smith (2018).

En la Figura 1, el desarrollo del conocimiento profesional supone la transformación de los distintos tipos de saberes que ha adquirido el docente desde su experiencia investigativa y su formación académica. Ese proceso se origina por la lectura, pero, también por la práctica. Al formarse en investigación, el profesor problematiza y asume la realidad educativa bajo una postura crítica que racionaliza la educación con el propósito de mejorar al sujeto que investiga (docente) y a los participantes (estudiantes). A partir de allí, la investigación se convierte en el escenario de lo público, donde los actores gestionan la transformación de sus condiciones, con el fin de erradicar



actos de poder como la negación de lo diferente, la exclusión, la segregación y la dominación (Fernández, 2023).

La investigación científica como parte de la formación docente, presenta un enfoque endógeno, eso significa que indaga aspectos internos que le influyen, tales como valores, políticas, sistemas normativos, financiación, evaluación, tendencias sociales y dimensión ética; pero también, aborda los contextos de desarrollo como la escuela y la familia, el currículo, las didácticas y los procesos de gestión (Marín, 2018). Esto significa que la investigación en los docentes acoge todo detalle que puede mejorar o ir en detrimento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que de la calidad de vida de los educandos.

Conforme con la Constitución Política de Colombia de 1991, mediante la investigación científica se promoverá y fomentará el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (Artículo 70). En ese sentido, bajo el Decreto 1330 de 2019 (Colombia), Artículo 2.5.3.2.3.2.6, las instituciones deberán establecer en sus programas, la formación en investigación-creación que le permitan a profesores y estudiantes estar en contacto con los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios, la creación artística, avances tecnológicos y campo disciplinar más actualizado, tal forma que se desarrolle el pensamiento crítico o creativo (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

Dado lo anterior, la investigación dentro de la formación docente implica dos modalidades: la investigación como estrategia pedagógica y la investigación como práctica reflexiva del maestro. En la primera, se tiene por objeto formar al estudiante para llevar a cabo el método científico; mientras que, la segunda “consiste en la práctica reflexiva de la propia actividad

educativa con el fin de innovarlas o mejorarlas en función de la enseñanza y el aprendizaje” (Marín, 2018, p. 32). Estos dos procesos involucran al docente y al estudiante en proyectos investigativos que hacen de la enseñanza una actividad abierta, creativa y dinámica cuyos fines no termina en la producción de nuevo conocimiento, sino que generan un compromiso con la mejora continua.

Por su parte, en la formación docente, la investigación educativa posibilita crear comunidades de práctica. Estos grupos motivan a recorrer la trayectoria de las metas educativas y trabajarlas en forma colectiva. La gestión de aula del día a día, suele ser motivo de socialización por parte de los maestros, permitiendo consolidar redes, a partir de las dinámicas de discusión y de sentido compartido (Alirio *et al.*, 2016). Gracias a ello, se logra la movilización en la espacialidad de la escuela y los grupos comunitarios, así como reconocer que la ciencia hace parte de la vida cotidiana de las personas para cambiar los imaginarios sociales impuestos (Arteaga *et al.*, 2016).

Es así como, ejercer la educación mediante la constante formación profesional, ubica al docente no solo dentro de las características de las ciencias sociales y humanas, sino que profundiza en la comprensión e interpretación de sus fenómenos más que su explicación (Marín, 2018). Para ello, la investigación le permite involucrarse con los diferentes fundamentos teóricos desde las perspectivas del pospositivismo, la teoría social crítica, la hermenéutica, el socio-constructivismo y la teoría sociocultural; también, con los métodos de investigación-acción, la investigación participativa, la investigación narrativa, la investigación fenomenológica, la etnografía, el estudio de caso, el análisis del discurso y la teoría fundamentada (Astorga, 2019; Sánchez *et al.*, 2020).

Adentrarse a la investigación científica genera en los docentes una diversidad interpretativa de las realidades territoriales y de la propia



práctica docente, permitiéndole diseñar modelos que resulten pertinentes para atender necesidades específicas (Mendoza y Roux, 2016). Por esa razón, la formación docente no solo necesita la coacción externa de los cánones, requiere de la conciencia sobre la naturaleza de su profesión y de su desempeño, es decir de una sólida preparación pedagógica y científica (Caicedo y Puentes, 2016). En ese sentido, se hace necesario reconocer la investigación como parte inherente de las ciencias educativas y al docente como sujeto investigador autónomo, con capacidad creadora y posibilidad de transformación. El desafío entonces radica en la posibilidad de cambio/flexibilidad curricular en los planes de formación docente que respondan de manera diferente a la transmisión, la reproducción del conocimiento, a las lógicas de construcción y a las realidades contextuales.

Conclusiones

La formación de formadores en investigación surge en la emergencia por conocer lo humano desde otras miradas. Eso se debe a que las problemáticas pedagógicas locales, regionales, nacionales e internacionales se conectan en diversos niveles como lo inter, lo multi y lo transdisciplinario, que invitan a los docentes, asumir un papel de activadores de cambio histórico-cultural en el desarrollo del capital social. La universidad y demás planteles sobre formación centran sus esfuerzos en competencias laborales que permitan a los formadores atender los distintos sectores y cumplir tareas en beneficio de la comunidad. También entregan conocimientos en el ámbito de las ciencias y de la técnica que sirven para impulsar el desarrollo del país.

No obstante, junto a esas tareas, es sustantivo de toda formación docente mantener en los profesionales el vivo interés por la verdad, por la democracia, por el pensamiento crítico, por las necesidades reales de los

pueblos, por las libertades políticas y por la independencia cultural. En el contexto latinoamericano, las prácticas investigativas no pueden entenderse sin el interés de una sociedad alternativa. Se hace necesario entonces que la universidad sea cuerpo pensante y alma inspiradora de la cultura en el contexto particular. Para lograrlo, los programas de formación docente cuentan con un recurso inagotable: la investigación. En los últimos años, se hace innegable el impacto que han traído los avances de la ciencia y la tecnología en la educación, no solo en el nivel didáctico, sino, de la misma manera, en los cambios de paradigmas, la visión de hombre, la vivencia de valores y la construcción del conocimiento.

Incentivar la formación docente y promover la investigación científica requiere de un enfoque integral que considere la actualización de los currículos de formación, el fomento de la colaboración y el intercambio, la promoción de la capacidad crítica y la asignación de recursos adecuados. Con ello, se contribuye a mejorar la calidad educativa y a formar docentes preparados y comprometidos con su labor. De igual manera, la investigación científica en la docencia posibilita la creación de nuevos principios educativos, de democracia participativa, de responsabilidad social, de igualdad entre todos los ciudadanos, de independencia, de desarticulación de conflictos, de una cultura para la paz, de justicia social, de respeto por los derechos humanos, de la práctica de inclusión, de sustentabilidad del desarrollo, de derecho a la igualdad de género y de fortalecimiento de la identidad cultural.

Esto significa que una estrecha relación entre investigación y docencia procura una concepción más integral del hombre, de la sociedad y de su responsabilidad histórica. Debido a ello, la formación docente se concibe como un proceso continuo que no se agota durante la fase de formación inicial porque se encuentra constantemente demandada por los avances que se operan en las diferentes esferas. Sin lugar a duda, la formación docente es



uno de los principales factores de la calidad educativa y, en consecuencia, se constituye en aspecto fundamental de las políticas y planes educativos en el marco nacional e internacional. Por su parte, la investigación, permite asumir el compromiso de educar a las nuevas generaciones logrando su participación en diferentes actividades sociales. Investigar desde el hacer educativo permite, no solo realizar reflexión del propio quehacer o enseñar a investigar, sino que hace realidad el principio de la libertad social.

No obstante, lo antes dicho lleva implícita la necesidad de una renovación de estructuras académicas y de organización administrativa hacia métodos más integrales, multidisciplinarios y transdisciplinarios. Luego, no se trata únicamente de una innovación pedagógica, sino de algo más profundo: de la transformación curricular, del saber y del hacer. Se hace necesario generar un nuevo modelo que dé respuesta, en forma distinta, a la transmisión y a la reproducción del conocimiento, a la vinculación con la realidad educativa, a la formación ética y valórica, y a la actitud frente a las realidades contextuales. Para ello, se hace imprescindible dar solución a la insuficiencia de recursos para formarse, la limitación de tiempo, flexibilizar el currículo de formación y brindar mayor oferta académica en distintos niveles. El propósito final es que todo aquel que desee dedicarse a educar tenga las posibilidades de lograrlo.

Referencias

- Alirio, A., Africano, B. B., Febres-Cordero, C., Colmenares, M. A. y Carrillo, T. E. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *EDUCERE La Revista Venezolana de Educación*, 21(66), 237-248. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692005.pdf>
- Alves, F., Ardila, H., Fernández, T. G., D'Angelo, M., Vivanco, M., Paz y Miño, W., Yamil, R., Segura, T., Juárez, C. E., Heredia, M. C. y Valenzuela, F. (2018). Juventudes e infâncias latinoamericanas: a experiência da escola de pós-graduação da Clasco. *Revista Juventude.br*, 16, 46-49. <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/184>
- Arteaga, D. C. E., Armada, M. L. y Luis, M. J. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/321>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Astorga, C. (2019). *Investigación cualitativa. Manual para principiantes (métodos y técnicas)*. ELE Editorial Laboratorio Educativo.
- Ávila, S. A. y Fernández, T. G. (2022). Circunstancias que inciden en el trabajo en equipo en estudiantes de último grado escolar. *Revista Educando para Educar*, 42, 155-180. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/117>
- Benítez-Ávila, I. M., Ramírez-Pérez, A. M. y Reyes-González, J. I. (2019). La formación permanente: una necesidad del profesorado universitario. *LUZ*, 18(4), 80-89. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589162002010/589162002010.pdf>
- Caicedo, B. L. (2019). *Una mirada a las concepciones sobre la formación docente: programa de licenciatura en educación infantil*. Corporación Universitaria Minuto De Dios – Colombia. Memorias VI Semana Internacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/429>
- Caicedo, B. L y Aux, L. J. (2020). Transposición didáctica: la cosmovisión de Yves Chevallard para evaluar la formación docente en Corporación Universitaria Minuto de Dios – Colombia. En V. H. Meriño (Ed.), *Gestión del Conocimiento: Perspectiva Multidisciplinaria* (Vol. 25, pp. 167-178). Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús



- María Semprúm. <https://www.cedinter.com/wp-content/uploads/2020/12/Ebook-Gestion-del-conocimiento-vol-25.pdf>
- Caicedo, B. L. y Puentes, A. V. (2016). Concepción en la formación docente. En N. E. López, C. P. Castro y W. Perdomo (Ed.), *Estudios críticos y didácticas alternativas en el proceso de formación. Compendio investigativo de la Maestría en Educación de la Universidad SURCOLOMBIANA*. Centro de Investigación en Calidad de la Educación.
- Calvo, C. (2013). Territorios y cartografías educativas. En Y. N. Giraldo y J. A. Melengue (Comps.), *Territorios y cartografías educativas: construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI* (pp. 23-40). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2122>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Ley 115 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Díaz-Barriga, Á. y García, J. M. (2014). *Desarrollo del currículo en América Latina: Experiencia de diez países*. Miño y Dávila.
- Duarte, J. (2018). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Fernández, T. G. (2024). Para transformar hay que transformarse primero: la toma de riesgos en educación. *Revista Cognosis*, 9(1), 27-35. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v9i1.6197>
- Fernández, T. G. (2023). La evaluación educativa que retorna a su génesis: al proceso y no al momento. *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 28(15), 1-12 <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1350>
- Fernández, T. G. (2021). Apuestas educativas en momentos de transición hacia la paz. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(2), 30-41. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2875>
- Fernández, T. G. (2019a). La educación fuente de desarrollo humano. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 204-210. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.9>
- Fernández, T. G. (2019b). La docencia universitaria una experiencia del encuentro. *VITAM Revista de Investigación en Humanidades*, 5(3), 27-44. <https://revistavitam.mx/index.php/vitam/article/view/31>

- Fernández, T. G. y Bernal, F. J. (2014). ¿Qué hay detrás de la profesión de educar? Un amor a la vida. *Nodos y Nudos*, 4(36), 117-122. <https://doi.org/10.17227/01224328.3117>
- Fernández, T. G., Parra, W. A., y Díaz, Y. T. (2024). La vocación docente: el proyecto de vida que otorga sentido a los profesores. *Tsafiqui – Revista Científica en Ciencias Sociales*, 14(1), 41-51. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1248>
- García, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 09-30. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- Hurtado-Espinoza, A. K., Serna-Antelo, M. L. y Madueño-Serrano, M. L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 215-224. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40922>
- Lafrancesco, G. M. (2011). *La Investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y Técnicas*. Magisterio Ediciones.
- López, J. Y. y García González, M. (2022). Desarrollo de competencias investigativas en el pregrado. Aproximaciones teóricas. *Revista Referencia Pedagógica*, 10(1), 34-48. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/286>
- Marín, J. D. (2018). *Investigar en Educación y Pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y pedagógicos*. Magisterio Editorial
- Mendoza, J. L. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), 43-59. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00043.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *DECRETO 1330*. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Morales, F., y Amaya, R. (2019). Educación universitaria y formación permanente desde una perspectiva heuragógica y aneregógica. *Revista Ciencias de la Educación*, 29(54), 554-569. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/54/art08.pdf>



- Ochoa, L. P., Torres, F., Pinto, A. P., Nova, H. E., Fernández, T. G. y Díaz, Y. T. (2023). Experiencias transformadoras del sentido de vida mediante la labor docente. *Revista Cognosis*, 8(2), 27-40. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i2.5794>
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 53-77. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce53.77>
- Quiceno, H. (2010). Rousseau y el concepto de Formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 66-92. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5580>
- Rivadeneira, E. y Quintero, G. C. (2023). Saberes profesionales, desarrollo personal y práctica pedagógica de las docentes de educación inicial en la provincia de El Oro. *Yachana Revista Científica*, 12(2), 69-78. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v12.n2.2023.838>
- Sánchez, I. M., González, L. A. y Esmeral, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente*. Narcea Ediciones.
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula*. Narcea Ediciones.
- Wood P. y Smith J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea Ediciones

