

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Enseñar a investigar en la formación docente posgradual de maestros y maestras de la educación básica secundaria en Colombia

Teaching to Investigate in the Postgraduate Teacher Training of Secondary Basic Education Teachers in Colombia

Docência à pesquisa na formação docente de pós-graduação de professores do ensino médio básico na Colômbia

*ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO 

* Doctora en ciencias de la educación, Universidad Nacional de la Plata, Argentina, magister en Docencia, Universidad de la Salle, Colombia, especialista en Gerencia Social de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Filósofa, parte del grupo de investigación: HISULA, de La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -Universidad de Cundinamarca. ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-2828-639X>

OPEN ACCESS DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1289>

Información del artículo

Recibido: febrero de 2023

Revisado: abril de 2023

Aceptado: julio de 2023

Publicado: noviembre de 2023.

Palabras clave: Aprendizaje por experiencia, educación continua, formación de profesores, metodología, métodos de investigación.

Keywords: Experiential Learning; Teacher Education; Lifelong Learning; Research Methods; Methodology

Palavras-chave: Aprendizagem pela experiência, formação continuada, formação de professores, metodologia, métodos de pesquisa.

Cómo citar: /how cite: Rico Molano, A. D. (2023). Enseñar a Investigar en la Formación Docente Posgradual de Maestros/as de la Educación Básica Secundaria en Colombia. *Sophia*, 19(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1289>

Sophia-Educación, volumen 19 número 2. julio/diciembre 2023. Versión español

RESUMEN

Se expone este artículo para hacer un análisis del recorrido formativo de los maestros que deciden continuar su preparación docente como magíster en educación, en particular, hablar de cómo se enseña a investigar en este nivel formativo. Se recuperan las rutas y metodologías creadas e implementadas por los formadores de docentes para enseñar a investigar, partiendo del reconocimiento que, en la enseñanza se producen saberes específicos de la transmisión por parte de quienes enseñan. Además, se recuperan algunas reflexiones —de maestras que se forman— acerca de los aprendizajes en investigación. Estos análisis se anclan en una cadena de proyectos —que han sido desarrollados para investigar el campo de formación docente en Colombia— resultantes de la investigación doctoral “Vínculos existentes entre la formación docente posgradual y el oficio de ser maestros de primaria y bachillerato en dos ciudades de Colombia: Pasto y Valledupar”. Sin embargo, esta andanza reflexiva y crítica se limita a exponer los resultados investigativos de uno de esos proyectos: “Comprensiones narrativas de la investigación en la formación docente en posgrados” desarrollado entre el 2018 y 2019. La obtención y análisis de datos se realizó a partir de relatos narrativos a tres maestras egresadas de una Maestría en Educación. Los análisis que se develaron sobre la enseñanza de la investigación tienen que ver con la necesidad de poder involucrarla en las prácticas docentes, en el ejercicio de enseñar un conocimiento desde otros lugares e incorporar nuevos elementos pedagógicos, didácticos e investigativos al ejercicio docente cotidiano.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the training path of teachers who decide to continue their teacher training with a master's degree in education and to talk about how research is taught at this level of training. The routes and methodologies created and implemented by teacher trainers to teach research are reviewed based on the premise that teaching produces specific knowledge which is transmitted by those who teach. In addition, some reflections -from the teachers in training- about research learning are discussed. These analyses are rooted in a chain of projects -which have been developed to research the field of teacher training in Colombia- resulting from the doctoral research “Existing links between postgraduate teacher

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia



Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

dalilarico@gmail.com

training and the elementary and high school teaching profession in two Colombian cities: Pasto and Valledupar”. However, this reflective and critical exploration is limited to reporting the research results of one of these projects: “Narrative understandings of research in postgraduate teacher education”; which was developed between 2018 and 2019. Data collection and analysis were based on the narrative accounts of three teachers who graduated from the master’s Program in Education. The resulting analyses of the teaching of research concern the need to be able to involve it in teaching practices, in the exercise of teaching knowledge from other places and incorporating new pedagogical, didactic and research elements into daily teaching practice.

RESUMO

Este artigo apresenta-se para analisar o percurso formativo dos professores que decidem continuar a sua preparação docente no mestrado em educação, em particular, para falar sobre como a investigação é ensinada neste nível de formação. Recuperam-se os percursos e metodologias criadas e implementadas pelos formadores de professores para ensinar a investigação, a partir do reconhecimento de que, no ensino, o conhecimento específico é produzido a partir da transmissão por quem ensina. Além disso, são recuperadas algumas reflexões – de professores em formação – sobre a aprendizagem na pesquisa. Estas análises estão ancoradas em uma cadeia de projetos – que foram desenvolvidos para investigar o campo da formação de professores na Colômbia – resultantes da pesquisa de doutorado “Vínculos existentes entre a formação de professores de pós-graduação e o trabalho de ser professores de escolas primárias e secundárias em duas cidades.” da Colômbia: Pasto e Valledupar”. No entanto, este percurso reflexivo e crítico limita-se a expor os resultados da investigação de um desses projetos: “Entendimentos narrativos da investigação na formação de professores de pós-graduação” desenvolvido entre 2018 e 2019. A recolha e análise de dados foi realizada a partir de histórias narrativas a três professores que concluiu o Mestrado em Educação. As análises que se revelaram sobre o ensino da pesquisa têm a ver com a necessidade de poder envolvê-la nas práticas docentes, no exercício de ensinar saberes de outros lugares e incorporar novos elementos pedagógicos, didáticos e investigativos ao exercício docente cotidiano.

Introducción

En el escenario de la formación de docentes, en el marco de una Maestría en Educación, al igual que en otros espacios de formación de formadores es necesario reflexionar sobre el lugar del docente formador/a, responsable pedagógico, institucional y social de llevar a cabo prácticas de enseñanza que agrupan y referencian otras. Son prácticas de enseñanza, que se realizan a nivel de la educación de posgrado, para formar a maestros/as que van a desarrollarse profesionalmente en otras prácticas de enseñanza. En esta complejidad formativa, es necesario hablar sobre el tipo de herramientas con que cuentan los docentes formadores en el momento de enseñar, entendiendo herramientas como los recursos, rutas, estrategias o metodologías que utilizan en la práctica.

Efectivamente, el docente enseña a otros no solo teniendo en cuenta lo que él o ella quiere, cree y debe enseñar, sino valorando los conocimientos previos. Los maestros son profesionales, comprenden el ejercicio de enseñar, de construir objetos enseñables para que los estudiantes se apropien de los conocimientos. Es en este punto, donde se considera que la formación docente es una trayectoria, entendida como los diversos caminos que encuentra y recorre cada maestra y maestro en formación, es el *entramado* (Briscioli, 2016) que se va construyendo como la razón de su formación, resignificando el proceso y apropiándose de lo que están haciendo en este escenario.

Ese *entramado*, no solamente lo construye el maestro que se forma, sino también, el docente formador que configura sus redes, sus propias maneras de enseñar, ya que desde la experiencia se van reajustando las rutas de

formación con cada grupo de estudiantes. Es este asunto un punto de inflexión, en el que se encuentra la riqueza de este escrito, es un intento por recuperar las rutas y metodologías creadas, implementadas y repensadas para enseñar y aprender a investigar.

En estas diversas instancias de formación de formadores circula una importante diversidad de saberes que tienen distintos contextos de referencia como en cualquier práctica de enseñanza. Hay saberes que se remiten a campos disciplinares, otros que refieren a prácticas institucionales, otros que se construyen en la práctica profesional docente y en la reflexión sobre la práctica. Terigi (2006) expresa que en la enseñanza se transmite un saber que se produce en otras instancias, pero en la transmisión se genera un saber del cual el docente es especialista y que muchas veces no es reconocido como tal.

El artículo se organiza de la siguiente manera: primero, un acercamiento a algunos conceptos teóricos para comprender la formación docente posgradual; segundo, los procedimientos metodológicos utilizados para obtener los datos; tercero, la presentación de los análisis y discusiones sobre las rutas y metodologías desarrolladas por los docentes formadores para enseñar a investigar, estos se presentan en dos partes: (i) Construir trayectorias metodológicas para enseñar a investigar: El papel del docente formador; (ii) Aprendizajes en investigación: Las voces de Sandra, Nelcy y Pilar. Y, por último, las consideraciones finales.

Conceptualización teórica: La formación docente posgradual, un escenario para aprender, dialogar y cualificar el oficio del maestro y la maestra

La formación docente en cualquier nivel —pregrado o posgrado— siempre será un escenario de indagación constante sobre cómo aprender y profundizar en el oficio de ser maestra o maestro. En este caso, la formación posgradual configura espacios de profundización, diálogo, intercambio de experiencias, acercamiento a otras miradas sobre el oficio de ser maestro y a las formas de hacer enseñable un conocimiento. Acerca a los maestros a que identifiquen las posibilidades que ofrece la reflexión de la propia práctica y del entramado que constituye formarse para ser maestro, también de las estrategias que emanan de esa formación y que permiten explorar una variedad de alternativas y mecanismos para las propuestas de desarrollo y actualización profesoral. Es así como los maestros, en todos los escenarios donde se sitúa su oficio, necesitan de procesos de formación, encontrar otras marcas y discursos que se edifiquen desde los círculos teóricos y las experiencias docentes propias del oficio.

Al respecto, Terigi (2013, p. 9) considera que es necesario reconocer “la complejidad del trabajo docente, su carácter político y su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva”. La formación docente posgradual es el lugar en donde el maestro adquiere ciertas herramientas para continuar cultivando su práctica docente, es también donde puede repensar y resignificar su quehacer. Frente a ello, Southwell y Vassiliades (2023, p. 9) consideran que “la construcción de un determinado rol para la tarea de educar tiene una rica historia de prácticas, luchas, debates, disputas y propuestas”. Desde allí es que los aportes de Rico (2016) se centran en la importancia que tiene la gestión de la formación docente en la universidad —un escenario que vale la pena mencionar— relacionado con las posturas y enfoques institucionales para configurar lugares de formación posgradual y de este modo, enlazar los planes de estudio a las realidades inmediatas de los maestros en formación, en este caso, gestionar estrategias que permitan reducir la brecha entre lo que se hace en un escenario formativo y lo que se vive en el ejercicio docente.

De ahí que es oportuno introducir algunas consideraciones sobre la importancia de las prácticas de investigación en este tipo de formación y, especialmente, en la de maestros que se están formando y que toman su propia práctica como objeto de estudio. En este punto, se produce un proceso complejo en torno a cómo investigar la propia práctica, cómo articular o, al menos, poner a dialogar los conocimientos sistemáticos, rigurosos, como pretende ser la investigación científica, con un saber que se produce en la práctica y que no es sistemático ni formalizado.

Como reseña Cometta, hay diversos antecedentes sobre el “uso de la investigación en la práctica y la manera de involucrarse en la praxis reflexiva desde el razonamiento y el debate práctico” (Cometta, 2017, p. 9). En este sentido, es que la formación docente se consolida en un lugar para la reflexión, es decir, ahondar en el quehacer, con el fin de generar otras miradas y prácticas, en este caso, desde la investigación sobre lo que hace el maestro en los escenarios escolares. Lo que conduce a preguntarse ¿Cuál es el lugar de la formación docente en el quehacer docente? ¿Cómo el docente interioriza los aprendizajes adquiridos y los materializa en su labor? (Nocetti y Medina, 2017).

Hay que mencionar a Alliaud (2017) cuando hace referencia al maestro como artesano, afirmando que “llegar a saber hacer algo bien lleva tiempo” (p. 85), esta metáfora retoma la esencia de la formación docente posgradual: dar continuidad al proceso de aprender en otros lugares. Esto permite considerar lo que dicen Martínez y Carreño (2020, p. 9) sobre el buen quehacer profesional, el cual “debe constantemente tomar decisiones y actuar de acuerdo con la finalidad de su profesión”. Por ello, al dar continuidad a su formación, se ubica en un lugar de constante aprendizaje, favorable para su quehacer, se está actualizando, buscando otros modos de hacer mejores sus prácticas y generar conocimientos coherentes con las realidades de los estudiantes. Vergara (2017) considera que la

Formación de maestros/as implica promover su desarrollo profesional y personal, urgir su intervención en el ámbito más concreto del ejercicio de su práctica, con la pretensión de reconstruirla y recuperarla. Y, sobre todo, la idea de que toda formación implica una revisión y una crisis, romper con premisas ya instituidas, y abrirse a nuevas formas de pensar y hacer, con la consecuente conmoción que provoca la ruptura de esquemas que muchas veces están ya consolidados (p. 52).

En esta vía, Martínez, *et al.* (2015) hacen referencia a tres aspectos para comprender la formación docente posgradual y la intrínseca relación con las experiencias de los maestros: (i) la cualificación docente, como criterio para estar a la vanguardia de los contenidos pedagógicos, didácticos e investigativos de los escenarios escolares; (ii) el estrecho vínculo que se debe forjar entre la formación, investigación y las prácticas docentes; y; (iii) la actualización de contenidos, esquemas, modelos, posturas pedagógicas y prácticas investigativas situadas. Se considera que estos tres aspectos están trazados por la reflexividad, entendida como “el proceso de reconocimiento y explicitación del territorio, de la posición del hecho educativo y de los modos de ser maestro” (p. 72).

Por su parte, Sancho-Gil, *et al.* (2020, p. 146) consideran que

en el campo de la investigación educativa, explorar y reflexionar sobre dónde, cuándo, qué y con qué aprendemos en los distintos entornos por los que transitamos, puede contribuir a entender mejor nuestro modo de pensar y actuar como docentes y de relacionarnos con nuestros estudiantes. (Sancho-Gil, *et al.*, 2020, p. 146)

Esto conduce a emanar una discusión y análisis de otras miradas de la formación docente posgradual, enfatizando en las enseñanzas sobre cómo investigar y en la recuperación de algunas prácticas y experiencias del proceso investigativo. Es decir, se complejizan las particularidades que conlleva a la enseñanza de la práctica de investigación.

Como sucede con la enseñanza y el aprendizaje de otras prácticas, enseñar y aprender a investigar demanda la construcción de dispositivos por parte de los docentes formadores, en este caso, para que los maestros en formación puedan apropiarse de las herramientas conceptuales e instrumentales necesarias para la producción de conocimientos y de alternativas de acción en y para sus propias prácticas de enseñanza. Esto lo corrobora Rico (2020, p. 175) al afirmar que

La acción investigativa comienza en el momento que el/la maestro/a retorna a sus prácticas, tiene la necesidad de revisar el interior de su hacer, y para ello, reconoce la investigación como la ruta más dinámica para considerar su ejercicio y repensar sus prácticas de forma contextual, pedagógica e hilada con las condiciones sociales en donde se desenvuelve como maestro.

Postura, estrategias, técnicas y herramientas metodológicas

La ruta metodológica se construyó desde el paradigma cualitativo (Vasilachis, 2006) y el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar *et al.*, 2001) haciendo uso de la técnica: relatos narrativos, lo que supone que “la narración de las experiencias desemboca en asignarle un sentido a lo que aconteció y que posiblemente se tenga algo más que escribir al respecto en la propia biografía docente” (Rico, 2020, p. 102). Quiere decir que la investigación narrativa genera otras formas de investigar en la educación; asimismo, “los dispositivos centrados en la construcción de relatos de experiencia se han difundido en el territorio de la formación docente. Sin embargo, no se han explorado lo suficiente sus potencialidades para favorecer la participación de los docentes en la investigación” (Suárez, 2021, p. 365).

Por su parte, para obtener los relatos, se hizo uso de la entrevista biográfica (Bolívar *et al.*, 2001; Flick, 2007). Con los relatos se hizo una reconstrucción de la narración de la vida, esta reconstrucción va más allá de los datos y sucesos que pueden circular en la vida. Para este artículo se traen a colación tres entrevistas a tres maestras, quienes culminaron sus estudios de Maestría en Educación, en donde se tuvieron en cuenta seis criterios para la

construcción de los relatos narrativos:

La entrevista biográfica permitió la recolección y análisis detallado de los datos (Gibbs, 2007; Morales y Taborda, 2021), al contar con categorías preestablecidas, las entrevistas fueron transcritas sin modificarlas. Estos datos fueron tratados bajo la lógica de la codificación abierta y organizados en cada una de las categorías establecidas: (i) aprendizajes en investigación; (ii) las experiencias de formación en el ámbito universitario; y, (iii) los sentidos que se construyen a partir de la investigación narrativa para abordar la formación docente posgradual. En este artículo se hace referencia a la primera categoría —aprendizajes en investigación—.

De este modo, es que las categorías develaron el análisis biográfico (Bolívar, et al, 2001), es decir, al incursionar en los relatos se hizo un reconocimiento al conocimiento de la otra persona, conocer sus experiencias y aprendizajes adquiridos sobre la investigación. Los datos, al ser narrativos, tienen un tratamiento analítico desde un orden hermenéutico, puesto que emerge una conexión entre el campo de estudio, la investigación y las participantes (Landín y Sánchez, 2019). De este modo para obtener y definir los datos se consolidaron tres fases: (i) construcción de los relatos biográficos entre las participantes y la investigadora (Bolívar, et al, 2003); (ii) estrategias de análisis de datos —relatos biográficos— (Gibbs, 2007); (iii) creación de matrices de análisis por categorías de investigación para la organización de los datos obtenidos en los relatos (Gibbs, 2007).

Es así como este artículo plantea dos sectores de análisis, el primero, lo propuesto por los docentes formadores, en donde se encuentran los medios, métodos, diseños e instrumentos; y, el segundo, desde los relatos de las tres maestras. Todo ello para responder: ¿Qué significados se configuran en las prácticas de investigación? ¿Cuáles son las rutas diseñadas para enseñar a investigar?

Resultados

Construir trayectorias metodológicas para enseñar a investigar: El papel del docente formador

Enseñar metodología desde la investigación situada en el campo de la educación es comprender contextos, percepciones, experiencias y saberes que tienen los maestros que se forman como magísteres; estos acercamientos se realizaron para entender las diversas situaciones en las que surgen los posibles problemas y preguntas para emprender una investigación. En este sentido, los métodos para hacer investigación permiten ir hacia lo que es problema, sacar a la luz los datos, eventos, manifestaciones, sentidos que lo rodean, “los métodos de investigación son útiles para desplazarse hacia el tema de estudio y hacer rigurosa la construcción de interpretación teórica” (Herrera, 2013, p. 192).

Dentro de la investigación, la apuesta metodológica condujo a generar vínculos entre el investigador y los contextos, es decir, que el papel de la metodología está definido por el problema, “se convierte en un instrumento de recolección de datos, se centra en el sentido de los participantes” (Creswell, 1994, p. 13), se adentra en los hechos del contexto estudiado, los percibe desde la construcción de significados naturales, espontáneos, conectados con emociones, percepciones y manifestaciones propias de los participantes. Quiere decir que enseñar a investigar es dar un vuelco a lo que acontece en los lugares, las personas, sus experiencias y saberes, es *poner entre paréntesis* sus vidas.

Ahora bien, la construcción de trayectorias metodológicas en el proceso de formación docente posgradual contó con cinco momentos: (i) Fundamentos y acercamientos; (ii) delimitación y surgimientos —aquí se estudia el contexto donde se sitúa la investigación, también, se define el problema desde criterios conceptuales y contextuales, y se realiza una revisión sistemática, es decir un estado de la cuestión; (iii) construcción de referentes teóricos —establecer una postura dialógica, crítica y argumentativa de las categorías de investigación, este momento transversaliza la pesquisa—; (iv) diseño y aplicación de instrumentos metodológicos; (v) tratamiento y análisis de datos. Para este artículo se exponen y analizan los momentos uno y dos. Trayectorias que se construyen en el momento en que inicia el curso de formación posgradual y que es atravesado por un conglomerado de conocimientos que se entretajan en los distintos espacios formativos, de hecho, el rol del docente formador es sustancial en cada uno de ellos. Al respecto, Rico (2020) considera que

Lo cierto es que desde el lugar del/la maestro/a formador/a las intenciones de enseñar están centradas en que se re-tracen las prácticas, se re-escriban. Sus enseñanzas nunca van a estar centradas en olvidar y empezar, lo que quiere es que el/la maestro/a que se está formando re-reflexione, vea al interior y por ahí se sitúe en otros lugares de su propio ejercicio. Es por ello por lo que la formación va más allá de la mera transmisión de contenidos (p. 73).

Y esto lo reafirma Vásquez (2011) al reseñar que

El reto está en dejar de creer que nuestra única tarea consiste en impartir clases. La formación supera la transmisión del conocimiento. El conocimiento es un pretexto para jalonar otras fuerzas, para esculpir un carácter. El reto, es descubrir los rostros que hay entre la masa informe de estudiantes; es dotar de nombre propio eso que llamamos el grupo o el semestre (p. 29).

Diseño y aplicación de instrumentos metodológicos

Este momento centra su atención en exponer algunas rutas y metodologías implementadas en la enseñanza de la investigación en posgrados, que se han diseñado a lo largo de las trayectorias de formación de los docentes. Más allá de las técnicas e instrumentos implementados para la recolección de datos, se elaboraron medios relacionados con la dinámica de los proyectos y los lugares en donde se desarrollaron, no obstante, son asequibles a todo tipo de investigación, ya que lo que hace al investigador no es la técnica, sino la forma como utiliza y comprende los medios, las rutas y metodologías con que cuenta. Entre los principales aspectos para el diseño y la aplicación de instrumentos metodológicos, se encuentran:

- a) Las técnicas implementadas para la recolección de información en el proceso investigativo.
- b) Los instrumentos metodológicos, los cuales deben ser acorde con la dinámica de los proyectos y los lugares en donde se desarrollan.
- c) La obtención variada y suficiente de datos, es decir la suficiente saturación de datos para mejores resultados.

Creswell (1994, p. 18) considera que el investigador “emplea procedimientos rigurosos para la recolección de datos, recolecta múltiples formas de datos, resume adecuadamente las formas y detalles de los datos y gasta un tiempo adecuado en el trabajo de campo”. Si bien es cierto que realizar trabajo de campo es un ejercicio riguroso, puede ser sencillo en la medida que los investigadores noveles hayan definido el contexto, los participantes, las rutas teóricas y metodológicas más convenientes para obtener los datos.

Dentro de este marco ha de considerarse que uno de los medios que utilizaron los investigadores fue el *diario de campo*. Al respecto, Vásquez (2011, pp. 170-171) dice que el diario de campo es un “terreno de fuerzas de tensión, como espacio para la reflexividad [...] el diario de campo es un útil de repaso”.

Lo anterior da paso a la confirmación del uso frecuente de este medio para la obtención de datos en el trabajo de campo. Así las cosas, los investigadores diseñaron el diario —o como se conoce en algunos escenarios *bitácora de investigación*— según las necesidades de sus pesquisas. Un solo formato no funcionó para varios proyectos, se hizo indispensable adecuarlo a lo que se quería indagar y recolectar. Fueron los investigadores que dinamizaron ese instrumento [medio]. Afirma Gibbs (2007, p. 49) que “el diario de campo o de investigación, es un documento amplio, que incluye comentarios día a día sobre la dirección de la recogida de los datos y pensamientos, ideas e inspiraciones para el posterior análisis”.

En algunas ocasiones —sesiones de trabajo magistral de la Maestría de Educación que se está hablando— se pudo evidenciar que los docentes formadores presentaban un formato estándar, no obstante, con la asesoría y el ejercicio formativo se realizaban los ajustes correspondientes a cada pesquisa. La figura 6 muestra el *diario de campo* en su formato original.

Tabla 1 Formato original diario de campo

Diario de campo N°			
Nombre y apellidos			
Fecha y lugar de la elaboración del diario			
Tipo de observación			
Actores y/o contexto de la observación			
Relato de la experiencia			
Observación del hecho o la realidad	Comentarios a la observación	Categoría en la que se inscribe	Relaciones con otras categorías (triangulación)
Análisis de la observación			

Fuente. Elaboración propia

Otro de los *medios* diseñados para fortalecer los aprendizajes investigativos se denomina *prediagnóstico*, utilizado en la fase inicial para intervenir el contexto investigado. Fue diseñado por los docentes formadores para que los investigadores —maestros en formación— hicieran sus primeros acercamientos en los lugares seleccionados para investigar. Este instrumento fue utilizado por 10 grupos de trabajo en diferentes contextos para conocer más a fondo las características, condiciones y limitaciones de las instituciones educativas seleccionadas —en todos los casos, de carácter estatal—. A continuación, se presenta el formato original del *prediagnóstico*. Tal como pasó con el *diario de campo*, este se fue adaptando según las intenciones de los investigadores, en algunos casos, se ampliaron las preguntas y los ítems, y en otros se modificaron. Sin embargo, la intencionalidad del instrumento no se alteró.

Tabla 2 Formato original prediagnóstico

Nombre de la institución educativa
Investigadores
Áreas que enseñan
Ubicación geográfica
Población educativa
Docentes
Estudiantes
Directivos
Padres de Familia
Proyecto educativo institucional (PEI)
Apuesta curricular
Modelo pedagógico
Modelos de evaluación
¿Cómo es el entorno en donde se encuentra la Institución?
Aspectos socioeconómicos
¿Qué conflictos inciden en la educación, formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y docentes?
Otros datos (distinciones, deportes, escuela de padres, resultados pruebas nacionales)

Fuente. Elaboración propia

En resumen, los investigadores diseñaron los instrumentos más adecuados y coherentes con sus pesquisas, fue un paso definitivo para consolidar los medios e instrumentos metodológicos que favorezcan los aprendizajes en investigación, especialmente, en acciones como diagnosticar un contexto o situación, perfilar los posibles participantes, obtención de datos primarios y secundarios, intervenir los contextos investigados, depuración de datos, entre otras. Lo visto hasta aquí, resulta coherente con lo que plantea Vásquez (2011, p. 167) “la investigación, antes de ser un aprendizaje de un conjunto de técnicas implica una disposición personal, una actitud de sospecha ante la vida que nos circunda”.

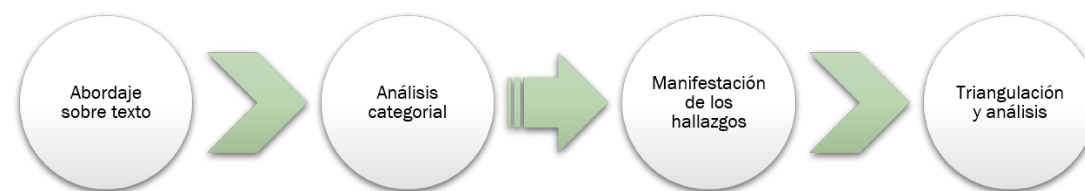
Tratamiento y análisis de los datos

Lo expuesto en el diseño y aplicación de instrumentos metodológicos permitió ver que el tratamiento y análisis de los datos [depende] del éxito de la recolección adecuada de los datos en el trabajo de campo. Bien lo dice Gibbs (2007), en el trabajo de campo se pueden obtener datos en cantidad, sin embargo, en el momento de emprender

el análisis, se requiere iniciar con la *filtración y organización de información*, y este proceso depende de la calidad de los datos recogidos y el tiempo dedicado para su recolección, así como de los participantes seleccionados. Es preciso considerar que, al emprender el análisis de los datos, es necesario volver atrás y revisar los objetivos propuestos en la investigación. Esto brinda una perspectiva holística de lo planteado, además, el investigador ya debe contar con un panorama conceptual consolidado y articulado con lo que hasta ahora lleva trabajando, esto le permite establecer argumentos sólidos, coherentes y en constantes aperturas para la interpretación de sus resultados y discusiones investigativas (Hernández, et al, 2014).

De nuevo Gibbs (2007, p. 28) dice que es ineludible contar con una previa conceptualización sobre el tema “lo que los investigadores hacen a menudo es deducir explicaciones particulares a partir de teorías generales y ver si se corresponden con las circunstancias que observan”. Por esta razón, es que los medios, instrumentos, participantes, contextos y formas de hacer el trabajo de campo adquieren valor y ocupan una parte significativa en el trabajo del investigador en formación.

Figura 1 Pasos del tratamiento y análisis de los datos



Fuente. Elaboración propia

Cuando se rememoran algunas de las sesiones de clase de investigación —en la maestría en educación, objeto de estudio— se encuentra que los docentes formadores generaron instrumentos para enseñar el tema del análisis de los datos, lo cual se convierte en una ruta óptima para el investigador en formación, que puede adecuar a sus planteamientos y objetivos propuestos. Este entramado investigativo, se denominada *ruta metodológica*, que permite hacer análisis a los datos obtenidos en el trabajo de campo. Esta ruta tiene cuatro pasos, el primero, *abordajes sobre el texto*¹, tiene que ver con la transcripción, lectura, relectura y creación de códigos de los datos. Estas acciones requieren de tiempo y dedicación, sin embargo, lo que hace que sean sencillas es la calidad de los datos obtenidos en el trabajo de campo, la articulación conceptual que tienen los datos con lo investigado, el uso de los instrumentos metodológicos; y, la integración con los participantes.

Este primer paso, alude al trabajo directo con los datos ya transcritos, para iniciar los análisis según las numerosas lecturas. Una de las tres maestras participantes hace referencia a este paso de la siguiente manera:

A partir del planteamiento del problema y de la pregunta orientadora, en el proceso investigativo surgieron dos categorías de análisis, desde las cuales se realizó la codificación categorial, partiendo de la transcripción textual de los relatos y las entrevistas en profundidad hechas a los participantes. En éstas se identificaron unidades de sentido, a las que se les asignó un código y posteriormente se vincularon a la categoría correspondiente (Nelcy, abril, 2018).

El segundo paso, es el *análisis categorial*, es entendido como la selección de párrafos textuales de los datos transcritos para alimentar cada una de las categorías de análisis de la investigación. Aquí, los docentes formadores diseñaron una matriz para que cada grupo de investigación la adecuara a su proyecto. Frente a ello, Gibbs (2007, p. 84) afirma que “en el análisis, es preciso que se aleje de las descripciones y se desplace hacia un nivel de codificación más centrado en categorías, más analítico y teórico”. De por sí, estas categorías son abordadas en los fundamentos teóricos y en el momento del análisis, los investigadores —maestros en formación— ya cuentan con un bagaje teórico para categorizar los datos. La figura 7 muestra el formato de la matriz análisis inicial.

1. Los nombres otorgados a los pasos son producto de las investigaciones realizadas por la autora de este artículo.

Tabla 3 Modelo original de la matriz de análisis inicial

CATEGORÍA	C1	C2	C3	C4
PARTICIPANTE				
P1				
P2				
P3				

Fuente. Elaboración propia

En el tercer paso —*la manifestación de los hallazgos*— el investigador en formación realiza un análisis riguroso y cuidadoso, es decir, se vuelve a los datos originales para revisar al detalle los hallazgos, para *dar con algo nuevo* entre los datos. Datos que, gracias al tratamiento y análisis, ya se encuentran agrupados en las categorías preestablecidas. Aquí, se trata de *hacer hablar a los datos*, es decir, *volver* a las voces, rastrear lo recurrente y novedoso. En el grupo donde estaba Nelcy y Pilar, este paso lo asumieron de la siguiente forma: “los hallazgos por categorías de análisis permitieron filtrar los datos recogidos para iniciar un proceso de descubrimiento, estos surgieron de la interacción de voces de las investigadoras y de los participantes” (Pilar, abril, 2018).

El descubrimiento de estos hallazgos, dan la apertura al cuarto paso —*la triangulación y análisis*—, es aquí donde se integran y confrontan los elementos de todo el proceso: objetivos, las construcciones teóricas, los datos obtenidos y los análisis e interpretaciones producidas por los investigadores en formación, “es una estrategia seguida por el investigador para aumentar la *confianza* en la calidad de los datos que utiliza” (Gibbs, 2007, p. 94). En este paso, los docentes formadores crearon dos estilos de matriz, para triangular los datos obtenidos y esbozar los análisis de estos. Nelcy dice que “en ella, se consideraron las voces de los entrevistados, los conceptos de los autores citados y la interpretación de las investigadoras, en un escrito sencillo, coherente y comprensible” (abril, 2018). En la tabla 2 se muestran simultáneamente los dos formatos originales de la matriz.

Tabla 4 *Matrices de triangulación y análisis*

Categoría	Resultados de investigación	Fragmentos en donde se evidencian los resultados	Referentes teóricos que soportan los resultados	Relación entre resultados investigativos y referentes (análisis)
Categoría	Actores	Contribución de las voces (datos)	Contribución de los contenidos epistemológicos y documentales (fundamentos teóricos)	Análisis de los investigadores: postura crítica-reflexiva y propositiva (triangulación-análisis)

Nota: Elaboración propia

Cerrando este primer tramo de resultados sobre la construcción de trayectorias metodológicas para enseñar a investigar y el rol del docente formador, se consideran dos pilares: (i) la creatividad, relacionada con el *ingenio* de los maestros investigadores en formación para hacer investigación y obtener resultados coherentes, argumentados y propositivos; y, (ii) los entramados, relacionados con las múltiples formas de enseñar a investigar y las diversas apropiaciones metodológicas que circulan en los lugares de formación. Entramados que se convierten en aperturas y depósitos permanentes para los maestros y los formadores —para los primeros, en su ser, hacer y quehacer; y, para los segundos, en sus experiencias y consolidación de nuevas enseñanzas—.

Aprendizajes en investigación: Las voces de Sandra, Nelcy y Pilar

El cuestionamiento sobre la configuración de experiencias de formación docente posgradual parte de los aprendizajes en investigación. En este sentido, se presenta el análisis de tres relatos —el de Sandra, Nelcy y Pilar— quienes narraron sus experiencias de la etapa de formación en una Maestría en Educación, considerando

los aciertos y dificultades emergentes a lo largo de esta y haciendo hincapié en los aprendizajes investigativos. En los tres relatos, se percibió la necesidad por iniciar un estudio posgradual para fortalecer el ámbito profesional y laboral (Vergara, 2017). El análisis que se hizo de estas miradas y experiencias se manifestó en la relación formación/práctica, considerando que las maestras en formación consiguieron hacer modificaciones progresivas en sus prácticas pedagógicas.

Uno de los hallazgos tiene que ver con aprender a buscar información de orden científico e investigativo, que, en la mayoría de los casos, los maestros en formación no contaban con la experiencia en el rastreo y depuración de información específica. En consecuencia, las maestras en sus relatos recuperaron estas experiencias que se fueron configurando en los diferentes momentos de su paso por la maestría y que se relacionaron con su quehacer docente. Aspectos de este primer hallazgo se percibió en lo que relató Sandra:

Cuando inicié con la búsqueda de información relacionada con el tema seleccionado, me encontré con la sorpresa de que existe una amplia variedad de textos, documentos, artículos, entre otros, y que adicional, existían varias investigaciones que permitían guiarme y así poder avanzar con mayor claridad sobre mi proyecto, pero, la vez, al encontrar tanta información, hubo que leer mucho para tener claridad en el tema y precisar las teorías que sustentaban mi proyecto. Es allí, donde empecé a clasificar la información más pertinente. A pesar de que ya tenía definido el tema de mi investigación, no sabía cómo abordar a los participantes, puesto que no quería que se sintieran “diferentes” o como “conejiillos de indias”. Debía encontrar la manera precisa para que ellos se sintieran tranquilos, en confianza y seguros. (abril, 2018).

Este fragmento puso de manifiesto una *estudiante de maestría* con las complicaciones cotidianas de su rol, información abundante, desconocimiento al momento de depurarla y clasificarla. Sin embargo, se encontró con otro de los problemas comunes en estos escenarios, que tiene que ver con el trabajo de campo, cómo obtener información de los participantes y que esta sea precisa para dar cumplimiento a los objetivos establecidos. De esta manera, los aprendizajes investigativos cobran sentido para los maestrantes al momento de ponerlos en práctica.

Emerge aquí, la capacidad de cuestionamiento, criticidad y reflexividad del maestrante para asumir lo aprendido y poder aplicarlo en un trabajo de campo, aunque, estos aprendizajes también son vinculados a su cotidianidad docente y a las maneras de hacer su oficio. De modo similar, relató Nelcy, donde los aprendizajes investigativos se convirtieron en un reto personal y una experiencia formativa que transformó su quehacer y le permitió explorar otras alternativas para consolidar sus prácticas docentes en el escenario escolar donde labora. Aprender a investigar le aportó mejores condiciones intelectuales y profesionales.

Mi formación como investigadora la considero un proceso —en términos generales— como positiva y satisfactoria, inicialmente tuve muchísimo miedo, puesto que no conocía mi papel y las herramientas para investigar, entre otros conceptos y creí, que solo se puede investigar los grandes pensadores, los llamados “intelectuales” y grandes lectores. Temí decepcionarme de mí misma, decepcionar a mi familia y a los asesores. Sin embargo, vi la investigación como un reto que debí asumir, puesto que siempre deseaba mejorar mi nivel académico y profesional. Tuve que aprender a investigar para lograrlo (abril, 2018).

En efecto, no es suficiente solo grabar contenidos para enseñar y más cuando se trata de un curso de maestría, los maestros que ingresan a este nivel de formación cuentan con experiencias y conocimientos previos, también, son expertos en hacer enseñable su disciplina y comprenden el significado de la formación recibida. Vásquez (2011) dice que investigar “es un reto por cuestionar lo que ya dábamos por hecho o teníamos cabalmente organizado” (p. 150). Lo que lleva a decir que el docente formador al momento de enseñar se sitúa en lugares comunes, comenzando por indagar las experiencias consolidadas en las trayectorias de los maestros en formación, que le permitirán generar procesos de investigación, prácticas reflexivas y de análisis. Al respecto, en una parte del relato de Pilar se evidenció una de las dificultades comunes entre los maestrantes, que tiene que ver con la consolidación del problema a investigar, fase que requiere de mayor acompañamiento formativo.

En este proceso lo más difícil era ubicar el problema, entender lo que realmente se buscaba y lo que se quería lograr; además delimitarlo al tiempo exigido por la universidad; otro inconveniente encontrado fue ubicar las personas que quisieran colaborar, a la mayoría se les pedía personalmente el favor de colaborar, muchos lo hacían con voluntad y otros no tenían el tiempo para hacerlo; algunos diligenciaban el instrumento a conciencia y otros en cambio participaban con muy poca información. Realmente en este proceso se presentaron muchos temores relacionados con la poca información de los participantes, con el poco tiempo para dedicarle a la investigación, con dudas sobre el proceso a seguir y el temor a empezar a escribir; se presentaban molestias, frustraciones, cansancio, dudas sobre sí se estaba haciendo lo correcto (abril, 2018).

Es evidente que cuando un maestro en formación es consciente del proceso formativo en que se encuentra, puede adquirir diversos contenidos y teorías, conocimientos metodológicos, pedagógicos y didácticos que le permiten *examinar y reconocer* sus prácticas con el fin de relacionarlas con lo que pasa en la formación, porque el proceso formativo [enseñanza + aprendizaje] es compartido y colegiado.

Otro de los hallazgos tuvo que ver con los hábitos de lectura de los maestros, es una confrontación que tienen al ingresar en un proceso formativo posgradual. Este hallazgo sonaría incierto, pero es la realidad con que se encuentran los docentes formadores. Frente a ello, Sandra, en su relato, expresó que la mayor dificultad con la que se encontró al ingresar a la maestría fue el acercamiento a lecturas académicas y su comprensión, porque no es una lectura superficial sino profunda y dedicada.

Mi incursión dentro de la formación como investigadora, fue un proceso difícil, puesto que uno de mis fuertes no es la escritura académica, pero a eso también se le suma, mi poco interés por la lectura. Debido a estos contras, sentí que me enfrentaba a un imposible, a algo tan grande que se salía de mis proporciones (abril, 2018).

En otros relatos —obtenidos de los estudios e indagaciones realizadas por la autora-investigadora en el macroproyecto de formación docente— esto fue un factor frecuente, la lectura de textos académicos sobre la investigación no son fáciles de asimilar por sus contenidos *alejados* —en ocasiones— de las realidades de lo que hacen los maestros en formación en sus prácticas, vinculado, además, con la limitada experiencia al momento de emprender una investigación en un nivel de maestría. La incursión en la investigación, para la mayoría de los maestros fue algo nuevo, ellos estaban habituados a ser maestros de aula, la investigación no se había visto como una opción para ellos o ellas, por factores como los tiempos de labor y el volumen de trabajo diario, para ellos o ellas, investigar requería de tiempo, compromiso e insumos viables con los que se lograra emprender una pesquisa. Sin embargo, al encontrarse con otras perspectivas y miradas de lo que es la investigación en el campo educativo, se dieron cuenta que lo que hacen en su cotidianidad lo podían convertir en un problema de investigación, en este caso, fue el punto de partida para emprender su proyecto de grado. Y aquí, Nelcy relató que, al momento de incursionar en los aprendizajes investigativos, ella confirmó la importancia de generar un trabajo en rigor, académico y coherente con su quehacer. Al respecto, considera que

había que hacer un trabajo de grado de corte “investigativo” no tanto de intervención... ¡Oh no, más difícil, pero tuve que aprender a investigar! El problema fue que no sabía cómo. Ante esta realidad, los seminarios de investigación propuestos por la universidad fueron de gran ayuda y determinantes para iniciar la producción de nuevos conocimientos, la forma de acercamiento al proceso investigativo que transmitieron los asesores hizo comprensible, accesible y menos “monstruoso” este proceso (abril, 2018).

Transitar por un estudio de posgrado conduce a ver las prácticas y el quehacer desde otro ángulo, se involucran las prácticas investigativas en la cotidianidad del maestro, para que sea desde estos lugares comunes que se inicien procesos de indagación e incorporen las prácticas reflexivas del hacer y ser como docente (Vergara, 2018). Nelcy, Sandra y Pilar al inicio tuvieron muchos temores frente al desarrollo de competencias investigativas, incluso en el proceso para comprender la investigación, los hábitos de estudio fue lo primero que se adecuó en sus labores diarias. Lo mismo sucedió con los hábitos de lecturas especializadas, la elaboración de resúmenes, fichas analíticas y los mapas mentales para la formulación, desarrollo y ejecución del proyecto de tesis.

En el caso concreto de los relatos de las maestras, “se reflejó la necesidad constante de narrar lo vivenciado en los escenarios de formación como magíster en educación, poner en el tapiz vivencias generales con cierto grado de significación y que logran caracterizar las específicas del acontecer formativo” (Rico, 2020, p. 104). Desde las narraciones de las maestras, uno de los procesos de más incidencia en su formación como magister, fueron las enseñanzas de las prácticas investigación, relacionadas con las formas metodológicas, enfoques, técnicas, métodos y posturas aplicadas en los escenarios educativos. Frente a la conformación de los aprendizajes investigativos Pilar en su relato dijo que “para nosotras el ejercicio de reflexionar nuestra práctica fue lo que nos hizo investigarla y emprender la investigación, porque de lo contrario seguiríamos siendo docentes del común y esa no es la idea” (abril, 2018).

Ahora bien, Sandra, a pesar de que fue la docente que más dificultades tuvo para involucrarse en el proceso investigativo, se dio cuenta que, teniendo acercamientos con lecturas sobre el tema iba organizando sus ideas y descubriendo que

El conocimiento se construye en las prácticas, en mi aula, en mi contexto y esto me generó un gran cambio sobre la percepción que tenía como docente, que literalmente venía a dictar clase. Tres semestres después me di cuenta de que es otra forma, no solo en la enseñanza sino en el aprendizaje, que mis estudiantes necesitan tener (abril, 2018).

Para concluir, en el proceso de investigación existe una fuerte relación entre el estudiante, la escuela, el maestro y lo que ha logrado construir en su lugar de trabajo, puesto que este viene a ser la gran plataforma en la que interactúan una variedad de aprendizajes adquiridos con la experiencia y vinculados con los procesos de formación docente, cuanto más se indague sobre la práctica, se incrementan las posturas críticas del hacer para fortalecerla. Además, los conocimientos adquiridos no solo generan certezas sino también incertidumbres de lo que se enseña, es decir, los maestros están expuestos a reconocer su práctica desde los aprendizajes y desaprendizajes (Alliaud y Antello, 2011). Frente a esos otros conocimientos en investigación que se adquieren en la formación posgradual y que se aúnan con las prácticas docentes, se encuentra la recolección, selección, organización de la información, el conocimiento de teorías, los análisis y exploraciones sobre cierto campo del conocimiento, que conllevan a comprender mejor la profesión docente y proponer otros lugares para generar investigación.

Discusión

Las trayectorias metodológicas se descubren en el proceso formativo, es decir, los docentes formadores las van organizando, teniendo en cuenta el momento del proceso del y las formas de apropiación de los investigadores noveles. Quiere decir que estas trayectorias hacen parte de una trama conformada por: (i) la enseñanza de la investigación, preguntarse por el qué es y cómo se investiga; (ii) el rastreo de la problemática a ser investigada, preguntarse por qué y para qué nos interesa investigar sobre ella; y (iii) la búsqueda documental sobre la problemática y las categorías que la atraviesan, preguntarse qué interesa de lo que se quiere investigar y cómo va a investigarse. Es muy posible que existan otros aspectos que puedan hacer parte de esta trama, sin embargo, las trayectorias metodológicas se pueden entender como el estudio de los métodos para hacer la investigación.

Por otro lado, este estudio sobre las rutas y metodologías creadas e implementadas por los formadores de docentes para enseñar a investigar empieza con el entendimiento de los fundamentos epistemológicos sobre la investigación, abordando diversas posturas sobre el tema. En otras palabras, los aprendizajes y sus usos son definidos a partir de un consenso entre los maestros en formación y los docentes formadores; son los segundos, que llevan a los primeros a reflexionar y actuar sobre su proceso como investigadores. En otras palabras, es la construcción de un diálogo entre dos partes para la conformación de nuevas tramas en función de la investigación. La investigación es el eje central de la formación docente posgradual, sin embargo, no se trata de que el maestro sea investigador y abandone su oficio, lo que se espera es que los diferentes lugares de formación permitan que se asuma a la investigación como un medio o ruta para configurar y repensar las experiencias como maestro. Es decir, se conciben otros escenarios para problematizar, reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas (Martínez, *et al*, 2015).

Es así como la formación docente posgradual es un lugar emancipador, en la medida que se impacta al maestro en formación y al docente formado, optando por una mirada crítica e interdisciplinaria de los diferentes contextos educativos y formativos, de tal manera que ambas partes reflexionan y resignifican lo que acontece en su práctica, fortaleciendo su oficio y carácter docente-investigativo. En palabras de Martínez, *et al* (2015, p. 64) “el maestro cuando encuentra y dota de sentido su hacer, en tanto asume el desafío de ver la enseñanza como esa oportunidad de ayudar, orientar y acompañar al otro”. La formación docente se presenta como un campo de transformaciones permanentes que suscitan la investigación y la revisión teórico-práctica del quehacer y del vivir formativo-pedagógico.

En escenarios formativos, particularmente con maestros de la educación primaria y secundaria, todo nuevo conocimiento es valioso para su práctica y su labor profesional, es por ello por lo que el acto de enseñar a investigar se convierte en un acto dialógico y que se constituye desde la propia práctica y apropiación que cada grupo investigador tenga sobre lo que investiga. Las rutas y metodologías en investigación más allá de fundamentarse en teorías cobran sentido en el proceso que cada maestro o maestra en formación realice desde la reflexión y apropiación de nuevos conocimientos.

Finalmente, la formación de docentes se transmuta en un compromiso para el docente formador, en la medida que no se trata de hacer un *collage* de teorías sobre la investigación, sino de experimentarla, es decir, que aquellos que se están formando en un escenario de estudios posgraduales emprendan sus pesquisas desde lo que hacen, a partir de un ejercicio de observación, análisis, reflexión y resignificación de lo que acontece en su quehacer. Es en este punto donde se conforman las *trayectorias formativas* (Rico, 2020), las cuales son construidas desde dos lugares: (i) una perspectiva personal del quehacer docente; y (ii) la capacidad de apropiarse de los conocimientos y saberes brindados por los docentes formadores. El maestro y la maestra que continua su formación transforma la percepción sobre la investigación y la incluye en sus prácticas áulicas, reconociendo su labor y enfocándose a la mejora continua de su quehacer (Vergara, 2017).

Conclusiones

Al indagar por la formación docente posgradual se develó que la investigación es un elemento necesario para reflexionar sobre las prácticas docentes, generando otras fuentes de análisis y consolidando nuevas estrategias para enseñar y actuar en los escenarios escolares. Relacionado este aspecto con la autorreflexión y criticidad que desarrollen los maestros tanto en los espacios formativos como en los escenarios escolares, es decir, en su cotidianidad como docente y la manera de hacer sus prácticas. (Vergara, 2017).

Por otra parte, los espacios dialógicos entre los maestros en formación se convierten en un ejercicio que marca la diferencia por sus aportes y cuestionamientos que se puedan dar sobre el hacer de cada uno, partiendo del compartir de saberes, las buenas prácticas, experiencias y los momentos de formación colegiada, los cuales se involucran con lo aprendido en los procesos de formación posgradual (Vergara, 2017). De este modo es que las prácticas investigativas que son concebidas desde el quehacer docente permiten significar de *otros modos* lo que se hace, es decir, poder involucrar otros conocimientos, saberes y experiencias para ser compartidos en los espacios de diálogo. Considerando que estas nuevas formas de significación proponen prácticas de enseñanza acorde con los contextos de los estudiantes y conllevan a aprendizajes situados. (Edelstein, 2013).

Desde el punto de vista formativo y profesional, se identificó una comprensión del campo investigativo para mejorar las prácticas docentes, Vásquez (2011) los llama “renovar la profesión”, alternativa con que pueden iniciar los maestros en formación para hacer investigación desde las prácticas propias. Pensar la formación docente desde las prácticas de reflexión e investigación y no solo de los conocimientos disciplinares sino del hacer y ser docente, refiere otras posturas pedagógicas, didácticas y evaluativas, que en parte son definidas en las prácticas investigativas y desde la labor docente en un plano reflexivo, crítico y propositivo de la acción pedagógica. Quiere decir que los lugares de formación se integran con las prácticas reflexivas y situadas (Edelstein, 2013).

En los relatos analizados, se dedujo que el desafío de problematizar las experiencias pedagógicas, partiendo de la producción de conocimiento, puede generar *otros modos* relacionales con el poder y actuar desde la dimensión profesional. En otras palabras “un maestro que ingresa a un programa de maestría o doctorado tiene el desafío de problematizar su experiencia pedagógica, desde tres dimensiones, producir conocimiento; producir otros modos de relación con el poder; y, afectar su propia subjetividad” (Martínez, et al, 2008, p. 67).

Una última conclusión de este estudio y en particular de la categoría presentada en este artículo —aprendizajes investigativos—, es que las prácticas ya repensadas (Bain, 2012) son configuradas desde el empoderamiento y las nuevas percepciones del quehacer que se genera con la formación adquirida, configurando *otros modos* de ver el ser y hacer como docente, permitiendo la incursión de nuevas propuestas y prácticas de enseñanza e investigación en los escenarios escolares donde laboran los maestros en formación, haciendo posible la flexibilización de lo que se tenía por verdadero e inamovible.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Antello, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educacion.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educacion*. 1, pp. 159.179. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*. Vol. 4, pp. 63 – 74. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/8
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico–narrativa en educación*. La Muralla.
- Brisioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. *Perfiles Educativos*; XXXV; 154; 12, 134-153. <http://ref.scielo.org/s55wh2>
- Creswell, J. (1994). *Qualitative inquiry and research design*. Sage Pubns.
- Cometta, A. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, (11). <https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. Mc Graw Hill.
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Ediciones Unisalle.
- Landín, M. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*. Vol. 8 (54), pp. 227-242. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soles, C. y Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Serie de investigación IDEP.
- Martínez, M. y Carreño, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 8-26. <https://10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Morales Escobar, I. y Taborda Caro, M. (2021). La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Nocetti, A. y Medina, J. (2017). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*. Vol. 3 (15). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf>
- Rico, A. (2020). *Vínculos existentes entre la formación docente posgradual y el oficio de ser maestrxs de primaria y bachillerato en dos ciudades de Colombia: Pasto y Valledupar*. (tesis doctoral). Universidad Nacional de la Plata, Argentina. <https://r.issu.edu.do/?l=10594tcU>
- Sancho-Gil, J. M., Correa, J. M., Ochoa-Aizpurua, B. y Domingo, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), pp. 144-166: <https://10.30827/profesorado.v24i2.9050>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (coords.). (2023). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 3). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>

- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. Espacios en Blanco. Revista de Educación. 31 (2), pp. 365-379. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. Panel Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos. Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio.
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. Santillana.
- Vasilachis, I. -coord.- (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vásquez, F. (2011). *Educación con maestría*. Ediciones Unisalle.
- Vergara, M. (2017). *La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
-