

Recepción: Agosto 10 de 2019

Aceptación: Agosto 20 de 2019

Publicación: Noviembre 29 de 2019

Sentido de la investigación formativa: Un estudio fenomenológico-hermenéutico en las Escuelas Normales Superiores de Sucre.

Meaning of formative research: A phenomenological-hermeneutical study in the Superior Normal Schools of Sucre.

Alberto Jesús Iriarte Pupo

(C) Doctor en Ciencias de la Educación (Red de Universidades Estatales de Colombia - Sede Universidad del Atlántico).

Magister en Educación (SUE – Caribe, Sede Universidad de Sucre).

Licenciado en Matemáticas y Física (Universidad del Atlántico).

Rector de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Sincelejo. Docente catedrático de la Universidad de Sucre - Colombia.

Miembro del grupo de investigación Tecnocrítico

Universidad de Sucre – Colombia

albertoiriarte4@yahoo.es

Resumen

La formación inicial de maestros ha sido un tema recurrente en la investigación educativa en las últimas cinco décadas. Entre los problemas planteados se destacan: bajos niveles de formación en la capacidad crítica y autoreflexiva; procesos investigativos ortodoxos; bajos niveles en las competencias lectoras y escriturales; inexistencia de una cultura investigativa. Por tanto, en el proceso investigativo llevado a cabo, se propuso el objetivo de develar el sentido que los maestros en formación, pertenecientes a las Escuelas Normales Superiores de Sucre (Colombia), confieren a la investigación formativa.

El abordaje teórico y metodológico se instaura desde una postura basada en la fenomenología hermenéutica. Las técnicas de recolección de información utilizadas, fueron: la entrevista en profundidad y la observación participante. El procesamiento de la información, se abordó desde el Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA), complementado con los métodos reflexivos para ver el sentido de los textos. Seis temas surgieron del análisis de los datos. Para el presente artículo, se darán a conocer algunos resultados encontrados en uno de estos temas en particular: la "Investigabilidad: el eidos de la investigación formativa". Entre las conclusiones del estudio, se resalta la construcción singular que se logró abstraer de los sentidos otorgados por los maestros en formación, sobre el constructo social denominado "investigación formativa".

Abstract

Initial teacher training has been a recurring theme in educational research in the past five decades. Among the problems raised are: low levels of training in critical and self-reflexive capacity; orthodox research processes; low levels in reading and writing skills; nonexistence of a research culture. Therefore, in the investigative process carried out, the objective of revealing the sense that teachers in formation, belonging to the Superior Normal Schools of Sucre (Colombia), confer to formative research was proposed. The theoretical and methodological approach is established from a position based on hermeneutical phenomenology. The information collection techniques used were: the in-depth interview and participant observation.

The information processing was approached from the Interpretive Phenomenological Analysis (IPA), complemented with the reflective methods to see the meaning of the texts. Six issues emerged from the data analysis. For the present article, some results found in one of these topics in particular will be announced: "Investigative: the eidos of formative research". Among the conclusions of the study, the unique construction that was abstracted from the senses granted by teachers in training, on the social construct called "formative research" is highlighted.

Palabras Clave

Formación de maestros, Investigación Formativa, Fenomenología, Hermenéutica, Escuela Normal Superior (ENS).

Keywords

Teacher Training, Formative Research, Phenomenology, Hermeneutics, Higher Normal School.

Introducción

La formación de maestros es un tema que ha prevalecido en diferentes épocas y contextos, especialmente cuando el proceso educativo tomó una forma escolarizada. Es decir, desde la aparición de la escuela como dispositivo de socialización (Durkheim, 1990). De igual forma, los problemas que subyacen en la formación inicial de maestros, han sido estudiados ampliamente en las últimas cinco décadas (Sayago, 2002), evidenciando que en la sociedad actual se requiere que los maestros en su formación inicial, adquieran habilidades y competencias investigativas (Zabalza, 2013).

En Colombia, una de las diferentes instituciones formadoras de maestros que ha influido notablemente en esta labor es la denominada Escuela Normal, que a pesar del tiempo y de diferentes procesos de reforma, sigue cumpliendo con la tarea encomendada desde el año 1821 (Zuluaga, 1996). Particularmente, el tema de la investigación llega a las Escuelas Normales Superiores (ENS) de Colombia, con la expedición de la ley 115 en 1994, y enfáticamente con la reestructuración que se introducen por medio de sus decretos reglamentarios.

Ahora bien, existen diferentes obstáculos que se oponen al cumplimiento de la tesis del maestro investigador, tales como: debilidad escritural, el temor a la autocrítica y la crítica, dificultad de generar ideas originales, el impacto social del cambio docente (Restrepo, 2008); Asimismo, la desarticulación entre la teoría y la práctica; pocos espacios y momentos para realizar desde los maestros formadores procesos investigativos; espacios limitados para socializar y reportar los resultados del ejercicio investigativo llevados a cabo por los maestros en formación (Parra, 2007; Ortiz y Suárez, 2009); alto grado de asignaturismo y rutinización de los procesos investigativos, que llevan a la pérdida de sentido y significado del proceso (Parra, 2007); falta de apropiación y sostenibilidad en el tiempo de los aprendizajes obtenidos en cuanto a la investigación formativa se refiere. Así también, se presenta la desarticulación entre la formación investigativa y la investigación formativa (Von Arcken, 2007). Lo anterior, conlleva a develar el sentido que los maestros en formación de las Escuelas Normales del departamento de Sucre, le confieren a la investigación formativa; con lo cual, se pretende aportar en la reducción de la brecha existente entre la teoría y la práctica, respecto al fenómeno estudiado.

Por otra parte, el abordaje teórico y metodológico de la presente investigación, se construye desde una perspectiva cualitativa y desde una postura teórica basada en la fenomenología-hermenéutica (Husserl, 2011; Van Manen, 2016). El análisis de la información fue realizado por medio del Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Larkin & Thompson, 2012), complementado con los métodos reflexivos para develar el sentido de los textos (Van Manen, 2016). Los resultados encontrados se sintetizan en seis temas. En el presente escrito se dará a conocer lo referente a uno de ellos, denominado: “Investigabilidad: el eidos de la investigación formativa”. Aquí, se describen diferentes experiencias de vida, narradas por los participantes, que dan cuenta de las transformaciones que se vienen dando en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre, en cuanto a los procesos de formación de maestros, específicamente en lo que respecta a la investigación formativa.

Referentes teóricos

En el presente aparte, se da cuenta de diferentes aspectos ontológicos y metódicos, que se han venido gestando en cuanto al proceso de formación inicial de maestros. Es de aclarar, que uno de los aportes relevantes a la constitución de la tesis del maestro investigador, inicio con la propuesta de Dewey (1933), quien propuso un movimiento transformativo del cuerpo magisterial, con el fin de cambiar los modelos basados en una educación asumida para el educando, desde el control, la recepción y repetición de lo dicho por los otros. Desde ahí, se da inicio a proposiciones varias, en diferentes contextos geográficos y temporales, en las que se destacan: el docente “práctico reflexivo” (Schön, 1983) y el “profesor reflexivo” (Elliott, 1993). Asimismo, articulada con los postulados de Kurt Lewin (1946), fue evolucionando la tendencia denominada teoría crítica de la educación, en los que se resaltan los trabajos de Carr & Kemmis (1988), McLaren (2000), Apel (1999), Giroux (1997), y Freire (1972), entre otros.

A su vez, en diversas instituciones formadoras de maestros, se utilizan distintos métodos con el fin de apoyar el proceso formativo, hacia una práctica pedagógica reflexiva o una práctica pedagógica investigativa. Entre estos se destacan: la autobiografía, la retroalimentación de los estudiantes, la conversación profesional y la lectura como un estudio profundo. Un modelo para reflexionar basado en pasos: describir, informar, confrontar y reconstruir. Así también se enfatizan en los Self-study, realizados mediante biografías de docentes, autobiografías o narrativas; la autoetnografía, la investigación acción, la enseñanza como investigación y la spiral of inquiry (Earl, 2016). Entre algunas habilidades o competencias que se requiere desarrollar en los maestros en formación, se desatacan las siguientes: observación, sistematización, problematización, reflexión sobre la acción y transformación de la práctica (Restrepo, 2009).

Formación inicial de maestros.

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

De esta manera, la formación inicial, es considerada, por tanto, como un recurso concluyente e imprescindible para llevar a cabo demandas y mejoras socialmente solicitadas, tanto en los ámbitos escolares, como en general en lo educativo. Diversos autores sostienen, de manera explícita algunos, y otros de manera implícita, que la formación inicial posee un valor intrínseco cargado de un mundo de significados, experiencias para el aprendizaje que permiten al futuro maestro ir construyendo y reconstruyendo el sentido de la profesión, sus propósitos y orientaciones (Sayago, 2002; Villegas, 2010).

Investigación formativa.

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

En este sentido, Restrepo (2008) esboza que la investigación formativa es formar en:

“investigación y para la investigación, desde actividades investigativas que incorporan la lógica de la investigación y aplican métodos de investigación, pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal” (p.4).

Es así que los estudiantes se convierten en co-investigadores con la presentación de los resultados encontrados en los proyectos pedagógicos presentados como requisito de grado. En los cuales no es condición suficiente y necesaria resolver problemas de enseñanza y aprendizaje, sino de manera coherente a un macro-proyecto ir presentando resultados que apoyen a la construcción de marcos conceptuales y teóricos relacionados con el objeto de estudio que puede estar planeado a mediano o largo plazo.

De este modo, la investigación formativa se puede entender, como una primera e ineludible manifestación de existencia de la cultura de la investigación,

donde se intenta ayudar al estudiante a buscar y construir conocimientos de una manera metódica y sistemática, aprovechando el propio desenvolvimiento de la búsqueda investigativa (Restrepo, 2008). Es un proceso caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la validación y juicio crítico de pares. De esta manera, el conocimiento obtenido, pretende enriquecer la reflexión de la experiencia mediante la deconstrucción y reconstrucción de su enseñanza; y así, la investigación formativa está dirigida a dinamizar la práctica pedagógica reflexiva y transformadora (Restrepo et al, 2004).

Sobre la fenomenología y el sentido.

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

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

Así, será desde los conceptos de *Noema* y *Noesis* que se ira estructurado dicha concepción. Husserl (1976), denomina al acto psicológico individual del pensar *Noesis* y al contenido objetivo del pensamiento *Noema*, ambos se encuentran correlacionados en la vivencia intencional. “la correlación se entiende como aquello que permite conocer el objeto real en tanto correlato de sentido. La correlación funda la relación entre la conciencia y su objeto. La correlación es indestructible, se establece entre dos polos inseparables” (Hincapié, 2013, p.3). En cuanto al *Noema*, este “se refiere al contenido en cuanto tal de la vivencia. Y que hay que entenderlo como aquello que es dado, propio de la realidad de la cual hemos hecho experiencia” (ibíd., p.6), es necesario entender a su vez, que la realidad objetiva en completitud de perspectivas es un reto inalcanzable, por

tanto, lo donado de los objetos se convierten en posibilidades de estructuración eidética, hacen parte de los diversos modos de ser y de darse del *Noema*. Por su lado, la *Noesis* es entendida como la

“...pura actividad de la conciencia que le otorga al “contenido” su modalidad de acto consciente en determinada forma, especificando sus características noemáticas, es decir, ya sea en cuanto “percibido”, o como “recordado”, o en cuanto “deseado”, “juzgado”, etc., es el acto mismo del percibir, recordar, desear, juzgar, etc.” (ibíd., p.6).

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

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

El *sentido* ocurre en la vivencia, la cual, a su vez corresponde a un *eidos*, a una idea, a una esencia. Por consiguiente, donde se instale una propuesta de estudio de los mundos posibles, del mundo subjetivado, se hace necesario fenomenologizar, volver la mirada hacia el sujeto, deconstruir, genealogizar, lo normalizado. De esta forma la propuesta fenomenológica, más que insistir en una refutación de la metafísica imperante, provee de herramientas que dan la posibilidad de estudiar de manera incesante el sentido (o los sentidos) dado (s) en el mundo en que de manera efectiva vivimos (Vargas-Guillen, 2009).

Metodología

Esta investigación se planteó desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativo, con lo cual se buscó realizar el estudio de las experiencias vividas de los maestros en formación, así como de la interpretación y descripción de las características particulares de su discurso y del lenguaje corporal, que se logró observar durante las entrevistas y en la observación participante. De esta manera, aproximarse a develar el sentido, respectivo al proceso llevado a cabo en cuanto a formarse como maestros investigadores. La investigación cualitativa, parte del supuesto, de que el mundo social está constituido por medio de significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta formación y de sus representaciones a través de la experiencia de los sujetos (Denzin y Lincoln, 1994).

Ahora bien, el tipo de diseño escogido, pertenece a la tradición fenomenológica-hermenéutica, el cual, se enfoca en el estudio de las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Asimismo, responde a la pregunta *¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona, grupo o comunidad respecto de un fenómeno?*. Los sujetos de estudio, fueron los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, pertenecientes a las ENS del departamento de Sucre: Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, Institución Educativa Normal Superior de Corozal y La Institución Educativa Normal Superior de la Mojana. La muestra fue intencional, con una participación total de diez estudiantes de últimos semestres (IV o V); seis de sexo masculino y cuatro de sexo femenino.

La recolección de los datos se efectuó utilizando una entrevista en profundidad semiestructurada, la cual fue validada (en contenido) mediante el juicio de expertos (Iriarte, Álvarez, Martínez, García y Peralta, 2019). Así también, se utilizó la técnica de observación participante, donde se registraron los datos por medio del diario de campo¹ (Denzin y Lincoln, 1994). El diseño de la entrevista estuvo basado en los estudios realizados por Van Manen (1990, 1998, 2016). Desde ahí, el fenómeno objeto de conocimiento: la formación investigativa de los maestros, es considerada como una experiencia vivida; si bien articulada con otros campos de saber, es la descripción de la experiencia investigativa, llevada a cabo en los estudios como normalistas superiores, la que interesa profundizar, aplicando la entrevista fenomenológica.

Es de resaltar que, “la entrevista fenomenológica es el acercamiento existencial entre dos personas a manera de poder aprehender un fenómeno desde la perspectiva de quien lo está vivenciado y significando” (Guerrero-Castañeda, Menezes y Ojeda-Vargas, 2017, p.4). Esta clase de entrevista presenta una diferencia primordial con respecto a otras que se utilizan en la investigación cualitativa. La diferencia principal, radica en que en la mayor parte de las entrevistas utilizadas por los investigadores sociales se parte de un guion determinado por una serie de categorías o temas a explorar en un fenómeno, dadas por un preconcepto o una noción teórica previa. En cuanto a la entrevista fenomenológica, esta debe partir desde la apertura, desde la *epojé*, desde la puesta entre paréntesis de cualquier juicio, preconcepto, categoría; en sí, el investigador va abierto a encontrarse con el fenómeno que se develará ante él (Van Manen, 2016). Por tanto, las categorías de investigación y de análisis, fueron emergentes, por lo que serán abordadas en el acápite de resultados.

Ahora bien, con el fin de apoyar la reflexión de las experiencias vividas por los participantes, se establecieron diferentes categorías existenciales, que a su vez sirvieron como guía de la entrevista realizada. Entre los existenciales tenidos en cuenta, se tienen: la relación vivida (la racionalidad); el cuerpo vivido (la corporalidad); el espacio vivido (la espacialidad); el tiempo vivido (la temporalidad); y las cosas y tecnologías vividas (la materialidad). Como expresó Van Manen (2016), “las nociones de relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas son existenciales en el sentido en que pertenecen al mundo de la vida... Todos vivenciamos nuestro mundo a través de estos existenciales” (p. 349).

¹ Convenciones: EP1: Donde E significa entrevista, y P1 participante número uno. NDC02102017: NDC significa Nota del Diario de Campo, la numeración es la fecha organizada por día, mes y año.

La determinación del objetivo en este estudio, implicó usar el *Interpretative Phenomenological Analysis* – IPA (Larkin & Thompson, 2012) conjuntamente con el enfoque hermenéutico planteado por Van Manen (2016), para analizar los datos recolectados, integrado los pasos de interpretación de cada modelo. Ahora bien, como la base de datos no era lo suficientemente grande, no fue necesario utilizar un software para el análisis de los mismos. Por lo tanto, la transcripción manual fue apropiada. Luego, se escribieron las entrevistas, revisando y escuchando una grabadora digital, lo cual confirmó la precisión de las transcripciones.

En cuanto al análisis de datos, este involucró la preparación y organización de los mismos, utilizando la codificación para reducirlos en temas, categorías y subcategorías (Creswell, 2012; Saldaña, 2013). El proceso llevado a cabo con cada una de las entrevistas (o con los datos recolectados en el diario de campo), fue el siguiente: el primer paso consistió en leer y familiarizarse con las transcripciones; un segundo momento implicó identificar y extraer declaraciones significativas, en cada una de las entrevistas relacionadas con el fenómeno en estudio; el siguiente paso implicó identificar los temas preliminares (categorías y subcategorías) para formar unidades de sentido, es decir, buscando una relación entre ellos, que permitiera la emergencia de subtemas; Por último, se acotaron los significados formulados, en categorías, para luego agruparlos en temas, que intentan encerrar el sentido de enunciados significativos (Larkin & Thompson, 2012).

Resultados y Discusión

Con el objetivo de comprender el sentido que le dan los maestros en formación a la *investigación formativa*, se presenta a continuación uno de los temas, con sus respectivos subtemas, que emergió del proceso de análisis de datos. Como apunta Aguas (2014), los temas surgen de las categorías finales y los subtemas de la base de la consideración conceptual previa.

Investigabilidad: el eidos de la investigación formativa.

En las descripciones brindadas por los maestros en formación se lograron identificar, para este tema en particular, tres subtemas. El primero fue denominado como “el ir más allá: base de la investigabilidad”. En este se detalla lo relacionado con la actitud crítica, la reflexión, la indagación, como cualidades que debe desarrollar el estudiante, con el fin de aportar a la comprensión y/o solución de los problemas encontrados, sean estos exógenos o endógenos.

En este subtema, se encuentra inmersa la representación sobre lo que “es” la investigación formativa. Es decir, la *idea* que tienen sobre investigación, los maestros en formación de las diferentes ENS. Asimismo, se identifica como conciben ellos, el proceso llevado a cabo para investigar, los modos, el camino trasegado con el objetivo de acercarse a la puesta en marcha de una cultura investigativa. Si bien todos los estudiantes, aportaron desde diferentes miradas y

ángulos de representación a la noción de investigación, estos fueron agrupados en categorías y subcategorías, que posibilitan la comprensión de la configuración de sentidos que se van gestando sobre la *investigariiedad*.

En primera instancia se encuentran aquellos estudiantes, tales como P5 y P9, para quienes la investigación es “*ir más allá*”, para lo cual debe utilizarse la pregunta cómo forma expedita que posibilita el proceso.

“Investigar es *ir más allá* de la observación, es *preguntarse* por qué los niños no tienen interés en aprender, por qué vienen vestidos de una forma..., *ir más allá* de lo normal.” (EP5)

“Para mi investigar es..., el por qué, el cómo, el cuándo y el dónde; investigar es *ir más allá* de lo que nuestros ojos pueden ver, investigar es buscar cómo suceden las cosas, es saber, es querer *innovar*, es *ir más allá*, es buscar las posibles respuestas a nuestras preguntas y es un proceso que se hace de forma jerárquica.” (EP9)

Pues bien, se buscará deconstruir del discurso ese “*ir más allá*”. Algunas preguntas que se originan son, por ejemplo, *¿Qué se interpreta de ese “ir más allá”?* *¿Qué se busca trascender?* En este sentido, cada uno de los participantes, expresa como un acuerdo, en la esfera de comercio mutuo, la significación de la investigación. Ese *ir más allá*, es no quedarse en la apariencia, es romper con la actitud natural, estática, que obstruye la búsqueda de “algo”, tal vez la búsqueda de la esencia. Esta actitud crítica, que anhela la trascendencia, que sucumbe en la inmanencia para lograr una transformación de la subjetividad, es un fin de la investigación formativa. Por lo tanto, encontrar en los discursos la preocupación misma del “*ir más allá*”, es romper con la normalización disciplinaria y regularizadora, que sumergen al docente en un técnico de la educación.

Desde este ejercicio hermenéutico, se substraen el objetivo mismo de la tesis subyacente de la formación de un maestro investigador, un docente reflexivo y transformador de su realidad, un sujeto que posibilita el cambio desde su quehacer, hasta su acontecer en sociedad. Desde ahí, se da cuenta de una postura crítica, una actitud que va en contra de la racionalidad técnica de la educación. Por ello, la importancia de preguntarse, de indagar, de descubrir, a fin de “*ir más allá*”. Tal como planteó Cruz (1976) “la historia de la metamorfosis del pensamiento comienza al filo del cambio de una actitud mental receptiva y contemplativa a una actitud mental activa y constructiva” (p. 85). Por lo que cada uno de los participantes desde su representación psíquica, desde su idea, propugna que la investigación es trascender de aquello que parece normal, a aquello que se puede innovar.

Por último, y en atención a los sentidos configurados con respecto a la noción de investigación, los maestros en formación P8, P7 y P10, concuerdan que “*ir más allá*”, es llevar a cabo un proceso que permita darle solución a los problemas planteados; para ellos investigar: “...es un proceso sistematizado, organizado que nos llevan a conocer y buscar acerca de lo que estamos haciendo, es un proceso que lleva un orden, una secuencia, como todo proceso que se realiza..., investigar es buscar solución a un problema” (EP8); “...es innovar, es decir, cuando se investiga es porque existe un problema o existe una necesidad; con base en esto,

se busca solución,...” (EP7); “...es como... , averiguar sobre algo que uno quiere saber, o buscar la explicación a las cosas que uno no entiende o se quiere buscar la solución a un problema...” (EP10).

Aunque no siempre el proceso investigativo, conlleva a darle solución a un problema; es la búsqueda, la indagación, la actitud reflexiva, lo que cobra mayor interés y relevancia en la formación en investigación de los futuros docentes. La investigación formativa se asume entonces, como una actitud problematizadora y crítica del aprendizaje, de la enseñanza y del desarrollo curricular (Stenhouse, 1998). Permitiendo la transformación permanente de los trabajadores de lo inmaterial (Mejía, 2015).

Al segundo subtema, se le designo el nombre de “*el proceso de investigación: la experiencia*”. Aquí los participantes describen lo vivido referente a: la aproximación inicial a la realidad, narran cómo realizan la observación y la lectura de contexto; la articulación sobre los referentes conceptuales y teóricos con las nuevas formas de afrontar el problema planteado; expresan cómo recolectan información y analizan los datos, asimismo cómo vivieron la experiencia de la socialización. A continuación, se describirán y analizarán las experiencias vividas por los participantes, en cuanto a algunos de los aspectos que tienen que ver con el proceso de investigación. De esta manera, el acercamiento fenomenológico-hermenéutico, posibilita la comprensión de la configuración de los sentidos, expresados y encubiertos, que dan paso a la significación de lo que es (desde el mundo de la vida), para los maestros en formación, *la trama investigativa*.

En cuanto a las narrativas expresadas por los participantes, la observación y la lectura del contexto, permiten una aproximación inicial a la *realidad*, al fenómeno que aparece. De igual modo, faculta la interpretación y comprensión del estado actual de la situación a estudiar o intervenir. En este sentido, el ejercicio de la observación y de la lectura del contexto, se constituyen en un primer momento de la propuesta de indagación, que conlleva a identificar elementos a fortalecer o modificar.

“...primero hacemos una *lectura de contexto*, porque no podemos *dar las clases*, si nosotros no sabemos con qué materiales estamos o podemos contar para dar las clases, las condiciones del contexto que rodea al niño, las condiciones de los estudiantes..., todo eso. Entonces, además de hacer una observación, hacemos una lectura de contexto.” (EP1)

“...para llevar a cabo una excelente investigación, yo..., como persona, debería *conocer los problemas* que debemos estudiar, las dificultades que se están presentando en este momento, más que todo deberíamos hacer como una *lectura de contexto*, [...], para conocer cuáles son las necesidades y dificultades que se le están presentando en [...] su labor diaria.” (EP4)

De acuerdo con Van Manen (2016), la lectura del contexto, se relaciona con el sujeto y el espacio vivido (la espacialidad). Esta noción se basa en la necesidad de analizar el contexto educativo, desde una perspectiva integral y desde la cotidianidad, no sólo centrada en el espacio material, sino también en las subjetividades. Estableciendo de esta forma, la noción de espacialidad como fundamental, para entender la construcción de sentidos, que permitirán el

abordaje de situaciones pedagógicas y didácticas, coherentes y pertinentes al lugar donde se encuentre el maestro ejerciendo su labor.

En esta categoría, también, se ponen de manifiesto ciertas expresiones que dan cuenta de otros aspectos que se llevan a cabo en el proceso investigativo; plantear objetivos, justificar el trabajo y encontrar los referentes que sirven para guiar el estudio. Si bien, se reconoce que el desarrollo de una investigación no es lineal, es interactivo y dinámico, es claro también que se debe cumplir con ciertos cánones, los cuales permitirán a una comunidad, identificar y evaluar el estudio como un sistema donde cada aspecto hace parte del todo, es decir existe coherencia y cohesión. De esta manera, lo expresaron los estudiantes:

“En este proceso cuando inicia los antecedentes y los estados del arte, se tiene la idea, pero se quiere saber si alguien lo ha hecho [...] me encuentro con autores como Linda Manson, educadora norteamericana, educadora de la primera infancia. [...] Todo el sustento teórico lo tomamos del doctor Bernardo Restrepo, porque él fue quien se atrevió a acuñar en ese aspecto, esa parte que le pertenecía al docente..., ser líder en su laboratorio.” (EP7)

Lo anterior, invita a los maestros en formación a incursionarse en la conversación académica y teórica. Meterse en el diálogo, argumentando y dando aportes sobre temas, en los cuales diferentes personas han venido construyendo desde sus propias perspectivas, en distintas espacio-temporalidades, sentidos y significados compartidos por una comunidad en específico. En los relatos se describe también, la dificultad que para algunos de ellos tiene saber discriminar lo pertinente y relevante de los aportes de diferentes autores. A pesar de lo anterior, reconocen que la búsqueda de los referentes, da la posibilidad de encontrar ayuda y soporte para la transformación de la práctica. En este aspecto se admite, junto con Potestá (2013), que las ideas, pensamientos, lenguaje, formas de sentir y actuar, no provienen de la nada. Que el ser humano, se constituye desde una configuración interrelacionada, donde el *Otro* aporta (sentido de otredad), resultando así, una “*subjetividad intersubjetivada*”.

El tercer y último subtema que emergió de las experiencias narradas por los participantes, se le nomino “*la preocupación del para qué investigar: mirada hacia el futuro*”. En este aspecto los estudiantes, expresan su desasosiego con respecto a lo que pasará con su trabajo de investigación. Para algunos, la inquietud subyace en qué no queden guardados en el olvido, para otros en qué sirvan para seguir transformando y dando solución a los problemas educativos de su contexto. En este sentido, P2 expresa su inquietud sobre la posibilidad de impactar la zona rural, describiéndolo de la siguiente manera:

“..., porque siempre en los proyectos de investigación, uno va a trabajar, a identificar la problemática, pero el proyecto, los resultados y las conclusiones, van quedando dónde..., aquí, en la Escuela Normal..., entonces no se reflejan allá, en la zona rural, sino siempre se van a quedar aquí, en la Escuela Normal.” (EP2)

Por otra parte, P8 está interesado en saber por qué los resultados de las investigaciones realizadas por los estudiantes anteriores (egresados), quedan guardadas sin tener una continuidad que coadyuve a la solución de problemas a largo plazo. Este hecho, lo conlleva a interpretar que pasará lo mismo con su

trabajo, donde entrega un documento, el cual organizan y guardan para así cumplir con un requisito y nada más. De esta manera lo describe el participante:

“...los proyectos que se realicen en la institución avancen, no solamente queden en que uno hace el proyecto, está el libro bien bonito, lo pone en el estante, cierra el estante con llave y ya, nadie lee eso, nadie lo lee, porque aquí ha pasado, porque nosotros llegamos a ver los proyectos y están allí, guardados, ordenados..., eso pasa todos los años, nadie los coge, nadie los lee..., qué pasa con eso, o sea, nada..., para nada estamos investigando, si eso va a quedar en lo mismo.” (EP8)

Por su lado, P3 comenta su inquietud, apuntando a la conformación de líneas de investigación. Así también, reclama lo referente a la articulación de la teoría y la práctica, en atención, además, al aporte de transformación sugerido al realizar un proceso investigativo. Él lo percibe de esta manera:

“Yo digo que una investigación nunca tiene fin, porque si se realiza una investigación aquí en el colegio, la investigación tiene después otra cosa que investigar, porque surgen otras problemáticas, surgen necesidades..., entonces los profesores qué dicen, los profesores de investigación..., porque hay varios..., dicen “vamos a coger otro tema”, o sea, escogemos otro tema, queda como un simple libro, no va a haber resultados..., siempre teoría, nunca práctica..., o sea, la huella de nosotros va a ser, que estén nuestros nombres hay y ya..., más nada.” (EP3)

De acuerdo con lo anterior, a los participantes les inquieta el impacto, tanto presente como futuro de sus trabajos de investigación. Para algunos, es deseable que se tenga en cuenta la zona rural para el proceso de intervención de la investigación. Para otros, es preocupante saber que para el futuro sus trabajos quedarán guardados sin impactar a largo plazo, sobre el hecho educativo. Asimismo, invitan que para la posterioridad se consolide una tradición investigativa, procurando crear e instituir líneas de investigación, sostenibles en el tiempo.

Las anteriores cuestiones han sido estudiadas por Parra (2007) y Ortiz y Suárez (2009), quienes manifiestan las mismas inquietudes que los participantes del presente estudio declararon. En este sentido, los autores ponen en tela de juicio, la tesis del maestro investigador. Frente a dicha noción, proponen que se debe aportar a la misma, replantearla o en caso tal que se quede en definiciones estáticas y dogmáticas del que hacer del maestro, es mejor eliminarla. Ahora bien, se reconoce que el ejercicio llevado a cabo en la investigación formativa, permite desarrollar diversas competencias, por ende, se hace necesario seguir apostándole a la formación de un maestro intelectual de la cultura, un maestro transformativo de la misma (Giroux, 1997; Restrepo, 2008, 2009; Elliott, (1993).

Conclusiones

En las descripciones brindadas por los maestros en formación, se lograron identificar, para este tema en particular, tres subtemas: “el ir más allá: base de la investigabilidad”; “El proceso de investigación: la experiencia”; y “Recolectado datos y presentando resultados: momentos de consolidación”. En cuanto a la expresión “*ir más allá*” se configuran diferentes sentidos, expresados por los participantes, entendiéndose como el no quedarse en la apariencia, promoviendo una actitud crítica. El “*ir más allá*” es una forma de resistir, de rebelarse, de perturbar lo ya establecido, de salir de lo normalizado. Desde el ejercicio hermenéutico, se interpreta el “*ir más allá*” como una actitud subyacente en la formación de un maestro investigador, un docente reflexivo y transformador de su realidad, un sujeto que posibilita el cambio desde su quehacer, hasta su acontecer en sociedad. Otros estudios refrendan estos resultados, enfatizando en la importancia de la práctica reflexiva como un elemento fundamental para mejorar el quehacer pedagógico docente (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010; González y Malagónlez, 2015).

Por otro lado, desde las narrativas, se logró distinguir dos condiciones de la indagación: una exógena y una endógena. En la primera, hay una realidad que existe independiente del sujeto y de su subjetividad, constituyéndose en una cualidad propia de los fenómenos que se reconocen como exentos de la constitución del sentido. En la segunda, configurada desde un conjunto de ideas subyacentes al sujeto, es decir establecida desde las representaciones mentales que se van instaurando como un sistema propio de concepciones, conformado así, el conocimiento que se tiene del mundo. Ambas condiciones, son importantes de reconocer e intervenir en el proceso de investigación. Desde la exógena, buscar, conocer, analizar, comprender y transformar la realidad exterior, es considerada la prioridad. Desde lo endógeno, reflexionar, deconstruir, y reconstruir tanto los modelos mentales, como las acciones propias del ser maestro, son indispensables para la mutación y evolución continua de la educación.

En cuanto al segundo subtema, “El proceso de investigación: la experiencia”, entre las acciones que explicitaron los participantes, para realizar el proceso de investigación se tienen: primero la observación o lectura del contexto, la cual da soporte a la determinación del problema y el planteamiento de objetivos, considerado el paso siguiente; luego se describe la situación, ya sea exógena o endógena (de corte investigación acción pedagógica); seguidamente se plantea una estrategia de intervención, se pone en práctica y se evalúa; se resalta la escritura de diarios de campo o pedagógicos que permiten llevar a cabo la sistematización; finalmente se analizan y socializan los resultados. Asimismo, los maestros en formación también dejan una memoria escrita (trabajo de grado, artículo, informe de investigación), lo que permite el estudio o recuperación posterior del trabajo realizado. Lo anterior está acorde con lo planteado por Restrepo (2009) y Pacheco (2013).

Con respecto al último subtema, a los participantes les inquieta el impacto, tanto presente como futuro de sus trabajos de investigación. Para algunos, es

deseable que se tenga en cuenta la zona rural, para el proceso de intervención de la investigación. Para otros, es preocupante saber que para el futuro sus trabajos quedarán guardados, sin impactar a largo plazo, sobre el hecho educativo. Además, invitan que para la posterioridad se consolide una tradición investigativa, procurando crear e instituir líneas de investigación, sostenibles en el tiempo.

En conclusión, se sintetiza que el sentido constituido sobre investigación formativa, por los participantes del estudio, la conciben como “un proceso sistemático y jerárquico, en el que se puede indagar, tanto condiciones endógenas como exógenas, relacionadas con la educación, la pedagogía y la didáctica. Para “ir más allá” de lo normalizado, y de esta manera aportar a la búsqueda de soluciones plausibles de las problematizaciones planteadas, por medio de la innovación y la transformación, tanto de las representaciones mentales como de las actuaciones subjetivas e intersubjetivas, de los implicados en el campo de la formación”.

Referencias

- Aguas, P. (2014). A Phenomenological Study of Key Stakeholders' Lived Experiences While Implementing an Aligned Foreign Language Curriculum (doctoral thesis). University of Phoenix, Arizona (United States).
- Apel, K.O. (1999). Estudios éticos. México: Fontamara.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Cruz, J. (1976). Intelecto, razón y entendimiento. Anuario filosófico, 9(1), 73-107.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (ed). (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage
- Dewey, J. (1933). How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: Henry Regnery.
- Durkheim, E. (1990). Leçons de sociologie, Physique des mœurs et du droit. París, Francia: Puf.
- Earl, K. (2016). Reflective practice and inquiry: Let's Talk more about inquiry. Teachers and Curriculum, 16 (2), 47-54.
- Elliott, J. (1993). La investigación-acción en educación. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1972). El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación. Madrid, España: INODEP.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- González, H. y Malagónlez, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. Reflection on Praxis. 17(2), 290-301.
- Guerrero-Castañeda, R., Menezes, T. y Ojeda-Vargas, M. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. Revista Gaúcha de Enfermagem, 38(2), 1-5.
- Hincapié, B. (2013). "Del yo al objeto". La relación noesis noema y sus consiguientes estructuras. Relatoría sobre textos Fundamentales II, Husserl. Ideas I. Recuperado de

<https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2013/03/relatorc3ada-nc3b3esis-nc3b3ema-11-de-mayo.pdf>

Husserl, E. (1976). Investigaciones lógicas. Traducción de Morente, M. y Gaos, J. Revista de occidente S. A. Madrid, España: Ediciones Castilla S. A.

Husserl, E. (2011). La idea de la fenomenología. Introducción, traducción y notas de Jesús Adrián Escudero. Barcelona, España: Herder.

Iriarte, A., Álvarez, J., Martínez, E., García, H. y Peralta, S. (2019). Validación de contenido de una entrevista fenomenológica para estudios en educación. En V.H. Meriño (coord.), Gestión del Conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria, Volumen 11 (pp. 293-310). Zulia, Venezuela: Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús María Semprúm.

Larkin, M. & Thompson, A. (2012). Interpretative phenomenological analysis. In A Thompson & D Harper (eds), Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners. John Wiley & Sons, Oxford, 99-116.

Lewin, K. (1946). 'Action research and minority problems'. Journal of Social, 2(4): 34-46.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115, Ley General de Educación. Colombia.

López-Vargas, B. y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Educación y Educadores, 13(2), 275-291.

McLaren, P. (2000). Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of the Revolution. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Mejía, M.R. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. Educación y Ciudad, 29, 16-38.

Ortiz, R. y Suárez, J.P. (2009). La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996 - 2005) un espacio para la reflexión y el debate (tesis de maestría). Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.

Pacheco, L. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. Zona Próxima, 19, 107-118

Parra, M.C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y Educadores, 7, 57-77

Parra, R. (2007). La enseñanza de la investigación en las Escuelas Normales. Dirección de calidad de la educación preescolar, básica y media. Subdirección de mejoramiento. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Potestá, A. (2013). El origen del Sentido. Husserl, Heidegger, Derrida. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.

Restrepo, B. (2008). Formación Investigativa e investigación Formativa: Aceptaciones y Operacionalización de esta última y Contraste con la Investigación Científica en Sentido Estricto. Material didáctico: Diplomado en Investigación. ESUMER. Medellín, Colombia.

Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. Revista Educación y Pedagogía, 21(53), 103-112.

Restrepo, B. et al. (2004). Investigación-acción educativa una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros. Bogotá, Colombia: Editorial Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

Sayago, Z. (2002). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente: un estudio de caso (tesis doctoral). Universidad Rovira i Virgili, Cataluña, España.

Schön, D. (1983). The effective Practitioner: How Professionals Think in action. New York: Basic Books.

Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del curriculum. España: Morata.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Traducido por Aguirre, J.C. y Jaramillo, L.G. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Vargas-Guillen, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. España: Editorial Académica Española.

Villegas, A. (2010). *Formación de los docentes universitarios. Campo de análisis: Universidad de Caldas (tesis doctoral)*. Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

Von Arcken, B. (2007). *Acercamiento a la formación investigativa y a la investigación formativa*. *Revista de la Universidad de la Salle*, 44, 57-63.

Zabalza, M. A. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Segunda edición. Madrid, España: Narcea.

Zuluaga, O. (1996). *Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)*. *Revista Educación y Pedagogía*, 12-13, 261 - 278.