

EL PERFIL DE DOCENTE INVESTIGADOR EN LOS DOCENTES DEL MAGISTERIO DE ZIPAQUIRÁ

EFREN YAMID RODRÍGUEZ GÓMEZ

ASESOR: GUILLERMO FONSECA A.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

2025

Introducción .....	3
Planteamiento del problema .....	5
Zipaquirá .....	8
Objetivos .....	10
General .....	10
Específicos .....	10
Metodología .....	11
Consideraciones epistemológicas .....	13
Marco teórico.....	14
Investigar .....	14
El maestro como investigador .....	15
Dimensiones .....	19
Análisis de resultados.....	29
Regresiones.....	29
Otros análisis .....	35
Recomendaciones .....	38
Política pública.....	38
Instituciones educativas .....	40
Sindicato .....	40
Maestro .....	41
Conclusiones.....	43
Bibliografía .....	46
Anexo 1. Encuesta .....	48

## Introducción

Dentro de las dinámicas del mundo educativo, cada vez cobra mayor relevancia el que los docentes deban tener un perfil investigador para potenciar sus capacidades como pedagogos. No obstante, dicha afirmación requiere varias precisiones.

Para el presente artículo de investigación<sup>1</sup>, se partirá, en primer lugar, por definir lo que se entiende por perfil investigador. Esto ya que, como apunta Bustamante (1999), es necesario tener presentes factores que influyen en nuestra concepción del término “investigación” al interior del mundo educativo, tales como el contexto en que se usa el concepto, el paradigma específico de educación en el que se ubica el sujeto que formula el problema, así como la naturaleza misma del problema de investigación.

Una vez esclarecido qué es ser investigador en el contexto educativo, se debe comprender que no todo investigador es un buen docente y no todo no investigador es un mal docente; sin embargo, es innegable que la perspectiva investigadora es fundamental para transformar, proponer y potenciar lo que sucede en el aula, y en la educación en su conjunto.

Con este universo del lenguaje es posible abordar y problematizar lo que se entiende deben ser las características, actitudes o disposiciones que debe tener un docente investigador, particularmente en el mundo de la educación escolar. De esta forma, se contará con información que permita establecer las categorías que ayudan a rastrear el perfil investigador de un docente, no solo a partir de la teoría, sino desde la autoconcepción que tienen los maestros al respecto.

Posteriormente, se diseñará y aplicará un instrumento (encuesta) a través del cual se busca rastrear el mencionado perfil investigador. Este instrumento será aplicado a una muestra representativa del magisterio de Zipaquirá, con miras a identificar y caracterizar el perfil investigador de los docentes de colegios públicos del municipio.

Una vez aplicado y analizados los resultados a partir de las categorías construidas, se establecerá un perfil general del docente investigador en el magisterio de Zipaquirá, entendiendo si es el maestro de Zipaquirá un investigador, si le interesa o intenta serlo, y qué orientaciones se pueden presentar para potenciar las habilidades investigadoras de los docentes de colegios públicos del municipio.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo es un artículo de investigación, conforme a los lineamientos de la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tanto, presenta una estructura orientada a la divulgación científica.



## Planteamiento del problema

La investigación se ha convertido cada vez más en un indicador del desarrollo educativo y de la valoración del trabajo de los maestros. Esto es principalmente notorio en el mundo universitario, donde la investigación ha pasado a convertirse en un criterio, incluso a veces más relevante que la enseñanza, para las evaluaciones de los maestros<sup>2</sup>. Lo anterior ha hecho que muchas veces se le instrumentalice y se realice más como un requisito o en busca de una recompensa a nivel laboral, y no se tenga siempre en cuenta las posibilidades que da la investigación de problematizar, reflexionar y transformar la realidad que rodea al maestro y al mundo educativo. Muchas veces este espíritu transformador de la investigación queda nublado por las exigencias del capitalismo cognitivo.

Así mismo, producto de dicha visión mercantilista, no se dota a la educación escolar de la suficiente fuerza investigativa, creando una gran brecha respecto a la educación superior, en tanto se limita la capacidad de repensar y transformar la escuela, encerrándola en el rol de formar futuros trabajadores con competencias básicas. Siguiendo a Laval (2004), tanto la escuela como la universidad tienen un papel por cumplir dentro del mercado laboral: la escuela forma en las competencias básicas para los obreros rasos (que cada vez tienen que ser más competentes, procedimentalmente hablando), y la universidad en conocimientos especializados para los obreros especializados.

Si se quiere fomentar un espíritu investigador en el maestro de secundaria, que vaya más allá de la reducción metodológica exclusivamente cuantitativa de las ciencias exactas –y de la pretensión de ciertas ciencias sociales por serlo–, lo primero que debe suceder es que los maestros entiendan y se apropien de ese espíritu investigador. Sin embargo, ¿cómo hacerlo? Contrastando los intereses, visiones, características y limitaciones del quehacer investigador que puede tener el maestro de escuela para, a partir de allí, generar propuestas de construcción conjunta de una investigación que revitalice lo pedagógico ante lo mercantil.

En los últimos años, se ha venido avanzando en la redefinición de la pedagogía, la didáctica, la docencia y la investigación, buscando separarla de la subyugación a que se vio

---

<sup>2</sup> El problema aquí no estriba propiamente en la investigación docente, sino en la mercantilización de la educación, que ha hecho de las instituciones educativas centros de productividad de capital, en este caso, a partir del mercadeo de los artículos de investigación.

llevada por la psicología y la estadística<sup>3</sup> el siglo pasado y a comienzos del presente, y que aún pervive en muchas instituciones y propuestas de políticas públicas en educación.

Laval (2004), por ejemplo, hace un recorrido por las distintas transformaciones que ha tenido el sistema educativo a lo largo de la historia moderna de occidente, especialmente en los países capitalistas desarrollados y en aquellos en los que estos han tenido influencia —a través de organismos como la OCDE—, a la par que lo contrasta con las exigencias que impone el capitalismo en cada una de sus etapas. La consecuencia es que hoy, en la era del neoliberalismo, la escuela se ha convertido en empresa. De allí que sea urgente usar la investigación, no para alimentar al sistema, sino para analizarlo y transformarlo con perspectiva crítica.

No obstante, lo anterior no implica que a lo largo de los últimos años no hayan existido en Colombia movimientos que promoviesen la investigación para y desde la escuela. Desde proyectos institucionales hasta iniciativas en políticas públicas, se han generado en esta línea. Ejemplo de ello son el Movimiento Pedagógico, el movimiento Redes de Maestros, la Expedición Pedagógica, el Instituto para la Innovación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la Casa del Maestro de Unicosta, las iniciativas de los sindicatos de maestros, el programa ONDAS de Minciencias, entre otros muchos otros.

Sin embargo, como afirma Alejandro Álvarez Gallego, exrector de la Universidad Pedagógica, a pesar de lo anterior persiste una “desarticulación en la política educativa para promover la investigación en y desde la escuela” (Gómez et. al. 2022, p.4). Esto constituye un problema central respecto al fortalecimiento del maestro como investigador, ya que esa desarticulación evita el fortalecimiento de una investigación en y desde la escuela, lo que se refleja en que en Colombia no haya una política educativa -unificada y clara- orientada en promover el rol investigador de los maestros (Ibid., p.9). A pesar de la existencia de legislación al respecto<sup>4</sup>, no se evidencian avances significativos en la ejecución de políticas públicas.

---

<sup>3</sup> Esto no implica que la relación con estas áreas del conocimiento sea necesariamente dañina para la pedagogía; se apunta es a la dependencia y subyugación que esta última ha pasado a tener de las primeras en las últimas décadas.

<sup>4</sup> Existe, por ejemplo, el Artículo 109 de la ley 115, que plantea a la investigación como una finalidad en la formación de educadores; o el artículo 5 del decreto 1278 de 2002, donde se plantea la investigación como actividad curricular lectiva; o al artículo 46 del mismo decreto, que habla de estímulos a la investigación.

Adicionalmente, si bien hay una preocupación por el análisis y fortalecimiento de políticas educativas<sup>5</sup>, es importante comprender que estas discusiones se montan sobre otros temas estructurales, que requiere cada uno una aproximación investigativa, tales como la cultura escolar, la gestión educativa, los problemas prácticos o los supuestos epistemológicos que se conciben en torno a la investigación educativa (Ibid., p.4).

Dentro de los interrogantes más interesantes que refiere Álvarez, y que se relacionan con la presente investigación, podrían referirse: la necesidad de un estatuto del maestro investigador, el fortalecimiento del sistema de formación docente, el impacto de la investigación en la carrera docente, el seguimiento a los impactos de las investigaciones de los maestros en la escuela, la delimitación de lo que es investigación en el aula y lo que no (¿Producción de saber situado? ¿Sistematización? ¿Reflexión? ¿Cambio?), el para qué se investiga (de la mano con la motivación que tiene el docente para hacerlo), sobre quién y sobre qué se investiga, si debe o no ser científica la investigación escolar, qué mirada tienen las tendencias decoloniales y la pedagogía crítica (Ibid., p.5), entre otras inquietudes muy sugerentes.

Así pues, existe la necesidad de realizar un análisis de la investigación docente y el contexto educativo, que parta de las concepciones del maestro sobre la realidad en la que se desenvuelve, y que se ponga en contraste con la bibliografía existente y con las discusiones anteriormente planteadas. Qué mejor lugar para hacer este análisis que desde dentro del mundo de la escuela, y qué mejor investigador que quien dedica su vida a ser maestro allí. Si el maestro desarrolla habilidades de investigación de carácter crítico<sup>6</sup>, cuenta con las herramientas no solo para analizar su entorno y su profesión, sino para transformarlos desde dentro.

De allí la relevancia de plantearse cuál es el perfil de docente investigador que caracteriza a los maestros de los colegios, para a partir de ello poder pensar formas de enriquecer los conceptos y la cultura investigativa de los y las maestras y se pueda desde allí contribuir a la articulación de políticas educativas que fomenten la figura del maestro investigador.

---

<sup>5</sup> Como es el caso del presente trabajo, que en últimas busca generar una herramienta para fortalecer el proyecto del Centro de Investigación Pensamiento y Aprendizaje de Zipaquirá (CIPA).

<sup>6</sup> Hago énfasis en la investigación crítica, como aquella que es capaz de problematizar constantemente sus métodos, criterios y alcances, y rompe por tanto con cualquier tipo de homogenización investigativa.

Esta es, sin embargo, una tarea demasiado amplia. Por tal razón, para el presente trabajo se plantea una tarea más simple (dados los alcances en recursos físicos y temporales), y es analizar el perfil del docente investigador que caracteriza a los docentes del Magisterio de Zipaquirá.

### **Zipaquirá**

Zipaquirá es un municipio intermedio de la Sabana Centro en Cundinamarca, que cuenta con una población de 152.195 habitantes (DANE, 2021), 83% urbana y 17% rural (<https://sabanacentrocomovamos.org>). Es cercano a la capital, y cuenta con 10 instituciones educativas públicas, 7 urbanas y 3 rurales. Su planta docente en colegios públicos es de 642 maestros/as<sup>7</sup>.

Zipaquirá es un municipio certificado por el Ministerio de Educación. Esto implica que es el principal responsable del manejo de la educación en el municipio, así como por la ejecución de los presupuestos que para ello le otorga la Nación; lo anterior, sin necesidad de depender de la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Esto, por un lado, es una fuerte limitante en materia presupuestal, ya que no recibe dineros por parte de la gobernación y no cuenta con una industria que le signifique suficientes ingresos por impuestos; por otro lado, permite mayor autonomía en sus proyectos y un mejor seguimiento de los procesos educativos que se realicen al interior del municipio, de parte de los diferentes organismos de control y veeduría.

En este contexto, en el año 2024, en el marco de la Negociación de Acuerdos entre el Gobierno Municipal y la Subdirectiva de la Asociación de trabajadores de la Educación de Cundinamarca (ADEC Zipaquirá)<sup>8</sup>, se abordaron puntos relacionados con el fomento de la investigación docente y estudiantil en las instituciones educativas públicas del municipio. Allí se acordó la creación del Centro de Investigación Pensamiento y Aprendizaje de Zipaquirá (CIPA), a través del cual se busca seguir el modelo del Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico (IDEP) de la ciudad de Bogotá, como un centro de pensamiento que permita fomentar la investigación en el municipio, con un principal enfoque

---

<sup>7</sup> A 2024, de acuerdo a datos proporcionados por la Secretaría de Educación de Zipaquirá.

<sup>8</sup> La organización sindical ADEC hace parte de FECODE. Las negociaciones en educación suceden en tres niveles: las de nivel nacional, donde hay representatividad de la directiva de FECODE; a nivel departamental, donde hay representatividad de la directiva de ADEC (para el caso de Cundinamarca), y a nivel de municipios, particularmente de municipios certificados, donde hay representatividad de parte de las subdirectivas de ADEC. Dicha representatividad depende de la cantidad de afiliados, por lo que puede haber lugar a que en dichos niveles puedan participar otros sindicatos.

en los maestros y estudiantes, que permita la creación de semilleros y lazos académicos, que fortalezca el perfil investigador en educación y que genere o proyecte transformaciones positivas para el municipio y el país.

Sin embargo, para encaminar bien dicho proyecto, es importante partir por comprender la visión y el perfil de maestros y estudiantes en torno a la investigación, esto es: su formación, experiencia, temáticas de interés, factores motivacionales y limitantes. Así, se pueden establecer unas líneas de investigación pertinentes, y plantear estrategias para fomentar la investigación crítica en docentes de los colegios públicos del municipio. Adicionalmente, se debe partir por los intereses de quienes participarán del CIPA, motivando y no imponiendo la elaboración de los distintos proyectos que allí se llevarán a cabo.

De igual forma, los resultados del presente trabajo pueden ser un instrumento que permita, no solo analizar el perfil del docente investigador del Magisterio de Zipaquirá, sino también establecer propuestas de trabajo, e incluso evaluaciones de impacto que permitan comprender la influencia en investigación que pueda llegar a tener el Centro de Investigación Pedagógica.

Desde esta perspectiva, Zipaquirá no es relevante por temas de representatividad a nivel nacional o departamental, pero sí sirve como objeto de un estudio exploratorio, que permita posteriormente y de acuerdo con la retroalimentación del presente proyecto, replicar el instrumento a otros municipios, de tal forma que colectivamente se piense la investigación del maestro de colegio público, no solo en Zipaquirá, sino también a nivel departamental y nacional.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta problema del presente trabajo es: ¿cuál es el perfil de docente investigador que caracteriza a los docentes del magisterio de Zipaquirá?

## **Objetivos**

### **General**

- Caracterizar el perfil de docente investigador de los docentes del Magisterio de Zipaquirá.

### **Específicos**

- Determinar los atributos/características que configuran a un maestro investigador.
- Identificar las condiciones que los maestros refieren para poder identificarse o constituirse como maestro investigador.
- Plantear algunas orientaciones generales, a modo de recomendación, de acciones que podrían promover la figura del docente investigador.

## Metodología

El presente trabajo parte de un paradigma hermenéutico-interpretativo, en tanto se busca hacer una aproximación conceptual e interpretativa del fenómeno de la investigación docente. Se manejará así mismo una metodología de enfoque mixto, ya que se busca cruzar un análisis cuantitativo de la relación entre las variables con un análisis cualitativo de los resultados.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación parte por tomar el total de docentes del magisterio de Zipaquirá (642) para realizar un muestreo aleatorio simple, que permita tomar una muestra representativa del magisterio. Siguiendo a Aguilar (2005), dentro de los tipos de fórmulas para calcular una muestra en estudios descriptivos, particularmente para estudios cuya variable principal es de tipo cualitativo que tengan población finita (esto es, que se conoce el total de unidades de observación que la integran), es:

$$n = \frac{NZ^2pq}{d^2(N - 1) + Z^2pq}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra.

N = tamaño de la población (642 personas).

Z = valor de Z crítico (1.96) o nivel de confianza (95%).

p = proporción aproximada del fenómeno en estudio en la población de referencia (0.5).

q = proporción de la población de referencia que no presenta el fenómeno en estudio (1-p).

d = nivel de precisión absoluta (0.08).

Ajustando los valores previamente dados a la fórmula, se cuenta con una muestra de 122 personas. Para la selección de los docentes que conforman el muestreo aleatorio simple se usa Microsoft Excel. A la muestra se le realiza una encuesta estructurada, usando Microsoft Forms, mediante la cual se busca rastrear las variables y relaciones entre variables que influyen en el quehacer investigativo del maestro, así como la percepción que el Magisterio tiene respecto al hecho de investigar.

Allí, se tomará la “producción investigativa” como variable central, incluyendo en sus posibles concepciones “Artículos publicados en revistas (indexadas o no indexadas), ponencias en congresos o eventos académicos, publicación de libros o capítulos de libros, proyectos de investigación, participación en redes o grupos de investigación, desarrollo de materiales educativos o recursos didácticos, producción de contenido multimedia producto de investigación, publicaciones en formatos no tradicionales, participación como par evaluador (de publicaciones o proyectos de grado en posgrado), elaboración de tesis posgradual”.

Para ello, se diseñó una encuesta que cuenta con cincuenta y nueve preguntas cerradas en el instrumento, las cuales fueron sometidas a validación por parte de tres pares académicos, y que parten de la revisión del Marco Teórico. Dentro de las preguntas, se cuentan tres que se encuentran al comienzo, y que son de aceptación y condiciones de participación en la encuesta; así mismo, una de identificación (nombre) y las últimas veinte preguntas tienen el objetivo de analizar cuáles son las condiciones y temas que interesan a los maestros en torno a la investigación (carácter proyectivo). Estas preguntas referidas, no serán usadas para la regresión.

Así pues, para la regresión se contará con treinta y cinco preguntas, las cuales son tanto dicotómicas (de sí o no, a las que en la codificación se le asignan valores binarios), como preguntas cerradas politómicas (con las que se usará codificación dummy, creando variables binarias para cada categoría).

El instrumento corresponde a las siguientes dimensiones, tomadas de la construcción del Marco Teórico:

- 1) Caracterización (elementos personales, contextuales o institucionales)
- 2) Formación académica
- 3) Experiencia
- 4) Institucional-contextual
- 5) Proyectiva

A partir de la aplicación del instrumento, se realizará un análisis inferencial usando regresiones logísticas, que se correrán en el programa R, y que servirán para caracterizar las dependencias entre las variables (respecto a la variable principal: producción investigativa) en la relación docente de colegio - investigación. Con ello, se procederá luego al análisis cualitativo de los resultados obtenidos y de la relación estadísticamente significativa entre las variables.

Con estos insumos (resultados del análisis cuantitativo y cualitativo) se puede hacer una síntesis de cuál es el perfil del docente investigador que caracteriza a los docentes del magisterio de Zipaquirá.

### **Consideraciones epistemológicas**

Teniendo en cuenta el paradigma usado (hermenéutico-interpretativo), el autorreporte suele ser problemático dada la subjetividad, que lo hace susceptible a sesgos. Sin embargo, es también una vía válida de acceso a la subjetividad de los sujetos, en tanto permite captar representaciones, creencias y motivaciones de los sujetos. Si bien es un limitante, ligado a la deseabilidad social o a la memoria selectiva, permite abordar el autorreconocimiento del maestro sobre su quehacer investigativo (factor definitorio del perfil del maestro investigador que se construye en el marco teórico).

Para hacer frente a las limitaciones del autorreporte y de la deseabilidad social, se han tenido en cuenta validaciones conceptuales y una codificación rigurosa de las variables. Así mismo se optó por usar preguntas redactadas de forma neutral, que no tuviesen (en lo posible) juicios implícitos, y permitiendo el anonimato.

Por otro lado, cabe aclarar que la construcción del instrumento (encuesta) se realizó a partir de las categorías surgidas del marco teórico y los objetivos de la investigación. Las variables seleccionadas para el análisis fueron previstas desde el diseño del cuestionario, en correspondencia con la hipótesis de la existencia de un perfil investigador en los docentes. No se forzó la inclusión de variables post-hoc, sino que se manejó la lógica teórico-conceptual delimitada con anterioridad. En otras palabras, la regresión está preconfigurada a lo teórico (en línea con los objetivos), mas no es una preconfiguración negativa, ya que no se incluyen variables al azar, sino que se fundamenta por qué se escogen las variables y luego se cuantifica cuál es el peso de cada una de ellas, con miras a validar la teoría y a revisar la significatividad estadística (con la limitación del uso de un instrumento de preguntas cerradas).

## Marco teórico

### Investigar

Cada vez más es común escuchar que la “investigación” gana lugar en muchos campos académicos, y que el perfil investigador es fundamental para el desarrollo de la vida académica. Sin embargo, a pesar que muchos hablan de investigación, se intenta promover en la formación de estudiantes, se exige a los docentes (particularmente de educación superior) y se legisla al respecto, pocas veces se ve que haya un detenimiento ante lo que el concepto mismo significa, ignorando que “todo enunciado está indefectiblemente ligado a las condiciones efectivas de su producción, que están históricamente determinadas (cf. Pêcheux, 1975), y, por lo tanto, está estructuralmente imposibilitado de ser esa ventana [abierta para estar en contacto directo con la realidad]” (Bustamante, 1995, p.1).

Esto ha derivado en que el concepto “investigación” se vea limitado por la visión específica de una academia contemporánea, que se enmarca en las necesidades impuestas por el modelo socioeconómico capitalista. Así, la productividad ha pasado a definir la investigación (Laval, 2004), al punto que se confunde “investigar” con “publicar” bajo la lógica del capitalismo cognitivo.

Pero ¿qué es investigar?

Las concepciones sobre lo que significa la investigación son amplias y variadas, dependiendo en parte de los principios epistemológicos que se asuman. Para Zubiri (2005) en los campos del conocimiento hay una interrelación de dependencia entre la filosofía y las ciencias, ya que la primera pregunta sobre lo real y la segunda lo aborda. Desde esta perspectiva, “son dos momentos unitarios de la investigación” (Ibid. P. 5), en tanto esta (la investigación) sería un dedicarse a la “realidad verdadera”: “Dedicar significa mostrar algo (deik) con una fuerza especial (de). Y tratándose de la dedicación intelectual, esta fuerza consiste en configurar o conformar nuestra mente según la mostración de la realidad, y ofrecer lo que así se nos muestra a la consideración de los demás” (Ibid. P. 2).

Esa consideración de los demás, hace que este proceso no sea puramente subjetivo, sino que se deba llegar a consensos. De acuerdo con (Padrón & Camacho, 2000), la multiplicidad de puntos de vista sobre la investigación hace difícil poder delimitarla, aunque la mayoría de los pensadores estarían de acuerdo en afirmar que “la investigación es un proceso de producción de conocimientos esencialmente comunicable, replicable, evaluable y sometible a pruebas de fiabilidad” (Ibid., P. 14).

Ahora bien, dentro de la investigación en el mundo educativo, se distinguen dos tipos: la investigación educativa y la investigación pedagógica. La diferencia radica en que por investigación pedagógica se entiende, siguiendo a José Darío Herrera (2010), “el proceso dirigido a la explicitación de un saber pedagógico situado en unas condiciones sociohistóricas dadas” (Ibid. p. 59). La investigación educativa se centra en la educación como proceso social a escala macro, mientras que a la investigación pedagógica le compete la “lectura de los procesos educativos a un nivel micro” (Ibid.).

### **El maestro como investigador**

Parto por entender que la investigación no debe pensarse desde un monismo metodológico, en el que se concibe únicamente el “método científico” y donde se validan únicamente las investigaciones de carácter cuantitativo; más bien, en ella cabe una amplia gama de perspectivas y métodos. Por tanto, para pensar la investigación docente, es importante primero definir qué se entiende por “maestro investigador”.

La delimitación del concepto tiene relevancia en un sentido similar al de definir qué es “investigar”, en tanto sirve para ampliar la comprensión de un concepto que se suele interpretar a partir de la visión utilitarista y tecnócrata de la sociedad neoliberal. (Aguilar & Cifuentes 2021) señalan que esta visión provoca una atomización de la pedagogía en el discurso de las ciencias de la educación, marginándola como saber y como disciplina, y asumiendo un rol instrumental (metodológico) antes que de un saber pedagógico (intelectual).

La generalización del rol de docente-investigador asociado a lógicas impuestas ya no solo desde el Estado, sino desde el mercado del conocimiento global: publicación en revistas indexadas, citación por parte de pares, rankings de investigadores y productivismo académico, que instrumentaliza y despolitiza a los docentes (Aguilar & Cifuentes, 2021, p. 3).

Muestra de ello son textos como el de (Ferreiro, 2017), donde se plantea la investigación docente como un mero paso a paso, llegando a plantear “una guía fácil y auténtica de cómo ser maestro investigador, con un enfoque práctico” (Ibid. p.9).

Si quisiésemos buscar cuáles serían las características de un docente investigador, podríamos partir por (Durand, 2012), quien plantea que el perfil de un investigador comienza por un involucramiento personal: “sus recursos individuales para la observación y la sistematización; su capacidad para el análisis, la introspección y la reflexión; la única, personal y peculiar manera de conseguir, obtener, perseguir, procesar e interpretar la información.” (Ibid., p.2). Así pues, una característica fundamental del maestro investigador sería tener auto reconocimiento e involucramiento con la investigación.

Ahora bien, resulta interesante la variedad de aproximaciones que hay a la figura del maestro investigador. (Márquez et al. 2022) señalan que el maestro tiene tres funciones básicas: docente-metodológica, orientación e investigación; esta última fundamental para que el maestro reflexione críticamente sobre sus funciones, y busque soluciones a los problemas de su realidad. Es problemático el uso del término “funciones”, que aplica sobre el quehacer del docente una perspectiva del maestro como funcionario; sin embargo, añade el componente de “reflexión crítica”, que agrega otra característica a lo que implica ser un maestro investigador. Así mismo, señala que, si el maestro es investigador, puede dar soluciones sobre la realidad en la que se desenvuelve, dándole un mayor alcance (práctico y teórico) a su quehacer investigativo.

En este sentido, (Uttech, 2021) plantea que el maestro investigador conoce mejor a sus estudiantes, en comparación con un investigador externo, añadiendo ello una perspectiva distinta en sus aportes al campo educativo y a la transformación de las prácticas docente. Uttech cita a (Arroyo Pomada, 2003, p.2) para establecer que la investigación en la escuela, en contraste con la universitaria, es un proceso que va desde dentro hacia afuera, es decir, el maestro investigador del mundo escolar está inmerso en aquello que estudia. De allí que para Uttech sea fundamental aprender la metodología de las investigaciones cualitativas, precisamente para romper con el monismo metodológico y abrir campo a otras formas de abordar las preguntas de investigación que surjan. Adicionalmente, resulta también fundamental la formación del maestro en metodologías cuantitativas, que amplíen las herramientas con las que cuenta para su análisis de la realidad.

¿No genera esto una carga diferente en el rol del maestro? No necesariamente. (Gómez, 2003) menciona la hipótesis del maestro investigador de Lawrence Stenhouse, en la que se afirma que es posible investigar a la vez que se enseña, para apuntar la necesidad que la formación de los maestros adquiera nuevos contornos. Gómez plantea el modelo de

investigación-acción, donde se dan tres fases: “la reflexión sobre un área problemática; la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados, con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases” (Ibid., p. 4). Resulta aquí interesante el planteamiento de la investigación-acción, ya que da relevancia al efecto transformador de la investigación, carente muchas veces en el “mercado” del capitalismo cognitivo. Sin embargo, no debe concluirse que la investigación del maestro se reduzca a la práctica pedagógica, sino que, en la amplia gama de sus problemas de investigación, tiene herramientas de reflexión para abordar su vida activa y contemplativa (en términos de Arendt).

Ahora bien, es importante resaltar que no hay “individuos” en términos radicales, es decir, el maestro siempre se encuentra inserto en un contexto que determina en gran medida el qué, el cómo y el por qué plantea sus problemas de investigación. (Aguilar & Cifuentes, 2021) afirman que las prácticas de los maestros investigadores se influyen por condiciones institucionales y culturales.

Sobre las primeras se identificaron barreras asociadas a la disponibilidad de tiempo y al poco acompañamiento interno y externo para investigar, escribir y socializar las investigaciones realizadas. Respecto a la dimensión cultural, se encontró que el estatus de maestro investigador debe aún ser defendido en las instituciones educativas (Ibid. p.1).

Se identifica entonces que el maestro-investigador se desenvuelve en un contexto muy particular: la escuela y la cultura. Esa relación puede ser un impulsor o un limitador de la actitud investigativa del docente. Echeverri (2016), por ejemplo, identifica que las condiciones institucionales son principalmente limitadoras, al punto de afirmar que “la figura del maestro investigador es incompatible con la escuela” (Ibid. P.1). Esto, en tanto el formato escuela no es compatible con el modelo “científico-universitario”.

No quiere decir que el maestro no pueda investigar en el colegio, sino que debe deconstruirse qué es investigar desde la escuela, en su particularidad. De allí también que, para Echeverri, la forma de fomentar la investigación en los colegios no se logre a través de innovaciones, enjuiciamientos o la formación en investigación, sino que se requiera que se

transforme el formato de la escuela en una escuela investigadora, porque así el maestro será un investigador.

Para Ossa (2015), hay factores que activan una tendencia investigadora en el maestro, que pasan por la problematización y resignificación de la pedagogía, buscando una emancipación de las teorías educativas desarrollistas y economicistas, fundadas en lógicas autoritarias de tecnificación, eficiencia y racionalización, y que en su lugar “entronca pedagogías de la liberación que buscan la emancipación del sujeto, la afirmación de su capacidad y conciencia crítica (Ibid. P. 109)

Freire (2002) plantea una interesante síntesis de la figura del “maestro investigador” (sin necesariamente plantearlo en esos términos), en tanto enuncia que hay una responsabilidad de formación permanente en el maestro, que le permita contar con herramientas de análisis sistemático de aquello que despierta la curiosidad epistemológica:

La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del contexto teórico y tomando distancia de nuestra práctica, desentrañar de ella su propio saber, la ciencia en la que se funda. En otras palabras, cómo desde el *contexto teórico* “tomamos distancia” de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser (Ibid. P. 127)

Alejandro Álvarez lo plantea como un maestro que debe asumirse como investigador (factor de autorreconocimiento) y no como mero transmisor de conocimientos. De esta forma “La investigación sería una actitud y una capacidad reflexiva en su quehacer que lo lleva a enfrentar los retos cotidianos. Es un modo de estar en el mundo, de asumir su quehacer como maestro en una permanente búsqueda; siempre se asume en construcción” (en Gómez et. Al. 2022, p.5). Es así como se pone en relación teoría y práctica, lo que además lo dota de un conocimiento del contexto y le permite empoderarse y empoderar a los estudiantes (con una formación en y para la investigación).

Así pues, la figura de “maestro investigador” que manejaré, refiere a: una actitud de constante reflexión crítica, en la que el maestro es reconocido y se auto reconoce como investigador y en la que, a través de un proceso de adentro hacia afuera, el maestro se

capacita (mejora constantemente sus fundamentos metodológicos) y genera espacios de reflexión y transformación de la realidad que investiga.

### **Dimensiones**

Lo anterior nos permite construir las dimensiones bajo las cuales es posible evaluar el perfil del docente investigador (y, a partir de ellas diseñar la encuesta considerando la correspondencia entre las dimensiones conceptuales y las preguntas del instrumento):

- **Caracterización:** se establecen los parámetros generales del docente, tales como su edad, género, lugar de residencia, institución en que labora, el tipo de sede (rural-urbano), nivel de enseñanza, jornada, horas extra, estudiantes a cargo y área de nombramiento (preguntas 4 a 15).
- **Formación académica:** que permitirá analizar, desde lo académico, la incidencia de las áreas del conocimiento en que el docente se formó, la realización estudios pos graduales y el nivel (especialización, maestría, doctorado) y si se es licenciado o no (preguntas 16 a 20).
- **Experiencia:** entendida desde la experiencia en investigación, teniendo en cuenta el autorreconocimiento, la producción investigativa (variable central para hacer la regresión), la participación en redes, semilleros, ponencia, eventos académicos, la producción textual, conocimiento de bases de datos, fuentes confiables de información, conocimiento de métodos y metodologías y la figuración en redes de investigación (CVLAC) (preguntas 21 a 29).
- **Institucional contextual:** que analiza la incidencia de la escuela en la investigación desde el PEI, la cultura de investigación, la carga laboral, el uso de tiempos y la existencia de espacios de formulación y elaboración de proyectos de investigación; así mismo, aspectos contextuales como el interés o motivación y el conocimiento de políticas públicas y/o iniciativas privadas que promueven la investigación docente en la escuela (preguntas 30 a 36)
- **Teórica:** donde se busca analizar la incidencia de las concepciones teóricas sobre la investigación que tiene el maestro, en su quehacer investigativo. Allí se analiza qué es para el docente el conocimiento, la investigación y el objetivo de esta última (pendiente en el instrumento, y para la cual se sugieren futuras investigaciones).
- **Proyectiva:** que busca rastrear cómo las proyecciones a futuro que tiene el docente sobre su quehacer investigativo, influyen en su motivación para realizar

una acción investigativa en el aula. Se pregunta por el interés en investigar, en formarse en paradigmas y metodologías, y en lo que es el requerimiento más relevante para el docente en su quehacer investigativo. Así mismo, qué temas le llama la atención investigar (preguntas 37 a 59).

Es importante tener en cuenta que en tanto la escuela no transforme su formato, seguirá siendo difícil repensar e impulsar la figura del maestro-investigador; así mismo, en tanto la política pública no se articule y apunte a una dignificación y reconocimiento de la labor docente, y a una comprensión más amplia de lo que es “investigar”, culturalmente se tendrá una barrera difícil de atravesar.

## Estado del arte

El presente estado del arte se nutre a partir de la búsqueda bibliográfica realizada en las bases de datos: Google scholar, Dialnet, Scielo, y los repositorios de diferentes universidades e institutos de Colombia y Latinoamérica. La búsqueda se realiza durante el segundo semestre de 2024 y el primer semestre de 2025, y comprende artículos publicados en el presente siglo.

Fuente (Referenciar según Norma APA 7 <sup>a</sup> Edición)	Ubicación (enlace a repositorio)	Categoría	El recurso aporta Estado del Arte conceptual (sí o no)	El recurso da pautas sobre el abordaje metodológico (sí o no)	Palabras clave	Análisis descriptivo del recurso.
Aguilar Forero, Nicolás, & Cifuentes, Gary. (2021). Maestros que investigan: un estatus aún en disputa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(3), 125-139. <a href="https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300125">https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300125</a>	<a href="https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-07052021000300125&amp;lang=es">https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-07052021000300125&amp;lang=es</a>	Investigación docente	Sí	Sí	Investigación educativa; condiciones institucionales; formación docente	A partir de un instrumento diseñado por el IDEP y aplicado a docentes en colegios públicos de la ciudad de Bogotá, se rastrea a través de un enfoque mixto lo que los maestros comprenden por “maestro investigador”. De esta forma, se dan aportes a la discusión en torno a la investigación y el rol del maestro de secundaria, a la vez que se identifican las condiciones institucionales y culturales que atraviesan la

						investigación docente en maestros de secundaria y media.
Gómez Muñoz, D. (2022). Carrera docente y el maestro investigador: una ruta hacia la transformación pedagógica 2022.	<a href="https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-2591">https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-2591</a>	Maestro investigador	Sí	Sí	Maestro investigador, investigación, comunicación, educación, política educativa, formación educativa	El documento, elaborado desde el IDEP, analiza el rol del maestro investigador en la ciudad de Bogotá. A partir de un enfoque cualitativo, se realizaron y analizaron entrevistas semiestructuradas a diversos actores que tienen incidencia en el mundo educativo. A la par que se plantea un debate en torno a lo que se entiende por investigación en el aula, se analizan las características del maestro investigador y los limitantes que afectan el proceso de investigación. De allí, se plantean propuestas para promover esta figura en las escuelas, pasando por los incentivos, el enlace universidad-escuela, la integración de la cultura investigativa en los

						colegios, la necesidad de políticas públicas unificadas y con horizontes claros, entre otras.
Ferreiro, R. (2017). ¿Cómo ser maestro investigador? : El Método JAVI - Vademécum. Bogotá D.C., Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.	<a href="https://repository.uniminuto.edu/items/4dfadc56-50a7-423d-8cb2-6c69948ca3b4">https://repository.uniminuto.edu/items/4dfadc56-50a7-423d-8cb2-6c69948ca3b4</a>	Métodos de investigación	Sí	No	Investigación, Maestro o investigador, Enseñanza, Investigación científica	Partiendo del método JAVI - Vademécum, el autor plantea un paso a paso de una guía “fácil y auténtica”, con “enfoque práctico”, para ser un docente investigador. El libro explica el método a aplicar, como una herramienta genérica, que parte de una interpretación monística de lo que se entiende por investigación. Parte de una idea de eficiencia y productividad, propia del capitalismo cognitivo.
Márquez Valdés, Annia María, Santamaría Cuesta, David Lorenzo, & Suarez Pedroso,	<a href="http://sciel.o.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1815-7696202200020036">http://sciel.o.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1815-7696202200020036</a>	Educación Superior; estrategia pedagógica	Sí	No	Educación Superior; estrategia pedagógica;	Haciendo un estudio de caso, se analiza la formación en investigación de los estudiantes de educación en logopedia. Para ello, se usa un método mixto, conformado por

<p>Maite. (2022). Estrategia pedagógica para la formación inicial investigativa de maestros logopedas. Mendive. Revista de Educación, 20(2), 369-384. Epub 02 de junio de 2022. Recuperado en 27 de agosto de 2024, de <a href="http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1815-76962022000200369&amp;lng=es&amp;tlng=es">http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1815-76962022000200369&amp;lng=es&amp;tlng=es</a></p>	<p>9&amp;lang=es</p>	<p>; formación investigativa; logopeda; maestro; pregrado</p>			<p>formación investigativa; logopeda; maestro; pregrado</p>	<p>métodos teóricos: el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el enfoque de sistema; y métodos empíricos: el análisis documental, el análisis de los productos de la actividad, la encuesta a estudiantes y profesores, y la observación científica. En este sentido, el aporte del artículo es más teórico que metodológico. Lo interesante en su postura respecto a lo que se entiende por “maestro investigador”, ya que distingue en las “funciones” del maestro la docente-metodológica, la orientación y la investigación, siendo la última fundamental para la perspectiva crítica del maestro respecto a la realidad en la que se desenvuelve.</p>
<p>Uttech, M. (2006). ¿Qué es la</p>	<p><a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet">https://dialnet.unirioja.es/servlet</a></p>	<p>Investigación-</p>	<p>Sí</p>	<p>No</p>	<p>Investigación-</p>	<p>A partir de un artículo de reflexión, la autora reconstruye sus</p>

<p>investigación -acción y qué es un maestro investigador? XXI. Revista de educación, (8), 139-150</p>	<p>t/articulo? codigo=22 84973</p>	<p>acción</p>			<p>acción, maestr o investi gador, investi gación cualitat iva</p>	<p>experiencias rastreando qué es investigar, qué es ser un maestro investigador, y cómo se puede hacer investigación desde la docencia. Destaca allí la diferencia entre la investigación en universidades y la investigación en colegios; en la primera se da un proceso de afuera hacia dentro, y la segunda es de dentro hacia fuera; esto se traduce en que el maestro investigador, en el caso de los colegios, está inmerso en la realidad que estudia, lo que da una perspectiva específica sobre lo analizado. Es allí donde se debe reivindicar la investigación cualitativa, que aborda los problemas más allá de la perspectiva cuantitativa, que muchas veces limita el análisis de los fenómenos.</p>
--	--	---------------	--	--	--	---

<p>Gómez, B. R. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. Pedagogía y saberes, (18), 65-69</p>	<p><a href="https://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf">https://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf</a></p>	<p>Investigación - acción</p>	<p>Sí</p>	<p>No</p>	<p>Investigación-acción educativa, investigación-acción pedagógica, práctica pedagógica, estudio de caso, generalización, hipótesis, falsación de hipótesis, maestro o investigador</p>	<p>Gómez parte de la teoría de investigación-acción de Lawrence Stenhouse, la cual plantea la posibilidad de investigar a la par que se enseña. Usa un método cualitativo de análisis de discurso y construcción de categorías en torno a cuáles son las características del maestro investigador, analizando a partir de la teoría de falsación de hipótesis de Popper. Gómez plantea el modelo de investigación-acción, donde se dan tres fases: “la reflexión sobre un área problemática; la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados, con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases” (Ibid. p. 4). Resulta aquí interesante el planteamiento de la</p>
--	--	-------------------------------	-----------	-----------	---	--

						investigación-acción, ya que da relevancia al efecto transformador de la investigación, carente muchas veces en el “mercado” de la investigación actual.
--	--	--	--	--	--	--

La redefinición del “maestro investigador” es un debate relativamente reciente en pedagogía, y sobre el cual se encuentran bastantes artículos de reflexión o artículos que terminan cayendo en el monismo interpretativo del capitalismo cognitivo en torno a qué es y cómo se debe investigar por parte de los maestros. En el presente Estado del arte se ve reflejado este fenómeno ya que, de los artículos trabajados, solo los dos primeros sirven como guía metodológica para los propósitos del presente trabajo. Los demás, aportan conceptualmente a la discusión.

La principal relación se encuentra en los dos primeros artículos, que usan como fundamento de sus reflexiones y análisis el estudio realizado por el IDEP en torno a la figura del maestro investigador en la ciudad de Bogotá. El documento de Gómez Muñoz (2022) recoge los resultados del trabajo directo con los maestros, realizando una explicación amplia del instrumento usado y de las percepciones de los docentes; mientras, Aguilar y Cifuentes (2021) realizan una interpretación teórica, basados en el perfil del docente investigador de la ciudad de Bogotá, y reflexionando sobre qué significa investigar en los colegios, y qué factores se asocian con la formación de docentes investigadores.

Sin embargo, en la búsqueda realizada, estos dos son los únicos documentos que sirven metodológicamente, ya que parten de una intervención directa sobre el Magisterio del distrito; por lo demás, es difícil encontrar ejercicios en esta línea (de caracterizar qué es el docente investigador, a partir de las percepciones o de un trabajo directo con los maestros).

El artículo de Márquez et. Al. (2022), si bien parte de un estudio de caso, no se da en torno a docentes propiamente, sino a estudiantes de educación en logopedia, lo cual marca una diferencia sustancial con los dos artículos mencionados previamente. Esto hace que el artículo sea valioso por sus apreciaciones teóricas, mas no es funcional metodológicamente para el presente trabajo. Sin embargo, se dan allí algunas reflexiones desde una perspectiva

crítica en torno a la investigación y a su papel en la escuela, conectando de esta forma con las reflexiones realizadas por Uttech (2006) y Gómez B. (2003).

Estos -Uttech (2006) y Gómez B. (2003)- se centran por su parte en un análisis teórico en torno a qué es y qué características tiene un maestro investigador. Sus aportes son por ende valiosos en este sentido, mas no metodológicamente. Sin embargo, muestran la tendencia del presente siglo de dar una nueva interpretación a lo que implica ser un maestro investigador, dotándolo de una perspectiva crítica y revalorizando el papel de la investigación en la escuela y, por ende, el papel del maestro que allí investiga.

En total contraste, se encuentra Ferreiro (2017) con un artículo que muestra, tal como se ha mencionado previamente, una perspectiva monista, reduccionista y tecnicista de la investigación (y muy extendida en las publicaciones al respecto). En este sentido, el artículo sirve precisamente como evidencia de una corriente que precisamente limita las concepciones y, por ende, las posibilidades de la investigación en educación y la figura del maestro investigador.

Es aquí donde se evidencia una fuerte tensión entre una visión más holística de la investigación en educación (y en particular de la investigación en la escuela) y una perspectiva tecnicista y productivista de la misma. De allí que, como se ha afirmado antes, se conciba a la investigación en educación como un campo en disputa, con discusiones muy recientes sobre las cuales hace falta generar más investigación (crítica), incluida la reflexión en torno a la figura del maestro investigador en la escuela.

## **Análisis de resultados**

Es importante partir por aclarar que, por limitaciones de tiempo y medios, solo se logró contar con una muestra de 114 maestros (de los 122 esperados), por lo que debe ajustarse el nivel de incertidumbre del 8% al 8,3%. Sin embargo, estos porcentajes permiten que el presente trabajo siga siendo válido como estudio exploratorio.

Ahora bien, la presentación de los resultados se presentará en dos momentos: en un primer momento, se presentan los resultados de las regresiones realizadas, identificando allí las variables que son estadísticamente significativas en relación con la producción en investigación que tienen los docentes (log-odds). En segundo lugar, se realiza un análisis más general en torno a algunas de las respuestas de los maestros sobre preguntas específicas, que resultan interesantes de analizar. Con estos dos momentos, se terminará por establecer los criterios generales que caracterizan el perfil del docente investigador del magisterio de Zipaquirá.

## **Regresiones**

Se corrieron varios modelos de regresión, buscando identificar en las diferentes combinaciones de variables, los niveles de significancia y la positividad (o no) de los coeficientes. En el primero, se tuvieron en cuenta todas las variables incluidas en el instrumento; sin embargo, la cantidad de iteraciones era muy alta, lo que afectaba la confiabilidad de la regresión, por lo que se decidió no incluirlo en este análisis. Para los otros modelos, se usaron diferentes combinaciones de variables, con miras a contrastar de mejor manera las relaciones estadísticamente significativas de las variables. En los modelos que se encontró significancia, se trabajó; los que no mostraron significancia, no se tuvieron en cuenta. A continuación, se muestran los resultados de las regresiones que tuvieron resultados de significancia.

```

Coefficients:
              Estimate Std. Error z value Pr(>|z|)
(Intercept)  -4.58000    1.58984  -2.881  0.00397 **
Sexo          -0.61409    0.45358  -1.354  0.17578
Posgrado      2.66392    1.08603   2.453  0.01417 *
Licenciado   -0.10394    0.54822  -0.190  0.84962
Sede_Urbana  -0.30978    0.62566  -0.495  0.62051
Modelo_Jornada_Unica -0.35834    0.47969  -0.747  0.45505
Metodos_y_metodologias 2.71708    1.08814   2.497  0.01252 *
PEI_investigador -0.09556    0.43650  -0.219  0.82671
Carga_laboral -0.04964    0.50055  -0.099  0.92101
Tiempo_estudios 0.31655    0.49163   0.644  0.51965
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

    Null deviance: 153.77  on 113  degrees of freedom
Residual deviance: 126.93  on 104  degrees of freedom
AIC: 146.93

Number of Fisher Scoring iterations: 5

```

Imagen 1. Modelo 1. Regresión maestro investigador.

En este modelo, el primer factor a tener en cuenta es el Intercepto, el cual indica que, cuando todas las variables predictoras incluidas en este modelo son cero, es negativo y altamente significativo; esto sugiere que, para el grupo base definido en todas las variables (hombre, sin posgrado, sin licenciatura, en sede rural, en jornada ordinaria, sin conocimiento sobre métodos y metodologías y donde el PEI de su institución no promueve la investigación, la carga laboral no le permite hacer investigación y los tiempos de trabajo no le permiten realizar estudios), la probabilidad de tener producción investigativa es bastante baja. Es importante tener presente esta comprensión del análisis del Intercepto, ya que se verá reflejado también en las siguientes regresiones.

Ahora bien, a la hora de realizar los análisis por variable, podemos evidenciar que contar con un posgrado, muestra un coeficiente positivo y significativo; por ende, es un predictor importante en el modelo (lo cual va en la lógica esperada). Así mismo, tener conocimientos en métodos y metodologías de investigación, resulta altamente significativo, con un coeficiente positivo que indica que, contar con dichos conocimientos, puede promover que se tengan productos de investigación.

Respecto a las otras variables, resulta relevante destacar el análisis en torno a los coeficientes negativos, ya que esto indica que, para dichas variables, manteniendo las otras variables constantes, el log-odds de tener producción investigativa es menor (en este caso, para mujeres, licenciados, sede urbana, jornada única, PEI investigador y carga laboral que

permita hacer investigación). Sin embargo, ninguna de ellas es estadísticamente significativa, por lo que la correlación con la variable de producción de investigación puede tratarse de relaciones espurias.

```

Coefficients:
      Estimate Std. Error z value Pr(>|z|)
(Intercept)  -2.3209    1.1815  -1.964  0.0495 *
Especialización  0.9028    1.2221   0.739  0.4601
Maestría      3.0769    1.0857   2.834  0.0046 **
Doctorado     20.7029  2776.2204  0.007  0.9941
Licenciado    -0.5927    0.5574  -1.063  0.2876
`Menos_25_E/s` -17.8754  2106.0323 -0.008  0.9932
`25_35_E/s`   -0.4308    0.4736  -0.910  0.3630
Preescolar    17.7860  2106.0324  0.008  0.9933
Primaria      0.9743    0.6223   1.566  0.1174
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

Null deviance: 153.77 on 113 degrees of freedom
Residual deviance: 117.48 on 105 degrees of freedom
AIC: 135.48

Number of Fisher Scoring iterations: 16

```

Imagen 2. Modelo 2. Regresión maestro investigador.

En este segundo modelo, el intercepto es significativo y negativo (de nuevo, esto significa que para los casos donde no se cumplen los criterios de las variables incluidas, la posibilidad de producción de investigación es baja).

La variable Maestría tiene un coeficiente bastante alto, por lo que es altamente significativa. Esto sugiere que tener un título de maestría está asociado con un log-odds significativamente mayor de tener producción investigativa, comparado con el grupo de referencia (se incluyeron Especialización, Maestría y Doctorado, por lo que el grupo de referencia implícito es que no tiene ninguno de los tres). Esto corrobora el resultado del modelo anterior, sobre la incidencia del posgrado.

Cabe resaltar que las variables Doctorado, Menos de 25 estudiantes por salón y enseñanza en Preescolar, tienen coeficientes estimados muy altos, lo que genera errores estándar enormes. En ese orden de ideas, puede implicar una separación o cuasi-separación perfecta en los datos para estas variables. Significa que, para esos casos, la variable resultada es casi perfectamente predicha por estar en esa categoría. Sin embargo, el error puede deberse a la falta de datos suficientes para el análisis.

En cuanto al análisis de los coeficientes, resulta interesante que encontremos nuevamente la variable de Licenciado con coeficiente negativo. Sin embargo, aún no tiene significancia.

```

Coefficients:
              Estimate Std. Error z value Pr(>|z|)
(Intercept)    -3.1363    0.9739  -3.220 0.001280 **
Licenciado     -0.2611    0.5535  -0.472 0.637102
Iniciativas_publicoprivadas -0.3696    0.4709  -0.785 0.432531
Modelo_Jornada_Unica    -0.4050    0.5064  -0.800 0.423817
PEI_investigador    -0.2748    0.5220  -0.526 0.598625
Cultura_institucional    0.2418    0.5298    0.456 0.648153
Interes_investigacion    1.0603    0.7709    1.375 0.169039
Investigación_en_educacion  2.6311    0.6768    3.888 0.000101 ***
Bases_de_datos    0.6149    0.4682    1.313 0.189072
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

Null deviance: 153.77  on 113  degrees of freedom
Residual deviance: 117.33  on 105  degrees of freedom
AIC: 135.33

```

Imagen 3. Modelo 3. Regresión maestro investigador.

En este tercer modelo, nuevamente contamos con Intercepto que es altamente significativo, y negativo, con lo que esto implica para el análisis (replicando lo dicho en los dos casos anteriores, donde se daba el mismo resultado en términos de significancia y negatividad de coeficiente).

Lo más interesante en el análisis por variables, es la muy alta significatividad de la variable que pregunta si se ha realizado investigación en educación. Esta variable puede ser problematizable en tanto no es un determinante explícito de que los docentes hagan investigación (además de la dificultad en la subjetividad de la respuesta); sin embargo, es importante entender a la variable como un indicador de uno de los factores que componen el perfil del docente investigador, y es el autorreconocimiento como investigador. En este orden de ideas, reconocerse como investigador es altamente significativo respecto a la producción en investigación.

Por lo demás, nuevamente ser licenciado tiene coeficiente negativo, así como el modelo de jornada única (que también se reitera), un PEI que promueva la investigación o el conocimiento de iniciativas que promuevan la investigación, aunque se mantienen sin ser significantes.

```

Coefficients:
              Estimate Std. Error z value Pr(>|z|)
(Intercept)  -0.49585    1.18012  -0.420  0.6744
Sexo         -0.65117    0.50102  -1.300  0.1937
R_Zipaquirá  -0.41315    0.58805  -0.703  0.4823
R_Bogotá     -0.88874    1.04821  -0.848  0.3965
Sede_urbana  -0.01952    0.63258  -0.031  0.9754
Hora_extra   -0.74440    0.55328  -1.345  0.1785
Primaria     -0.21195    0.91146  -0.233  0.8161
Bachillerato -0.43006    0.85293  -0.504  0.6141
CVLAC        2.27456    0.54030   4.210 2.56e-05 ***
Interes_en_formacion 1.07864    0.53485   2.017  0.0437 *
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

    Null deviance: 153.77  on 113  degrees of freedom
Residual deviance: 124.20  on 104  degrees of freedom
AIC: 144.2

Number of Fisher Scoring iterations: 4

```

Imagen 4. Modelo 4. Regresión maestro investigador.

En esta regresión, resulta interesante que, a partir de las variables usadas, el intercepto no es significativo, por lo que las variables usadas en la regresión, como conjunto, no son significativas (aunque se mantiene un coeficiente negativo).

Sin embargo, aparecen dos variables con niveles de significancia. La primera de ellas, referente a si el docente cuenta con perfil en CVLAC, es altamente significativa; esto tiene sentido en tanto la variable central tiene que ver con productos de investigación, y CVLAC es la plataforma que reúne perfiles de personas que participan en actividades de ciencia, tecnología e innovación<sup>9</sup>. Aun así, su análisis puede resultar problemático, ya que al caracterizar qué factores promueven la investigación docente, esta variable podría verse como un efecto, antes que como una causa; aun así, puede comprenderse como que, una persona que ya tiene experiencia en investigación (incluido contar con perfil en CVLAC) es más propensa a continuar realizando y generando productos de investigación.

Así mismo, la variable referente al interés que sienten los docentes por formarse en investigación tiene significancia. Similar al caso de modelo anterior, pareciera que la variable no configura una característica explícita; y, al igual que en el caso anterior, se interpreta en tanto esta variable rastrea la intencionalidad del docente de formarse continuamente en investigación en educación, y puede comprenderse como un factor personal y motivacional que incide en si el docente genera o no productos de investigación. En otras palabras, es parte

---

<sup>9</sup> Esta definición, tomada de [minciencias.gov.co](http://minciencias.gov.co), puede comprenderse como excluyente de otros tipos de investigación, no necesariamente científica.

del perfil del docente investigador estar motivado en fortalecer sus conocimientos sobre aspectos relacionados a la investigación.

```

Coefficients:
                Estimate Std. Error z value Pr(>|z|)
(Intercept)      -1.15859    0.52772  -2.195  0.0281 *
Interes_en_participacion  0.73008    0.67226   1.086  0.2775
Interes_en_formacion  0.28311    0.62292   0.454  0.6495
Espacios_institucionales  0.31856    0.48359   0.659  0.5101
Tiempo_estudios    0.03006    0.43988   0.068  0.9455
Carga_laboral     -0.19268    0.44757  -0.430  0.6668
Cultura_institucional  0.10040    0.45913   0.219  0.8269
Iniciativas_publicoprivadas 0.26776    0.41199   0.650  0.5158
PEI_investigador   -0.40442    0.45356  -0.892  0.3726
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

    Null deviance: 153.77  on 113  degrees of freedom
Residual deviance: 148.33  on 105  degrees of freedom
AIC: 166.33

Number of Fisher scoring iterations: 4

```

Imagen 5. Modelo 5. Regresión maestro investigador.

En este modelo, se resaltan dos cosas. Por un lado, las variables usadas obedecen al contexto institucional y a los intereses de los maestros en formarse y participar en investigación en educación. El intercepto se muestra negativo y significativo, por lo que en el conjunto del contexto y lo intereses, se puede hablar de un log-odds de tener productos de investigación mayor, cuando se cumple el conjunto de las variables (interés en participar, en formarse, contar con espacios institucionales, tiempos para estudio, una cultura institucional investigadora, conocimiento de iniciativas público privadas; no incluyo la carga laboral o el PEI institucional, ya que muestran un coeficiente negativo para esta regresión). Es interesante también que, la variable de interés en formación, que previamente había sido altamente significativa, ahora no lo sea.

```

Coefficients:
                Estimate Std. Error z value Pr(>|z|)
(Intercept)      -6.6704    1.8780  -3.552 0.000382 ***
Interes_en_formacion  0.9617    0.5954   1.615 0.106230
CVLAC             2.0445    0.6276   3.258 0.001123 **
Investigación_en_educacion 2.0185    0.7279   2.773 0.005556 **
Metodos_y_metodologias 1.0990    1.1938   0.921 0.357245
Posgrado          2.2477    1.4135   1.590 0.111796
Maestria          0.5923    0.7706   0.769 0.442056
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

    Null deviance: 153.765  on 113  degrees of freedom
Residual deviance:  98.751  on 107  degrees of freedom
AIC: 112.75

Number of Fisher scoring iterations: 6

```

Imagen 6. Modelo 6. Regresión maestro investigador.

Este último modelo reúne las variables que en los modelos anteriores han sido significativas. Se podría decir que los resultados obtenidos validan en gran medida la información de las anteriores regresiones, en tanto el intercepto del conjunto de dichas variables es negativo y con un muy alto nivel de significancia. Ahora bien, dentro de dichas variables, contar con un perfil en CVLAC y haber realizado “investigación en educación”<sup>10</sup> resultan ser las más significativas (aplicando sobre ellas el análisis desarrollado en las anteriores regresiones sobre su naturaleza y sentido).

### Otros análisis

Ahora bien, más allá de la significancia de las regresiones, es posible realizar análisis en torno a algunas de las preguntas del cuestionario. Si bien no sirven como insumo para comprender la significancia de variables, por sí mismas pueden dar luces sobre aspectos relacionados con la investigación que vale la pena abordar.

Así pues, en primer lugar, cabe resaltar la intención investigativa del maestro en Zipaquirá, fundamental a la hora de promover proyectos en los colegios del municipio. No solo porque un 66% de los maestros afirma haber realizado investigación en educación (ya vimos su significancia), sino porque el 85% afirma tener interés en realizarla, así como un 74% que tiene interés en participar en proyectos, grupos y semilleros de investigación, y un 73% que tiene interés en educarse en paradigmas y metodologías. Esto demuestra, por un lado, que hay un auto reconocimiento de parte de muchos maestros en torno a su concepción como investigadores (factor determinante en el perfil del maestro investigador) y, por otro, una intención por investigar y por formarse al respecto (otro factor del perfil, educación constante y la mejora permanente de sus fundamentos metodológicos)

31. ¿Siente interés y/o motivación para hacer investigación en educación? (0 punto)



<sup>10</sup> Entre comillas, en tanto es una visión subjetiva que indica autorreconocimiento.

### Imagen 7. Interés o motivación por hacer investigación en educación

37. ¿Tiene interés por participar en grupos, proyectos o semilleros de investigación? (0 punto)



### Imagen 8. Interés por participar en grupos, proyectos o semilleros de investigación

38. ¿Tiene interés en educarse en paradigmas y metodologías de investigación? (0 punto)



### Imagen 9. Interés en educarse en paradigmas y metodologías de investigación

En línea con la característica de un docente que se forma en pro de la investigación, se podría afirmar que ha sido exitosa la política de formación posgradual en docentes (tanto las iniciativas nacionales, como municipales). Resalta que un 85% de los encuestados tiene un posgrado finalizado, mayoritariamente en nivel de maestría, por lo que se espera que estos docentes tengan un bagaje generalizado en métodos y metodologías y paradigmas de investigación (otras dos variables que mostraron ser significativas en las regresiones).

Sin embargo, es importante no reducir las políticas para promover la investigación en educación, a la formación posgradual del docente. Esto ya que, si bien es uno de los factores que se podrían considerar determinantes, es importante no minimizar la comprensión de la “formación” docente a la realización de un posgrado, sino que se deben encontrar formas para que los docentes se eduquen de manera constante y permanente, y que se acompañe de información y estímulos para investigar.

Ahora bien, respecto al auto reconocimiento como investigador, resulta interesante que ese 66% que afirma haber realizado investigación (cifra cercana a quienes han terminado una maestría o un doctorado), contrasta con un 40% que dice tener un “producto de

investigación” (variable central). Y más interesante aun, se reduce a apenas un 25% que afirma tener una “publicación académica escrita”.

Sin duda, es una limitante en la interpretación de estos resultados el no contar con un segundo instrumento (entrevista) que permitiese comprender las razones detrás de estas cifras; quizás, al poder acercarse a las concepciones teóricas que tienen los maestros sobre qué es investigar, así como poder profundizar en cuáles han sido sus “investigaciones en educación” (que no se han reflejado necesariamente en un producto), o las condiciones que identifican han contribuido al desarrollo de su perfil investigador, se pudiese tener un mejor panorama para comprender este fenómeno.

## **Recomendaciones**

Partiendo de lo elaborado en el presente trabajo, es posible dar algunas orientaciones generales, a modo de recomendaciones, sobre acciones que permitan potenciar la figura del maestro investigador en el municipio de Zipaquirá (y que podrían replicarse en otros territorios). Al ser Zipaquirá un municipio certificado, las recomendaciones se darían en varios niveles: de política pública (nacional, municipal<sup>11</sup>), institucional, sindical y personal.

### **Política pública**

A nivel nacional, es fundamental que las políticas del Ministerio de Educación fortalezcan la investigación sobre, para y desde la escuela. Para ello, los programas de formación de maestros han mostrado ser importantes y efectivos; sin embargo, dicha formación debe ser permanente, y apuntar a que los maestros puedan avanzar en sus estudios posgraduales y en otras modalidades de educación. Allí, el MEN debe estar alineado con el nivel municipal, en tanto la Alcaldía de Zipaquirá también puede promover programas de formación docente, y tiene además la responsabilidad de ejecutar de forma adecuada el presupuesto que el MEN le da a la Secretaría de Educación de Zipaquirá, así como los presupuestos dispuestos para educación que maneja el gobierno municipal.

Así mismo, es importante que las iniciativas en política pública entre los entes nacionales, departamentales y municipales puedan definir un horizonte claro y se articulen entre sí. Para ello, se requiere pensar en programas de fomento a la investigación en educación, particularmente desde la escuela, con proyecciones a mediano y largo plazo, que definan compromisos de los diferentes entes de gobierno, y que busquen alianzas con otras iniciativas público-privadas.

Debe así mismo existir coordinación y comunicación entre el campo de las políticas públicas y las Instituciones Educativas, donde la inversión que se proyecte tenga en cuenta los medios y espacios que se requieren para generar una cultura de investigación en la escuela (que impacte a toda la comunidad educativa, no solo a los maestros). Como se puede notar en las preguntas de carácter proyectivo, un 87% considera que es un requerimiento altamente relevante para poder realizar actividades de investigación, el acceso a bases de datos (y por ende a medios para acceder a las mismas); un 74%, la reasignación de tiempos de trabajo que permitan realizar investigación; un 67%, infraestructura física y dotación institucional; un

---

<sup>11</sup> Por su condición de Municipio Certificado, no depende de la gobernación de Cundinamarca.

86%, formación relacionada con investigación (en concordancia con lo que a lo largo del trabajo se ha hablado respecto a la formación docente); un 81%, financiación de proyectos de investigación; y un 68% reconocimiento institucional.

A nivel municipal, los diferentes entes del gobierno municipal deben darse a la tarea de afianzar el CIPA (Centro de Investigación Pensamiento y Aprendizaje de Zipaquirá) y blindarlo desde el Consejo Municipal (dándole el estatus de Acuerdo Municipal) con miras a que este no dependa de los vaivenes de las ideologías o cambios de gobernantes o funcionarios. Así mismo, tiene la responsabilidad de hacer de este (el CIPA) un proyecto participativo, que no se imponga, sino que se construya colectivamente. Solo así se garantiza el interés, tanto de estudiantes como de maestros. Esto implica a su vez manejar una perspectiva crítica de la investigación, que se piense más allá de los monismos metodológicos o de los intereses del capitalismo cognitivo, y que entienda a la investigación desde su esencia transformadora y abierta (sin perder criterios de cierta rigurosidad).

Será responsabilidad también de la Secretaría de Educación de Zipaquirá trabajar en pro del fortalecimiento del CIPA, estableciendo alianzas estratégicas y gestionando recursos que permitan su mejora continua. Así mismo, garantizar que el proyecto obedezca a los intereses de investigación de quienes se esperan participen del mismo.

En ese orden de ideas, vale la pena hacer revisión de los temas que interesaron más a los encuestados: TIC e IA aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje (85%), Factores que determinan el desempeño académico (76%), Didácticas específicas en áreas (74%), Interdisciplinariedad (74%), Pedagogía (73%) y Convivencia escolar (70%). En contraste, los temas que menos interesaron a los encuestados fueron: jornada escolar (27%), género e inclusión (48%), Deserción escolar (50%) e inclusión (51%). En el punto medio, quedan temáticas como la didáctica general (58%), currículo (59%), Educación para la paz (59%), medio ambiente (62%) y evaluación (63%).

En este aspecto, se suma además una tarea para todos los niveles (mencionados y por mencionar) y es reflexionar el por qué se tienen tan poco interés en investigar temas de alta

trascendencia, como es el caso de la jornada académica<sup>12</sup> y de género e inclusión<sup>13</sup>. Por otra parte, cabe preguntarse el por qué hay tan bajo interés en la deserción escolar ¿No se reconoce acaso la relación entre pedagogía, didáctica y evaluación, y sus efectos en la deserción escolar? ¿Cómo es que interesan los factores que determinan el desempeño, pero no interesa la deserción?

### **Instituciones educativas**

Por su parte, las Instituciones Educativas pueden promover modelos de escuela investigativa, que se refleje en su PEI, en una infraestructura que garantice los espacios y medios, en una asignación académica acorde a los objetivos planteados en este sentido (aquí también tienen responsabilidad los niveles nacional y municipal, ya que es relacionado a políticas públicas), y en general a un ambiente que fomente la investigación. Así mismo, crear mecanismos de reconocimiento institucional, como fomento a la investigación (un 68% de los encuestados, lo consideraba necesario), y generar espacios que garanticen el diálogo, el intercambio de ideas, el aprendizaje mutuo y que pueda derivar en iniciativas de proyectos de investigación.

### **Sindicato**

A nivel sindical, es importante que las organizaciones que representan al gremio de maestros continúen promoviendo y exigiendo a los gobiernos (nacionales, departamentales y municipales) que realicen y gestionen acciones que promuevan e incentiven la investigación sobre y desde la escuela, y que se den de manera articulada y coordinada. Así mismo, desde el interior de sus organizaciones es fundamental que también se incentive la investigación crítica, no solo dirigida a la transformación de la escuela, sino incluso para pensar y reflexionar en torno a la acción sindical y a su influencia en las transformaciones que requiere la educación.

---

<sup>12</sup> Esto es particularmente interesante en el caso de Zipaquirá, ya que la imposición de la jornada única en el municipio ha sido problemática y ha enfrentado bastantes dificultades. Sin embargo, se puede deber a que solo tres de las diez instituciones educativas del municipio manejan ese modelo de jornada y que, de ellas, una es rural (lo que haría coincidir el porcentaje con quienes están interesados en estudiar el tema).

<sup>13</sup> Refiero "inclusiones" en tanto se trata de inclusión en género (diversidad sexual) e inclusión de personas con discapacidades o condiciones físicas o mentales específicas, que se plantearon en dos variables separadas ¿Efecto del PIAR y la mala ejecución de políticas de inclusión, particularmente en los "territorios"? ¿Muestra de una cultura conservadora y tradicionalista que permea a la escuela? Por un lado, es un llamado a los docentes a abandonar la zona de confort y adentrarnos en las particularidades de un tema que nos toca desde lo humano, como lo es la inclusión en las aulas. Por otro lado, una invitación a la reflexión en torno a cómo y desde dónde se piensan las políticas públicas, ya que una cosa es trabajar inclusión en el aula con los recursos y acompañamiento del distrito, y otra cosa hacerlo con los recursos de un municipio certificado como Zipaquirá.

Para el caso específico de ADEC Zipaquirá, deberán hacer seguimiento y veeduría a la estructuración del proyecto, su discusión en el Consejo Municipal y su desarrollo; así mismo, se deben buscar mecanismos para que, en las negociaciones entre sindicatos y Gobierno Municipal, se incluyan puntos en que se fortalezca permanentemente el CIPA y se incentive y generen mecanismos de formación en torno a la investigación en educación desde y para la escuela.

### **Maestro**

A nivel individual, debe haber un compromiso en varios sentidos. Por un lado, pueden existir incentivos, medios y tiempos para la educación del maestro o para la elaboración de proyectos de investigación, pero en últimas, depende de él hacerlo; en este sentido, debe haber una autocrítica que permita al maestro ser consciente de la importancia de una formación constante en temas de investigación.

Por otra parte, tiene el deber de ser formador en torno a la investigación crítica, ya que son los estudiantes lo que en últimas están llamados a la transformación social. Así mismo, debe haber un compromiso de rigurosidad, no solo con la “calidad” de su formación, sino también por la “calidad” de su investigación y la intencionalidad que realmente se tenga de participar en ella; claro que, esta subjetividad de la voluntad será siempre algo difícil de medir y no hay fórmulas infalibles sobre ello. Cabe aclarar que investigar no garantiza ser un buen maestro, así como no investigar no significa que no lo sea.

Las anteriores recomendaciones, se dan a la luz de los resultados de las regresiones, particularmente de las variables (y conjuntos de variables) que resultaron ser más significativas a la hora de establecer el perfil investigador del docente (esto es, los factores que promueven más una producción en investigación). Lo que se evidencia es que, para que se pueda fomentar la figura del docente investigador, se requiere de un ecosistema entre los niveles que participan de una u otra forma en el mundo de la escuela y que inciden en la cultura institucional, las políticas públicas, la formación, los intereses individuales, y muchas particularidades difíciles de determinar.

Lo cierto es que solo estableciendo un horizonte claro (participativo y pluralista) y articulando a los niveles previamente mencionados (y posiblemente otros que puedan interferir, como las familias y demás integrantes de las comunidades educativas y sociales) se podrán generar iniciativas que no solo fomenten la investigación, sino que permitan una transformación positiva de la escuela.



## Conclusiones

En primer lugar, este trabajo de investigación permite comprender que caracterizar el perfil del docente investigador en el contexto escolar exige enfrentar una serie de tensiones, como las diferencias en las trayectorias formativas de los maestros, la heterogeneidad de sus funciones en la escuela (no es lo mismo un docente de aula, a un orientador o a un directivo), la diversidad cultural y de formación académica, y las ambigüedades en torno a cómo comprender la investigación desde la escuela. Sin embargo, antes que ser una debilidad, esta complejidad demuestra la riqueza epistemológica, que además exige que los enfoques investigativos para su análisis partan por asumir la pluralidad de perspectivas como una oportunidad.

A partir de los análisis hechos con las regresiones y en general de las preguntas de la encuesta, es posible afirmar que existen atributos que caracterizan el perfil del docente investigador en Zipaquirá. Dentro de dichos atributos se encuentra: contar con formación posgradual (en particular, maestría), tener conocimientos en métodos y metodologías de investigación, tener experiencia en investigación educativa (y tener auto reconocimiento de ello), contar con perfil en plataformas de divulgación científica como CVLAC, demostrar interés en investigar y motivación para formarse continuamente. Estas características no solo dan cuenta de las variables que resultan estadísticamente significativas para el perfil del docente investigador en Zipaquirá, sino que también dan cuenta de un maestro que se piensa y se proyecta como sujeto activo en la producción de conocimiento en educación.

Resulta interesante que, si bien una mayoría de maestros en Zipaquirá se reconocen como investigadores (en algún momento de su profesión), o manifiesta interés en investigar, son pocos aquellos que afirman tener productos de investigación. Hay, pues, una diferencia entre la intención y la producción, que quizá pueda entenderse a la luz de la interpretación hegemónica que existe en torno a lo que es investigar y a los criterios de validación académica, que usualmente parten de la educación superior, pero que no dan cuenta de las particularidades de la escuela.

Ello indica que el perfil del docente investigador no debe reducirse a la acumulación de títulos o publicaciones, sino que debe comprenderse a partir de una actitud reflexiva y transformadora de su entorno. Es por esto que se debe asumir la investigación, no como exigencia externa, como un mero trámite para ascensos o para el reconocimiento en el mercado de publicaciones, sino como una práctica que permite una apropiación crítica del mundo educativo y, particularmente, de la escuela. Por ende, el docente investigador se

concibe como un sujeto que se interroga sobre su práctica, que busca comprenderla para transformarla, y que busca las características propias de lo que debe ser investigado desde la escuela. Así, como plantea Bustamante (1999), la comprensión de la investigación debe abrirse a nuevas formas de producción de saber situado. Es necesario, por tanto, que las políticas públicas no solo ofrezcan formación, sino también redefinan qué se entiende por investigación en la escuela, validando formas no tradicionales de producción.

Dentro del análisis, también es importante señalar lo determinante que resultan los factores contextuales, especialmente los institucionales. Las limitaciones de tiempo, la carga laboral, la falta de recursos físicos y tecnológicos, la escasa cultura investigativa en los colegios, y la falta de una buena articulación entre políticas públicas en torno a la investigación y la escuela, se constituyen como limitantes estructurales para el desarrollo de una investigación propia del mundo escolar<sup>14</sup>. En línea con Echeverri (2016), no es suficiente con formar a los docentes en investigación; es necesario transformar la escuela a una escuela investigadora, no solo a través de cambios en los PEI y la asignación académica, sino de una forma más estructural en torno al modelo de escuela y en general del sistema educativo en el país.

En cuanto a los resultados de carácter proyectivo se evidencia que los docentes del Magisterio de Zipaquirá tienen un alto interés en capacitarse en investigación, así como en participar en proyectos y semilleros de investigación. Dentro de los temas que más interesa investigar a los maestros, se encuentra: TIC e IA aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje, Factores que determinan el desempeño académico, Didácticas específicas en áreas, Interdisciplinariedad y Pedagogía. De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que existe una disposición investigativa en torno a la escuela, que puede potenciarse con proyectos como el CIPA, siempre y cuando este se construya de manera participativa y con una visión crítica en torno a qué es lo propio de investigar desde y para la escuela.

Finalmente, el presente trabajo deja abiertas posibilidades para la continuidad de la investigación: es importante complementar con un segundo instrumento (entrevistas) que permitan explorar cuáles son las concepciones teóricas que tienen los maestros sobre qué es investigar (que ayudaría quizás a entender por qué la mayoría afirma haber realizado

---

<sup>14</sup> Partiendo de las preguntas con carácter proyectivo, se enunciaron, por orden de relevancia, las diferentes condiciones que los maestros refieren para poder identificarse o constituirse como investigadores, siendo las principales: el acceso a bases de datos (bibliotecas físicas y digitales, repositorios, entre otros), formación relacionada con investigación, y financiación de proyectos de investigación.

investigación, pero pocos cuentan con productos de investigación). Solo comprendiendo cómo los docentes entienden el conocimiento y la investigación, será posible promover un cambio cultural profundo de la figura del docente investigador en el mundo de la escuela.

En síntesis, los resultados obtenidos permiten afirmar que en Zipaquirá existe un perfil emergente de docente investigador que, más allá de las barreras institucionales y contextuales, cuenta con los elementos fundamentales para seguirse consolidando. Es un reto en este sentido, reconocer (y conocer), visibilizar y dignificar las prácticas investigativas de los maestros de los colegios del municipio, que ya existen pero que muchas veces no son validadas por los mecanismos tradicionales y hegemónicos en torno a las comprensiones de la investigación. Se requiere por tanto una articulación de todos los niveles (político, institucional, sindical, personal y cultural) con miras a transformar las escuelas en espacios investigativos, y a transformar y construir las características propias de una investigación en el mundo de la escuela.

## Bibliografía

- Aguilar Forero, N. y Cifuentes, G. (2021). Maestros que investigan: un estatus aún en disputa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, \*47\*(3), 125-139.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300125>
- Aguilar, S. (2005). *Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud*. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/487/48711206.pdf>
- Aignerren, M. (2009). Análisis de contenido. Una introducción. *La Sociología En Sus Escenarios*, (3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>
- Bustamante Zamudio, G. (1999). Algunos elementos para pensar la investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, (13), 31-36.  
<https://doi.org/10.17227/01212494.13pys31.36>
- Durand, J. (2012). El oficio de investigar. Métodos cualitativos y su aplicación empírica. En *Por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp. 47-75).
- Echeverri Álvarez, J. C. (2016). Formato escuela vs maestro investigador. *Revista Palabra Que Obra*, \*16\*(16), 192–210. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016-1436>
- Ferreiro, R. (2017). *¿Cómo ser maestro investigador?: El Método JAVI - Vademécum*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, B. R. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y saberes*, (18), 65-69.
- Gómez Muñoz, D. (2022). *Carrera docente y el maestro investigador: una ruta hacia la transformación pedagógica*. IDEP. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-2591>
- Hernández, S. y Ávila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, \*9\*(17), 51-53.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, \*3\*(5), 53-62.

- Laval, C. (2004). La producción del "capital humano" al servicio de la empresa. En *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública* (pp. 33–131). Ediciones Paidós Ibérica.
- López, V. C. (2014). ¿Qué es investigar, qué es la investigación educativa, y cuáles son las etapas por las que transcurre? *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Márquez Valdés, A. M., Santamaría Cuesta, D. L. y Suarez Pedroso, M. (2022). Estrategia pedagógica para la formación inicial investigativa de maestros logopedas. *Mendive. Revista de Educación*, \*20\*(2), 369-384.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962022000200369&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000200369&lng=es&tlng=es)
- Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, \*11\*(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Ossa Montoya, A. F. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 102-118.  
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618/1153>
- Padrón, J. y Camacho, H. (2000). ¿Qué es investigar? Una respuesta desde el enfoque epistemológico del racionalismo crítico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, \*2\*(2), 314-330.
- R Core Team. (2024). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Uttech, M. (2006). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? *XXI. Revista de educación*, (8), 139-150.
- Zubiri, X. (2005). ¿Qué es investigar? *The Xavier Zubiri Review*, 7, 5-7.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Encuesta**

Cordial saludo

#### **Autorización del uso de datos**

Mi nombre es Efren Yamid Rodríguez Gómez, soy estudiante investigador de la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, y docente de Ciencias Sociales del Magisterio de Zipaquirá. Como parte de mis estudios, estoy desarrollando un proyecto de investigación titulado “El perfil de docente investigador en los docentes del Magisterio de Zipaquirá”. Quiero invitarla(o) a participar en este proyecto, que permitirá determinar el perfil de docente investigador que caracteriza a los docentes del Magisterio de Zipaquirá. Este proyecto tiene una finalidad académica; no tiene una finalidad comercial.

Si usted acepta participar, le pediré que llene el formulario que encuentra a continuación. Este contará con 55 preguntas de selección múltiple, las cuales estarán relacionadas con su formación, percepción, participación y expectativas en actividades de investigación.

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de no participar o de retirarse cuando lo desee. Sus respuestas se manejarán y archivarán de manera segura. Su nombre y/o información no aparecerá en mi trabajo de grado, o publicaciones que puedan derivarse del mismo. Mi trabajo de grado quedará a disposición del público en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea, puede contactarme en el siguiente correo electrónico: [efyрого@gmail.com](mailto:efyрого@gmail.com)

Gracias,

Efren Yamid Rodríguez Gómez

Si está de acuerdo en participar en este proyecto, por favor escriba SI o NO en cada una de las siguientes preguntas.

1. Acepto participar de manera libre y voluntaria en este proyecto y entiendo que no recibiré recompensa material o económica y que puedo retirarme cuando lo desee.
  - a. Sí
  - b. No
2. Solicito que no revele mi nombre y si mis opiniones son citadas solicito que se haga de manera anónima.

- a. Sí
  - b. No
3. Solicito que me haga llegar copia del trabajo de grado o de las publicaciones que se deriven de esta investigación<sup>1</sup>.
- a. Sí
  - b. No

## **INSTRUMENTO 1**

### **Dimensión 1: caracterización**

4. Nombre
5. Edad
- a. Entre 20 y 29 años
  - b. Entre 30 y 39 años
  - c. Entre 40 y 49 años
  - d. Entre 50 y 59 años
  - e. 60 años o más<sup>2</sup>
6. Género
- a. Masculino
  - b. Femenino
  - c. Otro
7. Lugar de residencia
- a. Zipaquirá
  - b. Bogotá
  - c. Otro
8. Institución educativa en la que labora
- a. I.E.M. La Salle
  - b. I.E.M. Liceo Integrado
  - c. I.E.M. Santiago Pérez
  - d. I.E.M. Técnico Industrial
  - e. I.E.M.R. San Jorge
  - f. I.E.M.R. Luis Eduardo Gutiérrez
  - g. I.E.M. Quevedo Z
  - h. I.E.M. Luis Orjuela
  - i. I.E.M.R. La Granja
  - j. I.E.M. Cundinamarca
9. La sede en la que usted labora es:
- a. Rural
  - b. Urbana
10. Sus horas de trabajo como docente se concentran principalmente en:
- a. Mañana

- b. Tarde
11. El modelo de jornada en la institución en que labora es:
- a. Jornada ordinaria
  - b. Jornada única
12. ¿Dicta horas extra en alguna institución? (independientemente de la jornada o modalidad)
- a. Sí
  - b. No
13. Cantidad de estudiantes promedio por salón que tiene a su cargo
- a. Menos de 25
  - b. Más de 25
14. El nivel donde usted se desempeña principalmente es:
- a. Preescolar
  - b. Básica primaria
  - c. Básica secundaria y/o Media
15. Su nombramiento corresponde a áreas<sup>3</sup> relacionadas con:
- a. Ciencias naturales y educación ambiental.
  - b. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
  - c. Educación artística y cultural.
  - d. Educación ética y en valores humanos.
  - e. Educación física, recreación y deportes.
  - f. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
  - g. Matemáticas.
  - h. Tecnología e informática.

## **Dimensión 2 - formación académica**

16. ¿Es usted licenciado? (egresado de una licenciatura)
- a. Sí
  - b. No
17. Si usted es licenciado, en qué área se formó
- a. Ciencias naturales y educación ambiental.
  - b. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
  - c. Educación artística y cultural.
  - d. Educación ética y en valores humanos.
  - e. Educación física, recreación y deportes.
  - f. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
  - g. Matemáticas.
  - h. Tecnología e informática
  - i. No aplica<sup>4</sup>
18. Si usted no es licenciado, el área de conocimiento de su título de Pregrado:
- a. Ingenierías
  - b. Ciencias humanas
  - c. Artes

- d. Ciencias del deporte
  - e. Ciencias exactas
  - f. Ciencias de la salud
  - g. No aplica
19. ¿Tiene usted un posgrado finalizado? (Especialización, maestría y/o doctorado).
- a. Sí
  - b. No
20. Si su respuesta anterior fue sí o en curso, especifique el nivel más alto de posgrado que tiene:
- a. Especialización
  - b. Maestría
  - c. Doctorado
  - d. No aplica

### **Dimensión 3 - experiencia**

21. ¿Ha hecho usted investigación en el campo de la educación? (investigación sistemática, rigurosa, y comunicable, que aporta a la transformación de la didáctica, la pedagogía y/o el mundo educativo en general)
- a. Sí
  - b. No
22. ¿Tiene usted “producción investigativa”? (Artículos publicados en revistas (indexadas o no indexadas), ponencias en congresos o eventos académicos, publicación de libros o capítulos de libros, proyectos de investigación, participación en redes o grupos de investigación, desarrollo de materiales educativos o recursos didácticos, producción de contenido multimedia producto de investigación, publicaciones en formatos no tradicionales, participación como par evaluador (de publicaciones o proyectos de grado en posgrado) y elaboración de tesis posgradual).
- a. Sí
  - b. No
23. ¿Ha participado de algún colectivo, red o semillero de investigación?
- a. Sí
  - b. No
24. ¿Tiene alguna publicación académica? (libros, capítulos de libros, artículos en revistas indexadas y/o no indexadas)
- a. Sí
  - b. No
25. Ha presentado ponencias en eventos nacionales o internacionales
- a. Sí
  - b. No
26. Tiene experiencia en el uso de bases de datos académicas y fuentes de información confiables.
- a. Sí
  - b. No

27. Está capacitado para emplear plataformas digitales de publicación y difusión de sus hallazgos.
- a. Sí
  - b. No
28. ¿Tiene conocimientos en métodos y metodologías de investigación?
- a. Sí
  - b. No
29. ¿Tiene perfil en CVLAC?
- a. Sí
  - b. No

#### **Dimensión 4 – institucional-contextual**

30. El PEI de su institución promueve la investigación
- a. Sí
  - b. No
31. ¿Siente interés o motivación para hacer investigación?
- a. Sí
  - b. No
32. ¿La institución en que labora promueve una cultura de investigación? (un entorno educativo que valora la investigación y fomenta el trabajo colaborativo entre docentes investigadores).
- a. Sí
  - b. No
33. ¿Tiene conocimiento de políticas públicas y/o iniciativas privadas que promuevan la investigación docente en la escuela?
- a. Sí
  - b. No
34. Su carga laboral le permite contar con el tiempo para realizar investigación.
- a. Sí
  - b. No
35. La institución/sede y la jornada en la que labora, permite el manejo de tiempos para realizar estudios posgraduales
- a. Sí
  - b. No
36. En la institución en que trabaja existen espacios de lectoescritura y debate, que puedan derivar en la formulación y elaboración de proyectos de investigación
- a. Sí
  - b. No

#### **Dimensión 5 - proyectiva**

37. ¿Tiene interés por participar en grupos, proyectos o semilleros de investigación?
- a. Sí
  - b. No

38. ¿Tiene interés en educarse en paradigmas y metodologías de investigación?

- a. Sí
- b. No

De las siguientes opciones, cuáles son para usted requerimientos altamente relevantes para poder participar en actividades de investigación:

39. Acceso a bases de datos (bibliotecas físicas y digitales, repositorios, entre otros)

- a. Sí
- b. No

40. Descarga laboral

- a. Sí
- b. No

41. Infraestructura física y dotación institucional

- a. Sí
- b. No

42. Formación relacionada con investigación

- a. Sí
- b. No

43. Financiación de proyectos de investigación

- a. Sí
- b. No

44. Reconocimiento institucional

- a. Sí
- b. No

Si decidiese participar en proyectos de investigación ¿De los siguientes campos, sobre cuál (o cuáles) le interesa realizar investigación educativa?

45. Inclusión

- a. Sí
- b. No

46. Evaluación

- a. Sí
- b. No

47. Currículo

- a. Sí
- b. No

48. Medio ambiente

- a. Sí
- b. No

49. Interdisciplinariedad

- a. Sí
- b. No

50. TIC's aplicadas al aprendizaje (IA, robótica, ciencia de datos, etc.)

- a. Sí
- b. No
- 51. Educación para la paz
  - a. Sí
  - b. No
- 52. Didáctica general
  - a. Sí
  - b. No
- 53. Didácticas específicas en áreas
  - a. Sí
  - b. No
- 54. Convivencia escolar
  - a. Sí
  - b. No
- 55. Pedagogía
  - a. Sí
  - b. No
- 56. Perspectiva de género
  - a. Sí
  - b. No
- 57. Factores que determinan el desempeño académico
  - a. Sí
  - b. No
- 58. Deserción escolar
  - a. Sí
  - b. No
- 59. Jornada escolar
  - a. Sí
  - b. No

Gracias por su participación en la encuesta.