

**PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y EGRESADAS DE LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE SU FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN**

JULIANA PAOLA CAICEDO BERNAL

LAURA VALENTINA PEÑA ARIZA

ZORELL MELO LEÓN

Director:

Mg. Zulma Martínez Preciado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C.

2021

CONTENIDO

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	9
2. OBJETIVOS	12
2.1 Objetivo General	12
2.2 Objetivo General	12
3. JUSTIFICACIÓN	13
4. ANTECEDENTES	19
4.1.Informe de autoevaluación.....	29
4.1.1. <i>Factor 4: Procesos académicos</i>	29
4.1.2. <i>Factor 5: Visibilidad Nacional e Internacional</i>	30
4.1.3. <i>Factor 6: Investigación, innovación y creación artística y cultural</i>	31
5. MARCO TEÓRICO.....	32
5.1.Cognición social.....	32
5.1.1. <i>Las representaciones sociales</i>	33
5.1.1.1.Actitudes.....	35
5.1.1.2.Estereotipos	36
5.1.1.3.Prejuicios y discriminación	37
5.1.1.4.Percepción social.....	37
5.1.2. <i>Motivaciones</i>	38
5.1.2.1.Motivaciones sociales.	39
5.2.Investigación	40
5.2.1. <i>Investigación en educación</i>	41
5.2.1.1.Semilleros de investigación.....	42

5.3.Formación inicial de maestros	44
5.3.1. <i>Formación en investigación</i>	45
5.3.1.1.Maestro investigador.	47
6. MARCO METODOLÓGICO	50
6.1.Modalidad	50
6.2.Tipo y Enfoque	50
6.3.Población y Muestra	52
6.4.Instrumentos para a recolección de información	52
6.5.Fases de la investigación.....	54
7. ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA LEI: CICLO DE PROFUNDIZACIÓN Y ESTUDIANTES EGRESADOS	56
7.1.Análisis Cuestionario ciclo de profundización	56
7.1.1. <i>Formación en Investigación</i>	56
7.1.1.1.Espacios de Formación Alternativos.....	63
7.1.1.2.Fortalezas y dificultades en la elaboración del trabajo de grado	65
7.1.2. <i>Acompañamiento y retroalimentación de docentes</i>	70
7.1.3. <i>Maestro investigador</i>	71
7.2.Análisis grupos de estudio egresados	73
7.2.1. <i>Formación en Investigación recibida en la universidad y sus aportes al rol profesional</i>	74
7.2.2. <i>Aportes y criticas frente a procesos de formación en investigación</i>	76
7.2.3. <i>Interés por continuar con procesos de investigación a futuro</i>	78
8. CONCLUSIONES	81
REFERENCIAS.....	85
ANEXOS	93

Anexo A: Cuestionario

Anexo B: Respuestas cuestionario

Anexo C: Preguntas conductoras grupos de discusión

Anexo D: Respuestas grupo de discusión

Anexo E: Consentimientos Informados

AGRADECIMIENTOS

De antemano agradecemos a la vida por habernos permitido vivir tan gratas experiencias junto a personas maravillosas, nuestros amigos, que día a día aportaron a la valiosa construcción de conocimientos durante nuestro recorrido académico. Agradecemos a nuestro equipo de trabajo porque sin duda alguna sin su apoyo y trabajo colectivo este nuevo logro no sería posible; y como olvidar a la profe que desde la primera clase nos cautivó con su forma de enseñar, de transmitir pasión por estudiar, quien nos llevó por los caminos de la investigación, emocionantes rutas para descubrir y recorrer, muchas gracias profe Jenny Castro.

INTRODUCCIÓN

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”

Freire

Este trabajo de grado de carácter monográfico nace desde el semillero de investigación Pedagogías y Contextos perteneciente a la L.E.I., dirigido por la docente Jenny Castro. En este espacio se han socializado experiencias e investigaciones tanto de docentes como de maestros en formación, con ello, se logra construir una mirada crítica y reflexiva dirigida a la formación en investigación de los futuros docentes.

Para la construcción de este trabajo de grado, se partió de la experiencia y el recorrido que cada una tuvo por los diferentes seminarios de investigación en donde el proyecto de grado es una preocupación latente, debido a la incertidumbre que produce el encaminar un proyecto investigativo, y todo lo que este proceso conlleva, escritura, trabajo en grupo, búsqueda de información específica, análisis, y el uso de técnicas que muchas veces solo se conocen en estas construcciones, por ello, a la mayoría de compañeros les inquieta el cómo empezar con una investigación o que tema escoger, la estructura y el desarrollo del trabajo, su rigurosidad e importancia en la formación docente, estas reflexiones están presentes en el desarrollo del cuestionario y en los grupos de discusión realizados a estudiantes y egresados de la licenciatura, en donde también son evidentes transformaciones del sentido de la investigación (por ejemplo entre estudiantes y egresadas), fortalezas y críticas hacia los procesos de formación para la investigación que son llevados a cabo por la universidad, así pues, destacamos la preocupación de los estudiantes por su formación y la aplicación de metodologías y estrategias para proyectarlas en futuras investigaciones en su quehacer docente profesional.

Este trabajo de grado inicia brindando al lector la problematización del tema de interés como lo es la formación en investigación de los y las estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Educación infantil (L.E.I.), con ello se da apertura a la pregunta problema que indaga sobre lo que piensan y perciben los estudiantes que ya están iniciando o culminando procesos investigativos (proyecto de grado), estudiantes pertenecientes al ciclo de profundización de las versiones III y IV de la malla curricular que actualmente ofrece la L.E.I. En el siguiente apartado se encuentran el objetivo general y los específicos guían este trabajo de grado, orientados a la identificación, descripción y análisis de los y las estudiantes de la L.E.I. sobre su formación en investigación.

En el siguiente tópico se desarrolla la justificación de la elaboración de este proyecto de grado, haciendo un énfasis en cómo se va a indagar por las percepciones de los y las estudiantes y las razones que motivaron a las autoras de este proyecto para llevar a cabo su indagación. Seguido de ello se revisa el panorama investigativo por medio de los antecedentes, en donde se relacionan tres aspectos importantes, como lo son: Historia de la Investigación en la L.E.I, Formación Inicial del profesorado, Formación en Investigación y Maestro Investigador, cabe mencionar que la búsqueda de tesis y proyectos de investigación relacionadas al tema representó un reto para el grupo, pues, mucha de la información para este apartado no fue fácil de rastrear.

Para el marco teórico, se hace un recorrido partiendo del concepto de Cognición Social, entendida como el proceso en donde el ser humano interactúa con otros, seguido a ello, se relacionan las representaciones sociales como un modo de comprender la realidad, por ello, se profundiza en actitudes, estereotipos, prejuicios y discriminación conceptos importantes que ayudan a comprender como estos influyen en la manera en la que se investiga, en relación específica con el trabajo de grado. Finalmente, se aborda el concepto de

percepción social como diferentes construcciones que el ser humano elabora desde su experiencia junto con la mirada a situaciones determinadas.

Seguido de ello se habla de las motivaciones sociales y de cómo son influyentes en acciones o toma de decisiones en situaciones determinadas, dando paso por último a investigación en educación y el papel del maestro que indaga y se cuestiona; el maestro investigador. Todo lo anterior permite entrar en diálogo con autores expertos en el tema y así analizar la información obtenida, algunos de los autores mencionados son Vergara (2012), que tiene aportes frente a las percepciones, García (2008) como referente sobre las motivaciones sociales, seguido de Stenhouse (1987) con sus aportes a la investigación educativa, e Imbernón (1997) quien habla de formación inicial del profesorado.

Para el marco metodológico, se reconocen aspectos que alimentan conceptualizaciones propias para este trabajo de grado, como el tipo y el enfoque investigativo, la población a indagar junto con los instrumentos utilizados para la recolección de la información para su posterior análisis, por ejemplo, Sampieri (2014) quien amplía el uso de instrumentos para una investigación cualitativa, su análisis y la delimitación de la población. En este caso se utilizaron dos instrumentos como lo son un cuestionario de preguntas abiertas dirigido a estudiantes activos de la L.E.I. de tipo cualitativo y dos grupos de discusión conformados por egresados de la Licenciatura. Por lo anterior, para este estudio investigativo se realizan tres fases que estructuran y le dan forma al proyecto, la primera de ellas es la identificación de la pregunta problema, que gesta la base de este proyecto, seguido de la problematización y búsqueda de antecedentes y así concretar un marco teórico, dando paso a la elaboración de los instrumentos de recolección de la información. La segunda fase corresponde a la aplicación de dichos instrumentos como lo fueron un cuestionario abierto y grupos de discusión. Finalmente, la tercera fase, corresponde al proceso metodológico y

análisis pertinente a la información recolectada, todo ello, encaminado a dar cumplimiento a los objetivos planteados en este trabajo.

Finalmente, en el análisis de la información recolectada se tuvieron en cuenta tres categorías importantes, estas son: formación en Investigación, Actitud Investigativa, y formación de Maestros, donde se retoman aspectos importantes acerca de la formación inicial en el pregrado de maestros orientada a la investigación, conformándose así un documento base para la LEI, donde se retoma la voz de los estudiantes y su pensamiento alrededor de su propia formación. Por último, se exponen las conclusiones del trabajo.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Este trabajo de grado se origina en el interés por el estudio en pregrado del proceso formativo en investigación brindado por la L.E.I., esto, teniendo en cuenta que la formación investigativa parte de múltiples escenarios, curriculares y extracurriculares donde hace presencia la investigación, estos le permiten al estudiante fortalecer su formación académica. Así pues, desde la experiencia al pertenecer a estos dos tipos de espacios, se encuentra que existen algunas predisposiciones y situaciones de indecisión frente a la elaboración del proyecto de grado y todo lo que esto atañe. Por lo anterior, se pretende indagar sobre:

- La problematización en la práctica pedagógica como un proceso que permite cuestionar y analizar elementos fundamentales para la construcción de proyectos de grado, pues allí se identifican situaciones en relación con consolidaciones de bases teóricas y la articulación con proyectos investigativos que ameriten un estudio a profundidad.
- Identificación del tema de interés de un proyecto de grado. Partiendo de experiencias propias, a los y las estudiantes se les dificulta problematizar una situación de interés y sobre la cual se quiere profundizar, es decir, resulta complejo elegir con seguridad y al detalle un problema sobre el cual investigar; así mismo, también se reflexiona que no todas las preguntas que surgen en el proceso ameritan una investigación, y cuesta relacionar las incógnitas desde la experiencia con la teoría.
- La búsqueda de material académico y bibliográfico es otra dificultad para problematizar, ya que, después de un recorrido de seminarios, para muchos de los estudiantes hay poca claridad frente a las búsquedas documentales y de textos académicos pertinentes para la elaboración de un trabajo de grado.
- Después de ver cinco seminarios de investigación, en la malla versión III, los estudiantes presentan confusiones e inseguridades en torno a la elaboración de trabajos de

grado, dudas por la elección de temas investigables, cuestionamientos con respecto a las estructuras de marcos conceptuales, metodológicos y preguntas a nivel escritural, hablando de escritura técnica y académica.

- Hilo conductor entre los seminarios. Pues algunas temáticas entre estos espacios no guardan una relación entre sí, por lo tanto, generan incertidumbres hacia la formación investigativa.
- El desafío que representan los procesos de construcción de escritos de corte investigativo, teniendo en cuenta las modalidades de trabajo de grado elegidas por los estudiantes. Una de las dificultades es el proceso de lectura y escritura, pues, a pesar de tener espacios formativos en esta área, se encuentran obstáculos al momento de redactar desde una perspectiva académica, la fluidez de los textos, o el estilo al escribir.
- Algunos estudiantes no logran establecer relaciones con los contenidos de los seminarios en relación con su formación, por lo que no son pertinentes y generan dudas. Finalmente, el cambio de docentes por cada uno de los seminarios da origen a perspectivas que llevan por diferentes caminos la construcción de la idea de investigación, perdiendo el hilo conductor, refiriéndose a nivel temático, pues presenta desconexión de los temas semestre a semestre. por lo anterior es fundamental indagar por lo que piensan los estudiantes acerca de su formación en investigación.

Un aspecto importante para destacar es que en la nueva versión de la malla IV en el ciclo de profundización, el objetivo es integrar aspectos relacionados con la construcción del proyecto de grado a través de dinámicas y relaciones construidas con las experiencias docentes en las prácticas educativas de los estudiantes, donde se busca articular líneas de investigación y práctica. Por otro lado, los espacios académicos se relacionan mediante NUIP (núcleos integradores de problemas) los cuales dejan entrever el carácter interdisciplinario. Vale la pena señalar que en la actual malla se cuenta con un espacio de formación en

investigación y dos tutorías. Así pues, para esta nueva malla, se proponen líneas de investigación que tienen carácter interdisciplinario así como menos espacios de formación en investigación (dos espacios) a diferencia de la malla antigua III, con cinco espacios dedicados a la investigación, lo anterior, constituye una mirada diferente en este trabajo de grado, en relación con las diferentes maneras de abordar la formación en investigación, específicamente en este ciclo de profundización en comparación con las dos mallas curriculares.

Por otro lado, al ser partícipes del semillero de investigación Pedagogías y Contextos, se logra evidenciar que distintas compañeras comparten los mismos sentires y dificultades hacia el inicio del proyecto de grado y con frecuencia son evidentes las preguntas sobre cómo abordar un anteproyecto, de qué manera se construye una pregunta problema y cómo se relaciona en un estudio investigativo lo que emerge desde las prácticas u otros espacios, las búsquedas conceptuales y procesos metodológicos. A través de esta participación, se comparten experiencias con otros estudiantes en formación, evidenciando el interés por las mismas preguntas, motivo por el cual, muchos estudiantes acuden al semillero, principalmente para resolver las dudas frente al trabajo de grado. Por todo lo anterior la pregunta problema para este trabajo de grado es:

¿Qué percepciones tienen los egresados y estudiantes del ciclo de profundización de la Licenciatura en Educación Infantil sobre su formación en investigación?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Conocer las percepciones que tienen los estudiantes del ciclo de profundización de la Licenciatura en Educación Infantil sobre su formación en investigación.

2.2. Objetivos Específicos

- Recopilar las percepciones de los egresados y estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil pertenecientes al ciclo de profundización alrededor de su formación en investigación.
- Describir las percepciones de los egresados y estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil pertenecientes al ciclo de profundización frente a su proceso de formación en investigación.
- Analizar las percepciones de los egresados y estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil pertenecientes al ciclo de profundización frente a su proceso de formación en investigación.
- Interpretar la información recolectada por medio de los instrumentos aplicados a los estudiantes y egresados.

3. JUSTIFICACIÓN

En este apartado se enuncia la pertinencia de este trabajo de grado y lo que motiva esta elaboración, respondiendo a preguntas que orientan su desarrollo, cómo, por qué, para qué de esta apuesta por indagar sobre la formación en investigación. El interés de este ejercicio está centrado en analizar cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de pregrado de la L.E.I., acerca de su formación en investigación, así mismo, el sentido que encuentran al articular espacios académicos con la práctica pedagógica al momento de llevar a cabo la formulación del problema para dar inicio al trabajo de grado, entablando conversaciones con teóricos, experiencias y otras aproximaciones en compañía de los docentes, además de ello, evidenciar de qué manera la formación en investigación es trasladada a otros espacios diferentes al proyecto de grado, y desde donde es considerado un aporte en el desarrollo de su proyecto de vida como docentes integrales.

A lo largo de la formación, la L.E.I. en su malla curricular III (vigencia 2003- 2018), ofrece cinco seminarios de investigación, los cuales brindan contenidos y herramientas necesarias para proponer o hacer la búsqueda de un tema de interés como, por ejemplo, acercamientos conceptuales a la investigación en general, así como paradigmas de investigación, métodos, tipos y enfoques, características y fundamentos de cada uno. Resaltamos que, únicamente el ultimo seminario de investigación para esta malla III, desarrolla contenidos sobre el inicio de la elaboración del trabajo de grado, formulación de preguntas, acercamiento a interés individuales y colectivos por investigar y finalmente la construcción de justificación del proyecto de la mano con la correcta búsqueda de información, incluyendo, bases de datos especializadas en documentos precisos para estas investigaciones. Por lo anterior, los seminarios de investigación permiten problematizar situaciones desde lugares como la práctica y otros escenarios, brindando una mirada amplia y crítica sobre investigación

dentro y fuera del aula, en relación con el actuar docente y con el desarrollo de una profesionalización integral.

Por su parte, el ciclo de profundización de la malla curricular IV (sexto a octavo semestre) cuenta con un NUIP ¿Cómo desde la relación práctica y líneas de investigación se dinamizan los saberes, los discursos y las experiencias que construyen los maestros en formación para configurar su conocimiento profesional? que es el fundamento para el desarrollo de los seminarios. Vale la pena mencionar que resulta significativo contar en sexto semestre con un espacio de articulación curricular y un seminario de formación en investigación adscrito a una línea de investigación -actualmente el programa cuenta con 4 líneas de investigación - los cuales constituyen un encuentro de saberes en torno a la investigación que permite tener una mirada integradora de la misma. Posteriormente, en séptimo y octavo semestre se cuenta con dos tutorías donde se desarrolla el trabajo de grado. Si bien, la cantidad de espacios investigativos es de menor proporción en comparación a la anterior malla, se resalta el carácter interdisciplinar de los mismos y la adscripción a una línea desde sexto semestre que permite tener claridad respecto a las trayectorias investigativas en los campos de estudio propios de las líneas, así como a procesos investigativos más situados.

Desde el momento en que se ingresa a la Universidad, algunos estudiantes traen ciertos imaginarios en torno a la formación en investigación, entre los que se encuentran: ideas sobre cómo investigar, su pertinencia, el conocimiento de pocas metodologías de investigación y el temor a enfrentarse a lo desconocido, se cree que en la etapa estudiantil de profundización, se cursaran los seminarios correspondientes y surgirá entonces en muy poco tiempo el tema de investigación, también que en este proceso se puede dar respuesta a todo lo que nos inquieta, poner en común con otros pares intereses, inquietudes y problemáticas relacionadas con lo aprendido en la teórica, en la práctica y en otros espacios.

Al llegar a séptimo semestre en la malla IV los estudiantes se encuentran con una realidad distinta, en donde se manifiestan inseguridades a la hora de enfrentarse a definir y simplificar tema de interés e investigar sobre ellos, muchas de estas primeras indagaciones nacen desde la práctica u otros escenarios junto con un trabajo de campo en el ciclo de fundamentación. Así pues, se pueden evidenciar dificultades en diferentes fases de la construcción de un trabajo de grado, sin embargo, también es cierto que la formación en investigación para los futuros docentes es fundamental en el quehacer docente cualificado e integral, Tames (2002) (citado por los autores González y Otero (2017))) afirma que: “sólo investigando se puede encontrar la verdad, producir nuevos conocimientos, hacer servicios adecuados a la sociedad y realizar una docencia de calidad y formar de manera calificada al futuro profesional” (p. 16).

Por esto, como maestras en formación se encuentra la necesidad de indagar por las percepciones que tienen los estudiantes frente a la investigación y su formación en este campo, a través del currículo y de la mano de las experiencias en la participación de espacios alternativos (semilleros, monitorias, grupos de estudio) que aportan no sólo al proceso escritural del trabajo de grado y su correspondiente investigación, sino que también a la formación como maestros y maestras cualificados.

Desarrollar este trabajo de grado permite conocer la voz y los sentires de los estudiantes de pregrado de la Licenciatura en Educación Infantil en cuanto a lo relacionado con la propia formación en investigación y todo lo que ello conlleva al iniciar un su trabajo de grado. Por lo anterior, se considera importante para la elaboración de este trabajo, tener muy presente el programa curricular de la licenciatura versión N. III (vigencia 2003- 2018), y también la versión IV (vigencia 2018), ya enfocada en espacios de articulación curricular, donde los espacios académicos de cada semestre están relacionados entre sí. Este trabajo permitiría conocer las distintas aproximaciones y reflexiones de los estudiantes del ciclo de

profundización sobre los imaginarios que tienen sobre investigación y como esos pueden materializarse y transformarse a la hora de construir su trabajo de grado.

Por otro lado, en estos procesos de problematización se hace visible la relación existente entre teoría, práctica e investigación y cómo este entretelado es importante en la formación integral docente, este proyecto de grado aporta al destacar la voz del estudiante, y fomentando procesos de reflexión de los mismos en el pregrado y posterior ejercicio docente frente a sus prácticas educativas y problemáticas que pueden hacer aportes al conocimiento, brindándole así un sentido a su formación. Finalmente, también se quiere evidenciar aportes desde otros espacios u oportunidades como semilleros de investigación, monitorias y grupos de estudio.

Con lo anterior, este trabajo se aborda desde tres consideraciones, que parten del interés por la formación en investigación, en primer lugar, la investigación desde los espacios de formación curriculares y alternativos (semilleros, monitorias y grupos de estudio), así mismo, desde opiniones sobre fortalezas y dificultades referentes a estos espacios y a la construcción de trabajos de grado, también ahondaremos sobre el acompañamiento y orientación de maestros y maestras encargados de los espacios investigativos y finalmente diferentes aproximaciones hacia el maestro investigador. Con lo anterior, este trabajo se aborda desde tres consideraciones que parten del interés por la formación en investigación, las percepciones sobre la misma, la percepción sobre el acompañamiento a procesos investigativos por parte de los docentes, y finalmente, las percepciones sobre el maestro investigador e relación con el rol profesional.

-Desde la Percepción frente a la formación en investigación que tienen los estudiantes del ciclo de profundización de la malla versión III y IV de la Licenciatura en Educación Infantil. Ya que, este proyecto ayuda a identificar factores que influyen en el proceso investigativo de los y las estudiantes, fortalezas, debilidades y críticas que los estudiantes

perciben durante el desarrollo de su trabajo de grado. Además de ello, se pretende exponer en el mismo sentido (fortalezas, debilidades y críticas) alrededor de contenidos curriculares de formación en investigación, tales como la producción de textos, la escritura reflexiva, el uso adecuado de herramientas investigativas, las metodologías y estrategias de investigación y finalmente la recolección y el análisis de la información.

-Como segundo aspecto se hace énfasis el acompañamiento y orientación de los docentes en torno a procesos investigativos, es decir, esta categoría pretende mostrar la influencia de los maestros y maestras encargados de los espacios de investigación que son tomadas por los estudiantes junto con sus experiencias, y su disposición alrededor de la formación en investigación, cabe resaltar que se tendrá en cuenta la diferenciación entre mallas curriculares.

-Para finalizar, en la última categoría se abordarán las percepciones de los estudiantes como maestros investigadores, destacando la importancia de la formación en investigación para el campo laboral y las herramientas que nutren al docente como sujeto activo investigador en su entorno, es así como el papel de la formación en investigación es relevante en la formación docente:

La formación en investigación en la universidad conlleva la invitación a otros docentes y estudiantes a la recapitulación y crítica del conocimiento disponible con la responsabilidad que implica la orientación del discurso académico, sin que ello necesariamente esté vinculado con una formación programada de investigadores e investigadoras, pero que representa un insumo importante para el avance en la construcción de una comunidad académica. (Rojas, 2009 p. 18)

Así pues, también permite realizar una profunda reflexión sobre cómo estos espacios alternativos (Semilleros, monitorias y grupos de estudio) están presentes en las categorías anteriormente mencionadas, contribuyendo en procesos de delimitar y clarificar los intereses

por los que se quiere trabajar en proyectos investigativos desde la participación en comunidad y mediante redes de aprendizaje, con ello, desde la licenciatura resignificar estos espacios brindándoles visibilidad. Por todo ello, se encuentra relevante este proyecto investigativo, pues, la Licenciatura podría conocer las percepciones que tienen los estudiantes frente a su formación en investigación y así contribuir a la elaboración de proyectos investigativos, a propósito de recordar que en los inicios las universidades se fundaron con el fin de producir nuevo conocimiento, no solo reproducir el que ya está establecido.

Este proyecto busca aportar a nuestro campo de conocimiento correspondiente como lo es la pedagogía, pero también hacerle frente a la formación de formadores, de mostrar que la formación en investigación es fundamental para que el docente crezca y avance en su campo intelectual, permaneciendo en constante observación, indagación e investigación de lo que sucede en los diferentes campos de acción donde como docentes de educación infantil también se puede aportar. Por ello se quiere mencionar la forma en la que la Universidad asume la formación en investigación de los estudiantes y como ello también contribuye a los procesos formativos.

Por otra parte, este documento está encaminado a ser la base de futuros aportes sobre la formación en investigación y el rol del maestro investigador, sus variables y el impacto que tiene el programa alrededor del tema, permitiendo así que los docentes encargados y directivos logren dar una mirada crítica a la enseñanza partiendo de aquello que los estudiantes sienten y piensan sobre la formación en investigación que están recibiendo.

4. ANTECEDENTES

Este apartado busca dar cuenta de proyectos de grado, artículos, ensayos, entre otros que aportan ideas claves a este proyecto de investigación, así pues, se lograrán consolidar las bases conceptuales y referenciales para llevar a cabo la búsqueda de las percepciones que tienen estudiantes y egresadas acerca de su formación en investigación.

-Artículo Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado-
María Eugenia Córdoba, 2015.

Este documento es relevante para este trabajo de grado ya que, Guerrero (2015), expone conocimientos, habilidades y actitudes inherentes al desarrollo de actividades de investigación, desarrollo e innovación, así como el programa institucional de semilleros como mecanismo para la formación en investigación como “una estrategia para la formación en investigación de los estudiantes del pregrado en diferentes áreas temáticas haciendo converger interés de docentes y estudiantes” (Córdoba, 2015, p.22, citando a Cardona & Montes, 2007, p.44).

El artículo, también reflexiona sobre las razones por las cuales los estudiantes de pregrados presentan dificultades en torno a su lograr una formación en investigación pertinente, evidenciada en las instituciones de Educación Superior (IES) refiriéndose a “la ausencia de correlación, la desvinculación o la división entre la docencia e investigación” (Córdoba, 2015, p.23, citando a Rojas & Méndez, 2013). En este sentido, para el desarrollo y la calidad universitaria, es necesaria una integración docente investigativa, en donde “la investigación es el motor impulsor que genera los nuevos conocimientos retroalimentadores y generadores de procesos” (Córdoba, 2015, p.23).

Por lo anterior, la investigación en relación con la labor docente, es una conceptualización fundamental en el desarrollo de las bases de este trabajo de grado, teniendo

en cuenta la figura de investigación y maestro investigador del docente en su quehacer cotidiano desde diferentes lugares, no solamente desde el aula de clase, así pues, la formación en investigación debe contar con espacios especializados en este campo del saber, en los que implique la enseñanza sobre la investigación, el planteamiento de problemas y la reconstrucción de aproximaciones.

-Artículo: Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa – Haylen Perines, Javier Murillo, 2017.

Este artículo es tomado en cuenta como antecedente porque indaga por algunas ideas afines a este proyecto de investigación, como lo son aspectos importantes cuando se habla de percepción en la investigación educativa en docentes en formación. Dichos aspectos han sido encontrados relevantes en investigaciones similares y se esperan sirvan como base al llevar a cabo el estudio mencionado. Algunos de estos aspectos son: Perines y Murillo (2017) “La imagen de la investigación alejada de la realidad, la percepción crítica sobre los programas de formación de estas temáticas (refiriéndose a programas orientados a la investigación), y la necesidad de que la investigación proporcione recursos prácticos vinculados con la experiencia.” (p. 253). Estas ideas son tenidas en cuenta al elaborar los instrumentos de recolección de información empleados en este proyecto.

Por otro lado, en la investigación referida en este mismo artículo, también se puede evidenciar el aporte que hace a este trabajo en cuestiones metodológicas, ya que, al igual que este proyecto, los autores construyen ciertas categorías *a priori* para la elaboración del análisis, categorías con objetivos muy similares al de este trabajo de grado:

El análisis de datos se fundamentó en el establecimiento de ciertas categorías previas que se fueron complementando con aquellos elementos que surgían, las categorías tenidas en cuenta son: las visiones que tienen los maestros sobre la investigación educativa, la importancia que dan a la investigación para su desempeño como futuros

profesores, opiniones que tienen sobre la formación en investigación que han recibido, y las opiniones que tienen sobre las investigaciones educativas. (Perines y Murillo, 2017, p. 254)

-Ensayo: Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia- Andrés Álzate Ortiz, 2015.

Este ensayo es considerado como antecedente, debido a que el autor arroja algunas ideas afines con este trabajo de grado, como, por ejemplo, retoma dos campos importantes, el de la práctica y el de la formación docente en la educación superior, como apuestas movilizadoras de la investigación educativa. Álzate (2015) resalta que, sobre todo en lo práctico existen “tensiones y diferencias entre investigadores de la educación y maestros y maestras” (p.4), con ello, afirma también que, aunque muchos maestros no investigan formalmente, desde la práctica su experiencia en procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen referencias importantes en la continua formación docente y que además de la capacidad de problematizar en este campo invita a la reflexión investigativa. Es por lo anterior, que la práctica en el aula en este trabajo tiene un lugar importante, ya que a través de las voces de los estudiantes podemos reconocer los aportes, fortalezas y dificultades que trae este espacio no solo a su perfil profesional futuro, sino también a su formación en investigación.

Otro planteamiento que hace el autor y que aporta a la conceptualización de este trabajo de grado es el rol del docente en relación con la reflexión pedagógica e investigativa, ya que, este, no solo transforma al estudiante desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también mantiene una comunicación asertiva con agentes tales como padres de familia e instituciones, orientando habilidades, hábitos y conocimientos de estas interacciones sociales. Lo anterior representa un desafío educativo permanente, en el aula y fuera de ella, así pues, el maestro entreteje diferentes campos desde muchos lugares, uno de ellos, la investigación,

según normatividades, como la Ley General de Educación de 1994 que en su capítulo dos, habla del fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico, preparando educadores en pregrado y posgrado capaces de prestar estos servicios educativos (Álzate, 2015).

Así pues, estas enunciaciones, constituyen un aporte reflexivo en cuanto al desarrollo del trabajo de grado, ya que, se pretende construir distintas relaciones entre la práctica, la teoría y la investigación, y que mejor que realizarlas desde los testimonios de maestros y maestras en formación y egresadas de la L.E.I., para que, a través de ellas, podemos conocer percepciones relacionadas con el quehacer docente y con la formación recibida por la academia.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) justifica la presencia de la formación en investigación de los docentes en las mallas curriculares de los programas de pregrado orientados al campo educativo, al decir que:

La formación inicial de docentes se ocupa de promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes básicos, y desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación. Para esto se requiere formar a los educadores en un ámbito de interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional y regional, además de estudiar las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación desde sus distintos niveles y desarrollos. Esto es, incursionar en un proceso de formación integral, permanente y de mejoramiento continuo que permita al educador actuar ante las necesidades de la educación. La formación como educador está dirigida a aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación. (MEN, 2013, p.72).

Encontramos congruencia en la importancia que tiene la formación inicial de maestros y maestras, donde se debe formar con una función social y con habilidades de comprensión del contexto para lograr aportar a él en el sentido pedagógico, entendiendo siempre a la formación como un proceso de transformación intrínseco del sujeto que le permite relacionar sus diversos aprendizajes con su práctica pedagógica y de la misma manera generar reflexiones que lleven a nuevas transformaciones. Cabe mencionar que en el artículo “Estructuras de la formación inicial docente, propuesta para un sistema clasificatorio para su análisis” Avalos y Matus (2010) afirma que:

La formación inicial docente es el conjunto de procesos académicos (enseñanza aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales... que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza, esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender personal y colectivamente a lo largo del ejercicio docente (Sanchez,2003, como se citó en Avalos y Matus, 2010, párr. 5)

Estos autores permiten dar una idea más clara acerca de la concepción que se va a tener en cuenta al referirse a formación inicial docente en este trabajo de grado y cómo de la misma manera está estrechamente relacionado con la práctica, espacios alternos, teoría y la formación en investigación, idea que se desarrollará más ampliamente en el siguiente apartado.

-Uno de los aportes que se quiere referenciar pertenece a una ponencia de la agenda académica de la facultad de educación (2021) sobre una de las primeras presentaciones al público de la investigación denominada: El sentido de la investigación y de la formación en investigación en la Facultad de Educación, cuyo énfasis es el Capítulo I: Sentires de la

investigación y la formación en investigación en la facultad de educación, expuesto en el primer panel de la sexta sesión de la agenda académica, Facultad de Educación, mayo 2021.

Esta ponencia expone los factores de documentos alrededor de la investigación y de la formación de esta, pertenecientes a proyectos de programas en pregrado y posgrado. Para esta ocasión se tomaron en cuenta documentos de maestros bajo las siguientes premisas, ¿Cuál es la relación entre investigación en práctica?, ¿Cuál es su alcance?, ¿Qué propósitos se atienden al hacer investigación? Así pues, este primer capítulo obedece a un análisis de criterios sobre los cuales la investigación tiene un lugar dentro de la formación de maestros y maestras en la facultad, los criterios corresponden a: Investigación como dinamizador del currículo, investigación como problematizador de la praxis y la investigación como eje articulador de la práctica y el trabajo de grado.

En lo que corresponde al primer aspecto, investigación como dinamizador curricular, se entiende que este eje sustenta el ejercicio de la construcción y la formación docente en donde se conjugan espacios de formación, programas y escenarios curriculares de encuentro de saberes en torno a la actividad investigativa, por lo tanto, desde la LEI, la investigación contribuye al repensar las diferentes propuestas curriculares de la mano con seminarios de investigación y de formación complementaria que recogen trayectos, propuestas e ideas cuyo origen radica en espacios enriquecidos en los que la investigación configura un componente estructural y esencial.

Para el segundo criterio propuesto, la investigación como problematizadora de la praxis, esta permite reconocer distintos campos del saber y se presenta como espacio propicio para la lectura y la confrontación de la realidad, así mismo, de su comprensión en cuanto al análisis de un quehacer pedagógico contextualizado a través de la práctica y problematizado en espacios y programas en relación con la investigación.

Por último, para el tercer criterio, la investigación como eje articulador de la práctica y trabajo de grado, la LEI referencia el trabajo de grado como la culminación de una etapa formativa en la que se expone esta relación entre práctica e investigación, así pues, allí también convergen las líneas de investigación para la malla IV y el contenido del trabajo de grado, por lo que, esta tiene un lugar en estos procesos a través de un devenir permanente en la construcción del trabajo de grado que toma forma desde la formación docente. Además de ello, como eje articuladora aleja a la investigación de la instrumentalización metodológica promueve espacios de preguntas y reflexiones y articula núcleos integradores como asignaturas, prácticas y otros espacios de reflexión, en donde el estudiante es protagonista de su propio saber.

-La escritura en la formación investigativa, investigación proyecto CIUP de Carlos Valenzuela, Sandra Rojas, 2019 busca analizar cómo repercuten ciertos modos de pensar la investigación y su lugar dentro de las prácticas escriturales de los estudiantes de Psicología y Pedagogía y Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, al momento de elaborar el proyecto de grado.

Al ser este un proyecto que busca indagar por las intenciones que movilizan la escritura de los estudiantes en los procesos de sus trabajos de grado, se están preguntando por qué piensan los y las estudiantes, factor que se entrelaza con nuestra investigación. Se considera pertinente el uso de grupos focales y entrevistas como técnicas de recolección de información, pues brindan datos detallados de lo que se quiere investigar y conocer. Una de las categorías en las que hace énfasis es por el proceso de formación en investigación de las licenciaturas de Educación Infantil (LEI) y Psicología y Pedagogía en la etapa de la elaboración del proyecto de grado.

Entre los resultados, los investigadores encuentran diferencia de pensamientos acerca de la concepción de la formación en investigación de ambas licenciaturas, es relevante tener

en cuenta el campo del saber donde se quiere investigar, y una de las definiciones habla de la investigación en la LEI como un ejercicio de construcción de conocimiento y de los saberes. Lo que se hace en un ejercicio investigativo es descubrir un saber y establecer relaciones entre uno y otro campo, entre conceptos y experiencias.

Este proyecto investigativo tiene incidencia en este trabajo de grado ya que aporta bases conceptuales al describir algunas de las dificultades de los y las estudiantes a la hora de llevar a cabo sus procesos escriturales en un marco investigativo; así pues, ahonda en uno de los aspectos en los que se encuentran dificultades el cuál problematizamos anteriormente como lo es la escritura y la formación en investigación.

Como se mencionó anteriormente, a través de esta investigación se puede identificar que, la escritura está atravesada por lógicas como copiar o transcribir, y no en el sentido de construir pensamiento y realidad que da cuenta de lo que el estudiante expone frente a algo. La información fue interpretada desde el análisis de categorías como: la concepción frente a la investigación, escritura en los procesos de formación investigativa, escritura topográfica, escritura epistémica, la producción escrita en el trabajo de grado, y las concepciones acerca de la investigación teniendo en cuenta que las dos licenciaturas tienen distintas concepciones a investigar.

-La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas por Maryluz Martínez y Fredy Garay- 2015 Este artículo hace parte de los antecedentes porque en un inicio, invita a investigar en y sobre educación, los autores citan a grandes teóricos como Imbernón y Martínez González que son referentes para nuestro trabajo de grado, en donde la investigación tiene un rol fundamental en el campo educativo, que permea otros campos como el social, el político, el cultural y el económico, así pues, la investigación en educación es indispensable en el conocimiento y desarrollo de problemáticas comunes que afectan la educación y formación de niños niñas, jóvenes y adultos a partir de sus propias

necesidades y contextos en la proposición de nuevas alternativas a estas problemáticas actuales.

Un aporte que se considera importante en esta construcción, es la investigación educativa como proceso de formación continua, reflexivo, transformador y emancipador “El énfasis es transformar la teoría y la práctica educativa hacia un fin emancipador, transformando la práctica profesional y la investigación educativa en formas de empoderamiento, en la que los profesores generan conocimiento en y sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolaridad, cuando convierten sus salones de clase, en espacios y proyectos de investigación, aprovechando el trabajo colaborativo entre comunidades de investigación” (Martínez y Garay. 2015. p 391).

Por lo anterior, el rol del profesorado en este campo formativo es el de articular la teoría y la práctica, los autores resaltan el papel protagónico en la profesionalización docente de un maestro que relaciona la investigación y la práctica (Martínez y Garay, 2015), llevándolo a mejorar en la formación permanente, en donde se apropia del ejercicio de enseñanza que involucra la investigación en su campo y en su práctica para trascender a nivel profesional y en la formación de sus estudiantes.

-Artículo de revisión: Investigación formativa y formación en investigación: Claves para la profesionalización y la producción docente de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar por María del Pilar Londoño Pérez- 2015.

Este último antecedente, constituye un artículo de revisión de especialización, uno de los contenidos que aportan a este trabajo de grado nombrado en este artículo, son las dificultades asociadas a la actividad docente que tiene su origen en el campo formativo, es decir, muchos de los cuestionamientos e interrogantes que generan investigación nacen desde la práctica, la experiencia y el acompañamiento docente de pregrado, es allí, donde hallamos la importancia de conceptualizaciones tales como temas el rol docente, la transmisión de

conocimientos, aprendizaje y enseñanza y didáctica, por nombrar algunos que atraviesan nuestra profesión desde la formación. En este sentido, consideramos que ahora como maestras en formación es necesario profundizar en estos abordajes.

Para la autora, la investigación funciona como estrategia formativa que contribuye fundamentalmente la formación de maestras y maestros investigadores ya que, es una herramienta que contribuye a las dinámicas educativas de enseñanza “Las lógicas y dinámicas propias de la investigación (como actividad que permite un acercamiento sistemático al conocimiento y como metodología) permiten adquirir y desarrollar una serie de posibilidades que apuntan a la formación de docentes mejor cualificadas” (Londoño Pérez, 2015. p7). Así pues, es necesario darle un papel relevante a la investigación formativa en la búsqueda de una formación integral.

Otro ítem fundamental en la construcción de estos antecedentes es el uso de la investigación en el campo formativo y profesional, en este artículo se exalta la importancia de este tipo de investigación como estrategia en donde el estudiante apropia lógicas y dinámicas de la investigación mediante el desarrollo de proyectos investigativos, construcción de metodologías, estrategias pedagógicas y también desde la transformación de la praxis (Londoño Pérez, 2015). Todo lo anterior, aporta a la idea común de los procesos investigativos en formación como procesos reflexivos transformadores continuos para el mejoramiento en la calidad de la educación desde las diferentes disposiciones del quehacer docente aprehendido desde nuestra formación.

Por último, la autora también resalta la investigación formativa como herramienta para formar maestras que generen conocimiento pedagógico y disciplinar, es importante para nosotras la apropiación escritural en términos investigativos, como lo es el trabajo de grado, así también la posibilidad de construir conocimiento desde el aula o nuestros lugares de práctica, apoyando la idea de investigar desde el trabajo de campo mismo.

4.1. Informe de Autoevaluación

El Informe de Autoevaluación (2020) para la LEI está siendo construido en un proceso que lleva cuatro años, entre el año 2013 y 2017, en donde maestros y maestras se ocuparon de clarificar asuntos en relación con las propuestas curriculares. Este informe pretende darle a la Licenciatura en Educación Infantil la renovación de acreditación de alta calidad, la cual también condensa unos momentos relevantes de la licenciatura en sus acreditaciones; la primera de estas fue en el año 2005 en Noviembre bajo la resolución 5423 esta con seis años de vigencia, en junio del año 2011 de nuevo se acredita con una vigencia de cuatro años bajo resolución 4686 y por último la resolución 2161 en febrero de 2016 con una vigencia de seis años.

La revisión crítica y permanente de la LEI a su trayectoria curricular ha sido mediante varias estrategias para lograr un proceso óptimo en la formación de maestros. La autoevaluación en la Licenciatura constituye un pilar fundamental, ya que se ha asumido como un proceso permanente y reflexivo, la segunda ha sido desde un trabajo autónomo y colectivo por parte de los Maestros ya que son los encargados de asuntos estructurales de la propuesta curricular y dieron los argumentos académicos necesarios para concretar la renovación del plan de estudios, el tiempo de trabajo de las Maestras y Maestros fue de cuatro años comprendido desde 2013 hasta 2017, para este año el documento fue aprobado y subido a la plataforma SACES del MEN y se da inicio la versión IV del plan de estudios en el segundo semestre del año 2018 y empieza la transición del plan de estudios (versión III) a un currículo integrado organizado en torno a núcleos integradores y preguntas problémicas.

4.1.1. Factor 4: Procesos Académicos

En el plan de estudios renovado la versión IV se encuentran la estructura curricular general de la licenciatura en dónde se expone el ciclo fundamentación de primero a quinto

semestre y el ciclo de profundización de sexto a octavo semestre. En relación a los procesos académicos, a nueva malla cuenta con ejes curriculares y núcleos integradores, los primeros son los ciclos de formación que funcionan como un conjunto de actividades teóricas y prácticas orientadas a la proporción de fundamentos pedagógicos, didácticos, políticos, científicos, éticos y estéticos necesarios para la formación. Para el ciclo de fundamentación se presenta a los estudiantes en formación un panorama amplio del campo de la educación infantil articulado en torno a núcleos integradores, así mismo, para el ciclo de profundización se dinamiza en investigación y transformaciones de las prácticas educativas del maestro, este ciclo se organiza en torno a dos ejes curriculares que tienen carácter interdisciplinario, integrador flexible, formación en investigación, práctica, trabajo de grado y formación complementaria.

Los ejes curriculares se configuran a partir del reconocimiento de los dos discursos fundantes que históricamente han hecho parte de la formación de la licenciatura en educación infantil y se convierten saberes esenciales del maestro, disciplinares, pedagógicos-didácticos e investigativos y en discursos emergentes en la educación que atienden una dinámica cambiante del conocimiento, la complejidad de la realidad contemporánea, las demandas del mundo y también de los contextos locales.

4.1.2. Factor 5: visibilidad nacional e internacional

Para hacer la nueva transición de la nueva malla curricular se realizó una investigación y un planteamiento reflexivo acerca de tendencias a nivel nacional e internacional con el propósito de integrar orientaciones conceptuales pedagógicas didácticas y formativas, en donde a nivel nacional la formación de docentes para la infancia están las siguientes: La distinción de un perfil profesional y perfil ocupacional, la pluralidad en campos laborales, el lugar de la formación, lugar de la práctica pedagógica, la pedagogía y la didáctica. Por otro lado, a nivel internacional se puede encontrar que la formación de

docentes es importante en torno al desarrollo del saber pedagógico y didáctico, la estructuración curricular y la práctica en la formación inicial de docentes desde escenarios de teoría, práctica, y evaluación en su proceso formativo.

4.1.3. Factor 6: investigación, innovación y creación artística y cultural

En el grupo de investigación surgen unas líneas que corresponden a las proyecciones investigativas de la L.E.I., estos procesos tienen como finalidad mostrar el saber pedagógico al interior de la Licenciatura y como, además las producciones son expuestas a nivel nacional e internacional, dando paso a la creación de redes de conocimiento que aporten a la formación de maestros, estas propuestas de investigación también han logrado una vinculación con los programas de investigación de posgrado.

En este documento de autoevaluación (2020), la formación investigativa y uso de herramientas tecnológicas son pilares ya que aquí se espera que los maestros enfatizen en el por qué y para que se investiga. Esta investigación no se hace con el fin de aprender a investigar, sino que se investiga porque algo falta o sobra; también denota la investigación como un posicionamiento singular frente al deseo del saber maestros productores de conocimientos la cual la reflexión es quien la atraviesa y le da el sentido para enseñar, se cuestiona el sentido de la investigación en la formación de maestros en el periodo inicial, también se pregunta por el tipo de utilidades, de vínculos entre maestro y estudiante y por la escritura a propósito de la formación investigativa, sobre todo en el trabajo de grado. En educación infantil fomenta experiencias pedagógicas que suscitan el deseo de saber y allí, la investigación deriva como efecto del interés por conocer y desde la inquietud de descubrir un saber, estableciendo relaciones transversales entre campos del saber.

5. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo del marco teórico se ahondará en temas de interés que contribuyen de manera significativa a esta investigación. En primer lugar, se indaga por la cognición social, esta permite dar paso a las bases conceptuales sobre las percepciones, campo en el que se basará este trabajo. También se referencian autores importantes en aspectos tales como investigación, formación inicial de maestros y formación en investigación que permiten comprender las relaciones entre el rol docente y la mirada de un maestro investigador, así mismo, también se hacen acercamientos desde documentos institucionales se hace referencia a monitorias y semilleros como espacios que posibilitan el diálogo investigativo para la comunidad en general.

Los autores que se retoman y mencionan para este apartado hacen aportes y aclaraciones para el desarrollo de este trabajo, como lo es Imbernón, pedagogo especializado en formación del profesorado e investigación desde el campo de la educación, también se referencia a Ángel Forner en sus escritos sobre formación investigativa y a Raúl Ortiz y Juan Pablo Suarez con aportes históricos de la transformación del discurso sobre la formación docente.

5.1 Cognición social

Se entiende como cognición social al proceso con el que el ser humano interactúa con otros y con situaciones, lo que le permite elaborar ideas, esquemas y pensamientos alrededor de dichas interacciones para posteriormente, guardarlas en su memoria. Cabe mencionar que estas interacciones no solo generan ideas y pensamientos sino sentires en el individuo, elaborando un conocimiento social.

Con lo anterior, Cecilia Uribe Valdivieso (2010), define la cognición social desde dos aspectos, el neurobiológico con Butman (2001) como “un proceso mediante el cual se

perciben reconoce y evalúan los eventos sociales”, refiriéndose a los distintos elementos neurobiológicos presentes al hacer representaciones del ambiente e interacciones con otros individuos que desencadenan en comportamientos sociales (Uribe, 2010. p.2), así mismo, desde la relación con un contexto social, como procesos cognoscitivos superiores, referencia a Adolphs (1999), en Butman y Allegri, (2001) como una competencia humana en donde intervienen situaciones sociales, representaciones mentales e interacciones con el ambiente.

Una segunda referencia, corresponde a Bocanegra (2017), quien relaciona los términos de cognición y de lo social en un punto de encuentro que es el procesamiento de la información social, “en particular su codificación, almacenamiento, recuperación y aplicación en las situaciones sociales (Bocanegra, 2017. p.88), así pues, se define cognición social como el procesamiento de información a partir de la percepción y la experiencia.

El aporte para este trabajo de grado es que, este conocimiento social implica componentes y estructuras mentales que permiten organizar la información de manera eficiente para emitir juicios de valor y luego de ello actuar de determinada manera, teniendo en cuenta, la búsqueda por las percepciones que aquí exponemos. Así pues, estos juicios de valor se pretenden hacer visibles en la formulación de preguntas y análisis de la información recolectada, entablando una relación directa con la cognición social que, corresponde a un área interdisciplinar en donde muchos campos temáticos y enfoques teóricos son posibles de relacionar, entre ellos están las representaciones sociales de lo que se hará énfasis en el siguiente apartado.

5.1.1. Las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales corresponde a una expresión del conocimiento del sentido común, en las cuales participan un sujeto, y otra parte que corresponde a una referencia, ya sea de contenido, de tipo metodológico, una institución, situación etc., en la búsqueda de comprensiones, interpretaciones y reflexiones sobre la

realidad, que implican una transformación y construcción constante y permanente frente a estos procesos de pensamiento, que inciden no solamente en campos sociales, sino para este caso, en campos educativos.

El origen de esta teoría se debe a Moscovici (1984), García (2008) lo referencia en su tesis como:

Los sistemas sociales de valores, ideas y prácticas con dos funciones: la primera, establecer un orden que capacite a los individuos a orientarse a sí mismos con su mundo social y material para dominarlo; la segunda, hacer posible la comunicación entre los miembros de una comunidad que les provee de un código de intercambio social (García, 2008, p. 23).

Por lo anterior, las representaciones sociales son un grupo de ideas, saberes y conocimientos que proporciona un modo de comprender e interpretar la realidad, en relación con este trabajo de grado, el aporte es que esta estructura interpretaciones se da en la cotidianidad, en donde las simbologías presentes toman el objeto de la relación con el sujeto, por ello, la elección de muestra de la población y preguntas, van de la mano con la experiencia y con sus acercamientos más cercanos por los que atraviesan día a día.

La comunicación posible de estas representaciones se debe a que el sujeto convierte ese conocimiento en algo práctico, que le permite explorar y explicar las distintas situaciones que se aterrizan a temas específicos de la realidad, los autores Piña y Cuevas (2004) referencian a Moscovici (1979. P.18) en donde “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”.

Así pues, las representaciones sociales son relevantes en procesos investigativos, ya que permiten relacionar a los sujetos con el mundo, entendiendo estos procesos de

pensamiento y construcción de las distintas realidades o fenómenos que tienen lugar desde múltiples espacios, uno de ellos, realidades cercanas que no solo implican espacios de reflexión, sino también un cambios en acciones, es decir, aportes y nuevas producciones en torno a la relación del sujeto con infinidad de objetos de estudio en su construcción propia de mundo.

La relación que se encuentra entre cognición social y representaciones sociales está orientada a que la primera toma como base al proceso de interacción con otros y con diferentes experiencias, donde el sujeto elabora nuevas ideas y sentires del mundo y de la realidad, dando paso a la construcción de las representaciones sociales que dan una interpretación a las ideas obtenidas, a la realidad. Para este proyecto se encuentra fundamental esta relación conceptual, ya que, se basa en conocer las diferentes experiencias y sentires de los sujetos construidas a través sus experiencias directas, quienes posteriormente logran dar una interpretación a cada vivencia, que es la que este trabajo pretende analizar.

5.1.1.1. Actitudes

La actitud expresa el aspecto más selectivo de la representación social, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. García (2008) en su tesis de maestría referencia a Barón (1985) en cuanto a que las actitudes son “predisposiciones a actuar positiva o negativamente frente a los objetos, la actitud constituye un estado hipotético con el que se pretende explicar la consistencia en el comportamiento de las personas, y cuyo carácter principal sería la evaluación o afecto hacia un determinado objeto” (García. 2008, p.25). Para Judd (citado en Barón y Byrne, 1998: 130) las actitudes son las evaluaciones duraderas de diversos aspectos del mundo social que se almacenan en la memoria.

Estas actitudes tienen su origen desde aspectos cognitivos, emocionales y conductuales; el primero de ellos mediante ideas o creencias, el segundo mediante estados de

ánimo o emociones asociadas y la última desde el comportamiento propio de la actitud. Es por ello por lo que, para este proyecto, la actitud a la hora de investigar merece un estudio desde estos tres aspectos junto con la experiencia de los estudiantes a la hora de abordar ciertos temas de investigación ligados a los dos grandes conceptos de imaginarios y percepciones para la investigación docente.

5.1.1.2. Estereotipos

En esta corriente de grupos sociales, los estereotipos se consideran como “creencias consensuales sobre los atributos (características de personalidad, conductas o valores) de un grupo social y sus miembros” (Castro, 2006 p.3). Este término también es relevante en un estudio de percepciones, ya que se enfatizan en una imagen de grupos sociales, en donde las perfectivas, el medio y el contexto son fundamentales en cuanto a la información de estos grupos en una perspectiva sociocultural que como lo define Castro (2006), representan aspectos que son colectivos, de pensamiento, creencias, ideas, regularidades, etc.

García (2008) atribuye el estudio de los estereotipos desde dos perspectivas, la individualista y la perspectiva sociocultural. La primera considera el estereotipo como un tipo de conocimiento del mudo social y cuya información es codificada y posteriormente usada bajo algún fin específico. La segunda, considera este mismo estereotipo como “Un sistema de creencias colectivas” (Castro, 2006. Pag.28) de información pública, es decir, un conocimiento común como ideas, ideologías y religiones.

Con lo anterior, y en relación a la construcción del proyecto de grado, los estereotipos permiten e influyen en la adaptación de un grupo o población frente a aspectos específicos, como también a aspectos sociales y culturales, esto, fundamentado en la socialización del propio grupo, es decir, los estereotipos tienen su origen en la comunicación con otros mediante el lenguaje, medios de comunicación, normativas e instituciones, así pues, los

estereotipos frente a la formación investigativa en la licenciatura influyen en la manera en la que la investigación es asumida.

5.1.1.3. Prejuicios y discriminación

El anterior apartado de actitudes abre una ventana hacia los términos de prejuicios y discriminación socialmente negativos que caben en este grupo de actitudes presentes en las representaciones y en la psicología social.

El término prejuicio apunta hacia un rechazo, o acción de juzgar a un sujeto, objeto, grupo, situación, idea, etc. que parte de las creencias basadas en tradiciones, costumbres o arraigos en determinado grupo, lo definen como “poseer actitudes sociales o creencias cognitivas derogatorias, expresar afecto negativo o presentar conductas discriminatorias u hostiles hacia miembros de un grupo debido a su pertenencia a ese grupo en particular” (Brown 1995 citado por Castro, 2006 p.5). En cuanto al término de discriminación, la autora García, (2008) cita a Zarate definiéndola como “el trato diferencial que se da a las personas por su pertenencia a una categoría social determinada, (...), es el componente o expresión conductual, tanto verbal como no verbal, de las actitudes prejuiciados y estereotipados” (Zarate, 1998, citada por García 2008. P.28).

Con lo anterior, estos términos guardan una relación frente al estudio de percepciones ya que, estas categorías influirán en los sentires plasmados de los estudiantes y docentes que pueden participar de este proyecto y frente a las preguntas o afirmaciones que de aquí puedan surgir.

5.1.1.4. Percepción social

Etimológicamente, la palabra percepción proviene del latín. Su prefijo (per) significa capere (capturar) y el sufijo tio (ción, acción - efecto), lo cual quiere decir la acción y efecto de capturar por completo las cosas, así pues, las percepciones permiten una mirada de cierta situación en determinado tiempo y lugar, estas están basadas en las experiencias previas de

cierto fenómeno y son producidas gracias a la interacción social que se lleva a cabo en un grupo de personas. En dicho proceso influyen otros aspectos o elementos relacionados con la psicología social, elementos que definiremos en otro apartado más adelante. A continuación, trataremos algunos autores que definen más claramente el concepto percepción.

Las percepciones son particulares y se fundamentan en conocimientos y experiencias previas, para Vergara (2012) las percepciones, tienen tres características: es subjetiva, porque dependen de la persona; selectiva, porque el cerebro elige los elementos que producen deseos e intereses a partir de los que se siente y se percibe; y temporal porque es posible que esas percepciones cambien con nuevas experiencias o situaciones, es entonces cuando la percepción se comporta como una interpretación, que no es una copia de la realidad, Neisser (1981), referenciado por Vergara (2012), y además se constituye como un proceso constructivo elaborado desde las experiencias personales y sociales. Por lo anterior, se sitúa a este trabajo de grado en un plano de reflexiones acerca del trabajo investigativo, los datos teóricos y sensoriales basados en las vivencias y finalmente de las experiencias de los estudiantes de la licenciatura en diferentes espacios.

Teniendo en cuenta los anteriores conceptos, en este trabajo es importante resaltar el concepto de percepciones, desde los acercamientos a la investigación como una construcción social, proceso que permite opinar y emitir juicios de valor sobre otros o sobre situaciones específicas, cuyos estudios cualitativos se acercan a la psicología social.

5.1.2. Motivaciones

García (2008) nos acerca a la motivación (del latín motum, variación de movere, que significa mover) definido como “un estado energizante, que se deriva de una necesidad interna y que impulsa al organismo a la actividad. Los motivos son fuerzas hipotéticas internas que impele y canalizan la conducta. Son fuerzas que se encuentran detrás de la conducta; no son la propia conducta” (Cohen, 1987, referenciado por García 2008). así como

para otro referente, Morris (1997, referenciado por García 2008) un motivo es “una fuerza interna, un deseo o una necesidad que activa al organismo y dirige la conducta hacia una meta. Todos los motivos se derivan de alguna clase de estímulo. Cuando uno o más estímulos crean un motivo, el resultado es la conducta dirigida a metas. La motivación ocurre, estemos conscientes de ella o no”. (p. 38).

Este último término se retoma en torno a esta investigación desde lo que motiva a los estudiantes a investigar y cómo este puede afectar a la percepción, ya que, cuando se hacen juicios de valor sobre algo o alguien teniendo cierta información o experiencia del tema debe preexistir una motivación individual, para que esto cobre un significado y se construya una percepción y posteriormente surja una actitud frente a algo o a alguien. Estos tres conceptos están relacionados con el de Representación Social, ya que este es el proceso que permite opinar y emitir juicios sobre otros o sobre situaciones.

5.1.2.1. Motivaciones sociales

Las motivaciones constituyen un aspecto fundamental en torno a la percepción frente a aspectos específicos, por tal motivo, García (2008) citado a Fiske y Taylor (1991), en Páez (2014), expone cuatro motivaciones a nivel social que pueden influir en la apropiación de aspectos, acciones o toma de decisiones frente a situaciones en específico.

La motivación por logro (García, 2008, p.40) o la motivación por superar impedimentos o inconvenientes, en la cual es fundamental una buena relación para evitar el rechazo, y la afiliación o necesidad de aceptación, por último, la motivación de poder definido como el deseo de un proyecto de vida claro y ajustado a necesidades propias.

Las anteriores necesidades representan una pirámide de motivaciones, algunas más significativas que otras, por ello, su influencia en la toma de decisiones, percepciones, sensaciones e impresiones frente a situaciones individuales, sociales y culturales como, por ejemplo, la formación en investigación recibida desde la academia.

5.2. Investigación

La investigación constituye un aspecto fundamental en la construcción de este proyecto de grado, ya que es considerado como uno de los pilares en el ámbito académico y profesional como un medio de desarrollo intelectual en donde se produce conocimiento desde distintos campos con fines específicos.

Este trabajo de grado entiende el concepto de investigación como la búsqueda sistemática de información que permite responder preguntas e intereses, logrando una nueva comprensión del mundo que nos rodea, siempre basándose en evidencias. Esta idea fundamentada en el planteamiento de dos autores, quienes plantean que:

La investigación entendida como el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas que debemos analizar para obtener conocimientos para buscar explicaciones para la comprensión científica de los fenómenos educativos, así como para “solucionar” lo que la educación, en particular y la sociedad en general demanda. (Hernández F. y Maquillon J.J., 2010 p. 32)

En pregrado, e instituciones de educación superior, la investigación cumple muchos roles, uno de ellos es un puente entre el conocimiento aprendido desde lo académico con la sociedad y sus distintas aproximaciones a la realidad, por ello se vuelve necesario que la educación superior desarrolle y promueva esta acción como estrategia de aprendizaje.

Miyahira (2009) cita a Guerrero (2000) que define la formación en investigación como “el conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo” (Guerrero 2000, como se cita en Miyahira, 2009, p.119). Lo anterior con el fin de diferenciar

la investigación con la formación en la misma, tomada desde una estrategia de aprendizaje que favorece en el caso del pregrado a los estudiantes.

Por último, se resalta la importancia de una formación en investigación desde las instituciones de educación superior, ratificando su importancia en la construcción y ampliación del conocimiento, y también como una ventana que puede abrir otros espacios de creación, como lo son los semilleros. Así pues, lo valioso y fundamental es el hecho de investigar, bajo cualquier intención, no olvidado el objetivo de trascender cultural y socialmente como un aporte de conocimiento en la construcción de mundo.

5.2.1. Investigación en educación

Uno de los primeros acercamientos a la investigación en educación es que a diferencia de otros campos, esta se especializa en lo pedagógico, Tomé y Manzano (s.f.) citan a Restrepo (1996) y Stenhouse (1987) en donde el primero referencia a la investigación en educación como el estudio histórico de la aplicación de la misma con el fin de mejorar procesos educativos y aspectos relacionados con procesos de enseñanza y aprendizaje, Stenhouse (1987) afirma que se considera a la investigación educativa cuando se vincula lo planteado con la práctica docente y contextualizado dentro de un proyecto educativo.

Por lo anterior, la importancia de la investigación en educación radica en la función de esta, es decir, el campo de lo educativo y académico busca oportunidades para mejorar la calidad de vida de las personas, por lo tanto se ubica en el plano social y cultural, en la cual transformarse resulta necesario, Schmelkes (2004), afirma que la investigación refleja la necesidad de comprender el papel de la educación dentro de la diversidad cultural, así pues, la investigación debe responder por problemáticas reales y como fuente de conocimiento, tiene la función de dar respuesta a esto que surge desde la cotidianidad en la práctica diaria.

5.2.1.1. Semilleros de investigación

Este apartado de aproximaciones teóricas corresponde a los semilleros de investigación como espacios formativos optativos durante el proceso de formación, quienes contribuyen a la necesidad constante de ampliar conocimiento y realizar investigación, estos espacios no solo son habitados por estudiantes sino por profesores lo cual posibilita un espacio de discusión académica recíproca.

Los semilleros de investigación en este contexto han servido también para mejorar el nivel investigativo de las instituciones de educación superior en el país, hablando teóricamente desde un plano histórico. Saavedra, Antolínez, Muñoz y Rubiano (2015) referencian que:

En Colombia, los planes curriculares previos a la década de los ochenta eran débiles en la formación investigativa, lo cual se expresaba en aspectos por mejorar por parte de los docentes y los estudiantes en el campo investigativo; por ello se impulsó la investigación y los proyectos comunitarios. En los años ochenta fue crucial el inicio de la formación investigativa; en los planes curriculares de pregrado se incluyeron tres componentes fundamentales: el investigativo, de formación social humanística y de formación profesional; de esta manera, se lograron fortalecer, en el ámbito universitario, los trabajos de grado y los seminarios, entre otros. (Tobasura 2009 p. 35, citado por Saavedra, Antolínez, Puerto, Muñoz y Rubiano, 2015)

Pese al esfuerzo y los grandes avances y beneficios que se evidencian en la consolidación de estos espacios académicos aún se refleja la baja participación de estudiantes, la falta de interés y compromiso de los mismos, lo cual preocupa, ya que estos escenarios alternativos son pensados para un mejor desempeño académico y mantener una interdisciplinariedad en el desarrollo de su estudio en pregrado.

En el caso de la UPN, los semilleros de investigación fortalecen el proceso de los trabajos de grado teniendo también una mirada crítica que permite la realización de distintas preguntas que inviten a la innovación de nuevos saberes, “los semilleros de investigación empoderan en temas científicos a sus integrantes y son espacios de formación extracurriculares, donde se desarrollan actividades como: grupos de estudio, grupos de discusión, construcción de textos, grupos de desarrollo, proyectos de investigación y divulgación de resultados científicos” (Díaz, 2013, citado por Saavedra, Antolínez, Puerto, Muñoz y Rubiano 2015, p. 400)

Lozano, Ochoa y Restrepo (2012) citado por los mismos autores (Saavedra, Antolínez, Puerto, Muñoz y Rubiano, 2015), se puntualizan algunos desafíos, como por ejemplo: mantener y fortalecer los avances en articulación de la docencia, la extensión y la investigación; definir una política de semilleros estudiantiles que conciba la articulación de estos con el plan de estudios, garantizando de esta manera su permanencia y desarrollo; optimizar el uso de las tecnologías de información y comunicación, y sistematizar experiencias exitosas de la articulación de la docencia, la extensión y la investigación en conjunto con los semilleros de investigación.

Finalmente, uno de nuestros referentes más importantes es el documento de autoevaluación de la licenciatura desde el punto de vista investigativo, la L.E.I., en específico “fortalece el diálogo interdisciplinar en la medida que los temas inquietudes y problemas investigativos que se gestan en programas se articulen con componentes propios de los demás pregrados” (Documento Autoevaluación LEI. 2020, p.169). Esta afirmación cimienta la base de las diferentes relaciones construidas en torno a los acercamientos a espacios curriculares y extracurriculares presentes en este proyecto, es decir, la interdisciplinariedad desde contenidos y temáticas propias de la licenciatura y también en correspondencia a temáticas externas a la misma como otros departamentos y campos del saber, de igual manera, la

presente entre seminarios de investigación, espacios articulados, seminarios curriculares, semilleros y monitorias con la praxis del estudiante en formación sus sentidos, sentires y objetivos propio sobre su rol como investigador social.

5.3. Formación inicial de maestros

Para este apartado consideramos importante mencionar el perfil del maestro en educación inicial según la UPN, el Programa De La Licenciatura En Educación Infantil, la cual tiene como objetivo principal formar maestros y maestras capaces de comprender las realidades y transformaciones sociales, y que este problematice los espacios en donde se encuentra generando ejercicios investigativos:

Un docente con capacidad para diseñar, gestionar y dinamizar propuestas pedagógicas contextualizadas en el ámbito de la primera infancia y primeros años de educación básica, en escenarios escolares y no escolares, a través de la escucha atenta y sensible de las realidades sociales, la comprensión de los desarrollos teóricos y prácticos de la educación y la pedagogía, la actitud investigativa que problematiza los campos de las ciencias sociales y humanas, la disposición crítica y autocrítica sobre sus capacidades y necesidades de formación, así como la apertura a procesos estéticos de cara a las exigencias interdisciplinarias y contextuales. (Perfil profesional del educador, s.f. párr. 2)

También se resalta la importancia del desarrollo de la actitud investigativa que problematiza los campos de las ciencias sociales y humanas, dándole cabida a este campo del saber en la formación inicial docente. Por otro lado, la formación inicial como afirma Imbernón (1998) citado por Bassa (1997) entiende como un proceso que se va construyendo y reconstruyendo durante la vida experiencial y profesional del profesorado en su relación con la teoría y la práctica, abarcando aspectos de competencias y conocimientos pedagógicos específicos, para las primeras, Bassa (1997) resalta de Bartolomeis (1986), al referirse un

conjunto de conocimientos de carácter disciplinar y cultural, así como también didácticos, habilidades para afrontar problemas de relaciones personales o competencias psicopedagógicas, competencias organizativas en tener claridad y ser congruentes en el trabajo y sus objetivos y finalmente, competencias extraprofesionales que se construyen por experiencias asumidas desde la reflexibilidad y la crítica. (Bartolomeis 1986, citado por Bassa, 1997).

Para los conocimientos pedagógicos específicos, Bassa (1997) hace algunas referencias de Inbernón (1994) que los define como “al conocimiento utilizado por los profesionales de la enseñanza, que se va construyendo y reconstruyendo durante la vida experiencial y profesional” (Bassa, 1997, citando a Inbernón 1998, p.2), así pues, estos conocimientos permiten emitir juicios como profesionales expertos en el tema, e influye en el rol profesional desde la practica pedagógica constante y transformadora.

En efecto, es de suma importancia que exista un diálogo entre lo que acontece fuera de la institución y lo que se aprende dentro de ella, por lo tanto, el conocimiento profesional que se adquiere en el desarrollo de la formación inicial prepara al estudiante para los problemas y exigencias del mundo real del aula y de los contextos externos a ella.

5.3.1. Formación en investigación

Para este apartado, encontramos referentes especialistas en temas de investigación, formación docente y por supuesto la relación existente y profunda entre estos dos grandes conceptos, comenzaremos con Ortiz y Suarez (2009) en lo que concierne a la transformación del discurso sobre la formación docente en el Siglo XX y XXI, así como ahondaremos en la investigación educativa y pedagógica. Después de ello, nuestro segundo referente es Ángel Forner en investigación educativa y formación del profesorado para finalmente, concluir con uno de los referentes más importantes en temas de investigación, Imbernón (2015) en su ampliación sobre la investigación con y sobre el profesorado.

La transformación del discurso docente planteado por Ortiz y Suárez (2009) que contribuye en la construcción de un referente histórico importante pues, la acción docente ha sido un campo de discusión, evaluación y reconocimiento, en donde fue posible postular reflexiones sobre la práctica docente, la educación de calidad, instituciones educativas y profesionalización.

A finales del siglo XX, a maestros y maestras correspondía su formación desde el adiestramiento en manejo de métodos y manuales que garantizaran su aprendizaje global, después, al inicio del nuevo siglo comienzan a reflejarse dichas transformaciones, a inicios de los años 70's la productividad era el centro de la educación mediante el manejo de planes y programas pero en los años 80's, los cuestionamientos sobre las prácticas educativas fueron expuestas, hasta reconocer a los maestros y maestras como protagonistas y sujetos transformadores de políticas y prácticas en materia educativa. Para los 90's aparecen algunas reformas educativas y con ellas procesos de profesionalización docente "Profesionalización basada en la reflexión, a la investigación y la innovación de la práctica docente" (Ortiz y Suárez 2009, p.76), con ello, esta nueva condición permitió visualizar algunas de las relaciones instauradas por el maestro en estas reflexiones y prácticas educativas, como, por ejemplo, a la investigación educativa, la investigación formativa, investigación pedagógica y el maestro como investigador.

Este último concepto para los autores tiene su origen en la investigación pedagógica, que, a diferencia de la educativa, se pregunta por la experiencia y la práctica docente productores de cultura, así pues, el tejido de este tipo de investigación arroja el aspecto teórico (educativo) y la sistematización del maestro para su propia práctica, de allí el maestro investigador como sujeto activo partícipe de sus propios acercamientos, aprendizajes y transformaciones en el rol docente.

5.3.1.1. Maestro investigador

Se concibe como maestro investigador aquel que tiene ciertas actitudes específicas, que le permiten desempeñarse en el campo investigativo orientado a la indagación y búsqueda permanente de información que le permite cuestionarse y reflexionar sobre su quehacer pedagógico y su contexto cercano en el campo de estudio que aquí compete como lo es la educación. Hernández A., I. (2009) le da fuerza a esta idea al mencionar que “El docente investigador es quien participa en la articulación de teorías presentes en sus propias prácticas; para él la investigación es indagar sistemático unido a la autocrítica que demanda la unión hecha entre teoría- práctica”, además Hernández A., I. (2009) cita los aportes de Jaspers (1946) al mencionar que “El docente que investiga enseña desde su propia experiencia de conocer, él tiene la práctica originaria y secuencial del desarrollo del saber y orienta la formación del espíritu científico e innovador de sus discípulos. Es entonces como se entiende el rol del maestro investigador, pues no es solo quien se dedica a construir nuevos conocimientos, sino que también es quien acompaña los proceso cautivando a sus estudiantes para que participen de dicha construcción de saber.

El maestro investigador y la investigación como concepto general “Ayuda a la emancipación y la independencia del criterio extremo de la prescripción de otros sobre el comportamiento aceptable o no de uno mismo” (Forner, 2000 p. 42), haciendo referencia a los maestros y maestras quienes transversalmente, mantienen una relación entre investigación, experiencia, currículo, formación, y otros conceptos pedagógicos asociados a su praxis. Forner en su documento Investigación educativa y formación del profesorado (2000), expone la relación de la investigación y la formación del profesorado desde tres ámbitos fundamentales para su comprensión: La investigación en la formación, la investigación para la formación y la formación para la investigación.

Estos tres aspectos relacionan la práctica y el actuar docente en espacios no solamente académicos y teóricos, y también desde la experiencia en las aulas y su articulación con proyectos, aspectos curriculares y sobre todo en la formación propia clave para la transformación docente, “El mayor beneficio de la investigación, pienso, es que se trata de una actividad sistemática, rigurosa, etc. que, sobre todo, aporta y genera conocimiento a quien la ejecuta (la realiza); conocimiento sobre lo que se estudia y conocimiento sobre quienes lo estudian” (Forner, 2000. P.44). Así pues, la investigación en la formación corresponde a acercamientos curriculares, la investigación para la formación a usos curriculares por estudiantes como una alternativa de aprendizaje y la formación para la investigación en la capacitación de estudiantes en colaboración con desarrollo de proyectos, por lo anterior, Forner (2000), aplica esta investigación educativa especialmente al alumnado, al currículo y al profesorado desde necesidades de conocimientos, contenidos, evaluaciones y saberes docentes proyectados a la hora de investigar.

Por último, Imbernón (2012) contribuye como referente fundamental en las aproximaciones de la investigación sobre y con el profesorado, en la línea guía de la formación docente y su relación con la investigación, ya que, esta permite un conocimiento en profundidad de la acción y el campo docente. Para este autor, la investigación sobre el profesorado tiene en cuenta modelos de formación y escolaridad, en articulación con el campo de acción docente de principios educativos, aplicación de conocimientos, uso de didácticas, etc., y la investigación con el profesorado se refiere a procesos en donde a través de prácticas educativas y experiencias surgen reflexiones en torno al rol de maestro en el aula, maestro investigador y otras reflexiones en torno al campo docente.

A pesar de esta diferenciación, la relación existente entre formación e investigación es fundamental para llevar a cabo procesos de transformación en la educación, no solo desde componentes teóricos y producciones académicas, sino también en la transformación y la

capacidad crítica de reflexión de los docentes sobre su actuar, las prácticas en espacios educativos y la apuesta a proyectos de investigación, Imbernón lo afirma cuando expone que en estos procesos la cooperación y el trabajo en equipo son importantes en los cuestionamientos que mueven nuestro actuar

La investigación con el profesorado es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejor analizar o cuestionar la práctica Social y educativa (Imbernón 2012, p.7).

Es por ello, que no solo este referente, sino todos los que componen este apartado hacen que hallemos sentido para esta investigación, retomando la investigación educativa como una responsabilidad común y más si nace desde cuestionamientos y reflexiones propias de nuestra praxis desde nuestra responsabilidad como sujetos activos de la transformación permanente de la educación, contribuyendo en aspectos escriturales, de conocimiento y participación en procesos de indagación de nuestro actuar como un campo alternativo y de innovación en pro de nuestra profesión y la reforma, cambio y mejora de la educación.

6. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo describe la modalidad de este proyecto de grado titulado: "Percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil versión III y IV frente a su formación en investigación" el tipo de investigación, el enfoque investigativo, las fases de investigación y los instrumentos a analizar.

6.1. Modalidad

Para el desarrollo de este trabajo, la modalidad seleccionada es la monografía porque se busca problematizar el campo conceptual correspondiente a la formación de maestros mediante un acercamiento teórico y herramientas tales como la recolección de información y observaciones previas experienciales que son fundamentales en la estructuración de la pregunta problema.

Para el programa de Educación infantil, se entiende por monografía aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente. El objetivo es reflexionar sobre un campo conceptual y acercarse al problema de investigación desde fundamentos teóricos, sin desconocer las fuentes primarias³[3], importantes para trabajos sobre todo de tipo etnográfico. (Criterios generales sobre la presentación de trabajo de grado, s.f. p.3)

6.2. Tipo y Enfoque

Este proyecto tiene un enfoque de tipo interpretativo, de carácter cualitativo en el cual, existe una relación entre la información teórica, las experiencias y visualizaciones de otros en torno a un tema específico, en este caso, las percepciones sobre la formación investigativa. Esta recolección de información se da a partir de la participación de estudiantes y egresados, a quienes se les solicita el diligenciamiento de un cuestionario y luego la

participación de algunos de ellos y grupos de discusión. Se busca hacer un estudio interpretativo ya que este,

Parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Abarca un conjunto de corrientes humanístico- interpretativas, cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. (Barrero, Bohórquez y Mejía. 2011, p. 106).

Así pues, se quiere indagar por las percepciones de los estudiantes frente a su formación en investigación, cuyo elemento está directamente relacionado con la vida social y las acciones humanas, reconstruyendo la realidad y así poder comprenderla e interpretarla, sus propósitos esenciales están dirigidos a la comprensión de la conducta humana a través del descubrimiento de los significados sociales. Este proyecto se basa en el enfoque cualitativo porque como lo menciona Sampieri (2014):

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas. (Sampieri 2014, citando a Sherman y Webb, 1988. p. 41.)

Por lo anterior, esta metodología parte del planteamiento de un problema y busca proporcionar unos resultados interpretativos mediante la comprensión y análisis de los cuestionarios y grupos de discusión, contemplados de manera escrita realizados a estudiantes activos de la L.I.C. pertenecientes al ciclo de profundización, y la información recolectada en grupos de discusión desarrollados con egresadas de la L.I.C.

6.3. Población y muestra

La población seleccionada para este trabajo de grado son las estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil que se encuentran cursando el ciclo de profundización de la malla curricular versión III y IV, se aplicó al 16% de la cantidad de estudiantes por semestre pertenecientes y no pertenecientes a grupos de estudio, semilleros de investigación y monitorias de investigación, para un total de 33 estudiantes activos de la L.E.I.; y a docentes en ejercicio, recién egresados del programa que ya se encuentran trabajando en el campo educativo, en total 6 egresados.

6.4. Instrumentos para la recolección de la información

Para este proyecto investigativo, se aplicó un cuestionario que recoge cada una de las preguntas de tipo cualitativo planteadas a lo largo de la problematización. Este instrumento de recolección cualitativo corresponde a uno de los más utilizados a la hora de medir datos. El cuestionario consiste en el “conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Sampieri R. 2014, p.217) estos nos dan la oportunidad de clarificar múltiples variables de interés y en este caso, marca diferentes aspectos medibles en el análisis de este ya que este instrumento tiene preguntas abiertas y cerradas, en este caso, el cuestionario aplicado tiene solamente preguntas abiertas.

El instrumento que se usó en primera medida fue un cuestionario por medio de la plataforma de “forms” (ver Anexo A). El cuestionario consta de 18 preguntas las cuales se dividen en secciones para llevar a cabo el análisis, en la primera sección se encuentra la recolección de datos personales, la segunda sección va dirigida a la experiencia con los espacios de formación, participación de distintos espacios extra curriculares y la práctica, en la tercera sección se ubicaron preguntas relacionadas con las fortalezas y dificultades del proceso de formación además de tener relación con la actitud investigativa de los y las estudiantes; finalmente en la última sección se hacen preguntas relacionadas con la influencia que tiene el trabajo de grado con la conformación de su rol como Profesional.

Se acudió a un cuestionario abierto ya que este instrumento en una investigación cualitativa que “permite obtener datos de manera puntual, cuando la cantidad de personas a entrevistar no es tan grande; esto le ayuda al investigador registrar y procesar de manera adecuada la información obtenida para su estudio”. (Salas 2020). En este caso se tiene en cuenta un cuestionario abierto, pues, “estos incluyen un conjunto de preguntas cuyas respuestas no cuentan con previa codificación. Las personas pueden brindar su opinión o conocimiento respecto a la pregunta que se les hace”. (Salas 2020 retomando palabras de Abarca et al. 2013, p.129-130).

Se llevaron a cabo grupos de discusión, pues como lo dice Sampieri (2014) retomando palabras de Ellis, un grupo de discusión o grupo focal es donde se reúne a un grupo de personas para trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. El centro de atención es la narrativa colectiva (Ellis, 2008), a diferencia de las entrevistas, en las que se busca explorar detalladamente las narrativas individuales. (Sampieri 2014, p. 409). Precisamente se buscaba que con la interacción de los participantes se elaboraran nuevas reflexiones colectivas alrededor del tema, y de esta manera se lograra indagar por el

pensamiento de los estudiantes atravesada por una vivencia en común y una experiencia pasada por el grupo.

Es así como se emplearon estas dos técnicas para la recolección de información, con el propósito de reconocer las voces de los estudiantes que estaban elaborando el proyecto de grado como elemento más próximo relacionado a la formación en investigación y con egresadas del programa, pues al ya haber culminado este proceso brindan un relato más amplio acerca de toda su experiencia en la formación en investigación brindada por la L.E.I. Para este último instrumento (grupos de discusión), se llevaron a cabo dos encuentros, cada uno con 3 egresadas con una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos vía TEAMS (Ver anexo B)

6.5. Fases de la investigación

Para este apartado, se expondrán las fases para tener en cuenta en el desarrollo de esta investigación, en total, este estudio está dividido en tres (3) fases, la primera de ellas corresponde a los diferentes acercamientos teóricos desde antecedentes y otros aspectos en la conformación de la primera parte de este proyecto de investigación. La segunda fase corresponde a procesos metodológicos en donde se establecen muestras de probación y estructuración en la recolección de la información a través de los instrumentos (cuestionario y grupo de discusión) y como última fase, el cierre, análisis y conclusiones de esta investigación. A continuación, presentaremos el contenido de las fases a detalle:

Fase 1

- Delimitación de problema.
- Conformación de antecedentes.

- Elaboración de marco teórico y marcos referenciales que den cuenta de aspectos concernientes a formación investigativa, percepciones y maestro investigador.

Fase 2

- Elaboración del marco metodológico, dónde se tuvo en cuenta la selección de la modalidad, el tipo y enfoque, y la delimitación de la población y muestra (justificación).
- Estructuración de instrumentos para la recolección de información.

Fase 3

- Aplicación de los instrumentos propuestos, el cuestionario el cual se aplicó a los estudiantes de profundización fue aplicado durante 2 semestres para obtener un número considerable de población, en cuanto los grupos de discusión con las egresadas se llevaron a cabo por la plataforma teams generando preguntas que orientaron a una discusión develando sus percepciones.
- Análisis, recomendaciones, proyecciones

7. ANALISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA LEI: CICLO DE PROFUNDIZACIÓN Y ESTUDIANTES EGRESADOS

Este capítulo pretende mostrar la percepción que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN en cuanto a su formación en investigación. Es importante destacar que dichos estudiantes pertenecen al ciclo de profundización versión III y IV para el período académico 2020-1, también un grupo de seis estudiantes egresadas de la LEI en el período académico 2020-2, en donde se propone develar su experiencia personal en relación con su formación.

Para elaborar este análisis fue necesario aplicar un cuestionario con los estudiantes del ciclo de profundización de la LEI (Ver anexo A), posterior a la aplicación se realizó un matriz en donde se condensaron las respuestas de los estudiantes (Ver Anexo B), estas respuestas fueron categorizadas por: formación en investigación, acompañamiento y retroalimentación docente y maestro investigador, para elaborar un análisis acerca de su percepción. 38 estudiantes pertenecientes a la LEI registraron sus percepciones en el cuestionario. Para llevar a cabo una revisión más profunda, estas percepciones se complementarán con una entrevista a un grupo de discusión compuesto por seis recientes egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil (ver Anexo D) ya que, se considera importante conocer el impacto e influencia de los procesos formativos en investigación por los que las egresadas atravesaron en su carrera ahora que son maestras en ejercicio.

7.1. Análisis cuestionario ciclo de profundización

7.1.1. Formación en investigación

Este apartado comprende las percepciones que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN en cuanto a su formación en investigación, es importante destacar que dichos estudiantes son pertenecientes del ciclo de profundización

(Sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo semestre, Malla III y IV) en la cual se propone develar su experiencia personal en relación con su formación. Para este ciclo, los estudiantes llevan a cabo procesos reflexivos de manera continua, a través de espacios de formación, curriculares y algunos extracurriculares, que brindan herramientas y bases fundamentales para el desarrollo de la formación en investigación y posteriormente en las actitudes investigativas en el rol como maestro en ejercicio.

Podemos notar las diferentes posturas y reflexiones de los estudiantes de este ciclo respecto a los seminarios de investigación ofrecidos por la Licenciatura, en términos de desarrollo de procesos, es fundamental conocer las percepciones de estos estudiantes desde el inicio y el final del ciclo, es decir, de sexto a decimo semestre, ya que, actualmente la malla curricular versión III está finalizando en comparación con la nueva malla versión IV.

Una de las reflexiones para la malla IV son los aportes de los seminarios de investigación, por ejemplo, Gabriela Londoño (sexto semestre) nos dice “Él seminario de formación en cuanto a mi línea de profundización me ha brindado grandes y valiosos elementos en la construcción del trabajo de grado ya que hay un diálogo constante y una retroalimentación con el maestro que lo dirige por ende los aportes permiten seguir construyendo y potencializando este trabajo” (Gabriela Londoño, anexo B. p.8), además de ello, estos espacios les permiten profundizar en la líneas de investigación presentes en las dos versiones. Otras reflexiones de esta nueva malla apuntan a la construcción inicial del trabajo de grado, en donde los espacios de seminarios de investigación “permiten tener un horizonte y un inicio para empezar a trabajar, identificando intereses y necesidades de diferentes poblaciones” (Wendy Traslaviña, anexo B, p.9), así como también “brinda términos base para aplicar en lo práctico, ampliando la percepción” (Juan acosta, anexo B, p.11). Por lo anterior, estas reflexiones resaltan que, para la mayoría de los estudiantes, estos seminarios de la mano de los docentes constituyen un espacio en donde pueden iniciar su

trabajo de grado desde lugares como la participación, la solución de preguntas y la orientación hacia la investigación.

Una de las críticas que se hace a estos seminarios desde la nueva malla corresponden a la continuidad y pertinencia de los contenidos, msmoraf@upn.edu.co (séptimo semestre) señala que los seminarios orientados a la formación en investigación no han contribuido del todo a su trabajo de grado “a la hora de construir el anteproyecto, se sintieron muchos vacíos, producto de los seminarios anteriores, puesto que no se dirigían concretamente a los tipos de investigación que podíamos aplicar para nuestro trabajo de grado sino de forma más general” (Anexo B, p.11).

Teniendo en cuenta la versión en relación con la antigua malla, esta transversaliza el contenido propuesto en un seminario de investigación, permitiendo una mejor concreción de intereses y enfoques respecto a su trabajo de grado, ya que cuenta con dos tutorías de grado a diferencia de la malla II que cuenta con tres. Así pues, resaltamos el NIP (Núcleos Integradores de problemas) de la malla III “¿Cómo desde la relación práctica y líneas de investigación se dinamizan los saberes, los discursos y las experiencias que construyen los maestros en formación para configurar su conocimiento profesional?” (Informe de autoevaluación, 2020, p. 94).

A partir de esta premisa, este ciclo únicamente cuenta con dos ejes curriculares de carácter interdisciplinario, “el integrador y el flexible: formación en investigación, práctica y trabajo de grado y formación complementaria” (Informe de Autoevaluación, 2020, p.87), estos ejes buscan dar un lugar relevante a las líneas de investigación, determinando el seminario de VI semestre como el momento en donde conjugan saberes y conocimientos sobre actividades y ejercicios investigativos, estructurados desde aproximaciones conceptuales para cumplir con el objetivo de este eje curricular en donde “las maestras y maestros en formación optan por una de las líneas y dentro del campo específico de a línea,

se forman en investigación y desarrollan su trabajo de grado” (Informe de Autoevaluación, 2020, p. 89).

Lo anterior se resalta en relación con las percepciones del análisis, ya que, en el están presentes estudiantes de las dos versiones, y tanto para la malla III como para la versión IV, las percepciones sobre el aporte de los seminarios de investigación en su formación radican en que estos espacios les permitieron fortalecer aspectos como “rutas a la hora de escoger el tema de interés y la problematización, así como de la metodología elegida para la elaboración del trabajo” (Chamy Ibáñez, anexo B, p.13), y el uso herramientas y conceptualizaciones propias para comprender cada uno de los tipos de investigaciones (Natalia Martínez, octavo semestre). Estas percepciones también varían en cuanto los estudiantes avanzan en la consolidación de su trabajo de grado, y observamos que para las últimos semestres, estos seminarios aportaron desde el lugar del diálogo y la reflexión, por ejemplo, Leidy Leal (novenio semestre) plantea que,

Estos seminarios brindan la posibilidad de dialogar y poner en tensión el interés de las estudiantes, con la teoría y la experiencia” y también “motivan a problematizar nuestro ejercicio como educadoras hacia nuevos acercamientos a las conceptualizaciones necesarias para asumir una posición intelectual”. (Anexo B, p.17)

De igual manera, también contribuyeron al planteamiento de las bases del proyecto de grado a puertas de su finalización, “me ha brindado herramientas y estrategias, así como una postura teórica argumentada” (Alejandra Arévalo, anexo B, p.21), también, “aporte en el sentido de entender diversos paradigmas, características y por ende maneras de investigar” (Kadrodriguez@uno.edu.co, anexo B, p.23).

Resaltamos que muchas de las críticas que los estudiantes hacen a los seminarios de investigación se recogen en estos dos últimos semestres, correspondientes a la malla versión III, en donde, estos espacios se habrían podido aprovechar más en relación a la orientación de

sus contenidos, Leidy Leal (noveneno semestre) comenta que, “estos seminarios deberían permitir también espacios más reflexivos, de análisis de lectura y de interpretación, que permitan debates entre temas de interés y profesores expertos en este objeto de estudio”, (Anexo B, p.17), así mismo, otros estudiantes resaltan que los aportes de los seminarios se quedan cortos o no guardan relaciones con seminarios de investigación anteriores “deberían ser espacios en donde realmente se empiece a construir el trabajo de grado, adicionalmente son muchos seminarios y no aportan satisfactoriamente al proyecto” (Aiinafets@gmail.com, anexo B, p.22).

Como se puede evidenciar en este análisis, la percepción de los estudiantes de la nueva malla influye factores y nuevas dinámicas que afectan el desarrollo académico, algunos estudiantes mencionan la situación de pandemia por la que aun atraviesa el país, así como también los paros estudiantiles a nivel nacional, estos hacen que los procesos académicos sean más cortos y algunos contenidos sean vistos muy superficialmente. Por otro lado en los semestres más avanzados (malla 3) los seminarios de investigación presentados por la universidad se han quedado cortos en lo que se refiere al abordaje de aspectos y procesos concretos a la hora de investigar, de igual manera para la realización del trabajo de grado de manera fluida y no tan compleja o tediosa, como otros estudiantes afirman; así pues, los seminarios de formación en investigación no tienen un hilo conductor claro para los estudiantes, se repiten elementos abordados en estos espacios o por el contrario, son muy distantes unos de otros, remitiendo a otro tipo de reflexiones y propuestas sobre estos espacios, como por ejemplo, una mayor atención a las técnicas de recolección de datos, estrategias para el correcto análisis de la información, espacios de lectura reflexiva e interpretativa, etc.

Otras reflexiones evidencian las dificultades que presentan los estudiantes en sus procesos investigativos, arrojando retos importantes en este proceso y que se repiten en las

respuestas para los estudiantes del ciclo de profundización, las normas APA y la correcta búsqueda de información, así pues, a pesar que el contenido de dichos espacios formativos proveen de herramientas necesarias en términos investigativos, prevalecen dudas y vacíos frente a otros aspectos, tanto estructurales, como metodológicos y que para la mayoría de estudiantes estos seminarios debieron empezar con acercamientos más puntuales acerca de la construcción del trabajo de grado acompañado un trabajo riguroso de escritura, Kadrodriguez (decimo semestre) menciona que: “pese a la información brindada en los seminarios no hay una guía que oriente en las rutas a seguir, en especial en aquellas que no son de tipo cuantitativo, es decir, en el análisis de los resultados los estudiantes nos sentimos perdidos, hay que improvisar un poco y recurrir a fuentes externas que guíen.” (Anexo B, p.39)

Fue recurrente encontrar en las respuestas de los estudiantes el abordaje de contenidos en los distintos seminarios y espacios extra curriculares, apoyado en las orientaciones por parte de maestros y maestras, la experiencia de compañeros y en la participación de ponencias y otras maneras en donde la investigación correspondía a un eje fundamental en la formación integral docente, también fueron nombrados aspectos en cuanto a la culminación del trabajo de grado, resaltando fortalezas en este proceso por el que los estudiantes de último semestre atraviesan. Estas respuestas varían en tanto el estudiante ha tenido experiencias desde espacios como la práctica, los seminarios y los espacios extracurriculares de los que se profundizará en el siguiente apartado.

Por otro lado, la formación en investigación tiene un lugar especial en la práctica, que arroja reflexiones en torno a la participación de este espacio como imprescindible para explorar, aprender y aportar en la búsqueda de un rol docente integral, este espacio influyó a los estudiantes problematizaciones sobre sus intereses “problematizar aquellas falencias que se evitan u omiten en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Gina Serrano, anexo B, p.7), así

como también la oportunidad de hacer observaciones a realidades de la infancia, motivando el interés por especificaciones llevadas a posibles proyecciones de trabajos de grado y generando preguntas muchas preguntas sobre la labor docente en la actualidad.

En relación con los procesos investigativos, este espacio va de la mano con las diferentes experiencias que los estudiantes tuvieron en sus lugares de práctica, para algunos, la búsqueda de intereses y necesidades vistas en este escenario constituyó un interés para la realización del trabajo de grado, para otros, el inicio de proyecciones puestas en práctica desde la construcción de espacios, ambientes y temáticas para el trabajo con los más pequeño (Laura Cifuentes, anexo B, p.10), lo anterior, traído no solo del aula de clase, sino que estas experiencias retoman espacios alternativos, como la radio, la literatura, los muros y las zonas rurales, hacen que las percepciones y perspectivas de los estudiantes se amplíen y hagan de sus experiencias enriquecedoras en torno a la labor docente.

Así pues, se consolidan estos escenarios como imprescindibles a la hora de plantearse y desarrollar un proyecto o trabajo de grado, ya que como lo menciona Lina Cristancho (sexto semestre), “la práctica pedagógica pone en sintonía el interés investigativo con la veracidad de los escenarios... concretando las posibilidades de acciones en cada lugar” (Anexo B, p.8), así mismo, el escenario de práctica visto como una investigación en sí misma, “El proyecto de práctica ha sido desde el comienzo un asunto de investigación y conceptualización, puesto que ha sido importante teorizar para comprender y problematizar los nuevos roles del maestro en formación” (Leidy Leal, anexo B, p.17).

Este espacio también permite poner en contraste las relaciones entre teoría y experiencia, así mismo, influye en los procesos de problematización sobre temas de interés, observados desde el lugar del maestro en formación, suscitando para el estudiante una búsqueda de intereses de manera más específica, motivaciones, autonomía, trabajo colectivo y un equilibrio entre los espacios de autorreflexión. La variedad de escenarios y perspectivas

que enriquecen la práctica permite a los estudiantes un abanico de posibilidades a investigar, adicionándole a la relación teoría-practica la investigación como eje fundamental en la contrastación de situaciones y generador de conocimiento como aporte en el rol docente profesional construido de la mano de la academia

7.1.1.1. Espacios de formación alternativos

Los estudiantes que han participado en escenarios alternativos, tales como semilleros, monitorias y grupos de estudio (que no fueron muchos) mencionan su interés por pertenecer a grupos de estudio y monitorias de investigación, pues, mencionan varios componentes que han aportado a su vida académica e investigativa y sobre todo a la construcción del trabajo de grado, como, por ejemplo, la participación en estos campos como ponentes, que abren paso a conocer escenarios alternos a la práctica pedagógica, así como nuevas apuestas frente a la investigación y formación investigativa de otras instituciones desde la perspectiva educativa. Los estudiantes también señalan que participar de estas experiencias fortalece técnicas que no encuentran en espacios curriculares como la escritura rigurosa y reflexiva, hilando aspectos teóricos y experienciales puestos en debate y diálogo con otros, exponiendo de manera más clara procesos investigativos y llevándolo a cabo de la mano con los docentes encargados de orientar estos escenarios.

El hacer parte de estos espacios y dinámicas investigativas también ha gestado propuestas concretas en la elaboración de proyectos de grado, esta tesis es un ejemplo del trabajo realizado en el semillero de investigación de la LEI, muchos otros trabajos se unificaron con escenarios de practica dentro, y fuera del aula de clase, así pues, estos espacios fortalecen también la proyección de ideas y situaciones a problematizar requeridas para la construcción de un ejercicio investigativo en pregrado, junto con la posibilidad de un acercamiento más preciso a herramientas necesarias para llevar a cabo este ejercicio, Karen

Poveda (Octavo semestre) refiere que “El semillero al que asistí durante algún tiempo, ofreció charlas que nos invitan a pensarnos desde el primer momento lo que nos interesaba investigar, además ofreció talleres y explicaciones respecto a la escritura, las normas APA” (Anexo B, p.15).

Conviene subrayar que este trabajo de grado nació del Semillero Pedagogías y Contextos al cual son pertenecientes las autoras de este estudio, quienes manifiestan haber participado de este espacio a partir de 4 semestre, donde se gestaron diferentes escenarios entorno a la investigación, lo cual permitió conocer y vivenciar la presentación de ponencias, trabajos de investigación en territorios y monitorias de investigación. Hacer parte de este semillero movilizó en las integrantes de este trabajo el interés por la investigación, el rol maestro en distintos escenarios y específicamente en la formación ya que desde sus experiencias personales y su participación aportaron a su formación en donde también la maestra a cargo de este espacio influyó para la vinculación permanente en el semillero y generó ese interés y motivación por percibir la investigación desde distintos puntos de vista. Este espacio permitió complementar vacíos que dejaron algunos seminarios y empezar a hacer trabajos auto reflexivos y críticos. Fue de ahí en donde se empezó a gestar esta idea de conocer la percepción que tenían los compañeros acerca de la investigación y su formación, conociendo y escuchando las dificultades que se presentaban a través de la experiencia propia.

Por último, este análisis evidenció que los estudiantes que pertenecieron a estos espacios hicieran ejercicios reflexivo y críticos de manera más consciente, en donde la investigación es asumida como un ejercicio transversalizador de aspectos no solo académicos, sino que guarda una estrecha relación con el contexto y las necesidades sociales y culturales de una sociedad, permitiendo ampliar perspectivas de la realidad actual. De igual manera, este cuestionario refleja percepciones de los estudiantes muy específicos en cuanto a

su interés por mejorar aspectos de lectura, escritura, líneas y grupos de interés, teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes se inclinan por seguir investigando, identificando sus experiencias en pregrado y la evolución de estas fuera del ámbito universitario como un proyecto de vida a futuro.

7.1.1.2. Fortalezas y dificultades en la elaboración del trabajo de grado

Este apartado, corresponde a una reflexión en relación con las distintas actitudes y otras aproximaciones investigativas que realizaron los estudiantes a partir de la participación de los espacios anteriormente nombrados (seminarios y espacios alternativos), así como también desde sus experiencias desde lugares como la práctica y contextos cercanos, ya que queremos hacer visibles aspectos individuales y personales en torno a lo que perciben de su formación en investigación.

En un inicio, podemos afirmar a partir de los cuestionarios recolectados, que hay perspectivas muy diferentes entre los estudiantes que pertenecen a sexto, séptimo y octavo semestre a los que pertenecen a noveno y décimo semestre, próximos a culminar sus procesos académicos en la universidad, así mismo muchas respuestas sobre fortalezas y dificultades en cuanto a los procesos investigativo que han llevado a cabo, y que resultan interesantes para esta investigación.

Una de las mayores fortalezas que los estudiantes exponen, es la motivación por aprender y comprender aspectos de la docencia o el rol del docente investigador, “la motivación de ver un posible escenario de investigación en cualquier espacio en el que nos encontremos” (Natalia Martínez, anexo B, p.44), así pues, el cuestionar los intereses investigativos propios y preguntarse el porqué de aspectos en el campo educativo, que no solo aportan claridad a muchas preguntas, sino que también genera otras en torno al rol del

maestro propositivo en su lugar de trabajo y así como en la transformación del sistema educativo actual contribuyendo en la construcción de su propio saber docente.

Otra fortaleza, corresponde al reconocimiento de los intereses propios de cada estudiante, que tienen su origen en la introspección personal, de allí emergen precisiones para posibles investigaciones y dependiendo de ello, el estudiante decide investigar, es decir, estas aproximaciones corresponden a lo que el estudiante quiere hacer visible, ya que nace desde su interés, que, también para muchos estudiantes, es un enorme reto, sin embargo, para otros, estos retos dan pie para buscar espacios en donde se tiene la oportunidad de preguntar, de ser escuchados y guiados, así como la invitación que han encontrado en escenarios alternativos a la discusión y el debate de investigador social, en donde se genera no solo una motivación, sino una actitud positiva frente a la investigación ampliando el campo del saber y a su vez puede transformando sociedades.

Como lo mencionamos anteriormente, también han sido expuestas dificultades en este primer grupo en torno los procesos investigativos, una de ellas, la condensación y correcta problematización de intereses o aspectos a investigar, el “no saber encaminar”

(monik9901@gmail.com, anexo B, p.15) hace que muchos de los estudiantes desistan de posibles proyectos, o no encuentren orden en las categorías que han sido planteadas para el desarrollo del mismo, sin embargo, otros estudiantes afirman que han podido sobrellevar estos imprevistos gracias al apoyo docente y a los seminarios de investigación propuestos por el programa, “el trabajo conjunto, la disposición de la maestra y los documentos de accesibilidad a los mismos” (Paula Villabón, anexo B, p.35)

Una segunda dificultad corresponde a la incertidumbre frente a algunos aspectos de su rol docente, que dan lugar a preguntas y reflexiones materia de discusión y análisis, una de estas incertidumbres es nombrada por Marisela Flórez Archila (7 semestre), “No poder investigar presencialmente de otras formas” (Anexo B, p.29), significa que en las dinámicas

actuales surgen preguntas en torno a procesos educativos que se ven también limitados por situaciones en las que no se tiene control, poniendo a la virtualidad como una dificultad para facilitar y complementar ciertos intereses, “para nuestro tema de interés se debería abordar más desde la presencialidad” (Juan Acosta, anexo B, p.28), así como también proyectos directamente vinculados con espacios como el aula de clase “la vinculación nula con el escenario y las pocas posibilidades que deja la emergencia sanitaria” (Paula Castañeda, anexo B, p.26). Por último, también es de resaltar, como dificultad investigativa en la universidad la “Falta de disciplina” (Wendy Paola Lagos, anexo B, p.31) que nos invita a reflexionar sobre la disposición del estudiante durante todo el proceso de construcción de proyectos de grado o acercamientos a procesos investigativos, comprendiendo, que a veces puede resultar tedioso llevar a cabo estos estudios en relación a algunas de las dificultades anteriormente expuestas.

Para los grupos de noveno y décimo semestre, las respuestas arrojan otras perspectivas sobre de qué manera llevar procesos investigativos, encontramos encontrar más participación a semilleros y monitorias de investigación que aunque no es mucha, influye en algunas respuestas a analizar, así pues, de 15 personas encuestadas, seis de ellas han pertenecido a estos espacios, 4 estudiantes de noveno semestre al semillero del programa Pedagogía y contextos y a monitorias de investigación y 2 personas de decimo semestre al semillero de saberes campesinos y monitorias de gestión en la FED.

Las fortalezas encontradas para estos semestres no varían abismalmente a las respuestas de los anteriores semestres, sin embargo, nos gustaría resaltar algunas reflexiones diferentes, ya que, los estudiantes están próximos a graduarse y por ello, el desarrollo del trabajo de grado es mucho más avanzado que otros compañeros y compañeras de la licenciatura, es por ello, que las fortalezas encontradas están enfocadas al desarrollo y culminación del trabajo de grado y lo que la formación en investigación recibida en la academia les deja en su futuro profesional. La primera de ellas es, la actitud de la apertura a

aprender y escuchar al otro, sobre todo al referirse al trabajo en equipo y a encontrar puntos de acuerdo entre integrante y tutores en lo referente a contenidos, ideas y afirmaciones que hacen parte de la construcción del trabajo de grado, que permite una mayor fluidez en el avance de este a medida que estos dos últimos semestres pasan.

Una segunda reflexión es que, la participación de escenarios diferentes a los curriculares permite muchas más aproximaciones sobre los temas que se van finiquitando en el proyecto de grado para estos casos, un ejemplo de ello, la afirmación de nuestra compañera Yisela Arrieta Cortez (9 semestre) “participar en otros escenarios con esta orientación facilitó mi camino en la elaboración de mi proyecto de grado, pues antes de comenzar a estructurarlo, ya tenía claro las categorías para una investigación, y como se constituye un problema de investigación.” (Anexo B, p.36), así pues, estos espacios constituyen una oportunidad para fortalecer actitudes investigativas que movilizan el pensamiento desde nuevos acercamientos en distintos lugares a las diferentes conceptualizaciones para asumir de manera correcta el reto que conlleva una investigación, como lo nombran muchos estudiantes no solo retos de aspecto estructural, escritural e intelectual, sino también en otros aspectos como el análisis, reflexiones, y procesos de introspección en la consolidación del rol docente.

Las dificultades varían en cuanto están orientadas hacia problemas con análisis, estructuras metodológicas y bases en lo que se refiere al trabajo de grado, haciendo algunas reflexiones críticas sobre estas falencias que desarrollan durante el proceso de un próximo cierre de este estudio investigativo. La primera de ellas es la pregunta sobre si los procesos de concretizar una problematización se hacen de manera correcta, así pues, también presente en el orden o categorizaciones que pueden proponer en este proyecto investigativo como requerimiento para su grado, por ejemplo, nuestra compañera Ana Ávila (9 semestre) ejemplifica una de estas posibles incertidumbres en donde el trabajo de grado puede constituir un aprendizaje, como también puede quedarse en un simple ejercicio “Aunque no

minimizo el impacto en el rol profesional, también se ha demostrado que este requisito para graduarse en la práctica real no trasciende, quedándose muchas veces en eso: un requisito para graduarse” (Anexo B, p.59).

Otra dificultad en la apropiación corresponde a los vacíos presentes en la formación en lectura y escritura crítica que exponen aquí los estudiantes, que en la medida que la investigación avanza, la búsqueda de información y la escritura evidencian en ocasiones aproximaciones vagas y muy generales, ya que el reto es producir y no copiar, “la formación en lectura y escritura es tan vaga, que al enfrentarse a un trabajo de grado las tensiones empiezan a ser más evidentes” (Ana Ávila, anexo B, p.34) es entonces que en muchas respuestas, los estudiantes son conscientes que para este trabajo la minuciosidad es importante en muchos aspectos, como en la de capaz de sintetizar datos relevantes, indagaciones y hasta en experiencias y conclusiones allí dispuestas para su lectura.

Para finalizar, también encontramos que se hace una crítica frente a la formación brindada en espacios curriculares investigativos que debido a la modificación de la maya III del programa, pasan de ser cinco espacios de seminarios de investigación a uno, “queda la duda si un seminario es suficiente para ver tantos temas importantes” (Alejandra Machuca, anexo B, p 39). Lo anterior, basándonos en otras reflexiones sobre estos seminarios en lo que la información suministrada no es suficiente, no guardan relación unas con otras o no atienden aspectos necesarios específicamente en la preparación para la elaboración de un proyecto de grado, sin embargo, también existe la otra perspectiva de estos, definidos como un eslabón en el camino que permiten hacer un reconocimiento de virtudes, conceptos e importancia investigativa en el campo formativo y profesional.

Por lo anterior, se hace mención del proyecto investigativo de los docentes Africano Pompillo y Carlos Valenzuela, cuyo objetivo es el mostrar precisamente el sentido y formación de la investigación en la facultad de educación. Aunque esta investigación en

curso fue tomado en este proyecto de grado como antecedente, para este análisis, es importante resaltar el estudio y reconocimiento de las temáticas, lecturas, propósitos y definiciones que orientan las líneas de investigación de en la facultad expuestas en esta investigación, ya que este, pretende entregar un balance de trabajos de grado y proyectos investigativos de otros grupos, invitando al análisis y la reflexión sobre la investigación en la facultad, así pues, esta tesis busca ampliar esa misma invitación desde la visibilizarían de las voces de los estudiantes de la LEI, teniendo en cuenta que este documento constituye para la licenciatura un ejemplo, antecedente y material de búsqueda, discusión y reflexión en torno a cómo son abordados los procesos de investigación en la universidad.

7.1.2. Acompañamiento y retroalimentación de docentes

La orientación de los maestros y maestras encargados de los espacios de investigación constituye para los estudiantes un aspecto importante en la apropiación de actitudes asertivas en torno a la investigación, ya que su influencia puede motivar a los estudiantes en tanto se problematizan experiencias para convertirlas en razones para investigar, “ellos guían el camino, fortalecen las ideas y generan otras nuevas, motivan al momento de retroalimentar para continuar con la investigación” (Angie Chaves, anexo B, p.40), los estudiantes afirman que el acompañamiento y retroalimentación de docentes en el campo investigativo fortalece y estimula estos procesos que parten desde la observación y profundización en intereses personales producto de experiencias en espacios de práctica y académicos, con los cuales se busca la profundización de los mismos así como también el trabajo mancomunado con los maestros, maestras y tutores es fundamental para un correcto desarrollo de un proyecto de grado por ejemplo llegue a un feliz término, “el tutor o el profesor debe estar presente para ello, no para calificar, sino para evaluar el proceso” (Leidy Leal, anexo B, p 45), por lo tanto, la pertinencia de las aproximaciones, referencias y comentarios de los docentes contribuyen

de manera significativa la apropiación y desenvolvimiento de proyectos investigativos originados de la mano de la academia por lo estudiantes de la licenciatura.

Desde otras reflexiones, muchos de los maestros y maestras de estos espacios expresan su compromiso y pasión en temas que han sido de interés para los estudiantes, "la maestra que tuve en estos espacios demostraba pasión y eso influye en la manera en que te proyectas a hacer algo, que no sea solo por presentar sino que se convierta en algo significativo" (Alejandra Guzmán, anexo B, p.45). Los aportes han sido significativos en la observación y análisis de la realidad que los rodea como docentes en formación, así mismo, se encargaron de nutrir estos acercamientos a través de las experiencias cercanas que ellos han tenido desde su rol profesional, y que han constituido claridades y límites frente a muchas aproximaciones que llevan los estudiantes a estos espacios, así pues, sus saberes, conocimientos y experiencia profesional "... permiten limitar y hallar el verdadero problema a indagar.... Evitando que los investigadores (nosotros maestros es formación) no se desvíen o pierdan el verdadero sentido de la investigación" (Diego Garavito, anexo B, p 46).

7.1.3. Maestro Investigador

Para esta última parte, el maestro investigador es analizado desde aspectos profesionales suscitados a lo largo de la formación en investigación en la universidad y del proyecto de grado, tomado por muchos de ellos como una oportunidad para ahondar y visibilizar intereses y preocupaciones por el desempeño adecuado del rol docente y el reconocimiento de lo aprendido como estudiantes en formación, de igual manera, otros consideran esta posibilidad como un conjunto de aprendizajes en torno a la investigación, y la "consolidación a través de intereses específicos, lo recorrido tanto teóricamente como en la práctica para reconocer nosotros mismos lo que hemos aprendido" (Wendy Carolina Traslaviña, anexo B, p 51), así pues, la realización de un trabajo de grado también es

comprendida como una reunión de aspectos académicos tales como escritura, lecturas, normatividades y personales desde las distintas experiencias articuladas con la práctica o intereses individuales, que nutren de ideas, saberes, concepciones y comprensiones de la labor docente que dan lugar a muchas más investigaciones.

Para algunos estudiantes, este ejercicio investigativo requiere de aspectos como el trabajo en equipo y la autonomía que constituyen un reflejo no solamente en aspectos académicos o investigativos, sino en todas las relaciones construidas desde lo profesional, muy de la mano con las experiencias de nuestros pares como estudiantes actuales y a su vez con las trayectorias de los maestros y maestras, que con sus saberes orientan y apoyan la formación integral del docente, tema al que la mayoría de estudiantes buscan aproximarse en su etapa de formación.

Se resalta el quehacer docente en su profesión como una actitud constantemente reflexiva (Laura Camila Cifuentes, 7 semestre) sobre sus acciones y los espacios en los que se desarrolla, que no solamente están limitados al aula, sino desde otras líneas, como por ejemplo la investigativa, que moviliza el pensamiento en tanto el estudiante es capaz de problematizar, analizar e interpretar la realidad y además de ello, confrontarla (Alejandra Machuca, 10 semestre), aportando en la construcción integral del quehacer docente, crítico, reflexivo, histórico y social. Con lo anterior, una reflexión latente en este grupo de estudiantes encuestados es la integralidad como profesionales agentes activos de la educación, en donde no solo el enfoque está en como enseñar, sino también en aprender de los contenidos y conceptualizaciones brindados por la academia, que fortalecen y transforman al docente en su rol y responsabilidad social, histórica y política frente a situaciones y reflexiones globales por las que atraviesa la educación.

Es fundamental en esta búsqueda de la integralidad profesional que el maestro pregunte, indague e investigue (Gabriela Londoño, 6 semestre), es por ello, que los espacios

de seminarios de investigación, prácticas y otros espacios de investigación en la universidad brindan muchas posibilidades en la búsqueda de intereses individuales, fortaleciendo esta construcción fundamentada en “la necesidad por formarse, preguntar, problematizar situaciones en la escuela” (Lina Cristancho, 6 semestre, p 49), así mismo por, “comprender que el ser docente no es solo estar enseñando, en un rol pasivo, sino que también puede investigar” (Gina Saavedra, anexo B p 55).

Finalmente, el maestro investigador no solo incluye entretener conceptos y aprendizajes académicos, sino también, experiencias y saberes desde distintos campos de acción, entre ellos el investigativo, sobre el cual se basa todo este trabajo de grado, cuyas apuestas por parte de los estudiantes hacen visible distintos escenarios de investigación en muchos lugares que como docentes profesionales encuentren en el camino, sumiendo roles activos en la educación y alimentando distintas aproximaciones con el pensamiento reflexivo, analítico y crítico más allá de las aulas de clase, es decir, que las experiencias que muchos de los estudiantes viven durante su etapa de formación en la universidad, trasciendan a campo profesional efectuándose e influyendo en pro de las necesidades, contextos y realidades de una sociedad, “la posibilidad de asumir un lugar de enunciación académico, y contribuir a nuevos espacios para el educador infantil” (Leydi Leal, 9 anexo B. p 59).

7.2. Análisis grupos de discusión – egresados

Este apartado corresponde a una profundización de tres aspectos fundamentales relacionados con la investigación desde la perspectiva de los y las estudiantes recientemente egresadas de la LEI con experiencias y aprendizajes de su formación en investigación y su rol profesional una vez graduadas de la universidad. Este ejercicio se llevó a cabo en profundidad con un grupo de discusión de seis estudiantes y los tres abordajes principales que son los siguientes: la formación en investigación recibida en la universidad y aportes a su rol

profesional, como aportes y críticas frente a estos procesos de formación y, por último, el interés por continuar con su formación en investigación en un futuro. Ver anexo C.

7.2.1. Formación en investigación recibida en la universidad y sus aportes al rol profesional

Como primera premisa, las estudiantes egresadas expusieron en este grupo de discusión contribuciones de la formación en investigación desde distintos aspectos, el primero de ellos, desde la reflexión personal sobre todo lo que acontece no solo en el aula, sino en la realidad y el contexto social de los niños y niñas, “me aportó... a leer contextos particulares de los mismos chicos, a buscar estrategias pertinentes para en escenario que estoy trabajando, como a no tener una mirada sesgada” (Anngy Cardona, anexo D, p.2), aspectos como la observación rigurosa, registro y análisis de aproximaciones y la transversalización con otros espacios brindados por la universidad les ha permitido una transformación constante en los lugares donde laboran actualmente, haciendo énfasis en el desarrollo de estrategias con los niños y niñas más coherentes con su contexto y las necesidades propias que presentan. Coinciden en que “la observación es la base de toda investigación” (Laura Téllez, Anexo D.p2) y que una mirada amplia de situaciones concretas, clarifica temas de investigación concretos, lo contrario a perspectivas superficiales y deterministas y sesgadas.

Otros aportes están dirigidos a planteamientos metodológicos y estructurales, que abarcan el correcto uso de herramientas de investigación, como por ejemplo “los diarios de campo, como lo mencionaba la compañera, son fundamentales” (Laura Téllez, anexo D, p.3), la correcta manipulación de datos, los avances en procesos escriturales y el análisis constante de las diferentes realidades que han encontrado en sus lugares de trabajo. Los anteriores aportes se deben a estudios investigativos llevados en el pregrado, tal y como seminarios de investigación y prácticas. Aunque no todas tuvieron la oportunidad de participar en

seminarios, monitorias y grupos de estudio, queda claro que la participación de estos espacios ofrece unos aprendizajes más específicos como por ejemplo “estrategias al momento de hacer un rastreo documental” (Daniela Pinilla, anexo D, p.13), o como, “algunas cosas a nivel metodológico que no me brindó los seminarios a lo largo de la formación” (Anggy Cardona, anexo D, p.2), lo anterior frente al abordaje curricular sobre la formación en investigación.

Se destaca una reflexión fundamental gestada en esta discusión, y es que la formación en investigación recibida en la universidad ha aportado para las mayoría de egresadas entrevistadas de manera significativa, ya sea por participaciones en donde es central la investigación o bien, a través del desarrollo del trabajo de grado , ya que, con propiedad atribuyen una formación integral en cuanto accedieron al campo del saber desde la investigación pues este les permite nutrir y movilizar el pensamiento a la hora de proponer y proyectar experiencias y estrategias en el aula, en donde los niños y niñas son partícipes de su propia formación, de igual manera, el repensar y reflexionar sobre la práctica docente y su transformación constante, posibilitando un balance no solo en su continua formación, sino también en las sugerencias, gestiones y planteamientos de su quehacer docente.

Cabe resaltar que, la formación en investigación no significo el mismo proceso para todas (ya que, la percepción es subjetiva), aún persiste lo complejo de llevar a cabo un estudio investigativo, sobre todo en el aula, tomado algunas veces como un espacio distante de estos procesos “... a veces suena algo tedioso, algo que requiere mucho trabajo y para mí lo esencial es estar en el aula” (Milena Cortés, Anexo D. p22), lo cual evidencia que no se concibe la interacción en el aula como un espacio de investigación, suponiendo una división entre la investigación y la docencia, desligando el maestro investigador del rol docente cotidiano en este espacio.

7.2.2. Aportes y críticas frente a procesos de formación en investigación

La segunda parte de este análisis corresponde a los aportes y críticas frente a los procesos de formación en investigación desde las perspectivas de las egresadas, es decir, procesos por los que pasaron desde su formación pregrado y el presente como profesionales en acción. En primer lugar, las estudiantes reflexionan su labor docente en este camino de la investigación, “hay un camino significativo desde la investigación, y el investigar debe ser inherente a nuestra labor” (Anggy Cardona, anexo D, p.4) ya que transforma y moviliza el conocimiento, así pues, fue fundamental, también el acompañamiento de los maestros y maestras sabedores de espacios de investigación en el currículo, ya que su experiencia y aportes desde los encuentros dinamizados (Laura Téllez, anexo D), constituyen una de las maneras mencionadas que enriquecen la investigación en el pregrado.

Se resalta que, para el común de las estudiantes egresadas, siempre fue más fácil ahondar a profundidad las dificultades de su proceso cuando eran estudiantes, ya que resaltan el espacio del semillero de investigación como el que les permitió desahogarse y contar sus preocupaciones frente a inquietudes no solo del proyecto de grado, sino también de su formación en investigación de manera general.

Una de las reflexiones sobre las dificultades a la que llegan estas estudiantes es la desarticulación entre los seminarios de investigación cuyos abordajes, en ocasiones generaron más dudas y vacíos que respuestas en términos de situaciones de investigación, “tuvimos muchos seminarios que estaba segmentados y no tenían un hilo conductor, un seminario hablaba de una cosa, y el siguiente seminario consecutivo hablaba de otra y no había relación entre ellos” (Daniela Pinilla, anexo D, p.16), es decir, al no hallar una continuidad en estos seminarios, las dinámicas y conceptos vistos, no contribuyeron claramente con interrogantes frente al trabajo de grado, por ello, las egresadas esperan que se realicen cambios para que temas importantes en relación con la construcción de un trabajo de grado como estructuras

metodológicas, claridad en enfoques, o la lectura interpretativa y crítica se den en estos espacios y orientando aportes significativos al estudiante, “yo pase por casi 4 seminarios de investigación en donde nunca fue explicado como problematizar o como formular una pregunta” (Milena Cortés, Anexo D. p28). Resaltamos que la lectura y la escritura representa una de las mayores dificultades de las estudiantes teniendo en cuenta que todo el tiempo el estudiante está en contacto con textos, ensayos, propuestas, planeaciones, etc., y el latente miedo es el redactar, generar interpretaciones y argumentaciones frente a los temas a investigar.

Otras reflexiones de estos procesos de investigación en pregrado suscitan que sin buenas bases de aspectos como por ejemplo escriturales, de lectura crítica o búsqueda de información clave, “en el tema de la escritura, uno reescribe y poder hilar todas las cosas y no reiterar... si uno no tiene unas buenas bases o un buen proceso de escritura se le dificulta muchísimo” (Anggy Cardona, anexo D, p.5), así pues, se hará difícil la comprensión, análisis y proyecciones fluidas de propuestas desde el conocimiento, llegando a percibirse como un temor “mi temor principal fue cuando llegue al anteproyecto pero al redactar” (Milena, anexo D, p.27). Varias refieren que muchas veces los seminarios contribuían con estas dificultades porque presentaban vacíos a pesar de contar con cinco seminarios de investigación, “a la larga uno se pone a ver y habían cosas que no le servían a uno” (Anggy Cardona, anexo D, p.2), lo anterior en relación a la construcción del trabajo de grado, asegurando que, “no es la cantidad, sino la calidad” (Laura Téllez, anexo D, p.2).

Otra de las dificultades que reflexionaron las egresadas, fue, la asimilación de conceptualizaciones, marcos metodológicos, teóricos, etc. a la hora de desarrollar el trabajo de grado, encontrando solución a ello en espacios alternativos como los semilleros, o de la mano de otros docentes expertos en el tema, “en la parte metodológica a mí también me tocó buscar ayuda de otro docente” (Laura Téllez, anexo D, p.6). Esta anterior reflexión atañe

también a otra y es que, también que los tutores y maestros acompañantes de los espacios de investigación y procesos como la construcción de un proyecto en ocasiones puede representar situaciones problemáticas debido a la desarticulación de la elección del tutor con temas de tesis que no manejan y que varias estudiantes percibieron, “creo que es fundamental que nos asignen tutores que estén calificados para acompañar el proceso del estudiante de acuerdo a la temática que se va a abordar” (Anngy Cardona. Anexo D. p8).

7.2.3. Interés por continuar con procesos de investigación a futuro

Finalmente, las estudiantes resaltan la importancia del investigar en su quehacer docente actual, le atribuyen mucho valor a la formación recibida por la universidad, haciéndolas maestras integrales en su labor diaria y permitiendo desarrollar muchos más proyectos investigativos en el aula desde la formulación de preguntas, dudas o inquietudes, “la investigación nos permite movilizarnos, y repensar y reflexionar sobre nuestra práctica docente” (Anggy Cardona, anexo D, p.6), así mismo, consideran a la universidad como una formadora de docentes de calidad diferentes a otros colegas que han encontrado en sus caminos, sintiéndose privilegiadas de comprender las bases que la academia les brindó en su formación.

También, reflexionan que, han sido capaces de sortear situaciones de las que no tienen control en su rol profesional, todas coinciden en que su formación les permitió estar en distintos lugares y realizar su labor docente e investigativa como maestras de diferentes maneras, destacan la observación y el interés por situaciones específicas que movilizan sus pensamientos, también resaltan lo difícil que ha sido la pandemia para ellas “el elemento preventivo, la alternancia y de nuevo volver a la presencialidad nos hace replantearnos la manera como se lleva a cabo un currículo y también los procesos de aprendizaje” (Daniela Pinilla, anexo D, p.16), además, como las nuevas dinámicas, acercamientos y presencia del

maestro juega un rol fundamental en la enseñanza a la primera infancia y a su continua transformación de sí mismas como de su entorno “uno va conociendo nuevas estrategias, nuevas personas y también empapándose de nuevas cosas, porque eso es lo rico de investigar” (Daniela Pinilla, Anexo D. p15).

Estas reflexiones y percepciones que tienen las egresadas son atravesadas no solo por la formación en investigación dada por la universidad sino también en casos más específicos los profesores quienes generan este interés por seguir investigando, además que el abordaje del trabajo de grado les permite tener un encuentro más profundo y consciente con la investigación. Abordando la conversación con cada una de ellas se preguntó por el interés de continuar su formación en investigación y de las 6 personas que participaron en estos grupos de discusión 5 de ellas mencionan que existe el interés por seguir investigando solo que no saben de qué manera, ya que, el pensamiento acerca de la continuidad de su formación en investigación no está centrado en participar en grupos de estudio y semilleros, sino, se hace referencia a estudios complementarios como especializaciones o maestrías, esto haciendo referencia a complementar estos vacíos que refieren, seguir fortaleciendo sus conocimientos para proyectarlos en el aula y estar en sintonía con las intenciones de investigar en el aula.

Cabe mencionar que, además que no se cuenta con una información clara para participar en estos espacios optativos cuando se egresa, además de tener este interés se involucran e interfieren las condiciones sociales como: el trabajo el cual se cruza con algunos espacios los cuales ya había una participación, el agotamiento y cuestiones económicas, ya que como se menciona anteriormente se piensa en la continuidad de estudios más formales.

Otra reflexión que resaltamos en esta línea de formación, es el acompañamiento de estos procesos de investigación a la hora de desarrollar un trabajo de grado, atravesado por las experiencias buenas o malas que se han tenido, como lo menciona Milena Cortes:

“ Ese era mi temor cuándo llegará el momento de presentarlo, tener como ese tema para trabajar entonces, lo veía como muy difícil pero a medida que el tutor nos fue orientando, nos fue más o menos diciendo de qué manera trabajar nuestro trabajo, se fueron aclarando cosas que yo bien el seminario y en los otros seminarios pero que a veces yo decía... digamos en mi último seminario, no fue lo que yo esperaba, pensé que nos iban a orientar a cómo podemos trabajar el tema o de qué manera podemos hacer una propuesta pedagógica, cómo hacer un estado del arte, faltaron como esas aclaraciones que se debieron hacer y no como cuando llegas a tutoría 1 o tutoría 2 en donde uno ya sabe y empieza lo que tiene que hacer, ahí hubo como esas fallas”.

(Anexo D. p21)

Milena refiere que existió una predisposición acerca de esa percepción que tenía sobre la investigación y además el trabajo tedioso que significaba realizar el trabajo de grado, además de la influencia de los tutores al desarrollo del trabajo.

Como resultado de estos grupos de discusiones se puede precisar acerca de la importancia que tiene la formación en investigación al llegar al aula y ejercer ese rol docente, ya que se tiene una mirada crítica y se reflejan herramientas adquiridas que pueden ser usadas como estrategias para el trabajo, además se mencionan aspectos como las realidades sociales que existen fuera de la academia y que los maestros tienen que enfrentar, la influencia de su trabajo de grado proyectado en el aula y la influencia que tienen los maestros para ese continuo trabajo reflexivo.

8. CONCLUSIONES

Se resalta que el proceso de búsqueda de estudiantes para la participación del cuestionario y del grupo de discusión fue un trabajo complejo, teniendo en cuenta la situación de pandemia actual, posibilitando solo un acercamiento virtual a través de correos electrónicos, que, aunque, fueron enviados por canales institucionales con los coordinadores de cada semestre, la respuesta a los mismos para la mayoría de semestres fue baja, de tal manera, que esta espera por las respuestas de los estudiantes del ciclo de profundización y estudiantes egresadas generó algunos contratiempos en el número de participantes que se había proyectado en un inicio.

Para la construcción del análisis, se consideró fundamental exponer las voces de los y las estudiantes que participaron de este ejercicio, así pues, muchas de las reflexiones y afirmaciones fueron citadas con nombres propios en coherencia con la idea de exponer las percepciones y sentires que los estudiantes tienen sobre su formación en investigación, un compilando de consideraciones que nutren estos procesos investigativos adquiridos en la academia y puestos en práctica fuera de ella.

Por medio del cuestionario, los estudiantes dieron cuenta de la investigación como eje transformador, no solamente de realidades, sino también del rol docente, ya que a través de su proyecto de grado, la investigación permitió un análisis más consistente y minucioso de interés y problemáticas sociales presentes en los escenarios en los que se movilizan.

El trabajo de grado devela intereses individuales y grupales, desde la práctica y otros escenarios haciendo visible la voz del educador infantil, se resaltan campos de acción diferentes a los tradicionales (aula de clase), en este caso el campo del educador como investigador, quién es capaz de desarrollar habilidades investigativas y aplicarlas a contextos cercanos.

Otro factor que influyó en las respuestas de los estudiantes fue la participación a espacios extracurriculares o alternativos, espacios dedicados a la deconstrucción y construcción de procesos investigativos, intereses, particularidades de los estudiantes, necesidades individuales y acercamientos pertinentes en torno a la formación en investigación. Estos espacios brindan a los estudiantes en formación procesos mucho más específicos, minuciosos e individuales, además mencionaban que les permitió afianzar sus intereses y compartir sus miedo e inseguridades, generando en estos espacios nuevos conocimientos y entretejidos de saberes en este campo del saber.

Asumimos procesos investigativos y actitudes que contribuyen en la síntesis de ideas y aclaraciones conceptuales teniendo en cuenta intereses individuales, todo lo anterior, mediante la participación de proyectos investigativos de la universidad, presentación de ponencias, exposiciones y encuentros con otros semilleros, instituciones y otros proyectos de investigación.

Una de las percepciones generales que se tiene acerca de la construcción de un trabajo de grado se vio reflejada en el temor a la hora de investigar y de adentrarse en algo que es un campo poco conocido en el ámbito educativo, en el cuestionario y grupos de discusión los estudiantes enuncian dificultades en los procesos escriturales, y en los campos investigativos manifestando vacíos en su formación, así como también interrupciones y la poca continuidad debido a dinámicas asumidas por la universidad (paros y contingencia actual), sin embargo, los y las estudiantes expresaron también como este proceso puede materializarse en logros académicos y profesionales, por tanto, existe algo que mueve y transforma al sujeto cuando culmina su trabajo de grado y este es travesado por la investigación.

La mayoría de las reflexiones dejan en claro lo fundamental que es el apoyo de los maestros y maestras encargadas de los espacios propios para la reflexión sobre la formación en investigación, y como a través de experiencias propias de los docentes, orientaciones y

acompañamientos en el proceso para llevar a cabo un trabajo de grado, se convierte en un ejercicio menos complejo y tedioso para los estudiantes.

En relación con los grupos de discusión conformados por egresadas, se reflexiona que la percepción acerca de la formación en investigación desde el rol docente como profesionales, asumida desde una mirada un poco más crítica, clave para interpretar y delimitar situaciones de interés en el aula, encaminado hacia el maestro investigador, evidenciando contenidos, fortalezas y debilidades en los mismos en relación con la pertinencia para su formación en investigación.

Las percepciones de los estudiantes del ciclo de profundización y las egresadas de la LEI, varían en cuanto a las aproximaciones de su rol como profesionales. En cambio, para los estudiantes, estas aproximaciones aún permanecen bajo imaginarios, de igual manera, en cuanto al rol investigativo, para los estudiantes en formación todo está aterrizado a la construcción del trabajo de grado como estudio investigativo, en cambio, para las egresadas su rol investigativo docente emerge en la cotidianidad de su labor en el aula (para el caso de todas las egresadas), así pues, entretijemos acercamientos diferentes entre estudiantes y egresados, haciendo de los análisis apartados ricos en información sobre formación en investigación bajo diferentes perspectivas.

Entretijar saberes, conceptos y experiencias que de manera constante invita a los estudiantes a detallar situaciones tanto en el campo formativo como en el profesional, haciéndolos maestros activos frente al conocimiento, la innovación y la tarea de transformar y entretijar saberes siempre en pro de las infancias y de la educación como campo fundamental del saber, fortaleciendo la relación investigación y docencia, aportando a este ejercicio de manera práctica y sin prejuicios.

Finalmente, este trabajo de grado como monografía constituye un antecedente e insumo en relación con conceptualizaciones propias de investigación, formación en investigación y

maestro investigador, exponiendo desde las propias voces de los estudiantes, sus percepciones en cuanto a las enseñanzas y disposiciones de la academia en este campo, invitando a la comunidad universitaria a continuar con estos estudios y alimentando futuros procesos de autoevaluación de la Licenciatura en Educación Infantil.

REFERENCIAS

- Álzate A. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol.15 n.2. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200021
- Baquero L. (2019). Percepción de educación y escuela por parte de la población campesina desplazada: Un estudio realizado en una institución educativa distrital rural. Bogotá. . Repositorio General. Departamento de Posgrado. Universidad pedagógica nacional. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10911>.
- Barrero C, Bohórquez L, Mejía M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, año XXV, No 57, p.p. 101-120. Universidad de Buenaventura. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280160.pdf>
- Bassa R. (1997). Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Asociación universitaria de formación del profesorado. VIII congreso de formación del profesorado, 1996. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2783829.pdf>
- Bocanegra, N. (2017). Introducción a la cognición social: Una mirada sus enfoques, sus teorías y sus críticas. Universidad Pedagógica de Durango. *Revista Visión educativa Iunaes*, vol.11 número 23- p.p. 85-99. Recuperado de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53264607/Revista-Electronica-Vision-Educativa-IUNAES-No.-23.pdf?1495648661=&response-content->

[disposition=inline%3B+filename%3DVISION_EDUCATIVA.pdf&Expires=1621957231&Signature=DHUzuF6Sp88PjEYWcCSbOXzCYcoIZ3b2XgUM9nwV6MDfCWJ32XSLQUx57-MWxOBM0djUFuOccPwdaCU~QZuZ0W4PmfJ0MJXg9Rjm5~uFqrEvZd9izXbgCrijFA4b43HiX~3IvxmX2fuEH48OVJepabpl7vu277shwnU~AWyR3cShcraqMIE4CGTqP92G2kxvZtEoy0VKq3e7D9qILQPhTvonoxPqhA4NRDxkj~dVIKHH5F8UPmVZ~I-HFV-g9C~LNCXnt0oha6H4DS8j2-g9RSmma8lsBOCBhDR7Xo7-SHvrR1QSDEMoChD2uKABNCVPI5x4jNQOD~-I3md8P2IbMA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=90](#)

Bolívar J. Méndez S. (2013). La formación de maestros y su relación con la investigación en las publicaciones seriadas de la Universidad Pedagógica Nacional. *Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2580>

Castro V. (2006). La psicología de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis.

Actitudes en psicología, vol. 20, núm. 107, pp.25-71. Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1332/133212642003.pdf>

Córdoba M. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de

pregrado. *Revista virtual Católica del Norte*, núm. 47, febrero-mayo 2016, pp 20-37.

Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194244221003.pdf>

Córdoba. S, Ortega. R, Rodríguez. A. (2006). la formación inicial del profesorado de educación secundaria: un estudio en curso. *Redalyc*. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309051.pdf>

Corona J. (2015). Uso e importancia de las monografías. *Revista Cubana de investigaciones biomédicas*. Vol.34, No. 1. Universidad Nacional Experimental “Francisco de

Miranda”. Venezuela. Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002015000100007

Criterios generales sobre la presentación de trabajos de grado. Planteamientos Iniciales.

Licenciatura en educación Infantil. Facultad de educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Cuervo. J, Cueto. O, Rozo F. (2014). La investigación acción educativa en el seminario de movilización estudiantil por el derecho a la educación de la Universidad Pedagógica Nacional. *Tesis de pregrado*. Bogotá. D.C. Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10435/TE-16951.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Del Cid. A, Méndez R, Sandoval F. (2011). Investigación. Fundamentos y Metodologías, segunda edición. *Pearson educación*. México. Recuperado de

<https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/investigacion-fundamentos-y-metodologia.pdf>

Facultad de educación UPN (2021), 4.ta Sesión Agenda académica de la Facultad de Educación 11 de mayo 2021-1. Primer panel: El sentido de la investigación y de la formación en investigación en la Facultad de Educación. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=rfGPf7UDSjQ&t=4295s>

Forner A. (2000) Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del profesorado. No. 39, pp. 33-50. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41570864.pdf>

Gamero M. (2007). La contemplación del mundo en la sociedad contemporánea en base a la construcción de imaginarios sociales. Universidad Arturo Prat, Chile. Recuperado de

<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/140/114>

Ghitis, T. y Alba, A. (2019). Percepciones de futuros docentes sobre el uso de tecnología en educación inicial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e23, 1-12.

doi:10.24320/redie.2019.21. e23.2034. Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v21/1607-4041-redie-21-e23.pdf>

García N. (2008). Estudio de las percepciones de los estudiantes de la Universidad

Pedagógica Nacional “Francisco Morazan” respecto a la profesión docente. *Tesis de*

maestría. Tegucigalpa. Recuperado de

<http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/estudio-de-las-percepciones-de-los-estudiantes-de-la-universidad-pedagogica-nacional-francisco-morazan-respecto-a-la-profesion-docente/>

González R, Otero C. (2017) Imaginarios sociales en estudiantes de educación sobre la calidad de la formación investigativa. *Artículo Redalyc*. Zulia, Venezuela.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991027.pdf>.

Hernandez A., I.(2009) El docente investigador como creador de conocimiento. *Revista Tumbaga*.

Recuperado de:

[Dialnet-ElDocenteInvestigadorComoCreadorDeConocimiento-3632268.pdf](#)

Hernández, F. y Maquilón, J.J. (2010): El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. En F. Hernández; M.P. Colás y L. Buendía (Coords.). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. La Coruña: Davinci Continental. 31-55 p

Recuperado de:

<https://grupos.unican.es/mide/masterinnova/materiales/Proceso%20investigacion.pdf>

Informe de Autoevaluación con fines de Renovación de la Acreditación de Alta Calidad de Pregrado (2020). Programa de Pregrado en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Londoño. M. (2015). Investigación formativa y formación en investigación: Claves para la profesionalización y la producción docente de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar. *Artículo revisión especialización UPN*. Bogotá D.C. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/478/TO-18111.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez. M, Garay. F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Revisiones Estudios Pedagógicos XLI* no2. 389-399. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-070520150002000

Mcmillan. J, Schumacher. S. (2005). Capítulo 1, principios fundamentales de la investigación educativa. *Investigación Educativa, Introducción conceptual 5a edición*. Editorial PEARSON EDUCACIÓN S.A., Madrid, España. Recuperado de [https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Investigacion educativa 5 ed..pdf](https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2013). Adelante maestros, Formación Inicial. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48467.html?_noredirect=1#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20inicial%20de%20docentes,labor%20como%20profesional%20de%20educaci%C3%B3n.

Miyahira J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. Universidad Peruana Cayetano Heredia. *Revista médica heredada*, 20 (3). P.119-121. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>

Molineros L. (s.f.). orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia.

Visión de los Fundadores. Recuperado de

https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/pdf/arc_12998.pdf

Imbernón F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15525013001.pdf>

Ortiz R, Suárez J. (2009). La formación de maestros y a noción maestro investigador (1996-2005) un espacio para la reflexión y el debate. *Trabajo de grado para maestría, énfasis en formación de maestros*. Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/629/1/AA0067.pdf>

Perines H, Murillo J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. Artículo de una investigación. Universidad Autónoma de Madrid. España. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art15.pdf>

Perfil profesional del educador infantil. (s.f.) Facultad de educación. *Universidad Pedagógica Nacional*. Tomado de: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>

Piña J., Cuevas Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos* vol. 26 No. 105-106. México, Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005

Real Academia Española (s.f.). Definición Investigar. Recuperado de <https://dle.rae.es/investigar?m=form>

Rojas H. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de ciencias*

sociales, niñez y juventud. ISSN 1692-715X On-line versión ISSN 2027-7679.

Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000300018

Ruay. R, (2018). el profesor como investigador de su propia acción pedagógica en la formación inicial docente. *Revista Boletín REDIPE* 7(11) pp 82-87. Universidad de la Serena – Chile. Recuperado de <http://pedagogias.userena.cl/wp-content/uploads/2019/01/042.pdf>

Saavedra C, Antolínez C, Puerto A, Muñoz A, y Rubiano Y (2015) Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado Educación y Educadores. *Revista Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 391-407 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83443150002.pdf>

Salas D. (2020). El cuestionario de la investigación cualitativa. *Artículo de Investigación*. Recuperado de <https://investigaliacr.com/investigacion/el-cuestionario-de-la-investigacion-cualitativa/>

Sampieri R. (2014). Metodología de la investigación, sexta edición. Capítulo 9, *recolección de datos cuantitativos* p 196-268. Editorial McGRAW-HILL. México. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Sánchez. C. (2003). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, 35(142). 128-148. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009&lng=es&tlng=es.

Tomé M., Manzano B. (s.f). La investigación en la práctica docente. Universidad de granada, España. Recuperado de

https://fantoniogargallo.unizar.es/sites/fantoniogargallo.unizar.es/files/users/jlatorre/la_investigacion_en_la_practica_docente.pdf

Universidad Nacional de entre ríos. (2006). Metodología de la Investigación Científica.

Facultad de Ciencias Agropecuarias. Uruguay. Recuperado de

<http://www.fca.uner.edu.ar/files/academica/deptos/catedras/metodologia/monografia.pdf>

Uribe C. (2010). Una breve introducción a la cognición social: Procesos y estructuras relacionadas. Universidad Piloto de Colombia, Artículo recuperado de

http://www.contextos-revista.com.co/Revista%204/A5_Una%20introduccion%20a%20la%20cognicion%20social.pdf

Vergara J. (2012). Percepción de docentes y estudiantes sobre el currículo de estudios de una universidad privada de Lima. Tesis de Maestría. Perú, Lima. Recuperado de

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1348/1/2012_Vergara_Percep%C3%ADculo-de-estudios-de-una-universidad-privada-de-Lima.pdf

Zoraida S. (2002). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente. Un estudio de caso. Capítulo II- Formación inicial docente y práctica profesional pp 57-101. Recuperado de

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/ZSCapituloIIDef.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

ANEXOS

Anexo A: Cuestionario aplicado a 38 estudiantes pertenecientes al ciclo de profundización de la Licenciatura En Educación Infantil de la universidad Pedagógica Nacional, el cual consta de 18 preguntas. Consultar en: https://drive.google.com/drive/folders/1m6veJN-MP-VBn3g5dtRT8kGV_mTOPMrC

Anexo B: Este anexo consta de las respuestas del cuestionario aplicado, las cuales fueron condensadas en una matriz. Consultar en:

https://drive.google.com/drive/folders/11oz_ZvlV8ugd2y4YuVq8MWiGFNteif8Z

Anexo C: Las preguntas conductoras propuestas para los grupos de discusión fueron pensadas y formuladas para un dialogo ameno el cual contaran experiencias de su formación en investigación, los grupos de discusión fueron pensados para un grupo de egresadas las cuales 6 decidieron contar su experiencia para el análisis de nuestra investigación. Consultar en: https://drive.google.com/drive/folders/1zCJoJyGMdxYx_GhVErg7d9jfTn2bePXB

Anexo D: Las respuestas de los grupos de discusión se manejaron de manera transcrita en un archivos. Consultar en:

https://drive.google.com/drive/folders/1_qMJz9fOdgPvgictgu7ZiXMcCglVQFgN

Anexo E: Como requerimiento para el tratamiento de los datos se requirió un consentimiento Informado a cada una de las personas que hicieron parte de este trabajo de grado. Consultar en: <https://drive.google.com/drive/folders/1NVbk-gJdXuK5Mwx15Z4MQI5j-VDU4khd>