



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Norato Quevedo, Nancy Paola; Pedraza Jiménez, Yamile
REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DEL PROGRAMA ONDAS EN
RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Praxis & Saber, vol. 6, núm. 11, enero-junio, 2015, pp. 139-169

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
.png, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247215007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Nancy Paola Norato Quevedo
Institución Educativa Sochaquira
noquepao@yahoo.es

Yamile Pedraza Jiménez
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
yamilepedraza@gmail.com

Artículo de Investigación

Recepción: 29 de agosto de 2014
Aprobación: 14 de noviembre de 2014

**Praxis
& Saber**
Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DEL PROGRAMA ONDAS EN RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Resumen

El presente artículo da a conocer los resultados de la investigación realizada acerca de las representaciones sociales (RS) en cuanto a la «opinión» y el «estereotipo» que tienen los docentes de la provincia centro del departamento de Boyacá, vinculados al programa Ondas, con relación al término investigación. El método utilizado fue el estudio de caso y como instrumento se usó la entrevista a profundidad validada por expertos; en los resultados se tienen en cuenta experiencias o situaciones vividas por el entrevistado, que dan razón de las representaciones sociales que han construido sobre investigación. Este documento describe, analiza e interpreta resultados de las RS del docente y sus posibles implicaciones al asumir procesos de investigación en el campo educativo.

Palabras clave: formación docente, investigación básica, representación social.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF ONDAS PROGRAM TEACHERS ABOUT RESEARCH

Abstract

This article makes known the results of the research on the social representations (SR) regarding the opinion and the stereotype teachers from the central province of Boyacá, belonging to Ondas program, have about the term research. The method used was a case study, and the in-depth interview validated by experts was the instrument. The interviewee's experiences, which reveal the social representations built about research, are considered in the results. This paper describes, analyzes, and interprets the results of the teacher's SR and their possible implications when researching on education processes.

Keywords: teacher education, basic research, social representation.

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTS DU PROGRAMME ONDAS EN CE QUI CONCERNE LA RECHERCHE

Résumé

Le présent article informe les résultats de la recherche réalisée au sujet des représentations sociales (RS) à propos de «l'opinion» et du «stéréotype» que les enseignants ont du centre de la province du département de Boyacá, liés au programme Ondas, en ce qui concerne le terme recherche. La méthode

utilisée a été l'étude de cas et comme instrument on a utilisé l'entrevue en profondeur validée par des experts; dans les résultats on tient compte des expériences et des situations vécues par la personne interviewée, qui justifient les représentations sociales construites sur cette recherche. Ce document décrit, analyse et interprète les résultats des RS de l'enseignant et leurs possibles implications en s'engageant dans des processus de recherche dans le domaine éducatif.

Mots clés: formation des enseignants, recherche élémentaire, représentation sociale.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO PROGRAMA ONDAS EM RELAÇÃO À PESQUISA

Resumo:

O artigo apresenta resultados da pesquisa realizada sobre as representações sociais (RS), no que diz à *opinião* e o *estereótipo* que têm os professores da província Centro do Departamento (Estado) de Boyacá, vinculados ao Programa Ondas, a respeito do termo investigação. O método utilizado foi o estudo de caso e como instrumentos usou-se a entrevista a profundidade validada por expertos; nos resultados se levam em conta experiências ou situações vividas pelo entrevistado, que dão razão das representações sociais que tem construído sobre investigação. O texto descreve, analisa e interpreta resultados das RS do professor e suas possíveis implicações ao assumir processos de investigação no campo educativo.

Palavras chave: formação docente, pesquisa básica, representação social.

Introducción

Este artículo presenta una introducción que pretende mostrar los referentes teóricos que orientan el trabajo y establecer categorías para el análisis de los datos, luego se reporta la metodología desde la cual se asume la perspectiva interpretativa del estudio de caso de las Representaciones Sociales (RS), de las categorías de opinión y estereotipo de los docentes participantes del programa Ondas de la provincia centro del departamento de Boyacá. Se explica la forma como se realizó su selección y agrupación para reportar los datos; se finaliza con los resultados y su discusión a partir del análisis de contenido e interpretación sobre dichas categorías.

Las Representaciones Sociales son consideradas construcciones simbólicas del pensamiento de sentido común (Girola, 2012), las cuales tienen una función orientadora de la acción de las personas en su diario vivir; estas se relacionan con la percepción que los docentes tienen de su realidad, teniendo en cuenta el contexto en el que se ubican y las vivencias que hayan tenido en el transcurso de su vida, lo cual permite de alguna manera mostrar en qué nivel se encuentran los procesos investigativos.

Girola, retomando a Moscovici (1979), señala que “los materiales que constituyen las representaciones sociales provienen del fondo cultural acumulado en cada sociedad a lo largo de su historia” (44), como es el caso de sus experiencias y valores. Además las RS están formadas por nociones y conceptos los cuales construyen aspectos de su realidad y posibilitan la comunicación y la interacción entre los actores que realizan el proceso investigativo.

Según Girola (2012) conceptos asociados habitualmente con las RS y que para este estudio fueron tomados como categorías son: «Ideología», entendida como un sistema de representaciones; es un código interpretativo o un dispositivo generador de juicios (y prejuicios) que no está referido por lo general a un objeto o asunto particular, sino a una gama de objetos o asuntos. «Creencias», las cuales son definidas como enunciados no corroborados acerca de algo, comportan sentimientos, emociones y actitudes. «Actitud» o predisposición a actuar de determinada manera, es importante conocer sobre las actitudes de los docentes, con el fin de identificar las construcciones simbólicas del pensamiento de sentido común que los predispone a actuar de determinada forma, a lo que Bourdieu (2000) llama “hábitos”. Además,

Moscovici (1979) menciona que en la vida cotidiana es frecuente que las personas, en este caso los docentes pertenecientes al programa Ondas, sientan la presión a demostrar determinados conocimientos u opiniones frente a otras personas, lo cual es denominado «presión a la inferencia».

Para este documento se presenta el análisis de las RS de «opinión» y «estereotipo». La opinión entendida como toma de posición acerca de algo, en este caso del término investigación; y el estereotipo implica atribuir rasgos específicos, por lo general rígidos, a personas o grupos, en este caso la comunidad investigativa a la que pertenecen o aquellas con las que se identifican.

Existe un desconocimiento sobre las RS de los docentes que permiten interpretar y comprender cómo ellos han construido el término «investigación» a partir de sus pensamientos, transformaciones y aplicaciones en el campo educativo.

La «investigación» desde los referentes teóricos se estudia como un componente sistémico y complejo, enmarcado tradicionalmente solo para algunos que pertenecen de una u otra forma a comunidades científicas. El diccionario de la Real Academia de la lengua española (2001) define esta acción como: “Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia” (RAE, 2014).

Hernández (2003) define la palabra investigar como seguir los vestigios, seguir las huellas, descifrar los rastros. La palabra también se usa para aludir a la búsqueda del culpable de un delito y para nombrar los procesos sistemáticos de producción de conocimiento académico; pero también se concibe como la creación de conocimiento que desplaza las fronteras de una disciplina.

Pineda (2008) por su parte opina que la investigación es, en el mundo actual, una práctica social sometida a múltiples reglas. Cada campo disciplinar define, más o menos formalmente, el objeto de que se ocupa la investigación y los métodos y las técnicas que le son propios. De esta forma el campo general de la investigación se va configurando a partir de múltiples variables.

En el ámbito educativo se realizan procesos de innovación e investigación en las instituciones educativas (IE) del departamento de Boyacá, pero se

requiere interpretar en este entorno la manera como es asumido el término investigación y sus implicaciones en la práctica pedagógica del docente —qué es investigar y para qué investigar— a partir de sus RS.

Actualmente se dice que la «investigación» es un proceso transversal o de integración en la estructura curricular de las instituciones de cualquier nivel educativo, y las dificultades para lograr este propósito parecen ser de diferente índole, entre ellas: que investigar lo realizan los académicos de las universidades porque son aquellos que teorizan, mientras los docentes de básica y media se dedican a realizar actos netamente didácticos, en algunos casos instrumentales o de aplicación de teorías; esto afecta el rol de cada docente y le permite actuar desde sus RS, por eso es común, como se determinó en este estudio, que algunos docentes de IE de básica y media, por sus prácticas en el aula, consideran estar realizando investigación.

Otra dificultad de tipo organizacional para la transversalización de la investigación surge al observar que, en su gran mayoría, los docentes que se vinculan a programas de investigación lo hacen desde un interés personal, sin contar con el apoyo de otros pares y directivos de las instituciones, sumándole la dedicación exclusiva de los docentes a actividades netamente de docencia, en palabras de Bourdieu (2000), “el cargo docente es muy difícil de compartir con el de investigador” (13), convirtiéndose este hecho en un obstáculo pedagógico para adelantar procesos investigativos en IE de básica y media.

Un programa posicionado a nivel nacional desde el año 2001, promulgado por Colciencias para adelantar procesos de acercamiento entre las IE de básica y media con la investigación, es el programa Ondas, el cual va dirigido a niños, niñas y jóvenes quienes son sus principales actores, y también a docentes, quienes se constituyen en acompañantes del proceso.

En el programa Ondas el rol de docente se ubica en dos planos: el primero, el construido social y políticamente a través de la historia como profesional cuyo campo de saber es la enseñanza; el segundo como investigador que produce un saber en tres dimensiones: 1) saberes generados con sus estudiantes a partir de preguntas sugeridas por estos; 2) saberes referidos a las preguntas que al docente le surgen del proceso que acompaña, comparte y sistematiza con sus pares; y 3) saberes relacionados con su propia investigación. En

la experiencia Ondas los maestros son acompañantes pedagógicos en la formación de sus estudiantes, fortaleciendo la relación escuela-comunidad e incidiendo en la calidad educativa, actuando como mediador, responsable de introducir al niño y al joven en el mundo de lo científico. Por ello no basta con que el maestro sepa de ciencia, es necesario que además sepa cómo mediar para construir aprendizajes reales en la vida de sus estudiantes (Colciencias, 2007).

Según Ondas el docente se posiciona como coinvestigador e investigador al desarrollar las tres dimensiones del saber nombradas anteriormente. En el primer caso acompañan a los grupos de estudiantes en cada uno de los procesos, desde la constitución del grupo hasta la reflexión y propagación de la experiencia desarrollada. En el segundo caso como acompañante/investigador los docentes formulan preguntas complementarias relacionadas con el proceso metodológico, pedagógico y didáctico, “de forma que contribuyan a la construcción de saber y conocimiento sobre la investigación en las culturas infantiles y juveniles” (Colciencias, 2007: 9). Y en la tercera dimensión el docente genera saberes a partir de su propia práctica y mejora sus procesos de enseñanza mediante el diseño e implementación de propuestas sugeridas por él (Colciencias, 2007).

En el departamento de Boyacá el programa Ondas está distribuido en las doce provincias que incluyen 123 municipios; al momento se han publicado desde Colciencias aproximadamente cinco textos que sintetizan las actividades más representativas, entre ellas trabajos según la metodología propuesta que parten de preguntas dialogadas en el aula de clase y asesoradas durante el proceso por tutores seleccionados por el programa.

Se resaltan, en el programa Ondas Boyacá, propuestas en los campos: ambiental (en la dimensión ecológica conservacionista), en el educativo (en estrategias didácticas hacia habilidades en áreas específicas y comportamientos sociales), y en el tecnológico (se han abordado temas como la productividad agropecuaria, entornos virtuales y la robótica).

Una de las limitantes de esta investigación fue detectar poca información sobre la evaluación continua por parte del programa Ondas a los procesos de reflexión y aporte a la autoformación investigativa de los docentes, de tal manera que se pueda generar una retroalimentación y de esta forma mejorar de una u otra manera, ya sea la estrategia propuesta o los elementos que

les permitan a los docentes adelantar procesos investigativos en el entorno educativo en el que se desempeñan, y demostrar así que también se construyen como investigadores.

Por ejemplo la falta de discusión de las implicaciones didácticas y sociales de los resultados obtenidos cuando se finaliza la aplicación de la metodología, que se ha reducido a la presentación de un informe escrito del trabajo realizado con los niños (dimensión del saber 1). Entonces quedan por investigar las dimensiones 2 y 3 de reflexión del proceso y los saberes sobre investigación que desarrolla un docente del programa Ondas en el departamento de Boyacá.

Se evidencia que participar en el programa Ondas ha aportado a los docentes en su práctica pedagógica y didáctica, al asumir la estrategia pedagógica del programa como una metodología que aporta a procesos que potencializan habilidades investigativas, pero que confunde el concepto «investigación» con el sentido didáctico. Entonces haría falta develar las propuestas en investigación educativa que los docentes han propuesto y desarrollado, que indiquen el aporte del programa en su formación como investigadores.

1. Metodología

1.1 Paradigma investigativo

Esta investigación tiene la finalidad de analizar las RS, acerca del término investigación, de los docentes vinculados al programa Ondas de la provincia centro del departamento de Boyacá, fundamentándose en el paradigma interpretativo, que “está basado en el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social” (Pantoja, 2009: 75). Se realiza una interpretación de significados por parte del investigador a la información transmitida por los docentes, en relación con su práctica educativa, entendiendo que cada uno de ellos, así como su contexto, es distinto; se tienen como referencia historias de vida de los docentes, donde se da importancia a cada una de las descripciones aportadas por ellos.

Las RS que se reportan en este escrito hacen referencia a las categorías «opinión» y «estereotipo» con relación al término investigación, de tipo causal directa entre el pensamiento, la conducta y el interés en las acciones de los docentes, teniendo en cuenta las variables de su contexto.

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo, caracterizado por ser flexible; se inicia por hacer una selección de contexto relevante para la investigación, en este caso docentes vinculados con el programa Ondas, y se comparan con otros que no lo están, luego se seleccionan los casos individuales que fueron sugeridos por el programa Ondas y que se escogieron por manifestar buena voluntad a la realización de la entrevista.

El método utilizado fue el estudio de caso que es una estrategia que ayuda u orienta a la toma de decisiones: “Su verdadera significación científica se halla en la capacidad para plantear hipótesis y centra su interés en el individuo” (Pantoja, 2009: 85). El supuesto del que parte este estudio es: Si bien es cierto que se realizan aproximaciones a la investigación a través de programas como Ondas, el concepto de investigación de los docentes depende de sus representaciones sociales más no de sus referentes teóricos existentes.

El instrumento utilizado para el estudio de las RS fue la entrevista a profundidad, la cual fue validada por expertos y cuyo objetivo es que los docentes hablen de cosas de su interés en relación a la investigación y de esta manera cubrir los aspectos de importancia para el estudio (opiniones y estereotipos); fueron transcritas en su totalidad para proceder a realizar el análisis de datos.

1.2 Participantes

En esta investigación los participantes fueron seleccionados mediante muestreo de tipo no probabilístico, “los cuales no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación (Hernández Sampieri, 2008: 45)”, el criterio de selección determinado fue el tiempo de vinculación con el programa Ondas.

El muestreo utilizado fue «caso–tipo», en el que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información (Hernández Sampieri, 2008). Además, este muestreo no buscó generalizar resultados, sino conocer las particularidades de los docentes entrevistados respecto a su proceso investigativo.

Tabla 1. Docentes participantes del estudio

Docente	A	B	C
Estamento 1	Economista. Licenciada en Educación Básica. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Área de desempeño en bachillerato: orientar el área de metodología de la investigación. Tiempo de vinculación al programa Ondas TVPO: 6 años.	Licenciado en Ciencias de la Educación. Especialista en Biología y Química. Su área de desempeño es biología y química en los grados 6.º a 11.º. TVPO: 11 años.	Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas. Especialista en Planeación para la Educación Ambiental. Se desempeña en el área de sociales de 6.º a 11.º y lidera el PRAE de la institución donde labora. TVPO: 10 años
Estamento 2	Licenciada en Ciencias Religiosas y Ética. Se desempeña en el área de ética en los grados 6.º a 11.º TVPO: 8 meses.	Licenciada en Básica Primaria. Se desempeña en el área de primaria con los grados 1.º a 5.º TVPO: 8 meses.	Licenciada en Educación Preescolar. Área de desempeño: grado preescolar, 1.º y 2.º TVPO: 1 año.
Estamento 3	Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Educación. Su área de desempeño es preescolar. No está vinculada al programa Ondas.	Licenciada en Administración y Gerencia Educativa. Especialista en Lúdica y Recreación. Área de desempeño: básica primaria. No está vinculada al programa Ondas.	Licenciada en Ciencias de la Educación Francés-Español. Se desempeña en el área de humanidades en los grados 6.º a 11.º No está vinculada al programa Ondas.

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes entrevistados (tabla 1) se agruparon en tres estamentos (grupos), en cada uno se entrevistó a tres docentes con las siguientes características y con criterio de selección tiempo de pertenencia al programa Ondas:

Estamento 1: Docentes vinculados al programa Ondas entre los años 2011 y 2013.

Estamento 2: Docentes vinculados al programa Ondas en el año 2013.

Estamento 3: Docentes no vinculados al programa Ondas.

Para este proceso se contó con la base de datos del programa Ondas, lo que ayudó a la elección de los docentes. Los aspectos tenidos en cuenta para los docentes entrevistados fueron: formación académica, campo o área profesional de desempeño y tiempo de vinculación.

Se realiza, a partir de los datos, un análisis de contenido que se lleva a cabo en las siguientes fases:

- 1) Unidades de análisis: textos resultados de las transcripciones.
- 2) Los textos fragmentados en categorías de análisis se reagrupan y conforman los documentos de análisis en los que se tuvieron en cuenta los niveles sintáctico, semántico y pragmático.
- 3) El nivel sintáctico explora la forma o estructura del texto, la frecuencia o ausencia de la palabra o categoría de análisis, el orden en que aparece, la redundancia o no del término.
- 4) El nivel semántico se interesa por los significados que adoptan las unidades de registro objeto de interés.
- 5) El nivel pragmático es el encargado de poner en relación los significados con las circunstancias en la que este se produce, es decir, con el contexto (Pantoja Vallejo, 2009).

2. Resultados y discusión

2.1. Categoría: opinión

Al analizar la categoría de opinión, entendida como la toma de una posición de los docentes, con respecto a la investigación, al preguntarles por qué decidieron estudiar su carrera profesional, se puede observar que los docentes 1A y 1B afirman que por su afinidad a la modalidad con la que salieron bachilleres, lo que muestra una estrecha relación entre profundizar en determinadas asignaturas y el gusto por las mismas con la escogencia de carrera profesional (Economía y Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Biología y Química respectivamente); por eso es de gran

importancia el tipo de método o entusiasmo transmitido por algunos docentes, para despertar en sus estudiantes un interés por los conocimientos y por algunos procesos investigativos sobre una disciplina en particular, para que de esta manera en el futuro puedan llegar a tomar la decisión de ser investigadores. Al parecer existe una relación entre la vivencia escolar y la selección profesional, así, del tipo de experiencia y de las maneras de acercarse al conocimiento se apoyará la decisión de dicha selección.

Sin embargo las docentes 2A y 3B manifiestan haber seleccionado su profesión (Licenciada en Ciencias Religiosas y Ética y Licenciada en Administración y Gerencia Educativa respectivamente) por ser la única opción que el entorno les ofertaba, expresiones como “me tocó” o “la opción más cercana a lo que hacía”, ponen en contexto y en discusión la satisfacción o no de la selección profesional, y si esto tiene implicaciones sobre la manera de asumir posturas investigativas de impacto.

Tabla 2. Opiniones de los docentes sobre ¿por qué decidió estudiar esa carrera?

ESTAMENTO 1		
Unidad de análisis		
DOCENTE 1A	DOCENTE 1B	DOCENTE 1C
“Decidí estudiar Economía porque era afín a la optativa del bachillerato; estudié técnico con énfasis en comercio, y pues quería continuar los estudios por esta línea e ingresé a la universidad a estudiar Economía. Luego por cosas del destino terminé trabajando en educación, quise dejar la economía, pero definitivamente para mí era un reto personal porque sentía que perdía si dejaba todo lo que había iniciado y lo que había invertido, tiempo y dinero y continué el estudio. Me matriculé a estudiar la Licenciatura en Educación Básica que era a distancia y yo trabajaba en primaria y las hice alternas”.	“Porque tenía afinidad con la especialidad del bachillerato, yo fui bachiller en ciencias y matemáticas y me presenté a la universidad a la licenciatura, sobre todo por la biología”.	“Decidí estudiar Ciencias Sociales por su complejidad y sistematicidad para el abordaje holístico de fenómenos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales. Quise profundizar en el área ambiental por su íntima relación e interacción Ciencias Sociales – Educación Ambiental”.
ESTAMENTO 2		

DOCENTE 2 A	DOCENTE 2B	DOCENTE 2C
“En ese momento era la opción más cercana a lo que estaba haciendo y económicamente [sí]. Por eso decidí estudiar eso”.	“Porque me gustan los niños”.	“En esa época yo trabajaba en docencia en primaria y se me facilitó ingresar a la universidad a distancia”.
ESTAMENTO 3		
DOCENTE 3 A	DOCENTE 3B	DOCENTE 3C
“Es de vital importancia reconocer que los niños y niñas de este nivel tienen todas las potencialidades para desarrollar y adquirir aprendizajes y en ellos está puesta la esperanza de un mejor país”.	“Porque esa era la opción de esa época, nos daban esa facilidad, pues me tocó en esa porque se estudiaba a distancia o semipresencial”.	“Por gusto”.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se observa que desde una dimensión afectiva los docentes 2B y 3C, quienes estudiaron Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Ciencias de la Educación Francés-Español respectivamente, evidencian una comprensión humanística que considera las formas de relación de los individuos en todas sus etapas. El docente 3A decidió estudiar Licenciatura en Preescolar por la importancia de reconocer las potencialidades que tienen los niños y niñas “para desarrollar y adquirir aprendizajes [...] y en ellos están puestas las esperanzas de un mejor país”, lo cual muestra un espíritu que trasciende al tomar la decisión de seleccionar su profesión para poder así colaborar en proyectar personas que puedan contribuir a una mejor sociedad.

El docente 1A estudió simultáneamente dos carreras, Economía y Licenciatura en Educación Básica, y entró a estudiar la segunda por encontrarse vinculado laboralmente en esa área, al igual que el docente 2C (Licenciado en Básica Primaria), quien se encontraba laborando en esa área y decidió estudiar para fortalecer sus conocimientos y llevarlos a la práctica.

El docente 1C decidió estudiar Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas, por la complejidad de la misma, y su relación con distintos fenómenos del país. Se manifiesta un docente crítico con su profesión que relaciona las implicaciones de su área de conocimiento con las realidades del entorno. Esta posición del docente puede colaborar en los diferentes niveles de educación, porque al cuestionarse y compartir estas inquietudes

con sus estudiantes potenciará reflexiones sobre procesos de formación en investigación de problemáticas de contextos locales, regionales y nacionales; así guardará coherencia con el programa Ondas que en sus lineamientos, misión y propósitos dice ser una “estrategia de autoaprendizaje de los maestros, que estimule el interés, la conciencia y el empeño individual en la construcción de capacidades para procesar información y recuperar experiencias que les aporten a su crecimiento personal, profesional” (Colciencias, 2007: 7).

Tabla 3. Opinión de los docentes sobre cómo un investigador debe abordar un problema

ESTAMENTO 1		
DOCENTE 1A	DOCENTE 1B	DOCENTE 1C
“Primero, si el problema me llama la atención debo equiparme de información, o sea yo debo conocer muy bien la temática, tener un buen dominio del tema que voy a trabajar, o si no yo no voy a poder tener la posibilidad de visualizar el problema que voy a estar trabajando. Si no tengo un marco teórico me va a ser difícil, debo empezar a entender la realidad y el problema empezando a utilizar los instrumentos para recoger la información, sintetizándola y estando en contacto permanente, haciendo muy buena observación, pues eso es un factor indispensable”.	“Abordarlo desde una buena delimitación del problema y un buen diagnóstico, o sea que uno vaya a abordar un problema, por ejemplo, contaminación en la cuenca hídrica; que uno no se amplíe tanto en ese espacio, sino que se delimite bien, por ejemplo, en la quebrada Hierbabuena qué es lo que estamos haciendo. Porque entre más grande es más trabajo y se ven menos resultados, si uno delimita es más eficiente la proyección de la investigación”.	“Opino que un problema se puede abordar de múltiples maneras, estoy convencido que no existe un A, B, C riguroso para emprender este camino. Cuando surgen las recetas se empieza a castrar la creatividad y la innovación del investigador”.

ESTAMENTO 2		
DOCENTE 2A	DOCENTE 2B	DOCENTE 2C
<p>“Bueno, con muchísima sutileza porque eso nos permite ser delicados con las personas cuando uno por ejemplo trata un problema social conflictivo como es el alcoholismo, porque lamentablemente hay comunidades que quieren dejar el problema ahí guardadito, que no se toque el problema pues toca fibras muy sensibles para ellos. Entonces pienso que uno tiene que ser perseverante, saber tratar sutilmente a la gente para que puedan detectar el problema también ellos, ser conscientes de que ese problema afecta a toda una comunidad y estar ahí como un amigo, yo creo que el docente ahí debe bajar al nivel de ser otro más con la comunidad para poder tener la cercanía y la empatía, para que sientan que uno busca realmente el bien de la comunidad”.</p>	<p>“Realizando un diagnóstico profundo y paso a paso buscar la solución”.</p>	<p>“Delimitándolo para facilitar y hacer efectivo el proceso”.</p>
ESTAMENTO 3		
DOCENTE 3 A	DOCENTE 3B	DOCENTE 3C
<p>“Bajo el análisis del contexto en el que se está desarrollando y evidenciando las causas y consecuencias del mismo”.</p>	<p>“Primero con investigación, segundo con lentitud, paso a paso hasta lograr su sueño deseado. Es de tiempo”.</p>	<p>“El investigador debe ser objetivo y realista”.</p>

Fuente: Elaboración propia

Con relación a la opinión de los docentes sobre ¿cómo debe abordarse una investigación?, (tabla 3) se encuentran distintas maneras de expresión; de un lado el docente 1A afirma que se debe iniciar por “equiparme de información”, en este caso se le da la importancia a la parte del conocimiento del tema y luego habla de los instrumentos para la recolección de la información, además resalta la observación como parte esencial de este proceso, en parte coincide con el docente 2B quien indica que debe iniciar con un diagnóstico a profundidad.

Los docentes 1B y 2C le dan la mayor relevancia a la delimitación del problema y el docente 2A opina que debe hacerse con “sutileza”, para poder lograr que la comunidad haga parte activa de la investigación. Por su parte el docente 3A manifiesta que debe realizarse teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrolla, pero enfatiza también en las “causas y consecuencias” del problema a desarrollar, lo que desataca la importancia del origen de la problemática a la que se desea dar posibles soluciones, y de esta manera realizar un aporte a las necesidades del contexto; mientras que el docente 3C opina “siendo objetivo”, visión desde la externalidad de la investigación delimitando la subjetividad.

En su opinión el docente 1C manifiesta que no existe una forma “rigurosa” de abordar un problema de investigación, sino que debe utilizarse la “creatividad y la innovación”; puede observarse que en este caso la palabra rigurosidad la asume el docente como la forma de orientar el trabajo, es decir, el término se aplica a un aspecto de manera técnica. Llama la atención y valdría la pena profundizar en el uso del término “rigurosidad” ya que en muchos casos se atribuye a una significación positiva, al manifestarse como preciso, pero se descarta como significación de minucioso que puede atribuirse a todo proceso que caracteriza cualquier investigación.

Tabla 4. Opinión de los docentes a la pregunta: desde su experiencia, ¿investigar en educación es sencillo? ¿Por qué?

ESTAMENTO 1		
DOCENTE 1 A	DOCENTE 1B	DOCENTE 1C
“No es un proceso sencillo, es un proceso de tiempo, de dedicación, de esfuerzo, de tener experiencia en educación pero de tener también formación en investigación; requiere también recursos, requiere apoyo por parte de organizaciones, requiere mucho acompañamiento. No es un proceso sencillo pero es un proceso que debe estarse dando y motivando en las instituciones educativas, de lo contrario va a ser muy difícil generar cambios si no somos los mismos docentes quienes nos apropiamos e involucramos en los procesos de investigación”.	“Es sencillo pero se dificulta por los espacios, si uno quiere investigar en educación tiene que contar con tiempo para citar estudiantes, a padres de familia. En la institución uno tiene unos espacios libres pero en ese espacio hay que calificar, atender padres, preparar clases, entonces el tiempo es una limitante. De pronto a uno que está posicionado como investigador se le facilita más, pero alguien que hasta ahora se va a posicionar para empezar a investigar es muy difícil”.	“Investigar en pedagogía es sencillo, lo exigente es la disciplina, la persistencia y la sistematización de la experiencia investigativa”.
ESTAMENTO 2		
DOCENTE 2 A	DOCENTE 2B	DOCENTE 2C
“No es sencillo, me parece que es un gusto personal, es complicado por los espacios, por ejemplo yo quiero trabajar con los chicos pero necesito trabajar en el aula y, por ejemplo, en una sola hora de ética que tengo eso no me alcanza para nada, entonces tengo que apoyarme con otros compañeros que me den algunas horas; yo he tenido que salir a campo, entonces pues tengo que tomar fines de semana, entonces es un gran compromiso personal. Pero sería muy bueno que esto se motivara así no le pagaran a uno, pero que se reconociera el trabajo que uno está haciendo como investigador”.	“Pues tiene dificultades como en todos los campos pero es importante tener ese espacio de promoción, investigación y desarrollo”.	“No es fácil pues el tiempo, el espacio, los recursos con que contamos los docentes dificultan investigar”.
ESTAMENTO 3		
DOCENTE 3 A	DOCENTE 3B	DOCENTE 3C
“Es sencillo siempre y cuando exista voluntad, interés y disciplina para desarrollar este proceso”.	“No es sencillo porque tenemos todas las diferencias individuales de los estudiantes, entonces uno tiene que buscar un grupo más o menos homogéneo, hoy en día en el aula hay todo tipo de niños, especiales o no [...] entonces los niños especiales deberían tener un docente para ellos. Entonces eso es grave, trabajar con esos grupos heterogéneos”.	“No lo he hecho”.

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntarles a los docentes si investigar en educación es sencillo (tabla 4), los docentes 1B, 1C y 3A coinciden en decir que es sencillo, mientras los docentes 1A, 2 (A, B y C) y 3B, piensan que no es tan sencillo; estos docentes opinan que lo hace complicado la falta de tiempo, espacios y recursos para realizarla. El docente 1C opina que se debe tener una exigencia en “disciplina, persistencia y sistematización”, además el docente 1A aporta que investigar es “un proceso, pero que debe estar dando y motivando en las instituciones para generar cambios”.

Considerando la búsqueda de la transversalidad de la investigación tal como lo expresa el programa Ondas mencionando que “la formación de maestros se ha concebido como un componente transversal presente en todas las actividades para desarrollar habilidades y capacidades en los niños” (Colciencias, 2007), entonces las IE para lograrlo requieren compromiso de los estamentos educativos: académico, administrativo y comunidad; y aun así, lograr una transversalidad debe ir más allá de un compromiso expresado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), o de asumir la investigación como un conocimiento aislado en las disciplinas, requerirá entonces de diálogo entre los estamentos que permita la integración de estos en la resolución de problemas reales de su contexto.

Es de resaltar que al preguntarle al docente 1B si considera que investigar en educación es sencillo manifiesta “ya estar posicionado como investigador [...] se le facilita más, pero alguien que hasta ahora se va a posicionar para empezar a investigar es muy difícil”, lo que muestra una lucha por la autoridad científica y el reconocimiento como investigador. En palabras de Bourdieu: “La lucha por la autoridad científica se relaciona con el capital social, que asegura un poder siendo reconocido por sus competidores” (2000: 18).

El reconocimiento es importante para los docentes pues de una u otra forma les genera cierta posición a nivel institucional, y también les da la oportunidad de mostrar sus investigaciones a otras instituciones; además les da más facilidades para desarrollar sus investigaciones que a docentes que quieran vincularse a procesos investigativos. Al respecto Bourdieu en su libro *Los usos sociales de la Ciencia* afirma: “En el campo científico encontramos los dominantes y dominados (recién llegados); los primeros utilizan estrategias de conservación y los otros estrategias de sucesión” (Bourdieu, 2000: 76).

Actualmente se evidencia que el reconocimiento del investigador va conformando estructuras de poder, clasificando y jerarquizando investigadores e institucionalizando en políticas nacionales y entes como Colciencias, quiénes determinan en Colombia quiénes son investigadores,

cómo se hace investigación y hacia dónde debe apuntar la investigación; si no se está reconocido en este tipo de poder no habrá otra forma de lograrlo y de actuar como investigador. Pineda (2008) critica estas relaciones de poder, considerándose escéptico ante los discursos oficiales que reducen la investigación a una práctica que se realizan de forma rutinaria y basada en políticas nacionales, cuando debe ser considerada “una práctica vital” (24) pues debe realizarse partiendo del gusto personal.

En el discurso de los docentes se denota que la “sencillez en investigar en educación” es determinada y reducida en algunos casos por variables externas como tiempo, espacios, recursos, etc., y no se hace referencia a los problemas educativos que se pueden abordar, tampoco a la incertidumbre que estos crean; si bien es cierto que la experiencia de un investigador da cierta confianza, el camino para la resolución del problema en estudio podría ser incierto, mas no sencillo.

Tabla 5. Opiniones de los docentes: ¿qué incidencia(s) ha tenido en su vida personal el formarse como investigador?

ESTAMENTO 1		
DOCENTE 1A	DOCENTE 1B	DOCENTE 1C
“Para mí ha sido muy favorable por cuanto me diferencio quizá en gran medida de mis compañeros porque he logrado mostrar qué se hace, cuáles son los resultados de los estudiantes, motivar a los estudiantes y no solo verles tanto las fallas sino las posibilidades que tienen de producir. Para mí la mayor satisfacción como investigadora y como docente de investigación es ver los resultados. El año pasado logramos hacer al final del año la socialización de los proyectos y ver que el 100% de los estudiantes que tenía a cargo fue capaz de presentarse frente a un público, mostrar a sus compañeros de otros cursos qué hicieron, qué lograron aprender en una hora de clase de investigación en los grados décimo y once, pues es interesante por cuanto las personas que asisten a este evento son los mejores evaluadores para decir: impactante lo que están mostrando los estudiantes que están terminando un proceso educativo, bachillerato; es impresionante porque llegan a mostrar aún más de lo que muestran a veces estudiantes que terminan una profesión ya, entonces los resultados han sido satisfactorios para mí en ese sentido. Ver resultados, tener productos y productos de los que mucha gente habla como las publicaciones”.	“En mi vida personal yo diría que ha ayudado a transformar el espíritu familiar, mi hija por ejemplo está estudiando Ingeniería Ambiental y está metida también en el cuento de la investigación en su universidad, mis nietos son unos duros para Ecología. Entonces uno se apropia de la investigación y la va soltando así sin darse cuenta y entonces se van contagiando los que están alrededor. Personalmente me siento muy bien por estar en el ámbito de la investigación, eso es bastante halagador cuando llego a una reunión y en torno a uno llegan los demás compañeros a dialogar y es muy chévere porque uno se siente muy bien y lo hace sentir a uno vivo”.	“En mi vida personal y profesional la formación como investigador me ha transformado, ha ampliado mi visión prospectiva, ha liberado en mí ser los obstáculos y viejos paradigmas que impiden pensar libremente”.

ESTAMENTO 2		
DOCENTE 2 ^a	DOCENTE 2B	DOCENTE 2C
“El crecimiento en la parte académica le ayuda a uno para que uno se vuelva mucho más analítico y cualquier cosa que sucede en la vida cotidiana uno ya no la ve tan normal, pues uno inmediatamente empieza a hacer el juego de análisis de lógica y creatividad que me motiva en el campo docente a mostrarme que sí puedo transformar en el aula, que puedo aportarle mucho a la comunidad. Entonces yo me animo mucho a ser docente, como dicen, “verraca mandaca” a meterse en el cuento”.	“He desarrollado mis actitudes y capacidades básicas de descubrimiento, de observación y pensamiento reflexivo para poder aportar en el medio cultural y social al que pertenezco”.	“A veces el tiempo que uno tiene que dedicar a la orientación de los proyectos de investigación ocupa los espacios familiares, pero gracias a Dios cuento con una maravillosa familia que me comprende y me colabora”.
ESTAMENTO 3		
DOCENTE 3 ^a	DOCENTE 3B	DOCENTE 3C
“Ver la realidad de una manera objetiva, poder analizar la interacción de muchas variables y de establecer soluciones sencillas pero realmente efectivas y eficientes”.	“Pues yo creo que la gratificación, porque uno cuando investiga sabe, uno ve que ese proyecto que hizo va a beneficiar a muchas personas, entonces más que todo como la gratificación que uno tiene por haber alcanzado ese logro”.	“Ninguna”.

Fuente: Elaboración propia.

Al interrogar a los docentes sobre su opinión acerca de las incidencias que ha tenido en su vida formarse como investigador (tabla 5), se observa en los docentes 1A y 1B la importancia de resaltar el reconocimiento que tienen como investigadores, lo que los diferencia de sus otros compañeros. También en todos los docentes de estamento (1) entrevistados, ha generado una satisfacción a nivel personal y profesional. Bourdieu se refiere a esto como “[...] derecho a la propiedad científica y en las cuestiones de prioridad está la importancia de ser el primero en haberlo hecho o dado a conocer” (2000: 20), lo cual genera en los docentes respeto y estatus por parte de sus compañeros, y hace que se muestren y sobresalgan entre los demás: “La visibilidad significa hacerse un nombre propio. Las ambiciones científicas son más altas cuanto más elevado es el capital de reconocimiento” (Bourdieu, 2000: 25); en este caso relacionado con los años de vinculación a la investigación y los productos generados en dichas investigaciones.

El docente 1B manifiesta que su formación como docente investigador es un motivo a imitar por parte de su hija y nietos, quienes se inclinan por ella pues según él “sin darse cuenta se van contagiando los que están alrededor”, lo que muestra que no solo el reconocimiento se da a nivel institucional, sino también a nivel familiar y personal, convirtiéndose en ejemplo para los que lo rodean.

El docente 3A opina que las incidencias que generan son las de “ver la realidad de una manera objetiva”, y de esta manera se puede analizar la interacción de muchas variables, estableciendo “soluciones sencillas pero efectivas y eficientes”. El docente 2B, manifiesta que la investigación potencializa sus habilidades como la observación y pensamiento reflexivo, que luego le permitirán aportar en el medio cultural y social al cual pertenece, finalidad que también tiene la investigación.

El docente 1A, evidencia la satisfacción en los buenos resultados de sus estudiantes frente a los proyectos investigativos que realizan en la institución, además manifiesta que estos resultados pueden ser reportados en publicaciones, en este caso en diarios de opinión institucional. Los docentes del nivel educativo básico en Colombia coinciden en que uno de los resultados y productos tangibles son las publicaciones, sin embargo se observa la falta de articulación con universidades que valoren los esfuerzos de estos docentes y compartan opiniones y metodologías de investigación, lo cual indica que el supuesto de ser investigador en búsqueda del reconocimiento que estos docentes desean no se da.

También se observa que las Instituciones de Educación Superior realizan trabajos que incluyen la recolección de datos en y sobre los aspectos pedagógicos en las IE pero no se involucra a sus docentes en el proceso investigativo, pasando por alto sus créditos o desaprovechando la oportunidad de brindarles apoyo para participar en procesos de sistematización y escritura que mejoren su experiencia en investigación.

La Política Nacional de Fomento a la Innovación e Investigación (PNFII) define el término investigación como toda “aquella que produce conocimiento” (2008: 45), y está enfocada a incrementar la capacidad nacional de competir con los más altos estándares internacionales; además indica que “la materia prima de la investigación son los investigadores altamente calificados, quienes se entrenan para esta labor, fundamentalmente, en el nivel doctoral y posdoctoral del ciclo de formación profesional” (PNFII, 2008: 63).

Lo que implícitamente puede inferirse es que todos aquellos que no estén bajo un modelo del “capital” no pueden ser considerados investigadores y que se necesita cierto nivel académico para lograrlo; surgen aquí las siguientes preguntas: ¿la investigación no se puede llevar a cabo por profesores de las instituciones educativas que se desempeñan en el nivel básico?, ¿no se

puede aspirar a formar un profesor licenciado investigador?, ¿entonces cómo llamar a esos profesores que según sus historias de vida consideran ser investigadores?, ¿podría pensarse que el término investigación e investigador no está delimitado y su uso es indiscriminado?

Con respecto a esto surgen dos preguntas que, planteadas desde el punto de vista de Bourdieu (2000), serían:

1. ¿Si un modelo pedagógico de una institución educativa básica IEB incluye la investigación en su estructura, no podría desde el poder institucional considerarse entonces como investigación lo que allí se hace?
2. ¿Las IEB y sus docentes están condenados a una transmisión codificada y rutinaria del saber, no poseen la capacidad de identificar y solucionar problemas educativos de su entorno?

2.2 Categoría: estereotipo

Al analizar la categoría estereotipo, entendida como aquella que atribuye rasgos específicos, por lo general rígidos, a personas o grupos a los que pertenecen o con los que se identifican, tenemos que respecto al lugar donde les hablaron a los docentes de investigación (tabla 6), se analiza que el contacto con la investigación en los docentes de los tres estamentos surge en la universidad, en pregrado, al tener en su currículo asignaturas relacionadas con investigación como metodología de la investigación, proyectos, trabajos de grado y práctica pedagógica; parece no haber un antecedente de este proceso. Se puede observar que los docentes 1A, 3B y 3C la asumieron como un consenso de contenidos de su currículo que su impacto no fue más allá de un requisito.

Tabla 6. Estereotipos de los docentes: ¿algún docente le habló de investigación en su pregrado?, ¿qué recuerda de eso?

ESTAMENTO 1		
DOCENTE 1A	DOCENTE 1B	DOCENTE 1C
“¿Investigación en el pregrado? Sí. Investigación realmente en economía no se profundizó mucho, solamente fue una asignatura más del currículo, pero en la Licenciatura la trabajé un poco más en el momento de hacer el proyecto de grado, trabajé el proceso de aprendizaje de las matemáticas para tercero, cuarto y quinto de primaria y pues entendí algo de ese proceso, aunque quizá no lo llegué a comprender muy bien pero fue como ese primer momento de investigación”.	“En el pregrado tuvimos una asignatura que se llamó metodología de la investigación, el profesor fue Alfonso Tamayo y él era demasiado inquieto y nos sembró la semillita de la investigación”.	“La docente que me habló de investigación como tal en el pregrado fue la profesora Vilma Nury Blanco Ruiz, ella insistía que la investigación no es solo para iluminados, sino que es una actividad propia de los seres humanos”.

ESTAMENTO 2		
DOCENTE 2A	DOCENTE 2B	DOCENTE 2C
“La profesora Olga Inés que fue mi profesora en la universidad y también mi profesora en el INEM, pero todo fue muy teórico porque el tiempo fue muy breve. Tratábamos de identificar problemas de las comunidades para, a partir de eso, buscar una posible solución”.	“Sí, durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas se trabaja la investigación. Recuerdo la experiencia productiva que tuve con la comunidad”.	“A partir del cuarto semestre y hasta el décimo vimos la asignatura ‘investigación educativa’, con dos módulos por semestre, y con la ayuda de un tutor quien nos orientó acertadamente”.
ESTAMENTO 3		
DOCENTE 3A	DOCENTE 3B	DOCENTE 3C
“Claro que sí, pero fue dada como una asignatura más del pñsum, definiendo los lineamientos metodológicos establecidos para este proceso, sin profundizar sobre los aspectos motivantes que realmente soportan la investigación”.	“En lúdica y recreación nos hablaron de investigación, nos dijeron cómo hacer proyectos y todo, fue una materia así. Y nos dijeron que era importante investigar”.	“El docente de proyectos, el docente sugiere temas literarios y lingüísticos”.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte el profesor 2B dice entrar en contacto directo con la investigación en la experiencia profesional, siente que le aportó más a su formación investigativa el trabajo en el campo en que se desempeña; esto evidencia que la investigación no hará parte de los saberes de las personas siempre y cuando esto se quede en teoría y no vaya a la práctica. Los programas universitarios en sus propósitos investigativos incluyen en los planes de estudio asignaturas como metodología de la investigación sin tener en cuenta si existe o no interés por la investigación, en algunos casos estos cursos no parten de problemas reales, se convierten así solo en una serie de contenidos.

Otro aspecto para resaltar es la identidad o el deseo de imitar a otros, es el caso del docente 1B quien se identifica con un maestro que en el pregrado le habló de investigación, al que le resalta el ser “inquieto” y el haberle dejado expectativas para su formación e inquietud por la investigación. La investigación según Pineda (2008) es algo que en cierto modo se aprende por “imitación”, entendida no como una copia sino como la “apropiación personal de hábitos” que se adquieren en el diario vivir. El docente 1C se identificó con una maestra de la universidad quien le indicó “[...] que la investigación no es solo para iluminados, sino que es una actividad propia de los seres humanos”, mostrando así que es un proceso inherente al ser humano y que puede ayudar a cuestionar si los investigadores nacen o se

hacen; además esta expresión de la maestra estimula y acerca los procesos investigativos a ser asumidos por cualquier persona que desee hacerlo. Pineda (2008) diría que así se posea una “disposición natural” se trata de fortalecerse como investigador a través de la predisposición, la disciplina en un ambiente propicio y actitudes personales decididas, que el profesional debería explorar para cumplir y aportar a la sociedad. Estos profesores de los docentes investigados dejan “la semillita”, es decir, la incertidumbre personal de por qué y para qué formarse como investigador.

Cabe de resaltar que el docente 2A manifiesta que lo visto en la universidad sobre investigación fue muy teórico, lo que demuestra la falta de disponer en los distintos programas de pregrado del país la sugerencia de realizar un proyecto de investigación como escenario de trabajo de grado, en el cual el estudiante desarrolle habilidades para la investigación; sin embargo se debe tener en cuenta que dichos escenarios sean y proporcionen procesos pertinentes tanto para el proceso investigativo como para solucionar o aportar a problemas reales de la sociedad.

En cuanto a los procesos investigativos en las universidades Sandoval Casilimas (2009) opina que estas utilizan la investigación para realizar un aporte al contexto; de hecho desde la universidad se crean otros escenarios de investigación, más allá de asignaturas o requisitos de grado, donde inician los procesos investigativos, como la conformación de las líneas y los grupos de investigación que motivan y dan pautas para el avance personal de autoformación que permiten avanzar en procesos y proyectos de investigación.

Dentro de los grupos de investigación surgió la creación de «semilleros de jóvenes investigadores» que inicialmente fueron espacios para aquellos estudiantes “destacados” por sus habilidades y gusto por desarrollar investigación; actualmente los semilleros de investigación se han flexibilizado brindando la oportunidad a cualquier estudiante que tenga disposición para hacer parte de estos. En la interacción de los semilleros se da la posibilidad a los jóvenes de encontrarse con aquellos investigadores que lideran las líneas de su interés y brindan la posibilidad de acompañarlos para que se formen en el oficio de investigador, adquiriendo experiencia en este campo.

Un ejemplo de semilleros de investigación en el campo social lo da a conocer Bonilla Castro (1995) en su artículo ‘Formación de investigadores jóvenes y desarrollo’, el cual presenta la experiencia del programa Uniandes-Colciencias,

que plantea rupturas relacionadas con la “desconstrucción” profesionalizante que han recibido en la universidad, permitiendo a los jóvenes conseguir un espacio en el que ellos puedan explotar sus potencialidades de libertad, creatividad y capacidad de asombro que, según la autora, son habilidades negadas u obstruidas reiteradamente en el sistema educativo, pues se continúa educando bajo una transmisión rutinizada del conocimiento, en la mayoría de las instituciones de forma memorística, sin que el estudiante dé su punto de vista, ni tenga la posibilidad de pensar de forma distinta; se está dentro de determinados parámetros, pues las pruebas externas que se realizan piden resultados puntuales sin tener en cuenta el contexto de la IE, ni mucho menos de los estudiantes como seres individuales y únicos.

Por esta y otras razones se evidencia que para poder formar mentes pensantes, los docentes deben tener más en cuenta los contextos y así poder evidenciar que la realidad en la que se encuentran es importante, para que de esta manera las preguntas e interrogantes generados puedan abrir la oportunidad de realizar proyectos realmente investigativos que generen cambios a nivel social. De aquí surge la pregunta, ¿las IE y los programas que promueven los distintos entes gubernamentales, como es el caso de «Ondas» propician en los docentes procesos de espontaneidad, creatividad, capacidad de asombro?

Se puede argumentar que la formación en investigación en el pregrado en las universidades colombianas, fuera de los programas y de asignaturas como la metodología de la investigación y en otros escenarios extra curriculares, es reciente, lo cual puede ser un factor a tener en cuenta en el presente estudio, pues la mayoría de los docentes entrevistados obtuvieron su titulación en años anteriores al año 1998, década en la que se inició con obstáculos y limitaciones la Ley 29 de 1990 que generó disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico del país.

Se espera entonces que en estos momentos se estén titulando de las universidades estudiantes que han participado y se han autoformado en procesos de investigación, que en mediano y corto plazo actúen en lugares de desempeño profesional con pensamiento crítico y así contribuyan desde sus propuestas a innovar en el aula potencializando habilidades científicas con sus estudiante, pero además con la investigación, en su contexto, a la transformación social del país. Esto podrá contribuir a la evaluación reflexiva y crítica de la implementación de programas como «Ondas», tanto en las formas de su implementación como en valorar su aporte real en investigación.

Tabla 7. Estereotipos de docentes: ¿con quiénes investigar?

ESTAMENTO 1		
DOCENTE 1ª	DOCENTE 1B	DOCENTE 1C
Para investigar se necesita tener el aporte de un grupo, definitivamente una investigación generalmente se da con puntos de vista diversos porque si no entonces tendríamos la opinión solamente de una persona frente a un problema y el trabajo quedaría limitado a eso. Es necesario tener en cuenta el punto de vista de varias personas, cada persona le aporta desde su experiencia, desde la visión que tiene, tengo varios grupos de investigación, como decía, y en cada grupo uno se da cuenta, por ejemplo, que un grupo de dos personas no da los mismos resultados que un grupo de cuatro. Los grupos de cuatro generalmente tienen mayor cantidad de producto, avanza mucho más porque tienen el apoyo de sus compañeros, la experiencia también me muestra que requiere de capital, de trabajo, que si el trabajo se limita a pocas personas o a una sola persona, pues el resultado va a ir de la misma manera. Mis grupos de investigación son de cuatro líneas, en cada una de ellas tengo dos grupos de grado décimo y dos de grado once, cada grupo tiene aproximadamente diez, o sea tengo casi cuarenta estudiantes trabajando en procesos de investigación en la línea ambiental, cultural, social y educativa”.	“Al comienzo como docente solo con los estudiantes de 6.º a 9.º porque a medida que van creciendo los compromisos son mayores cuando llegan a la media técnica, con el SENA, con el proyecto de grado, entonces el tiempo es menor y a los compañeros no les gusta que uno los saque de clases para desarrollar actividades del proyecto de investigación, entonces es mejor trabajar con grados más pequeños. Afortunadamente ahora cuento con el apoyo de tres docentes más: la de ética, el de artes y humanidades que se han vinculado a la investigación, ellos dicen ¿cómo colaboro?, ¿cómo me vinculo al proceso? y yo les ayudo a pulir las propuestas y a realizar los trabajos de investigación del PRAE”.	“Pienso que se puede investigar especialmente con las niñas, los niños y las juventudes. Son ellos quienes seleccionan a sus mejores aliados para emprender ese camino de búsqueda apasionante que es la investigación”.
ESTAMENTO 2		
DOCENTE 2ª	DOCENTE 2B	DOCENTE 2C
“Con toda la comunidad, actualmente tengo el gusto de trabajar también en la investigación con padres de familia y mi última experiencia en la escuela de padres fue muy significativa, yo diría que me marcó a tal punto que me animó más porque vi la respuesta de los papás, que ellos quieren investigar también y apoyar el proceso”.	“Con las instituciones educativas y todas las entidades interesadas en el tema”.	“Con quienes tengan el interés de hacerlo”.
ESTAMENTO 3		
DOCENTE 3ª	DOCENTE 3B	DOCENTE 3C
“Con un grupo interdisciplinario o pares académicos”.	“Pues en nuestro medio con los estudiantes, aunque no podemos descartar los padres de familia, que los hemos dejado de lado”.	“Con los estudiantes y compañeros docentes”.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la siguiente pregunta: ¿con quiénes investigar? (tabla 7), los docentes 1B, 1C, 3B y 3C manifiestan que se debe investigar con grupos de estudiantes, especialmente niños y jóvenes, lo cual muestra la importancia de la visión y opiniones diversas de las personas para aportar desde las individualidades para lograr fines comunes. El docente 2B piensa que los mejores para investigar son los niños de corta edad, es decir de grados “más pequeños”.

El docente 1A opina que los resultados que se dan a nivel individual no son los mismos que a nivel grupal porque se aporta experiencia al proceso investigativo. Por su parte los docentes 2A, 2B y 3C coinciden en que debe investigarse con la comunidad educativa. Al respecto Pineda (2008) opina que nadie investiga solo, y que además debe investigarse teniendo como base el diálogo en la comunidad educativa donde se desarrolla la investigación, en la cual se imitan pero a la vez se critican las prácticas realizadas por otros; además los distintos procesos investigativos se relacionan con los problemas sociales, por lo tanto la investigación que se desarrolla debe ser de carácter social.

Analizando los encuentros del programa Ondas en los que se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los proyectos, se pueden fomentar interacciones sociales, mejorar relaciones, compartir experiencias, pero quedan por discutir los procesos investigativos, o si las preguntas propuestas solucionan problemas reales; aunque el programa Ondas más que demostrar investigación en los docentes es una estrategia didáctica que potencializa el desarrollo de habilidades científica.

Además el programa Ondas parece ser que cumple con el propósito de llegar a niños y nuevas generaciones como elemento estratégico para impulsar a que estos estudien u opten por carreras de las áreas de las ciencias naturales o sociales. Es bueno que estas nuevas generaciones asuman riesgos y no posterguen su preparación para otros niveles educativos, sino que poco a poco se vayan construyendo.

Tabla 8. Estereotipo de los docentes: ¿pertenece a alguna comunidad de investigadores?, ¿qué le ha aportado pertenecer a esta comunidad?

ESTAMENTO 1		
DOCENTE 1A	DOCENTE 1B	DOCENTE 1C
“En este momento tenemos organizado un grupo en la fundación ITEDRIS y adelantamos los procesos de investigación, pero hasta ahora estamos en una etapa inicial, no se ha sacado producto; la idea es estar trabajando y consolidarlo”.	“Yo diría que con los docentes del PRAE, estoy identificado como docente-investigador de PRAE a nivel departamental y nacional, actualmente recibo el boletín mensual de PRAES del Ministerio de Educación, tengo un vínculo permanente con Colombia Aprende como docente investigador, entonces se abren algunas puerticas, pero desafortunadamente no hay la coherencia entre la Secretaría de Educación y las instituciones educativas para que ese campo que uno abre se sostenga y produzca resultados más amplios”.	“Por el momento no pertenezco específicamente a una comunidad de investigadores, pienso que aún existen “celos”, “tramitologías”, “clientelismo” y todo tipo de ismos que impiden pertenecer o hacer parte de una comunidad de investigadores”.
ESTAMENTO 2		
DOCENTE 2A	DOCENTE 2B	DOCENTE 2C
“Iniciar ahorita en Ondas es como el primer paso de una comunidad y Ondas me ha brindado ese uno: el apoyo financiero y la asesoría, pero lamentablemente no nos ha brindado mucha capacitación porque los encuentros que hay son muy pocos y generalmente son para socializar producto, pero me encantaría que Ondas se encargara mucho de capacitación y permitir que los docentes que hemos iniciado por iniciativa propia pudiéramos tener un proceso más avanzado”.	“No, en este momento no pertenezco a ningún grupo”.	“A ninguna”.
ESTAMENTO 3		
DOCENTE 3 ^a	DOCENTE 3B	DOCENTE 3C
“No pertenezco a ninguna comunidad”.	“No pertenezco a ninguna”.	“No”.

Fuente: elaboración propia.

Al realizar el análisis de las preguntas: ¿pertenece a alguna comunidad de investigadores?, ¿qué aportes ha tenido con ello? (tabla 8), se observa que

los docentes 1A, 2B y 1B pertenecen a algún grupo de investigación en el que comparten experiencias en su área de trabajo, es decir, en grupos interdisciplinarios, sin embargo ninguno de ellos tiene productos de las investigaciones realizadas como grupo. Los demás docentes por el contrario no pertenecen a ningún grupo de investigación y, al respecto, el docente 1C manifiesta no estar vinculado a grupos pues piensa que existen “celos”, “tramitología” y “clientelismo” para vincularse a estos grupos, lo cual muestra que existe un estereotipo ligado a determinados campos científicos y limitado a determinadas personas; esto coincide con la afirmación de Bourdieu: “El campo científico es el lugar de una lucha competitiva que tiene por desafío el monopolio de la autoridad científica como poder social” (2000: 21), y esto se refleja en que en muchas ocasiones los docentes prefieren trabajar de forma discreta evitando así generar algún tipo de envidias entre sus demás compañeros.

La conformación de grupos y comunidades del saber no es un proceso fácil, requiere de la construcción de la capacidad reflexiva y de los procesos de construcción de comunidades académicas, red de conversaciones de convivencia humana, grupos que expresen la cultura científica: de qué hablan, en qué trabajan, con quiénes se relacionan, porque esto genera conocimiento a través de la participación por medio de la comunicación. Pineda (2008) opina que nadie investiga solo, se investiga dentro de marcos de comunidades ya sean reales o virtuales, pues para la investigación se requiere del diálogo que enriquezca los procesos para llegar a solucionar problemáticas de importancia social desde distintos puntos de vista y poder realizar la retroalimentación de dichos procesos.

3. Conclusiones

Existe una relación entre la selección de una carrera profesional y la vivencia de los docentes en su vida escolar, lo cual pone de manifiesto la trascendencia de esta decisión para colaborar de la mejor manera en la formación de los estudiantes y poder contribuir con una mejor sociedad.

Los docentes que decidieron estudiar una carrera profesional por convicción y gusto relacionan las implicaciones de su área de conocimiento con las realidades del entorno, cuestionándose y compartiendo estas inquietudes con sus estudiantes, generando en ellos procesos de reflexión.

Los docentes opinan que la investigación es un proceso que debe estar motivándose desde las IE y que requiere compromiso de los estamentos educativos: académico, administrativo y comunidad.

Los docentes entrevistados coinciden en que uno de los resultados y productos tangibles son las publicaciones, sin embargo se observa la falta de articulación con universidades que valoren los esfuerzos de estos docentes y compartan opiniones y metodologías de investigación, lo cual indica que el supuesto de ser investigador en búsqueda del reconocimiento que estos docentes desean no se da.

Con la realización de este estudio se puede evidenciar que en las aproximaciones a la investigación a través de programas como es el caso de Ondas, el concepto de investigación de los docentes depende de sus RS más que de los referentes teóricos existentes.

El estereotipo que tienen los docentes sobre profesores que influyeron en su educación, hace que en muchos casos deseen imitarlos, pues manifiestan haberles dejado expectativas para su formación e inquietud por la investigación.

Referencias

- BONILLA-CASTRO, E. (1995). 'Formación de investigadores jóvenes y desarrollo: el reto para un país al filo de la oportunidad'. *Formando Investigadores*.
- BOURDIEU, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- COLCIENCIAS (2007). *Caja de Herramientas de la Estrategia de formación de maestras y maestros del Programa Ondas: "El lugar de maestros y maestras Ondas"*. Bogotá: Edeco Ltda.
- _____. (2007). *Lineamientos de la estrategia de formación de maestras y maestros del Programa Ondas*. Bogotá: EDECO Ltda. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- GIROLA, L. (2012). Representaciones e imaginarios sociales: tendencias recientes en la investigación. En E. DE LA GRAZA, *Tratado de metodología de ciencias sociales: perspectivas actuales* [441-467]. México: FCE.
- HERNÁNDEZ, C. A. (2003). Un vínculo vital: pedagogía e investigación. *Colciencias*, 15-23.

- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Ley 29 de 1990. Recuperado el 15 de junio de 2014 de http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley_29_de_1990.pdf
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MORA, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Antena Digital.
- PANTOJA-VALLEJO, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- PINEDA, D. (2008). *La construcción del oficio de investigador: una perspectiva sherlockiana*. Bogotá: Editora Beta.
- SANDOVAL-CASILIMAS, C. A. (2009). 'Líneas y grupos de investigación'. *Memorias del primer conversatorio: Investigación en educación y pedagogía* [5-11]. Tunja: CIEFED.

