



LOS COLECTIVOS DE INVESTIGACIÓN

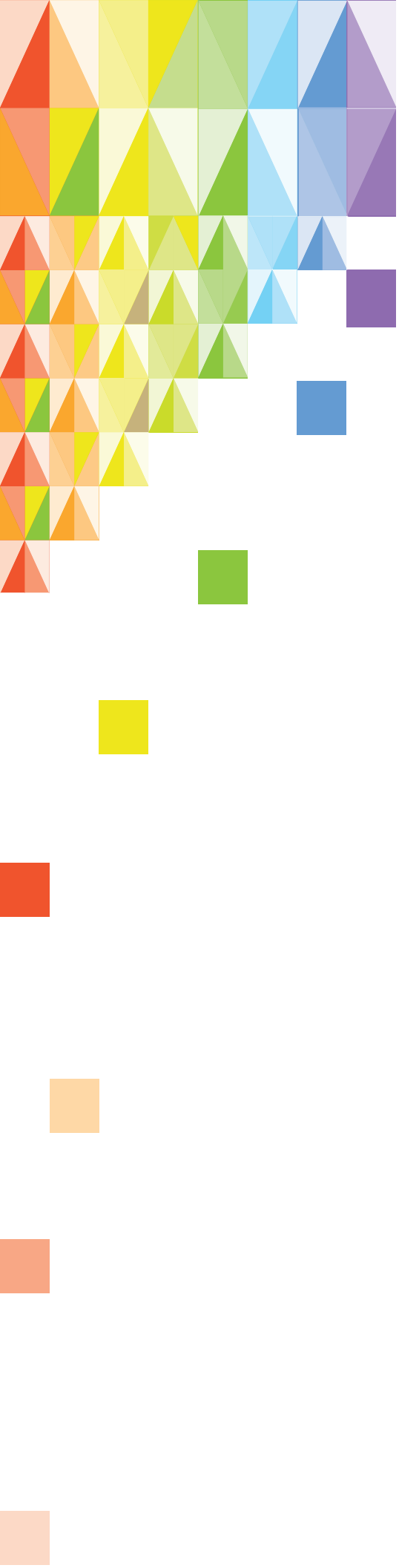
Experiencia de investigación formativa
en la Licenciatura de Pedagogía Infantil

Mónica Patricia Borjas
Anabella Martínez Gómez
Margarita Osorio Villegas
Leonor Jaramillo de Certain

 **UNIVERSIDAD
DEL NORTE**

Editorial






LOS COLECTIVOS DE INVESTIGACIÓN

Una experiencia de investigación formativa
en la Licenciatura de Pedagogía Infantil

Mónica Patricia Borjas
Anabella Martínez Gómez
Margarita Osorio Villegas
Leonor Jaramillo de Certain

Área metropolitana
de Barranquilla (COLOMBIA), 2016

 **UNIVERSIDAD
DEL NORTE**
Editorial



Los colectivos de investigación : una experiencia de investigación formativa en la Licenciatura de Pedagogía Infantil / Mónica Patricia Borjas ... [et al.]. – Barranquilla, Col. Editorial Universidad del Norte, 2016.

54 p. : il. ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas (p. 43-45)
ISBN 978-958-741-738-8 (PDF)

I. Pedagogía—Investigaciones. II. Investigación científica—Metodología. III. Formación profesional de maestros—Investigaciones. IV. Educación—Investigaciones.
1. Borjas, Mónica Patricia. I.Tit.

(370.72 C691 ed.23) (CO-BrUNB)



Vigilada Mineducación

www.uninorte.edu.co

Km 5, vía a Puerto Colombia, A.A. 1569

Área metropolitana de Barranquilla (Colombia)

© Universidad del Norte, 2016

Mónica Patricia Borjas, Anabella Martínez Gómez,

Margarita Osorio Villegas y Leonor Jaramillo de Certain

Coordinación editorial

Zoila Sotomayor O.

Diseño y diagramación

Álvaro Carrillo Barraza

Diseño de portada

José Quintero

Corrección de textos

Henry Stein

Hecho en Colombia

Made in Colombia

© Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio reprográfico, fónico o informático y su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilme, offset, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del copyright. La violación de dichos derechos constituye un delito contra la propiedad intelectual.



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 1

Capítulo 1
LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA 2

Capítulo 2
LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EL PROGRAMA DE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL 7

Capítulo 3
LOS COLECTIVOS EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA
EN PEDAGOGÍA INFANTIL 16

Capítulo 4
UNA MIRADA EXTERNA AL DESARROLLO
DEL PRIMER COLECTIVO 22

REFERENCIAS 43





LOS AUTORES

Mónica Patricia Borjas

Doctora en Diseño Curricular y Evaluación Educativa de la Universidad de Valladolid (España). Docente tiempo completo del Departamento de Educación de la Universidad del Norte (Colombia) e investigadora del Grupo Cognición y Educación del Instituto de Estudios en Educación (IESE).

Anabella Martínez Gómez

Doctora en Educación, con énfasis en Educación Superior, Teachers College, Universidad de Columbia (USA). Magíster en Bienestar Universitario de Teachers College, Universidad de Columbia. Psicóloga, Universidad del Norte (Colombia). Docente Investigadora del Departamento de Educación y Directora del Centro para la Excelencia Docente (CEDU), Universidad del Norte.

Margarita Osorio Villegas

Magíster en Orientación y Consejería, Universidad de Antioquia (Colombia). Docente tiempo completo del Departamento de Educación de la Universidad del Norte (Colombia) e investigadora del Grupo Cognición y Educación del Instituto de Estudios en Educación (IESE).

Leonor Jaramillo de Certain

Magíster en Educación, Universidad del Norte (Colombia). Licenciada en Educación Infantil, Universidad del Norte. Realizó estudios en Neurodesarrollo y Trastornos del Aprendizaje, Universidad de Miami (Estados Unidos).



INTRODUCCIÓN

La educación superior tiene entre sus funciones sustantivas la investigación, por lo que la promoción de una cultura investigativa se convierte en un compromiso y reto institucionales. En este orden de ideas, la investigación formativa en los programas de pregrado se constituye en una primera e ineludible manifestación de existencia de la cultura de la investigación en las instituciones de educación superior (Restrepo, 2003a).

En este libro se describe cómo desde un programa de pregrado, específicamente en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte, la estrategia del colectivo de investigación se constituye en una oportunidad que posibilita el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes; además de que se presenta como una forma de gestionar en un programa de formación profesional las actividades propias de la investigación formativa.

En el primer capítulo se explica el sentido de la formación investigativa en los programas de pregrado a nivel general; en el segundo se presentan los mecanismos y contextos que tiene el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil para promover la investigación formativa alrededor de la investigación pedagógica como la vía que utiliza el docente para analizar y reflexionar sobre su práctica en el aula para re-crearla y mejorar con sus hallazgos la formación de sus estudiantes. El tercer capítulo pone énfasis en la estrategia del colectivo de investigación como oportunidad para aprender a investigar investigando en ambientes de trabajo colaborativo. El último capítulo presenta los principales hallazgos de una investigación sobre la dinámica de los procesos y los aprendizajes generados durante el desarrollo del primer colectivo de investigación en un Programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil.

Los investigadores y autores de este texto agradecen al Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte por el apoyo brindado para llevar a feliz término la realización del mismo.



Capítulo 1

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Para ser precisos en el concepto de **Investigación Formativa** se hace necesario responder en primera instancia la pregunta sobre ¿Qué es Investigar en el ámbito de lo estrictamente académico?

Oliva (2004) afirma que la investigación es un proceso que utiliza como herramienta crítica el análisis lógico, como una forma de fundamentar reflexivamente las ideas concebidas, pero que en un primer momento la investigación parte de analogías, de la imaginación del ser humano, y de las ideas, sensaciones y pensamientos del hombre. En este sentido, es necesario formar en y desde la investigación.

Moreno (2005) explica la formación para la investigación como

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores. (p. 521)

Así mismo, Sánchez (1995, citado en Moreno, 2005) señala que enseñar a investigar es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas. Enseñar a investigar consiste en fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos; y transmitir el oficio de productor de conocimientos.

La investigación formativa le apunta a este ideal: promover competencias investigativas desde lo cotidiano de lo académico y lo científico.

Restrepo (2007) señala que se comenzó a hablar de investigación formativa a partir de la segunda mitad de la década de los 90, como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como el de renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes.

También señala que la investigación formativa, en el contexto del desarrollo de un proyecto curricular para alcanzar metas formativas, es una gran estrategia académica que conlleva varios aspectos, entre los cuales podemos señalar la cultura investigativa y la pedagogía de la investigación, es decir, la enseñanza de la competencia investigativa a través de espacios informales y formalizados para ello. Específicamente, la pedagogía de la investigación nos remite a lo concerniente a asignaturas que propenden por la alfabetización de paradigmas, enfoques, metodologías y técnicas de la investigación y a las formas de enseñanza centradas en solución de problemas, análisis de casos, entre otros.

La Unesco, por su parte, resalta la misión de la Universidad del siglo XXI como generadora de desarrollo de las ciencias, para formar hombres y mujeres con pensamiento crítico, capaces de empujar las fronteras del saber en una determinada área o disciplina; y la historia nos ha mostrado que detrás de ese desarrollo están los procesos de investigación científica que han sobrepasado las barreras del conocimiento; y para hacer parte de esta gran misión debe dársele la importancia a la formación en la investigación como actividad relacionada con la creatividad, la autodisciplina, la solución de problemas, la conceptualización, la construcción del pensamiento.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha distinguido, en cuanto a la actividad investigativa, entre investigación formativa e investigación científica propiamente dicha, y en este sentido señala que la primera alude al proceso pedagógico, en cuanto se trata de reconocer y enfatizar que el proceso de aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y que, por tanto, el docente debe comprometerse con metodologías no expositivas sino con aquellas que propician el aprendizaje por construcción, por descubrimiento, basado en solución de problemas. Con relación a la segunda, esta es concebida como función sustantiva de la Universidad, cuyo propósito es la producción de conocimiento significativo en el contexto de un paradigma; conocimiento cuya originalidad y legitimidad en el corpus de la ciencia sean reconocidas por la correspondiente comunidad científica y académica, lo cual implica búsqueda y generación de nuevos conocimientos. La investigación científica debe operar no solo en el ámbito de las disciplinas o ciencias básicas, sean estas naturales, formales o sociales, sino también en el ámbito de las carreras profesionales.

Es por ello que la Universidad del Norte, comprometida con la investigación como elemento fundamental en sus procesos de formación, acoge la investigación formativa como la estrategia que permite que los estudiantes desarrollen su interés por aprender y por cuestionarse acerca

de la realidad y sus problemas, haciéndose partícipes de la construcción de proyectos encaminados a la solución de estos. En últimas, busca el desarrollo de un saber y de un saber-hacer, orientado hacia los diversos contextos de la aplicación del conocimiento.

Lo expuesto deja claro que enseñar a los estudiantes a investigar implica necesariamente su participación directa, activa y crítica en el proceso de enseñanza - aprendizaje y que este se lleva a cabo a medida que el docente facilita en sus estudiantes la adquisición de habilidades, capacidades y destrezas orientadas a un pensamiento crítico, de pensar más allá de lo imaginado y darles fundamentos teóricos a las ideas, a no solo aprender sobre el uso y la aplicación de metodologías investigativas, sino que ese uso tenga fundamentos. En conclusión, se busca que el estudiante piense, analice, reflexione.

Este proceso de formación irá provocando en el estudiante la adquisición de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnico-instrumentales básicos para: a) construir conocimientos científicos en un área determinada, b) poder expresar su trabajo en forma escrita y oral, y c) participar en la aplicación de los conocimientos a través de la práctica transformadora (Rojas Soriano, 1992).

Es decir, que la formación en investigación necesita de una fundamentación multidisciplinar, teniendo en cuenta que esta abarca los distintos contextos y fenómenos tanto naturales como sociales de la vida del ser humano. En este orden de ideas, se busca que el estudiante no solo adquiera conocimientos sino que también los ponga en práctica, que viva experiencias significativas y vivenciales. Y qué mejor manera que haciéndolo desde el mismo campo investigativo, es decir, aprender haciendo.

En el contexto de los programas de formación de formadores, la formación investigativa o investigación formativa se relaciona con la promoción de competencias investigativas que le permitan al futuro profesional reflexionar críticamente para intervenir adecuadamente en los contextos educativos, lo cual se asocia con la investigación educativa e investigación pedagógica. Esta es una justificación relevante respecto a la necesidad de la formación en la investigación en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La investigación educativa pretende explicar y comprender el fenómeno educativo desde una mirada rigurosa e interdisciplinaria; por ello pueden participar investigadores de otras disciplinas, como la sociología, la psicología, la antropología, la economía, las cuales, al preocuparse por la relación educación-sociedad, convierten la educación en objeto de conocimientos relacionados con aspectos muy particulares de su saber profesional.

Por su parte, la investigación pedagógica se centra en entender el fenómeno educativo pero desde la mirada del docente. El maestro se constituye en analista de su quehacer, en auto-observador de lo que sucede en su aula de clase (Calvo, Camargo-Abello & Pineda-Báez, 2008); por

tanto, el docente es cuestionador de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los objetos de conocimiento disciplinares que se ponen en juego pedagógicamente, aportándole saber y conocimiento a la pedagogía.

En este orden ideas, la investigación pedagógica requiere de unas competencias investigativas del educador o del maestro que le permitan aplicar los conceptos básicos, los métodos y las técnicas de investigación educativa en las situaciones cotidianas de las prácticas pedagógicas en el aula, tomando en cuenta las características del contexto y la cultura escolar.

Moronta, Aular de Durán y Marcano (2009) anotan que la definición de competencias investigativas del docente conlleva a una profunda comprensión de la práctica pedagógica y sus procesos, integrada con los actores educativos, lo cual le permitirá desenvolverse ampliamente y con destacado profesionalismo.

Borjas (2000) las explica como “las capacidades y actitudes del docente de someter a crítica lo que hace, cómo lo hace y cómo hacerlo mejor, con dominio de la lógica para resolver cualquier problema; es decir, en una reelaboración del saber” (p. 4), lo cual implica una continua reflexión-acción en su práctica cotidiana, un despliegue de su capacidad para discernir los modos más apropiados de mejorar la educación, dándoles sentido a todas las actividades que ejecuta, mediante el desarrollo de procesos que engloben la construcción de conocimientos encaminados a lograr aprendizajes de calidad y pertinentes en los diferentes actores que intervienen en la escuela y en la comunidad. Lo anterior implica que las competencias investigativas del docente necesariamente deben ser parte de su formación.

El docente como profesional debe tener las competencias necesarias para conocer el mundo, cuestionarlo, comprenderlo, y de esta manera enseñarlo. Por ello, la investigación es un elemento fundamental del perfil docente, pues esta brinda las habilidades, capacidades y herramientas que le permiten conocer su entorno, la realidad social, ser reflexivo frente a esta y, a su vez, dar respuesta a las problemáticas que observa en los distintos contextos educativos.

En referencia a lo anterior, Vargas (2010) sostiene que “en educación, la investigación debe formar parte del quehacer docente, ya que es un proceso inherente..., la Investigación resulta definitivamente ligada a los compromisos éticos y políticos del maestro, a la acción, a la transformación de lo cotidiano” (p.1); de manera que desarrollar competencias investigativas en el docente es primordial, pues a través de estas es como el maestro puede transformar la realidad; es decir, tener las herramientas teóricas y técnicas que le permitan proponer cambios, renovar ideas, teorías, entornos y prácticas educativas: el docente que tiene una formación integral no solo enseña sino que observa, piensa, crea, renueva, es proactivo.

Siguiendo las ideas de Vargas (2010), la importancia de las competencias investigativas en el perfil docente consiste en que si esto se vuelve un proceso natural para el maestro, también lo

será para el estudiante. Pues el docente no solo enseña contenidos sino también la forma como observamos y entendemos el mundo; de modo que si el docente investiga, promueve a su vez en los estudiantes experiencias significativas que favorezcan la construcción del mundo por parte de cada uno. Formar al docente en investigación supone formar a sus estudiantes y prepararlos para que sean capaces de entender el mundo, de ser críticos frente a este y de construir sus propios conocimientos e ideas acerca del mundo que les rodea.

La investigación formativa consolida el perfil profesional del pedagogo infantil, por cuanto a este le compete pensar de manera crítica en su trabajo educativo cotidiano si este se mira desde la óptica de la transformación de los ámbitos educativos en relación con los sociales, culturales, políticos y otros, contribuyendo a la cualificación permanente de su práctica.



LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

La Universidad del Norte desde sus comienzos se ha comprometido con la investigación, como elemento fundamental de sus procesos de formación, que expresa en su quehacer, tanto en Pregrado como en la Formación Avanzada, mediante su compromiso social y humanístico y en el énfasis que pone en la fundamentación científica e investigativa de su proyecto educativo. De este modo busca responder a los requerimientos del progreso de la ciencia y a las necesidades de la región y el país.

Su compromiso con la formación investigativa en Pregrado se evidencia en su Proyecto de Modernización Curricular, mediante el establecimiento del lineamiento de Formación en investigación como uno de los pilares de la formación de sus estudiantes. El Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil acoge las directrices básicas institucionales relacionadas con este aspecto.

Ahora bien, para el logro de esta formación, en los lineamientos institucionales se afirma que es necesario que al estudiante se le forme desde el saber, el saber-hacer y el ser, por tanto debe estar basada en competencias, lo cual le permitirá comprender el trabajo para el que se prepara y el medio donde se va a desenvolver, aportando soluciones a problemas de su entorno, teniendo iniciativa para resolver situaciones inesperadas y con capacidad para aprender constantemente.

Lo anterior responde a las nuevas necesidades del medio social, que exige un profesional de la educación con más capacidad para plantear problemas y proponer soluciones, más creativo, más abierto a la comunicación, más participativo y más dispuesto a innovar (Gómez Buendía, 1988) para aportar de manera positiva a los desarrollos de la sociedad del conocimiento.

La educación superior se ve avocada a realizar esfuerzos porque a ella llegan, en un número significativo, estudiantes que presentan algunas dificultades en las competencias básicas como las comunicativas y las de pensamiento matemático y una singular predilección por el aprendizaje memorístico y aislado, así como con poca habilidad para inducir, deducir y establecer síntesis. Estas destrezas están asociadas con el ejercicio del pensamiento lógico, del pensamiento relacional, del pensamiento imaginativo y de la facilidad para comunicarse, las cuales son, a su vez, indispensables para la apropiación, creación o aplicación inteligente del saber científico de manera temprana en el plan de estudio.

Con base en este planteamiento, el Programa de Pedagogía Infantil trabaja en el fomento del espíritu creativo y la actitud investigativa, creando espacios donde el estudiante aprende a pensar, a analizar y reflexionar, a compartir y articular saberes, y a comunicarlos a través de productos escriturales.

El Programa, entonces, asume la investigación como una herramienta mediante la cual los estudiantes deben convertir sus escenarios de aprendizaje en espacios comunicativos, donde discutan, confronten y validen el conocimiento producido; es decir, son los espacios donde aprenden a pensar, comparten y articulan los saberes, donde reflexionan sobre los fenómenos educativos desde perspectivas históricas, pedagógica, filosóficas, éticas y científicas.

Además, el Programa plantea la investigación como un proceso de reflexión permanente sobre el quehacer en la docencia, de modo que a partir de ella se orienten las intervenciones en los diferentes campos de acción de la educación del niño.

La investigación formativa en el Programa parte de dos premisas: por un lado, la importancia de un perfil docente que investigue, se cuestione y proponga; y por el otro, el compromiso del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil por la formación de profesionales con la más alta calidad científica y ética, capaces de desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador a través del fortalecimiento de la investigación. A partir de ellas, el Programa ha organizado una propuesta curricular que incorpora como eje transversal la investigación formativa que ha sido producto de un proceso de afinamiento continuo y permanente que ha quedado escrito en la historia del Programa que vale la pena anotar.

El Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil se configuró como tal a partir de los decretos 272 de febrero de 1998 y 2566 de septiembre de 2003 y la Resolución 1036 de abril de 2004, que establecen los requisitos de funcionamiento, nomenclatura de los programas de educación, disposiciones con relación al tiempo, organización académica básica y otros.

Inicialmente, la actividad académica alrededor de la investigación era mínima y se reducía a las asignaturas Proyecto de Grado y Monografía de Grado. Durante el transcurso de esos dos semestres se conformaban grupos de 3 a 4 estudiantes, y estos, según sus intereses, adoptaban un problema sobre el cual trabajaban. No existían líneas de investigación. Con la asesoría del docente de las asignaturas Proyecto de Grado y Monografía de Grado los estudiantes debían realizar una propuesta y desarrollarla.

En 1999 se hizo una primera sistematización de todos los trabajos de grado que habían realizado las estudiantes de Licenciatura en Educación entre 1991 a 1998, y su análisis arrojó como conclusión la necesidad de generar unas líneas de investigación y profundizar en la alfabetización sobre Metodología de Investigación en el nuevo programa.

Así, para el plan 2002 se amplió la formación y se determinaron semestres orientados a que los estudiantes conocieran unos elementos básicos de carácter teórico-epistemológico y metodológicos procedimentales para realizar la actividad investigativa. Las asignaturas organizadas para esta formación fueron: Metodología de la Investigación Científica - Proyecto de Grado I (opción cuantitativa) - Proyecto de Grado II (opción cualitativa) - Proyecto Pedagógico - y Monografía de Grado I - Monografía de Grado II. Además se definieron en ese entonces dos grandes temas de investigación: Estrategias de Enseñanza e Integración al Aula Regular.

Posteriormente, y después revisar los planes de formación en investigación de varias universidades a nivel nacional e internacional, y realizar los ajustes al Plan de Modernización Curricular de la Universidad del Norte, se decidió establecer, además de la Cátedra de Metodología de la Investigación Científica, cinco seminarios de investigación en los que en el último semestre los estudiantes entregaban un informe final como requisito de grado.

Cada uno de los trabajos de grado debía ser realizado en grupos hasta de tres estudiantes, dirigidos por un tutor docente del Programa que pertenece al grupo de Cognición y Educación, adscrito al Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte (IESE). Los temas propuestos giraban alrededor de los núcleos de la línea de investigación Infancia y Educación, que se describe en el cuadro 1:

Cuadro 1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN INFANTIL

NOMBRE DEL NÚCLEO: Agentes Educativos y Funciones Sociales de la Educación Infantil	
Descripción	
<p>La educación en la primera infancia involucra las acciones que realiza la familia, la escuela, la Iglesia, los medios de comunicación, entre otros agentes claves, a fin de brindar a los niños y niñas experiencias de socialización que los vincule con el mundo, al tiempo que se favorece la construcción de la individualidad del niño como sujeto social de derechos.</p> <p>El presente núcleo dinamiza su accionar investigativo alrededor de los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepción de Infancia. • Agentes Educativos en la Educación Infantil: tipología, funciones, formación, competencias, prácticas. 	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y analizar las tipologías, funciones, formación, prácticas, competencias de los agentes educativos en la Educación Infantil en el Caribe colombiano. • Identificar y analizar la Concepción de Infancia que subyace en los agentes educativos. • Determinar el impacto de las prácticas que realizan los Agentes Educativos en la calidad de la Educación Infantil. • Producir conocimiento científico sobre el tema de los agentes educativos y sus concepciones de infancia. • Desarrollar trabajos científico - técnicos en el plano del diseño, ejecución y evaluación de programas (sociales y académicos) orientados a la cualificación de los agentes educativos. 	
NOMBRE DEL NÚCLEO: El Currículo, las Didácticas y la Evaluación en la Educación Infantil	
Descripción	
<p>La infancia temprana es considerada la etapa más significativa en la formación de un individuo, pues es en ella donde se estructuran las bases fundamentales del desarrollo humano, de la personalidad del futuro ciudadano. Teniendo en cuenta que por lo general en esta etapa se inicia la escolaridad, se hace necesaria la investigación alrededor del currículo, las didácticas y la evaluación en y desde la Educación Infantil, temática central de este núcleo de investigación.</p> <p>El estudio, el análisis y la discusión crítica alrededor del currículo, sus didácticas y formas de evaluación y retroalimentación implica un acercamiento al marco teórico, epistemológico y pedagógico, constituyéndose en un desafío para la construcción y re creación de modelos, fundamentos, procesos hacia el mejoramiento permanente de la calidad educativa en el ámbito de la educación infantil.</p> <p>El presente núcleo dinamiza su accionar investigativo alrededor de los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseños Curriculares y Didácticas en la Educación Infantil (formal y no formal) para el desarrollo integral. • Evaluación de y en la Educación Infantil (formal y no formal). <p>El objeto de investigación está centrado en los procesos curriculares para el desarrollo de la Educación Infantil.</p>	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas del maestro sobre los procesos curriculares en el contexto de la Educación Infantil (formal y no formal). • Producir conocimiento científico sobre el tema de las didácticas, el currículo y la evaluación educativa en el contexto de la Educación Infantil (formal y no formal). • Desarrollar trabajos científico técnicos en el plano del diseño, aplicación y evaluación curricular de programas de Educación Infantil no formal y formal de ciclo, niveles, grado y de recursos en el contexto de las didácticas generales y específicas: lectoescritura, matemáticas, desarrollo moral, artístico, etc. direccionadas al desarrollo pleno e integral de los niños y niñas. 	

En esta forma, la investigación formativa se constituye en un eje dinamizador que se incorpora directa o indirectamente en las acciones académicas del Programa. Lo anterior se complementa con el compromiso que asumen los docentes desde sus asignaturas a hacer visible el desarrollo de las competencias investigativas, lo cual se evidencia a través de las propuestas o estrategias de enseñanza que estos proponen para el desarrollo de sus asignaturas.

Siguiendo a Von Arcken (2007), quien afirma que la investigación formativa puede apoyarse en estrategias fuera del plan de estudios como la conformación de los semilleros, grupos de estudio, clubes de investigación, entre otros, en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil se desarrollan actividades que alimentan el ideal de la investigación formativa, entre las que se destacan la participación de los estudiantes en:

- Seminarios, congresos, entre otros, relacionados con el área de la Educación.
- La elaboración de ensayos para publicar en la revista *LUMEN* del Programa.
- El Comité Científico Investigativo de Pedagogía de Uninorte (CIPUN), conformado por estudiantes de diferentes semestres del Programa.
- Semilleros y Jóvenes Investigadores del Programa.

Como ya se mencionó, las competencias investigativas se entienden como los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que le permiten al estudiante desenvolverse en cualquier contexto a través de procesos de indagación, análisis, síntesis y de comprensión de un objeto o sujeto de estudio.

El Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil promueve habilidades orientadas a la búsqueda y selección de información, que a su vez acerca al estudiante hacia el estado del arte en el contexto de la educación, propiciando actividades en las distintas asignaturas en las que deben realizar búsquedas teóricas en revistas electrónicas, libros, base de datos, revistas especializadas y documentos en la biblioteca.

Asimismo, se busca que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo, sea capaz de analizar su realidad y plantear soluciones a las problemáticas que encuentre, desarrollando, a su vez, las capacidades para identificar metodologías pertinentes para los objetivos planteados.

A continuación se señalan de manera específica las competencias investigativas que el Programa ha identificado como prioritarias:

1. Competencias comunicativas para la divulgación del conocimiento.
2. Competencia observación, descripción, interpretación y análisis de contextos educativos.

3. Competencia análisis crítico desde la disciplina y la pedagogía y su contrastación con realidades particulares.
4. Competencia elaboración y ejecución de proyectos educativos vinculados a problemas concretos.

Cada una de dichas competencias ha sido analizada y organizada teniendo en cuenta los diferentes niveles de desarrollo de estas, los cuales pueden ser evidenciados en las diferentes asignaturas y semestres del plan de estudio, como se muestra a continuación:

1. Competencias comunicativas para la divulgación del conocimiento

COMPONENTES I Y II SEMESTRE		
CONOCER	HACER	SER/CONVIVIR
Conoce las formas orales básicas para la divulgación del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta la intención comunicativa y la posición del autor. • Infiere información de los textos leídos. • Estructura sus presentaciones orales de manera pertinente (introducción, contenido y conclusión) • Reconoce la intención y detecta las posturas que asumen los autores de los textos que lee. • Escribe de manera cohesiva y apropiada: corrección gramatical y ortográfica, resúmenes y textos argumentativos. 	Respeto y reconoce la producción intelectual de los otros.
COMPONENTES III, IV Y V SEMESTRE		
CONOCER	HACER	SER/CONVIVIR
Conoce las formas escriturales básicas para la divulgación del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza su discurso para mostrar las relaciones entre las ideas de los textos. • Estructura sus presentaciones orales de manera pertinente (introducción, contenido y conclusión) • Escribe de manera cohesiva y apropiada corrección gramatical y ortográfica, resúmenes y textos argumentativos. 	Respeto y reconoce la producción intelectual de los otros.
COMPONENTES VI, VII Y VIII SEMESTRE		
CONOCER	HACER	SER/CONVIVIR
Conoce los principales estilos académicos para la divulgación del conocimiento relacionados con la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa de forma crítica la información en diferentes tipos de textos y sus fuentes. • Reconoce la intención y detecta las posturas que asumen los autores de los textos que lee. • Escribe de manera cohesiva y apropiada corrección gramatical y ortográfica, resúmenes y textos argumentativos. 	Respeto y reconoce la producción intelectual de los otros.

2. Competencia observación, descripción, interpretación y análisis de contextos educativos

COMPONENTES I Y VIII SEMESTRE		
CONOCER	HACER	SER/CONVIVIR
Conoce los aportes de las disciplinas específicas y de la pedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> • Determina el propósito de la observación. • Identifica los elementos del contexto. • Cuestiona lo observado a partir de la lectura del contexto. • Describe y caracteriza los fenómenos observados • Utiliza técnicas y herramientas para registrar la observación. • Determina, descompone y relaciona los elementos del objeto de la observación. • Estructura sus presentaciones orales de manera pertinente (introducción, contenido y conclusión). 	Humildad intelectual, la cual depende de reconocer que uno no debería declarar más de lo que realmente sabe.

3. Competencia análisis crítico desde la disciplina y la pedagogía y su contrastación con realidades particulares

COMPONENTES I Y II SEMESTRE		
CONOCER	HACER	SER/CONVIVIR
Reconoce los aportes de las disciplinas específicas y de la pedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora conclusiones a partir de evidencias que provengan de la observación "literal" teniendo en cuenta la información derivada de los órganos de los sentidos. • Elabora conclusiones a partir de la teoría o contenido más cercanos a la disciplina y/o de la pedagogía. • Identifica causas y/o consecuencias de hechos y fenómenos teniendo en cuenta el sentido común. • Identifica causas y/o consecuencias teniendo en cuenta la teoría o contenido más cercano de la disciplina y/o de la pedagogía. 	Humildad intelectual, la cual depende de reconocer que uno no debería declarar más de lo que realmente sabe.
COMPONENTES III, IV Y V SEMESTRE		
CONOCER	HACER	SER/CONVIVIR
Reconoce los aportes de las disciplinas específicas y de la pedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora argumentos, emite juicios, compara, contrasta a partir de la articulación de dos o más teorías. • Explica el contexto desde los aportes de diversas teorías. • Realiza metaargumentación (monitoreo de los errores, el proceso cognitivo llevado a cabo) 	Integridad intelectual: el reconocimiento de la necesidad de ser honesto con nuestro propio pensamiento.
COMPONENTES VI, VII Y VIII SEMESTRE		
CONOCER	HACER	SER/CONVIVIR
Reconoce los aportes de las disciplinas específicas y de la pedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica, en su discurso y en el de los otros, intereses o aspectos que se encuentran ligados a lo ideológico, económico, social, político, etc. 	Coraje intelectual: asumir el riesgo de investigar o indagar las realidades educativas por muy peligrosas y absurdas que parezcan.

4. Competencia elaboración y ejecución de proyectos educativos vinculados a problemas concretos

COMPONENTES III, IV Y V SEMESTRE		
CONOCER	HACER	SER/CONVIVIR
Aporte de las disciplinas específicas y de la pedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica un problema educativo • Realiza aproximaciones al análisis causal del problema educativo. • Se proyecta y planea propuestas para intervenir. 	Autonomía, proactividad, creatividad y liderazgo.
COMPONENTES VI, VII Y VIII SEMESTRE		
CONOCER	HACER	SER/CONVIVIR
Aporte de las disciplinas específicas y de la pedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica problemas educativos. • Realiza aproximaciones con análisis multicausal del problema educativo. • Se proyecta, planea y gestiona proyectos. • Realiza seguimiento a los proyectos. • Elabora informes de investigación. 	Autonomía, proactividad, creatividad y liderazgo.

Por otra parte, es importante resaltar el papel que juegan los proyectos de intervención pedagógica en las prácticas maternal, guardería, transición, social; y las prácticas profesionales, las cuales se formulan en el contexto de investigación en el aula e indudablemente se convierten en oportunidades valiosas para reflexionar sobre el quehacer docente y el despliegue de la investigación formativa dentro del Programa.

Las prácticas son el conjunto de experiencias de iniciación docente en el aula que proporciona a los estudiantes un aprendizaje vivencial sobre diferentes aspectos de la intervención pedagógica, bajo la orientación de un profesional idóneo titular del nivel correspondiente.

Es decir, es el proceso mediante el cual el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil busca ir incorporando de manera gradual al estudiante, en calidad de practicante, al desempeño de su rol como profesional de la pedagogía. La actividad formativa del estudiante - practicante conlleva la necesidad de entrar en contacto con la realidad educativa en los diferentes contextos en que ella se expresa, haciendo posible que

- Observe
- Diagnostique
- Reflexione sobre la realidad
- Comprenda la realidad desde la relación teoría - práctica - realidad contextual
- Diseñe su participación en dicha realidad educativa y
- Ponga a prueba su plan de intervención y lo evalúe.

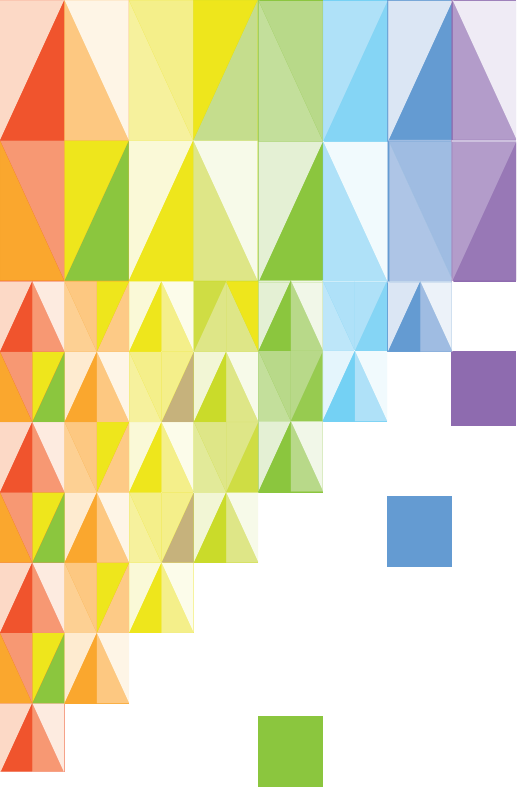
En resumen, las experiencias de prácticas le permiten al estudiante aprender a ser maestro, investigando sobre su desempeño frente a problemas que le plantea la realidad educativa. Con otras palabras, la práctica adquiere su valor formativo en la medida que esta se ponga en escena mediante proyectos pedagógicos que desarrollan los estudiantes.

Las experiencias de prácticas en el plan de estudio se presentan como un proceso gradual a partir del quinto semestre hasta el final de la carrera. En cada experiencia se parte de un primer momento de exploración del escenario educativo hasta llegar al ejercicio pleno de su rol como maestro/ a y como gestor/a de recursos y procesos que dinamicen la actividad educativa.

En la primera etapa de las experiencias de práctica se fijan momentos para la observación cuyo fin es levantar contexto y diagnosticar con miras a intervenir las problemáticas que se observen; igualmente se deben prever tiempos para la intervención y la evaluación de esta.

La utilidad de las prácticas en el plan de estudios radica en que los estudiantes logran adquirir conciencia sobre los obstáculos que pueden limitar su acción y los elementos facilitadores que pueden ampliar su espacio de posibilidades. También comprenden que la forma en que se hacen las cosas no puede ser trivial, sino que se debe actuar de acuerdo con el saber profesional que involucra fundamentos de la pedagogía, la psicología evolutiva, la sociología, etc., y las disciplinas que se pretende enseñar. No obstante, el practicante tiene la posibilidad de modificar la intervención a partir del análisis de esas acciones y de sus fundamentos.

Otro espacio valioso que se presenta como una oportunidad para el desarrollo de las habilidades y competencias investigativas es el requisito de trabajo de grado para titularse como Licenciado en Pedagogía Infantil; y es en este contexto en que apareció en 2010 como propuesta académico-administrativa, la organización de los colectivos de investigación como escenario de la investigación formativa en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.



Capítulo 3

LOS COLECTIVOS EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

La dinámica de la investigación formativa en el nivel de pregrado exige que las tareas que se despliegan alrededor de ella tengan como principales propósitos desarrollar competencias investigativas, como por ejemplo, la identificación de problemáticas educativas, la observación y el análisis de la realidad. Se trata de promover una actitud positiva respecto a la investigación. En este sentido, los seminarios de investigación y el trabajo de grado que realiza el estudiante se constituyen en un ejercicio importante de investigación formativa.

Antes de iniciarse la experiencia de los colectivos, para el desarrollo del trabajo de grado dentro del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, los estudiantes conformaban grupos hasta de 5 integrantes; cada grupo escogía un tema de forma espontánea y sujeto a necesidades e intereses propios; este tema era trabajado durante los dos últimos semestres de la carrera universitaria. El Programa, teniendo en cuenta la temática escogida por cada grupo, le asignaba un tutor para monitorear y orientar el trabajo de grado. Durante los dos últimos semestres mencionados, los estudiantes debían ir trabajando en su propuesta y presentando avances parciales de su proceso de investigación. Lo esperado era que al finalizar el último semestre se culminara el trabajo de grado y, con este, el grupo de estudiantes recibía el título como Licenciado en Pedagogía Infantil. No obstante, no sucedía igual para todos los grupos, porque este sistema de organización para el trabajo de grado presentaba varias limitantes; una de ellas, el hecho de que los estudiantes escogieran la temática, persiguiendo con esta el alcance de intereses personales, que por lo general poco aportaban al crecimiento investigativo del Programa, y así las experiencias obtenidas no eran revertidas en la docencia, y además tenían poco impacto en la vida laboral del egresado; otra limitante

era que como se presentaban diferentes temáticas de los grupos, estos trabajaban como islas desconectadas una de otra; también se presentaba el problema de asignarles el tutor a cada grupo según la temática escogida por los estudiantes; además, los docentes, por sus múltiples funciones con el Programa, no podían realizar tutorías, sumado a que cada tutor manejaba un enfoque en particular que no coincidía con los intereses de los estudiantes; y por último, cuando el tutor se retiraba por algún motivo, inevitablemente se producía un choque con el enfoque y la dinámica de trabajo que traía el nuevo tutor asignado, debido a que el ritmo y el tiempo con que el grupo realizaba su trabajo investigativo era diferente con el anterior.

Queremos resaltar que a pesar de que los grupos presentaban avances parciales en los seminarios de investigación, esto no garantizaba que todos los grupos culminaran completamente el trabajo de grado y, por ende, no todos ellos recibían en el tiempo correspondiente su titulación profesional.

Partiendo de la observación crítica de esa realidad, por iniciativa de un docente investigador y los docentes de los seminarios se presentó al comité curricular del Programa la propuesta innovadora del Colectivo de Investigación como la forma que al mismo tiempo que conseguía dar cumplimiento a los procesos de formación investigativa, daba paso a la creación de productos académicos investigativos en los trabajos de grado con la mejor calidad que respondieran a necesidades específicas solicitadas desde la universidad a los docentes y estudiantes. Esta innovación además permitía optimizar los procesos administrativos de asignación de tiempos y recursos humanos, se evitaba el retraso de los estudiantes para titularse y, de manera muy particular, se aportaba ostensiblemente a la gestión de la investigación formativa dentro del Programa.

En conclusión, el colectivo de investigación se presenta como una forma de hacer aportes significativos a la gestión curricular; asimismo, propende por el fomento de la sinergia y armonía entre la docencia, la investigación y la formación.

El colectivo de investigación es entonces una estrategia para administrar y gestionar el proceso de investigación formativa en la que los estudiantes de un curso y docentes interesados en investigar acerca de un tema determinado comparten su interés y trabajan en equipo para dar cumplimiento a los objetivos de un proyecto investigativo. Esta estrategia permite llegar a consensos sobre las diferentes formas de ver y de hacer investigación de quienes participan en ella (docentes y estudiantes), pues a través del colectivo las personas comparten ideas y metodologías en un mismo estudio.

En un colectivo de investigación, los estudiantes acuerdan explorar, describir, analizar una problemática particular de su interés (para nuestro caso, relacionada con el campo de la educación infantil), a fin de comprenderla y/o validar o proponer alternativas para su mejora o transformación. Es decir, con el colectivo se produce lo que se conoce como “interdependencia positiva”, en la que cada uno de los miembros de este establece una relación dialógica con los otros y con el

conocimiento que se va construyendo. Lo anterior se desenvuelve bajo la tutoría de docentes que promueven el desarrollo de competencias investigativas articuladas en la dinámica del problema de investigación objeto de trabajo en el contexto del colectivo.

A través de las dinámicas propias del colectivo se promueven competencias como: capacidad para el trabajo cooperativo y colaborativo, pues es evidente que en un colectivo de investigación es necesario interactuar con diferentes personas y trabajar en equipo para lograr los objetivos propuestos; competencias comunicativas (orales y escritas) para compartir y dar a conocer la información; competencia en el análisis crítico de realidades educativas y cualquier otro tipo de contexto que pueda ser descrito, interpretado y analizado; capacidades para el diseño y aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de datos; habilidades para la búsqueda, selección y uso correcto de recursos bibliográficos (incluyendo las normas APA); competencias para desarrollar procesos investigativos válidos, pues desde el colectivo se aprende a darle importancia a la rigurosidad con la que se recogen y manejan los datos aportados por los participantes de la investigación.

Para que esto sea posible se hace necesario desarrollar una organización dentro del colectivo de acuerdo con el tema investigado, sus objetivos y metodologías; por tanto, pueden aparecer subgrupos de trabajo encargados de labores y temáticas específicas según vaya transcurriendo la investigación, pero coordinados por los tutores. Un ejemplo de lo mencionado es el que se organicen los subgrupos alrededor de cada objetivo de la investigación o en torno a los casos en los que se vaya a observar el comportamiento de una o distintas variables; otro ejemplo es cuando en el grupo los mismos estudiantes se asignan roles de acuerdo con las habilidades y destrezas de cada uno para encargarse de gestiones administrativas y logísticas del proyecto, etc.

En cuanto a los docentes - tutores, estos se organizan de acuerdo con las temáticas en las que son expertos, de tal manera que asesoran a un grupo de estudiantes según con su experticia.

El procedimiento para seleccionar la temática o problemática sobre la cual se investigará en el colectivo parte de convocatorias que presentan los docentes a los estudiantes que cursan el Seminario IV de investigación; en la misma asignatura los docentes interesados en temáticas propias de la línea de investigación proponen opciones a los estudiantes y les muestran, de manera general, un plan de acción para orientar el proceso investigativo que finalizaría con el trabajo de grado.

Otra manera de elegir el tema que se desea investigar es que los estudiantes presenten al docente de Seminario IV una temática que ha sido discutida con anterioridad y consensuada entre ellos, para que este convoque a los docentes que tengan afinidad por dicha temática y acepten conformar el equipo de tutores.

A manera de conclusión podría afirmarse que las características básicas del colectivo de investigación son las siguientes:

- Se promueve el desarrollo de competencias investigativas propias de un contexto de investigación formativa, poniendo énfasis en las habilidades para el trabajo cooperativo y colaborativo.
- El tema de investigación puede surgir de los investigadores (estudiantes) o puede ser sugerido por los tutores.
- El trabajo de los tutores y los estudiantes es muy coordinado, lo cual facilita mayor seguimiento al trabajo de los estudiantes.
- Se puede abarcar simultáneamente a todos los integrantes de las asignaturas denominadas Seminarios, para que desde el Seminario IV inicien la investigación que culminaría con su trabajo de grado.
- Las asignaturas de Seminarios están coordinadas con las necesidades propias del desarrollo de la investigación en curso.

Es importante señalar que en el contexto de las reflexiones que hacían los tutores sobre la dinámica de los colectivos aparecieron ideas que se identificaron como riesgos en la implementación de esta estrategia, como son:

- Que el alcance planteado en términos del tema, los objetivos y la metodología no sean coherentes con el tiempo con que el equipo (tutores y estudiantes) disponen para desarrollar la investigación.
- Que se propongan investigaciones cuyos productos estén por fuera del alcance de una investigación formativa y del perfil del pedagogo infantil para este caso.
- Que prevalezca la explosión de esfuerzos y subproyectos dentro del colectivo, los cuales disipan las energías e impidiéndole la sinergia entre los miembros del colectivo.

En el contexto de la investigación formativa, en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte se han realizado los siguientes trabajos de grado desde 2011 con la implementación de la estrategia de los colectivos de investigación:

Colectivo NTI

- **Título de la investigación:** “Transformaciones en las Prácticas Pedagógicas mediadas por los Núcleos Temáticos Integradores y los Lenguajes Expresivos”.
- **Tutores:** Leonor Jaramillo, Margarita Osorio y Valmiro Narváez.
- **Estudiantes:** Andrea Acosta, Diana Blanco, Angélica Clavijo, Victoria Díaz, Yesika Doria, Daniela Fernández, Sweney Giraldo, Yinays Gómez, María Jiménez, Jaqueline Moreno, Gladys Mosquera, Natalia Suárez.

Colectivo Clase para pensar

- **Título:** “Módulo Virtual de Formación Docente en la Metodología Clase para Pensar en Resolución de Problemas”.
- **Tutores** Luz Estela López, Eliana Peñaloza, Silvia Flórez, Daira Tatis, Vera Osorio.
- **Estudiantes:** Daniella Alfaro, Silvia De Moya, Tatiana Fontalvo, Silvana García, Karen Grunwaldt, Natalia Manotas, Lizeth Pertuz.

Colectivo REDEI

- **Título:** “Diseño de un espacio virtual de recursos educativos digitales orientados a favorecer el desarrollo de competencias, de niños y niñas del grado transición”.
- **Tutores:** Mariela Herrera, Mónica Borjas, Carmen Ricardo, Adela de Castro. Apoyo: Eliana Vergara
- **Estudiantes:** Zahare Abiantun Rosanía, Viviana Ahumada Carriazo, Diana Araújo Naizzir, Osneider Asprilla Perozo, Claudia Beltrán González, Marcela Castañeda Guzmán, Gissele Castro, Katherine Doria Cabrera, Karen Estupiñán Barrera, Natalia Fernández Oviedo, Laura Fontalvo Castillo, Laura Gómez Cárdenas, Manelys Guerra Salazar, Jessica Guzmán Gómez, Claudia Llanos Araújo, Ángela López Roa, Vanessa Navarro Angarita, Laura Perea Vélez, Laura Rodríguez Ramos, Martha Sánchez Arrieta, Evelyn Torres Saldaña, María Trujillo De León.

Colectivo Juegos tradicionales

- **Título:** “Pedagogización de juegos tradicionales a través de la estrategia núcleos temáticos integradores (N.T.I.)”.
- **Tutores:** Valmiro Narvárez, Margarita Osorio y Leonor Jaramillo.
- **Estudiantes:** Cinthia Astorga, Raysha Esper, Diana Lastre, Samana Jarava, Andrea Segrera, Maritza Porras, Ivone Morales y Peggy Wong.

Colectivo CDI

- **Título:** “Descripción de la Gestión del Proceso Pedagógico en los Centros de Desarrollo Infantil (C.D.I.) del Distrito de Barranquilla: Dos Casos”.
- **Tutores:** Mónica Borjas, Margarita Osorio y Leonor Jaramillo.

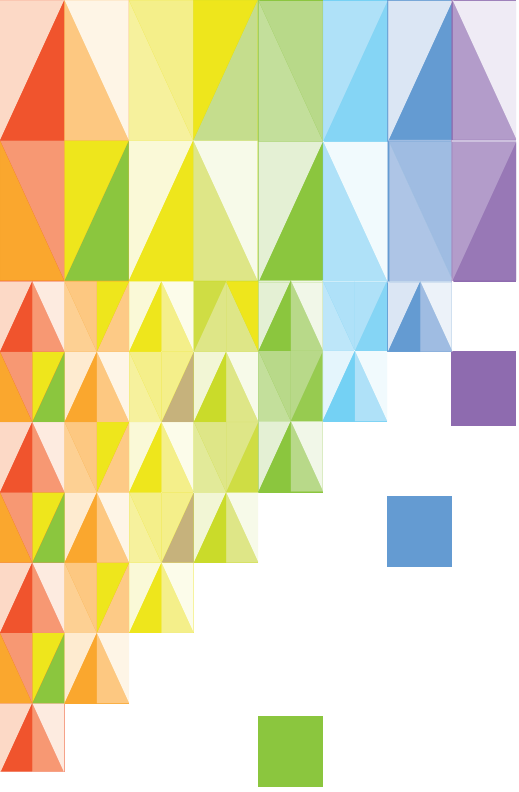
- **Estudiantes:** Natalie Añez, Karla Ballesteros, Sara Bojanini, Alejandra Daza, Luz Mery De Alo, Ivonne Díaz, Silvana Duque, Marcela Duque, Mery Hellen Guardo, Vanessa Pérez, Heliana Reales, Darlis Redondo, Yaffa Schmulson, Margarita Serna, Rossana Torregrosa y Sandra Villadiego.

Colectivo Competencias ciudadanas

- **Título:** “Las prácticas pedagógicas de las docentes del Hogar Infantil La Playa para la promoción del componente de Participación de la Competencia Ciudadana”.
- **Tutor:** Yinays Gómez Sobrino.
- **Estudiantes:** Carlos Borja González, Wendy Gallego García, María Lara Acosta, Paola Ramírez Morón, Miyerlis Chávez Contreras, Gina González Gutiérrez, Laura Meza Visbal, Brandon Romero Vittorino, Karen De La Rosa Ramírez, Margarita Guerrero Pacheco, Nathaly Olano Torrado, Anneth Torres Ruiz, Dayana Escorcía Galindo, Karla Hernández Salas, María Puentes Fernández.

Colectivo Objeto virtual informativo

- **Título:** “Construcción de un objeto virtual informativo sobre estrategias de enseñanza de las destrezas básicas de pensamiento para niños y niñas de 3-5 años”.
- **Tutores:** Margarita Osorio y Yinays Gómez.
- **Estudiantes:** Zafire Abiantún, Juliana Acevedo, María Cristina Atehortúa, Laura Durán, Adriana Mendoza, Berta Lora.



Capítulo 4

UNA MIRADA EXTERNA AL DESARROLLO DEL PRIMER COLECTIVO

En este capítulo se presentan los hallazgos sobre la descripción de las características del primer colectivo de investigación en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. La investigación en cuestión se desarrolló con base en un paradigma hermenéutico, escogido en este caso a la luz de los propósitos del proyecto.

Este paradigma, según Packer (1985), González (2005) y Osorio Álvarez (2008), tiene como tarea iluminar las condiciones bajo las cuales se comprenden las realidades sociales.

La investigación se centró en describir las experiencias de aprendizaje en cuanto al conocer, hacer y ser respecto a la investigación educativa y los contextos significativos que desde la perspectiva de los sujetos posibilitan dichos aprendizajes.

Coherente con esto, se optó por la necesidad de utilizar técnicas de corte cualitativo para abordar el problema de investigación y poder interpretar, describir y analizar aprendizajes y experiencias sociales dentro de un contexto específico que es el colectivo de investigación.

Burns y Groven (2005) describen la investigación cualitativa como “planteamiento sistemático y subjetivo que se utiliza para describir las experiencias y situaciones de la vida y darles un significado” (p. 21). Igualmente, “creemos que la verdad es a la vez compleja y dinámica, y solo puede estudiarse observando a las personas mientras actúan con y en los ámbitos socio-históricos en los que se mueven” (p. 21); y es precisamente esto lo que se buscó con esta investigación.

Con relación al diseño investigativo, este se identificó con el estudio de casos debido a que

... estudia a profundidad o en detalle una unidad de análisis específica, tomada de un universo poblacional. Para el método del caso, la unidad de análisis, el caso objeto de estudio es comprendido como un sistema integrado que interactúa en un contexto específico con características propias. El caso o unidad de análisis puede ser una persona, una institución, o empresa, un grupo, etc. (Bernal, 2006, p.116)

En este sentido, haciendo referencia a Yin (1994) y Bernal (2006), este estudio de caso se basó en la observación detenida de la dinámica de un colectivo de investigación, con el fin de profundizar acerca de la manera como se generan las interacciones de las estudiantes en su contexto natural, evitando interferir con los procesos cotidianos del aula. Asimismo, fueron observables las vivencias comunes propias de su aprendizaje.

Es importante aclarar que según el estudio de casos, el grupo sujeto de análisis es único y particular.

En palabras de Eisenhardt (1989) y Stake (1998), la intención de este diseño investigativo es posibilitar la comprensión de los fenómenos en circunstancias concretas. Se pretende conocer “cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales” (Stake, 1998, p. 15).

Las observaciones del grupo se realizaron mientras las participantes estaban en su dinámica habitual y rutinaria desarrollada en el colectivo.

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos en esta investigación fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la observación con sus respectivos instrumentos validados por expertos y a través de prueba piloto. En los anexos se detallan los instrumentos utilizados.

Los participantes fueron estudiantes de un programa de educación en una institución de educación superior de la ciudad de Barranquilla (ver tabla 1).

El principal criterio de selección consistió en que los estudiantes estuvieran matriculados en el curso de Seminario de Investigación IV, V, VI durante los periodos 2011 y 2012 y que fueran participantes del colectivo de investigación a partir del primer semestre de 2011.

El grupo se caracterizó por ser en su totalidad mujeres, bachilleres entre 19 y 23 años.

La distribución por semestres académicos y de participación en el colectivo de las estudiantes se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. PARTICIPANTES DEL COLECTIVO DE INVESTIGACIÓN

SEMESTRES DEL COLECTIVO	SEMESTRES ACADÉMICOS	Nº DE PARTICIPANTES
Primer semestre 2011	VII	12
Segundo semestre 2011	VIII	9*
Primer semestre 2012	IX	12

- Las variaciones observadas en el número de participantes se debieron al retiro inesperado de 3 estudiantes para el segundo semestre del colectivo; luego para el tercer semestre del colectivo se obtuvo un nuevo ingreso de 3 estudiantes que por diferencias en las matrículas no habían tenido la oportunidad de pertenecer al colectivo desde el principio para realizar el proyecto de grado.

El proyecto tuvo tres fases: línea base, fase intermedia y fase final. La fase de alistamiento o línea base tuvo la intención diagnosticar los conocimientos y experiencias previas que tenían los estudiantes respecto a la investigación educativa. Se realizaron actividades de recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas con cada una de las estudiantes. En la fase intermedia se recolectaron datos a través de entrevista, grupos focales y observaciones para explorar los aprendizajes desarrollados durante la ejecución del colectivo. Por último, en la fase final se recolectaron datos por medio de las mismas técnicas utilizadas anteriormente cuando se finalizó el colectivo de investigación.

Para el análisis de los datos se utilizó como herramienta el programa NVivo para organizar la información alrededor de tres grandes categorías que emergieron en la investigación:

Categoría Concepción de Investigación Educativa por parte del estudiante. Esta categoría se refiere a los conceptos, significados, concepciones e interpretaciones de los estudiantes acerca de lo que han aprendido en el transcurso de su actividad de aprendizaje o enseñanza en el Programa e inclusive en la experiencia del colectivo. Es decir, que el aprendizaje de los estudiantes o su conocimiento acerca de la temática de la investigación educativa incluye no solamente el saber memorístico o conceptual, sino también el aprendizaje práctico y las diversas concepciones aprendidas acerca del rol y ser del investigador; pues como afirman Stenhouse y Rudduck (1998):

La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Queda abierta la cuestión de si esta relación ha de establecerse mediante una teoría de la pedagogía en algún nivel de generalización o por una ampliación de la experiencia que informa la práctica o proporcionando el marco para la investigación acción como un instrumento para explorar las características de determinadas situaciones o por todas estas. (p. 42)

En esta categoría surgieron tres subcategorías: la **Investigación como Indagación**, porque los estudiantes en su entendimiento de la investigación educativa la asumieron como proceso de pesquisa o búsqueda, en coherencia con Stenhouse y Redduck (1998), quienes expresan que “la investigación es una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se haya sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas” (pp. 41-42); la **Investigación como Solución**, que muestra cómo los estudiantes describen la investigación educativa como un proceso que busca dar o proponer alternativas de mejoramiento a problemas educativos. Según lo expresado por García (1996), “las llamadas investigaciones educativas –que estaría mejor adjetivadas llamándolas investigaciones pedagógicas– intentan resolver un problema pedagógico cualquiera” (p. 571); y por último, la **Investigación como Comprensión**, que enmarca aquello que los estudiantes describen como proceso que busca entender los fenómenos educativos; puesto que, como menciona Quintero (2006):

La investigación pedagógica es hecha por los mismos actores (maestros y alumnos) poseedores de un conocimiento propio para comprender lo que sucede en la intimidad (desde dentro) de la acción educativa y que ningún otro investigador podría hacerlo de la misma manera por el sólo hecho de no practicarla. (p. 137).

CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS	
Estructura Organizacional limitante	Lo que el estudiante describe como aspectos o características de la organización o estructura formal del colectivo que identifica como significativo que dificulta, obstaculiza, limita su aprendizaje.
Dinámica de tutoría	Todas las tareas, acciones, estrategias, experiencias, situaciones, orientaciones y explicaciones que el estudiante describe que se llevan a cabo en la clase de tutoría y que identifica como significativas para su aprendizaje.
Dinámica de tutoría limitante	Todas las tareas, acciones, estrategias, experiencias, situaciones, orientaciones y explicaciones que el estudiante describe que se llevan a cabo en la tutoría que dificulta, obstaculiza y/o limita su aprendizaje.
Dinámica de clase de seminario	Todas las tareas, acciones, estrategias, experiencias, situaciones, orientaciones y explicaciones que el estudiante describe que se llevan a cabo en la clase de seminario y que identifica como significativas para su aprendizaje.
Dinámica de clase de seminario limitante	Todas las tareas, acciones, estrategias, experiencias, situaciones, orientaciones y explicaciones que el estudiante describe que se llevan a cabo en la clase de seminario y que dificultan, obstaculizan y/o limitan su aprendizaje.
Relaciones con docente de seminario	Los aspectos de las relaciones con los docentes de los seminarios de investigación que apoyan el colectivo que los estudiantes identifican como significativo para su aprendizaje dentro del mismo.

Continúa...

CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS	
Relaciones con docente de seminario limitante	Los aspectos de las relaciones con los docentes - tutores del colectivo que los estudiantes identifican como significativo, que dificultan, obstaculizan y limitan su aprendizaje dentro del mismo.
Relaciones con tutor	Los aspectos de las relaciones con los tutores del colectivo que los estudiantes identifican como significativos para su aprendizaje dentro del mismo.
Relaciones con tutor limitantes	Los aspectos de las relaciones con los tutores del colectivo que los estudiantes identifican como significativos que dificultan, obstaculizan, limitan su aprendizaje dentro del mismo.
Relación con pares limitantes	Los aspectos de las relaciones con sus pares del colectivo que los estudiantes identifican como significativos que dificultan, obstaculizan y limitan su aprendizaje dentro del mismo.
Relación con pares	Los aspectos de las relaciones con sus pares del colectivo que los estudiantes identifican como significativos para su aprendizaje dentro del mismo.

Otra categoría que emergió hace referencia a los **Contextos Significativos** para aprender a investigar, la cual se refiere a los lugares, espacios, entornos, medios y realidades a través de los cuales se facilita la aprehensión del conocimiento.

Según Álvarez González (2004), “hablamos del contexto entendido como el entorno cercano en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento, que por lo común influye en la educación del individuo, en su desarrollo humano” (p. 23); de ahí que los contextos significativos sean aquellos entornos y espacios prácticos respecto a los cuales las estudiantes señalan que fueron importantes para su aprendizaje.

Los contextos identificados por las estudiantes y que se asumieron como subcategorías se definen en la tabla 2.

Tabla 2. SUBCATEGORÍAS DE LA CATEGORÍA CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS.

Estructura Organizacional	Lo que el estudiante describe como aspectos o características de la organización o estructura formal del colectivo que identifican como significativos para su aprendizaje.
Estructura Organizacional limitante	Lo que el estudiante describe como aspectos o características de la organización o estructura formal del colectivo que identifican como significativo que dificulta, obstaculiza, limita su aprendizaje.
Dinámica de tutoría	Todas las tareas, acciones, estrategias, experiencias, situaciones, orientaciones y explicaciones que el estudiante describe que se llevan a cabo en la clase de tutoría y que identifican como significativas para su aprendizaje.
Dinámica de tutoría limitante	Todas las tareas, acciones, estrategias, experiencias, situaciones, orientaciones y explicaciones que el estudiante describe que se llevan a cabo en la tutoría que dificulta, obstaculiza, y/o limita su aprendizaje.
Dinámica de clase de seminario	Todas las tareas, acciones, estrategias, experiencias, situaciones, orientaciones y explicaciones que el estudiante describe que se llevan a cabo en la clase de seminario y que identifican como significativas para su aprendizaje.
Dinámica de clase de seminario limitante	Todas las tareas, acciones, estrategias, experiencias, situaciones, orientaciones y explicaciones que el estudiante describe que se llevan a cabo en la clase de seminario que dificulta, obstaculiza, y/o limita su aprendizaje.
Relaciones con docente de seminario	Los aspectos de las relaciones con los docentes de los seminarios de investigación que apoyan el colectivo que los estudiantes identifican como significativo para su aprendizaje dentro del mismo
Relaciones con docente de seminario limitante	Los aspectos de las relaciones con los docentes - tutores del colectivo que los estudiantes identifican como significativo que dificulta, obstaculiza y limita su aprendizaje, para su aprendizaje dentro del mismo
Relaciones con tutor	Los aspectos de las relaciones con los tutores del colectivo que los estudiantes identifican como significativo para su aprendizaje dentro del mismo
Relaciones con tutor limitantes	Los aspectos de las relaciones con los tutores del colectivo que los estudiantes identifican como significativo que dificulta, obstaculiza, limita su aprendizaje. para su aprendizaje dentro del mismo
Relación con pares limitantes	Los aspectos de las relaciones con sus pares del colectivo que los estudiantes identifican como significativos que dificulta, obstaculiza, limita su aprendizaje. Para su aprendizaje dentro del mismo
Relación con pares	Los aspectos de las relaciones con sus pares del colectivo que los estudiantes identifican como significativos para su aprendizaje dentro del mismo.

Fuente: Fernández (2010).

Igualmente, emergió la categoría **Estrategias para desarrollar Competencias Investigativas**, que se refiere al conjunto de herramientas, instrumentos, técnicas, hábitos, procedimientos y métodos que los estudiantes reconocen que utilizan a la hora de aprehender o integrar un aprendizaje de manera significativa a su estructura cognitiva. Es decir, en este caso se hace referencia a aquellas estrategias, implementadas por las estudiantes y los tutores - docentes, que les permiten a ellas desarrollar y afianzar las competencias investigativas identificadas previamente.

Las estrategias asumidas como subcategorías identificadas por las estudiantes del colectivo se definen en la tabla 3.

Tabla 3. SUBCATEGORÍAS DE LA CATEGORÍA ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

ESTRATEGIAS/ subcategorías	DESCRIPCIÓN
Activa	Lo que el docente describe e implementa como estrategias pedagógicas activas (implica participación del estudiante en construcción del conocimiento).
Activa individual	Lo que el docente describe e implementa como estrategias pedagógicas activas e individuales (no implican interacción con otros estudiantes para su emprendimiento).
Activa colectiva	Lo que el docente al iniciar su participación en el colectivo describe e implementa como estrategias pedagógicas activas y colectivas (interacción con otros; colaboración en la construcción de conocimiento).
Pasiva	Lo que el docente describe e implementa como estrategias pedagógicas pasiva (donde el estudiante solo recibe instrucciones y conocimiento del docente).

Fuente: Fernández (2010).

Las categorías, con sus respectivas subcategorías, permitieron el análisis de los resultados que se describen a continuación y que dan cuenta de las evidencias registradas en las matrices de análisis documental, las cuales facilitaron la triangulación de la información obtenida mediante las diferentes técnicas y en cada fase de la investigación.

a) Resultados sobre las concepciones de investigación educativa

En la primera fase o la línea base de la investigación, la categoría relacionada con las concepciones sobre investigación educativa evidencia que la mayoría de comentarios (73 %) de los estudiantes asocian este tipo de investigación con el conjunto de procesos y acciones que se hacen con la finalidad de resolver problemas que permitan mejorar, cambiar y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como se evidencia a continuación:

- El hecho de poder transformar una realidad que de alguna u otra manera tiene ciertas dificultades, y cómo esa transformación ayuda a mejorar la calidad del proceso educativo.
- ... investigación educativa, yo la entiendo como un proceso de investigación donde el centro como el enfoque es la educación como el objetivo... el objetivo es estudiar esos procesos de enseñanza que hay... enseñanza - aprendizaje para mejorar las prácticas educativas de teoría y práctica, o sea que hay como una unión, que no sean separados.
- Aprendí que la investigación educativa de cierta manera ayuda, favorece de alguna manera, los cambios de la práctica educativa en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Por otra parte, el 18 % de las estudiantes del colectivo referencia que la investigación se realiza para conocer los fenómenos educativos en profundidad, como se muestra a continuación:

-
- Se enfoca más en ver la problemática o situaciones que ocurren en la educación en los distintos ámbitos que la rodean. Como poder ver las fortalezas o debilidades de esta. Por lo menos, la investigación, o sea, buscar más a fondo las ideas o varias maneras de la educación para enseñar.

Y el 9 % de los comentarios indica de manera general que la investigación se realiza para averiguar por qué ocurren ciertas situaciones en las prácticas educativas. A continuación un ejemplo:

- En la investigación educativa uno puede conocer, saber, por qué ocurren las cosas en los estudiantes; uno puede mediante esa investigación tener contacto y relacionarse con el problema.

En la segunda fase de la investigación se evidencia que la mayoría de los comentarios de los estudiantes (80 %) expresó una concepción de investigación relacionada con procesos que posibilitan solucionar un problema. Enfocaron la investigación educativa como un proceso o estudio en el que un docente recoge información y ve las problemáticas que hay dentro del aula de clases o en diferentes contextos educativos con el propósito de buscar una solución a los problemas. Como ejemplo se presentan las siguientes evidencias:

- ...ese tipo de investigación que recoge el proceso en el que un docente a través de un proceso investigativo recoge una información que le sirve para mejorar un problema que haya en su ambiente escolar.
- La investigación educativa es como un estudio, un proceso donde se busca mejorar las falencias que haya en algún tema del campo de la de educación... así los investigadores que realizan la investigación encuentran, o sea, detectan las fallas que haya y tratan de implementar algo para que eso mejore.

En esta misma segunda fase hubo comentarios (20 %) que expresan una concepción de investigación asociada a la indagación; según los estudiantes, un proceso investigativo se realiza para observar, analizar y profundizar en algún problema o situación educativa. A continuación se enuncia una referencia:

- ... Como una manera de que el docente o una persona pueda buscar nueva información de algún problema o situación de la educación y por medio de esto se da la oportunidad de ir más allá de eso que está mirando u observando o analizando.

Luego se presenta un segundo momento en esta misma fase en el que la mayoría (76 %) de los estudiantes del colectivo concibe la investigación educativa como un proceso que se lleva a cabo en el marco de la educación formal o informal con el propósito de mejorar la experiencia educativa que está inmersa en problemas propios del estudiante y el profesor. De las referencias encontradas, podemos citar como ejemplos:

- Para mí la investigación educativa es como ese proceso que se desarrolla en contextos escolarizados tanto formales como informales y que busca mejorar la práctica educativa.
- Buscar salir y darle un giro a la educación como tal; hoy la educación tiene muchos problemas, está estancada, y la investigación va a permitir que salga de ese hueco en que se encuentra la educación como tal.
- Para mí la investigación educativa es la que tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea para mejorar la práctica de la docente o para mejorar los mecanismos que utiliza el niño para construir sus conocimientos durante el proceso.

También se halló que el 20 % de los comentarios evidenciaron la concepción de investigación como un proceso de indagación, en el sentido que investigar consiste en buscar y explorar conceptos claves. Se destaca el siguiente ejemplo:

... es un proceso donde se debe tener como primero la hipótesis de la investigación y desde ahí empezar a buscar los conceptos o las concepciones claves que se hacen necesarias para la investigación.

En la última fase de estudio, en lo que respecta a la categoría las Concepciones de investigación educativa, la mayoría de los comentarios expresados por parte de los estudiantes evidencia una concepción de investigación como proceso de búsqueda de solución a problemas en el campo educativo, y que se realiza con las intenciones de identificar falencias en la organización escolar, en las dinámicas del aula y/o en las relaciones entre docentes y alumnos y la de mejorar el funcionamiento a través de realizar transformaciones en la realidad escolar. A continuación algunos comentarios de ejemplo:

- Investigación educativa se hace con la finalidad de mejorar o identificar qué es recurrente y no está funcionando con respecto a la educación de los niños, o en este caso universitaria. O, bueno, en este caso docentes.
- La investigación educativa es un estudio que se hace sobre un hecho educativo para identificar falencias que se puedan mejorar.
- La investigación educativa, como su nombre lo indica, está enmarcada más que todo en el campo de la educación y busca cómo resolver problemas en la parte escolar, en la vida de los niños en la escuela y en todo el ámbito educativo en que se desenvuelve el maestro y el alumno.

En otro sentido, un grupo de comentarios estuvo articulado con la concepción de investigación como comprensión, ya que para las estudiantes la investigación en educación se realiza con el fin de reflexionar sobre diferentes situaciones del hacer pedagógico y la práctica educativa del docente. A continuación algunos comentarios:

-
- Como un proceso que te permite a ti como docente o como pedagogo desarrollar cierto tipo de estrategias y metodologías apoyándose en ciertas herramientas para reflexionar bien acerca del qué, el cómo, él para qué de tu práctica pedagógica y tu hacer pedagógico para siempre mejorarlo... no vas hacer investigación y echar para atrás en tu práctica, por así decirlo.

A nivel general se puede apreciar que los estudiantes afirman que la investigación en el contexto educativo es un proceso reflexivo que cumple una función y objetivo particular: conocer los fenómenos educativos en profundidad, averiguar por qué suceden ciertas situaciones en las prácticas educativas y resolver problemas educativos que permitan mejorar, cambiar y transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual coincide con el rol importante de la investigación en el contexto educativo. Esto se ratificó continuamente durante la investigación, asumiéndola como proceso de indagación orientado a observar, analizar y profundizar en algún problema o situación educativa. Es importante resaltar que en la última fase a la anterior concepción se le añade al proceso investigativo la cualidad de “indagar para innovar”. Se destaca que en los comentarios de los estudiantes se evidencia que aún no se identifican a sí mismos como protagonistas de este tipo de investigación; no obstante, sí es claro que reconocen la importancia de la investigación en el ejercicio profesional.

Restrepo (1997) y Múnevar y Quintero (2000) hacen precisiones sobre la investigación educativa, confirmando las concepciones de investigación educativa expresadas por los estudiantes en las diferentes fases expuestas.

b) Resultados sobre los contextos significativos para aprender a investigar

En la primera fase o línea base, para la categoría de “Contextos significativos del estudiante”, el 89 % de los comentarios indica que para ellas el contexto más significativo para el aprendizaje de la investigación son las “clases de seminario”. A continuación algunas referencias claves:

- Aprendí a investigar de los seminarios que he recibido de investigación, y también de las materias que me dieron en el bachillerato.
- Lo logré aprender a través de los seminarios; nosotras como estudiantes hemos tenido la oportunidad de estudiar, de leer y de investigar sobre esto.
- Pues eso viene de lo que uno ve acá en la universidad en los distintos seminarios. Y también de lo que uno lee en las distintas autores o aun en la televisión.

Un 11 % de las estudiantes identifica las “actividades” que realizan en las clases como otro contexto significativo.

En la segunda fase de esta misma categoría se presenta un primer momento en el que para la mayoría de los estudiantes (44 %) la estructura organizacional del colectivo ha sido significativa

para el aprendizaje de la investigación educativa. Específicamente señalan, entre otros aspectos, la manera como se articulan las clases de seminario con las tutorías, cómo se lleva la teoría a la práctica y el trabajo colaborativo con sus compañeras. A continuación algunos comentarios de las estudiantes:

- El hecho de que lo que íbamos aprendiendo en el seminario de investigación lo íbamos haciendo de una vez en el colectivo, era teoría práctica al tiempo... Porque cuando uno practica de una vez o al mismo tiempo lo que está aprendiendo, las teorías, el aprendizaje de alguna manera es más significativo. Las experiencias vividas no se olvidan tanto como que un profesor te dicte una cátedra; es más probable que se te olvide que lo hagas tú mismo.
- Por los diferentes seminarios que hemos tenido y los diferentes acompañamientos y manejo teórico que nos ha ido brindando nuestra profesora.

También destacaron (22 % de los estudiantes) que la “relación con sus pares” y la “relación con sus tutores” ha sido enriquecedora para su aprendizaje porque el hecho de trabajar juntos por la construcción de los diferentes apartados de la investigación las ha llevado a tolerar las personalidades y ritmos de trabajo propios de cada uno. También destacan el hecho de que su profesora de seminario tenga la disposición de orientarlas en las clases hasta que sus dudas sean despejadas:

- Bueno, el trabajo en grupo, poder tolerar las diferentes personalidades, poder lograr compartir para hacer un trabajo, como hay veces que es un grupo pero en otras no, pues me siento bien si lo hago sola, o hay veces que sí es mejor trabajar todas juntas, redactando todo juntas, entonces también amoldarse a las diferentes formas de trabajo de cada una.

En este orden, en esta fase del proceso de investigación se tiene un segundo momento en el que la mayoría de los estudiantes (42 %) describe que la dinámica de clase de seminario fue más significativa para su aprendizaje, ya que los ejercicios realizados en clase permiten la interacción con las compañeras y la docente; así, entre todas construyen los conocimientos. Las actividades grupales son lo más importante, y se realizan retroalimentaciones por parte de todos los participantes, siendo esto lo más enriquecedor para los procesos de aprendizaje. A continuación se cita algunos ejemplos:

- La presentación de diapositivas de cada grupo del colectivo y las sugerencias de la profesora. La retroalimentación de la maestra y la exposición de los grupos ayudan mucho.
- La dinámica de la clase, los aportes de todas mis compañeras y la intervención y aclaración de dudas de la profesora.

En el mismo sentido, otro contexto significativo que las estudiantes resaltan es la “relación con el tutor” (26 % de los comentarios), porque a través de ella la docente les enfatiza en los aspectos

tos que se deben mejorar y dedica tiempo para dejar claro las dudas e inquietudes. A continuación algunos ejemplos:

- La retroalimentación de la profesora, de los aspectos a mejorar. Los comentarios de la docente, retroalimentación, las sugerencias.
- La explicación y paciencia de la docente. La actitud de la docente y la relación constante con mi proyecto.

A su vez, también es significativo el intercambio de conocimientos con sus compañeras (19 % de los comentarios), ya que a través de la interacción con sus pares pueden conocer los aportes de cada una y se vivencia la cooperación en el trabajo. Pocas estudiantes señalaron que en ocasiones algunas compañeras de trabajo no se interesan por participar en las clases, actitud que se convierte en una situación limitante de aprendizaje (2 % de los comentarios). El comentario se presenta a continuación:

- Yo siento que los silencios... es que como somos un grupo, todo el mundo espera que otra persona hable o que opine y que ella lo diga y se abstienen de hablar muchas veces; eso es lo que siento, incluso lo he escuchado en las dinámicas de muchos grupos del colectivo. Estábamos haciendo el trabajo y alguien nunca opinó o nunca dio un aporte, nunca dijo algo, se entretuvo en otra cosa, entonces eso me parece que es una tendencia que se da al trabajar en grupo... alguien tiende a hacer más que otros.

Es interesante anotar que para el último momento de la fase dos la mayoría de las estudiantes (61 %) expresó que ha aprendido investigación en las clases de seminario, a través de talleres, lecturas y debates que se desarrollan con el acompañamiento de la profesora de seminario. Describen que lo que han aprendido en seminario les ha dado las bases para realizar futuros procesos investigativos. A continuación se citan dos ejemplos:

- Lo aprendí gracias a talleres, lecturas de mis seminarios.
- ... todo lo visto en el seminario de investigación; nos han dado unas bases para la investigación como tal, y eso nos ha llevado a saber cómo investigar dentro de la formación que tenemos como estudiantes.

Del mismo modo, las estudiantes (39 %) destacan la dinámica de tutorías como contexto significativo, ya que en esos espacios despejan sus dudas con respecto a la temática de investigación y fomentan la construcción del conocimiento a través de preguntas y respuestas elaboradas por el estudiante. A continuación se presentan algunos ejemplos de las referencias de los estudiantes:

- ... Claro, porque en sus explicaciones nuestros asesores nunca nos dan la respuesta, siempre son como más indagando, preguntando y que nosotras mismas vamos dándonos cuenta que sí sabíamos pero que no lo teníamos claro y mediante esas preguntas pudimos ir organizando nuestras ideas.

- ... ¿Que más me llamó la atención? Fue más que todo las tutorías, porque por medio de las tutorías nos han quedado más clara aspectos en que teníamos dudas y confusiones, como, por ejemplo, la diferencia entre lenguaje expresivo y artístico.

En esta categoría, “Contextos significativos del estudiante”, en la última fase de estudio se generan las ideas asociadas de que el contexto más significativo de aprendizaje fue la estructura organizacional del colectivo. La mayoría de los comentarios de las estudiantes señalaron que con este tipo de organización sienten que los distintos procesos y actividades están articulados. Es decir, las clases de seminario junto con las tutorías están sincronizadas, se van realizando actividades que vinculan la teoría con la práctica. También señalaron que esta estructura requiere del proceso del trabajo en equipo, en el que se trabajan los contenidos, las actividades y a su vez el rol coordinado de docentes y tutores favorecen su aprendizaje. A continuación algunas referencias destacadas:

- Contribuyeron en el sentido que todo iba como entrelazado; las clases de seminario con nuestras tutorías sobre investigación siempre han tenido una relación, y cada actividad que nos dejaban siempre iba en conexión con todo lo que estábamos trabajando...
- ¿El contexto que más haya favorecido? Creo que ninguno es más importante que otro, porque, por ejemplo, sin mis compañeras, ¿con quién iba a trabajar?, sin mis tutores, ¿quiénes nos iban a apoyar y nos iban a estar guiando?, y sin el contexto, ¿dónde íbamos a trabajar? Entonces todos son importantes.

Las estudiantes también expresaron que otro contexto significativo es la “dinámica de clases de seminario”; destacan que la metodología utilizada por la docente favorece la comprensión de las temáticas. El uso de ciertos ejercicios y ejemplos, como el permitirles socializar los avances y tareas en grupo, contribuyeron no solo a su aprendizaje sino al desarrollo del colectivo. A continuación se presentan algunos comentarios destacados:

- Las clases que hemos dado con los docentes de la materia de Seminario siempre nos ha ayudado con los ejemplos que nos dan sobre investigaciones, la socialización de ideas con las compañeras de clase, más que todo eso.
- Yo diría que las explicaciones tanto de la tutora de Seminario como de los tutores. Cada uno ha sido muy puntual en lo que se quiere lograr con la investigación, lo que se quiere hacer con la investigación educativa.

Otros contextos significativos que aparecen son las “dinámicas de tutorías”, porque los tutores crean los espacios para que las estudiantes comprendan los contenidos y procesos de la investigación y las tareas que se asignan en las tutorías les permiten a los estudiantes profundizar los contenidos y despejar las dudas. A continuación las referencias:

- Las clases que nos daban los profesores, los tutores y cada tarea que nos asignaban de investigación, pues nos ayudaba a enriquecer este concepto.

-
- Al principio tenía algunas dudas con respecto a la investigación educativa, pero gracias a la tutoría con los tutores y la investigación pude aclarar algunas dudas que tenía.

En este mismo sentido, otro contexto clave identificado son las “actividades” que se realizan tanto en los seminarios como en las tutorías; aparecen como significativos los talleres, los trabajos en grupo, las socializaciones de avances del trabajo de investigación, las observaciones y los trabajos de campo:

- No tenía muy claro lo que era investigación educativa y a lo largo del seminario hemos ido desarrollando bastantes talleres; también por medio del foro hemos investigado, leído, y ya he aclarado mis dudas respecto a la investigación educativa.
- Pues todo lo que hemos hecho en el trabajo del colectivo, los trabajos de campo, las observaciones que hemos hecho en nuestras clases, donde tenemos los colegios, los jardines donde estamos observando las prácticas de las docentes, la forma como dan las clases, y también las retroalimentaciones que los docentes y los tutores nos dan.

Otro aspecto que los estudiantes consideran enriquecedor para sus aprendizajes son las distintas relaciones que han establecido con sus tutores, docente de seminario y sus pares. En este sentido, las “relaciones con sus tutores” aparecen como significativas porque los estudiantes plantean que hay un ambiente de confianza con ellos, y los tutores se muestran atentos y dispuestos a ayudarles a resolver las inquietudes existentes en el proceso de investigación.

Sin embargo, algunas estudiantes no consideraron como positivo el hecho de que durante el colectivo hayan ingresado estudiantes que no estuvieron desde el inicio de la experiencia investigativa. Igualmente, al inicio del colectivo algunos estudiantes manifestaron como limitante de la dinámica el hecho de que hubo tutores que no asistieron a todas las reuniones programadas:

- ... hay dos personas específicamente que siempre han estado todo el proceso con nosotros, todos los viernes tutorías; vas donde ellos y te reciben, y es a los que les mandas los trabajos... Otros tutores no han tenido el mismo acercamiento con nosotras en ese sentido.

De igual forma que sucedió en la primera fase, en esta última fase, para esta misma categoría, la mayoría de los comentarios de los estudiantes evidencia como muy significativo la “dinámica de clases de seminario”: la metodología que utiliza la docente, los ejercicios de clase que propone, el ambiente de trabajo en confianza que plantea, así como las explicaciones y pautas que propone. A continuación algunas referencias:

- La orientación de la profesora y el diálogo entre compañeras.
- La socialización de mis compañeras y la explicación de la docente.
- El ejercicio de la clase con las preguntas guías y la participación y socialización con las compañeras.

En ese mismo sentido, las estudiantes también expresaron que otro contexto muy significativo de aprendizaje es la “dinámica de las tutoría”. A continuación algunos ejemplos:

- Cada vez los tutores, en las asesorías que tenemos con ellos, nos aprueban, nos orientan en lo que debe ser, si es así o de otra forma.
- Entonces la situación específica fue cómo sentarnos con los tutores, tratar de ver más a fondo y encontrar si habían transformaciones, y verlo de forma crítica, y también encontrar por qué hubo o por qué no hubo.

En esta fase aparece otro contexto que consideran significativo, como son las “relaciones con los pares”, porque aspectos como la participación del grupo, el debate entre compañeras y el compartir las experiencias personales de aprendizaje en la clase les permiten aprender. Afirmaron que en el grupo se siente un buen clima de trabajo, tienen buenas relaciones entre las compañeras y han encontrado la manera adecuada para trabajar como equipo. A continuación algunas referencias:

- La participación del grupo.
- La discusión o debate con mis compañeras y la retroalimentación de la docente.
- Aprendí de las experiencias de mis compañeras.

Otro aspecto que apareció en esta categoría como un contexto de aprendizaje importante y que está en el ámbito de las interacciones son las “relaciones con el tutor”, en el sentido de que los tutores han creado junto con las estudiantes un clima de confianza y apoyo. Consideran que los tutores están comprometidos con el proyecto, creen en el trabajo que realizan las estudiantes y están disponibles para cuando los necesitan, acciones que son gratificantes para las estudiantes. A continuación se presentan algunos comentarios:

- ... siempre ellos están ahí en cualquier momento cuando nosotros vayamos; no es la cosa superformal de tener que ir y pedir una cita, sino que ellos siempre están para resolver cualquier duda que tengamos, y obviamente eso nos hace sentir súperbien; además de que tienen bastante confianza con nosotros, así como nosotras entre sí tenemos confianza para ir donde ellos a que nos atiendan.
- Siento que los tutores están muy comprometidos con la tesis; si bien también es un hábito de ellos, es como su prioridad en este momento; pueden tener mil cosas, pero si uno les dice, siempre están ahí para uno, entonces es muy gratificante saber que están contigo en todo el proceso en todo momento.

A su vez, también destacaron como contexto significativo las “relaciones con el docente de Seminario”, porque al igual que los tutores, la docente de la clase las motiva y las guía, y está dis-

puesta a resolver las inquietudes que se les presentan durante el proceso de la investigación. A continuación algunas referencias:

- Lo que pasa es que la comunicación que tenemos con ella, el que nos deje equivocar, de hecho respeta los estilos de cada subgrupo...

De manera resumida, en la fase final de esta investigación, los estudiantes consideraron como contextos más significativo de aprendizaje la “dinámica de las tutorías” y la “dinámica de las clases de seminario”, en la medida que en los dos espacios han sido indispensables para el avance del proyecto de grado y porque en ellos han aprendido sobre investigación haciendo investigación de la mano de los profesores, que en los encuentros les aclaran las dudas, les brindan herramientas para utilizar y los orientan en el proceso. A la vez consideran que se nota el trabajo continuo, la articulación y el trabajo como colectivo en estos dos espacios de aprendizaje.

Otro aspecto positivo y significativo para sus aprendizajes son las distintas relaciones que las estudiantes establecieron con los pares, tutores y docente de seminario. Las distintas relaciones han sido significativas porque de cada persona han logrado aprender y comprender las dinámicas del proceso de investigación a través de la socialización de conocimientos y experiencias vividas en el campo de educación e investigación. El rol de cada uno ha sido fundamental porque se han convertido en apoyo y agentes de motivación para continuar y culminar el trabajo en el colectivo.

De manera general se puede afirmar que si bien en la línea base de la investigación se distinguieron solo dos contextos significativos para el aprendizaje en investigación por parte de los estudiantes: las clases de seminario y las actividades solicitadas en esta, posteriormente, a medida que avanzaba la experiencia del colectivo, los estudiantes identificaron otros contextos, tales como la estructura organizacional del colectivo, la relación con sus pares, la dinámica propia de la tutoría, la dinámica de clases del seminario, la relación con el tutor y las metodologías implementadas por este, el intercambio de conocimientos con sus compañeros y el trabajo en equipo.

En la última fase resulta evidente que los estudiantes coinciden en que la estructura organizacional del colectivo es el contexto más significativo, teniendo en cuenta la interrelación y sincronía entre las clases de seminario y las tutorías, donde se realizan actividades que articulan la teoría con la práctica.

Álvarez González (2004) define el contexto significativo como “el entorno cercano en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento, que por lo común influye en la educación del individuo, en su desarrollo humano” (p. 23). En ese sentido, los estudiantes han identificado los escenarios mencionados en el párrafo anterior como ese entorno en el que perciben, afianzan y apropian la teoría y práctica en cuestión de investigación. Se incluyen los entornos dentro y fuera del aula de clases como las relaciones entabladas con sus tutores, pares y docentes del se-

minario, las actividades independientes y el trabajo en equipo. De igual forma, en varias ocasiones los estudiantes expresaron como contexto significativo la dinámica de las tutorías, pues allí pueden resolver las inquietudes que se presentan y reciben orientación de forma inmediata, lo cual es acorde con lo que Flórez (2005) expresa al afirmar que el educador “debe facilitar que este aprendizaje significativo ocurra en sus alumnos, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen, relacionando el tema con su experiencia y saber anteriores, ofreciéndoles oportunidades de ensayar y aplicar el nuevo concepto” (p. 190). Esto, en palabras del mismo autor, demanda confirmación y realimentación a fin de corregir errores y mejorar aprendizajes mediante el debate y la discusión con sus pares; lo cual resultó visible en los contextos de tutoría y de las clases de seminario, no solo tomando la retroalimentación del docente sino la de sus mismos pares.

En la categoría “Estrategias de aprendizaje para desarrollar competencias investigativas” se halló que en la primera fase los estudiantes (50 %) expresaron que los docentes emplean estrategias activas, como por ejemplo, realizar una lectura, extraer ideas, sacar conclusiones y exponerlas a sus compañeras. Esto se evidencia en el siguiente ejemplo:

- En las actividades que hacía dentro del colectivo de investigación siempre tomábamos ideas de algún tema específico, lo exponía, y de ahí sacaba las conclusiones. Me parece que eso es importante, ya que aclaraba todas las dificultades en cuanto al tema y podía mejorar las ideas.

También las estudiantes (50 %) expresaron que aprovecharon de manera significativa diversas estrategias de aprendizaje activo que implicaba el trabajo colaborativo, como la realización de lecturas y debates en pequeños grupos para después recibir una retroalimentación grupal. A continuación la referencia:

- Lo que favoreció mi aprendizaje en el semestre pasado fueron las dinámicas... por ejemplo, hacía trabajos de lectura en grupos; esas mismas lecturas en grupos las comentábamos con mis otras compañeras para que hubiera retroalimentación de grupo y saber así qué opinaban ellas, qué opinábamos nosotras; y también las lecturas de tesis que ella nos traía para tener ejemplos, para que nos sirvieran como ejemplo para nuestro proyecto de grado.

Con relación a las estrategias de enseñanza en sus clases, las estudiantes (44 %) manifestaron que las dinámicas activas en grupos como talleres fueron las más propicias para la promoción de las competencias investigativas:

- Hicimos retroalimentación al otro grupo, dándole aspectos para mejorar y resaltando sus fortalezas del marco teórico.
- Expusimos todos los grupos el marco teórico y nos hicieron retroalimentación a cada grupo que pasaba.

Por otra parte, un 18 % de los comentarios de las estudiantes coincidió en que en sus clases se presentaron dificultades para promover competencias investigativas cuando se implementan estrategias pasivas relacionadas con clases expositivas y magistrales sobre las temáticas de aprendizaje, apoyadas en videos o en diapositivas para complementar las explicaciones. Lo anterior sin la participación de las estudiantes:

- Hoy explicó la profesora las diapositivas de cómo deben ser las presentaciones. Nos mostró cómo hacer las diapositivas de nuestra presentación solamente.
- Vemos un video acerca del tema tratado, y esto no es didáctico.

Pero en un último momento de esta fase inicial de la investigación las estudiantes expresaron que los tutores del colectivo y el docente de seminario utilizan estrategias activas, tanto grupales como individuales, a través de las cuales los incentivan a construir conocimiento acerca del tema que se investiga. En su mayoría son talleres, foros y debates que realizan por grupos y socializan sus conclusiones en plenarios:

- -Nos han asignado tareas, entre todas hacemos todas las temáticas, luego las presentamos en el seminario de investigación, luego se encarga a una compañera de recoger todos los trabajos que se han hecho por grupos y se arma un compilado de toda esa información y se arma en un solo trabajo.
- La forma como ellos han manejado el proyecto; pienso que ha sido la estrategia de hablar... hablar en grupo, todo el mundo comenta sus opiniones, y ver si se está en lo correcto o para aclarar las dudas, pues si se generan es el momento para resolverlas.
- ... que asignatura siempre está atenta a lo que estamos trabajando en el proyecto, siempre al lado de nosotras; si estamos hablando de que es una justificación, entonces eso es lo que íbamos a empezar con nuestro proyecto de grado; ahora estamos en el marco teórico y hablando de los temas, y ya en la próxima vamos a hacer una sustentación con un pequeño público ... cada corte de semestre ha sido sustentar un capítulo el primero, luego el segundo, luego el tercero, y ahora en el último ya vamos a sustentar todos los capítulos; en lo que probablemente nos puede colaborar otra persona del grupo.
- Me acuerdo de una que dividió al curso en varios subgrupos y les entregó una lectura y cada una debía identificar los criterios, los aspectos que poseía la estructura de ese proyecto para que pudiéramos aprender las partes que se deben identificar en un proyecto de grado.

Dentro de la última fase de la investigación se presenta un primer momento en el que los comentarios de las estudiantes indican que las estrategias utilizadas dentro del colectivo en su mayoría son “estrategias activas colectivas”. Fue frecuente que tanto tutores como la docente de seminario propusieran ejercicios que implicaron el trabajo en equipo (talleres y lluvias de ideas), así como ejercicios de socialización y retroalimentación grupal, incentivando el trabajo

colaborativo, la toma de decisiones y la construcción de acuerdos entre los integrantes del colectivo. A continuación algunas referencias destacadas:

- Exacto. Y si bien no vamos todas, porque es una tutoría informal. Por ejemplo, si va Sweney, Gladis, Jaqueline, Daniela habla con Margarita y llegan a tal acuerdo, esa persona se encarga de comunicárselo a las demás compañeras, para que todas tengamos el mismo nivel de conocimiento de lo que estamos haciendo.
- Hablamos por grupo sobre cómo se realiza el análisis o capítulo de análisis de una investigación.

También los profesores proponen otro tipo de estrategias que son “activas”, que requieren la participación de los estudiantes; algunas de estas estrategias fueron las socializaciones de las tareas o la construcción del borrador del documento de los diferentes capítulos de su trabajo de grado. A continuación algunas referencias:

- ¿Se acuerdan de ese trabajo que hicimos de organizar las carpetas, de tener todo escrito de una forma que todo se pudiese hacer con esa lectura lineal o transversal, y así podamos saber ubicar dónde está la información, si está completa o si nos hizo falta algo?
- Hoy socializamos las preguntas sugeridas por los tutores para la entrevista final.

Otra estrategia de enseñanza para promover el desarrollo de las competencias investigativas se corresponde con actividades de tipo individual, como por ejemplo, las desarrolladas en campo con el fin de recoger información o datos para la investigación; posteriormente dicha información se compartió en las clases. A continuación una referencia:

- Por ejemplo, la persona que entrevisté, que fue la profesora del semestre anterior, me dijo que ella recomendaba que cuando se estaba haciendo el proceso como tal de análisis de datos uno como investigador en este caso... todas, dijo, que lleváramos un diario de lo que íbamos haciendo y de las decisiones que íbamos tomando en el proceso de análisis, porque eso es importante. Ella también dice que aparte de describir la metodología de la relación de los datos y cuando se registra lo que se va haciendo es más fácil, pues tienes un registro de cómo y por qué lo mantuviste así.

Por otro lado, en esta categoría aparecen las estrategias “pasivas”, en las que las estudiantes participan como receptoras. En sus comentarios las estudiantes describen que participaron en una jornada de capacitación relacionada con el tutorial del *software* de investigación SPSS y Listen & Write. Además escucharon en varias oportunidades explicaciones puntuales sobre diferentes temáticas de investigación:

- - Hoy hicimos un tutorial de SPSS. La profesora hizo una introducción sobre el capítulo de análisis de datos.

Y para el último momento dentro de este estudio, las estudiantes comentaron que tanto los profesores del seminario de investigación y las tutorías utilizaron estrategias activas colectivas y activas individuales. Por ejemplo, los docentes sugirieron estrategias activas colectivas cuando plantearon realizar trabajos y talleres en grupo, cuando se les invitaba a las estudiantes a redactar en equipos los diferentes capítulos de su documento escrito para luego de forma grupal socializar los avances. A continuación algunas evidencias:

- En el grupo de trabajo, en nuestro grupo particularmente, siempre nos dividimos las tareas igual, nos repartimos los puntos de lo que tenemos que hacer... nunca una trabaja más que la otra, siempre estamos realizando todas las tres juntas el mismo trabajo para que cuando alguna tenga alguna duda juntarnos enseguida y resolver las inquietudes.
- Todos hacíamos lo mismo, pero después de reunirnos hacíamos un consolidado de todo lo que habíamos hecho en grupo.

En resumen, en el primer momento de la fase inicial, las estrategias utilizadas por los docentes para desarrollar competencias investigativas, y que los estudiantes lograron identificar, comprenden estrategias activas y pasivas. En el segundo momento prevalece la estrategia de tipo activa-colectiva, aunque además destacan las estrategias pasivas, en las que el docente hace clases netamente expositivas y magistrales en las que el estudiante poco o casi nunca interviene. De igual forma, en el último momento de esta primera fase, las estudiantes expresan que la mayoría de los tutores del colectivo y docente de seminario siguen utilizando las estrategias activas individuales y colectivas, mencionadas anteriormente.

En la fase final del proceso de investigación, las estudiantes expresaron que los docentes y tutores siguen utilizando las estrategias identificadas en las fases previas, sin embargo, señalaron que las estrategias tipo activa - colectiva son utilizadas en mayor proporción. Lo anterior indica que se propende más por la construcción grupal de conocimientos enriquecida por la pluralidad de pensamientos y opiniones. Además, estas estrategias incentivan el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la construcción de acuerdos entre las integrantes del colectivo.

Si consideramos que para Irigoin y Vargas (2002) “la competencia es una combinación integrada por conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno de una tarea” (p. 2), o dicho de otra forma, “la competencia puede ser definida como un saber hacer sobre algo con determinadas actitudes” (Gayol, Montenegro, Tarrés & D’Ottavio, 2009, p. 2), se observa que el desarrollo de la competencia investigativa requiere de procesos de enseñanza que activen y potencialicen este conjunto armónico que se expresa en las competencias, como son el aprendizaje autónomo y colaborativo, el pensamiento crítico e innovador.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta los comentarios de las estudiantes, en los que expresaron que realizan, de manera grupal o individual, talleres, exposiciones y lecturas, además de debates y retroalimentaciones de los trabajos desarrollados, es evidente que las estrategias

implementadas cumplen con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias investigativas fundamentales. Estas competencias, asociadas a las comunicativas relacionadas con el leer, escribir, hablar y argumentar o justificar una idea, a interpretar y darle un sentido a las cosas y fenómenos implican la generación de hipótesis, propuestas y la resolución de problemas (Cerdeña, 2007).

Dado que esta investigación se desarrolló en el transcurso del primer colectivo, los hallazgos le permitieron al Comité Curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil confirmar que esta estrategia del colectivo de investigación se constituye en un escenario favorable, pertinente y viable para gestionar las problemáticas que surgen alrededor de la organización de la actividad investigativa que realizan los estudiantes como requisito para titularse. Esta dinámica posibilitó superar los limitantes que presentaba el anterior sistema. Además, se evidenció que el trabajo que se realizaba en la dinámica del colectivo de investigación sí es un contexto académico expedito para la promoción y desarrollo de las competencias investigativas, el trabajo cooperativo, la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía, a la vez que genera productos escriturales de alta calidad, socializados en diferentes espacios académicos como foros, congresos, entre otros.

Desde las implicaciones administrativas y formativas del desarrollo de las competencias investigativas es posible que en la Educación Superior pueda replicarse la estrategia de los colectivos de investigación, puesto que resuelve muchos problemas que se originan alrededor de los componentes del proceso académico que se despliega para generar en los estudiantes que egresan de un programa de pregrado la competencia de la investigación.



REFERENCIAS

Álvarez González, M. (2004). *Contextos educativos y acción tutorial*. España: Ministerio de Educación.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson.

Borjas, B. (2000). El docente como investigador. *Movimiento Pedagógico*. Maracaibo (Venezuela), 2.

Burns, N. & Groven, S. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. En *Investigación en Enfermería* (3ª ed.). España: Elsevier

Calvo, G., Camargo- Abello, M. & Pineda-Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174.

Cerda Gutiérrez, H. (2007). *La Investigación Formativa en el aula* (p. 74). Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

CNA. (1998). *La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia*. Bogotá, D.C.: Corcas.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.

Fernández, C. (2010). *La Experiencia del Aprendizaje de la Investigación Educativa en el Marco de un Colectivo de Investigación de un Programa de Pregrado en Educación*. Tesis de pregrado, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento* (pp. 190 y 193). Bogotá, D.C.: McGraw-Hill.

García Hoz, V. (1996). *La educación personalizada en la universidad* (p. 571). Madrid: Ediciones Rialp.

Gayol, M., Montenegro, S., Tarrés, M. & D'Ottavio, A. (2009). Competencias Investigativas. Su desarrollo en carreras del Área de la Salud. UNI-PLURI/VERSIDAD (Facultad de Ciencias Médicas y Consejo de Investigaciones Universidad Nacional de Rosario, Argentina), 8 (2),

Gómez Buendía, H. (1998). *Hacia un desarrollo humano en Educación: La Agenda del Siglo XXI*. Bogotá, D.C.: Tercer Mundo.

González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 13-54. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100002&lng=es&tlng=es.

Irigoin, M. & Vargas, F. (2002). La formación basada en competencias. En *Competencia laboral; manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: OPS C.

Moreno, M. (2005). *Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación*. España: Morata.

Moronta, M., Aular de Durán, J. & Marcano, N. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, 138-165.

Múnevar, R. & Quintero, J. (2000) Investigación pedagógica y formación del profesorado. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8.

Oliva, J. (2004). El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 363-384. Recuperado de: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero3/ART7_VOL3_N3.pdf

Orosio Álvarez, M. M. (2008). *La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.

Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, 40(10), 1-25.

Quintero Corzo, J. (2006). Pedagogía Universitaria Emergente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 131-146. Recuperado de: [http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana2\(1\)_6.pdf](http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana2(1)_6.pdf)

Restrepo Gómez, B. (2007). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. Disponible en: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf

Restrepo, B. (2003a). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Revista Nómadas*, 5 (18), 195-202.

Restrepo, B. (2003b). *Conceptos y aplicaciones de la Investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá, D.C.: Consejo Nacional de Acreditación.

Rojas Soriano, R. (1992). *El proceso de la investigación científica*. México, D.F.: Trillas.

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. (trad.). RocFilella (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. J. Rudduck, David Hopkins (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Unesco (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI. París, noviembre de 1998.
- Vargas, S. (2010). Las competencias investigativas como eje curricular. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2 (18).
- Von Arcken, A. (2007). Acercamiento a la formación investigativa y a la investigación formativa. *Revista Lasalle*,
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA.: Sage.





ANEXOS

ANEXO 1a: PROTOCOLO ENTREVISTA ESTUDIANTES INICIO DE SEMESTRE. Adaptado por Borjas y Martínez (2010) del protocolo de entrevista para levantamiento de línea base de la tesis doctoral de Anabella Martínez, Teachers College, Columbia University, 2009.

FECHA: _____ HORA: _____ LUGAR: _____

CÓDIGO ENTREVISTADO(A): _____

CÓDIGO ENTREVISTADOR(A): _____

PREGUNTAS

1. ¿Me podrías explicar en qué consiste el trabajo de investigación que están desarrollando? (tema, objetivo).
2. ¿Cómo se han organizado en el colectivo? (tanto a nivel general como en el grupo de trabajo).
3. Hasta el momento, ¿cuál ha sido tu rol en tu grupo de trabajo? ¿Qué consideras que le has aportado al proyecto?
4. Hasta ahora ¿qué has aprendido sobre **investigación** con relación al **saber**, a lo teórico?
 - ¿Me podrías contar un poco más acerca de esto?

- ¿Cómo lo aprendiste?
- ¿Te parece que esto es importante dentro de un proceso de investigación? ¿Por qué?

5. Hasta ahora ¿qué has aprendido sobre **hacer investigación** con relación a habilidades, destrezas, procedimientos y prácticas investigativas?

- ¿Me podrías contar un poco más acerca de esto?
- ¿Cómo lo aprendiste?
- ¿Te parece que esto es importante dentro de un proceso de investigación? ¿Por qué?

6. Hasta ahora, a nivel personal o profesional, ¿qué aprendizajes has obtenido **para tu vida**?

- ¿Me podrías contar un poco más acerca de esto?
- ¿Cómo lo aprendiste?
- ¿Te parece que esto es importante dentro de un proceso de investigación? ¿Por qué?

7. ¿Hasta el momento cómo te has sentido durante el proceso de investigación en el contexto del colectivo?

8. En cuanto a las tutorías, ¿cómo te han parecido las sesiones de tutoría y talleres?, ¿cómo te has sentido?

- ¿Consideras que han sido productivas? ¿Por qué?
- ¿Cómo describirías el rol del tutor y/ tallerista en lo que va del colectivo?
- ¿Cómo consideras que este ha contribuido a tus aprendizajes sobre la investigación?

9. De toda la dinámica vivida y desarrollada en el colectivo:

- ¿Qué estrategias de enseñanza utilizada por **tu profesor** consideras que más ha contribuido o favorecido el aprendizaje de las competencias investigativas?
- ¿Qué estrategias de enseñanza utilizada por **tu tutor** consideras que más ha contribuido o favorecido el aprendizaje de las competencias investigativas?
- ¿Qué **experiencia o dinámica** del colectivo ha favorecido más tu aprendizaje con respecto a la investigación?

10. ¿Qué aspectos positivos y negativos han encontrado en el proceso con el colectivo de investigación?

- Comencemos con lo positivo.
- Sigamos con lo negativo.

11. ¿Qué sugerencias tienen para mejorar el proceso en el colectivo?

- ¿Qué sugerencias tienen para mejorar el proyecto de investigación que están realizando?
- ¿Qué elementos le cambiarían al proyecto? ¿O qué les hubiera gustado que se hiciera de manera diferente? ¿Por qué?

12. ¿Te gustaría comentar alguna otra cosa respecto a los temas que hemos tratado hoy?

ANEXO 1b: PROTOCOLO ENTREVISTA ESTUDIANTES FINAL DE SEMESTRE. Adaptado por Borjas y Martínez (2010) del protocolo de entrevista para levantamiento de línea base de la tesis doctoral de Anabella Martínez, Teachers College, Columbia University, 2009.

FECHA: _____ HORA: _____ LUGAR: _____

CÓDIGO ENTREVISTADO(A): _____

CÓDIGO ENTREVISTADOR(A): _____

PREGUNTAS

13. ¿Me podrías explicar en qué consiste el trabajo de investigación que están desarrollando? (tema, objetivo).
14. En este semestre que está a punto de culminar, ¿cómo se han organizado en el colectivo? (tanto a nivel general como en el grupo de trabajo).
15. En este semestre, ¿cuál ha sido tu rol en tu grupo de trabajo? ¿Qué consideras que le has aportado al proyecto?
16. Hasta ahora en lo que va del colectivo y pensando en tu experiencia en el colectivo en este semestre, ¿qué has aprendido sobre **investigación** con relación al **saber**, a lo teórico?
 - ¿Me podrías contar un poco más acerca de esto?
 - ¿Cómo lo aprendiste?
 - ¿Te parece que esto es importante dentro de un proceso de investigación? ¿Por qué?
17. Hasta ahora y pensando en tu experiencia en el colectivo en este semestre, ¿qué has aprendido sobre **hacer investigación** con relación a habilidades, destrezas, procedimientos y prácticas investigativas?
 - ¿Me podrías contar un poco más acerca de esto?
 - ¿Cómo lo aprendiste?
 - ¿Te parece que esto es importante dentro de un proceso de investigación? ¿Por qué?

18. Hasta ahora y pensando en tu experiencia el colectivo en este semestre, a nivel personal o profesional, ¿qué aprendizajes has obtenido **para tu vida**?

- ¿Me podrías contar un poco más acerca de esto?
- ¿Cómo lo aprendiste?
- ¿Te parece que esto es importante dentro de un proceso de investigación? ¿Por qué?

19. Hasta el momento y pensando en tu experiencia el colectivo en este semestre, ¿cómo te has sentido durante el proceso de investigación en el contexto del colectivo?

20. En cuanto a las tutorías, ¿cómo te han parecido las sesiones de tutoría y talleres este semestre?, ¿cómo te has sentido?

- ¿Consideras que han sido productivas? ¿Por qué?
- ¿Cómo describirías el rol del tutor y/ tallerista en lo que va del colectivo?
- ¿Cómo consideras que este ha contribuido a tus aprendizajes sobre la investigación?

21. Pensando en el trabajo que has desarrollado con tus profesores de seminario de investigación y los tutores del colectivo hasta la fecha:

- ¿Percibes/notas diferencias entre los roles asumidos por estos?
- ¿En qué consisten estas diferencias?
- ¿A qué atribuyes esas diferencias?

22. De toda la dinámica vivida y desarrollada en el colectivo hasta el momento y pensando en tu experiencia el colectivo en este semestre:

- ¿Qué estrategias de enseñanza utilizada por **tu profesor** consideras que más ha contribuido o favorecido el aprendizaje de las competencias investigativas?
- ¿Qué estrategias de enseñanza utilizada por **tu tutor** consideras que más ha contribuido o favorecido el aprendizaje de las competencias investigativas?
- ¿Qué **experiencia o dinámica** del colectivo ha favorecido más tu aprendizaje con respecto a la investigación?

23. Hasta el momento y pensando en tu experiencia el colectivo en este semestre, ¿qué aspectos positivos y negativos has encontrado en el proceso con el colectivo de investigación?

- Comencemos con lo positivo.
- Sigamos con lo negativo.

24. ¿Qué sugerencias tienen para mejorar el proceso en el colectivo?

- ¿Qué sugerencias tienen para mejorar el proyecto de investigación que están realizando?
- ¿Qué elementos le cambiarías al proyecto? O ¿qué les hubiera gustado que se hiciera de manera diferente? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría comentar alguna otra cosa respecto a los temas que hemos tratado hoy?

¡Muchas gracias!

ANEXO 2: GUÍA PARA GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

FECHA: _____ LUGAR: _____

ENTREVISTADORAS:

CÓDIGO: _____

CÓDIGO: _____

ASISTENTES:

CÓDIGO: _____

CÓDIGO: _____

CÓDIGO: _____

CÓDIGO: _____

PREGUNTAS

1. En lo que va del colectivo, ¿qué han aprendido sobre investigación?

¿Cómo lo han aprendido y que les ayudó a aprenderlo?

- En lo que va del colectivo, ¿qué habilidades, destrezas y procedimientos relacionados con la investigación han desarrollado?
- ¿Cómo lo han aprendido y que les ayudó a aprenderlo?

2. Hasta ahora, a nivel personal o profesional, ¿qué aprendizajes (por ejemplo, valores y actitudes) han obtenido para su vida? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Qué les ayudó a aprenderlo?

3. ¿Podrían describir sus sentimientos durante el proceso del colectivo hasta el momento?

4. ¿Qué aspectos positivos y negativos han encontrado en el proceso con el colectivo de investigación?

- Comencemos con lo positivo.
- Sigamos con lo negativo.

5. En cuanto a las tutorías, ¿cómo se han sentido?

- ¿Cómo se han sentido con sus tutores?
- ¿Cómo les han parecido las sesiones de tutoría?
- ¿Qué consideran que han aprendido a través de la tutoría?

6. Indagar sobre el conocer, hacer y ser.

¿Qué aspectos de las tutorías han contribuido a estos aprendizajes que acaban de describir?

7. En cuanto a las clases de seminario, ¿cómo se han sentido?

- ¿Cómo se han sentido con sus profesores?
- ¿Cómo les han parecido las sesiones de seminario?
- ¿Qué consideran que han aprendido a través de los seminarios?
- ¿Qué aspectos de los seminarios han contribuido a estos aprendizajes que acaban de describir?

8. Hasta el momento, aparte de la tutoría y de los seminarios, ¿qué otras situaciones, experiencias o aspectos del colectivo de investigación han sido significativos para su aprendizaje?

10. En general, ¿qué aspectos del colectivo han dificultado su aprendizaje?

11. Hasta el momento, ¿cómo consideran que ha sido su participación en el proyecto?

12. ¿Qué sugerencias tienen para mejorar todo el proceso que están viviendo en el colectivo?

13. ¿Les gustaría comentar alguna otra cosa respecto a los temas que hemos tratado hoy?

¡Muchas gracias!

ANEXO 3: GUÍA DE OBSERVACIÓN

IDENTIFICACIÓN

LUGAR DE LA OBSERVACIÓN			
FECHA		HORA	
NOMBRES DE LOS OBSERVADORES			
NÚMERO DE SUJETOS OBSERVADOS		CÓDIGO DE LOS OBSERVADORES	

2. DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO

CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS CON LA ORGANIZACIÓN DEL AULA. DIAGRAMA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL AULA			
TURNO	CÓDIGO	EVIDENCIA	COMENTARIO



Para el cumplimiento del eje misional denominado Investigación en la Educación Superior, la Universidad del Norte impulsa en todos sus programas académicos la *cultura investigativa*. Este libro presenta los fundamentos y logros de “Los colectivos de investigación”, estrategia que ha facilitado el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes y, además se constituye en una forma de gestionar, en un programa de formación profesional, las actividades propias de la investigación formativa.