

January 2011

## Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia

Ángela Gutiérrez Castro

*Universidad de La Salle*, [angelita\\_gutierrez80@hotmail.com](mailto:angelita_gutierrez80@hotmail.com)

René Cubillos Muñoz

*Universidad de La Salle*, [rene\\_yamakasi@yahoo.es](mailto:rene_yamakasi@yahoo.es)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Gutiérrez Castro, Á., y R.Cubillos Muñoz. (2011). Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 55-70.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia\*

Research Teacher Training: The Meaning of an Experience

Ángela Gutiérrez Castro

Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.  
angelita\_gutierrez80@hotmail.com

René Cubillos Muñoz

Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.  
rene\_yamakasi@yahoo.es

**Resumen:** en el marco de la maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, el proyecto de investigación denominado *Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia*, se propuso como objetivo indagar por el significado que tiene para los maestros la experiencia de formarse como maestros investigadores. Mediante una investigación cualitativa de enfoque fenomenológico descriptivo, se recurrió a los relatos y a la entrevista para obtener las descripciones, a partir de aspectos como: motivaciones, expectativas, incertidumbres, dificultades y logros, que hicieron posible la reconstrucción de esta experiencia. Del análisis e interpretación de los resultados se pudo concluir que la experiencia de formarse como maestros investigadores fue una experiencia intensa, dura y en momentos traumática, que se constituye en una experiencia satisfactoria y esencial en el proceso de cualificación docente por su carácter humano e integral y que a pesar de todo valió la pena vivenciarla.

**Palabras clave:** formación, maestro investigador, investigación educativa, significado, experiencia.

**Abstract:** in the framework of the Master's Degree on Education at La Salle University, the research project known as *Research Teacher Training: The Meaning of an Experience* set a goal to explore the meaning of research teacher training for the professors. By using a qualitative research with a descriptive, phenomenological approach, the author turned to the stories and interview in order to obtain the descriptions based on aspects as: The motivations, expectations, uncertainties, difficulties and achievements that made it possible to rebuild this experience. From the analysis and interpretation of the results, it was possible to conclude that being trained as research teachers was an intense, difficult and sometimes traumatic experience, which constitutes a satisfactory and essential the teacher qualification process, due to its humane and comprehensive nature, and which was, in spite of everything, worth living.

**Keywords:** Training, research teacher, educational research, meaning, experience.

\* Este artículo es producto de los resultados de la investigación desarrollada por los autores en el marco de la maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, durante los años 2009 y 2010, como requisito para optar al título de magíster en Docencia.

## Introducción

56 ■ La investigación es un ejercicio que históricamente estuvo reservado a los científicos o a investigadores especializados; se desarrolló con base en el paradigma del método científico. Con la aparición de nuevos paradigmas, se dieron otras formas de asumir la investigación, desde las ciencias sociales; en estas, la investigación educativa empezó a ser desarrollada de forma privilegiada por profesionales de dichas ciencias, argumentando que los maestros no poseían la formación académica pertinente y que su campo de acción estaba limitado al aula de clase. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, las comunidades académicas comenzaron a reconocerles a los maestros capacidad profesional para desempeñarse y desarrollar proyectos en el campo de la investigación educativa. Estos proyectos han dado significativos aportes en la búsqueda de soluciones a las problemáticas de la educación.

Lo anterior ha generado una importante motivación, para que los maestros cualifiquen y profesionalicen su labor docente en el nivel de formación avanzada, por medio de especializaciones, maestrías y doctorados, lo que les ha permitido ganar un lugar cada vez más importante en el campo de la producción teórica y la investigación educativa. Por consiguiente, el proceso de formarse como maestro investigador se ha convertido en un ejercicio indispensable que le ha permitido al maestro pasar de ser consumidor y reproductor de saber pedagógico ajeno, a ser un profesional con capacidad de producir conocimiento propio de manera reflexiva,

De acuerdo con lo planteado, surgió la necesidad de realizar el proyecto *Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia*, a fin de indagar, describir y dar cuenta del significado y el sentido que tiene para cada maestro el proceso de formarse como maestro investigador. Es decir, por comprender los motivos, las expectativas, las incertidumbres, las

dificultades y los logros, como elementos clave, que permitan la reconstrucción de la vivencia de esta experiencia y los cambios que se han generado en su desempeño personal y profesional; teniendo en cuenta que, además, esta experiencia se constituye para el maestro en una exigencia social y educativa en los actuales procesos de cualificación y profesionalización de la labor docente.

Por último, los resultados del presente trabajo investigativo pueden ser utilizados como una herramienta con la cual se identifiquen aspectos y elementos evaluadores de la maestría en Docencia, de la Universidad de La Salle, que contribuyan al mejoramiento de los procesos de autoevaluación y acreditación del programa. Asimismo, los resultados podrían ser usados por otras universidades e instituciones comprometidas con el diseño de programas de formación de maestros investigadores. A la vez, se espera darle continuidad al proyecto investigativo, mediante una propuesta que indague por la forma como ha afectado dicho proceso de formación, el desempeño de los maestros que asumieron la experiencia de formarse como maestros investigadores.

## Metodología

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados, el proyecto investigativo *Formarse como maestro investigador: el significado de una experiencia*. Se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa, que se preocupa, según Bonilla y Rodríguez (citado en Meneses Toro y Lozano, 2009), por “describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según sean percibidos por los miembros de la situación estudiada”. Por medio de este tipo de investigación se buscó alcanzar “la comprensión interpretativa de la experiencia humana” (Rodríguez, 1996), a partir de la descripción de la experiencia de los maestros en el proceso de formarse como investigadores, estableciendo, desde los significados asignados a dicha experiencia, el sentido que para ellos tiene dicho proceso de formación. De igual manera, nos apoyamos en un enfoque de tipo fenomenológico por medio del cual se buscó describir, analizar e interpretar en profundidad el fenómeno de estudio considerado en su totalidad para poder comprenderlo.

La investigación fenomenológica y el método fenomenológico se fundamentan en la vivencia, es decir, en “el modo como la persona percibe



y comprende sus experiencias [...] atribuyéndole significados que, con mayor o menor intensidad, siempre son acompañadas de algún sentimiento” Forguieri (citado en Martins do Valle, s.f.). Según el autor, esto permite mediante la “pesquisa fenomenológica [...] acceder a la esencia del fenómeno estudiado con la intención de comprenderlo”, haciendo posible interrogar la experiencia vivida y los significados que el sujeto le atribuye.

Por lo anterior, se decidió que este enfoque metodológico era el más adecuado para reconstruir y comprender la estructura de una experiencia y se usó para establecer ¿cuál es el significado que tiene para los maestros la experiencia de formarse como maestros investigadores? Por ello y tomando como punto de partida los principios filosóficos de la fenomenología y del método fenomenológico postulados por Husserl y posteriores desarrollos en este, planteados por diversos autores: Von Eckarsberg (1971), Colaizzi (1978), Giorgi (1970, 1983, 1985), para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta las cuatro etapas del método fenomenológico y los pasos propuestos por los autores citados.

**Tabla 1.** Procedimiento de implementación del método fenomenológico

Etapas(Husserl)	Pasos(Colaizzi)	Procesos
Etapa previa	Definir el fenómeno de interés.	Referentes conceptuales desde tres miradas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto de la investigación educativa en Colombia.</li> <li>• Aportes teóricos relacionados con los conceptos de investigación educativa, investigación pedagógica, formación de maestros y maestro investigador.</li> <li>• La experiencia y los aspectos que permiten su reconstrucción, desde la fenomenología de Husserl y la teoría de Dewey.</li> </ul> Antecedentes de investigación.
Etapa descriptiva	Recoger las descripciones de los participantes mediante los relatos.	Selección y diseño de los instrumentos de recolección de la información. Taller de relato. Entrega del guión de relato a los maestros participantes. Recepción de los relatos.

(Cont.)

Etapas(Husserl)	Pasos(Colaizzi)	Procesos
Etapa estructural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de los relatos</li> <li>• Extraer enunciados significativos.</li> <li>• Escribir los significados de cada enunciado.</li> <li>• Organizar los significados en grupos de categorías.</li> <li>• Descripción de la experiencia</li> <li>• Validar la descripción.</li> </ul>	<p>Consistió en el estudio de las descripciones de la experiencia. En este momento de la investigación, se dieron de forma simultánea varios pasos del método.</p> <p>Diseño de la matriz de análisis de información.</p> <p>Lectura en profundidad de los relatos.</p> <p>Codificación en unidades de análisis.</p> <p>Categorización y subcategorización.</p> <p>Determinación de enunciados significativos.</p> <p>Redacción de la descripción de la experiencia de cada relato.</p> <p>Diseño del guión de la entrevista.</p> <p>Realización y grabación en video de las entrevistas.</p> <p>Transcripción de las entrevistas.</p> <p>Análisis de las entrevistas.</p>
Etapa de análisis y discusión de resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar nuevos significados a la descripción.</li> <li>• Descripción de la estructura general de sentido.</li> </ul>	<p>El objetivo de esta etapa fue relacionar los resultados obtenidos con los presupuestos de la etapa previa y hacer una descripción de la estructura general de sentido de la experiencia.</p>

Fuente: elaboración propia.

## Diseño metodológico

Para el análisis de la información obtenida mediante las herramientas utilizadas y de acuerdo con los pasos del método fenomenológico, se diseñó una matriz a partir de las categorías previas, las cuales surgieron de los objetivos y de las preguntas orientadoras consideradas en el proyecto de investigación: motivaciones, expectativas, incertidumbres, logros, dificultades y significado.



**Tabla 2.** Matriz de análisis de información

N.º Documento	Tipo de documento	Tipo de participante	Universidad de La Salle
1A	Relato		

Texto	Categoría	Subcategoría	Código	Síntesis
	Motivaciones			
	Expectativas			
	Incertidumbres			
	Logros			
	Dificultades			
	Significados			

**Fuente:** elaboración propia.

La población seleccionada para el desarrollo de esta investigación estuvo integrada por un grupo de seis maestros, tres egresados y tres estudiantes del programa de la maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, de Bogotá. Teniendo en cuenta los objetivos previstos, se hizo una selección intencionada de la población, por ello, se buscaron personas que hubieran vivido y estuvieran viviendo la experiencia de formarse como maestros investigadores en este programa de maestría.

Contamos con la participación de dos maestros, un hombre y una mujer, egresados de la maestría, pertenecientes a la cohorte I-2008; y con un maestro egresado del programa de una cohorte de varios años atrás, en la cual la estructura de la maestría era diferente a la que se desarrolla actualmente; esto permitió indagar por la experiencia en dos contextos distintos de una misma realidad. En cuanto a los maestrantes activos, se contó con la participación de tres estudiantes de tercer semestre pertenecientes a la cohorte I-2009, dos hombres y una mujer, con distintas áreas de formación profesional, un licenciado en ciencias de la educación, un ingeniero y una psicóloga, lo que nos brindó la posibilidad de describir la experiencia desde miradas muy distintas por el tipo de formación previa de los participantes.

Para obtener la descripción de la experiencia de la población consultada se recurrió a dos de los instrumentos más utilizados por la investigación cualitativa y el método fenomenológico, el relato y la entrevista.

## El relato

El relato, como instrumento de recolección de datos, es una herramienta que permite describir la acción y la experiencia humana mediante la estructura narrativa escrita. Por ser el relato un texto escrito, se caracteriza por una fijación de significado, una expresión de sentimientos y sentidos que cada sujeto le atribuye a una determinada experiencia. Además de lo anterior, el relato se constituye en una confrontación consigo mismo, que lleva al sujeto a enfrentar y reflexionar sobre su práctica en el diario vivir, siendo un ejercicio de remembranzas, analogías y vivencias de la experiencia humana.

De acuerdo con lo anterior, se buscó que los maestrantes activos y egresados relataran de manera descriptiva su experiencia de acuerdo con las categorías previamente establecidas: las motivaciones, las expectativas, las incertidumbres, los logros, las dificultades y el significado que tienen en relación con proceso de formarse como maestros investigadores.

## La entrevista fenomenológica

Es una de las herramientas más usadas en la investigación cualitativa, consiste en hacer preguntas para producir material verbal, obtener información específica y datos científicos; con el propósito de clasificarlos, ordenarlos, categorizarlos o determinarlos, gracias a que permite “penetrar en el mundo intelectual del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado anímico, sus ideas, y conocimiento” (Cerde, 1991, p. 258).

Según Taylor y Bogdan (1992, p. 101), la entrevista es un método apropiado para indagar por la experiencia humana, ya que apunta a “la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus propias vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. En el caso concreto de esta investigación, la entrevista se utilizó para validar y profundizarla información obtenida por medio de los relatos.

La entrevista fue grabada en video, previa autorización de los entrevistados, con el objetivo de poder tener acceso de forma constante a la información. Se considera que esta herramienta fue un instrumento indispensable, útil y exitoso en la recolección y la validación de la información, ya que, no solo se profundizó en el tema de investigación, sino que también, a la vez, permitió abordar aspectos que no se habían tenido en cuenta en los





relatos. A diferencia de estos, en la entrevista, se notó más disponibilidad por parte de los participantes, ya que, para la mayoría de personas, es más fácil dar información de manera oral que escrita.

## Hallazgos

De acuerdo con el objetivo planteado, esta investigación buscó describir, analizar e interpretar el significado que tiene para los maestros la experiencia de formarse como maestros investigadores, desde sus propias percepciones, visiones y vivencias. Siendo esta una tarea compleja, por la subjetividad y pluralidad de significados asignados a dicha experiencia, fue posible hacer hallazgos acordes con los objetivos planteados. Estos se enuncian en la tabla 3 mediante los elementos que hicieron posible la reconstrucción de dicha experiencia: las motivaciones, las expectativas, las incertidumbres, las dificultades y los logros.

Como primer elemento, se enuncian *las motivaciones*, las cuales se pueden clasificar entre las que se expresan abiertamente y las que se pretenden ocultar. Por ejemplo, para unos maestros fue más fácil decir que el motivo para asumir este proceso fue la cualificación docente a reconocer que lo hicieron por ascender en el escalafón y lograr una mejor remuneración económica. Los maestros coincidieron en expresar que una de las motivaciones más importantes fue la cualificación docente, entendida como proyecto de vida, la cual se concretó al ingresar a un programa académico para certificarse como magíster y formarse como maestro investigador. De igual forma, las motivaciones tenían que ver con la necesidad de profundizar en diferentes herramientas: pedagógicas, didácticas e investigativas. También, con el reto por alcanzar metas y ver la docencia como una alternativa profesional.

Existen unas motivaciones que son comunes a los maestros y otras que están determinadas por los intereses y la formación de cada docente, éstas últimas se relacionan con la experiencia previa en investigación durante el pregrado, la cual, en algunos casos, fue favorable, pero en otros fue deficiente e incluso nula. Las experiencias de labor social y humanitaria constituyeron otra importante motivación. Finalmente, una de las motivaciones más interesantes para iniciar el proceso de formación fue el deseo de indagar *¿por qué en la escuela la misión de investigar es delegada a profesionales ajenos a las situaciones vivenciadas en el ámbito escolar?*

**Tabla 3.** Matriz de subcategorías que emergieron de la información obtenida

Motivaciones	Expectativas	Incertidumbres	Dificultades	Logros
<p>Continuar el proceso de formación.</p> <p>Cualificar la práctica docente.</p> <p>Alcanzar estatus socio-económico.</p> <p>Asumir retos personales.</p> <p>Adquirir herramientas investigativas.</p>	<p>Formación académica e investigativa.</p> <p>Búsqueda de respuestas.</p> <p>Responsabilidad y compromiso.</p> <p>Conformación de equipo de investigación.</p> <p>Definición del tema de investigación.</p>	<p>Tensiones que se dan en el proceso.</p> <p>Debilidades investigativas.</p> <p>Falta de confianza en la capacidad personal y profesional.</p> <p>Imposición de líneas de investigación.</p> <p>Determinación de sustentos teóricos para la investigación.</p> <p>Aplicación de la investigación por falta de financiación.</p>	<p>Falta de hábitos de estudio. La escritura.</p> <p>El macro proyecto.</p> <p>Conformación de equipos de investigación.</p> <p>Establecer acuerdos.</p> <p>Publicación de artículos.</p> <p>Irresponsabilidad de las personas.</p> <p>Poco tiempo para desarrollar la investigación.</p>	<p>Satisfacción personal por alcanzar metas.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>La cualificación de la práctica docente.</p> <p>La formación académica e investigativa alcanzada.</p> <p>El reconocimiento profesional.</p> <p>Avance en procesos de lecto-escritura.</p>

**Fuente:** elaboración propia.

Los hallazgos relacionados con *las expectativas* tuvieron que ver con el deseo de aprender lo que se ignora en pedagogía y especialmente en materia de investigación; con la intención de hacer de estas una opción didáctica que desarrolle el espíritu investigativo basado en necesidades reales del aula y la escuela. Otra expectativa tenía que ver con el hecho de que hubiera coherencia entre lo que se esperaba del proceso de formación y lo que se habría de recibir por parte de la universidad. Es de destacar el acuerdo manifestado por los maestros al considerar que sus expectativas fueron ampliamente satisfechas por el programa, por ejemplo, al ver que la investigación se dio desde el inicio de la maestría.

Las expectativas se hicieron positivas, cuando llevaron al maestro a asumir una actitud comprometida frente a su proceso, como una forma de autoconocimiento y superación personal y profesional. Pero también se hicieron negativas, como al tener que integrar el equipo de trabajo o al encontrar el tema de investigación. Fue aquí, donde las expectativas se convirtieron en debilidades o incertidumbres, pero fue aquí también, donde el maestro haciendo gala de compromiso y disposición total, comprendió que “a través de una incertidumbre firme y calculada” (Stenhouse, 2004, p. 169) es posible enfrentar dudas y problemas para superarlas.

64

Las *incertidumbres* fueron exteriorizadas por los maestros, al momento de reconocer las debilidades propias y ajenas, al conformar los grupos de investigación, al momento de determinar temas, de establecer acuerdos con compañeros y con la institución; en este caso, en lo relacionado con el macroproyecto que propone la universidad, al que denominan como “la estructura cerrada de la maestría” que los obliga a dejar de lado sus intereses para acogerse a este.

Otros aspectos que generan incertidumbres están relacionados con la idea de no llenar el perfil para ser docente universitario, con la inseguridad para tomar decisiones en el proceso de investigación por falta de experticia en este campo y con la dificultad para determinar el método, las teorías y los autores para sustentar la investigación. Según los maestros, estas incertidumbres generaron tensiones que muchas veces obstaculizaron el proceso, pero que en otras, por el contrario, lo fortalecieron.

En cuanto a *las dificultades*, los hallazgos manifestados por los maestros se dieron desde dos perspectivas: en la primera, mostraron las dificultades que son atribuibles al maestrante, mientras que en la segunda, enunciaron las que pueden ser endilgadas al programa de formación, a la universidad que lo ofrece o a factores externos que condicionan el proceso.

En relación con las primeras, los maestros manifestaron que las mayores dificultades que enfrentaron fueron la falta de hábitos de estudio, especialmente las falencias en los procesos de escritura y lectura. El trabajo en equipo constituyó otra de las grandes debilidades, por lo complicado que resultó establecer acuerdos con los compañeros, haciendo que los procesos de concertación y la toma de decisiones resultaran equivocados, lo que provocó atrasos en el desarrollo del proyecto.

Con respecto a las segundas, las que le atribuyeron al programa de formación, se destacan: la imposición de temas de investigación, el poco tiempo con que se cuenta para el desarrollo de la investigación, la dificultad para escribir y publicar artículos por parte de los estudiantes y la forma como se deben integrar los equipos de investigación con personas que apenas se están conociendo.

Las dificultades también le fueron atribuidas a factores externos, por ejemplo, a la certeza que se tiene en la falta de financiación de proyectos investigativos institucional y gubernamentalmente, al poco reconocimiento económico a la labor investigativa y al hecho, cada vez más evidente, que la investigación se haya convertido en criterio de evaluación que determina la permanencia de los maestros en sus cargos en el nivel universitario.

*Los logros* más significativos expresados por los maestros fueron: la apropiación de herramientas investigativas, los avances en materia de lecto-escritura, el dominio conceptual, el compromiso personal y el trabajo en equipo. Aspectos que cobraron sentido y significado en la medida en que fueron percibidos con plena satisfacción personal por haberlos alcanzado y por el reconocimiento que hicieron los maestros del programa a los progresos de los estudiantes. De igual forma, se dio cuenta de los significados por parte de los participantes en la investigación.

**Tabla 4.** Matriz de significados

Significados
Proceso de autoconocimiento.
La satisfacción de lograr metas.
El reconocimiento personal y profesional.
La proyección profesional.
El sentido humano y social de la formación.
El ejercicio como maestro investigador.
La posibilidad de ayudar a los demás.
Experiencia de vida trascendental.

**Fuente:** elaboración propia.

Cada uno de los elementos anteriores permitió comprender el modo como los maestros perciben, expresan y comprenden “sus vivencias o contenidos de conciencia” (Husserl, 1967, p. 152), de acuerdo con la experiencia vivida. Contenidos de conciencia, expresados mediante el significado otorgado a la experiencia de formarse como maestros investigadores. Significados que fueron expresados como la posibilidad de servir a las personas, a la educación y a la profesión docente, en el compromiso ético y moral que representa su función social. Asimismo, la significaron como elemento fundamental de cualificación de la labor docente, que a partir del cuestionamiento y la búsqueda constante de respuestas, hizo posible la construcción de un discurso que diera cuenta desde dónde se asume y desde dónde se responde por él, constituyéndose en una forma de proyección profesional y en un reto para alcanzar metas propuestas.

Otros significados que se evidenciaron en las narrativas de los maestros, relacionados con su experiencia tienen que ver con el desarrollo de ciertas cualidades que le permitieron encontrar razones, sentido, respeto y amor por los estudiantes y la docencia. En términos generales, esta experiencia se constituyó en fuente de sensaciones intensas y placenteras, pero también de sensaciones abrumadoras y traumáticas. En este sentido, Dewey manifiesta que la experiencia está formada “de un material fraguado de incertidumbres que se mueven hacia su propia consumación” (2008, p. 50) y que por estar dotada de significados tan opuestos se constituye en una experiencia significativa, que al decir de los maestros, vale la pena ser vivenciada.

Otro significado, estuvo ligado al hecho de alcanzar el objetivo principal de este proceso: “obtener el título de magíster”, pero a la vez, llevó a alcanzar otro: formarse como maestro investigador. Alcanzar dichos logros, hizo de esta una experiencia significativa, de autoconocimiento y transformación profesional, esencial en el proceso de cualificación docente por su carácter integral, humano y trascendental. Como escribió uno de los maestros al finalizar su relato: “Puedo decir que la maestría fue una experiencia que enriqueció todos los aspectos de mi vida”.

## Reflexiones finales y prospectiva

A partir de los hallazgos ya descritos, se puede establecer que para los maestros existe una relación entre la docencia y la investigación, la cual es, esencialmente, la “expresión de un significado” (Stenhouse, 2004, p. 148). Significado que los maestros, en relación con su experiencia de

formarse como maestros investigadores, expresan desde tres miradas: la primera, relacionada con la formación en investigación, la segunda, con su formación profesional como docente y la tercera, con su desarrollo personal. Elementos que son concebidos, no como unidades aisladas, sino como piezas que encajan unas con otras para constituir un todo llamado “formación de maestros investigadores”.

Con respecto a la primera mirada, la formación en investigación, los maestros le asignan significado como un proceso esencial y necesario en su praxis diaria, no solo por las exigencias del sistema educativo, sino también porque la realidad de los nuevos escenarios educativos y de su quehacer diario así lo ameritan. De ahí, que dicho proceso de formación en investigación, en el aprendizaje de herramientas, conceptos y métodos de investigación, encuentre sentido en la aplicación que de ellos se puede hacer en la realidad que los circunda. Lo que evidencia, que los maestros buscan una formación en investigación “orientada hacia el perfeccionamiento de su arte” (Stenhouse, 2004, p. 152), es decir, de su labor docente.

De acuerdo con lo planteado, dicha formación en investigación, va más allá de las intensiones metodológicas, porque busca trascender, mediante dichos métodos, técnicas y dimensiones epistemológicas, a una realidad eminentemente social, es decir, generar un impacto académico y sociopolítico que vaya más allá de la escuela. Esta intención solo se logra, por medio de la organización del quehacer investigativo y del dominio de actuaciones investigativas, que solo se alcanzan mediante la formación en investigación.

En relación con la segunda, la formación profesional está muy marcada por la posibilidad de obtener el título de magíster, asumido este no solo, como una evidencia de mejoramiento académico, sino también como medio de cualificación profesional, para poder asumir su función con mayor preparación y eficiencia. Formación que lo lleva a un mayor compromiso ético y moral, al cumplir la función social que caracteriza su ejercicio educativo.

Sin embargo, desde la experiencia propia como maestrantes, se puede afirmar que se inicia un proceso de cualificación docente, no tanto con la intención de formarse como maestro investigador, sino más bien con la idea de obtener el título de magíster, intención que va cambiando al vivir cada momento de dicha experiencia, ya que este fin último se va viendo reemplazado por otro tipo de intereses necesariamente inmediatos, como: comprender el porqué y para qué investigar en educación, conocer más a fondo las realidades científicas de los escenarios educativos, entender y

determinar enfoques teóricos, pedagógicos e investigativos para las diversas situaciones educativas cotidianas. Lo anterior se debe a que se vive una experiencia tan transformadora y significativa tanto en lo personal como en lo profesional, que el interés ya no es solo obtener un título de magíster, sino también formarse como maestro investigador.

De acuerdo con la tercera mirada, para los maestros el significado de esta experiencia está íntimamente vinculado con sus códigos de valores, con su deseo de superación, con la capacidad de enfrentar sus dificultades, sus sentimientos y emociones, es decir, por aquellas “experiencias reales” (Dewey, 2008, p. 42), que de una u otra forma, quedan marcadas de manera significativa haciendo de ellas una experiencia vital. Experiencia que cobra sentido en el momento en el cual el buen desempeño profesional, ayuda a vencer retos pedagógicos, al reconocimiento social de su labor y, por consiguiente, al crecimiento personal satisfactorio, legitimando y perfeccionando así el buen accionar tanto profesional como personal.

Como bien se puede interpretar, a pesar de que los maestros expresan ampliamente los significados de su experiencia de formarse como maestros investigadores, valdría la pena indagar por la forma como estos se manifiestan en el desarrollo de la praxis en las realidades educativas en las que se desempeñan. Es decir, como ese significado que los maestros le están asignando a su proceso de formación es o no una realidad que se evidencia mediante sus prácticas educativas.

Lo planteado nos motiva como investigadores a darle continuidad a este proyecto, para no solo poder hacer una lectura real de cómo los maestros llevan a la práctica los significados asignados a su proceso de formación como maestros investigadores, sino también como una forma de motivación personal y, a la vez, como una manera de despertar en otros maestros el interés por continuar sus procesos investigativos, asumiendo el compromiso social desde los escenarios educativos y comprometiéndose con otras formas de abordar sus prácticas y su discurso pedagógico.

Sumado a lo anterior, la importancia de rescatar el significado de esta experiencia radica en la posibilidad de generar en las instituciones formadoras una reflexión desde la cual se pueda abordar la lectura crítica de dichos significados, para que desde esta, sea posible reorientar y proyectar programas de formación y cualificación docente que vayan más allá de la enseñanza de teorías y métodos de investigación, para lograr adentrarse en la aplicación del conocimiento investigativo, en los que tengan cabida

formas alternas de pensar y hacer pedagogía, de asumir el compromiso social y de dar respuestas asertivas a las problemáticas de la cotidianidad escolar.

## Referencias

- Cerda, H.** (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Buho.
- Dewey, J.** (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E.** (1967). *Investigaciones lógicas II*. Madrid: Castilla.
- Martins do Valle, E. R.** (s.f). [www.feoc.ugto.mx](http://www.feoc.ugto.mx). Recuperado el 20 de septiembre del 2009 de [www.feoc.ugto.mx/aniversario68/investigacion.ppt](http://www.feoc.ugto.mx/aniversario68/investigacion.ppt)
- Meneses, Toro y Lozano.** (2009). El taller como estrategia didáctica para la enseñanza del diseño arquitectónico. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 83-93.
- Rodríguez, G. G.** (1996). [www.upch.edu.pe](http://www.upch.edu.pe). Recuperado el 10 de junio del 2010 de I.C. Investigación Cualitativa: <http://www.upch.edu.pe/faedu/documentos/materiales/invcualitativa/tradic.pdf>.
- Rodríguez, R. J.** (2004). *Para el estudio y el disfrute de las narraciones*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Stenhouse, L.** (2004). *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor y Bodgan.** (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

