

January 2011

## El lugar de la investigación en la formación de maestros

Álvaro Andrés Hamburger Fernández

*Universidad de La Salle*, [actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co](mailto:actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co)

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

---

### Citación recomendada

Hamburger Fernández, Á. A.. (2011). El lugar de la investigación en la formación de maestros. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 7-11.

This Editorial 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).

## El lugar de la investigación en la formación de maestros

*Quizás una razón importante para el progreso lento e inseguro en educación han sido los métodos ineficaces y acientíficos empleados por los educadores al adquirir conocimientos y resolver sus problemas.*

*(Gall, Borg y Gall, 2003)*

## La formación permanente del profesorado

**E**l término *formación*, referido al educador, alude a dos instancias sucesivas: en primer lugar, a su preparación básica o inicial, y, en segundo lugar, a su continua actualización. A esta última es a la que los autores identifican como *formación permanente*; es decir, “un sistema dirigido al perfeccionamiento profesional del educador en su tarea docente, con el fin de que sea capaz de asumir los cambios científicos y sociales” (García, 1998, p. 31). Según Hamburger (1998, p. 150):

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las entidades públicas y privadas encargadas de la administración de la educación. Por eso mismo, es necesario que periódicamente los profesores, con el auspicio de ellas, realicen actividades de actualización científica, pedagógica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en universidades y en empresas.

La formación permanente del profesor supone “la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y, a la vez, la profundización de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (Ibernón, 1994, p. 13). Por su parte, Villar y De Vicente (1994, p. 95) sostienen que un auténtico plan de formación debe contemplar la siguiente sucesión de acciones: preparación, planificación, entrenamiento, evaluación, adopción del cambio y mantenimiento.

Además, de buscar un profesor reflexivo, la formación permanente debe insistir en la importancia de buscar la máxima conexión con la práctica docente. La relación dialéctica *reflexión-acción* debe ser el norte que oriente el proceso. En éste, a su vez, se deben implicar aspectos tales como: estudio, discusión, experimentación y evaluación. En otras palabras, el objetivo de la formación permanente debe apuntar a que el profesor sea capaz de cuestionar tanto los planteamientos teóricos como el desarrollo práctico; es decir, no solo los contenidos del campo cognoscitivo, sino también los procedimentales (García, 1998, p. 132).

## La formación de maestros investigadores

La formación en investigación hace parte de la formación permanente del profesorado y, por tanto, asume todas sus características y exigencias, particularmente, las que aluden aspectos, como:

- El perfeccionamiento profesional del educador en su tarea docente.
- La actualización científica, psicopedagógica, cultural y profesional.
- La profundización de la formación inicial.
- La relación entre la teoría y la práctica, que el educador debe aplicar en su labor profesional.

8

Por otra parte, y como se sabe, la preocupación por formar educadores investigadores es relativamente reciente, pues hasta hace pocos años lo que se esperaba de un buen maestro era que *supiera enseñar*, es decir, que fuera *un buen pedagogo*. Cohen y Manion (1990, p. 13) consideran que el poco interés por formar maestros investigadores se debía, en parte, a que la actividad educativa “se desarrollaba, en gran número de casos, casi de espaldas a cualquier tipo de avance alcanzado en el campo de la investigación, bien por su desconocimiento, bien por la imposibilidad de su aplicación en las condiciones reales de la enseñanza”, y puntualizan: “Igualmente, la formación del profesor y su perfeccionamiento continuo estaban bastante desligados del quehacer en el aula, y la investigación era un ámbito considerado ajeno a la acción docente, por parte del mismo profesorado”.

La situación descrita empezó a cambiar, principalmente, en la última década del siglo xx. En efecto, en la década de los noventa hubo un despertar del interés por la formación permanente del profesorado y, con él, la conciencia de la importancia que reviste la formación de maestros investigadores, en especial, en la educación superior. Ese interés se ha venido fortaleciendo en la primera década del siglo xxi, tanto mundialmente como en el ámbito latinoamericano. Por ejemplo, en Colombia, el tema se haya

indefectiblemente ligado a la *acreditación*, entendida como la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior.

En nuestro país la acreditación hunde sus raíces en la Constitución Política de 1991, la cual, en el artículo 69, afirma: “El Estado debe fortalecer la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecer condiciones especiales para su desarrollo”. Un año después, la Ley 30 de 1992 creó el Sistema Nacional de Acreditación e instituyó el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Posteriormente, en 1994, el Decreto 2904 definió la acreditación y, un año después el Acuerdo 04 de 1995, expedido por el CESU, reglamentó la integración y las funciones del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Pero el documento que impulsó de manera definitiva la formación del profesorado fue el 00895, del 21 de mayo de 1996. Mediante este, el Presidente de la República creó la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior, con la misión de diseñar y de recomendar estrategias y acciones para el mejoramiento de la calidad y cobertura de la educación superior, teniendo en cuenta los resultados de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo<sup>1</sup>, el informe de la Misión para la Modernización de la Universidad Pública y otros estudios que, en el ámbito nacional y latinoamericano, planteaban alternativas de orientación y acción del sistema de educación superior, dados los nuevos escenarios internacionales y el marco de las políticas nacionales.

Todas estas políticas, estudios y tendencias terminaron por configurar, a lo largo de la primera década de este siglo, el nuevo escenario educativo nacional en el que se empezó a entender que el maestro jugaba un papel de primer orden en el intento por mejorar la calidad de la educación superior: apareció la idea de que profesores mejor formados —ello incluye su capacidad investigativa— pueden contribuir más eficazmente a alcanzar el objetivo de mejorar la calidad educativa. Así lo entendieron las universidades, que empezaron a diseñar escalafones docentes en los cuales la actividad investigativa y la producción intelectual de sus profesores pasaron a ocupar un lugar privilegiado como elementos de evaluación, permanencia y promoción docente. De igual manera, se fortaleció la actividad editorial, especialmente la consolidación y aparición de revistas científicas de todo

<sup>1</sup> Los resultados más importantes de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo fueron recogidos en un informe conjunto titulado: *Colombia: al filo de la oportunidad* (1995).

tipo<sup>2</sup>, así como la necesidad de ingresar a procesos de indexación encaminados a dar testimonio de la “calidad científica” de estas.

Como consecuencia de lo hasta aquí expresado, se puede afirmar que en nuestro contexto educativo superior paulatinamente se ha venido gestando la transición de “una universidad que enseña a una universidad que aprende porque investiga” (Gómez, 2007, p. 8). En estas circunstancias se hace necesario contar con educadores que, además de ser capaces de basar su enseñanza en los resultados de sus propios procesos investigativos, puedan dar razón de su quehacer educativo en este nuevo contexto.

## **El tema de la formación de maestros investigadores en esta edición**

Como para corroborar lo expresado en los párrafos anteriores, la formación de maestros investigadores fue el tema central que desarrolló el IV Foro Pedagógico organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle los días 4, 5 y 6 de noviembre del 2010. El foro pretendía ser, por una parte, un encuentro para la reflexión y la discusión sobre la formación de maestros investigadores y, por otra, un espacio para la socialización de enfoques, metodologías y experiencias de formación que han tenido un impacto favorable en la formación de docentes que hacen investigación en la escuela. En este sentido, la temática buscaba responder a los desafíos actuales de la formación de maestros capaces de investigar fenómenos y problemáticas educativas como la violencia en la escuela, la educación ciudadana, la incidencia de las políticas de Estado y la evaluación del aprendizaje, entre otros.

Haciendo eco a los excelentes resultados alcanzados por el foro, esta edición de *Actualidades Pedagógicas* acoge algunos de los principales trabajos presentados en él. En consecuencia, en la *Sección Monográfica* se publican seis de estos artículos: “¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?”, de Graciela Messina; “Los maestros investigadores. De posturas, supuestos y campos”, de Alejandro Álvarez Gallego; “El lugar de la tutoría en la formación de maestros investigadores”, de Luz Helena Pastrana Armírola; “Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia”, de Ángela Gutiérrez Castro y René Cubillos Muñoz; “Relatos de formación docente en Colombia durante las últimas cuatro

<sup>2</sup> Según datos del Departamento de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), actualmente en Colombia existen aproximadamente 3500 revistas científicas. La mayoría de ellas han surgido en los últimos quince años.

décadas”, de Alejandra Dalila Rico Molan, y “La comunicación verbal en la escuela: más allá de las palabras (una muestra de la actividad desarrollada por maestros formados en investigación)”, de Benjamín Barón, Doris García, Jorge Cautiva y Juan Cancino.

Al publicar estos trabajos, una vez más, *Actualidades Pedagógicas* busca contribuir al enriquecimiento del debate pedagógico nacional en torno a problemáticas que nos son propias y que inciden fuertemente en la manera de entender y afrontar nuestra realidad educativa.

## Referencias

- Cohen, L. y Manion, L.** (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gall, M. D, Borg, W. R. y Gall, J. P.** (2003). *Educational Research: An Introduction* (7ª ed.). New York: Longman.
- García, J.** (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI*, 1, 125-156.
- Gómez, C.** (2007). Investigar para pensar, decidir y servir. *Revista de la Universidad de La Salle*, 44, 7-10.
- Hamburger, A.** (1998). La formación permanente del profesorado. *Itinerario Educativo*, 32, 147-167.
- Ibernón, F.** (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Villar, L. y De Vicente, P.** (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.