

LA INVESTIGACIÓN COMO RESPONSABILIDAD DOCENTE. UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA Y CHILE

*Research as a teacher responsibility. An analysis of educational policies
in Colombia and Chile*

*A pesquisa como responsabilidade docente. Uma análise das políticas educacionais
na Colômbia e no Chile*

Viviana Palencia Salas¹

ORCID: 0000-0001-7607-5568

Alejandro Verdugo Peñaloza²

ORCID: 0000-0002-5835-7761

¹ Institución Universitaria Americana, Colombia.

² Universidad de Playa Ancha, Chile.

Correspondencia: palenciaviviana@americana.edu.co

Recibido: 14/10/2022

Aceptado: 21/04/2023

Resumen: La investigación docente se ha convertido en un deber, una responsabilidad y un desafío en el quehacer educativo. Por ello, el objetivo de este estudio es analizar en las políticas educativas los propósitos y las condiciones para implementar la investigación en la labor docente y en la formación inicial en Chile y Colombia. Enmarcada en el enfoque cualitativo, se realizó un análisis documental en el que se revisaron 11 documentos. Los resultados obtenidos demostraron como responsabilidad docente en ambos países: la labor de investigar sobre su práctica y la disciplina que se enseña, así como el fomento del desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo. En Colombia se menciona con mayor detalle las condiciones para incentivar la investigación docente, mientras que en Chile no se expone en profundidad la acción de investigar, pero sí se resalta la reflexión y la innovación.

Palabras clave: ejercicio docente; formación docente; investigación educativa; políticas educativas; sistema educativo.

Abstract: *Teacher research has become a duty, a responsibility, and a challenge in educational practice. Therefore, the objective of this study is to analyze the purposes and conditions for implementing research in teaching and initial training in Chile and Colombia within educational policies. Framed in a qualitative approach, a documentary analysis was carried out, in which 11 documents were reviewed. The results showed that in both countries, as a teacher responsibility, it is important to research their practice and the discipline they teach, as well as to promote the*

development of research skills in students at all levels of the education system. In Colombia, the conditions for encouraging teacher research are mentioned in more detail, while in Chile, the action of researching is not deeply explored, but reflection and innovation are highlighted.

Keywords: *teaching practice; teacher training; educational research; educational policies; educational system; educational policies.*

Resumo: *A pesquisa docente tornou-se um dever, uma responsabilidade e um desafio no trabalho educativo. Por isso, o objetivo deste estudo é analisar nas políticas educacionais os propósitos e as condições para implementar a pesquisa no labor docente e na formação inicial no Chile e na Colômbia. Com base na abordagem qualitativa, realizou-se uma análise documental, na qual foi feita uma revisão de 11 documentos. Os resultados obtidos demonstraram como responsabilidade docente em ambos países: a tarefa de pesquisar sua prática e a disciplina que leciona, bem como o fomento do desenvolvimento de habilidades de pesquisa em estudantes de todos os níveis do sistema educacional. Na Colômbia, são mencionadas com mais detalhes as condições para incentivar a pesquisa docente, enquanto no Chile a ação de pesquisar não é explicada em profundidade, mas destaca-se a reflexão e a inovação.*

Palavras-chave: *prática docente; formação docente; pesquisa educacional; políticas educacionais; sistema educacional.*

Introducción

La sociedad actual, denominada sociedad del conocimiento (Castells, 2003) o sociedad del aprendizaje (Hargreaves, 2003), se destaca por el cambio intrageneracional presente en las esferas de la actuación humana, como consecuencia directa del acelerado avance científico y de las numerosas innovaciones tecnológicas. No cabe duda de que la velocidad en el incremento del conocimiento y su cúmulo en la vida social no está generando certeza, sino que, por el contrario, genera mayor incertidumbre. Esta situación provoca un continuo de producción y caducidad del conocimiento (Brunner, 2001) que trae serias repercusiones en lo educativo, pues ya no basta solo la memorización. Se requiere promover capacidades y competencias consideradas de orden superior (Hargreaves, 2003; Pérez, 2009) que permitan desarrollar en todas las personas la capacidad de aprender a lo largo de la vida (Aguerrondo & Vaillant, 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

Lo anterior significa que se abandona el modelo formativo que promovía el rol de carácter técnico del docente, que aplica el conocimiento científico en su práctica diaria sin cuestionamiento, para pasar a un modelo de formación más cercano al de un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa en forma autónoma y crítica. Zeichner (1983) lo denomina el paradigma de la

indagación, con un fuerte componente de cuestionamiento, crítica e investigación. Un elemento clave de esta perspectiva es el desarrollo de prácticas críticas y reflexivas en los docentes para que puedan convertirse en agentes de cambio social. Los docentes, bajo un enfoque formativo reflexivo-crítico, requieren fortalecer competencias investigativas, en aras de consolidar una cultura investigativa que contribuya a mejorar las realidades educativas (Buendía et al., 2017). De esta manera, se considera la investigación docente como un proceso que fomenta un acercamiento entre la teoría y la práctica, que genera una reflexión crítica sobre el impacto de las prácticas en el aula e invita a repensar y reflexionar sobre las pedagogías que se utilizan habitualmente. De esta forma, se conducen cambios sistemáticos e intencionales en las prácticas educativas, lo que genera un aprendizaje permanente que trasciende al desarrollo profesional docente (Brew & Saunders, 2020; Manfra, 2019; Wood & Smith, 2018).

Por consiguiente, en la actualidad se hace necesaria la formación y el ejercicio de docentes investigadores que tengan la capacidad de comprender, intervenir y resolver problemáticas educativas, teniendo en cuenta el conocimiento basado en la investigación y su transformación en acciones prácticas que respondan a las necesidades del alumnado y del profesorado (Wahlgren & Aarkrog, 2021). Es así como el docente asume la investigación como una responsabilidad profesional, mediante investigaciones que giran alrededor de sí mismo y de la propia práctica, para implementar soluciones a problemas en el aula (Stringer, 2013).

Entonces, resulta prioritario superar las barreras y las tendencias que señalan una baja formación docente en investigación en distintos contextos, tal y como lo señalen Gros et al. (2020), Perines (2018) y Lysenko et al. (2015). Esto se debe a que no se le otorga suficiente peso a la investigación en el diseño curricular, lo que deriva en que los docentes tengan un bajo nivel de conocimientos y competencias en investigación. Además, la investigación educativa comúnmente no es realizada por el profesorado, sino por académicos e investigadores externos a la escuela, lo cual ocasiona que esta no tenga un impacto real en la práctica docente (Cain & Allan, 2017; Vanderlinde & Van Braak, 2010).

Este poco o nulo impacto se refleja cuando los investigadores comúnmente no tienen la intención de informar a los profesores sobre los estudios realizados en el ámbito educativo, a la vez que los docentes tampoco están interesados en incorporar resultados de investigaciones externas en sus procesos de enseñanza (Sato & Loewen, 2019). Caso contrario, ocurre cuando el docente investiga sobre sus preocupaciones, intereses y necesidades, cuando se pregunta sobre lo cotidiano,

lo evidente y lo desconocido está llamado a indagar, a observar, reflexionar, investigar y producir un conocimiento nuevo que responda a las exigencias actuales.

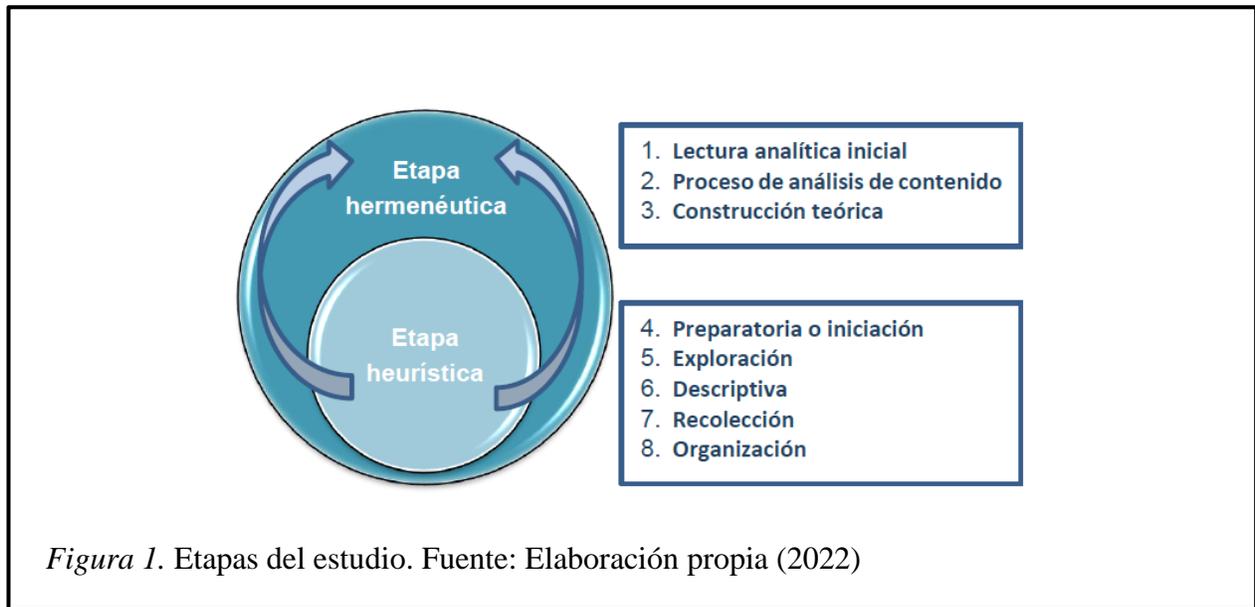
Tal panorama representa un reto en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, para la investigación, generación y aplicación de conocimiento innovador, pues sin el desarrollo de la investigación, la docencia sería una actividad simplemente repetitiva de transmisión de conocimientos originados en otras latitudes o espacios institucionales (Piñero et al., 2007). De tal manera, resulta pertinente indagar si la formación inicial y permanente contribuye al desempeño de un profesional que asume la investigación como responsabilidad docente. A partir de estos antecedentes surge el objetivo del estudio: analizar los planteamientos sobre los propósitos y condiciones para implementar la investigación en el quehacer docente, declarados en las políticas educativas vigentes en los contextos de Chile y Colombia.

Para abordar este objetivo se establecen las siguientes preguntas orientadoras: 1. ¿Cuál es el propósito de formar a un docente en investigación? 2. ¿Cuáles son las condiciones que se establecen para que un docente investigue?

Método

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo que tiene como propósito comprender, examinar y decodificar los mensajes presentes en las diferentes normativas analizadas (Ander-Egg, 1995). Utilizando la técnica de análisis de contenido como herramienta de investigación social (Carrasco & Caderero, 2007), se examinan documentos oficiales y normativos que establecen directrices sobre políticas educativas a nivel nacional en Chile y Colombia.

El proceso para llevar a cabo el estudio estuvo conformado por dos etapas: la heurística y la hermenéutica (Londoño et al., 2016) que se representa en la Figura 1.



Fases de la etapa heurística

En esta primera etapa se identificó y seleccionó el tema de investigación, desde una lectura analítica y comprensiva del problema. Para precisar las necesidades de información pertinentes al objetivo del estudio se hizo una revisión de los autores más relevantes que plantean las principales problemáticas y necesidades en torno al papel desempeñado por el docente investigador.

Para abordar el objetivo de estudio se establecieron como criterios de selección:

- Documentos representativos de la legislación educativa en Chile y Colombia.
- Documentos orientadores para operacionalizar la normativa, tanto a nivel de sistema educativo como de las distintas etapas del desarrollo profesional docente.
- Documentos vigentes.

Acorde con estos criterios se seleccionaron un total de 11 documentos, de los cuales 5 corresponden a Chile y 6 a Colombia (ver Tabla 1).

Tabla 1

Identificación de las unidades de muestreo

	Chile	Colombia
Sistema educativo	Ley 20.370 Ley General de Educación (2009).	Ley General de Educación (1994).
Docentes en servicio	Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016). Marco para la Buena Enseñanza (2021).	Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización Docente (2002).
Formación inicial docente	Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía (2021). Estándares de la Profesión Docente (2021).	Decreto 1236. Organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores. (2020) Decreto 2450. Condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado en programas de licenciaturas. (2015) Resolución 2041. Características específicas de calidad de los programas de Licenciatura. (2016) Sistema Colombiano de Formación de Educadores (2013).

Fuente: Elaboración propia (2022)

Se llevó a cabo una organización de los documentos que permitió un enfoque progresivo de la temática de estudio, de lo general a lo particular. Este proceso facilitó la identificación de relaciones comparativas entre el contexto chileno y colombiano. Como resultado de esta organización se obtuvieron tres niveles de análisis, que abarcaban los documentos que regulan: 1) sistema educativo; 2) docente en servicio; 3) formación inicial docente (FID).

Fases de la etapa hermenéutica

Para efectuar el análisis e interpretación de la información se consideraron 11 unidades de muestreo (5 de Chile y 6 de Colombia). Con respecto a las unidades de registro, estas se refieren a partes específicas de los documentos que permiten abordar los interrogantes y objetivos del estudio. Se consideró la propuesta de Miles y Huberman (1994). Estos autores conciben el análisis de datos como el flujo y conexión interactiva de tres tipos de actividades: a) reducción, b) exposición y c) extracción de conclusiones. A partir de la información destacada en cada documento se establece relación entre los textos analizados, desde donde surgen categorías de

carácter inductivo, de tipo descriptivo e interpretativo. Estas permitieron establecer comparaciones entre el contexto chileno y colombiano, en los tres niveles de análisis.

Resultados

El análisis de contenido será presentado desde los tres niveles mencionados en la etapa hermenéutica. A partir de un análisis de lo general a lo particular, se establecen semejanzas y diferencias entre los contextos de Chile y Colombia.

La investigación en el sistema educativo

En Chile, la Ley General de Educación (2009) menciona que es un deber y función del Estado “estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación” (art. 5, p. 3). Para ello, el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación se encarga de fomentar actividades encaminadas hacia la investigación científica, tecnológica y la innovación. Por su parte, en Colombia, la Ley General de Educación (1994) establece que se debe “promover y estimular la investigación educativa, científica y tecnológica” (art. 148, p. 31). De forma similar al contexto chileno, en Colombia el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (MinCiencias) se encarga de diseñar, promover e implementar planes, programas y políticas que fomenten el desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación, que permita el fortalecimiento de una sociedad basada en el conocimiento. Un ejemplo de ello es el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que busca fortalecer y gestionar la investigación y la innovación, así como el desarrollo pedagógico y profesional docente.

En relación con la investigación como parte de la función docente, en ambos países aparece como una habilidad que el profesorado debe fomentar en el alumnado de Educación Básica y Media, con objetivos orientados a la formación de estudiantes reflexivos, con capacidad para crear, investigar e innovar. En Chile, la Ley General de Educación (2009) establece como objetivos generales de la Educación Básica “pensar en forma reflexiva (...) formulación de proyectos y resolución de problemas (...) aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica” (art. 29, p. 10). Entre los objetivos para la Educación Media, destacan: “pensar en forma libre y reflexiva (...) comprender y aplicar conceptos, teorías y formas de razonamiento científico” (art. 30, p. 11).

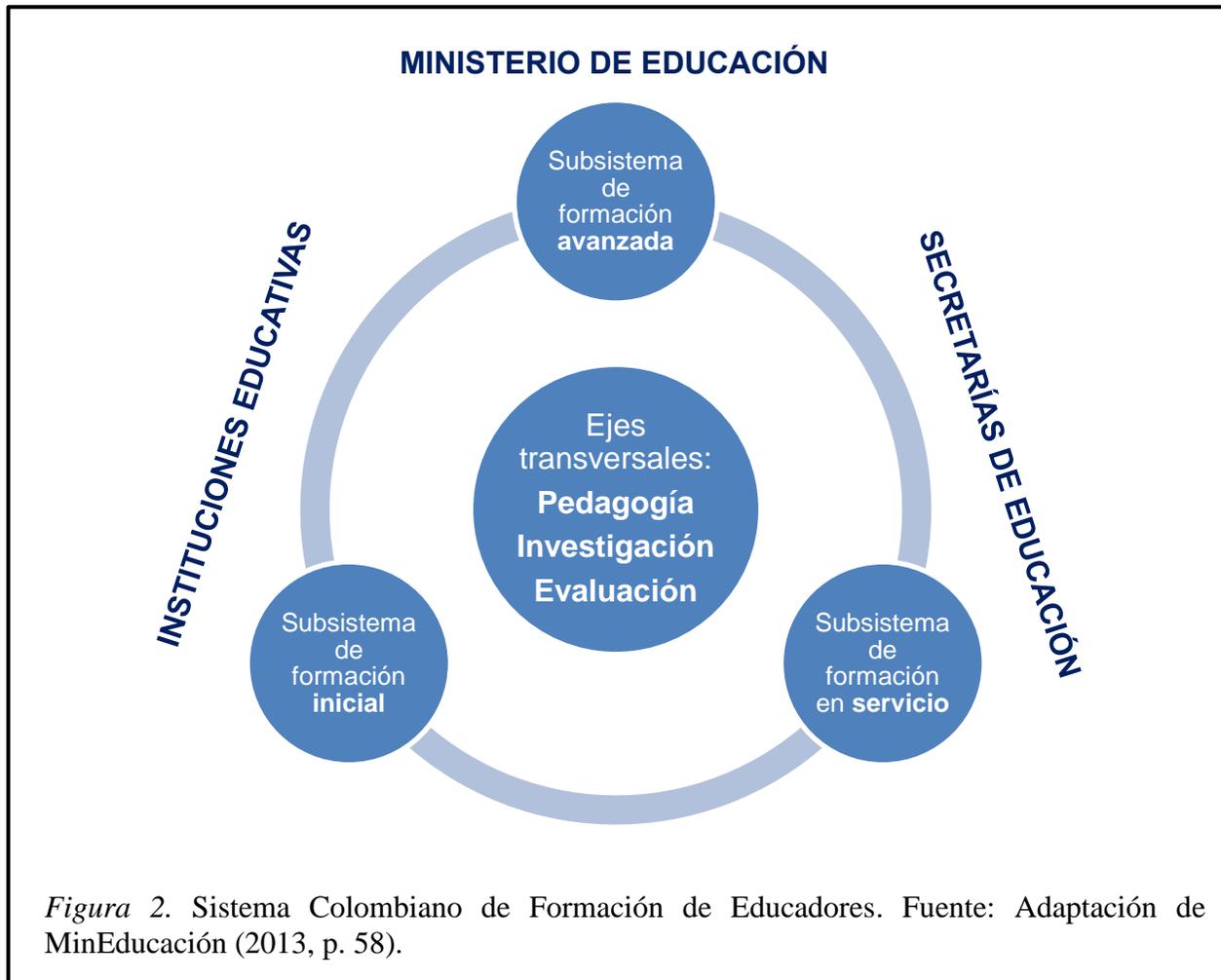
En Colombia, la Ley General de Educación (1994) destaca como un objetivo general de la Educación Básica, “fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa” (art. 20, p. 6). En relación con los objetivos de la Educación Media destaca “la incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social (...) la capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad” (art. 30, p. 9).

Esto significa que, en ambos países, los docentes de todos los niveles educativos deben emplear y fomentar habilidades de investigación en los estudiantes. Lo cual destaca la necesidad e importancia que el profesorado tenga un alto dominio y formación en competencias investigativas, como también, el empleo de una metodología de enseñanza que promueva la investigación científica, con la oportunidad de recurrir a un aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje centrado en la indagación o aprendizaje basado en problemas.

Este análisis ha permitido apreciar que la investigación es un tema presente de manera transversal en el sistema educativo, principalmente como un medio para el desarrollo de niveles de pensamiento superior. Esto sugiere que es necesario que los docentes adquieran competencias desde su formación inicial para promover la investigación en sus estudiantes a través de distintas estrategias. Por otra parte, en Colombia se menciona la necesidad de promover y estimular la investigación educativa, mientras que en Chile se hace referencia a la innovación en un sentido más amplio, sin mencionar específicamente la investigación educativa.

La investigación como responsabilidad del docente en servicio

Este segundo nivel de análisis se sustenta desde la revisión a documentos que establecen los lineamientos normativos y orientaciones del quehacer docente en servicio. Es así como, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa Nacional de Formación de Educadores, señala que la investigación es uno de los tres ejes transversales que dinamizan y articulan los distintos momentos de la trayectoria profesional de los docentes (ver Figura 2; MinEducación, 2013).



El eje de investigación puede estar orientado hacia tres propósitos:

- 1) La definición de la disposición de indagación y la actitud reflexiva del educador en torno a su praxis, con un sentido investigativo.
- 2) La formación del educador como intelectual y productor de conocimiento académico, con claros avances y apropiación teórica y práctica, para la consolidación de la pedagogía como disciplina.
- 3) El reconocimiento de la investigación como una alternativa didáctica para el desarrollo de la práctica pedagógica (MinEducación, 2013).

Los dos primeros propósitos vinculan la investigación con el desarrollo profesional docente, al favorecer la movilización de saberes, transformándose la investigación en una herramienta generadora de conocimiento pedagógico desde los contextos de práctica, que se constituye en

objeto de estudio (MinEducación, 2013). Estos planteamientos están relacionados con lo declarado en el Estatuto Docente, decreto n.º 1278 (Colombia, 2002), documento en el que se reconoce entre las actividades curriculares no lectivas del docente la de “investigar asuntos pedagógicos para incrementar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados” (p. 1).

En cuanto al tercer propósito de la investigación, que trata sobre el reconocimiento de la investigación como objeto de aprendizaje del estudiante, tanto en Colombia como en Chile se espera que los docentes empleen la investigación como estrategia pedagógica de enseñanza. Esto exige del docente “los conocimientos, las estrategias pedagógicas y las habilidades necesarias para que los estudiantes aprendan a investigar en la práctica misma de la actividad escolar” (MinEducación, 2013, p. 104).

En Chile, la investigación en el contexto de la labor docente no es un eje transversal del nivel de relevancia otorgado en Colombia, aunque en la Ley General de Educación (2009) se hace mención que entre los deberes de los profesionales de la educación está “investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio” (p. 5). Esta situación se reafirma en la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Chile, 2016), que se inspira en 10 principios, uno de los cuales hace alusión a la investigación: “Innovación, investigación y reflexión pedagógica: el sistema fomentará la creatividad y las capacidades de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido” (art. 19, literal e). De esta manera, se destaca al docente como un profesional que genera conocimiento, desde la vinculación entre la investigación y las prácticas pedagógicas.

Estos planteamientos que forman parte de la política educativa de Chile se operacionalizan en el documento *Marco para la Buena Enseñanza* (Ministerio de Educación [Mineduc], 2021b), que declara de manera más específica qué se espera que dominen los docentes para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad. Entre sus 12 estándares, destaca el n.º 2: “Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar”, con dos descriptores: 1) Demuestra habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña; 2) Conoce un repertorio de estrategias y recursos didácticos, para representar, modelar, explicar e investigar la disciplina que enseña (p. 27).

De este modo, se observa en ambos países una coherencia entre las normativas establecidas y las expectativas en cuanto al desempeño docente. Sin embargo, en Chile no se evidencia tanto énfasis en la investigación como se declara en los documentos colombianos, lo cual contrasta con la prioridad establecida en estos últimos.

La investigación en la FID

Ante la nueva concepción de los docentes como profesionales de la educación, su formación inicial adquiere relevancia como primer paso de este proceso de aprendizaje permanente. En este contexto, tanto en Chile como en Colombia se identifican dos propósitos de la investigación como componentes formativos del estudiante de pedagogía.

El primero hace referencia a la investigación como estrategia que favorece el desarrollo de una actitud crítica, creativa y reflexiva en los futuros docentes. En Colombia, el decreto n.º 2450 (2015) concibe la investigación como “la estrategia que viabiliza el desarrollo de una actitud crítica y la capacidad creativa en los docentes y estudiantes, con la misión de aportar al conocimiento científico, a la innovación y al desarrollo social y cultural” (p. 6). En Chile, uno de los Estándares Pedagógicos para Carreras de Pedagogía señala: “Demuestra habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña” (Mineduc, 2021a, p. 32). Por lo tanto, en ambos países se espera que los estudiantes de pedagogía, durante su formación, tengan una participación en procesos investigativos, como una estrategia que promueva el dominio de distintos referentes y formas de investigar que les permita el desarrollo de pensamientos de nivel superior.

El segundo propósito común es promover la investigación como un medio para que los futuros docentes investiguen sobre las prácticas de otros docentes y sobre las que implementarán ellos. Esto se refleja en la resolución n.º 2041 de Colombia (MinEducación, 2016), donde se establece que los docentes deben ser formados en investigación para que “investiguen sobre prácticas educativas sobresalientes, valore su impacto y se apropie de estas para su propio quehacer educativo” (p. 3). En Chile, los Estándares Pedagógicos (Mineduc, 2021a) vinculados con el Dominio D, “Responsabilidades profesionales”, promueven un aprendizaje docente orientado a la mejora continua, a través del “uso de datos y una investigación activa en torno a problemas y prácticas de instrucción” (p. 4). De esta manera, se aprecia una estrecha relación entre la

investigación y las prácticas docentes, una relación dialógica que fomenta un aprendizaje profesional continuo y la transformación del quehacer educativo.

Se espera que la investigación realizada por los futuros docentes esté enfocada en mejorar e innovar las prácticas educativas. Este enfoque se puede observar en el decreto n.º 1236 de Colombia (2020), donde se establece que las Escuelas Normales Superiores deben desarrollar en los docentes capacidades para: i) “mejorar e innovar las prácticas y estrategias pedagógicas que permitan impulsar el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, dando un especial énfasis al diseño e implementación de proyectos pedagógicos” (p. 4). En Chile también se destaca la importancia de la innovación en las prácticas educativas, como se explica en uno de los descriptores del Estándar 11: “Muestra disposición a innovar en sus prácticas pedagógicas en el transcurso de su formación, para enfrentar problemáticas o desafíos que requieren recurrir a nuevas comprensiones y desempeños” (Mineduc, 2021a, p. 66). Ambas realidades enfatizan la relevancia de la innovación en las prácticas docentes, lo cual se puede lograr al actualizar y profundizar los conocimientos profesionales a través de la vinculación de las prácticas con procesos investigativos situados.

En este sentido, se aprecian tres semejanzas notables en cuanto a las condiciones y características del proceso investigativo durante la FID. La primera se enfoca en que los estudiantes de pedagogía adquieran competencias investigativas. En Colombia se establece que el docente debe “dominar los referentes y formas de investigar del campo disciplinar o profesional” (MinEducación, 2016, p. 5). En Chile, aunque los Estándares Pedagógicos no mencionan explícitamente el logro de competencias investigativas, se exponen saberes relacionados con esta competencia, como la técnica de observación: “Conoce y aplica técnicas de observación y registro de las actividades de su práctica docente” (Mineduc, 2021a, p. 65). En ambos países se espera que los futuros docentes adquieran un conjunto de competencias investigativas que les permitan consolidar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos en el contexto de sus prácticas.

La segunda semejanza destaca la articulación entre la investigación y la docencia, como lo declara el decreto n.º 2450 (Colombia, 2015) al mencionar que la institución formadora tiene la responsabilidad de generar políticas y estrategias orientadas a “la articulación de los avances y los resultados de la investigación propia, nacional e internacional, con la docencia y la extensión” (p. 7). Esta articulación se evidencia en los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía, donde se señala que “las estrategias de enseñanza aprendizaje que implementan las y los académicos y futuras profesoras y profesores están

orientadas por la relación docencia e investigación” (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2021, p. 5). Esta situación, común entre ambos países, reafirma la estrecha relación entre el conocimiento generado por la investigación y su aplicación en la docencia.

La tercera semejanza radica en concebir el proceso investigativo como un espacio de colaboración y participación, en lugar de una actividad individual. En Colombia se especifica en el decreto n.º 2450 que se deben fomentar “actividades para la creación de grupos de investigación en el campo propio del programa y sus aportes al mejoramiento de las prácticas y el aprendizaje de los estudiantes” (Colombia, 2015, p. 7) En Chile, aunque no se describe explícitamente la acción de investigar por parte de los estudiantes de pedagogía, se promueve su colaboración y participación en espacios de reflexión y mejoramiento continuo. En el Estándar 11. “Aprendizaje profesional continuo”, se destaca “la importancia del trabajo colaborativo y participa con sus pares en diversas instancias de apoyo mutuo para la mejora de sus prácticas” (Mineduc, 2021a, p. 66). Ambos países destacan la importancia de la colaboración y la participación en la investigación como medio para mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes.

De esta última semejanza se desprenden dos diferencias. La primera surge de la manera en que se aborda la investigación en el documento normativo de Colombia y Chile. En Colombia se considera que la investigación es una estrategia fundamental para el desarrollo de una “actitud crítica y la capacidad creativa en los docentes y estudiantes, con la misión de aportar al conocimiento científico, a la innovación y al desarrollo social y cultural” (Colombia, 2015, p. 6). Es decir, la investigación es vista como una actividad en la que los futuros docentes participan de manera directa. En cambio, en Chile, aunque se destaca la importancia de la investigación, esta se circunscribe a la labor que realizan los académicos responsables de los programas formativos. Por ejemplo, el Criterio 4 de los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación señala: “Los académicos desarrollan acciones de investigación o innovación sobre la experiencia docente, que impactan en el proceso formativo, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico” (CNA, 2021, p. 8). La segunda diferencia radica en los lineamientos institucionales que fomentan la formación en investigación de los estudiantes de pedagogía. En Colombia se especifica que “la institución debe definir políticas y estrategias dirigidas a fomentar la efectividad de sus procesos de formación para la investigación” (Colombia, 2015, p. 6). Se espera que se implementen estrategias organizacionales que fomenten el desarrollo y la consolidación de la cultura investigativa, donde la investigación se valore como un espacio de encuentro entre docentes y estudiantes para la

generación de conocimiento de manera conjunta. En cambio, en los documentos analizados del contexto chileno no se declaran explícitamente estos planteamientos.

Discusión y conclusiones

En este apartado se da respuesta a las dos preguntas que han guiado el desarrollo del estudio. En referencia al primer interrogante (¿Cuál es el propósito de formar a un docente en investigación?), los hallazgos dan cuenta que en los contextos estudiados la investigación alcanza distintas finalidades, las cuales se pueden resumir en tres ámbitos.

El primer ámbito refiere al desarrollo de las habilidades de investigación en el alumnado. Se espera que los docentes de los distintos niveles educacionales empleen la investigación como estrategia pedagógica de enseñanza (Sánchez, 2014; Mejía & Manjarrez, 2013). Se hace necesario partir del reconocimiento de la investigación como objeto de aprendizaje del estudiante y por medio de la implementación de la investigación en el aula o investigación escolar se favorecerá el desarrollo de las habilidades de reflexión, resolución de problemas, creatividad, innovación, entre otras. Tal como lo describen Porlan y García (2000) y Couso (2014), la investigación escolar, o *inquirí-based science education*, tiene como característica la creación de entornos de enseñanza centrados en observaciones, formulación de preguntas, recolección de datos y experimentos que, además de promover el aprendizaje, fomentan el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa. Esta situación destaca la necesidad que el profesorado tenga un alto dominio en competencias científicas e investigativas (De Juanas et al., 2016).

El segundo ámbito hace referencia al desarrollo profesional docente a partir de la investigación (Zabalza, 2008). La investigación es considerada como una herramienta generadora de conocimiento pedagógico (Cheng & Ling 2013; Elliot, 2015). De esta manera, se destaca al docente como un profesional que genera conocimiento, desde la vinculación entre la investigación y las prácticas pedagógicas, permitiendo un empoderamiento de la profesión docente, reconociendo fortalezas y limitaciones en las prácticas e investigación educativa que permiten transformar las realidades educativas (Muñoz & Garay, 2015; Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Por último, el tercer ámbito está orientado a la mejora continua del docente a través del desarrollo de investigaciones pedagógicas, disciplinares e investigaciones sobre otros docentes, con la finalidad de promover innovación de las prácticas que les permita abordar problemáticas que requieran nuevas comprensiones y desempeños (Mineduc, 2021b).

En relación con el segundo interrogante (¿Cuáles son las condiciones que se establecen para que un docente investigue?), en ambos países las condiciones para que un docente investigue se centran en la formación inicial, dado que se promueve el desarrollo de competencias investigativas que afiancen saberes disciplinares y pedagógicos. En el caso de Chile se fomenta el dominio de técnicas de observación y registro de las actividades de la práctica docente apoyada en procesos reflexivos como un componente clave de la responsabilidad profesional que permite generar conocimientos. Por lo tanto, al interior del enfoque reflexivo y crítico, la investigación cumple un rol protagónico, pues se espera que el docente reflexione sistemáticamente sobre su práctica y participe transformando su realidad educativa (Tójar, 2006). Así, surge la identidad del docente-investigador, vinculada a un nuevo conjunto de competencias que incluye la observación de la práctica, la reflexión sobre esta y la identificación de áreas de desarrollo con la finalidad de diseñar una ruta de mejora (Cervantes, 2019, p. 61).

Por su parte, en Colombia se explicitan las condiciones que favorecerían la acción de investigar en el campo disciplinar o profesional por parte de docentes en servicio, con el respaldo de programas, instituciones y proyectos que promueven el rol investigador. Para ello se crean grupos de investigación en el campo propio del programa y se estimula la formación disciplinar e investigativa. Lo anterior trae como resultado que en la actualidad hay docentes que desarrollan investigaciones empleando distintas técnicas y modalidades: relatos autobiográficos o investigaciones biográfico-narrativas (Huchim & Reyes, 2013); historias de vida, diarios de clase (Zabalza, 2008); cartografía conceptual (Arrillaga, 2018); investigación acción: *lesson study*, (Trapero & Gómez, 2019; Fujii, 2019) y *learning study* (Fernández & Yoshida, 2012).

En síntesis, se reconocen principalmente semejanzas, tanto en Chile como en Colombia, con respecto al propósito de formar a un docente en investigación y las condiciones para ejercer este rol. Se valora el hecho de que la investigación está declarada de manera transversal en los distintos niveles del sistema educativo como un medio para el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el docente tiene un rol protagónico al planificar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas que promuevan conocimientos, habilidades y actitudes investigativas. No obstante, a pesar de los hallazgos encontrados en este estudio, resulta preponderante analizar en profundidad cómo todos estos elementos analizados en las normativas son llevados a la práctica y a la cotidianidad del aula.

Por lo tanto, en estas conclusiones se plantean cuatro recomendaciones para promover una formación vinculada a prácticas investigativas. La primera es insertar en el currículo de la FID competencias investigativas de manera transversal, lo cual posibilita la superación parcelada y fragmentada de las áreas del conocimiento. De este modo, el proceso de formación docente lleva también a la formación de investigadores capaces de identificar y vincular problemas educativos concretos. Para abordar esta transversalidad se propone la metodología interdisciplinaria, la metodología integradora y los proyectos académicos integrados (Piñero et al., 2007).

Desde este enfoque transversal surge la segunda recomendación, que es la iniciación de los estudiantes de las carreras pedagógicas desde los primeros años a la investigación formativa, como preámbulo para alcanzar otros estatus investigativos de mayor rigor (Espinoza, 2020).

La tercera recomendación es concebir la propuesta formativa de los investigadores bajo los principios de la investigación formativa. Esta se refiere a la formación en y para la investigación mediante la realización de actividades investigativas relacionadas con la obtención de conocimientos propios de los procesos académicos y pedagógicos. Esto tiene como objetivo brindar a los estudiantes, mediante un ambiente y una cultura de la investigación, la posibilidad de asumir actitudes favorables hacia ella (Espinoza, 2020; Restrepo, 2017).

Finalmente, la cuarta recomendación está orientada al ejercicio de docentes investigadores (Palencia Salas et., al, 2019), quienes requieren condiciones que faciliten la práctica investigativa: el financiamiento de la investigación, remuneración salarial acorde al trabajo, espacio y tiempo para las actividades investigativas, formación permanente en proyectos de investigación, entre otras.

Referencias

- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Arrillaga, C. E. L. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Científica*, 3(10), 232-247. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Brunner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 47-89). UNESCO.

- Buendía, X., Zambrano, L., & Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- Cain, T., & Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 718-732. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1316252>
- Carrasco, J., & Caderero, J. (2007). *Aprendo a Investigar en Educación* (2.º ed.). RIALP.
- Castells, M. (2003). *La era de la información (vol. 2): Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Alianza.
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE*, 17(4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Cheng, E. C. K., & Ling, L. (2013). *The approach of learning study: Its origin and implications*. OECD Education. <https://www.oecd.org/education/ceeri/eric%20cheng.learning%20study.pdf>
- Chile. (2009, 12 de septiembre). Ley n.º 20370: Ley General de Educación. <https://bcn.cl/3cv49>
- Chile. (2016, 1 de abril). Ley n.º 20903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://bcn.cl/2k85e>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley n.º 115: Ley General de Educación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0393.pdf
- Colombia. (2002, 19 de junio). Decreto n.º 1278: Estatuto de profesionalización docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (2015, 17 de diciembre). Decreto n.º 2450. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019618>
- Colombia. (2020, 14 de septiembre). Decreto n.º 1236. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141999>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación de carreras y programas de Pedagogía*. https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos_cye.aspx
- Couso, D. (2014, 10-12 de septiembre). *De la moda de “aprender indagando” a la indagación para modelizar: una reflexión crítica* [Conferencia inaugural]. XXVI Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Huelva, España. http://uhu.es/26edce/actas/docs/conferencias/pdf/26ENCUENTRO_DCE-ConferenciaPlenariaInaugural.pdf
- De Juanas, Á., Del Pozo, R., & González, M. (2016). Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación primaria. *Bordón*, 68(2), 103–120. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68207>
- Elliot, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 29-46. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871003.pdf>
- Espinoza, E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Revista Conrado*, 16(74), 45-53.
- Fernández, C., & Yoshida, M. (2012). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Routledge.

- Fujii, T. (2019). Designing and adapting tasks in lesson planning: A critical process of lesson study. En R. Huang, A. Takahashi & J. Da Ponte (Eds.), *Theory and practice of lesson study in mathematics* (pp. 681-704). Springer.
- Gros, B., Viader, M., Cornet, A., Martínez, M., Palés, J., & Sancho, M. (2020). The Research-Teaching Nexus and Its Influence on Student Learning. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 109-119. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p109>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Octaedro.
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 392-419. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Londoño, O., Maldonado, L., & Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Iconk.
- Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., & Dagenais, C. (2015). Research use in Education: an online survey of school practitioners. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 25(1), 35-54. <https://doi.org/10.26522/brocked.v25i1.431>
- Manfra, M. M. (2019). Action research and systematic, intentional change in teaching practice. *Review of Research in Education*, 43(1), 163-196. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821132>
- Mejía, M., & Manjarrez, M. (2013). *La investigación como estrategia pedagógica una propuesta desde el sur*. Ediciones Desde Abajo.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Sage.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016, 3 de febrero). Resolución n.º 2041. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación. (2021a). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Artes Visuales*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Artes-visuales.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021b). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 389-399. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación 2030: Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286>
- Palencia Salas, V., Villagrà Sobrino, S. L., & Rubia Avi, B. (2019). Posibilidades y tensiones del docente-investigador en la escuela. El caso de Argentina, Brasil, Colombia y México. *Revista Fuentes*, 21(1), 115-134.
- Pérez, A. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.

- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, (34), 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Piñero, M., Rondón, L., & Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, 13(24), 173-194.
- Porlan, R., & García, F. F. (2000). El proyecto IRES (Investigación y renovación escolar). *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (64), 1-16.
- Restrepo, B. (2017). *Conceptos y aplicaciones para la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias*. Cesu.
- Sato, M., & Loewen, S. (2019). Do teachers care about research? The research–pedagogy dialogue. *ELT Journal*, 73(1), 1-10. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy048>
- Stringer, E. (2013). *Action Research*. Sage.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. La Muralla.
- Trapero, N., & Gómez, Á. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 569. <https://doi.org/10.5209/RCED.57780>
- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries, and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2021). Bridging the gap between research and practice: how teachers use research-based knowledge. *Educational action research*, 29(1), 118-132. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1724169>
- Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Cómo citar: Palencia Salas, V., & Verdugo Peñaloza, A. (2023). La investigación como responsabilidad docente. Un análisis de las políticas educativas en Colombia y Chile. *Páginas de Educación*, 16(1), 28-46. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3060>

Contribución autorial: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

V. P. S. ha contribuido en a, b, c, d, e; A. V. P. en a, b, c, d.

Editora científica responsable: Mag. Florencia de León