

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE POSGRADO EN EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO - REFLEXIVO EN AMÉRICA LATINA

Marta Osorio de Sarmiento¹
Julio Esteban Univio Molano²

1 Doctora en Educación por la Universidad de Granada España; Pos doctora en Narrativa y Ciencia en la Universidad de Córdoba Argentina- Universidad Santo Tomás Colombia; MBA en Dirección General Instituto Europeo de Posgrados Madrid España, Especialista en Dirección de Centros Educativos de la Universidad de la Sabana Bogotá Colombia; Licenciada en Ciencias Sociales Universidad de la Sabana Bogotá Colombia, Licencia en Ciencias de la Educación Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga, Colombia. Actualmente Decana de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N corps, Bogotá, Colombia. Líder del grupo de Investigación Cibeles categorizado en Min ciencias

2 Candidato a Doctor en la Universidad de Alicante España, Certificado-Diploma de Estudios Avanzados del Tercer Ciclo (DEA), Universidad de Granada España, Filósofo de la Universidad Nacional. Docente de la ESESC de la FUJNC.





Introducción

En este capítulo se presenta una revisión de las consideraciones de algunos autores en torno a formación en investigación, desde la perspectiva crítico-reflexiva, en los niveles de posgrado. Con el propósito de realizar aportes en el campo de estudio de la investigación posgradual en educación en América Latina, a fin de reconocer la formación en investigación como el espacio fundamental para fortalecer los procesos de generación y gestión del conocimiento producto de la formación de investigadores en maestrías y doctorados.

Acorde con la intención que anima el presente escrito, para su elaboración se ha elegido dividirlo en cuatro temas a través de los cuales se reflexiona sobre la importancia del papel del docente en los procesos de formación en la investigación, en el primero: Gestión Docente, se discurre sobre como la misión del docente en la educación superior se establece como la labor fundamental, para gestionar el desarrollo de la conciencia reflexiva sobre la práctica y en sí misma, convirtiéndose ésta en objeto de la investigación. El segundo tema: Pensamiento Crítico Reflexivo como estrategia de desarrollo en la Formación Posgradual, está dedicado a señalar la articulación que se presenta entre teoría y práctica contextualizándola en los procesos de formación posgradual, para lo cual se observa como el enfoque pedagógico desde el pensamiento crítico-reflexivo contribuye a centrar los procesos de indagación en el desarrollo de las capacidades implícitas en los procesos mismos de investigación. En el tercer tema: La Investigación Acción como estrategia de aprendizaje en la formación de Investigadores, se expone una breve descripción en la que la investigación –acción contribuye en la formación de investigadores educativos, con el propósito de familiarizar a los docentes con la práctica reflexiva en pro de mejorar las prácticas educativas. En el último apartado: El Docente Investigador en la Enseñanza Crítico-Reflexiva, se hace alusión a la doble tarea que tiene el docente investigador, en cuanto que, cumple con su rol de investigador e igualmente lleva acabo la tarea de enseñar a investigar en la dinámica de formar investigadores con la capacidades de análisis crítico y de reflexión sobre las problemáticas de su contexto.

Finalmente se desea, generar reflexiones sobre la importancia que tiene actualmente el papel del docente en la formación de investigadores, sobre la necesidad de generar y gestionar nuevo conocimiento, por ende, la importancia que adquiere los procesos de formación de investigadores, a fin de suscitar nuevas miradas sobre la necesidad de transformar las prácticas tradicionales que aún se llevan a cabo en la educación superior con base en perspectivas como la crítica-reflexiva que tiendan a cuestionar su propia práctica, sus alcances en busca de mejorar la formación continua de los profesionales de la educación.

Gestión Docente

La gestión en las diversas actividades humanas, puede ser entendida como un proceso permanente de planeación, ejecución y análisis de tales actividades. En el contexto de la educación superior la gestión tiene como propósito enfrentar los retos que surgen como producto de la compleja dinámica resultado de los cambios de paradigmas educativos, económicos y científicos, los cuales han originado problemáticas de orden social, cultural, educativas, políticas, éticas, morales, que generan tensiones entre los enfoques educativos tradicionales respecto de aquellos que buscan la innovación y transformación de prácticas docentes y, de hecho impactar en las instituciones de educación superior y en los procesos mismos de la gestión docente, en búsqueda de resultados académicos y científicos distintos a los que se viene realizando tradicionalmente, “por otra parte la gestión es un sustantivo que denota acción y como tal supone cierta intencionalidad y dirección de los sujetos”, (Bello, 2003: p. 357, citado por Martínez de León p.2).

Proponemos la expresión “*gestión docente*” como una conceptualización que hace referencia a la actividad del docente universitario, particularmente de aquel cuyo desempeño se lleva a cabo a través de la formación en investigación en Educación. Se formula este tipo de gestión para señalar como la naturaleza de la gestión docente no se limita simplemente a la ejecución de procesos de enseñanza y aprendizaje, pues con la aplicación de esta expresión se alude en este caso, a procedimientos relacionados con la práctica crítico reflexiva,

que se desarrolla mediante la Planificación del hacer pedagógico e investigativo, tendiente a la fortalecer la conciencia crítica y reflexiva de los estudiantes en formación posgradual, un ejemplo de esta consideración sobre la gestión, se aprecia en Lavín Del Solar, citado por Martínez de León, quien afirma que la

“Aproximación al concepto gestión: tiene su origen en las transformaciones económicas, políticas y sociales, que han dado lugar a la revolución tecnológica y que han transformado el campo de la organización de las instituciones. La débil teorización de lo que se entiende por gestión en el campo de la educación hace que, a menudo esta se circunscriba a la gestión de recursos financieros dejando de lado la diversidad de ámbitos propios del actual campo de la gestión escolar” (Lavin Del Solar, 2000, p. 18, citado por Martínez de León, 2014, p. 2)

A continuación, se hace referencia al papel y a la caracterización de la gestión docente en el ámbito universitario, desde una perspectiva de diferentes autores que posibilita la comprensión del rol y la importancia de la gestión docente en la vida académica de la educación superior.

En América Latina desde el siglo XX, se ha venido adquiriendo conciencia respecto de la importancia de la necesidad de tener equipos de profesionales con suficiente idoneidad académica, dedicados a la gestión docente para la educación superior, con el propósito de realizar las dinámicas que impulsen los desarrollos académicos, investigativos y científicos, que fortalezcan el avance de la educación superior y por ende el desarrollo de los países.

El contexto Latinoamericano se caracteriza por ser una región culturalmente heterogénea y con notable desigualdad en los ámbitos educativos a nivel superior. De ahí, los resultados dispares en los procesos de gestión y producción de conocimiento entre las distintas universidades de la región, como se evidencia a nivel posgradual. Esta circunstancia es manifiesta también en la diversidad de las estrategias académicas, pedagógicas, científicas, y de los recursos humanos empleados.

Uno de los aspectos que cobra especial importancia en el ámbito de la educación posgradual, y sobre el cual se hace necesario examinar su relevancia, lo constituye la gestión docente, porque la labor que desarrolla el docente universitario aparece de manera protagónica en la realidad actual, ella adquiere una especial importancia dentro del sistema educativo superior, además de constituirse en un eje esencial para la innovación y transformación científica donde la universidad tiene su influencia.

Se impone actualmente a las universidades la necesidad de adoptar y desarrollar estrategias, como también políticas institucionales, que se constituyan en fundamentos para las transformaciones que le exigen el mundo actual, como por ejemplo, el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Schön, 1992), la necesidad de transformar la naturaleza de la docencia acorde con los desarrollos tecnológicos, científicos, culturales, sociales y económicos, que contribuyan a la adecuación de la universidad al actual contexto mundial.

Lo anterior invita a pensar en la necesidad de incorporar nuevos procesos de gestión docente, a fin de participar en la dinámica de cambio que debe tener la actual educación universitaria, pues en algunas circunstancias y ámbitos nacionales los cambios se han producido de manera lenta y pocos profundos, especialmente en el campo de las humanidades, en el cual se manifiesta cierta resistencia a la innovación, convirtiéndose este aspecto en una notable debilidad dentro del sistema universitario. Uno de los hechos palpables de esta lentitud se hace manifiesta en el desempeño de una buena parte de los docentes universitarios, cuyas prácticas rutinarias y burocráticas frecuentemente hacen parte de modelos tradicionales.

Respecto de las ideas anteriores, se puede pensar que la gestión docente, requiere nuevos enfoques pedagógicos conducentes a propiciar la innovación en los procesos educativos y, así implementar nuevos mecanismos, instrumentos y recursos adecuados con los cuales enfrentar las exigencias de la era post industrial. Pues, la actividad del docente de la educación superior se caracteriza por

su complejidad, debido a su relación con los saberes disciplinares y pedagógicos, además, de las circunstancias personales que hacen parte del desempeño docente, aspectos que intervienen en los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el ámbito de la educación superior. Es importante considerar el entramado en el que se lleva a cabo la actividad docente, por cuanto el influye en los diversos contextos a partir de los aspecto políticos, sociales, culturales, científicos y económicos, debido a que la universidad es el centro de desarrollo de las actividades que transforman la sociedad.

La gestión docente, ha sido pensada como una actividad que lleva acabo un especialista de un nivel profesional determinado, que se consagra a la enseñanza y es parte de la comunidad académica. La gestión docente se caracteriza por las funciones y actividades académicas, por la formación de nuevos profesionales de la educación a través de procesos de enseñanza y aprendizaje, por el desarrollo de habilidades y destrezas en el desempeño de sus actividades académicas; la función y desempeño docente trascienden los campos disciplinarios y, la creación de conocimiento se constituye en la base del trabajo académico proyectados hacia la profesionalidad, esto implica la existencia, responsabilidades y obligaciones de los docentes investigadores con su labor, con el conocimiento epistemológico de su disciplina, con los estudiantes, con la comunidad académica, con su entorno sociopolítico.

De acuerdo con Antúnez y Gairín (2.000) la gestión docente está constituida por el diseño o la planificación, la ejecución, evaluación, estos procesos implican la necesidad de llevar acabo el seguimiento permanente y puntual de los procesos pedagógicos. En este sentido la gestión docente se desarrolla a través de procesos y procedimientos en los cuales la participación activa de la comunidad académica debe ser dinámica, propositiva, a fin de lograr desarrollar las actividades tendiente al fortalecimiento de cada uno de los ámbitos académicos propios del saber disciplinar y de la gestión pedagógica, características de las actividades académicas, científicas, culturales, sociales y políticas en las cuales está inmersa la universidad.

El docente a través de su gestión, dedica su desempeño a: guiar los procesos que posibilitan la generación, el adelanto, la acumulación y difusión de los hechos conceptuales y teóricos del conocimiento, con el propósito de encausarlos hacia la solución de problemáticas propias del contexto educativo; ello implica asumir el rol de liderazgo por parte del docente, que pone al mismo, en condiciones de diseñar estrategias mediante las cuales no solamente se abordan contenidos, así mismo, procura conducir a los estudiantes con base en sus habilidades y el conocimiento de elementos constitutivos de la pedagogía y la didáctica, en la senda de los procesos de aprendizaje, e igualmente, busca la generación y gestión de nuevo conocimiento a través de los procesos de los diferentes paradigmas de la investigación.

El docente universitario considera diferentes modos de actuar y, para esto selecciona entre ellos los que estima convenientes. Todo docente debe tener claro su proyección en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así lograr que el estudiante antes que sentirse forzado o manipulado le siga por su autoridad intelectual, pues de esta manera, su desempeño además de coincidir con un estilo personal, se ubica en una propuesta pedagógica bien sea institucional o propia, a fin de lograr que sus estudiantes logren discernir entre el manejo de información y la construcción de conocimiento, ello dependerá del empleo de sus capacidades y sabiduría, entendiendo que no puede separar su ser, de su hacer (Latorre, 2005).

Por ello, en ocasiones la crítica más negativa que se le hace a un docente, no es la de haber fracasado en sus objetivos, sino la de no lograr saber si fracasó o no, debido a que desconoce hacia donde iba. El profesor debe tener muy claro su plan de trabajo con sus estudiantes y consigo mismo, según Isaacs (1997), definitivamente los objetivos son un hecho radicalmente humano; algo intrínseco del hombre que conoce y busca un sentido de la vida. La planificación, la expresión, la evaluación de objetivos es muy importante, no obstante el deseo de perfeccionar los aspectos pedagógicos y didácticos, en ocasiones pueden llevar al educador a la búsqueda de resultados parciales. Quizá por esto, se estime necesario que el docente ha de buscar a través de su labor el entusiasmo, el compromiso e ilusión, por parte de sus estudiantes hacia el proceso de creación y aprovechamiento de

las situaciones relacionadas con el aprendizaje, la investigación y el conocimiento.

Los diversos estudios sobre el estado actual de la educación superior en América Latina, coinciden en sus apreciaciones sobre las profundas transformaciones a las que se ha venido sometiendo la universidad desde los últimos 25 años del siglo XX, afectando una de sus principales características como la autonomía y de hecho la naturaleza de la labor docente (Armegol y Castro, 2004).

Esta pérdida de independencia se ha venido incrementando a medida que se imponen los considerables cambios económicos y sociales, sin embargo, desde otras perspectivas se observa en el actual panorama de la educación superior, nuevos factores generadores de dinámicas distintas a las tradicionales, que favorecen la evolución de universidad, como la necesidad de insertarse en la dinámica interinstitucional y de la internacionalización (Ordorika, 2006), generando la aparición de relaciones y compromisos interinstitucionales, que contribuyen de alguna manera, a responder a políticas nacionales y a las exigencias de las nuevas circunstancias del contexto internacional.

En el marco de los cambios que se están produciendo en el ámbito universitario, se presentan inquietudes concernientes al replanteamiento de la actividad docente específicamente de las prácticas de enseñanza, de los procesos de investigación y generación de conocimiento; en este sentido, interesa entonces realizar una mirada a la postura crítico-reflexiva del docente, con el propósito de conocer cómo desde sus prácticas no solo se produce una redefinición del sentido de las mismas, y su transformación, en procura de desarrollar el proceso educativo que se lleva a cabo en el nivel posgradual.

El Pensamiento Crítico-Reflexivo como estrategia en la formación Posgradual.

Pensar críticamente implica acudir al cimiento del pensamiento racional, y de hecho a la reflexión, para lo cual la dialéctica coadyuva a que sea posible, pues mediante el dinamismo de ella, se desafía

de manera permanente las concepciones y actitudes intelectuales estáticas de los individuos. De ahí que, se estime el pensamiento crítico como una actividad intelectual rigurosa, que conlleva al análisis de las decisiones de los sujetos.

Desde el campo de las ciencias sociales y la filosofía, el pensamiento crítico-reflexivo, se proyecta como una estrategia, mediante la cual se aborda la realidad intentando primero comprenderla, para luego transformarla (Bordieu, 2000), desde esta perspectiva podría decirse entonces que el pensamiento crítico-reflexivo, es un modo de razonar en el que interviene tanto el análisis de naturaleza epistemológica, como el análisis científico de carácter social. Esto con el propósito de comprender la realidad en procura de enjuiciar la manera en que los individuos la entendemos (Wacquant, 2006), es decir, cuestionar nuestra estructura teórica y metodológica que empleamos para el análisis de la realidad social, con el fin de encontrar medios de acción sobre el contexto que se estudia.

El pensamiento crítico reflexivo es un enfoque pedagógico, en el que se plantea como supuesto teórico el que la enseñanza, es una actividad compleja pues se realiza en entornos particulares, donde se encuentra determinada por el contexto, por ello, resultan situaciones impredecibles, llenas de dificultades de carácter axiológico que obliga al docente asumir posturas éticas e ideológicas, en este sentido, el docente de acuerdo con Shön (1998) acepta su labor reflexionando sobre su práctica y sobre los problemas de la misma que le exige solución.

La formación del estudiante de posgrado centrado en el enfoque crítico-reflexivo, se da a partir de la investigación sobre fenómenos y hechos que se presentan en la realidad educativa, por ello, la observación, el dialogo y la reflexión se constituyen en los componentes esenciales de su hacer pedagógico, a través de los cuales el docente, enfoca la formación de los estudiantes de formación posgradual. La práctica reflexiva, (Zabalza,1998) busca potenciar las capacidades implícitas en los procesos de indagación sobre las problemáticas estudiadas.

La actividad del docente investigador, hace parte de la dinámica pedagógica, de ahí que, él se encuentra obligado a apropiarse del papel de investigador reflexivo, pues, enfoca su labor de formador hacia la reflexión con el propósito esencial de potenciar las capacidades de investigación de sus estudiantes. Sin embargo, resulta imprescindible para este caso, preguntar, ¿cómo él define la pertinencia de los hechos objeto de la investigación?, ¿cuáles recursos didácticos contribuyen a desarrollar sus actividades?, ¿qué estrategias pedagógicas emplea para desarrollar sus prácticas de enseñanza?, por tanto, el docente crítico – reflexivo actúa como un educador comprometido con el análisis crítico de los problemas que presenta el contexto objeto de estudio, según Freire (2002), los docentes en su hacer investigativo y pedagógico se comprometen políticamente con la lectura del mundo y, asumen una posición ética e ideológica para llevar a cabo la indagación, en función de la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y de esta manera incidir en la planeación o en la construcción de sus actividades.

El docente que asume el rol crítico-reflexivo (Zeichneir, 2012) se dirige hacia el entorno, busca transformar la realidad social de su contexto, de los estudiantes, de la institución y de los grupos sociales que hacen parte de aquel, convirtiéndolos en temas objeto de la investigación, donde se ubican las relaciones sociales sobre en las que se busca incidir. El entorno del docente, de los estudiantes y de los grupos sociales, se convierte en mundos que en el momento de ser abordados revelan diferentes problemáticas, hacia las cuales se conducen los procesos de investigación sistemática, y así, el trabajo docente, se constituye en la construcción de un horizonte cultural, sociológico, antropológico, epistemológico, científico, ético-político, sobre el cual se reflexiona y se lleva a cabo la comprensión hermenéutica de los objetos de investigación.

Desde la perspectiva crítico-reflexiva el docente adquiere conciencia acerca de sus acciones y su práctica, esto requiere tener en cuenta el análisis y la descomposición de los conceptos que la constituyen, para revelar las características de lo que significa la reflexión, por lo tanto, es indispensable hacer una conceptualización sobre estos elementos que constituyen la práctica reflexiva.

En este sentido una primera aproximación al concepto práctica, la señala como una actividad humana que en la mayoría de las veces esta desprovista de características cognitivas y de finalidades, esta idea hace referencia a actos rutinarios y repetitivos, mediante los cuales se adquieren ciertas destrezas físicas. No obstante, en el ámbito de la educación superior el concepto de la práctica hace referencia a una actividad compuesta por actos en los que se involucra acciones cognoscitivas, críticas, y teleológicas sobre un objeto, sobre un contexto, una circunstancia, o un fenómeno social; algunos autores consideran que dicho concepto en el campo de la educación superior se relaciona con el de praxis, cuando la piensan como una actividad humana consciente, comprensiva, analítica, tendiente a la transformación de la realidad investigada.

Ahora bien, en el ámbito de la práctica la acción se convierte en su componente fundamental del comportamiento humano, por cuanto permite la realización de actos intencionales, es decir, con significado e interacción subjetiva con los demás, por cuanto, la realidad social está compuesta por realidades plurales, simbólicas, cada una posee sus propios significados, códigos, delimitaciones significativas reglas de comportamiento (Bertely, 2000).

Hablamos de la acción como fundamento de la práctica en la gestión del docente investigador, pues este es un actor social, que está en posibilidad de fundamentar su labor pedagógica para posicionarse en función de los otros como actores sociales, es decir, en función de los estudiantes docentes del ámbito posgradual, por eso su actuar va más allá de la escueta linealidad, de la simple reproducción de prácticas sociales, dirigida a acciones cotidianas como fundamento de su praxis pedagógica.

A partir del enfoque crítico reflexivo, el docente desarrolla la capacidad de su hacer con base en la auto reflexibilidad, en la posibilidad de seguimiento de su propia acción y reflexión, como también como la de los otros, en este sentido la de sus estudiantes, así pues, su rol se efectúa a través de dar sentido a las estructuras internas sobre las cuales diseña su actividad dirigida a los estudiantes como una

condición que impulsa su práctica social, en la espacio temporalidad; la praxis del docente investigador, se enfoca al desarrollo de conciencia social de sus estudiantes, a través de un elemento fundamental como lo es la didáctica basada en una relación dialógica, donde se prevé la participación amplia, que fundamenta un actuar democrático en pro del reconocimiento de problemas abordados y sus posibles soluciones para lo cual, la comunicación se convierte en una acción esencial de la participación tanto en el proceso de enseñanza como de aprendizaje, como ocurre en los procesos dirigidos a la formulación y desarrollo de proyectos de investigación, así, con la implementación de seminarios a través de los cuales se estimula la *participación y comunicación* mediante debates, simposios, entre otros, se procura dinamizar la crítica reflexiva sobre las acciones que se despliegan con relación a los temas abordados; otro componente didáctico a través del cual el docente lleva a cabo su gestión, es el de la *reconstrucción histórica*, dirigida a relacionar en el contexto los hechos políticos y comunicativos que se producen, esta se constituye en una práctica que desde el punto de vista didáctico contribuye a la reflexión crítica de los actores que participan en ella.

Otro elemento implícito en el rol del docente, en su práctica, es la intención de llevar a cabo procesos educativos orientados hacia la creación de condiciones necesarias, para desplegar las *capacidades cognitivas y cognoscitivas* que animan la conciencia crítica de los sujetos que intervienen en los procesos de investigación, con el propósito de lograr constituir la autoconfiguración y desarrollo de un tipo de conciencia, que además de reflexionar actúa sobre sí misma y sobre la de los otros, es decir, que las interacciones de carácter social permiten orientar los procesos de investigación hacia propósitos de índole personal y colectivos, así que, el docente en su función de orientar las actividades investigativas busca desarrollar capacidades auto reflexivas a partir de su propia actividad y la del otro.

La práctica critico-reflexiva, se identifica en la labor de buena parte de los docentes universitarios en América Latina, especialmente en las últimas décadas, en las que la investigación se ha convertido en un hecho importante, para procurar mejorar los procesos de enseñanza

y la formación de los estudiantes de posgrado, esto supone que esta práctica docente ha adquirido gran relevancia como espacio a través del cual se valora el rol del docente, con base en sus experiencias de investigación en conjunto con sus estudiantes generan conocimiento, rompiendo los paradigmas tradicionales de carácter mecanicista en pro de la innovación de las prácticas de enseñanza y en la investigación. (Stenhouse, 1985).

Al *contextualizar los procesos de investigación*, el docente proyecta su intencionalidad al enjuiciar la cultura, los hechos políticos, los contextos sociales, las condiciones socio individuales, la valoración y formas de desconocimiento de los derechos de los demás; esto quiere decir que los espacios creados por el docente son escenarios que propician la capacidad crítica y de juzgamiento de sistemas políticos y económicos, es evidente que en América Latina un gran número de investigadores han dedicado sus investigaciones, a través de la comprensión y la aplicación de la reflexión, al análisis de las diversas problemáticas de orden político y económico, generadas por los fenómenos de la globalización, para lo cual se apoya en la investigación-acción.

La Investigación Acción como estrategia de aprendizaje en la formación de investigadores

No existe una única definición acerca del concepto de Investigación-acción, pues los autores que se refieren a ella a veces la conceptualizan como investigación en el aula, investigación participativa, o investigación de naturaleza crítica, o se refieren a la actividad investigativa del docente, (Elliot, 1993). Sin embargo, para el propósito que interesa en este capítulo, se elige la significación de la investigación acción en la que se indica que ella va dirigida a los procesos de formación de investigadores en el nivel posgradual. Es desde esta perspectiva que se le considera como el instrumento indispensable, para llevar a cabo la generación de conocimiento sobre la realidad tanto social como educativa, e igualmente, la transformación de la misma.

En el marco de la investigación-acción, el docente investigador y el docente estudiante son corresponsables de la formación en el proceso

de investigación, para lo cual el primero diseña planes de acción como estrategia de aprendizaje para el estudiante, llevándolo a abordar problemáticas educativas a partir de las cuales transitar con acierto en los procesos de heteroformación y autoformación, mediante esta estrategia se busca fortalecer las capacidades investigativas de los estudiantes, a través de los diferentes procedimientos de investigación (Imbernón, 2012), tendientes a ampliar, sistematizar y generar nuevo conocimiento, como por ejemplo, sobre situaciones educativas del contexto del que hace parte, es decir, se genera un nuevo conocimiento en la acción, mediante el ejercicio de reflexión sobre la acción, en aquellos ámbitos indeterminados de la práctica investigativa.

Lo anterior es evidente en los congresos que se realizan por ejemplo: en Argentina, Colombia, México, Chile y Perú, entre otros, en cuyas memorias se muestra los productos de investigación generados a través de las redes interinstitucionales y mediante la socialización de los mismos, el profesional reflexivo desarrolla las capacidades de comprensión y análisis de problemáticas nacionales o de situaciones globales en el contexto educativo, con el propósito de motivar la comprensión y reconstrucción de su saber pedagógico, con la intención de reconstruir tanto los esquemas de pensamiento, como aquellas prácticas investigativas realizadas de manera acríticas.

El proceso de reflexión de la investigación-acción, se desarrolla de manera cíclica para la transformación de la práctica, pues cada resultado de reflexión, conlleva a otro nivel de la experiencia práctica sobre el cual es indispensable realizar nuevamente reflexión, de esta manera la investigación acción, es la estrategia mediante la cual los participantes de la investigación modifican sus experiencias, por ejemplo, cuando los profesores cambian los espacios de aprendizaje como las prácticas de enseñanza (Bauselas, 2004), los ambientes de clase, el currículo entre otros, con la intencionalidad de lograr que sus estudiantes desarrollen la capacidad de indagación y creación. Los procesos de investigación-acción implican un trabajo colaborativo, por cuanto las experiencias de aula, las intervenciones en las metodologías y, las prácticas de enseñanza, requieren de dialogo por medio del cual se enriquece el intercambio de conocimientos y posibilidades de

transformación del pensamiento, tanto de los docentes como de los estudiantes de formación posgradual.

El propósito de este tipo de investigación es el mejoramiento de las prácticas educativas, desde su comprensión y de las situaciones en que éstas se dan (Latorre, 2005), es decir, se tiende a transformar los esquemas mentales para lograr conciencia sobre la comprensión de los procesos de investigación. Una característica fundamental de la investigación acción, es erigirse como un proceso sistemático, dirigido a teorizar sobre la práctica, como método de investigación propicia el proceso de concientización, por esta razón, para el investigador es importante darse cuenta de que es a través de la investigación acción, que se logra desarrollar la conciencia del estudiante en relación con los procesos de investigación, para generar cambios sociales y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, mediante el controvertir y analizar las prácticas sociales y los valores que las integran con el propósito de transformarlas (Kemmis y McTaggart, 1988).

Se puede decir que entre los objetivos más importantes de la enseñanza en la investigación, a partir de la Investigación Acción, se encuentran: el de identificar y valorar los problemas que surgen en los diferentes contextos de investigación de las prácticas existentes, bien sean educativas, sociales y /o personales, el desarrollar soluciones tendientes a resolver las problemáticas identificadas, el diseñar actividades con el propósito de cambiar las circunstancias encontradas, a fin de familiarizar a los futuros investigadores con la práctica reflexiva desde esta estrategia de investigación. Así pues, la investigación se proyecta y se produce en la práctica y a partir de ella, según su contextualización da cuenta de los problemas y los intereses de los involucrados en el proceso de la misma.

El Docente Investigador en la Enseñanza Crítico-Reflexiva

La función del docente investigador tiene como centro la búsqueda, sistematización e investigación de problemáticas educativas, como

resultado de una reflexión previa y continua de las práctica de los docentes, esto con el propósito de que el resultado de las reflexiones favorezcan el mejoramiento y la planificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Freire, 2002). Además de la investigación, el docente tiene una doble tarea: por un lado investigar, por el otro, se enfrenta a la compleja acción de enseñar a investigar, lo cual se constituye en una experiencia notablemente significativa para la gestión del docente.

La gestión docente en los procesos de formación pogradual en educación, Maestría y Doctorado, conlleva a descubrir que algunos docentes creen que los estudiantes de este nivel, llegan con el conocimiento necesario para llevar a cabo el desarrollo de los procesos de investigación, sin embargo, esto no es cierto, pues se encuentran procesos de formación desiguales y diversos en los estudiantes de posgrado, en lo que corresponde al aprendizaje de la investigación y la formación disciplinar del docente en el nivel de grado, particularmente de quienes ejercen su labor en la Educación Superior, pues buena parte de ellos carecen de formación en pedagogía, revelándose algunos obstáculos de orden pedagógico que pueden convertirse en un desafío interesante en el proceso de formación centrado en la perspectiva crítico reflexivo, para aquellos estudiantes que perciben la desvinculación entre la teoría y la práctica.

La situación detectada se convierte en una dificultad seria para los docentes que creen que solo basta con el acompañamiento tutorial en los proyectos, no obstante, es preciso señalar que los estudios de posgrado se constituyen en la etapa de formación continua en investigación, dado que, con ésta se busca fortalecer la investigación formativa, para luego si profundizar en la investigación propiamente dicha, esto quiere decir que se requiere no solamente de la asesoría del docente en los proyectos de investigación, sino que es indudable, que éste cumpla con un ejercicio vital, como es el de enseñar a investigar (en la dinámica de formar investigadores con capacidad de reflexión), sobre problemáticas del contexto nacional e internacional, pues el propósito central del enfoque crítico reflexivo se dirige a desarrollar una conciencia con sentido social que contribuya a impactar e innovar en el contexto de la investigación.

Se considera que el ejercicio docente en su esencia desde la perspectiva crítico-reflexiva, se orienta a promover el pensamiento crítico y una actitud reflexiva de los estudiantes docentes, con la doble intención de transformar de un lado, las prácticas de enseñanza tradicionales, de otro lado, la participación pasiva de los estudiantes y en este sentido, luego, la condición indispensable es la transformación de las actitudes, de los esquemas de pensamiento y de las acciones de los sujetos (Latorre, 2005). Desde esta instancia, es factible considerar a la educación como el espacio en el que se produce la interacción social (Ricoeur, 2002), en la cual docentes y estudiantes reinventan los valores, las regulaciones sociales y los componentes de la cultura.

La práctica de enseñanza realizada por los docentes de posgrado en educación implica que aparte de dominar el conocimiento disciplinar propio de su formación, se requiere contar con la experiencia y los conocimientos pedagógicos que posibiliten la investigación y/o profundización por parte de los estudiantes, en temas relativos a la pedagogía, la didáctica, la metodología y los enfoques de las mismas, es decir, sobre a la práctica y desde la práctica misma, con el propósito orientar los procesos de reflexividad en la formación en investigación educativa. Por tanto, la formación pedagógica reflexiva se constituye en estrategia mediante la cual generar relaciones entre la teoría y la práctica, en el escenario de la investigación posgradual, en el cual desarrollar las actividades que fortalecen la capacidad de reflexionar de manera crítica sobre la misma práctica, para de esta manera evidenciar esta reflexividad por parte de cada uno de los participantes en sí mismos y a la vez en los otros.

La enseñanza en el enfoque crítico-reflexivo se la reconoce como una práctica de formación en investigación, por cuanto, el docente a través de su actividad va más allá de la comprensión y análisis de los problemas, además, tampoco se limita a dar trámite a un currículo institucional, su desempeño se orienta a fomentar la interacción como forma de aprendizaje, tendiente a generar participación crítica y reflexiva con la intención de intervenir en los contextos objeto de la investigación, a fin de lograr desarrollar la conciencia a través de la cual los individuos con base en sus capacidades intervengan en

la realidad, proponiendo soluciones a los problemas evidenciados Habermas (1981), en pro de mejorar o transformar la situación existente, esta práctica de enseñanza se configura como compromiso de carácter político enfocado a la toma de decisiones relativas a cambios sociopolíticos, culturales, económicos. Esta intencionalidad se aprecia en América Latina, cuyos discursos se mueven más hacia las prácticas de reflexión emancipadoras, antes que poner énfasis en los aspectos cognoscitivos como ocurre en Norte América. (Ponce, 2009).

En América Latina se evidencia la desigualdad con que se llevan a cabo los procesos de Formación en investigación educativa a nivel de los posgrados, ello se manifiesta en la gestión y generación de conocimiento reflejado en el volumen, profundidad y calidad de los temas tratados en este ámbito, es así como, la producción más notable se da en México, Argentina, Chile, Uruguay, Colombia; Lo anterior es un indicador que permite pensar que en dichos países, los procesos de formación de investigadores en educación, están adquiriendo relevancia para las Instituciones de Educación Superior, como también, se reconoce el papel del docente como protagonista central en el avance de la investigación y la generación de conocimiento, en la realidad educativa.

Se piensa también, que la situación anterior seguramente refleja que, aún las prácticas de enseñanza ejecutadas por buena parte de docentes latinoamericanos, distan mucho de asumir aquella actitud intelectual que supone las prácticas de investigación sobre la actividad docente, sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre el avance de la pedagogía y la didáctica, sobre la relación entre la teoría y la práctica, por cual creemos que la gestión del docente desde la perspectiva crítico reflexiva, además de plantearse ella misma como objeto y proceso de investigación, contribuye a la transformación de la educación, cuyos efectos van más allá de la vida académica de las instituciones, pues posiblemente, además de impactar la vida profesional de los docentes, también generará cambios de orden cultural, social, político, económico y científico, entre otros aspectos del devenir de la sociedad en cada contexto.

Referencias

- Antúñez, S. y Gairín, J. (2000). *La organización escolar práctica y fundamentos*, Barcelona: Graó
- Armegol, C. y Castro, D. (2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7. 137-158.
- Bausela, E. (2004). LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*. Recuperado el 12 Junio de 2020, DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Istmo.
- Elliot, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guedez, V. (2003). *Aprender a emprender. De la gerencia del conocimiento a la ética de la sabiduría*. Planeta Venezolana S.A.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado el 15 de Junio de 2020, de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Isaacs, D. (1997). *Teoría y práctica de los centros educativos*. EUNSA.

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó,
- Lorenzo Delgado, M (2010). *Organización escolar: Una perspectiva ecológica*. Marfil.
- Martínez de León, R. (2014). Gestión del coordinador en el nivel universitario e impacto en los resultados académicos. *Revista Atenas*, vol. 3 núm. 27, julio-septiembre, pp. 53-70. Recuperado el 13 de Junio de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047203005.pdf>
- Mora, M. (2005). El Educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Horizontes Educativos*, Núm 10, pp.71-76, Universidad del Biobío.
- Muñoz, B, y Rivarola, J. (2003). *Del buen pensar y mejor hacer. Mejora permanente y gestión del conocimiento*. Mc Graw-Hill/ Interamericana de España, S.A.U.
- Osorio, M. y Univio, J. (2018). Retos de la Gestión Curricular en las Instituciones de Educación superior. En *Repensar la Educación Superior. Aportes desde la Calidad de Vida, la Gestión Curricular y la Sociedad del Conocimiento*. Ediciones, FEDICOR.
- Ponce, V. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*. amat editorial
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la Acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura económica.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós-MEC.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del currículo. Morata.

Wacquant, L. (2006). Pensamiento crítico y disolución de la doxa. *ANTIPODA*, (2), 43-50

Zeichner, K. (2012). El maestro como profesional reflexivo, *Conferencia presentada en 11° University of Wisconsin Reading Symposium: "Factor Related to Reading Performance". Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos. Texto traducido del original inglés por Paulo Manzano Vernárdez*