

**COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DE
MAESTROS EN BOLIVIA****RESEARCH COMPETENCES IN TEACHER TRAINING IN BOLIVIA**

Edgar Antonio Aruquipa Chávez
Unidad Educativa Chasquipampa “B”
edgachitto@gmail.com

Wenddy Rebeca Davezies Martínez
Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
davezies.wenddy@gmail.com

María Teresa Vargas La Torre
Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
maritere141@hotmail.com

Enviado 21 de abril 2022, aceptado 01 de julio 2022

Resumen

El artículo tiene como objetivo exponer los hallazgos obtenidos en la formación de competencias investigativas de los estudiantes en la Escuela Superior de Formación de Maestros en Bolivia, en la Unidad de Formación en Investigación Educativa y Producción de Conocimientos de la Práctica Educativa Comunitaria (IEPC-PEC).

Para el desarrollo metodológico se asumió el paradigma sociocrítico, determinando el problema de estudio desde una perspectiva dialéctica-interpretativa. Para tal efecto, se acudió a la revisión documental y bibliográfica, efectuando la lectura y análisis selectiva de las publicaciones en los últimos cinco años, excluyendo la bibliografía antes del 2018 y publicaciones que no tienen relación o pertinencia con el tema de investigación.

Los hallazgos y resultados obtenidos revelan que los centros de formación inicial de maestras y maestros, si bien en teoría desarrollan capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes en investigación, la realidad evidencia que la formación de competencias investigativas: epistémicas, teóricas y productivas, sigue siendo una constante preocupación.

En conclusión, la formación de competencias investigativas, revela aspectos positivos, negativos e interesantes. Sin embargo, existen inquietudes compartidas entre autoridades académicas, docentes formadores, estudiantes de las instituciones de formación docente y otros actores sobre la escasa articulación entre: teórica-práctica-producción, en diferentes etapas formativas en la ESFM, aspecto que es

notorio en la sistematización de los documentos en las diferentes modalidades de graduación.

Palabras clave: Educación Superior, Investigación, Formación Docente, Escuela Superior de Formación de Maestros.

Abstract:

The article aims to expose the findings obtained in the research competences training of students at the Higher School of Teacher Training in Bolivia, in the Training Unit in Educational Research and Knowledge Production of Community Educational Practice (IEPC-PEC).

The methodology is focused on the socio critical paradigm determining the study problem from a dialectical-interpretive perspective. It includes a theoretical and bibliography revision through a selective reading and analysis of publications in the last five years, omitting bibliography before 2018 and publications that are not related or relevant to the research topic.

The findings and results obtained reveal that the Initial Teachers Training Centers, although in theory they work on skills, abilities, aptitudes and attitudes in research, the reality shows that Research Competences Training: epistemic, theoretical and productive, continues to be a constant worry.

In conclusion, Research Competences Training reveals positive, negative and interesting aspects. However, there are shared concerns among academic authorities, teacher trainers, students from teacher training institutions and other actors on the poor articulation between: theory-practice-production, in different formative stages at the ESFM, this aspect is evidenced in the documents systematization in the different graduation modalities.

Keywords

Higher Education, Research, Teacher Training, Higher Teacher Training School.

Introducción

Hablar de formación en competencias investigativas después de los efectos de la pandemia en educación no es sencillo, porque se presume que todo lo pensado e investigado tiene caducidad terminante ante una situación que se mueve constantemente, es decir, surge “la necesidad de utilizar un conjunto de nuevas estrategias en el proceso de formación de investigadores: la didáctica de la investigación y la formación de investigadores; estrategias prácticas que permitan promover la capacitación y el entrenamiento de procesos investigativos en el área de investigación; a partir de ello, es prioritario incluir en la formación de investigadores estrategias que permitan promover la práctica, el análisis y el pensamiento crítico, en función a situaciones reales” (Ocampo Eyzaguirre, Sucari, Anaya, Medina, & Zúñiga Sánchez, 2021, págs. 86-87).

Ante este panorama, en los centros de formación inicial para maestras y maestros, en la Unidad de Formación en Investigación Educativa y Producción de Conocimiento en la Práctica Educativa (IEPC-PEC) en Bolivia, ha sido y sigue en constante preocupación, pues en ese espacio formativo los estudiantes desarrollan competencias, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes, como nuevos profesionales en educación.

Para afrontar lo anteriormente mencionado, surge la necesidad de poner énfasis en la formación inicial de los maestros en los procesos de formación en investigación educativa de manera permanente y continua.

Para tal efecto, se ha acudido a la Unidad de Formación en Investigación Educativa y Producción de Conocimiento en la Práctica Educativa (IEPC-PEC), como objeto de estudio que posibilite observar, reflexionar y comprender la formación en competencias investigativas, donde requiere: “estimular en los estudiantes el desarrollo de competencias investigativas, que despierten en ellos el interés por la lectura, escritura, redacción de textos, análisis y producción de proyectos” (Tua, 2021, pág. 4).

En el ámbito latinoamericano, en los últimos cinco años (2017 a 2021), la investigación educativa en los procesos formativos en competencias investigativas de maestras y maestros, ha sido puesta en relieve en Brasil, México y Chile, países que aportan con documentos de investigación y sistematizan experiencias que publican mediante artículos, ensayos y libros a disposición en espacios virtuales. Sin embargo, otros países como Ecuador, Perú y Venezuela están en proceso de divulgación de su producción científica.

En Bolivia, el proceso de formación inicial profesional de maestros, en principio denominados Escuelas Normales (EN), posteriormente Institutos Normales Superiores (INS) y en actualidad Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), son quienes tenían y tienen la misión de formar nuevos profesionales con alto nivel de preparación, calificación y competencia profesional en investigación.

El objetivo del presente artículo es exponer los hallazgos obtenidos, sobre el desarrollo de los procesos formativos en investigación en la Formación de Maestras y Maestros en Bolivia, en la Unidad de Formación en Investigación Educativa y Producción de Conocimientos

de la Práctica Educativa Comunitaria (IEPC-PEC), aspectos obtenidos a través de revisión documental y bibliográfica, sobre la formación en competencias investigativas en los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros. Para tal efecto, a continuación, se presenta el estado del arte del tema en investigación.

Materiales y Métodos

De acuerdo a los requerimientos del proceso investigativo metodológico, antes de dar los primeros pasos con el propósito de una “aproximación eficiente hacia el objeto de estudio, se asumió el paradigma sociocrítico” (Loza Ticona, Mamani Condori, Mariaca Mamani, & Yanqui Santos, 2020, pág. 2), con el objeto de analizar la realidad desde una perspectiva dialéctica-interpretativa, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades y potencialidades.

Las dos dimensiones del enfoque, permitieron dilucidar los procesos de recolección de datos sobresalientes en el ámbito latinoamericano y nacional sobre la temática de investigación, aspecto que permitió describir los procesos formativos de competencias investigativas en diferentes contextos.

El diseño metodológico se caracterizó por ser abierto, recurrente y procedente. En tal sentido, se acudió a fuentes primarias: libros, revistas científicas, artículos de investigación y documentos de la dirección general de formación de maestros en Bolivia, donde se valoró la autenticidad y validez de los materiales bibliográficos, documentales impresos y digitales. Y las fuentes secundarias: compilaciones, instructivos y circulares.

El proceso de investigación fue un caminar que presumió ir y venir, encontrar y

desperdiciar, “construir y deconstruir, aprender y desaprender”, identificando situaciones empíricas y haciendo selección de producciones publicadas en los últimos cinco años, que permitieron des pensar y pensar; es decir, “hacer camino al andar”, “aprender a investigar investigando” y se descartó las publicaciones anteriores a la gestión 2018.

Resultados

A continuación, los resultados obtenidos, forman una parte de los referentes teóricos y empíricos que enlazan con mayor ventaja en la investigación educativa asentada en la formación en competencias investigativas, objeto de estudio y análisis del presente artículo, y no así a todos los resultados empíricos y teóricos alcanzados en la investigación.

En el ámbito latinoamericano

Los momentos de confinamiento social a raíz de la crisis de salud (COVID-19), han obligado a los docentes a asumir nuevas competencias investigativas que le permitan mejorar los indicadores de ciencia y aportar a la cultura de investigación en la era digital para la región latinoamericana, en tanto que éstas respondan a nuevos intereses, necesidades y problemáticas que predominan en sus contextos educativos.

La investigación educativa en la línea de pénsum académico de las Escuelas Normales, Escuelas Superiores o Escuelas Superiores de Formación de Maestros, hacen hincapié en los procesos formativos, de manera específica, en nuevas competencias investigativas con el fin de orientar el accionar de los futuros profesionales con nuevas herramientas que posibiliten a: observar, reflexionar, comprender, innovar y aportar con nuevos saberes y conocimientos, desde la teoría y las experiencias vividas. En los países como Brasil, México, Argentina,

Colombia y Perú, incorporan y hacen el uso del internet en los procesos formativos en competencias investigativas y los países como, Venezuela, Chile, Ecuador y Bolivia, con menos posibilidades de acceso a internet y a medios digitales, tienen limitaciones en la incorporación de TICs en los procesos formativos de investigación.

En los países latinoamericanos la integración de la investigación en la: “La formación docente supone un proceso complejo de interacciones, intercambios, acuerdos, desacuerdos y transformaciones del sujeto que trasciende su propio proceso formativo” (Cascante & Villanueva, 2020, pág. 111), es decir, es un proceso que implica la interacción de múltiples aspectos que le permite al docente acceder a las problemáticas que se le presentan. En consecuencia, la participación de los estudiantes en los “procesos de formación investigativa se plantea desde la práctica, el desarrollo de habilidades necesarias para promover una actitud reflexiva de los estudiantes durante el proceso de investigación” (Acevedo, Orozco, & Gómez, 2021, pág. 5).

La formación de maestros como investigadores e innovadores debe generar el cambio de pensamiento en los entornos educativos, es decir: “dejar de pensar el campo de la práctica como ir a un lugar, y empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto” (Dussel, 2020, pág. 7). En esta dirección, la pandemia da nuevo impulso a pensar la formación como la acción de “dar nueva forma” y “formar”, desde nuevas perspectivas en la construcción permanente del “Ser” de la persona.

En ese entendido, cuando se habla de investigación se hace referencia no solo a

realizar investigación, sino a la capacidad de consumir investigación y de utilizarla pertinentemente en la formación de educadores, es decir, según Restrepo, citado por Espinoza (2020: 7): “la formación investigativa es formar para la investigación desde actividades investigativas y desde otras actividades no propiamente investigativas”, “porque en su procesamiento de conocimiento sigue los pasos investigativos. Pero su significado académico y la novedad de sus resultados tienen una importancia local y no necesitan ser validados por una comunidad académica internacional” (Turpo, Mango, Cuadros, & Gonzales, 2020, pág. 9). Desde esta perspectiva, es ineludible resaltar la formación investigativa de maestros en cuanto al desarrollo de capacidades como resolución de problemas, desde el pensamiento crítico, creatividad, trabajo colaborativo, habilidades comunicativas y el uso adecuado de las nuevas tecnologías de comunicación.

De esta manera el sujeto construye y reorganiza sus estructuras cognitivas para alcanzar el aprendizaje significativo, a la vez que desarrolla y fomenta las habilidades investigativas: “es lo que puede denominarse formación investigativa o investigación formativa” (Valero Ancco, 2021, pág. 2). La investigación formativa, es la forma de enseñanza que pone al estudiante como protagonista de su aprendizaje y permite iniciarse en el uso de los métodos de investigación como estrategia de enseñanza.

Según los autores mencionados anteriormente, los procesos de formación docente implican aprender a investigar investigando, desde el rol educativo y de acuerdo a las demandas de tiempos y contextos donde accionan, tomando en cuenta las dimensiones epistemológicas, las estrategias metodológicas pertinentes y los propósitos productivos investigativos. Por eso, “la formación en investigación en sí misma

demanda en una primera instancia de una actitud positiva y la curiosidad de observación que genere acciones puntuales” (Magne La Fuente, 2021, pág. 36). Siendo que no solo es un privilegio para eruditos y/o superdotados sino un requerimiento básico que requiere un profesional involucrado en la investigación educativa.

Como señalan Acevedo, Osorio (Acevedo, Orozco, & Gómez, 2021, pág. 4) (Aliaga Pacora & Luna Nemecio, 2020, pág. 7), la preparación inicial docente requiere de una planta de profesionales conocimientos, capacidades y experiencia que facilite liderar y acompañar procesos formativos en investigación y que estas sean articuladas con la realidad y resuelvan problemáticas actuales.

Un aspecto recurrente es que no existe una sola forma de enseñar a investigar si no existen múltiples modelos de Investigación Educativa, en concordancia con Rojas “no hay esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos sino solo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales se ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta” (citado por Magne La Fuente, 2021, pág. 5).

El desarrollo de capacidades investigativas en la formación inicial de maestros es “una de las tareas más importante de la educación superior, que implica un proceso de innovación, creación y renovación de paradigmas y prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los maestros, a fin de responder a los cambios y exigencias que demanda el mundo contemporáneo” (Aliaga Pacora & Luna Nemecio, 2020, pág. 32). Es decir, “el concepto de competencias ha evolucionado históricamente, siendo definitiva desde las diversas ciencias y perspectivas, incluidas la psicología, la lingüística, la

sociología y la pedagogía” (Moreno, 2021, pág. 113), convirtiéndose así en un escenario que posibilite la construcción de competencias investigativas, favoreciendo el desarrollo integral del profesional y que este a su vez sea capaz de proponer soluciones a los problemas.

Estos escenarios fueron analizados en diferentes países de Latinoamérica, en Colombia por Gonzales y Fiorino (2022), en Chile por Acevedo (2022), en Perú por Cachicatari (2022), donde después de la pandemia, han obligado a los docentes a asumir competencias investigativas que les permitan mejorar los indicadores de ciencia y aportar a la cultura de investigación en los docentes latinoamericanos de 20 países en la era digital y su relación con la cultura investigativa (Gonzales Díaz, Avevedo Duque, Martín Fionero, & Cachicatari Vargas, 2022, pág. 1).

Existe la necesidad de reflexionar críticamente sobre la formación profesional inicial del docente, sin recaer en posicionamientos radicales sino objetivas, críticas y propositivas, orientando la investigación educativa desde la “formación práctica, teórica, construcción y producción de conocimientos, en cuanto a las aptitudes y actitudes” (Ávila, 2019, pág. 22), utilizando métodos y estrategias adecuadas, instrumentos y herramientas pertinentes, y por supuesto habilidades asertivas para la formación inicial profesional de los maestros.

En el ámbito boliviano

Después de haber recorrido la temática en formación de competencias investigativas en Latinoamérica, es inevitable analizar en el contexto boliviano la formación inicial de maestros en Bolivia, para tal efecto, se apunta a la concreción de tres dimensiones: epistemológico, metodológico y productivo.

Itinerarios formativos (dimensión epistemológica)

En Bolivia desde la promulgación de la Ley 1565 de la Reforma Educativa en el año 1994, se dio los primeros episodios en la transformación de las Escuelas Normales a Institutos Normales Superiores (INS), con la finalidad de dar una nueva imagen en la formación pedagógica de los maestros en Bolivia. El INS se encargaba de formar a los estudiantes normalistas durante tres o cuatro años con el grado académico de Técnico Superior; para tal efecto, el futuro maestro debía operar desde el estudio de teorías extrañas, utilizando metodologías experimentales, en proyectos y programas. En consecuencia, en los colegios, escuelas y universidades eran desarrolladas la formación mono-cultural, mono-científico o mono-epistemológico. Esta manera de efectuar este tipo de formación, era incongruente a la realidad cultural, social y humana.

Esta investigación positivista estaba centrada en el que el estudiante cumpla con los procedimientos de la investigación y presente productos sin hacer de la investigación una experiencia de vida.

Según Álvarez (2019), “La investigación educativa en la Escuela Normal ha buscado desarrollar el espíritu científico del maestro, entendida como la capacidad para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje basada en la experimentación, el uso de laboratorio, la comparación, el análisis, el juzgar y el inferir en la naturaleza y la realidad” (citado por Magne La Fuente, 2021: 8).

Por lo tanto, el enfoque positivista estaba orientada a la producción del conocimiento fundamentalmente racional y, este hecho, responde sustancialmente a una práctica teórica, donde sólo se ha legitimado el uso de

la razón frente a otros modos de conocimiento. Asimismo, este reconocimiento ha suscitado la aprobación del logocentrismo como única forma de producción de conocimiento y no aceptar al conocimiento extra-racional.

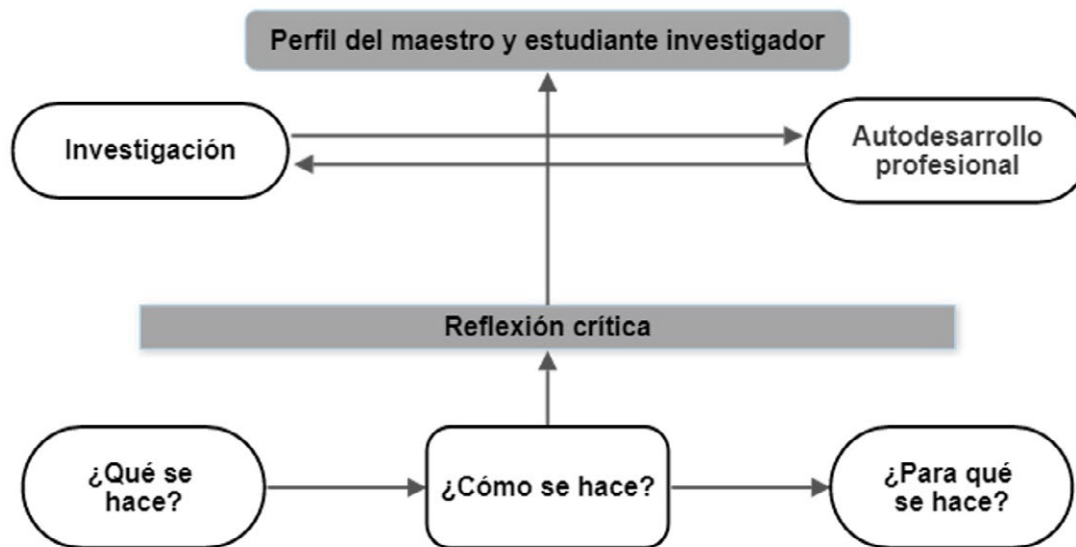
En las actuales instituciones de formación docente y profesionalización, los docentes y estudiantes aún ostentan limitaciones para organizar un trabajo de investigación, y afrontan problemas en las actividades de provisión de datos, sistematización o la construcción de una referencia teórica porque la práctica del positivismo es incesante y forma parte de toda una tradición que compone teorías o ideologías que concretan las prácticas cotidianas. Esta forma de concebir el mundo y la realidad integran todo un paradigma, que caracteriza a la ontología de la sociedad occidental.

A este respecto, Boaventura de Sousa, haciendo un análisis de la ciencia de occidente confirma que no sólo se está ante un contexto heterogéneo, sino frente a otra realidad muy distinta, ya que las maneras de ver la realidad, el concepto del entorno y otros, revelan que estamos ante otra ontología. Por lo tanto, la actual educación se debe centrar en un modelo epistemológico concerniente con la ontología del nuevo propósito de sociedad boliviana, que se expresa en la Constitución Política del Estado (CPE) y en la ley de educación (Avelino Siñani-Elizardo Pérez). Estos y otros documentos, direccionan el “Vivir bien” como un nuevo proyecto de vida y su concreción vislumbra otra forma de educación: visión cosmocéntrica, de descolonización y de construcción de un pensamiento post moderno que tenga como objetivo cuidar el planeta y la vida del planeta.

Desde esa perspectiva, “el proceso de planificación y organización es muy importante para el desarrollo de la IEPC-PEC,

la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos, por lo que corresponde asumir una actitud crítica y reflexiva que permita generar aportes importantes y significativos para fortalecer las capacidades investigativas de las y los futuros maestros, docentes guía, docentes acompañantes y otros actores educativos” (Ministerio de Educación, 2022d, pág. 25). Si es que no se organiza y planifica, los procesos investigativos se convierten en trabajos tediosos tanto para los docentes y estudiantes; en realidad, la propia investigación positivista es poco realizada y las limitaciones son muy reveladoras toda vez que se demuestra poca cultura investigativa y limitaciones en los procesos de formación docente, porque en definitiva no se tiene conocimiento sobre lo que es investigar.

Figura 1. Perfil del estudiante y maestro investigador.



Nota: Elaboración propia, en base a los Lineamientos de la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos y de la Práctica Educativa Comunitaria 2020.

Por eso, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo del Sistema Educativo Plurinacional, se sustenta en el paradigma de “Vivir bien” y está circunscrito en un enfoque pedagógico descolonizador, sociocrítico, emancipador y productivo. Esto implica: “partir de un posicionamiento epistémico plural y descolonizador, en el que se recoge la investigación científica” (Tapia Gutiérrez, 2020, pág. 6), es decir, tomar en cuenta la ciencia, los conocimientos, la tecnología, la cultura, la pedagogía ecológica, para la construcción de nuevos conocimientos que permitan aplicar el paradigma del “Vivir bien”.

Desde esta concepción, surge la necesidad de repensar las cuestiones curriculares a partir de la teoría de la complejidad que permita evitar la visión positivista del currículo que separa disciplinas, fragmenta el objeto de conocimiento, la realidad y la vida. En “busca de que los estudiantes desarrollen su talento y se realicen plenamente resolviendo

problemas de la sociedad real, con base en sus propias vivencias, seleccionando áreas concretas de actuación” (Aliaga Pacora & Luna Nemecio, 2020, pág. 3), con el fin de aplicar y desarrollar la investigación, generar y divulgar conocimientos propios y científicos, fortaleciendo el pensamiento crítico en la práctica docente, espacios donde se configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Itinerarios formativos (dimensión metodológica)

La investigación educativa metodológica y la producción de conocimiento eran áreas de trabajo menos constituidas y atendidas; por eso, en los programas de la formación docente y la profesionalización, había escasas posibilidades de desarrollar el conocimiento propio y/o un conocimiento metodológico nuevo y pertinente. En tal sentido, la organización curricular, las prácticas pedagógicas y metodológicas, estaban elaboradas en base al conocimiento

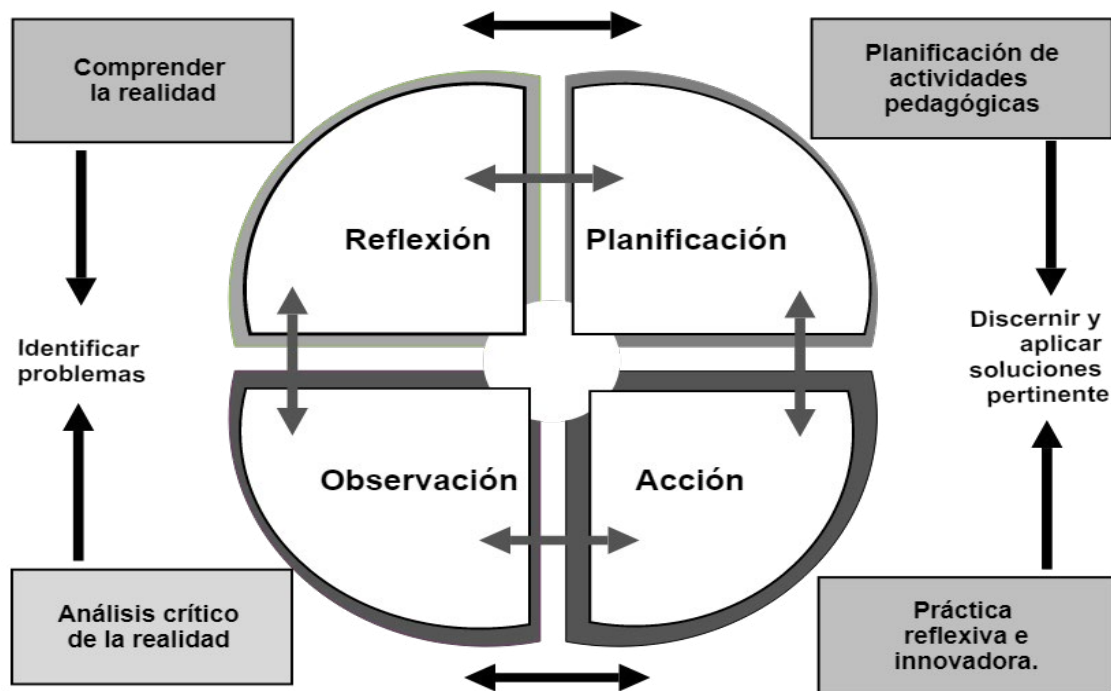
externo, con la finalidad de repetir o replicar el conocimiento.

En términos metodológicos, la investigación educativa fue relegada a una práctica mecánica de aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica y final, cuyos resultados pretendían demostrar si hubo aprendizaje y logro de competencias, es decir, “fa forma de identificar un problema de investigación, anteponer el

método a la realidad y lo metodológico a lo epistemológico, cierran la vía a la creatividad del investigador que, a la hora de argumentar, de presentar evidencias, de acopiar datos, desperdicia una mayor construcción del objeto de estudio” (Aranda, 2019, pág. 33).

Este proceso de PDI estaba visualizado a partir de la siguiente lógica kemmisniana:

Figura 2. Trabajo lógico de investigación en PDI.



Nota: Elaboración propia, en base a la revisión documental de PDI.

En este modelo, la investigación educativa y la formación de competencias investigativas se reduce a un plan cíclico de observación, reflexión, planificación y acción, que suena muy mecánico y pre establecido. Así, este modelo de proyecto educativo, se cierra en los procesos mencionados y no da lugar a otros espacios de investigación, por lo que el

investigador no se siente comprometido con la investigación que realiza.

En la actualidad, por Decreto Supremo N° 29894 del Órgano Ejecutivo del 7 de febrero de 2009, son establecidas como Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, donde los estudiantes egresan con grado académico de Licenciado, después de una formación de

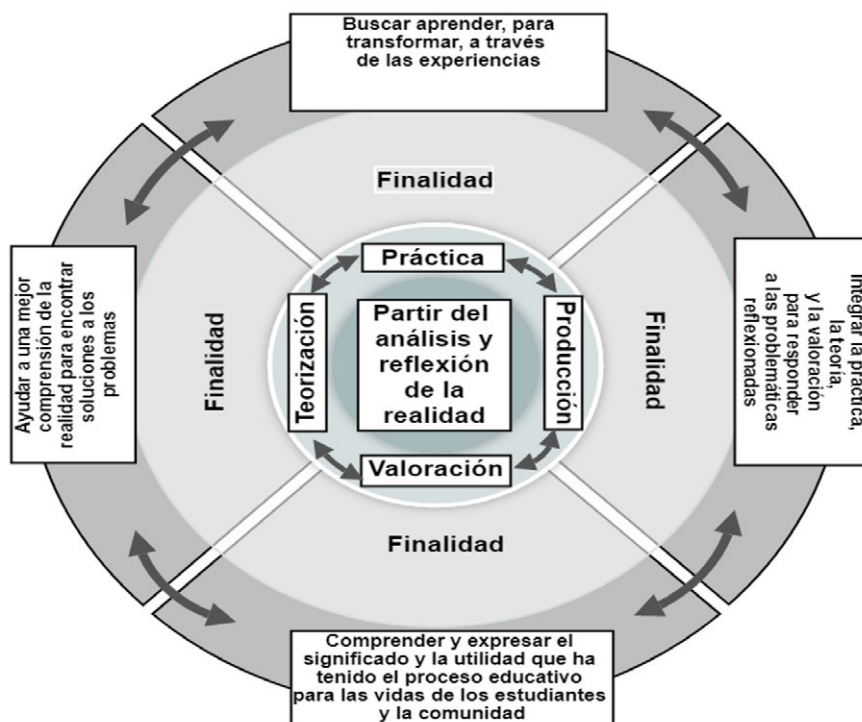
cinco años. Por lo tanto, en todo el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) y las Unidades Académicas (UA), son encargadas y responsables de formar maestras y maestros en niveles de: Educación Inicial en Familia Comunitaria, Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

Los procesos de investigación se constituyen en una nueva manera de dar cuenta del aprendizaje y en general de relaciones con el conocimiento en cuanto forma de producción. Desde el imperativo mencionado, la investigación se

proyecta de sujeto a sujeto en relación con la preparación del talento humano para la investigación, es decir, se abre una discusión sobre las diferentes acepciones que rondan el ámbito académico alrededor de sujetos investigadores¹ y productores de conocimientos científicos.

Por lo tanto, en este enfoque la PEC y la IEPC, se desarrollan en, con y para la comunidad, para la transformación cualitativa de la misma. Es decir, que el proceso de aprendizaje y enseñanza adquiere un carácter práctico-teórico-valorativo-productivo.

Figura 3. Criterios metodológicos de investigación.



Nota: Elaboración propia, en base a los Lineamientos de la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos y de la Práctica Educativa Comunitaria 2020.

Desde este punto de vista, la formación de competencias de investigación “es considerada dentro de los modelos de solución de problemas y como instrumento científico del proceso de

¹ Las investigaciones clásicas utilizan el término objeto y sujeto de investigación, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo utiliza sujeto a sujeto, porque para este modelo todos los seres que existen tienen vida.

enseñanza-aprendizaje, que tiene entre sus propósitos difundir la información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje)” (Espinoza Freire, 2020, pág. 4), desde dos propósitos: incorporar el pluralismo epistemológico en el proceso investigativo hacia la emancipación intelectual; y el aspecto metodológico que orienta hacia el desarrollo de Proyectos Educativos Socio Productivos.

Según las carpetas de seguimiento y acompañamiento y apoyo en Investigación

Educativa y Producción de Conocimiento-Práctica Educativa Comunitaria (IEPC- PEC), elaboradas por el Ministerio de Educación en los años 2018 a 2022, el proceso lógico de la IEPC- PEC, debe mantener la secuencia lógica del proceso de investigación desarrollada desde el primer año de formación, por lo tanto, es importante visibilizar el itinerario del proceso realizado en los cinco años de formación inicial de maestras y maestros para su mejor comprensión y entendimiento.

Cuadro 1. Años o etapas de formación inicial de maestros en Bolivia.

Año de formación	Investigación Educativa y Producción de Conocimientos	Práctica Educativa Comunitaria
1 ^{er} Año de formación	<p>Aproximación a la realidad educativa y curricular del contexto, a través del contacto y experiencia vivencial, además de referentes teóricos y bibliográficos para la reflexión crítica del Modelo Educativo y su concreción pedagógica curricular.</p> <p>Sistematización de la observación en la UE/CEA/CEE como forma de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos. Intercambio y retroalimentación de las experiencias educativas desarrolladas (Ministerio de Educación; 2021a)</p>	<p>Participación en actividades de desarrollo curricular en la UE/CEA/CEE.</p> <p>Ensayo reflexivo y/o reconstrucción de la experiencia vivida.</p> <p>Informe final de PEC.</p> <p>Socialización de la lectura crítica de la realidad en la IEPC-PEC.</p>
2 ^o Año de Formación	<p>Análisis crítico y reflexivo de instrumentos de concreción curricular, PSP, PAT, PDC, guías metodológicas u otros instrumentos que se utilizan en la UE/CEA/CEE.</p> <p>Elaboración aplicación de instrumentos de investigación educativa.</p> <p>Planificación concreción curricular a través de la implementación de un (1) PDC apoyados en una guía didáctica, cartilla y/o texto educativo didactizado acorde a las modalidades de atención de la UE/CEA/CEE.</p> <p>Intercambio y retroalimentación de las experiencias educativas desarrolladas (Ministerio de Educación, 2021b).</p>	<p>Documento (Artículo o Ensayo), análisis crítico y reflexivo en torno a la elaboración de instrumentos de recojo de datos y/o la experiencia curricular.</p> <p>Instrumentos de investigación educativa. Desarrollar una clase en las diferentes modalidades de atención establecidas por la UE/CEA/CEE, con base en un PDC apoyado por la o el docente guía.</p> <p>Informe de PEC.</p> <p>Socialización de la lectura crítica de la realidad en la IEPC-PEC.</p>

Año de formación	Investigación Educativa y Producción de Conocimientos	Práctica Educativa Comunitaria
3 ^{er} Año de formación	<p>Apropiación teórica y práctica de los instrumentos de planificación curricular: PSP, PAT y PDC.</p> <p>Revisión y análisis crítico y reflexivo del Currículo Regionalizado del contexto, con el Currículo Base del SEP, a través de instrumentos de investigación.</p> <p>Elaboración y concreción de PDC por estudiante (incluye la clase comunitaria), de acuerdo al nivel y especialidad con acompañamiento del docente guía. (Ministerio de Educación; 2022c)</p>	<p>Ensayo e Informe en torno a las características de la planificación y ejecución curricular.</p> <p>Concreción curricular a través del desarrollo de PDCs incluyendo la clase comunitaria:</p> <ol style="list-style-type: none"> Nivel inicial: 3 PDC, incluyendo la clase comunitaria. Nivel Primario: 3 PDC, incluyendo la clase comunitaria. Nivel Secundario: 4 PDC, incluyendo la clase comunitaria. <p>Evaluación y reflexión de la concreción del PDC con el docente guía a objeto de fortalecer las capacidades.</p> <p>Análisis e interpretación del diálogo con actores y autores en torno a la concreción curricular donde se identifique problemáticas, necesidades o potencialidades en la comunidad educativa.</p>
4 ^o Año de formación	<p>Identificación y focalización de necesidades, problemáticas y/o potencialidades relevantes y pertinentes de la práctica educativa</p> <p>Elaboración de una propuesta educativa (Diseño Metodológico), en respuesta a la necesidad, problemática o potencialidad identificada.</p> <p>Planificación, ejecución y concreción curricular a través del desarrollo de los PDC.</p>	<p>Documento de la elaboración del Diseño Metodológico de Implementación del Trabajo de Grado a través de la concreción curricular plena, mediante el desarrollo de los PDC y la identificación de necesidades, problemáticas o potencialidades identificadas.</p> <p>Concreción curricular a través del desarrollo de PDCs:</p> <ol style="list-style-type: none"> Nivel inicial: 4 PDC, incluyendo la clase comunitaria. Nivel Primario: 4 PDC, incluyendo la clase comunitaria. Nivel Secundario: 6 PDC incluyendo la clase comunitaria.
5 ^o Año de formación	<p>Planificación y ejecución curricular a través de la implementación de la propuesta educativa elaborada en 4to año.</p> <p>Análisis de impacto, logros, dificultades y resultados de la implementación de la propuesta educativa en la modalidad de graduación elegida.</p> <p>Planificación, ejecución, concreción curricular a través del desarrollo de los PDC.</p>	<p>Trabajo de Grado, demostrando logros y resultados de la implementación de la propuesta educativa, a través de la elaboración del Trabajo de Grado.</p> <p>Concreción curricular a través del desarrollo de PDCs articulados a la propuesta educativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> Nivel inicial y primaria: 6 PDC, incluyendo la clase comunitaria. (todos articulados a la propuesta educativa) Nivel Secundario: 10 PDC incluyendo la clase comunitaria. (5 PDC como mínimo articulados a la propuesta educativa).

Nota: Elaborado en base a: Compendio de Normativa (Ministerio de Educación, 2018f) y las carpetas de seguimiento, acompañamiento y apoyo (2022).

En consecuencia, las etapas preparatorias del proceso de Investigación Educativa y Producción de Conocimientos, en la que se: “Fortalecen principios y valores

sociocomunitarios, a partir de la comprensión sociocrítica de la realidad sentida, identificando problemáticas que se manifiestan en ella, mediante la investigación en la práctica socio-

comunitaria como instrumento que posibilita la generación de procesos de observación, reflexión, planificación y acción, para que como actores involucrados demos respuesta de solución y transformación en beneficio de la comunidad” (Ministerio de Educación, 2020, pág. 21). Es decir, identificar el contexto, desarrollar la curiosidad, emplear la creatividad y utilizar los valores-actitudes éticos, son capacidades-habilidades que se emplean en el proceso continuo, articulado e integrado a: La familia, La comunidad, La Institución Educativa y el Estado.

Itinerarios formativos (dimensión productiva)

Las instituciones modernas han legalizado el “logos” como el único sistema de la concepción del conocimiento, y hasta ahora, se cree que todo conocimiento es fruto del buen uso del razonamiento lógico. Con esta dimensión de la razón instrumental se ha organizado proyectos y programas formativos, legitimando la formación lógica o conceptual, desde la percepción positivista.

Al respecto, “La investigación en las Instituciones de Educación Superior ha sido objeto de constantes mitos infundados en la catarsis individual y colectiva de los nuevos investigadores quienes lideran sus frustraciones frente a: las malas prácticas vivenciadas en el aula” (Acevedo, Orozco, & Gómez, 2021, pág. 2). Sin duda, esta forma de establecer la investigación limita la capacidad creativa del investigador, ya que el estudio se convierte en una simple comprobación de teorías preestablecidas, importadas de otros contextos poco aplicables en nuestro medio. En síntesis, el logocentrismo es un modo de ver el conocimiento desde una realidad ideal y la construcción idealizadas de la realidad.

Al respecto, se presenta el idealismo como corriente de interpretación de la realidad, desde el primer momento del pensamiento filosófico, que desde sus inicios se interesó por desarrollar un saber teórico-objetivo. Esta manera de saber se preguntó por la verdad como tal y estaba destinado a desentrañar sólo una parte de la realidad, teórico e ideal. En la línea de la formación teórica investigativa, se realiza para cumplir propósitos de una academia tradicional, donde se hace investigación para lograr la titulación y no para producir conocimiento.

En este devenir y configuración del investigar en el ámbito educativo, “se nota con preocupación, como la investigación educativa se ha revestido de condiciones y elementos que lejos de acercarla a su esencia, las desvirtúan generando en la praxis toda suerte de falacias y mitos institucionalizados” (Escobar Medina, Pesantez Cedeño, Cadeño Sempértegui, & Chiriboga Posligua, 2021, pág. 3). Así, por ejemplo, investigar para muchos educadores, se reduce a realizar proyectos comunitarios, los cuales se identifican más con lo gerencial que con lo investigativo propiamente; de igual manera los proyectos centrados en el aula, por lo general, se limitan a copiar y reproducir esquemas y contenidos que en muchos casos no atienden a las necesidades de los actores sociales.

Desde el año 2010, desde la aprobación de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, se inició un nuevo proceso educativo en el que la formación en investigación vuelve a cobrar centralidad. En el Artículo 3. (Bases de la educación). “La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales,

en sus diferentes formas de organización” (Ley N° 070, 2010).

Para tal efecto, la Ley N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

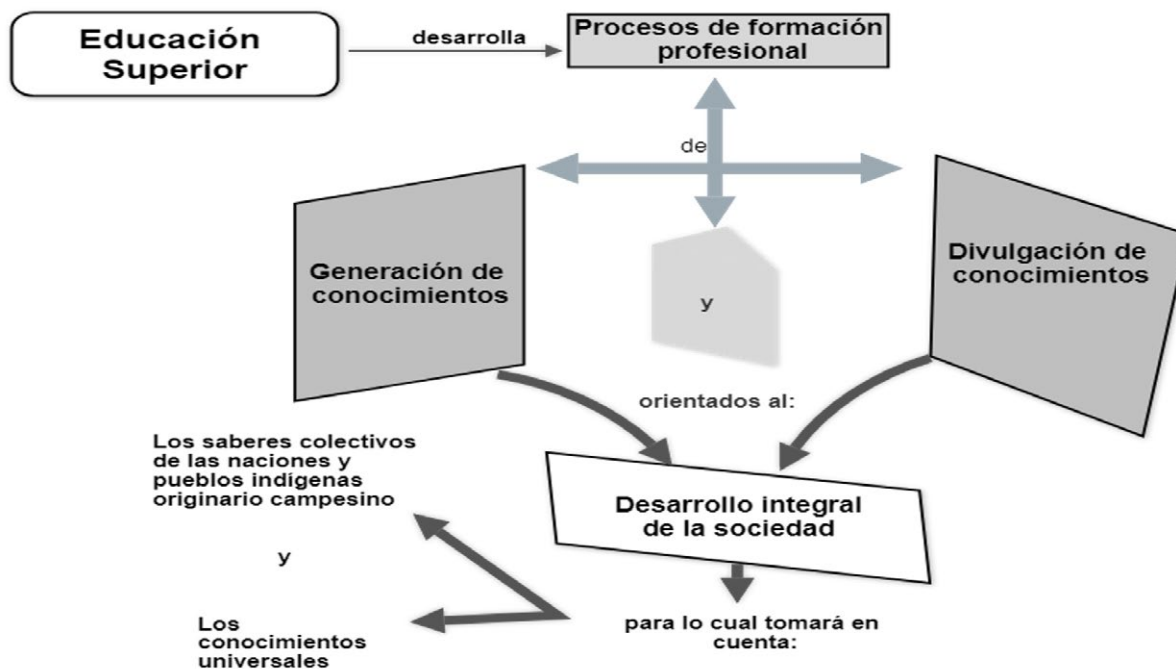
III. “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.

IV. “Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de

la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Ley N° 070, 2010).

Considerando que la formación de maestras y maestros buscar formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia y las transformaciones sociales. “En este proceso y transformación social la PEC y la IEPC se ubican en una perspectiva problematizadora, comprometida, crítica, propositiva y holística, asumiendo la superior como gestora de procesos de formación profesional” (Ministerio de Educación, 2020, pág. 11), orientado al desarrollo integral de la sociedad a partir de generación y divulgación del conocimiento.

Figura 4. Generación y divulgación de conocimiento en la formación profesional.



Nota: Elaborado en base del Art. 91, I de la CPE y los lineamientos de la investigación educativa y producción de conocimientos 2020.

La formación docente, hace referencia al ámbito educativo, espacio en donde es responsabilidad del docente la formación de competencias investigativas en los estudiantes, “que logran integrar las competencias investigativas en su vida cotidiana, en su vida social y en su desarrollo laboral” (Aliaga Pacora & Luna Nemecio, 2020). Desde este punto de vista, se advierte que existe un vínculo entre la docencia y la investigación que se materializa en el proceso de formación profesional en los cinco años de formación.

Discusión

En el contexto de formación investigativa, de acuerdo a la década de los años ochenta y noventa en el ámbito mundial emerge un fenómeno común: el análisis y la revisión de la enseñanza impartida a los establecimientos educativos sobre la investigación y producción de conocimientos científicos. Los cambios históricos de fines del siglo se han descrito como el paso de una sociedad industrial a otra basada en la sociedad del conocimiento propio, pertinente y científico, exigiendo una formación distinta de los estudiantes y por extensión de los profesores, los verdaderos llamados a materializar las nuevas propuestas investigativas y respuestas a los desafíos educativos del siglo XXI.

Según los datos del Centro Internacional de Investigación y Desarrollo-CIID (relacionados con la construcción de artículos científicos de manera virtual), la cultura investigativa de docentes en formación en la era digital y la producción científica latinoamericana, revela las debilidades de la sociedad latinoamericana por la deficiencia de los sistemas de investigadores de cada país. Estos hallazgos concuerdan con los planteamientos de Limaymanta (2020) y Vásquez Stanescu (2020), quienes consideran

que se ha generado “una nueva era de gestión del conocimiento en esos tiempos de confinamiento e identidad en el sistema educativo, lo cual constituye un reto para las instituciones de educación superior en garantizar escenarios estimuladores para la investigación desde casa” (Vásquez Stanescu, y otros, 2020). Sin embargo, bajo los imperativos mencionados, existen preocupaciones semejantes como:

- Crear espacios de reflexión y análisis para incentivar la formación de investigadores, teniendo como referente el proceso mismo de la generación efectiva del conocimiento científico. Si el propósito es enseñar a investigar, un aspecto importante es cambiar la didáctica de la investigación, pasando de una enseñanza teórica, a una didáctica práctica.
- Impulsar corrientes o formas de entender la formación en competencias investigativas, partiendo de una interrupción de las prácticas y formas tradicionales de realizar la práctica educativa y los procesos de aprendizaje-enseñanza, a una nueva forma de encarar los procesos educativos e investigativos.
- Promover el desempeño de los docentes en el área de investigación o de un colaborador que no solo conozca bien el terreno científico donde se desenvuelve, sino que cuente con un sin número de competencias y habilidades que, aunadas a un método innovador, le posibiliten el acceso a la producción de conocimiento a través del proceso de investigación científica.
- Gestionar espacios de diálogo entre autoridades académicas, docentes formadores, docentes en etapa de formación y comunidad educativa involucrada en investigación, para diseñar mecanismos

de articulación entre: práctica-teoría-producción, particularmente en la propuesta educativa que debe situarse en alguna de las modalidades de graduación.

La profesionalización docente en Bolivia, pone en evidencia que uno de los problemas de nuestra sociedad actual en la formación de maestras y maestros, específicamente en el campo de la investigación, requiere la articulación con la solución de los problemas inmediatos tanto local, nacional y mundial. Lo que significa: “La vinculación de la docencia y la investigación, de ninguna manera es sencilla, ya que en muchos casos el docente presenta fuertes problemas” (Monetti, Baigorria, & Fraga, 2021, pág. 10), entre ellas podemos mencionar: 1. No poseer un concepto claro de lo que es leer, investigar y redactar un trabajo final. 2. Resulta lógico que desconozca diversas alternativas y tipos de investigación. 3. No saber cómo desarrollar una investigación y producir conocimientos.

Por lo tanto, “la investigación formativa en su quehacer didáctico transita por el aprender a aprender, promover la participación activa de los sujetos educativos en la aprehensión y reconstrucción de conocimientos científicos” (Turpo, Mango, Cuadros, & Gonzales, 2020, pág. 8). Por ende, la investigación formativa es un proceso que evidencia el logro educativo, que se traduce en estudiantes competentes, provistos de capacidades investigativas y con evidente interés por la investigación científica.

A continuación, se presenta la discusión desde tres escenarios esquemáticos planteados en la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos-Práctica Educativa Comunitaria, que incluye la: práctica, teoría y producción.

Configuración práctica

El diagnóstico socioparticipativo es el primer escenario para situar una lectura crítica de la realidad, toda vez que debe permitir comprender el hecho educativo desde los aspectos o factores internos de la propia Unidad Educativa, Centro de Educación Alternativa y Centro de Educación Especial, y aspectos referidos a la comunidad, al contexto en el que se ubica el campo de acción.

Según Edgar Morín (1999), refiere que los procesos de formación docente deben proyectar un maestro que “reconozca y analice los fenómenos multidimensionales (...) que reconozca y analice realidades que son al mismo tiempo solidarias y conflictivas que respete lo diverso y al mismo tiempo reconozca la unidad”. Pero, desde la práctica educativa real, es dificultoso que un docente típico pueda investigar su propia práctica, producir conocimiento y aún el currículum formal. Lo cierto es que los investigadores no se forman por decretos ni resoluciones, sino mediante el estudio disciplinado y constancia, “capitalizando las experiencias de las generaciones anteriores de investigadores, reconstruyendo sus propias percepciones y aportado nuevos conocimientos y avances científicos” (Moreira Choez, Mera Plaza, Hernández Solís, & Lozada Almendáriz, 2022, pág. 7), en el campo de investigación.

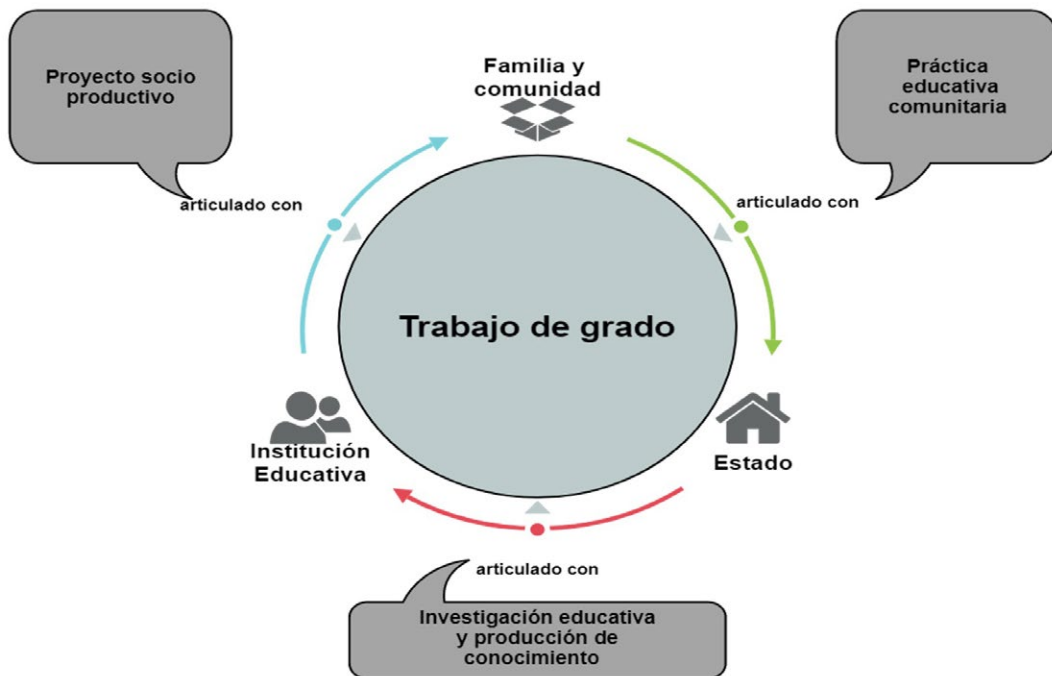
O como señala Freire, los estudiantes universitarios no saben interpretar su realidad. “Freire demuestra que el trabajo docente, el del educador, no puede acontecer aislado de la investigación, porque no se trata sólo de transmisión de conocimientos (educación bancaria), en donde el educador lo sabe todo” (Flores Mondragón, 2019, pág. 19). Sino, concebir la formación investigativa como un sistema complejo que obedece al carácter de

la integralidad del desarrollo de la capacidad transformadora. Según Edgar Morín, “un sistema es un conjunto de elementos relacionados por nexos múltiples, capaz, cuando interactúa con su entorno, de responder, de evolucionar, de aprender y de autoorganizarse”.

En el marco de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM’s), en concordancia con las disposiciones del Ministerio de Educación, existen aspectos

propriadamente educativos/ formativos que se desarrollan y guardan relación con las características del contexto: el desarrollo de capacidades, habilidades y potencialidades de los estudiantes en los cinco años de formación; y en las actividades que le permitan obtener resultados y productos determinados en el desarrollo académico de los maestros en la concreción curricular. Estos trabajos de grado, serán articulados en:

Figura 5. Articulación de los trabajos de grado.



Nota: Elaborado en base a las carpetas de seguimiento, acompañamiento y apoyo (2022).

Tobón, enmarcado en el paradigma del Pensamiento Complejo, desarrollado por Edgar Morín, propuso conceptualizar las competencias como procesos complejos en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades cotidianas y profesionales, aportando a la construcción

y transformación de la realidad, para lo cual integran el “saber ser”, el “saber conocer” y el “saber hacer”.

Configuración teórica

La producción categorial de la experiencia problematizadora, es el punto de partida de

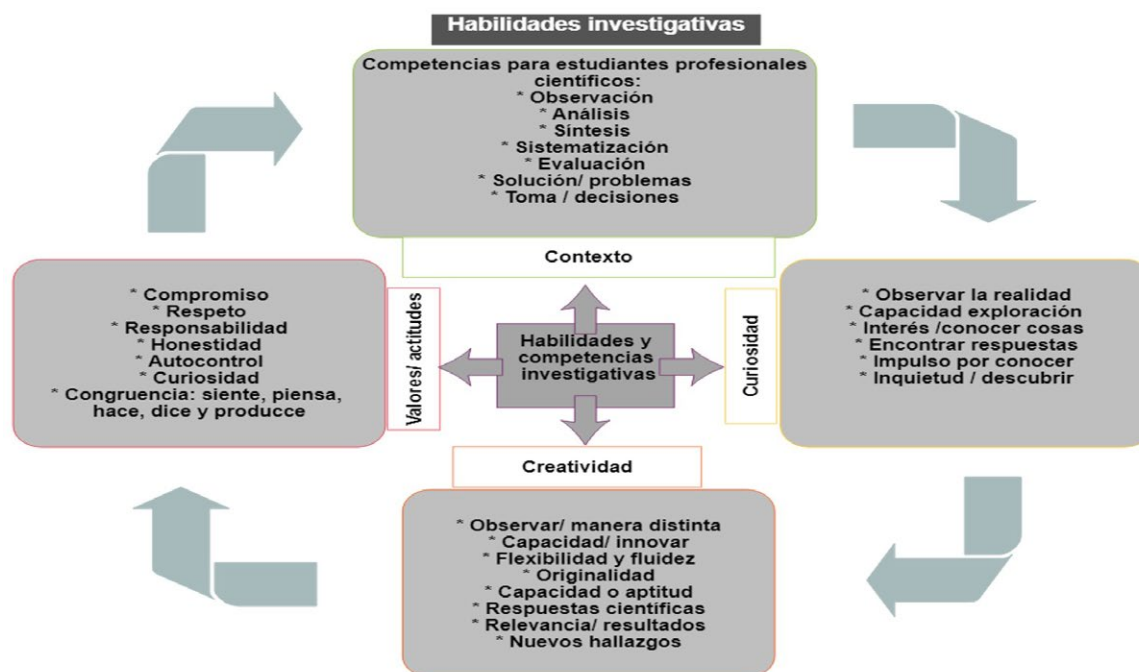
análisis y reflexión que tiene que ver con la importancia del diálogo y la escucha en el proceso de investigación. “La construcción de saberes parte de la problematización de los aspectos: sujetos y elementos estructurales, relacionados con el nudo problemático para visibilizar su trasfondo y contexto” (Ministerio de Educación, 2020, pág. 63). Por lo tanto, toda la información recabada debe leerse de forma articulada para que adquiera una significación concreta, es decir, relacionar los diferentes elementos planteados por los diversos actores, mediante el diálogo.

¿Por qué diálogo con los autores? Lo que se trata es pensar problemas de la realidad antes que temas, ambas aluden a una forma específica de relacionarse con la teoría. “Pensar temas alude a leer los textos desde su ángulo explicativo, acumular teorías o definir marcos conceptuales

para aplicar los mismos a un determinado contexto” (Ministerio de Educación, 2022e, pág. 55). Es por eso que la teoría pertinente, contiene experiencias reflexionadas desde una realidad completamente inédita que permita acercarse a un contexto determinado.

Para poder pensar de manera interdisciplinaria y crear innovaciones, se requiere cambiar el pensamiento con que vemos las cosas y para ello, es importante promover el arte de hacer preguntas. Es decir, enseñar a las y los estudiantes a que aprendan a plantear preguntas correctas, antes de pedir que resuelvan problemas específicos. Así como el sociólogo Rebas afirma que su tasa de aprendizaje sea igual o superior a la tasa de cambio de su entorno a partir de las habilidades investigativas creativas.

Figura 6. Habilidades y competencias investigativas.



Nota: Elaboración propia en base a la lógica de habilidades investigativas- Rebas.

En este sentido, el proceso de formación en competencias investigativas en Investigación Educativa y Producción de Conocimientos en la Práctica Educativa Comunitaria, es la transformación en el aspecto práctico como teórico. Eso permitirá en los estudiantes: “Competencias que comprendan un conjunto de prácticas que generan conocimiento y permitan al estudiante desarrollar actitudes, habilidades y destrezas para y dentro de la investigación. Estas competencias representan una construcción del conocimiento científico para la cual los estudiantes utilizan sus habilidades en la solución de las problemáticas del proceso de indagación en su contexto de formación académica” (George Reyes & Salado Rodríguez, 2019, pág. 5).

“Si se considera que en materia de Investigación Educativa y fundamentalmente en lo que concierne a motivar, estimular y generar compromiso por parte del estudiante, el principal responsable es el docente, pero ¿cómo dar lo que no se tiene?” (Escobar Medina, Pesantez Cedeño, Cadeño Sempértegui, & Chiriboga Posligua, 2021, pág. 3) Esta frase pareciera un lugar común, pero es de importancia capital para el tema en desarrollo por cuanto en los procesos de formación docente los cuales se han venido observando que el currículo no responde al reto de formar un docente que a través de la investigación transforme su propia práctica.

Configuración productiva

¿Producimos conocimiento o lo consumimos? De ahí nace la necesidad de fortalecer los procesos de investigación en la formación. Sin embargo, “el conocimiento académico especializado garantiza una formación integral, de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica” (Tapia Gutiérrez, 2020,

pág. 54). Desde luego, existen espacios en los cuales se desarrollan las competencias y habilidades investigativas, como una actividad de formación y cualificación profesional, de manera dinámica, participativa, creativa, innovadora y predominantemente científica.

En este aspecto, las ESFM’s llevan adelante el desarrollo de competencias investigativas en el proceso de investigación educativa y producción de conocimientos (IEPC), a través de la elaboración de la propuesta educativa, que es identificada la necesidad problemática y/o potencialidad, en el contexto por el Equipo Comunitario de Trabajo de Grado (ECTG), que sugiere lo siguiente:

1. Una vez identificada y situada la necesidad, problemática y/o potencialidad, corresponde identificar los aspectos pedagógicos y curriculares específicos que se vinculan directamente a dicha necesidad, problemática y/o potencialidad.
2. El Equipo Comunitario de Trabajo de Grado (ECTG) plantea una propuesta que responda a la necesidad problemática, o potencialidad desde el ámbito educativo.
3. Una vez presentada la propuesta por el Equipo Comunitario de Trabajo de Grado, se elabora los elementos que hacen a la propuesta específica que es implementada, mejorada y sistematizada.

Toda propuesta educativa es situada en alguna de las modalidades de graduación establecidas en el marco normativo de graduación de estudiantes de las ESFM y UA; a continuación, se presenta las diferentes modalidades de graduación y sus características que deben ser tomados en cuenta.

Cuadro 2. Modalidades de graduación, características y descripción.

Modalidad	Característica	Descripción
Sistematización: Recuperación de saberes y conocimientos	Es un proceso de recuperación, revalorización, aplicación reflexión, de saberes conocimientos indígena originarios del contexto donde es desarrollada la PEC y que aportan a la reflexión crítica y la transformación de la práctica educativa en el marco del Modelo Educativo.	En la implementación del Trabajo de Grado: Implementa y sistematiza el proceso recuperación e implementación de saberes y conocimientos en el ámbito educativo y que responden a la necesidad, problemática o potencialidad identificada en la comunidad.
Sistematización: Proyecto Productivo Técnico Tecnológico	Es un proceso de construcción de conocimientos y aprendizajes en la PEC, en respuesta a alguna problemática, necesidad y/o potencialidad identificada, desde la implementación de un proyecto productivo con carácter técnico tecnológico en concreción curricular.	En la implementación del Trabajo de Grado: Implementa y sistematiza un Proyecto Productivo Técnico Tecnológico en el ámbito educativo y que responde a una necesidad, problemática o potencialidad identificada en la comunidad.
Sistematización: Investigación educativa bajo el enfoque de la Investigación Acción Participativa	Es un proceso de comprensión crítica, reflexiva, participativa y comunitaria de las características sociales, políticas, económicas, culturales, religiosas, u otras, propias del contexto, a partir del contacto Sociocomunitario con actores de la comunidad, aportando a la construcción de aprendizajes y la conciencia crítica desde el desarrollo de procesos educativos en el MESCP.	En la implementación del Trabajo de Grado: Implementa y sistematiza un proceso de investigación educativa, que pretende profundizar y atender la misma desde la práctica educativa y el análisis de características de necesidad, problemática o potencialidad identificada en la comunidad.
Sistematización: Producción de textos para el desarrollo curricular	Es un recurso educativo en formato de texto escrito, que aporta al desarrollo curricular de un Área de Saberes o Conocimientos y un año de escolaridad específico, durante una gestión escolar. Constituye propuestas educativas innovadoras desde la experiencia y reflexión crítica de la PEC, la Investigación Educativa y los aprendizajes de la formación académica.	En la implementación del Trabajo de Grado: Implementa y sistematiza un texto para el desarrollo curricular de alguna Área y año de escolaridad específico, en respuesta a la necesidad, problemática o potencialidad identificada en la comunidad.

Nota: Elaborado en base al: Compendio de Normativa para las ESFM/UA y las carpetas de acompañamiento, seguimiento y apoyo.

En síntesis, si bien se hace constante búsqueda de mejoramiento en los procesos formativos en la IEPC-PEC, en el desarrollo de habilidades investigativas “en, con y para la comunidad, en el proceso de aprendizaje y enseñanza, aún existen problemas y necesidades” (Turpo, Mango, Cuadros, & Gonzales, 2020), que impiden “construir y deconstruir, aprender y desaprender”, “aprender a investigar investigando”, para poder desarrollar las competencias investigativas y proyectar la formación docente hacia la transformación educativa.

Agradecimientos

Se agradece a la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros “Simón Bolívar” por la colaboración para realizar esta investigación, al Centro de Estudios de Posgrado e Investigación de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, por las orientaciones para llevar adelante la investigación como parte del proceso de formación posgradual.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, N., Orozco, C., & Gómez, C. (26 de noviembre de 2021). Hoja de ruta para la elaboración de resultados de aprendizaje para la formación investigativa. *Panorama*, 15(28), 12. Recuperado el 23 de mayo de 2022, de [file:///C:/Users/PC/Downloads/admin,+343965146011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/admin,+343965146011%20(1).pdf)

Aliaga Pacora, A., & Luna Nemecio, J. (diciembre de 2020). Competencias investigativas desde el enfoque socioformativo y el desarrollo social sostenible. *CIFE*, 9(1), Recuperado el 10 de mayo de 2022, de <https://pdfs.semanticscholar.org/e355/8fa553e7fc050218a4abdd8d8edf7f50cb>

Aranda, V. H. (2019). La Formación Científica Basada en el Enfoque de Competencias Investigativas Epistémicas. *cepies.umsa.bo*, 57.

Ávila, E. (2019). Propuesta de un modelo de formación continua para maestros en servicio del sistema educativo del Estado Plurinacional de Bolivia. *Neuronum*, 5(1), 29. Recuperado el 26 de mayo de 2022, de <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/>

Cascante, N., & Villanueva, L. (28 de septiembre de 2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *Universidad de Costa Rica*, 7(2), 10. Recuperado el 5 de junio de 2022, de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/28357/1/docum>

Dussel, I. (julio de 2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI. DGES*, 6(10), 7. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

Escobar Medina, G. E., Pesantez Cedeño, Z. F., Cadeño Sempértegui, M. L., & Chiriboga Posligna, M. F. (1 de julio de 2021). Calidad educativa universitaria en la zona de Planificación Ocho de Ecuador: Resignificación desde la investigación. *Scielo*, 5(19), 10. Recuperado el 29 de mayo de 2022, de <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.225>

Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa, una reflexión teórica. *Universidd Técnica de Machala. Ecuador*, 16(74), 9. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300045

Flores Mondragón, G. J. (2019). Marx y Freire. *Educación Crítica y Sustentable*.

ECOCIENCIA, 1(1), 7. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <https://www.cife.edu.mx/ecociencia/index.php/ecociencia/article/view/4>

George Reyes, C. E., & Salado Rodríguez, L. I. (abril de 2019). Competencias investigativas con el uso de las TIC en estudiantes de doctorado. *apertura*, 11(1), 16. doi: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1>.

Gonzales Díaz, R., Avevedo Duque, A., Martín Fionero, V., & Cachicatari Vargas, E. (13 de septiembre de 2022). Cultura investigativa del docente en Latinoamérica en la era digital. *Revista Científica de Educomunicación*, 13. recuperado el 10 de junio de 2022, de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalle&numero=70&articulo=70-2022-06>

Ley N° 070. (2010). Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. La Paz: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Loza Ticona, R. M., Mamani Condori, J. L., Mariaca Mamani, J. S., & Yanqui Santos, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 31. Recuperado el 16 de mayo de 2022, de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216/206>

Magne La Fuente, M. M. (4 de septiembre de 2021). La práctica educativa comunitaria y la investigación educativa en la formación de maestros en Bolivia. *Scielo*, 19(24), 21. Recuperado el 24 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org/bo/scielo.php?pid=S2225-87872021000200004&script=sci_arttext

Ministerio de Educación. (2018f). Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2020). Lineamientos de la Investigación Educativa y Producción de Conocimientos y de la Práctica Educativa Comunitaria. La Paz: Ministerio de

Educación. Recuperado el 3 de junio de 2022, de https://issuu.com/lineamientos_iepc_0287d2d113c226

Ministerio de Educación. (2021b). Investigación Educativa y Producción de Conocimientos - Práctica Educativa Comunitaria. Carpeta de acompañamiento, seguimiento y apoyo. Analizando y Reflexionando en torno a la Práctica Educativa. 2do Año de Formación. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2022d). Investigación Educativa y Producción de Conocimientos-Práctica Educativa Comunitaria. Carpeta de acompañamiento, seguimiento y apoyo. Construyendo propuestas para la transformación educativa 4to Año de Formación. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación;. (2021a). Investigación Educativa y Producción de Conocimientos-Práctica Educativa Comunitaria. Carpeta de acompañamiento, seguimiento y apoyo. Dialogando con la realidad educativa. 1er Año de Formación. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación;. (2022c). Investigación Educativa y Producción de Conocimientos-Práctica Educativa Comunitaria. Carpeta de acompañamiento, seguimiento y apoyo. Transformando la Realidad desde la Práctica Educativa Comunitaria. 3er Año de Formación. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación;. (2022e). Investigación Educativa y Producción de Conocimientos-Práctica Educativa Comunitaria. Carpeta de acompañamiento, seguimiento y apoyo. Produciendo Conocimiento que Transforman Realidades Educativas. 5to Año de Formación. La Paz, Bolivia.

Monetti, E., Baigorria, L. B., & Fraga, S. (febrero de 2021). La vinculación entre investigación, docencia y extensión en la universidad. (U. N. Sur, Ed.) Obtenido de <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5907>.

Moreira Choez, J. S., Mera Plaza, C. L., Hernández Solís, A. A., & Lozada Almendáriz, F. E. (2022). Competencias en investigación de los docentes de institutos técnicos y tecnológicos en el contexto de la educación superior. *Relcomunicar*, 5(9), 21. doi:<https://doi.org/10.46296/rc.v5i9.0033>

Moreno, C. (15 de marzo de 2021). Formación continua en los profesionales: importancia de desarrollar las competencias investigativas en los docentes para el fortalecimiento de la educación universitaria. *ESPACIOS*, 18. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <http://www.revistaespacios.com/a21v42n05/a21v42n05p08.pdf>

Ocampo Eyzaguirre, D., Sucari, W., Anaya, J., Medina, R., & Zúñiga Sánchez, H. (11 de septiembre de 2021). Educación disruptiva: Nuevos desafíos en la formación de investigadores sociales en tiempos de pandemia y distanciamiento social. *Revista de Apuntes Universitarios*, 12(1), 17. Recuperado el 9 de junio de 2022, de <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/916>

Resolución Ministerial N° 694/2013. (2013). Compendio de Normativa para Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros. La Paz: Ministerio de Educación.

Tapia Gutiérrez, O. M. (2020). Modelo pedagógico sociocomunitario productivo, crítico e investigativo basado en la interdisciplinariedad. *Universidad Autónoma Tomás Frías*, 1(1), 15. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de <http://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/8>

Tua, A. (2 de junio de 2021). Necesidad de una guía digital como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias investigativas. *ARJÉ*, 15(28), 18. Recuperado el 9 de junio de 2022, de <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arje28/art01.pdf>

Turpo, O., Mango, P., Cuadros, L., & Gonzales, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Scielo*, 46, 19. Recuperado el 27 de mayo de 2022, de <https://www.scielo.br/j/ep/a/bvYGHxgCpxB8sKNNp6zd3sN/?format=pdf&lng=>

Valero Ancco, V. N. (agosto de 2021). Investigación formativa en la univesidad. *Revista Latinoameericana OGMIOS*, 1(1), 15. doi:<https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.001>

Vásquez Stanescu, C. L., Luna Cardozo, M., Torres Samuel, M., Bucci, N., Viloría Silva, A., & Crissien, T. (16 de enero de 2020). Producción científica y posicionamiento de universidades según ranking SIR IBER 2013 al 2019, caso latinoamericano. *risti-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información(E29)*, 13. Recuperado el 20 de Mayo de 2022, de [https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8051/Producción científica y posicionamiento de universidades según ranking SIR IBER 2013 al 2019, caso latinoamericano. risti- Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información\(E29\), 13. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8051/](https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8051/Producción%20científica%20y%20posicionamiento%20de%20universidades%20según%20ranking%20SIR%20IBER%202013%20al%202019,%20caso%20latinoamericano.%20risti-Revista%20Ibérica%20de%20Sistemas%20e%20Tecnologías%20de%20Información(E29),%2013.%20Recuperado%20el%2020%20de%20mayo%20de%202022,%20de%20https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8051/)