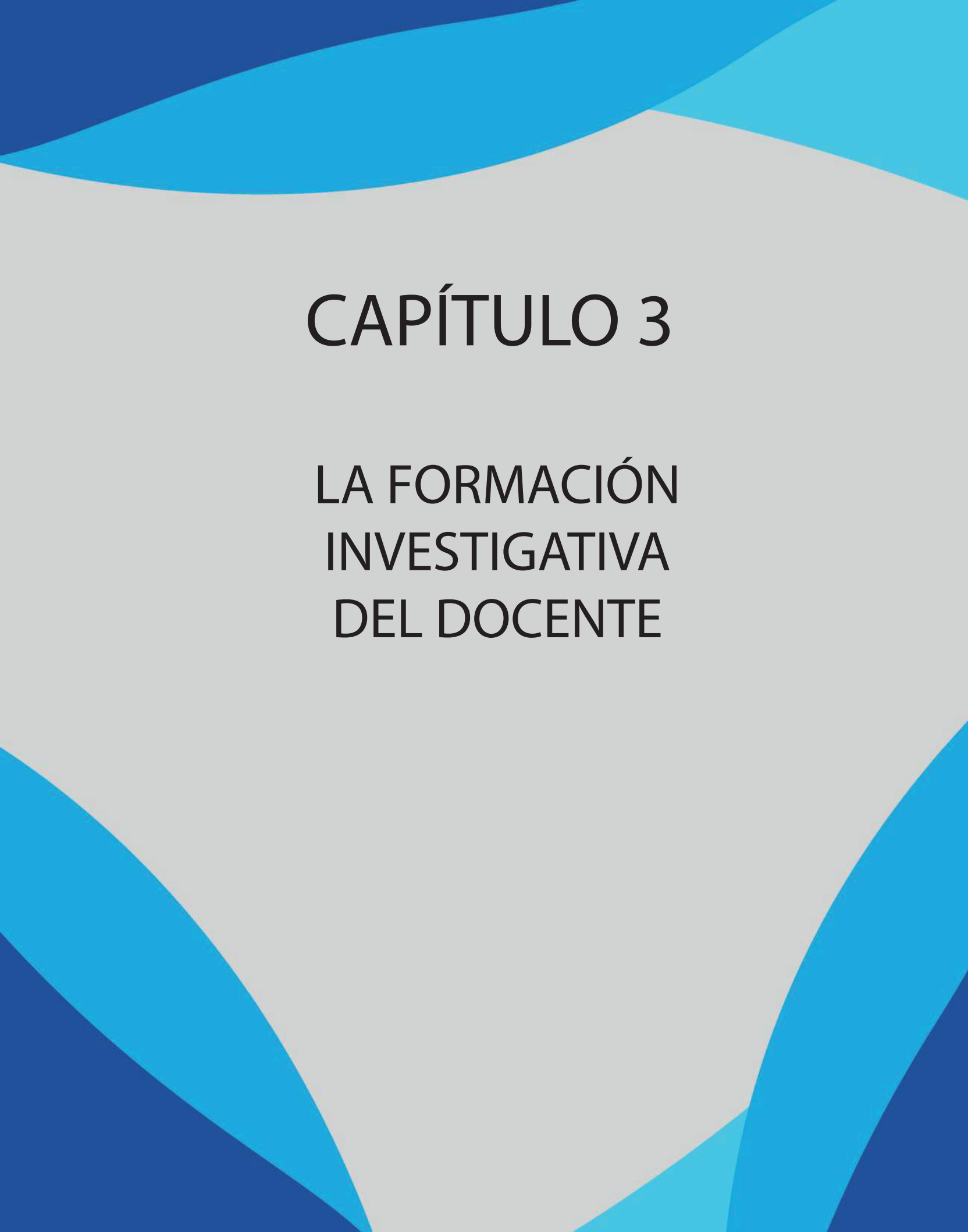




CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE

Doris Vanegas Vanegas⁸, Jairo Samuel Becerra⁹, Jacipt Alexander Ramón Valencia¹⁰

RESUMEN

La formación investigativa del docente es una preocupación e incertidumbre actual, dada la exigencia de su productividad en cualquier nivel educativo; sin embargo, en el ámbito de la formación profesional, también se debe proyectar hacia la formación investigativa de sus estudiantes. Razón por la que es válido reflexionar sobre la formación investigativa del docente como objeto de estudio, vista desde sus diversas dimensiones; es decir, como realidad pensada, fundamentada y contextualizada. Para ello, ha sido útil el acercamiento a través de la heurística, la elaboración de inventarios y de constructos, y algunos breves documentos orientadores. También se presenta la labor investigativa docente situada en la realidad universitaria con el fin de lograr una mejor comprensión de esta experiencia.

Palabras claves: Investigación, docencia, formación, fundamentación.

⁸ Doris Vanegas Vanegas, Mg., Ph. D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3578-8665> dvanegas@unipamplona.edu.co

⁹ Jairo Samuel Becerra Riaño, Mg., Ph. D., jbecerra@unipamplona.edu.co

¹⁰ Jacipt Alexander Ramón Valencia, Msc., Ph. D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2030-4904>, jacipt@unipamplona.edu.co, Docentes de la Universidad de Pamplona

INTRODUCCIÓN

Este documento tiene como propósito contextualizar la formación investigativa docente, con base en las dimensiones de la pregunta en su consideración como objeto de estudio del ámbito académico y las incertidumbres que se presentan en este campo; y, reflexionar sobre el quehacer investigativo del docente y el requerimiento académico de una formación más consciente, corresponsable y efectiva, a la luz de la investigación como estrategia pedagógica.

Se asume la perspectiva cualitativa y se hace uso de la metodología heurística, con base en la indagación de las dimensiones del objeto de estudio: teórica, metodológica, ética, práctica, (Polit y Hungler, 2000); y, ético-filosófica, cultural y evaluativa. La lupa investigativa tratará de puntualizar en cada una de las dimensiones que surgen en las preguntas del objeto de estudio desde referentes válidos. El conocimiento que se tiene en cuenta y que se produce, también presenta una tipología: cotidiano, filosófico, cultural y científico, principalmente. Es decir, se trata de observar de diversas formas al fenómeno complejo de investigar en la educación.

El desempeño del docente considera contar con una competencia investigativa (saber situado en interpretación de Hymes, 1972); razón por la cual, debe dar cuenta de cómo abordar un problema de investigación u objeto de estudio, plantear un problema, precisar y exponer un marco referencial, diseñar, aplicar o desarrollar una propuesta metodológica, categorizar, analizar y triangular información, presentar resultados, discutirlos, deducir conclusiones y referenciar bibliográficamente, entre otros. Aspectos que le permiten al docente plantear propuestas investigativas, desarrollarlas y evaluarlas con criterios claros, saberes específicos y capacidades que pone en contexto para la solución de problemas que se presentan antes, durante y después del trabajo de aula. Por consiguiente, se han abordado estos campos de desempeño investigativo desde diversos métodos como el heurístico, el interdisciplinar y el cultural, que permiten entender y valorar la competencia investigativa del docente, visualizarla integralmente e implementarla con los imaginarios teóricos, metodológicos, filosóficos, éticos, prácticos, culturales y evaluativos, inherentes a su naturaleza. Resultados que sin duda favorecerán la formación integral del docente y le ayudarán a ser más metacognitivo y autogestionario.

2. DESARROLLO

2.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN COMO RETO Y PROSPECTIVA DEL DOCENTE.

¿En qué consiste la formación investigativa del docente desde una perspectiva heurística? Cuando se aborda el término 'formación' se hace referencia a la atención integral del ser humano (Burgos, 1998), a sus diversos caracteres o dimensiones. Cuando se focaliza la atención hacia lo investigativo, surge la pregunta con sus dimensiones (Polit y Hungler, 2000) y cada una retoma a las demás en un comportamiento interdisciplinar, dialéctico y transformador (Vanegas, Celis y Becerra, 2016).

Los intereses indagativos se van cualificando y se hace uso cada vez más óptimo de la función heurística con la que contamos todos los seres humanos. (Halliday, 2013). Resultado de ella, los objetos de estudio que abordamos con sus respectivas dimensiones: teórica, metodológica, filosófica, ética, práctica, ya reconocidas; y, a la luz de nuestro estudio, cultural y evaluativa.

Como contextualización inicial del reto al que se aboca al docente respecto a su formación investigativa y a su experiencia indagativa con objetos de estudio, es interesante retomar la reflexión a modo de conclusión que se presenta en Investigación, educación y formación docente: Tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Excelente aporte que refleja la situación que se vive en diversos escenarios educativos:

Como conclusión general del Primer Panel sobre la formación de investigadores en los diferentes niveles educativos dentro de la Facultad de Ciencias y Educación: a pesar de la fuerte presencia que hace la investigación en los diferentes proyectos curriculares, hay una evidente falta de conceptualización sobre aquello que constituye la estructura de un trabajo de investigación. Es por ello que, se hace necesario establecer una ruta de trabajo que siempre esté en constante proceso y que se trabaje fuertemente desde el pregrado, ligado esto a la labor que corresponde a los docentes en ejercicio pensando su actuar social, pedagógico e investigativo a mediano y largo plazo. (Jiménez y otros, 2017, p. 38)

¿Qué inferir? Las necesidades formativas en materia de investigación respecto a la familiarización con el proyecto o propuesta de investigación, su formulación, desarrollo y evaluación. Aspecto que se tratará de atender desde este documento en el apartado sobre fundamentos teóricos y metodológicos del quehacer investigativo del docente. Asimismo, el documento de Jiménez y otros, plantea el camino para investigar desde la docencia:

La investigación en el marco de las licenciaturas debería presentarse dentro del escenario de la práctica, el cual es el espacio ideal donde se debe materializar la pregunta investigativa, esto conlleva a formar investigadores situados. Por lo demás, un investigador situado se forma a partir de dos perspectivas: la primera, desde una manera inductiva en la cual el investigador inicia desde lo particular, identificando problemáticas específicas dentro del aula de clase o de la institución, para llegar a una posible generalización de situaciones en la escuela; la segunda, se relaciona con la identificación de la preocupación que dentro de la escuela se refiere a las interacciones sociales del sujeto, particularmente los estudiantes y docentes, acompañados de sus narrativas. (p.33)

¿Qué entendemos? ¿En qué estamos de acuerdo? La prospectiva que se explicita desde el análisis del encuentro investigativo, también abre un horizonte:

- El docente investigador debe: situarse en un contexto institucional.
- Problematicar el contexto cultural y social en el que está ubicada la escuela donde está desarrollando su práctica pedagógica.
- Desarrollar estrategias de investigación a partir de la sistematización de la práctica pedagógica a través del método etnográfico y del diario de campo, constituyendo al sujeto investigador como un instrumento que narra, sin olvidar la voz del otro lo que garantiza la objetividad del trabajo de campo.
- Desarrollar un ejercicio de focalización de la mirada, estableciendo situaciones determinadas o particulares, por ejemplo, identificar problemas de aprendizaje dentro del aula, realizando un trabajo de diagnóstico y de innovación para acompañar el proceso de los estudiantes.

De la misma manera, en el campo de la formación en Lenguaje, se exhorta a la investigación:

Los planes de estudios de las distintas licenciaturas enfocadas a la formación de docentes en Lengua Castellana, tanto a nivel local, nacional como internacional, apuntan hacia la consolidación de docentes con excelencia académica y humana que sean capaces de participar, activamente, en los distintos procesos educativos, sociales y culturales en los cuales se desempeñan y, en un sentido más específico, hacia una formación disciplinar que permita la enseñanza de la lengua materna con solvencia en los distintos contextos en los cuales ejercen su profesión, es decir, hacia la consolidación de unos saberes lingüísticos y literarios en donde la investigación como tal se convierte en un elemento fundamental en el aula de clase, en la acción escolar. (Cañón y Cedeño, 2016)

¿Qué tal el reto? Debemos lograr una investigación situada pero también fundamentada.

Estas reflexiones nos permiten deducir qué investigar y para qué investigar. De la diversidad de problemas que tenemos y que nos circundan, algunos podrían resolverse mediante el método científico, la observación sistemática, la cultura de registro, el análisis, la interpretación, la metacognición, la discusión, la reflexión y el conocimiento puntual de los procesos que media; es por ello que, asumir el rol de docente investigador, sin duda redundará en beneficio de los procesos de aula y de la realización personal y profesional del docente.

El siguiente desglose sin duda puede orientar hacia estas grandes inquietudes investigativas:

¿Qué investigar?	¿Para qué investigar?
Objetos de estudio disciplinares como la oración, el texto, el discurso, el signo, entre otros, y diversas categorías que se consideran relevantes en los campos de conocimiento.	Para abstraer, representar, referenciar, relacionar, categorizar, analizar, deducir, presentar hallazgos y comunicar conocimiento, principalmente.
Procesos, habilidades y competencias según disciplina que deben desarrollarse.	
Teorías, modelos, métodos, enfoques, entre otros, que pueden ser estudiados y aplicados y analizados.	Para profundizar en aspectos teóricos, metodológicos, filosóficos, prácticos, culturales y evaluativos de los objetos de estudio.
Problemáticas que se presentan antes, durante y después del trabajo de aula.	
La evaluación de aprendizajes.	
Los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas.	
La entronización de culturas de desarrollo como la cultura de registro, de lectura, de investigación...	Para mediar el aprendizaje a la luz del método científico y de las estrategias investigativas.

Mediar el trabajo de aula antes, durante y después, a la luz del proceso investigativo, permite desarrollar el espíritu científico. La indagación previa, soportada por referentes bibliográficos y sitios web de calidad científica, prepara la labor de aula para un reconocimiento de categorías culturales propuestas por las disciplinas, y para la fundamentación teórica, metodológica, filosófica, práctica o evaluativa de aprendizajes/objetos de estudio que sigan unos criterios del método científico, un paso a paso lógico, con cultura de observación, registro y análisis que plantea instrumentos y estrategias para tal fin. El trabajo posterior al desarrollado en el aula y la evaluación, también se impactan, ya que surgen nuevas inquietudes y posibilidades de profundización o aplicación o adaptación.

La labor investigativa como eje de la formación, es coherente con el aprendizaje por descubrimiento que involucra el aprendizaje por descubrimiento receptivo, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo.

De hecho, el desempeño del docente considera contar con una competencia investigativa o saber situado en contexto (Hymes, 1972); razón por la cual, él debe dar cuenta de cómo abordar un problema de investigación u objeto de estudio, plantear un problema, precisar y exponer un marco referencial, diseñar, aplicar o desarrollar una propuesta metodológica, categorizar, analizar y triangular información, presentar resultados, discutirlos, deducir conclusiones y referenciar bibliográficamente, entre otros. Aspectos que le permiten al docente plantear propuestas investigativas, desarrollarlas y evaluarlas con criterios claros, saberes específicos y capacidades que pone en contexto para la solución de problemas que se presentan antes, durante y después del trabajo de aula.

Por consiguiente, qué competencia investigativa debe formar el docente, entendida ésta como el saber hacer en contexto (Hymes, 1972), y según lo propuesto por el Ministerio de Educación en Colombia desde la propuesta de los Estándares en la Educación, saber hacer evidenciado (MEN, 2003). Veamos qué compete a estas competencias relacionadas con el saber investigar situado:

Saber investigar situado:

¿Con qué competencias investigar?

Comprensiva: pautas de lectura, fichas, protocolos que llevan a la fundamentación teórica, metodológica y filosófica.

Interpretativa: analiza la información según el contexto disciplinar, según el contexto práctico y cotidiano y según las posibilidades de aplicación.

Argumentativa: plantea soluciones, justifica, da razones, fundamenta, genera conclusiones y deducciones

Propositiva: genera propuestas investigativas.

Mediadora: explicativa y orientadora de procesos de aprendizaje y comunicación.

Contextualizadora: tiene en cuenta el estado del arte disciplinar y el contexto en el que viven y se desenvuelven los aprendices.

Crítica: reconoce la calidad del estado del arte consultado, lo filtra, lo resume, lo relaciona, lo complementa y lo representa. Tiene en cuenta ideologías, enfoques, tendencias y decide qué camino optar a la luz de estos aportes.

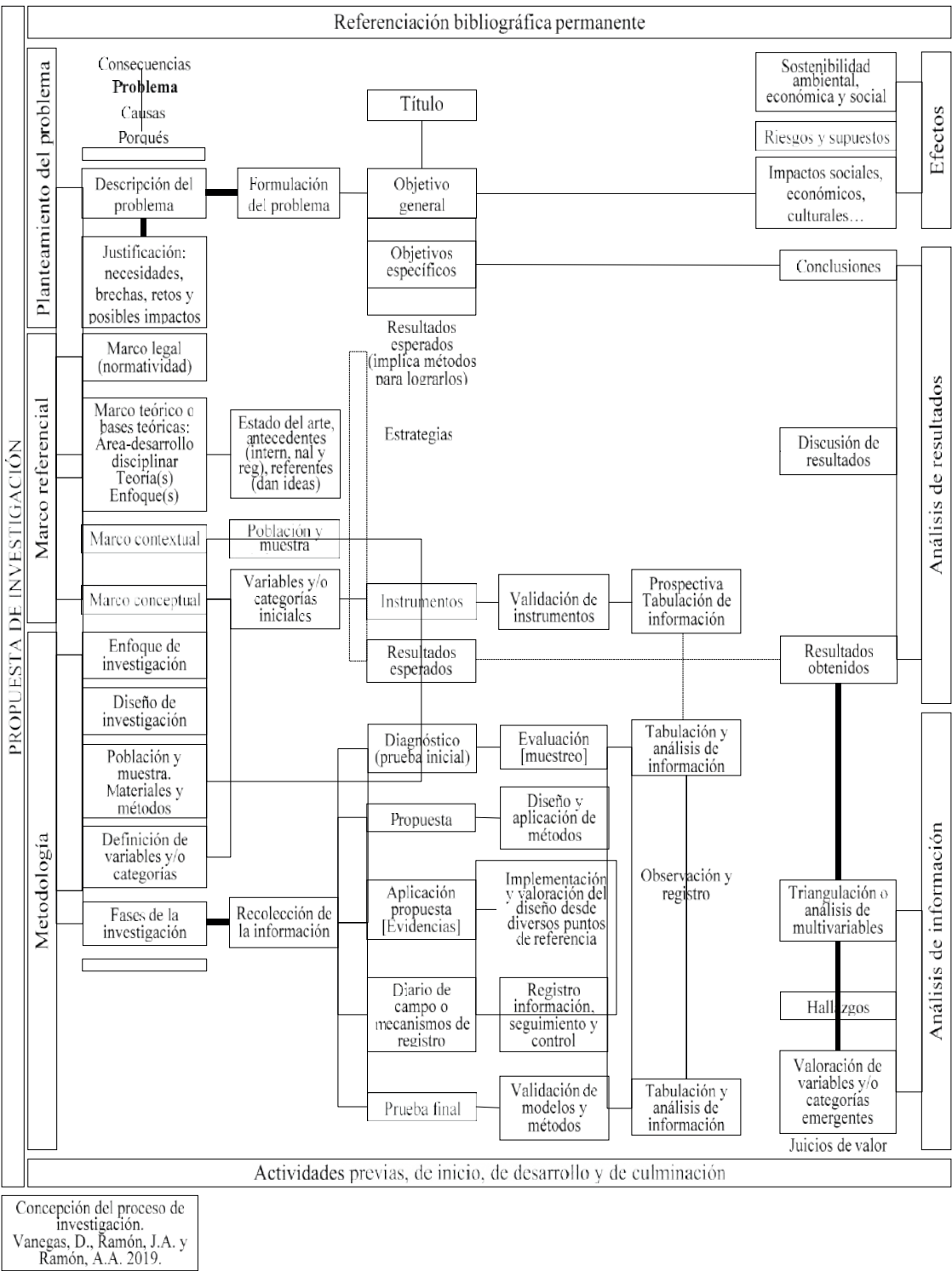
Socializadora: que permite dar a conocer el hacer y los resultados investigativos a través de eventos y publicaciones, y, por consiguiente, el desarrollo de los Grupos de Investigación.

Estas competencias reflejan que se requiere de unos conocimientos y una metodología que favorezcan el desempeño investigativo.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL QUEHACER INVESTIGATIVO DEL DOCENTE.

Existe literatura suficiente sobre el qué es investigar y el cómo investigar; sin embargo, el modo como se presenta la información no siempre es la más apropiada para quien aún no tiene buenas bases en el tema. A esto, se le adiciona el uso riguroso de normas, claridad de enfoques, diseños, procedimientos y gran inversión de creatividad. Por consiguiente, el docente se ve abrumado en un ámbito que al parecer es exigente y, si bien da libertad, es un conjunto cohesionado del cual se debe dar cuenta momento a momento. Es la razón por la que se presenta la concepción del proceso de investigación de forma completa, detallada y con precisión de relaciones entre sus elementos. Se presenta como mirada de conjunto que permite concebir el proceso de investigación como una realidad dinámica, progresiva, interrelacionada y armónica, en la que sus elementos y procedimientos buscan dar solución a un problema. La siguiente Figura 1, dará cuenta de ello.

Figura 1. Concepcion del Proceso de Invesigación



Fuente: Vanegas D., Ramón J.A. y Ramón A.A.

Como se observa, el proceso de investigación cuenta con una unidad de trabajo como lo es la propuesta o proyecto de investigación. También se evidencia que es necesario tener claridad sobre los tipos de investigación o diseños que serán útiles para desarrollarla. A saber, se puede optar por investigación histórica, descriptiva, experimental, cuasi-experimental, correlacional, estudio de caso, comparada, evaluativa, cualitativa, IAP, etnográfica, entre otros. No obstante, según el campo disciplinar en el que se trabaje, tendrán lugar diversos métodos con los cuales abordar sistemáticamente el objeto de estudio según interés del investigador(a).

Métodos generales como el matemático, el analítico-deductivo, el analítico-sintético, el heurístico, el interdisciplinar, el histórico, el temático, el cultural, (...), hasta más propios de la disciplina en estudio, etnográfico, pragmático, semiótico, analítico discursivo, hermenéutico (...), por ejemplo, en el campo del lenguaje.

En relación con el modo como se desarrolla esta concepción del proceso de investigación y como respuesta a las incertidumbres planteadas hasta el momento, se presenta una síntesis del modo de materializar las propuestas investigativas.

Se empieza por detallar el cómo acercarse al problema desde su conocimiento. Se realiza una exploración bibliográfica y observacional contextual sobre el tema/problema con el fin de delimitarlo y analizarlo. Se plantea un marco referencial y una metodología que lleve a la indagación o a la solución del problema. A continuación, se abordan estos aspectos relevantes para afianzar la competencia investigativa del docente.

2.2.1 EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Descripción del Problema: Se realiza una breve introducción al objeto de estudio de forma general y se describe de manera detallada la situación objeto de estudio/problema, hacia la comprensión de su origen desde la ubicación contextual de la misma; se concretan los sujetos; se da claridad sobre el espacio y el tiempo; y, se predice sobre aspectos no conocidos del fenómeno abordado (pensamiento hipotético y/o planteamiento de preguntas).

Puede presentarse de forma gráfica el análisis del problema con base en el árbol de problemas. En él se considera el problema, las causas, las razones de las causas, los porqués de las razones de las causas y las consecuencias del problema. Más adelante se verá su relación respecto al planteamiento de los objetivos y se ampliará el modo de realización.

Se mencionan las causas que guardan relación con el problema y se organizan según prioridad para el problema. La precisión de las causas es muy importante porque de allí se van a extraer los objetivos específicos y de las razones de las causas, los resultados y, de ellos, las actividades a desarrollar.

Formulación del Problema. Pregunta problema y/o hipótesis: tener en cuenta elementos: alcance cognitivo (Ej: Analizar) /cómo se relacionan variables o Categorías (Ej: cómo influye) / variable-categoría 1 o su aplicación (la aplicación de X teoría, modelo...) / variable-categoría 2 (Ej: en el desarrollo lector...) /sujetos y contexto (Ej: estudiantes, nivel, institución, ciudad, departamento).

Justificación: Plan de Escritura. Las razones para realizar una investigación se pueden fundamentar en: Conveniencia: ¿Qué tan conveniente es la investigación? ¿Para qué sirve?

Relevancia Social: ¿Cuál es su relevancia para la sociedad? ¿Quiénes se beneficiarán con los resultados de la investigación? ¿De qué modo? ¿Qué proyección social tiene? Implicaciones prácticas: ¿Ayudará a resolver algún problema práctico? ¿Tiene implicaciones trascendentales para una amplia gama de problemas prácticos?

Valor Teórico: ¿La información que se obtenga puede servir para comentar, desarrollar o apoyar una teoría? ¿Ofrece la posibilidad de una exploración fructífera de algún fenómeno? ¿Puede sugerir ideas, recomendaciones o hipótesis a futuros estudios?

Utilidad metodológica: ¿Puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar y/o analizar información? ¿Pueden lograrse con ella mejoras de la forma de tratar con una o más variables? ¿Sugiere cómo estudiar más adecuadamente un grupo de sujetos?

Precisar la importancia de la aplicación de la teoría o el modelo y la realización de la investigación en determinado contexto. Con base en el problema abordado se concreta el alcance del objetivo general y en el análisis de las causas del problema, se deben concretar objetivos específicos de alcance teórico, metodológico, de aplicación, de análisis de la aplicación...según prospectiva.

Tabla 1. Las dos Caras de la Situación

Cara triste de la situación				
Problema	Causas del Problema 1	Razones de las causas	Porqués de Las razones de las	Consecuencias Del problema (en relación
		del problema	causas del problema	Con las causas
	2			
	3	1.1	1.1.1	1
	4	1.2	1.1.2	2
	5	2.1	...	3
	6	2.2		4

	7 8 ...	...		5 6 7 8 ...
Cara feliz de la situación o situación deseada: El problema se torna en el objetivo general, las causas del problema en los objetivos específicos, las razones de las causas del problema en los resultados, los porqués de las razones de las causas del problema en actividades y estrategias, y las consecuencias del problema en relación con las causas en impactos.				
Objetivo General	Objetivos Específicos	Resultados	Actividades	Impactos
	1	1.1	1.1.1 1.1.2 ...	1 2 3 4
	2	1.2		5
	3	2.1		6
	4	2.2		7
	5	...		8
	6			...
	7			
	8			
	...			
	(Se seleccionan de las causas del problema y se precisan según el alcance o prospectiva del proyecto)			

Fuente: El autor

Para extraer los objetivos específicos, podemos ayudarnos del análisis del problema en relación con el árbol de problemas:

Título y pregunta problema → Objetivo general → objetivos específicos → resultados → actividades → cronograma:

Surge del problema del árbol de problemas pero visto de forma positiva, como si se hubiera ya resuelto la situación. Bajo esta mirada se plantea el árbol de objetivos que nos da lugar a ver el problema como el objetivo general, las causas como los objetivos específicos, las razones de las causas como resultados, los porqués de las razones de

las causas como posibles acciones o actividades a realizar, y las consecuencias como posibles impactos. Las actividades se organizan y se registran en el cronograma.

Otra forma de ver los objetivos es según el tipo de investigación que se va a realizar. Allí se ven los objetivos como pasos o etapas para alcanzar el objetivo general. También deberá articular los resultados, la aplicación de métodos, las actividades y las estrategias para lograr llevar a cabo el proyecto de investigación.

Veamos a continuación, un modo de plantear un marco referencial y un acercamiento metodológico. Se presenta a modo de resumen que el docente deberá ampliar con bibliografía relacionada al final del documento.

2.2.2 EL MARCO REFERENCIAL. PARA PROPONER MARCOS REFERENCIALES ES IMPORTANTE SEGUIR UN PROCESO SISTEMÁTICO:

Diferenciar diversos tipos de conocimiento: científico, cotidiano, religioso-cultural, filosófico, y las diversas formas de registro. El tratamiento científico de la información y la referencia de la fuente es muy importante, así como su organización y su sistematización.

Entender lo que se concibe como teoría, según alusiones de Hernández y otros (1995):

Teoría: conjunto de conceptos relacionados que representan la naturaleza de una realidad. Explicación final o conjunto de proposiciones interrelacionadas, capaces de explicar por qué y cómo ocurre un fenómeno. Conjunto de proposiciones relacionadas sistemáticamente que especifican relaciones causales entre variables. Constituye una descripción y una explicación de la realidad. La función de la teoría es explicar: decirnos por qué, cómo y cuándo ocurre un fenómeno. Una teoría debe ser consistente lógicamente.

Seguir Etapas del marco teórico: 1 Revisión de la literatura correspondiente (detectar, obtener y consultar la bibliografía, extraer y recopilar) 2 Adopción de una teoría o desarrollo de una perspectiva teórica y de unos métodos.

Utilizar diversas Fuentes de información (Hernández y otros, 1995):

A. Fuentes primarias (directas): libros, antologías, artículos, monografías, tesis, documentales, ponencias.

B. Fuentes secundarias: compilaciones, índices, resúmenes, listados de referencias publicadas en un área de conocimiento, bases de datos.

C. Fuentes terciarias. Documentos que compendian nombres y títulos de revistas y publicaciones periódicas, conferencias y simposios, catálogos, directorios institucionales y de expertos.

Revisar la información y documentar desde lo teórico (teorías y conceptos), lo metodológico (métodos, procedimiento, paso a paso del estudio), lo filosófico y ético (enfoque, paradigmas, principios y valores), y lo práctico (experiencias previas), en mira a la fundamentación del estudio en estos aspectos. Elaborar un listado en orden de prioridad para realizar una revisión específica.

Seleccionar, revisar, leer específicamente y recopilar información: Apellido del autor (año). Título del documento. (Referencia completa y citas directas según normas APA,).

Es importante abordar antecedentes que lleven a un reconocimiento del estado del arte sobre el objeto de estudio, se precisa (ver cuadro):

-Objetivo general del trabajo

-Qué se hizo en dicha investigación (el qué responde a la forma como se relaciona la investigación con el problema que la suscita, características de la muestra, marco teórico del conocimiento central que soporta el trabajo).

-Cómo se hizo (se refiere al proceso metodológico, la forma como se analiza la Información).

-Resultados y conclusiones obtenidas.

-Aporte de este trabajo a la investigación que se está realizando.

Carácter del Documento	Referente bibliográfico	Objetivo general	Marco teórico	Metodología, procedimiento	Resultados y conclusiones	Aporte al estudio
Internacional						
Internacional						
Internacional						
Nacional						
Nacional						
Nacional						

Regional						
Regional						
Local						
Local						

Redactar mínimo tres antecedentes internacionales, tres nacionales, dos regionales y dos locales con base en el cuadro anterior.

Organizar la información (cronológicamente, por teorías, por subtemas, por variables, en mentefactos...)

Revisar la literatura existente para saber en qué da respuesta a nuestra pregunta problema y qué hallazgos para el estudio a realizar:

-Existe una teoría completamente desarrollada que se aplica a nuestro problema de investigación.

-Existen piezas y trozos de teoría que sugieren variables, generalizaciones, micro teorías...

-Existen ideas vagamente relacionas con el problema de investigación.

Se diferenciará la hipótesis (idea sin evidencia), la generalización (evidencia empírica moderada) y la ley (gran evidencia empírica).

Registrar de documentos que aporten pertinentemente teorías, conceptos, métodos, aspectos contextuales y aspectos legales, las citas directas (Apellido, año, página) y alimentar paralelamente las referencias bibliográficas con los datos completos del libro, la revista u otra fuente. Seguir normas APA.

Ejemplo: Investigadores como Durkin (1978), encontraron que “a pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo (...) en ellas no se enseña a entender los textos” (Citado por Colomer y Camps, 1996, 80). Referencia bibliográfica: Colomer, T. y Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste.

Redactar citas indirectas o paráfrasis (decir con propias palabras lo que un autor ha expresado en un libro o revista...) (Apellido, año) y alimentar paralelamente las referencias bibliográficas con los datos completos del libro, la revista u otra fuente. Seguir normas APA.

Ejemplo: Solé (1992), también afirma que la comprensión de lectura en la escuela es más un objeto de evaluación que de enseñanza. Referencia bibliográfica: Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Redactar resúmenes. Ejemplo: En el intento de aportar en la elaboración de propuestas para orientar esta enseñanza, desde mediados de los años ochenta se han venido incrementando las investigaciones que se centran en la importancia de definir los contenidos, los objetivos y las prácticas pedagógicas que contribuyen a lograr avances en este campo. Cfr. Entre otros Colomer y Camps (1996), Tolchisky (1992), Lerner (2001), Jolibert (1991), Kaufman y Rodríguez (1993), Rincón y otros (1999), MEN (1998). [En los referentes bibliográficos se relacionan todos estos trabajos].

Registrar análisis, comentarios y conclusiones. Ejemplo: Desde el desarrollo teórico, derivado sobre todo de la psicolingüística, se responde que para enseñar a comprender textos escritos lo se debe hacer es enseñar estrategias de lectura y, por tanto, caracterizar el trabajo con los textos por su organización, intencionalidad y sistematicidad para lograr la autodirección y el autocontrol [en pie de página: es decir, la existencia de objetivos y conciencia de que estos objetivos existen (Solé, 1992)]de este proceso. [Se referencia bibliográficamente a la autora al final del texto].

Con la información adquirida, se procederá a plantear y desarrollar mentefactos y otras representaciones cognitivas con conceptos y aspectos puntuales del objeto de estudio.

Elaborar constructos teóricos o representaciones del objeto de estudio (ejemplo: sistemas complejos) respecto a lo teórico, metodológico, ético, filosófico y práctico, y respecto a marcos como: antecedentes y estado del arte, conceptual, contextual y legal...

Organizar plan de escritura (índice) para el marco referencial con los submarcos: antecedentes, teórico, conceptual, contextual, legal.; desarrollar el marco referencial en forma resumida:

Redactar antecedentes (avances investigativos significativos en relación con el estudio), en qué coinciden estudios similares al nuestro y estado del arte (últimos trabajos relacionados con el estudio con los que podrá contrastar y discutir los resultados obtenidos). Retomar el cuadro propuesto anteriormente.

Redactar el marco teórico. Explicitar las teorías en las que se sustenta el trabajo y explicación de las mismas respecto a aspectos puntuales que se van a tener en cuenta en el estudio: Definiciones, principios, funciones, tipologías, histórico, métodos, aplicaciones... Aclarar la forma como se aplica a nuestro problema de investigación. Precisar dentro de ello, autores más importantes dentro del campo de estudio y la

definición de variables y/o categorías con la aclaración de quiénes las han estudiado; es la mirada teórica del problema o de los aspectos que integran el problema.

Redactar el marco conceptual: Precisar y explicar el mapa conceptual y/o constructo teórico resultante del estudio de diversas teorías y aplicaciones previas respecto al problema que nos ocupa. Definir los diferentes aspectos que integran el problema y todos los términos que dan sentido a la estructura conceptual del trabajo. Explicita variables y/o categorías a investigar (han sido fundamentadas en el marco teórico) y serán retomadas en la metodología para observación y posible intervención).

Redactar el marco contextual. Descripción detallada del marco situacional donde se llevará a cabo la investigación (contexto o campo investigativo, contexto histórico, contexto filosófico y ético, contexto metodológico y procedimental, contexto práctico: características del lugar, de la comunidad, de las condiciones diversas, de aspectos relevantes a considerar para el estudio: histórico, social, ambiental, salud, político administrativo, económico, ético, religioso, cultural, artístico, educativo, deportivo, tecnológico, de desarrollo... Se puede caracterizar el contexto en aspectos como: localización, características históricas, ambientales, políticas, económicas, sociales, culturales, religiosas, artísticas, educativas... Características pertinentes según la naturaleza del problema.

Redactar el marco legal (leyes, decretos, lineamientos).

2.3 METODOLOGÍA

En este apartado, se consideran aspectos relevantes para desarrollar el paso a paso de la propuesta de investigación. Se tendrá en cuenta lo siguiente.

Participantes, según población y muestra.

Enfoque de la investigación, ya sea de carácter cuantitativo o cualitativo o mixto.

Diseño de investigación o tipo de investigación que dará idea de qué variables y/o categorías, métodos, materiales y procedimientos se deberán tener en cuenta.

Fases. Descripción del paso a paso de la investigación, cómo alcanzar objetivos propuestos. Expresarlo en diagrama de flujo.

Diseño de instrumentos. Validación de instrumentos.

Modos de registro de información.

Modo de tabulación de información.

Relación con cronograma y presupuesto.

Acotaciones sobre validación de instrumentos. Se debe(n) diseñar un(os) instrumento(s) para la recolección de la información en la etapa del diagnóstico; y, en segundo lugar, los pertinentes para valorar la efectividad de la propuesta. Estos instrumentos guardan relación con lo observado en los antecedentes, lo definido en el marco teórico y lo concretado en el marco conceptual respecto a variables o categorías a abordar en el proyecto de investigación.

Por consiguiente, la validez de los mismos gira en torno a lo planteado en el marco referencial. Contar con un instrumento confiable y validado facilitará la recolección, análisis de la información y la presentación de resultados.

Con el marco referencial se debe llegar a una claridad en cuanto a qué se va a investigar y aún a cómo se va a investigar, con qué instrumentos. Esto es muy relevante en la Investigación Aplicada.

A partir del marco referencial, en especial del marco teórico y conceptual, se puede llevar un proceso fundamentado, sustentado, validado y confiable (a esto se llama validez de constructo) sin afectar la libertad de la investigación cualitativa ni su preponderancia en una investigación mixta.

-Para lograr una validez de contenido, se deben concretar las variables o aspectos a observar (de carácter cuantitativo) o categorías (de carácter cualitativo) que se van a estudiar sin olvidar que más adelante surgirá otro proceso de operacionalización de variables y de categorización tanto para las variables como para las categorías iniciales: ubicar las variables/categorías es un procedimiento de definición teórica, considerar sus dimensiones y subdimensiones es un procedimiento de definición real y, plantear los indicadores o unidades de observación es un procedimiento de definición operacional.

Con esta información se llega a concretar un índice generalizador o categoría comparable con otros procesos investigativos considerados en el estado del arte.

Ejemplo: Pobreza, consumo, poder, clase social... Son conceptos supra que deben ser definidos teóricamente, deben precisarse sus dimensiones y sus indicadores. En el caso de clase social pueden tenerse en cuenta las posibilidades o categorías: alta, media, baja o considerar más divisiones. Para el caso de las categorías cualitativas, se concebirán los rasgos según el sustento teórico, es decir, en el caso de la categoría poder, qué propiedades definen esta categoría.

No obstante, las variables y las categorías presentan unas condiciones: deben ser mutuamente excluyentes para no generar confusión, deben ser exhaustivas. A su vez, las posibilidades de variación se suelen llamar categorías (cualidad) o valores (número).

-Redacción de ítems en los que se tenga en cuenta la relevancia, la coherencia, la suficiencia y la claridad, y la selección de posibilidades de respuesta cerrada y abierta según alcances de la investigación. A esto se llama Validez de criterio: El instrumento debe medir o abordar con base en escalas y categorías coherentes con lo reconocido en el estado del arte. Ej: para abordar las competencias asociadas con el campo del lenguaje o las competencias que harían parte de una gran competencia significativa, los Lineamientos curriculares para Lengua Castellana (1998) precisó ya unas competencias: competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica, competencia pragmática o socio-cultural, competencia enciclopédica, competencia literaria y competencia poética.

-Los instrumentos se deben aplicar previamente a colaboradores o realizar estudio piloto para verificar que la prueba realmente va a medir o a recopilar información en términos de claridad, calidad, cantidad y relevancia respecto a la forma como se va a analizar la información y el modo como se van a concretar unos resultados. Es lo que se llama validez racional o representatividad de los ítems respecto al estudio que se realiza.

-Ayuda a la validez de los instrumentos, el presentar la(s) prueba(s) a expertos en el área y a expertos de disciplinas implicadas en el tema objeto de estudio. En este caso, es útil aclarar al experto las variables y/o categorías que se van a estudiar del objeto de estudio en relación con los instrumentos a revisar y avalar si es el caso. A esto se llama validez a partir de expertos.

-Otros aspectos que dan idea de la validez de la información ya en términos más cuantitativos son la estabilidad (resultados estables a lo largo del tiempo) y el rendimiento (optimiza el punto de corte de medición y decisión, y reduce el error).

2.4 La Teoría Fundamentada como método de investigación cualitativa

Los investigadores que se inclinan por esta metodología tienden a ser flexibles, tendencia que se acrecienta en los seminarios de capacitación y proyectos de investigación en equipo cuyos miembros aceptan la crítica constructiva, son capaces de disfrutar del juego de ideas y aprecian el toma y daca que ocurre en las discusiones de grupo". (Strauss y Corbin, 1998, p. 13).

En realidad proyectan un perfil que ha de caracterizar al investigador que adopta esta tendencia metodológica, pues como se aprecia, tiene implicaciones relativas a los desempeños en el campo de la acción investigativa: la flexibilidad, una postura que en sí

como perspectiva es la posibilidad de amplitud de visiones, y no del sesgo y la exclusión; pues, ver las formas de ser el problema, las múltiples formas de interpretarlos, la multiplicidad de situaciones de manifestación o de referencia para la percepción heteróclita de los sucesos, fenómenos o hechos investigados, conlleva a una libertad de espíritu investigativo que crece en razón de la capacitación y de la acción misma investigativa. Esto, a su vez, conlleva a una necesaria y permanente documentación teórica sobre la marcha de los proyectos de investigación, no solo como quehacer de lo individual, sino en tanto grupo y o colectivo que interactúa para descubrir con comunidades académicas.

Es en estas comunidades en donde tiene vigencia la palabra que circula entre los miembros que debaten para contribuir con la crítica constructiva como el sinnúmero de enunciados contradictores a través de los cuales se revelan las nuevas tendencias de entender la realidad investigada, que lejos de ser excluyentes, emergen como un crisol en el cual el juicio certero y cohesivo facilitará la postulación de la teoría, y la propia acción depurativa que resulta del debate entre los aciertos o conveniencias y los desaciertos o inconveniencias, para llegar a la teoría emergente. Otra semilla germen de la teoría fundamentada subyace en esta crítica constructiva, pues implícita es la construcción más allá de lo individual, como acción y reflexión y acción que deviene en saber sobre los sucesos o fenómenos investigados, por una parte, por la concurrencia de voces y visiones convergentes en el marco de ese sentido crítico.

También de las caracterizaciones y procederes descritos a partir de esa propuesta de juego de ideas y discusiones en grupo revisten el accionar investigativo como un hecho de experiencia interactiva entre las inteligencias que investigan, y por tanto la emergencia del saber o la teoría está impregnada de esa lucidez colectiva que mutuamente se enriquece para propiciar las miradas holísticas de las que han de emerger tales teorizaciones en un contexto de comunidad que científicamente también se construye en el debate. Y así, más y más formas pueden derivarse de esta reflexión inicial sobre el comprenderse y asumirse como investigador en el contexto de la teoría fundamentada. Por ahora, baste esta apertura para entender, entonces, la Teoría fundamentada, y que para el caso se presenta el siguiente diagrama de flujo:

Tabla 2. Pasos de la Teoría Fundamentada.

1-Identificar el problema de la investigación	Concretar la pregunta o formulación del problema
2-Recogida de datos	Aplicación de técnicas y procedimientos para recoger el discurso: entrevistas- basadas en cuestionarios (precisar esta información)
3-Descripción, ordenamiento conceptual y teorización	Describir - interpretar de manera muy abstracta para llegar a teorizar-incorporar conceptos y-o primeras categorías
4-Procedimientos de codificación	Procesos de descripción de la realidad problema a la luz de fuentes teóricas y de reformulación de la pregunta o nuevas preguntas Para descubrir y teorizar sobre las perspectivas posibles Formular preguntas-hacer preguntas – comparar- elementos y datos
5-Hacer microanálisis Procesamiento de los datos por reducción	Hacer codificación abierta- derivar dimensiones-subcategorías y categorías.
6-Hacer codificación relacional	Hacer codificación axial. Establecer las relaciones entre categorías y subcategorías. Organización conceptual.
7-Codificación selectiva	Identificación de la categoría nuclear (general) a la cual se subordinan todas las demás categorías.
8-La triangulación	Hacer la discusión. Producir la teoría fundamentada Teorizar e integrar fuentes teóricas consultadas –referencias de entrevistas – diario decampo-otros-
9-Formulación de conclusiones	Validar la teoría emergente. Correlacionar los datos de título de proyecto-preguntas problemas, objetivos- metodología- teoría emergente.

Fuente: Producción propia.

Dado lo anterior, podemos entender claramente que la Teoría fundamentada, según Strauss y Corbin (1998), se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí.

2.5 PRÁCTICA Y CULTURA INVESTIGATIVA

La reflexión, en cuanto a la desentronización de prácticas que impiden el ejercicio investigativo y la creatividad, y la necesidad de entronizar nuevas prácticas que favorezcan

la labor investigativa, son asuntos que no dan espera. Dentro de ello, la racionalización del tiempo, de la calidad de las actividades que colman lo cotidiano, de los hábitos que se deberán adquirir, y del despertar de la función heurística que reside en cada ser humano. ¿Podremos lograrlo? ¿Cómo lo intentamos?

El modelo de evaluación que se ofrece para la discusión constituye una base o un mínimo necesario para asegurar que los aspectos principales son analizados en un grupo evaluador. Según González (s.f.), a modo de criterios, se proponen los siguientes:

1. Valor social o científico.
2. Validez científica.
3. Selección equitativa de los sujetos.
4. Proporción favorable del riesgo-beneficio.
5. Condiciones de diálogo auténtico.
6. Evaluación independiente.
7. Consentimiento informado.
8. Respeto a los sujetos inscritos.

Sin duda, llegar a la cultura investigativa es un reto enorme de una comunidad (Vanegas, Ramón y Lizarazo, 2017); sin embargo, existe claridad sobre el modo como puede propiciarse (Vanegas, Ramón y Valencia, 2015). Se deberán desentronizar prácticas nocivas a través de la reflexión y propuesta de cambio con la entronización de nuevas prácticas que lleven a un cambio dialéctico y transformador.

2.6 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LABOR INVESTIGATIVA DEL DOCENTE.

Caso ejemplo de la investigación en Lic. Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, Colombia.

A continuación, se presenta un caso ejemplo del modo como se concibe la investigación en una institución educativa. La forma como se representa corresponde a una concepción sistémico compleja en la que tienen lugar diversos sistemas con los que se guarda íntima relación con un comportamiento dinámico, dialéctico, interdisciplinar (Vanegas, Celis y Becerra, 2016), en el que pueden ir cambiando de lugar los sistemas que lo integran mientras interactúan y se transforman, y se cualifican mientras están en movimiento continuo.

Figura 2. La formación en investigación en la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, Colombia



Fuente: Elaboración propia.

El modo como se ha logrado afianzar la investigación en la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, Colombia, ha sido mediante la concepción de la complejidad del proceso investigativo, la formulación de macroproyectos contextualizados, la socialización de avances de investigación en eventos, y la formalización de cada uno de sus procesos investigativos, tanto administrativamente como en la difusión de sus resultados.

Por consiguiente, el planteamiento de macroproyectos es una estrategia que puede ayudar a la formación investigativa del docente porque permite ir entendiendo el proceso a medida que participa y se siente productivo. Un ejemplo de ellos en el ámbito del lenguaje: Modelos, enfoques o metodología de la lectura y la escritura en los diversos niveles educativos desde la Textolingüística, la Pragmalingüística, el desarrollo cognitivo y/o la cultura.

Efectividad en la mediación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el uso del lenguaje y /o desde el estudio, aplicación y análisis de teorías pedagógicas específicas. (Vanegas y López, 2015a y 2015b)

Propuestas de didácticas específicas en el campo de la lengua (Vanegas, Becerra y Celis, 2018).

Estudios de la lengua en uso en el campo educativo (Vanegas y Ramón, 2019).

Estudios de Pedagogía de la Literatura en diversos niveles educativos desde la hermenéutica, aplicación y análisis de teorías específicas.

Estudios de Ético-comunicación y lenguaje en el campo educativo desde la hermenéutica, aplicación y análisis de teorías específicas.

Estudios culturales en pro de la educación y el desarrollo del lenguaje desde la hermenéutica, aplicación y análisis de teorías específicas.

Estudios Pragmalingüísticos con incidencia en el campo educativo desde la hermenéutica, aplicación y análisis de teorías específicas.

Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

En general, Investigaciones aplicadas en el campo de la lengua desde la Pragmalingüística, la cultura, la cognición situada y el estudio hermenéutico de teorías, metodologías y enfoques.

Mediar el trabajo de aula antes, durante y después, a la luz del proceso investigativo, permite desarrollar el espíritu científico. La indagación previa, soportada por referentes bibliográficos y sitios web de calidad científica, prepara la labor de aula para un reconocimiento de categorías culturales propuestas por las disciplinas, y para la fundamentación teórica, metodológica, filosófica, práctica o evaluativa de aprendizajes/objetos de estudio que sigan unos criterios del método científico, un paso a paso lógico, con cultura de observación, registro y análisis que plantea instrumentos y estrategias para tal fin.

El trabajo posterior al desarrollado en el aula y la evaluación, también se impactan, ya que surgen nuevas inquietudes y posibilidades de profundización o de aplicación o de adaptación. La labor investigativa como eje de la formación, es coherente con el aprendizaje por descubrimiento que involucra el aprendizaje por descubrimiento receptivo, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo.

Otro aspecto determinante en la formación investigativa del docente, es la toma de conciencia respecto al proceso de enseñanza de carácter investigativo; el saber que todo lo que se realiza en el aula está formando seres humanos con capacidades infinitas que requieren de un desarrollo de competencias.

Al respecto, el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, define la Competencia como “Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Bravo, 2007, p. 13).

Competencias Genéricas	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	Capacidad para tomar decisiones
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	17 Capacidad de trabajo en equipo
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	18 Habilidades interpersonales
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	Compromiso con la preservación del medio ambiente
6 Capacidad de comunicación oral y escrita	Compromiso con su medio socio-cultural
7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
comunicación	Habilidad para trabajar en contextos internacionales
Capacidad de investigación	Habilidad para trabajar en forma autónoma
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	

11 Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	Capacidad para formular y gestionar proyectos Compromiso ético
12. Capacidad crítica y autocrítica	Compromiso con la calidad (Bravo, 2007, p.14-15).
13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones	
14 Capacidad creativa	

La labor investigativa posibilita el desarrollo de las anteriores competencias que han sido definidas tanto para la formación profesional como para su evaluación y deben ser asumidas por el docente investigador en la Educación Superior.

El seminario aprendiendo a ser docentes investigadores en el aula.

Consolidado actualmente como Proyecto SASDIA, es un caso ejemplo de la formalización de los procesos investigativos en los programas de profesionalización. Se inició con la transformación curricular derivada de las políticas de acreditación previa y luacreditación de calidad y de registro calificado del Ministerio de Educación Nacional, por una parte, y , por otra, por la necesidad de introducir elementos de formación tanto en el currículo como en las prácticas pedagógicas en el transcurso de la carrera de Licenciatura en el área de Humanidades y Lengua Castellana.

Así, progresivamente se integran los elementos de formación pedagógica y didáctica, así como los de los campos disciplinares (Lingüística, Literatura, Comunicación, Semiótica, entre otros) como prácticas emergentes de formación en investigación, en el plan de estudios que se ha implementado a partir del año 2018, mediante una línea de formación curricular en investigación en la formación de los docentes del área. De modo que, esta formación es transversal a la de docencia en el área y se proyecta tanto al campo de formación desde el ejercicio de los mismos docentes de programa, como al campo de las prácticas pedagógicas de los docentes en formación, con respecto a sus experiencias en la escolaridad como al proyecto de vida profesional da cada uno para que sean docentes investigadores en el aula.

CONCLUSIONES

La formación investigativa del docente es un valor agregado de la labor educativa. Sin embargo, hasta el momento, se ve más como un requerimiento y evaluación que como un gran campo de enseñanza y de desarrollo profesoral.

La formación investigativa del docente consiste en orientar su atención hacia temáticas o líneas de estudio, ya sea por motivo de la formación postgradual o por interés en explorar el conocimiento, descubrir qué se logra con un trabajo continuo, sistemático y estratégico. El docente materializa su intención investigativa en el proyecto o propuesta de investigación, que normalmente es evaluada; desarrolla dicha propuesta y emprende el camino de la socialización y de la publicación de resultados.

Abordar una línea de investigación, permite al docente profundizar en objetos de conocimiento, ganar experticia disciplinar y experiencia investigativa.

La propuesta de síntesis del proceso investigativo y su contextualización, abre camino para la indagación de objetos de estudio desde las dimensiones de la pregunta y viabiliza la formación investigativa del docente.

La investigación como estrategia pedagógica viabiliza la educación de calidad. Situación por la cual no se puede dejar al azar su formación y debe pensarse en que se la planifique dentro del hacer educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bravo, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-America Latina. Bogotá, p. 27.
- Burgos (1998). Fundamentos generales de currículo. MEN.
- Cañón. A. L. y Cedeño, M. C. (2016). Tendencias en la formación actual de docentes de Lengua Castellana en América Latina. En: REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, núm. 72, 2016. Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/340/34051292011/html/index.html>
- González, M. (s.f.). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/salactsi/mgonzalez5.htm>
- Halliday, M. A. K.. (2013). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269-285). Harmondsworth Penguin Books.
- Jiménez, A. y otros. (2017). Investigación, educación y formación docente [recurso electrónico] : Tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/85123/d6a8a7bf-de3d-4ee8-9229-d78cd1d8b56a>
- MEN. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. 2008. Citado 04-09-2015. Disponible en www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.
- Polit, D. y Hungler, B. (2000). Investigación científica en Ciencias de la Salud. México: Mc Graw Hill.
- Strauss, A y Corbin, J (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada Medellín: Contus Editorial Universidad de Antioquia.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vanegas, D., Celis, R. A., & Becerra, J. S. (2016). Modelo interdisciplinar de intervención pedagógico-didáctica propulsor de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], ISSN: 2218-3620, vol. 8 (1). pp.151-158. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>.
- Vanegas, D. y López, A. (2015). Experiencia Didáctica en el Desarrollo de la Competencia Textolingüística como orientadora de la Lectura y la Escritura (Estudio Experimental). En *Revista Diexpe Experimenta Pedagógicamente*, 1, p. 17-22. Recuperado de: https://issuu.com/diexpe/docs/diexpe_2015_1
- Vanegas, D. y López, A. (2015). Heurística de una didáctica general. En *Revista Diexpe Experimenta Pedagógicamente*, 1, p. 6-11. Recuperado de: https://issuu.com/diexpe/docs/diexpe_2015_1
- Vanegas, D., Ramón, J. A. & Valencia, J. D. (2015). Aplicación del Modelo Heurístico Significativo en la interpretación de la cultura ambiental. *Revista Face*, ISSN 1794-9920, vol. 15 (2). pp. 107 – 116. Recuperado de: http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/view/1913
- Vanegas, D., Ramón, A. A. & Lizarazo, A. K. (2017). Comunidad y cultura ambiental: dinámicas de potenciación para un desarrollo sostenible y corresponsable. *Revista Agua, Aire y Suelo*, 8 (1), p. 36-43. Recuperado de http://ojs.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/RA/article/view/3271
- Vanegas, D., Becerra, J. S. & Celis, R. A. (2018). La unidad didáctica como sistema complejo que dinamiza la intervención en el aula y el aprendizaje significativo. En *Compilado Experiencias e Investigaciones en Innovación Educativa*. Bogotá: Dokuma Creatividad y Tecnología SAS, p. 220-233.
- Vanegas, D., Ramón, A. A. (2019). Las categorías culturales en la instrumentalización del proceso lector y escritor. *Revista Enunciación*, 24 (2), p. 267-275. Disponible en <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/14137/15405> DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.14137>