



Competencias investigativas docentes en la zona rural de Cúcuta

Teacher research competencies in the rural area of Cucuta

Milton Aicardo González Cetina

miltongonzalez.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-2026-2916>

Universidad UMECIT-Panamá

Paula Andrea Olaya Goez

paulaandrea.doc@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0002-4693-4672>

Universidad UMECIT-Panamá

Resumen

Esta investigación analiza los imaginarios colectivos sobre las competencias investigativas del profesorado en un contexto rural colombiano, mediante un estudio de caso en la Institución Educativa Camilo Torres (zona rural de Cúcuta), con enfoque fenomenológico-interpretativo y metodología cualitativa, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y análisis documental, integrados por triangulación analítica por categorías. Los hallazgos muestran que la investigación es comprendida principalmente como praxis pedagógica situada, ligada al aula y al territorio, pero su reconocimiento institucional depende de un umbral simbólico asociado a la trazabilidad, la escritura y la circulación pública del conocimiento, se evidencia, además, una asimetría: solidez en la indagación y la acción situada, y fragilidad relativa en la formalización pública (sistematización, escritura y sustentación conceptual), regulada por una ecología de posibilidad marcada por limitaciones materiales, organizacionales y culturales propias de la ruralidad, como aporte, se propone un modelo interpretativo de alcance medio que articula habitus pedagógico situado, umbral de trazabilidad y ecología de posibilidad para comprender críticamente el investigar docente rural.

Palabras clave: Competencias investigativas; Ecología de posibilidad; Imaginarios colectivos; Investigación educativa rural; Praxis situada.

Abstract

This research analyzes the collective imaginaries about the research skills of teachers in a rural Colombian context, through a case study in the Camilo Torres Educational Institution (rural area of Cúcuta), with a

phenomenological-interpretive approach and qualitative methodology, semi-structured interviews, a focus group and documentary analysis were applied, integrated by analytical triangulation by categories. The findings show that research is primarily understood as situated pedagogical praxis, linked to the classroom and the territory, but its institutional recognition depends on a symbolic threshold associated with traceability, writing, and the public circulation of knowledge. Furthermore, an asymmetry is evident: solidity in inquiry and situated action, and relative fragility in public formalization (systematization, writing, and conceptual support), regulated by an ecology of possibility marked by material, organizational, and cultural limitations inherent to rurality. As a contribution, a medium-range interpretive model is proposed that articulates situated pedagogical habitus, traceability threshold, and ecology of possibility to critically understand rural teacher research.

Keywords: Research skills; Ecology of possibility; Collective imaginaries; Rural educational research; Situated praxis.

1. Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, el fortalecimiento de las competencias investigativas se ha instalado como una prioridad estratégica para ampliar la capacidad de los sistemas escolares de comprender sus propios problemas y producir respuestas contextualizadas, en esa perspectiva, la investigación ha dejado de concebirse exclusivamente como una función reservada a la educación superior y comienza a proyectarse como componente relevante del quehacer pedagógico en los distintos niveles del sistema educativo, la ampliación del horizonte investigativo responde a una convicción cada vez más consolidada: la escuela puede producir conocimiento situado sobre las realidades que habita, particularmente cuando enfrenta problemas complejos que exigen lectura crítica del contexto, creatividad metodológica y capacidad de transformación pedagógica, la promoción de competencias investigativas aparece asociada al fortalecimiento de la formación ciudadana, a la generación de soluciones sostenibles y a la posibilidad de construir respuestas pertinentes frente a necesidades locales (Espitia, 2022; UNESCO, 2023).

Sin embargo, este ideal de democratización del conocimiento convive con una desigual distribución de oportunidades para investigar, en América Latina, la producción científica en educación continua concentrándose de manera desproporcionada en el ámbito universitario, mientras la educación preescolar, básica y media siguen ocupando un lugar periférico dentro de los circuitos de legitimación académica, con mayor crudeza en los contextos públicos rurales (MEN, 2018; Espitia, 2022), de este modo, mientras el discurso internacional y nacional enfatiza el valor estratégico de la investigación en la escuela, las condiciones materiales, organizacionales y culturales que permitirían su consolidación aparecen distribuidas de manera profundamente desigual, la ruralidad se configura así como un espacio de alta pertinencia pedagógica para investigar, pero también como una periferia epistémica donde el mandato de producir conocimiento no siempre está acompañado por las condiciones necesarias para hacerlo de forma sostenida, visible y reconocible (Vargas, 2021; Humánez, 2023; Bonilla & Muñoz, 2022).

El caso colombiano expresa con especial nitidez esta tensión entre mandato y realidad, si bien existe un andamiaje normativo que reconoce la importancia de la investigación escolar y promueve proyectos investigativos como estrategia para cerrar brechas de calidad, su implementación en los territorios rurales ha sido fragmentaria, desigual y muchas veces poco contextualizada. El Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2018) constituye un referente importante en esta dirección; no obstante, los estudios analizados muestran que la formación investigativa del profesorado rural, el acompañamiento institucional, los incentivos y las posibilidades de divulgación siguen siendo marginales o discontinuos (Barón, 2020; Blanco, 2020), a ello se suman restricciones estructurales reiteradamente señaladas como conectividad irregular, infraestructura limitada, ausencia de tiempos institucionales para investigar, escasez de recursos y baja sostenibilidad de los procesos, percibiéndose como una práctica valiosa, pero excepcional; necesaria, pero frágil; deseable, pero difícilmente sostenible en el tiempo.

Con todo, reducir esta problemática a un déficit técnico o a una falta de voluntad individual sería analíticamente insuficiente, puesto que se incluyen los marcos de sentido desde los cuales la investigación es concebida, valorada y reconocida dentro de la cultura escolar y en este punto adquiere relevancia la noción de imaginarios colectivos, entendidos como estructuras simbólicas compartidas que orientan la práctica, modelan la autopercepción profesional y regulan los criterios mediante los cuales ciertas acciones logran ser reconocidas como investigación, mientras otras quedan subsumidas en la cotidianidad del aula (Walsh, 2005), resulta igualmente necesario comprender qué entienden por investigar, bajo qué condiciones consideran legítima esa práctica y qué fronteras simbólicas separan la indagación pedagógica cotidiana de aquello que alcanza estatuto de investigación visible y socialmente validada, la clave de lectura adquiere mayor autoridad cuando logra registrarse, comunicarse y volverse pública, mientras que aquello que no deja huella documental tiende a diluirse, aunque ocurra cotidianamente (Núñez-Rodríguez et al., 2024).

Tal desplazamiento analítico resulta particularmente pertinente en la ruralidad porque numerosas prácticas pedagógicas poseen una alta densidad investigativa, en la medida en que surgen de la observación del entorno, de la problematización de situaciones concretas y de la búsqueda de respuestas ajustadas al territorio; sin embargo, no siempre logran reconocimiento institucional o acumulación pública cuando carecen de sistematización, escritura y circulación, de ahí que la distancia entre investigar y hacer investigación surge como tensión entre una práctica vivida, pedagógicamente potente, y una práctica que, además, logra dejar rastro, volverse inteligible y circular como conocimiento compartido y, al mismo tiempo, una percepción persistente de insuficiencia o fragilidad en su reconocimiento (Barón, 2020; Blanco, 2020).

La elección de este caso responde a la necesidad de comprender, de manera intensiva y situada, cómo se configuran los imaginarios colectivos sobre las competencias investigativas en una comunidad educativa concreta, más que ofrecer un diagnóstico general de la ruralidad, el estudio busca acceder a la lógica interna mediante la cual el profesorado vive la investigación, la nombra, la valora y la implementa en el marco de sus condiciones reales de trabajo, centrando su interés en interpretar una experiencia sobre cómo los docentes leen la investigación desde su oficio, qué significados le atribuyen, qué obstáculos reconocen y qué mediaciones simbólicas intervienen en la legitimación o invisibilización de sus prácticas investigativas.

El encuadre conceptual del estudio se apoya en una articulación teórica que permite comprender la investigación como praxis, producción situada de conocimiento y campo de legitimación, desde la pedagogía crítica, se asume que la investigación forma parte de una relación reflexiva con la realidad y de una práctica orientada a la transformación, no de una secuencia meramente técnica de pasos metodológicos (Freire, 1970) desde la perspectiva decolonial latinoamericana, se reconoce la necesidad de disputar jerarquías epistémicas que históricamente han subordinado saberes rurales, escolares y territoriales frente a formas de conocimiento consideradas más legítimas. Y desde la epistemología situada, se subraya que todo conocimiento emerge desde posiciones concretas, relaciones específicas y responsabilidades contextuales, por lo que el docente rural es un sujeto que produce saber pedagógico en y desde su territorio como un escenario de producción cultural y epistémica cuyas formas de investigar exigen ser comprendidas en su propia lógica y no únicamente a partir de estándares externos de validación (Haraway, 1991; Walsh, 2005).

A partir de este marco, la investigación se formuló la siguiente pregunta *¿Cuáles son los imaginarios colectivos sobre las competencias investigativas de los docentes de la Institución Educativa Camilo Torres, en la zona rural de Cúcuta?* En correspondencia con esta pregunta, el propósito general consiste en analizar los imaginarios colectivos que condicionan la percepción y el desarrollo de dichas competencias en el profesorado del contexto estudiado; y de manera específica, el estudio busca comprender el nivel actual de desarrollo de las competencias investigativas, describir sus formas de aplicación en las prácticas pedagógicas e interpretar su reconocimiento e implementación en el aula rural; con ello, se pretende aportar una comprensión más rigurosa del investigar docente en ruralidad desde la relación entre praxis pedagógica situada, criterios de legitimidad y condiciones de posibilidad que regulan lo investigable, lo sostenible y lo reconocible en la escuela rural, con una relevancia del estudio que permite iluminar una zona poco explorada con suficiente densidad interpretativa con imaginarios colectivos sostienen, habilitan o limitan su despliegue. Esta inflexión resulta decisiva porque desplaza el análisis desde una lectura instrumental de la competencia hacia una

comprensión simbólica y ecológica del investigar, en lugar de asumir que el problema se agota en la formación técnica del profesorado, el estudio muestra la necesidad de comprender las condiciones materiales, organizacionales y culturales que regulan la posibilidad misma de investigar, así como los criterios mediante los cuales esa investigación logra o no ser reconocida.

2. Materiales y métodos

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de orientación fenomenológico-interpretativa, adecuado para comprender las experiencias vividas y los sentidos que los docentes rurales atribuyen al desarrollo de sus competencias investigativas, desde su base fenomenológica, el estudio se interesó por describir la experiencia tal como es vivida por los participantes; desde la vertiente hermenéutica, asumió que dicha experiencia solo puede comprenderse mediante una interpretación situada, atenta a los horizontes culturales e institucionales que la atraviesan (Husserl, 1950; Ricoeur, 1976), en correspondencia, se adoptó una fenomenología hermenéutica con orientación idiográfica y lógica de doble hermenéutica, ello implicó, por un lado, reconocer que los docentes elaboran sentidos sobre su propia experiencia y, por otro, que el equipo investigador interpreta esa elaboración mediante un proceso analítico reflexivo y explícito, para ello se sostuvo una epoché moderada, entendida como una vigilancia reflexiva sobre las pre comprensiones teóricas y biográficas que podían incidir en la lectura del fenómeno (Finlay, 2009; van Manen, 2014; Smith et al., 2009).

El diseño correspondió a un estudio de caso situado en la Institución Educativa Camilo Torres, ubicada en la zona rural del municipio de Cúcuta, la selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional, procurando homogeneidad teórica respecto del fenómeno de interés y, simultáneamente, variación razonada por área, nivel y trayectoria profesional, participaron siete docentes, la generación de información combinó tres técnicas complementarias, las entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y análisis documental. Las entrevistas se orientaron a suscitar relatos situados sobre experiencias concretas de indagación pedagógica, decisiones metodológicas, obstáculos, aprendizajes y formas de traducir hallazgos en ajustes de la práctica, el grupo focal permitió observar la construcción intersubjetiva de significados, esto es, cómo ciertas comprensiones se reafirmaban, negociaban o tensionaban en la interacción entre pares, bajo una moderación orientada a favorecer ejemplos, precisiones y anclajes experienciales más que opiniones generales (Morgan, 1997; Malterud et al., 2016). Para ofrecer una visión clara y estructurada de cómo los docentes de la I.E. Camilo Torres construyen y viven sus competencias investigativas, se presenta a continuación una matriz de análisis que sintetiza las experiencias de cada participante en relación con las categorías emergentes del estudio

Tabla 1 Análisis de Experiencias Docentes en Competencias Investigativas

Informante	Conceptión de la investigación	Relevancia y aplicación	Evaluación y evidencia	Metodologías activas	Recursos y contexto	Formación e incentivos	Colaboración y comunidad de práctica	Valoración comunitaria y comunicación
P1	Investigar es indagar desde el aula; surge de problemas reales que despiertan curiosidad.	Proyectos de tecnología y adaptación con recursos limitados; transformar la práctica pedagógica.	Fuerte en expresión oral; dificultad en escribir y sistematizar procesos.	Integra investigación en todas las áreas; utiliza centros de interés.	Falta de tiempo y espacios; adapta proyectos inflados de manera creativa.	Formación en métodos y tecnología aplicada a la investigación; búsqueda de criterio pedagógico.	Participación en semilleros y proyectos piloto; importancia de acuerdos y roles claros.	Involucra a familias en proyectos; reconoce la investigación como mejora profesional.
P2	Investigación surge del cuestionamiento cotidiano y del aula; observar y	Experiencias en salidas pedagógicas, vinculación con el currículo y entorno.	Observación y formulación de preguntas; barreras de tiempo y recursos para	Salidas pedagógicas y proyectos contextualizados; conecta teoría y práctica.	Limitaciones de infraestructura y conectividad; requiere apoyo	Formación en ingeniería y especialización; fortalece base para investigar.	Propuesta de asignatura de investigación y espacios institucionales;	La investigación mejora profesionalidad; relevancia aumenta al socializar resultados.



	formular preguntas.	documentar.	institucional.	colaboración valorada pero limitada.
P3	Investigación inicia con curiosidad diaria; cuestionar problemas y generar conocimiento aplicable.	Proyectos en salud, psicosocial y genética; impacto en la transformación del entorno.	Trabajo experimental; dificultad en redactar resultados y mantener motivación.	Convierte preguntas del contexto en problemas de indagación; debates con estudiantes.
P4	Investigación vinculada a cuestionamiento pedagógico; reflexiona sobre la práctica cotidiana.	Narrativas interdisciplinarias y revista escolar como evidencia de investigación.	Diseño narrativo y metodológico; síntesis escrita de aportes de estudiantes.	Procesos que articulan aprendizaje, documentación y múltiples lenguajes.
P5	Investigar es observar, ajustar y trabajar desde el contexto; generar sentido para la práctica.	Centros de interés como eje de trabajo; ajustes pedagógicos contextuales.	Competente para observar y ajustar enseñanza; dificultad para involucrar familias y formalizar proyectos.	Centra investigación en centros de interés; integración de recursos y áreas.
P6	Investigación surge de problemas concretos; reflexiona sobre el aula y entorno para mejorar.	Uso de emisora escolar, guiones y mini proyectos; mejora aprendizaje y socialización.	Planteamiento de problemas y objetivos; limitaciones en marco teórico y diálogo con autores.	Búsquedas guiadas y debates; aplica criterios de selección de información.
P7	Ser docente es indagar; investigación ligada a transformación del contexto y aula.	Relatos, memoria y fuentes en procesos de paz; conexión con comunidad.	Lectura ética del entorno; dificultad para sistematizar y difundir procesos.	Ambientes y centros de interés como dispositivos de investigación.

Esta matriz permite visualizar de manera sistemática la correspondencia entre las experiencias individuales y los ejes temáticos del estudio, sirviendo de base para el análisis detallado de los resultados y la interpretación de los hallazgos, con esto, el componente documental se trabajó como lectura hermenéutica, integrando tres

conjuntos de textos pertinentes para el problema de investigación: a) antecedentes investigativos sobre competencias investigativas docentes, investigación educativa rural y formación investigativa; b) marcos teóricos y conceptuales que permiten interpretar la investigación como praxis situada, competencia y proceso de legitimación; y c) lineamientos normativos nacionales e internacionales sobre educación, investigación y ruralidad, el propósito de este análisis identificar los marcos de sentido académicos y normativos que modelan qué se entiende por investigar, qué prácticas se reconocen como válidas y bajo qué condiciones la investigación docente adquiere legitimidad en contextos rurales (Patton, 2015).

El análisis se desarrolló mediante triangulación por categorías, articulando entrevistas, grupo focal y documentos, en una primera fase se delimitaron unidades de significado y se elaboraron notas descriptivas, conceptuales e interpretativas sobre cada fuente, en una segunda fase, estas unidades se integraron en temas idiográficos por participante y, posteriormente, en núcleos temáticos de orden superior construidos por comparación transversal. En el caso del material documental, la lectura combinó una lógica inductiva, atenta a tensiones y recurrencias emergentes, con una lógica deductiva informada por las dimensiones estructurales de la competencia investigativa y por las categorías centrales del estudio, permitiendo conservar la singularidad de las voces docentes y, al mismo tiempo, situarlas en una ecología más amplia de condiciones, discursos y criterios de legitimación (Denzin & Lincoln, 2005; Smith et al., 2009). Para asegurar el rigor interpretativo se atendieron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, la credibilidad se fortaleció mediante descripciones densas del contexto y devoluciones interpretativas orientadas a valorar la plausibilidad y resonancia de los hallazgos con los participantes; la dependencia y la confirmabilidad se apoyaron en matrices de codificación, memos reflexivos y rastro de auditoría sobre las decisiones analíticas.

En el plano ético, el estudio se condujo con permisos institucionales formales, acuerdos de confidencialidad y protección de identidades, garantizando consentimiento informado con claridad sobre propósitos, procedimientos, riesgos razonables, beneficios esperados y derecho a retirarse sin consecuencias, y para el marco normativo principal se sustentó en la Resolución 8430 de 1993, asumidas como estándares de referencia aplicables a investigación con seres humanos, la devolución de resultados se integró como compromiso de reciprocidad en investigaciones interpretativas con fuerte anclaje contextual, comprendida además como parte constitutiva de la praxis investigativa por su potencial dialógico y transformador.

3. Resultados

Los resultados se construyen a partir de la triangulación analítica entre entrevistas semiestructuradas aplicadas a siete docentes de la Institución Educativa Camilo Torres, identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 y P7, un grupo focal y análisis documental. Esta precisión resulta relevante para la comprensión del diseño fenomenológico-interpretativo, dado que la muestra se mantiene acotada y permite privilegiar la densidad de las experiencias vividas, más que la amplitud numérica de los participantes. En conjunto, las tres fuentes muestran que los imaginarios colectivos sobre las competencias investigativas se organizan alrededor de modos diferenciados de vivirla, nombrarla, validarla y sostenerla en la escuela rural.

La matriz de análisis de experiencias docentes en competencias investigativas permitió ordenar las unidades de significado derivadas de las entrevistas y articularlas con ocho categorías empíricas: concepción de la investigación, relevancia y aplicación, evaluación y evidencia, metodologías activas, recursos y contexto, formación e incentivos, colaboración y comunidad de práctica, y valoración comunitaria y comunicación. Para efectos de presentación en este artículo, dichas categorías se integran en tres núcleos de sentido interrelacionados: a) la investigación como praxis pedagógica situada; b) la existencia de una frontera simbólica entre investigar y hacer investigación, asociada a la trazabilidad; y c) una ecología de posibilidad que condiciona la continuidad, formalización y circulación de los procesos investigativos. De esta forma, la sección no presenta afirmaciones generales sobre el profesorado, sino una lectura articulada de las voces de los siete informantes, contrastada con el grupo focal y situada frente a los documentos revisados.

Investigación como praxis pedagógica situada: “ser docente es indagar”

El primer núcleo de sentido muestra que, en el plano experiencial, el imaginario dominante configura la investigación como una práctica cotidiana, anclada al aula y al territorio, más que como una actividad académica diferenciada. Los docentes la describen como una forma de leer críticamente lo que ocurre en la escuela rural, identificar problemas con valor pedagógico y comunitario, y ensayar respuestas ajustadas a restricciones reales. Esta comprensión aparece en formulaciones directas que equiparan el oficio docente con la indagación: “Ser docente es indagar; hay que cuestionar problemas reales y buscar sustento científico desde el aula” (P7). En la misma línea, P3 afirma que “todo empieza con curiosidad diaria” y que esa curiosidad debe conducir a “sembrar transformación del contexto”, mientras P2 sostiene que la investigación nace “del problema y del cuestionamiento” y, por ello, tiene sentido para el aprendizaje.

Estas voces permiten comprender que, para los participantes, investigar no significa abandonar la enseñanza para asumir una práctica externa al aula, sino mirar la práctica pedagógica con mayor detenimiento. En el grupo focal esta idea se consolidó cuando los docentes señalaron que investigar consiste en “leer lo que pasa en el aula y convertirlo en preguntas con sentido para el territorio”. El análisis documental mostró una convergencia semejante, pues los textos revisados insisten en que la investigación escolar adquiere pertinencia cuando dialoga con el currículo, con problemas locales y con aprendizajes situados. De este modo, las tres fuentes coinciden en ubicar la investigación como praxis pedagógica situada: una forma de observar, preguntar, contrastar, actuar y volver sobre la experiencia para mejorarla.

Ese habitus situado se vuelve especialmente visible cuando los docentes describen la relevancia y aplicación de la investigación. Investigar vale cuando transforma la enseñanza, conecta currículo y territorio, y se expresa en acciones o productos concretos que impactan el aprendizaje. P1 recuerda procesos de diseño curricular y proyectos de tecnología que debieron adaptarse a recursos limitados; P2 alude a propuestas contextualizadas, como experiencias de cultivos hidropónicos que podían trasladarse al hogar cuando no existía espacio escolar suficiente; P3 menciona actividades de ciencia, laboratorio y uso del microscopio para despertar asombro; P4 destaca la revista escolar y los ejercicios de narrativas para documentar el contexto; P5 reconoce ajustes pedagógicos desde centros de interés y estrategias creativas, como la articulación entre lengua y música; P6 menciona la emisora escolar, los guiones investigados y los mini proyectos como escenarios de búsqueda, selección y comunicación; y P7 vincula la investigación con relatos, memoria, fuentes y problematización crítica de la realidad territorial.

En estos relatos, la competencia investigativa se entiende como un ciclo que inicia con observación y preguntas, se desarrolla mediante acciones pedagógicas contextualizadas y culmina en decisiones con sentido formativo y público. Por ello, la investigación se legitima, en primera instancia, por su capacidad de generar mejoras verificables y soluciones didácticas ajustadas al contexto. La investigación, desde esta perspectiva, no se reduce a una secuencia técnica de pasos metodológicos, sino que se encarna en la capacidad docente para reconocer problemas auténticos, formular preguntas pertinentes, movilizar saberes disponibles y construir respuestas pedagógicas posibles dentro del territorio.

No obstante, incluso en este núcleo aparece una tensión estructurante. Parte de la indagación cotidiana se vive como válida en lo pedagógico, pero no siempre se nombra investigación en sentido institucional o académico. Esta frontera emerge cuando P5 afirma que no realiza “investigaciones formales”, aunque sí observa, ajusta la enseñanza y trabaja “acorde al contexto y familias”. De manera semejante, varios docentes reconocen que investigan de forma permanente, pero dudan de que esas prácticas sean reconocidas si no adoptan la forma de proyecto, producto o proceso documentado. El efecto simbólico es relevante: la escuela rural sostiene prácticas investigativas de alto valor pedagógico, pero estas pueden permanecer invisibles si no se traducen a formatos reconocibles por la institución.

Umbral de trazabilidad: la frontera simbólica entre “investigar” y “hacer investigación”

El segundo hallazgo es la existencia de un umbral simbólico de legitimidad asociado a la trazabilidad, entendido como la posibilidad de registrar, sistematizar, escribir, argumentar y comunicar públicamente el conocimiento producido. La evidencia muestra una asimetría reiterada: los docentes se reconocen fuertes en capacidades situadas, tales como problematizar, observar, formular preguntas, diseñar acciones y ajustar la

práctica, pero reportan fragilidad relativa en la formalización pública de lo que hacen. Este punto responde de manera directa a la necesidad de clarificar los resultados derivados de las entrevistas, pues la tensión no se distribuye de manera abstracta, sino que aparece de forma concreta en los siete informantes.

En la categoría de evaluación y evidencia, los docentes identifican fortalezas vinculadas con la acción pedagógica. P1 se reconoce fuerte en la expresión oral y en la capacidad de explicar procesos; P2 resalta la observación y la formulación de preguntas; P3 ubica su principal fortaleza en el trabajo experimental; P4 destaca el diseño narrativo y metodológico; P5 se considera competente para observar, ajustar y trabajar desde el contexto; P6 afirma que domina el planteamiento del problema y de los objetivos; y P7 se reconoce en la lectura ética del entorno y de los problemas de convivencia. Estas autopercepciones muestran que la competencia investigativa no está ausente: se encuentra activa en la lectura del contexto, en la identificación de problemas y en la construcción de respuestas pedagógicas pertinentes.

Las dificultades, en cambio, se concentran en aquello que permite dejar huella del proceso. P1 afirma que su desafío es “escribir y sistematizar el registro”; P6 reconoce que “lo difícil es escribir” y que el marco teórico y el diálogo con autores le exigen mayor esfuerzo; P7 señala que le falta “registrar, sistematizar y difundir”; P3 menciona la dificultad de redactar resultados y sostener la motivación; P4 identifica como reto la síntesis escrita de lo que expresan los estudiantes; y P5 subraya la dificultad de formalizar proyectos e involucrar a las familias de manera sostenida. En el grupo focal esta tensión se formuló con claridad: sin evidencia escrita, sin análisis y sin socialización, el trabajo pedagógico no se acumula ni puede discutirse con otros.

Este umbral opera como un régimen simbólico de reconocimiento. La investigación adquiere autoridad cuando sube de nivel y se vuelve rastreable, comparable y justificable mediante registros, categorías, autores, evidencias y productos comunicables; cuando no lo hace, queda como saber pedagógico potente, pero con baja circulación y acumulación institucional. Por eso, la escuela puede exhibir una alta innovación didáctica situada y, aun así, experimentar fragilidad institucional del conocimiento producido, en tanto lo investigado queda sin registro común, sin continuidad y sin posibilidad de discusión pública sostenida.

La tensión se profundiza al observar la relación entre metodologías activas y reconocimiento investigativo. Los docentes emplean proyectos contextualizados, centros de interés, salidas pedagógicas, búsquedas guiadas, experiencias narrativas, radio escolar, debates, articulaciones interdisciplinarias y problemas del entorno. Estas metodologías son valoradas porque integran currículo y territorio, movilizan la participación estudiantil y permiten trabajar con recursos disponibles. Sin embargo, los propios participantes reconocen que la metodología activa, por sí sola, no garantiza estatus investigativo. Si la experiencia termina en la actividad y no incorpora criterios explícitos, instrumentos de seguimiento, registro sistemático, momentos de análisis y comunicación de hallazgos, permanece en el plano de la buena práctica pedagógica, sin consolidarse como conocimiento acumulable.

La matriz de análisis permite visualizar que esta tensión atraviesa a todos los informantes, aunque con matices. En P1 y P6, el límite aparece especialmente asociado a escritura, sistematización y sustentación conceptual; en P2 y P3, al tiempo, los recursos y la posibilidad de documentar procesos experimentales; en P4, a la necesidad de convertir narrativas y producciones estudiantiles en evidencia organizada; en P5, a la formalización de proyectos y participación de familias; y en P7, al registro y difusión de procesos vinculados con memoria, convivencia y territorio. El patrón común no es la falta de interés, sino la dificultad para convertir una práctica situada en un proceso formalmente visible y comunicable.

En consecuencia, este segundo núcleo permite precisar que la frontera principal no se ubica entre docentes que investigan y docentes que no investigan, sino entre investigar como experiencia pedagógica vivida y hacer investigación como práctica legitimada. La primera se expresa en observación, pregunta, adaptación e innovación didáctica; la segunda exige trazabilidad, escritura, argumentación y circulación pública. Allí se encuentra una de las claves interpretativas del estudio: la competencia investigativa rural posee una base práctica sólida, pero su reconocimiento depende de mediaciones documentales y comunicativas que todavía resultan frágiles en la vida institucional.

Ecología de posibilidad: condiciones que regulan continuidad, colaboración y circulación pública

El tercer núcleo muestra que el desarrollo de competencias investigativas depende de una ecología de posibilidad compuesta por tiempo institucional, conectividad, recursos, acompañamiento, participación comunitaria, formación situada y cultura de colaboración. En las entrevistas y en el grupo focal, los obstáculos aparecen como una constelación estable: tiempo no protegido, conectividad intermitente, infraestructura limitada, escasez de recursos, participación familiar desigual y ausencia de estructuras institucionales sostenidas para investigar. Estas condiciones no se presentan como excusas, sino como el contexto real que obliga a estrategias de adaptación y creatividad, pero que también instala un imaginario de fragilidad: investigar es posible, aunque depende del esfuerzo individual y se interrumpe fácilmente si no existe una estructura que sostenga el ciclo.

En la categoría de recursos y contexto, P1 menciona el tiempo y las experiencias negativas con “proyectos inflados” que terminan deslegitimando el esfuerzo; P2 señala infraestructura, espacios limitados y conectividad intermitente; P3 insiste en la escasez de tecnología e internet; P4 advierte que la escuela tradicional todavía puede cohibir la investigación en el aula; P5 identifica la baja participación de las familias como una condición que limita la continuidad; P6 subraya la dificultad de equilibrar planeación e investigación; y P7 agrega un elemento sensible del contexto al referirse a la normalización de ciertas violencias y a la necesidad de reconstruir sentidos. En conjunto, estas voces muestran que la investigación no se piensa al margen del territorio, sino dentro de sus restricciones materiales, culturales y organizacionales.

Cuando se pregunta por apoyos necesarios, la demanda ofrece un piso mínimo de sostenibilidad. P1 solicita tiempo, capacitación y espacio institucional para investigar; P2 reclama salidas pedagógicas, herramientas y recursos para trabajar con el entorno; P3 propone dotación básica para fortalecer experiencias de ciencia; P4 plantea transformar el modelo de enseñanza, sistematizar aprendizajes y avanzar hacia una estructura tipo grupo de investigación; P5 pide capacitaciones específicas en investigación para lo rural; P6 propone una hora dedicada a investigación dentro de la carga laboral; y P7 reconoce los centros de interés como soporte clave para sostener prácticas con pertinencia territorial. El grupo focal reafirma que el mayor obstáculo no es la ausencia de voluntad, sino la falta de condiciones para dar continuidad a lo que se inicia.

En formación e incentivos emerge otro hallazgo clave: la trayectoria investigativa de los docentes es heterogénea y desigual. Coexisten docentes que desean fortalecer métodos, tecnologías y herramientas de investigación, como P1, con otros que reportan experiencias acumuladas en posgrados, semilleros, laboratorios, escritura de artículos y uso de herramientas de análisis, como P3 y P6. P5 prefiere una formación aplicada al contexto rural y al diseño de proyectos; P7 vincula su formación con procesos de paz, memoria y lectura crítica de la convivencia; y P4 reconoce aportes de enfoques cuantitativos y fenomenológicos a su práctica docente. A pesar de estas diferencias, todos coinciden en que la formación tiene valor cuando ayuda a leer mejor el contexto, formular preguntas pertinentes, registrar procesos y trasladar la investigación al aula con mayor rigor.

No obstante, la formación aislada y descontextualizada pierde impacto si no existen tiempo, acompañamiento y posibilidades reales de aplicación. En el grupo focal se señaló que lo aprendido queda en intención cuando no hay horas protegidas, seguimiento o espacios para trabajar con pares. En ese sentido, la formación no puede entenderse únicamente como capacitación individual; debe articularse con una arquitectura institucional que permita ensayar, registrar, revisar y comunicar procesos. De lo contrario, el docente puede adquirir herramientas, pero no necesariamente consolidar una cultura investigativa sostenida dentro de la escuela.

En colaboración y comunidad de práctica, el imaginario dominante sostiene que la investigación solo se consolida si se vuelve asunto colegiado e institucional. Los participantes proponen semilleros, asignatura de investigación, área de investigación en el plan de estudios, tiempos y espacios compartidos, proyectos piloto y centros de interés como comunidad de práctica escolar. P2 sugiere “considerar asignatura de investigación”; P3 propone un “área de investigación en el plan de estudios”; P1 reclama “tiempo/espacios”; P4 advierte que transformar la cultura escolar hacia una lógica de grupo de investigación requiere un “proceso de largo plazo”

y enfrenta “barreras internas”; P6 plantea una hora institucional para proyectos piloto; y P7 identifica los centros de interés como una vía realista para sostener investigación sin perder pertinencia territorial.

Esta tensión produce un efecto simbólico decisivo. La colaboración se valora como condición de legitimidad, pero sin tiempos protegidos, liderazgo pedagógico y arquitectura institucional mínima, el trabajo colectivo tiende a fragmentarse o depender de impulsos puntuales. La escuela cuenta con disposición para investigar en comunidad, pero todavía funciona en buena medida por iniciativas de docentes específicos más que por un sistema colectivo consolidado. Por eso, cuando existen personas motivadas y alguna estrategia común, la investigación avanza; cuando esa base desaparece, los procesos se debilitan o pierden continuidad.

Finalmente, en valoración comunitaria y comunicación aparece uno de los consensos más sólidos del estudio. Para los docentes, la investigación se legitima plenamente cuando se hace pública, comprensible y apropiable por estudiantes, familias y comunidad. P1 plantea que “investigar debe involucrar familias”; P2 afirma que “la investigación nos hace mejores profesionales” y puede entusiasmar a los estudiantes; P3 insiste en que las preguntas deben surgir de la vida cotidiana y aportar a la comunidad; P4 habla de liderazgo y comunicación comunitaria; P5 subraya la importancia del trabajo colaborativo y la continuidad; P6 condensa el umbral de trazabilidad al afirmar que “si escribiéramos lo que hacemos, veríamos que investigamos siempre”; y P7 sostiene que dialogar con la comunidad y socializar hallazgos es clave.

Los productos mencionados por los docentes muestran que la comunicación no se reduce a exponer resultados al final. Funciona también como parte del proceso, porque obliga a organizar lo aprendido, darle un formato comprensible y devolverlo a quienes participaron. El grupo focal reforzó esta idea al señalar que la investigación cobra mayor sentido cuando sus resultados salen del aula y vuelven a la comunidad en un lenguaje accesible. De esta manera, comunicar se convierte en una condición de reconocimiento social y pedagógico, no en un añadido externo al proceso investigativo.

Este tercer núcleo permite comprender por qué la investigación docente rural puede ser, al mismo tiempo, posible y frágil. Es posible porque los docentes formulan preguntas, ajustan la práctica, usan metodologías activas, movilizan recursos locales y reconocen el valor de la colaboración. Pero es frágil porque requiere condiciones de continuidad que no siempre están garantizadas: tiempo, acompañamiento, infraestructura, formación situada, cultura de registro y espacios de circulación pública. La ecología de posibilidad regula, por tanto, qué tipo de investigación puede desarrollarse, cuánto logra sostenerse y en qué condiciones alcanza reconocimiento institucional y comunitario.

4. Discusión

Los hallazgos permiten desplazar la comprensión de las competencias investigativas docentes en ruralidad desde una lectura deficitaria hacia una lectura situada, simbólica y estructural, en el caso de la Institución Educativa Camilo Torres, la investigación aparece como una forma de acción pedagógica ya existente, imbricada en el aula, en el territorio y en la experiencia cotidiana del oficio, obligando a matizar las aproximaciones que reducen la competencia investigativa a un repertorio técnico o a un conjunto de destrezas formalmente verificables, pues lo que emerge con fuerza es una racionalidad pedagógica que se activa cuando el docente problematiza su contexto, interpreta situaciones concretas y ensaya respuestas con intención formativa y transformadora, en este punto, los hallazgos dialogan con la pedagogía crítica, en tanto la investigación se configura como praxis antes que como procedimiento, es decir, como articulación entre lectura de la realidad, reflexión situada y acción transformadora (Freire, 1970).

Por tanto, la primera clave interpretativa del estudio consiste en comprender que la competencia investigativa se constituye primariamente como una forma situada del quehacer pedagógico, los resultados muestran que los docentes la conciben como una dimensión constitutiva del oficio cuando este se asume reflexivamente, tal hallazgo resulta consistente con la epistemología situada, en la medida en que el conocimiento desde posiciones, relaciones y responsabilidades concretas (Haraway, 1991; Cruz et al., 2012) y en contextos rurales, esta condición adquiere particular densidad, porque el docente actúa con una pertenencia territorial que lo involucra ética y pedagógicamente. Así, investigar se vuelve una práctica de proximidad, de lectura del entorno

y de problematización de lo vivido, más cercana a la construcción de saber pedagógico contextualizado que a la mera aplicación de protocolos desanclados del territorio, en esta misma línea, la tesis refuerza una lectura crítica de la ruralidad al mostrar que la escuela es un espacio de producción de conocimiento con valor propio, arraigado en experiencias, tensiones y necesidades locales (Walsh, 2005).

No obstante, los resultados también muestran que la existencia de esa praxis investigativa no garantiza por sí misma reconocimiento, aquí emerge el hallazgo más decisivo del estudio donde la presencia de un umbral de trazabilidad que opera como frontera simbólica entre investigar y hacer investigación, por ello, la diferencia radica en vivir la indagación como parte del quehacer pedagógico y lograr que dicha práctica alcance estatuto de investigación reconocible mediante registro, sistematización, escritura, argumentación y circulación pública; este hallazgo complejiza de manera sustantiva el debate sobre competencias investigativas, porque desplaza el foco desde la ausencia de capacidad hacia los mecanismos de legitimación que regulan qué prácticas cuentan como investigación y cuáles permanecen invisibilizadas. En este punto, los resultados dialogan con antecedentes que subrayan la importancia del registro, la organización del proceso y la comunicación como condiciones de visibilidad del trabajo investigativo (Barón, 2020; Blanco, 2020), también convergen con la teoría de la competencia, según la cual un desempeño solo puede ser reconocido en la medida en que se hace observable, argumentable y evaluable en situaciones concretas, el aporte del estudio consiste en mostrar que, en la escuela rural, esta exigencia de visibilidad opera como una frontera simbólica de legitimidad (Vitello et al., 2021; Quezada et al., 2021).

En ese sentido, la densidad interpretativa del hallazgo radica precisamente en esa tensión, puesto que los docentes muestran fortalezas claras en observación, problematización, formulación de preguntas, creatividad metodológica y lectura del contexto, pero reportan dificultades en escritura, sistematización, sustentación teórica y difusión; vista superficialmente, esta diferencia podría interpretarse como déficit individual o como insuficiencia formativa. No obstante, la triangulación permite una lectura distinta, se trata de una asimetría estructurada entre una competencia sólida de acción situada y una fragilidad relativa en la formalización pública del conocimiento, sin expresar una incapacidad esencial del profesorado rural, sino el efecto de condiciones que favorecen la acción inmediata sobre el contexto, pero dificultan el tránsito hacia formas más estables de registro, análisis y circulación, en este punto, los resultados encuentran respaldo en investigaciones que han mostrado cómo, en escenarios rurales, la voluntad investigativa y el compromiso pedagógico suelen coexistir con limitaciones persistentes de tiempo, conectividad, acompañamiento especializado y acceso a recursos para sostener procesos de investigación de mayor continuidad (Vargas-Hernández, 2021; Bonilla & Muñoz, 2022; Humánez, 2023).

Esta lectura permite comprender por qué la investigación docente rural puede ser, al mismo tiempo, potente y frágil. Es potente porque nace de problemas auténticos, se articula con el currículo, responde al territorio y produce efectos pedagógicos visibles; pero es frágil porque no siempre logra dejar huella escrita, organizarse como proceso compartible o retornar a la institución como conocimiento acumulado, la tensión entre potencia situada y fragilidad de formalización se vuelve más inteligible cuando se introduce la categoría de ecología de posibilidad. Los resultados muestran que la competencia investigativa depende de un entramado de condiciones materiales, organizacionales y simbólicas que regulan qué tipo de investigación es posible, sostenible y reconocible, en esta ecología se inscriben variables como tiempo institucional, conectividad, recursos, cultura de escritura, acompañamiento entre pares, apoyo directivo y posibilidades de socialización, dialogando con la noción de aprendizaje situado y comunidades de práctica, según la cual el desarrollo de competencias ocurre dentro de entramados colectivos que habilitan repertorios compartidos, retroalimentación y continuidad, debido a esto, cuando tales entramados son débiles, la investigación tiende a depender del voluntarismo individual y a interrumpirse antes de consolidarse como patrimonio pedagógico e institucional (Auer & Tsiatsos, 2019).

A ello se suma una dimensión particularmente importante en este estudio, siendo la comunicación y la valoración comunitaria, los resultados muestran que, para los docentes, la investigación adquiere mayor densidad cuando puede ser devuelta a estudiantes y familias, socializada con la comunidad y reconocida como experiencia significativa, esta dimensión fortalece una comprensión no restringida de la trazabilidad. No basta

con documentar; también es necesario volver inteligible lo producido para audiencias concretas, de modo que el conocimiento escolar circule como repertorio compartido, tal perspectiva es consistente con la idea freiriana de praxis como acción reflexiva con vocación de transformación y diálogo (Freire, 1970), pero también con antecedentes que subrayan que, en contextos rurales, la fuerza de las prácticas pedagógicas radica en su capacidad para sostener vínculos comunitarios, resignificar el territorio y hacer visible el valor del trabajo docente más allá del aula y en consecuencia, comunicar es una de sus condiciones de reconocimiento social y pedagógico (Bonilla & Muñoz, 2022; Núñez-Rodríguez et al., 2024).

En términos de aporte teórico, el estudio permite sostener que las competencias investigativas del profesorado rural se comprenden mejor cuando se articulan tres categorías explicativas: *Habitus Pedagógico Situado*, *Umbral De Trazabilidad* y *Ecología De Posibilidad*. La primera permite nombrar la investigación como disposición práctica, reflexiva y ética encarnada en el oficio docente; la segunda explica la frontera simbólica que separa la indagación vivida de la investigación reconocida; y la tercera muestra que esa frontera opera en un entramado de condiciones que puede facilitar o bloquear el paso de la experiencia a la formalización pública. Esta tríada constituye una explicación interpretativa de alcance medio para leer por qué la investigación escolar rural puede existir con alta densidad pedagógica y, sin embargo, mostrar baja acumulación institucional, su valor es ofrecer una vía analítica para comprender fenómenos análogos en otros contextos rurales donde la investigación se desarrolla bajo restricciones materiales y bajo regímenes de legitimidad centrados en la evidencia documental. Y la crítica, el principal desafío es reducir el umbral de trazabilidad sin desnaturalizar la potencia pedagógica de la práctica investigativa rural, en otros términos, la escritura, la sistematización, el sustento teórico y la comunicación pública son mediaciones que permitan hacerla visible, fortalecerla y devolverla como conocimiento compartido, con esta precisión decisiva, se evita recaer en una comprensión instrumental o burocrática de la competencia investigativa, evidenciando que falta convertir con mayor estabilidad la investigación vivida en conocimiento comunicable, discutible y acumulable, una tarea de condiciones para que la praxis situada del profesorado rural pueda adquirir inteligibilidad pública sin perder su anclaje territorial, su densidad ética y su vocación transformadora.

5. Conclusiones

Esta investigación permite concluir que los imaginarios colectivos sobre las competencias investigativas del profesorado rural se organizan como estructuras de sentido que orientan la práctica, la autopercepción docente y los criterios institucionales de reconocimiento., en el caso de la Institución Educativa Camilo Torres (zona rural de Cúcuta), dichos imaginarios se articulan alrededor de tres núcleos interdependientes: (a) la investigación concebida como praxis situada; (b) la existencia de un umbral simbólico de legitimidad que define qué prácticas cuentan como investigación cuando logran trazabilidad, argumentación e inteligibilidad pública; y (c) una comprensión ecológica del investigar, según la cual el despliegue real de las competencias depende de una ecología de posibilidad (tiempo institucional, conectividad, recursos, acompañamiento y cultura de colaboración) que regula lo investigable, lo sostenible y lo reconocible en ruralidad.

El problema central se ubica en la distancia entre investigar como experiencia pedagógica vivida y la investigación como práctica legitimada, el profesorado reconoce que investiga cuando problematiza su contexto, diseña respuestas pedagógicas pertinentes y moviliza recursos disponibles; sin embargo, la investigación se percibe incompleta cuando no puede documentarse, sistematizarse, escribirse y circular como conocimiento público, en este sentido, lo que emerge es un régimen simbólico de legitimación donde la trazabilidad opera como frontera: sin evidencia y comunicación, el conocimiento situado tiende a quedar invisible o a no acumularse institucionalmente, aun siendo transformador en el aula.

El estudio concluye que el nivel de desarrollo de las competencias investigativas presenta una configuración asimétrica, se observa fortaleza en la competencia de acción situada (problematizar el entorno, conducir indagaciones pertinentes, innovar didácticamente y orientar aprendizajes con sentido territorial), mientras que aparecen fragilidades relativas en la competencia de formalización pública (sistematización, escritura académica, explicitación interpretativa y sustentación conceptual). Esta asimetría se interpreta como una adaptación funcional a condiciones reales: cuando el tiempo institucional es insuficiente, la conectividad es

inestable y no hay rutinas sostenidas de escritura y archivo, se fortalecen aquellas capacidades que permiten intervenir pedagógicamente en lo inmediato, y se debilitan las que requieren continuidad, mediaciones documentales y capital académico para la circulación.

De manera complementaria, la investigación muestra que la práctica investigativa se operacionaliza predominantemente mediante metodologías activas y participativas (proyectos contextualizados, indagación desde problemas del entorno, transversalización curricular), no obstante, la metodología activa, por sí misma, no garantiza estatus investigativo, puesto que sin criterios explícitos, registro sistemático y momentos de análisis interpretativo, el proceso permanece en el plano de la experiencia pedagógica aislada y no se consolida como conocimiento acumulable, por ello, la calidad investigativa en el contexto estudiado depende menos de hacer proyectos y más de sostener un continuo de trazabilidad que conecte problema–procedimiento–evidencia–interpretación–comunicación, reduciendo la brecha entre pertinencia territorial y reconocimiento institucional.

Como aporte teórico, el estudio propone un modelo interpretativo de alcance medio que explica la coexistencia de una investigación pedagógicamente potente pero institucionalmente frágil en ruralidad, el modelo articula los conceptos de habitus pedagógico situado, umbral de trazabilidad y ecología de posibilidad, describiendo un ciclo de legitimación en el que la investigación emerge como praxis cotidiana, busca traducirse en evidencia, intenta circular públicamente y retorna como reconocimiento que fortalece la identidad y la competencia investigativa.

En términos de proyección investigativa, estos resultados sugieren la necesidad de estudios comparativos que exploren cómo varía el umbral de trazabilidad y cómo se transforma la ecología de posibilidad en instituciones rurales con distintos niveles de soporte, así como investigaciones que analicen qué dispositivos mínimos (formatos de registro, repositorios, comunidades de práctica, tiempos protegidos) logran convertir la praxis situada en conocimiento institucionalmente acumulable sin reducirla a un cumplimiento formal.

6. Referencias bibliográficas

- Alvarez, N. (2017). *Miradas críticas y constructivas para la educabilidad del ser*. Funlam.
- Anzano, O., Vázquez, S., & Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e27.
- Arévalo, J., & Juanes, B. (2022). La formación de competencias desde el contexto latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 517–523.
- Auer, M., & Tsiatsos, T. (2019). *Internet of Things, infrastructures and mobile applications*. Springer.
- Barón, J. C. (2020). Competencias investigativas de los docentes y sus barreras. *Mérito: Revista de Educación*, 2(4).
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Comprobación de miembros: ¿Una herramienta para aumentar la fiabilidad o simplemente un guiño a la validación? *Qualitative Health Research*, 26, 1802–1811.
- Blanco-Guzmán, M. (2020). Desarrollo de competencias básicas de investigación: Una metodología práctica para el trabajo de grado. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 18(1), 5–19.
- Bonilla, O. P., & Muñoz, D. E. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020–2022. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 16(31), 51–59.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional No. 114 del 7 de julio de 1991*.
- Cruz, M., Reyes, M., & Cornejo, M. (2012). Situated knowledge and the problem of researcher subjectivity. *Cinta de Moebio*, 45, 253–274.

- Decreto 1075 de 2015. (2015). *Diario Oficial No. 49.523 del 26 de mayo de 2015*.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3.^a ed.). Sage Publications.
- Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1–15.
- Espitia, M. (2022). *La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: Un estudio de caso en perspectiva crítica* [Tesis doctoral, Universidad de los Andes].
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25.
- Fontanilla, L., & Mercado, Z. (2021). Competencias investigativas procedimentales que promueven los docentes universitarios en su acción didáctica. *Educere*, 25(81), 567–577.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gozzi, N., Perrotta, D., Paolotti, D., & Perra, N. (2020). Towards a data-driven characterization of behavioral changes induced by the seasonal flu. *PLoS Computational Biology*, 16(5), e1007879.
- Granado, K., Granados, A., & Rodríguez, L. (2024). La pedagogía crítica no es una receta: Estrategias, desafíos y aportes en la enseñanza de los estudios sociales. Entrevista con el Dr. E. Wayne Ross. *Perspectivas*, 29, 1–17.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Humanez, C. G. (2023). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de la media académica. *Revista Oratores*, 18, 74–90.
- Husserl, E. (1950). *La idea de la fenomenología: Cinco lecciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Incháustegui, J. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74), 57–67.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En *Pedagogía crítica: De qué hablamos* (pp. 25–69). Graó.
- Lavado, J., Abanto, P., Paquiyauri, A., & Franklin, P. (2025). Pobreza: Indicadores de mejora en el sistema educativo urbano-rural. *Revista InveCom*, 5(2), e502094.
- Ley 115 de 1994. (1994). *Diario Oficial No. 41.214 del 8 de febrero de 1994*.
- Ley 2162 de 2021. (2021). *Diario Oficial No. 51.880 del 6 de diciembre de 2021*.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lugo, C. (2018). La competencia analítica como herramienta para transformar el aula. *Ruta Maestra*, 24, 127–132.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760.
- Martínez-Castro, A., Gualdrón, E., & Osorio-Valdés, L. (2025). Revisión sistemática de la evaluación del aprendizaje en el contexto rural (2014–2024): Tendencias, desafíos y aportes. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 15(2), 335–354.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Gobierno de Colombia.

- Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993*. Gobierno de Colombia.
- Moreno-Alcaraz, F. (2024). Educational research with an approach on investigation-action in pedagogical skills. *New Trends in Qualitative Research*, 20(4), e1107.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2).
- Núñez-Rodríguez, J., Medina-Cruz, M., & Jaimes, Y. (2024). Formación de competencias investigativas sobre agricultura inteligente en niños campesinos de escuelas rurales colombianas. *Revista Perspectivas*, 9(2), 115–135.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Quezada, M. E., Vega-Valero, C. Z., & Nava-Quiroz, C. (2021). Evaluación de las competencias genéricas del comportamiento emprendedor. *Retos. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 11(22), 301–314.
- Ricoeur, P. (1976). *Introducción a la simbólica del mal*. Ediciones Megápolis.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2017). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO.
- Valladares, X. P. (2024). La habilidad para la formulación de preguntas con fines de investigación en el profesorado universitario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 3888–3910.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Vargas. (2021). Competencias investigativas docentes: Una alternativa en instituciones rurales. *Episteme Koinonía: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(7), 140–159.
- Villanueva-Gallardo, S. (2025). Outsider-insider: Una experiencia identitaria de los feminismos latinoamericanos. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 81, 199–216.
- Vitello, S., Greateorex, J., & Shaw, S. (2021). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Cambridge University Press & Assessment.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Ediciones Abya-Yala.