

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2019]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre la formación en metodología de la investigación recibida en el pregrado y su uso en la práctica docente

Postgraduate Teaching Students' Evaluation of the Training in Research Methodology Received During Their Degree, and Its Use in Teaching Practice

Avaliações feita por estudantes de pós-graduação da docência sobre a metodologia de investigação recebida no processo de graduação e sua utilização na prática docente

Cristian Orellana-Fonseca

Universidad del Bío-Bío
Grupo de Investigación GECIEQ
Concepción, Chile

corellana@ubiobio.cl

 <http://orcid.org/0000-0001-8614-8011>

Rodrigo Salazar-Jiménez

Universidad del Bío-Bío
Concepción, Chile

rsalazar@ubiobio.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-5444-0624>

Fernando Farías-Olavarria

Universidad del Bío-Bío
Concepción, Chile
q. e. p. d.

Soledad Martínez-Labrin

Universidad del Bío-Bío
Concepción, Chile

cmartine@ubiobio.cl

 <http://orcid.org/0000-0002-1110-9066>

Gabriel Pérez-Díaz

Universidad de Concepción
Concepción, Chile

Gabriel.perezdiaz@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1753-5178>



Recibido • Received • Recebido: 15 / 03 / 2017
Corregido • Revised • Revisado: 31 / 07 / 2018
Aceptado • Accepted • Aprovado: 17 / 10 / 2018



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen: Este artículo presenta el análisis de las valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre la formación en metodología de la investigación recibida en su pregrado y su uso en la práctica docente. El estudio se realizó en el marco de la asignatura de Metodología de la investigación, con estudiantes que cursan un programa de maestría en el ámbito pedagógico, en la Universidad del Bío-Bío, Chile. El enfoque es cualitativo. Las técnicas: el cuestionario de preguntas abiertas y grupo de discusión. El procesamiento se realizó con un modelo de análisis y reducción categorial con ATLAS.ti 6.0. Los principales resultados muestran la visión crítica de los sujetos participantes sobre la formación en metodología de la investigación recibida en pregrado; evidencian los déficits formativos, con una formación orientada a la realización de la tesis de grado y no a la entrega de herramientas para el ejercicio profesional, problematizan la intencionalidad de las universidades de querer formar profesorado investigador. Respecto de usos de la metodología de la investigación en el ejercicio profesional, estos, siendo variados, se encuentran muy condicionados por los déficits formativos y las condiciones institucionales. A pesar de los cuestionamientos del grupo de informantes, tienen una alta valoración de las potencialidades de la metodología de la investigación para el desarrollo de su ejercicio profesional. Estos resultados nos animan a sugerir elementos para nutrir el debate en torno a la forma en que se debe *enseñar*, así como para qué se enseña metodología de la investigación, a fin de contribuir a los procesos de desarrollo profesional del equipo docente-investigador.

Palabras claves: Formación de pregrado; formación docente; metodología de la investigación; enseñanza de la investigación.

Abstract: This article analyzes postgraduate teaching students' evaluations of the training in research methodology received during their degree and its use in the teaching practice. The participants are students attending the Research Methodology course corresponding to a Master's program, in the pedagogical field, at the Universidad del Bío-Bío, Chile. The methodology was qualitative, using open questionnaires and a discussion group. The data were analyzed using a categorical analysis and reduction, through ATLAS.ti 6.0. The main results show a critical view of the participants on the methodology and research training they received in undergraduate courses, as well as the insufficiencies in the training that is focused on the degree's thesis design and not on giving tools to practice the profession. The participants questioned the role of the university in the education of teachers who do research. Regarding the uses of research methodology in the professional practice, although varied, they are limited by training deficits and institutional conditions. Despite their critics, the participants have high valuation of the significance of research methodology for the development of their professional practice. These results encourage us to suggest elements to nourish the debate about the way in which research methodology should be taught, as well as what research methodology is taught for, in order to contribute to the professional development processes of the teaching-research teams.

Keywords: Undergraduate training; teacher training; research methodology; research teaching.

Resumo: Este artigo apresenta a análise das avaliações feitas por estudantes de pós-graduação em docência, sobre sua formação em metodologia da investigação recebida em sua formação inicial do magisterio e seu uso na prática docente. O estudo foi realizado no âmbito do curso de Metodologia da investigação, com estudantes que participam de um programa de mestrado no campo pedagógico, na Universidade de Bío-Bío, Chile. A abordagem é qualitativa. As técnicas: o questionário de questões abertas e grupo de discussão. O processamento foi feito com um modelo de análise e redução categorial com ATLAS.ti 6.0. Os principais resultados mostram a visão crítica dos sujeitos participantes

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

sobre a formação de metodologia de investigação recebida no bacharelato; mostram os déficits formativos, com uma formação voltada para a realização da tese de licenciatura e não para a entrega de ferramentas para o exercício profissional, problematizam a intencionalidade das universidades de querer formar professores pesquisadores. Quanto aos usos da metodologia de investigação na prática profissional, estes, sendo variados, são altamente condicionados por déficits de formação e condições institucionais. Apesar dos questionamentos por parte do grupo de informantes, ainda assim têm uma alta avaliação do potencial da metodologia de investigação para o desenvolvimento de sua prática profissional. Esses resultados nos estimulam a sugerir elementos que estimulam o debate em torno da maneira como se ensina, bem como para que se ensina a metodologia da investigação, a fim de contribuir aos processos de desenvolvimento profissional da equipe de ensino-pesquisa.

Palavras-chave: Formação de bacharelato; formação de professores; metodologia da Investigação; ensino de pesquisa.

Introducción

Este estudio tuvo por objetivo explorar las valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre su formación académica de pregrado en el ámbito de la metodología de la investigación, y de su uso en el ejercicio profesional-docente. La bibliografía científica se ha centrado principalmente en reflexiones epistemológicas y metodológicas en torno a la investigación y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barriga y Henríquez, 2004; Gutiérrez, 2014; Rodríguez, 2008; Scribano, Gandia y Magallanes, 2006; Wainerman, 2011). Otros estudios aluden a la necesidad de incorporar la enseñanza de metodología en la formación de las futuras generaciones docentes (Oropeza y Mena, 2014; Piñero, Rondón y Piña, 2007). En menor grado, se da cuenta de investigaciones empíricas sobre los recursos de que disponen los cuerpos docentes para llevar a cabo una investigación (Canto, 2009; Fraine, 2014; González-Weil, Cortez, Pérez, Bravo e Ibaceta, 2013). Estos distintos abordajes sobre el tema, nos llevan a incorporar como marco referencial sus principales aportes y hallazgos, refiriéndonos a la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales, los desafíos de la educación por competencias al perfil docente y, finalmente, a la investigación acción en educación.

Con este marco, se analizan los relatos presentados en torno a dos grandes categorías apriorísticas: Formación en metodología de la investigación y experiencia en el uso de conocimientos asociados a la metodología de la investigación en el ejercicio profesional-docente.

Marco teórico

Enseñanza de metodología de la investigación en ciencias sociales

Para Barriga y Henríquez (2004), la tendencia en el abordaje de la enseñanza de la metodología de la investigación en la formación de profesionales de ciencias sociales se caracteriza por dos elementos: estar centrada en el punto de vista académico, y por presentar



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

la investigación de manera trivial, como un conjunto de procedimientos preestablecidos y de desarrollo lineal. Esta manera de enseñar metodología no refleja las necesidades de la formación de personal investigador, si entendemos que no todo el estudiantado será académico, sino que gran parte trabajará como profesionales libres o se adscribirá a alguna institución. La propuesta de [Barriga y Henríquez \(2004\)](#) es que el objetivo pedagógico de la formación en metodología sea mostrar “cómo se ha hecho investigación”, en lugar de “cómo se hace”, respetando la pluralidad de posturas respecto al cómo hacer investigación, y permitiendo que el estudiantado construya sus propios conocimientos, lo que necesariamente demanda cambiar la “orientación pedagógica de base” de los cursos de metodología, centrándolos en el desarrollo de una actitud artesanal, entendida como la “aplicación cuidadosa y expresiva de un saber” ([Barriga y Henríquez, 2004, p. 129](#)). [Wainerman \(2011\)](#) desarrolla una postura similar, en la cual señala que las razones principales del fracaso en la formación de personal investigador social pasa por 1) la incapacidad de los cursos de metodología para enseñar a investigar; 2) la separación entre teoría y métodos de producción en las carreras de ciencias sociales; 3) la falta de un “ambiente de aprendizaje” propicio para aprender a investigar investigando; y por último, 4) la falta de experiencia y compromiso de los grupos formadores.

La situación descrita en los párrafos anteriores, respecto de la enseñanza de la metodología de la investigación en la formación de profesionales de ciencias sociales, no es distinta a la que experimentan en su formación el profesorado.

Educación por competencia y perfil docente

En las últimas décadas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante, OECD) ha transformado el contexto educativo a través de su propuesta de desarrollo por competencias: Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Implica la habilidad para afrontar demandas complejas, apoyándose en, y activando, recursos psicosociales (que incluyen destrezas y actitudes) en un contexto concreto ([OECD, 2005](#)).

El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias recientemente instalado ha forzado a los cuerpos docentes a innovar en su actuación profesional, incorporando nuevas metodologías en el aula, propiciando un trabajo autónomo y colaborativo ([Park et al., 2007](#); [Salazar-Jiménez, Barriga-Ubed y Ametller-López 2015](#); [Vezub, 2007](#)). Esta nueva panorámica ha acentuado la necesidad de generar programas de formación que reorienten la acción docente, encaminada a preparar personas calificadas y competitivas que sean protagonistas de los escenarios sociales en los que se desenvuelven ([Contreras, 2014](#)). Autores como [Piñero et al. \(2007\)](#) afirman que la enseñanza en la universidad debe centrarse en “aprender a aprender”, lo que plantearía un reto en cuanto a la investigación, generación y aplicación de conocimiento innovador.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Para [Ebbutt y Elliot \(1997, p. 176\)](#) “el desarrollo profesional docente depende, en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, y ese discernimiento se enraíza en la comprensión profunda de la situación”. Idea complementada por [Muñoz, Quintero y Munévar \(2002, p. 49\)](#), quienes señalan que quien educa es un investigador o investigadora por excelencia, cuyo laboratorio natural está en la cotidianidad de cada clase que orienta.

El personal docente enfrenta dificultades en la actualidad ([Canto, 2009; González-Weil et al., 2013; Oropeza y Mena, 2014](#)), donde la capacidad de hacer conexiones de aprendizaje es un aspecto importante de la enseñanza y una habilidad vital ([Harris, 2014](#)). Los grupos docentes deben orientar su trabajo en función de propósitos para obtener y procesar información científica; problematizar situaciones educativas que se les puedan presentar en su contexto; tomar en cuenta los problemas educativos que surgen en este, así como generar posibles soluciones; utilizar métodos de investigación que les permitan la formación y desarrollo de la competencia investigadora, partiendo de las condiciones en las cuales trabajan; así como comunicar resultados obtenidos en correspondencia con acciones desarrolladas en el campo de la investigación educativa ([Soininen, Merisuo-Storm, Korhonen, 2013](#)).

A partir de lo anterior, deben replantearse el concepto de enseñanza hacia uno que busque comprender los modelos de la sociedad del conocimiento (o del aprendizaje). De esta manera, el estudiantado debería alcanzar aprendizajes significativos, estimuladores de la creatividad y propiciadores de oportunidades de resolver problemas y generar nuevas ideas ([Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba, 2005](#)).

En este contexto, es posible que las habilidades para investigar, entonces, se conviertan en herramientas potentes no solo para obtener conocimiento científico y válido, sino para hacer del aula un espacio cotidiano de coconstrucción de conocimiento, de donde resulta gravitante una adecuada formación en metodología de la investigación.

La investigación-acción educativa

En Chile existen estudios de prácticas docentes innovadoras, pero centradas especialmente en ciencias ([González-Weil et al., 2012; Pasmanik y Cerón, 2005](#)), que buscan generar la transformación de las prácticas de enseñanza, específicamente, utilizando la investigación-acción ([González-Weil et al., 2013](#)). Estos estudios dan cuenta de las dificultades que enfrentan docentes a nivel curricular para llevar a cabo investigación y el desconocimiento de estas personas sobre las técnicas de investigación. El personal docente se enfrenta a situaciones que cambian constantemente, de modo que los hábitos y rutinas que establece en el aula dejan de ser útiles. Estas situaciones requieren el continuo desarrollo de “teoría-en-la-acción” mediante la investigación-acción ([Elliot, 1997](#)).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La investigación-acción comparte las características básicas de cualquier investigación, pero se pueden destacar tres que la distinguen: su carácter de participativa, ya que los sujetos estudiados se implican en el proceso de investigación; su naturaleza cualitativa, porque emplea más el lenguaje que los números y, por último, su reflexividad (Grau, 2014). El carácter más específico de este método es la acción, lo cual se traduce en hacer algo para mejorar la práctica.

Las tres modalidades básicas de la investigación-acción son: la técnica, la práctica y la emancipación. Según Grau (2014), fundamentándose en Imbernón (2003) y Latorre (2003), se pueden caracterizar de la siguiente manera:

a) La investigación-acción técnica: Supone que el proyecto de investigación es diseñado por personas o equipos expertos que fijan los objetivos y el proceso metodológico que se ha de seguir; b) La investigación-acción práctica: formulada por estudios como los de Stenhouse (1970) y Elliot (1997). Le atribuyen al profesorado un protagonismo activo y autónomo donde deben decidir los problemas a investigar con la planificación y ejecución del proyecto; y por último c) La investigación-acción crítica: formulada por estudios como los de Carr y Kemmis (1986). El proceso de investigación también es gestionado por el profesorado. La investigación se debe a un proceso crítico de intervención y reflexión. Los resultados orientan la transformación de la organización y la práctica social.

En síntesis, como hemos expuesto el quehacer docente en la actualidad supone desafíos que implican una actividad constante de investigación y aprendizaje activo de todas y todos quienes integran el aula, sin embargo, y como lo hemos analizado, en la práctica los cursos de metodología de la investigación no necesariamente responden a los desafíos mencionados y es el modelo de la investigación-acción es el que más se acerca a la consecución de dichas metas.

La investigación que presentamos responde al esfuerzo inicial por reconocer las valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre la formación en metodología de la investigación recibida en su formación de pregrado y su uso en la práctica docente.

Metodología

Este estudio exploratorio se enmarcó en la asignatura de Metodología de la Investigación, de un programa de Magister en el área de educación, dictado en la Universidad del Bío-Bío, Chile el año 2014, ocasión en que participaron 15 estudiantes.

Los datos analizados fueron producidos por medio de dos técnicas de investigación. La primera fue un cuestionario auto-aplicado, con dos preguntas abiertas: 1) ¿Cómo evalúa la formación en metodología de la investigación recibida en la formación docente?; 2) ¿Cuál es la experiencia como docente en el uso de la metodología de la investigación?, y que tuvo como objetivo la construcción por la parte docente de sus propios relatos respecto de los temas en

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

estudio; posteriormente, se propuso la realización de un grupo de discusión con el mismo grupo de docentes, con el propósito de profundizar en las respuestas entregadas en el cuestionario, construyendo, así, un relato colectivo a partir de los temas inicialmente abordados.

Para mejorar la validez de los datos, se trianguló su análisis con tres personas investigadoras, que no participaron del grupo de discusión. El análisis de los relatos se realizó con un modelo de análisis por reducción categorial, identificado a partir de las dos categorías iniciales, sub-categorías emergentes. La unidad hermenéutica se conformó con las transcripciones de los cuestionarios y del grupo de discusión. En una revisión detenida de este corpus, se realizó una codificación abierta, de manera inductiva. Estos códigos fueron ordenados en familias, según las relaciones que se desprendían de los relatos, estableciendo así las sub-categorías. El procesamiento de los relatos se realizó con ayuda del software Atlas.Ti 6.0.

Del total de docentes participantes, el 64,7% se desempeña en establecimientos municipales, el 23,5% en particulares subvencionados y los centros privados y de administración delegada un 5,9% para cada caso. En cuanto al nivel de enseñanza, el 70,6% ejerce en educación secundaria y un 29,4% en educación básica.

En lo que respecta a la ubicación geográfica, la mayoría de profesionales trabaja en la región del Biobío (77,8%). Les siguen quienes se desempeñan en la Araucanía (11,1%), y finalmente, quienes lo hacen en las regiones de O'Higgins y el Maule (5,6% en cada caso). En cuanto a su educación superior, provienen de nueve universidades de diferentes lugares del país. Un 61,1% del profesorado realizó su formación en universidades públicas estatales, mientras que un 27,8% lo hizo en universidades privadas pertenecientes al Consejo de Rectores (que son consideradas con "rol público"). Solo un 11,1% proviene de universidades privadas.

Es relevante señalar que los resultados que se exponen a continuación deben ser valorados teniendo en cuenta el número y las características de los sujetos participantes y no pueden ser generalizados más allá del caso estudiado.

Resultados

A continuación, se presentan los discursos del grupo de informantes, organizados a partir de los dos temas propuestos inicialmente, como punto de partida para la construcción de relatos: a) Formación en metodología de la investigación, y b) Experiencia en el uso de metodología de la investigación en el ejercicio profesional-docente. Para las citas de los relatos incluidas, a cada docente se le identificó con un número, con el objeto de resguardar su anonimato.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Formación en metodología de la investigación

Perspectivas de enseñanza de la metodología de la investigación

En esta sección se describen discursos dicotómicos que subyacen a la visión de los sujetos participantes sobre la metodología de la investigación. Por “perspectivas”, hacemos referencia a debates conceptuales que caracterizan el abordaje metodológico, según como fue caracterizado por los informantes. Para ello, nos servimos de tres distinciones (presentes en los discursos), cuyos límites, no obstante, están imbricados entre sí: la distinción teoría/práctica, la distinción cualitativa/cuantitativa, y la distinción aplicable/no aplicable.

Distinción teórica/práctica

Formación eminentemente teórica. La distinción teoría/práctica es reiterada en los discursos, principalmente como una contraposición de los métodos de enseñanza. Así, en su mayoría dan cuenta de una formación en metodología muy teórica. Por teórica se refieren a la presentación de técnicas y métodos de investigación, según los modelos clásicos de los manuales de investigación, desligados de ejemplos de uso en experiencia de investigación, así como de ejercicios prácticos de aplicación. El grupo de participantes lo expresa de la siguiente manera: “*En primer lugar, [mi formación fue] muy teórica, por ende, con escasa aplicación práctica*” (informante 1).

Relegación del trabajo aplicado. Esto corresponde a lo que los informantes identifican como la consecuencia del enfoque predominantemente teórico, como se le ha descrito, que ha relegado las experiencias asociadas a la investigación en terreno, esto es, la carencia en el desarrollo de habilidades para desenvolverse en la investigación empírica. Uno de los informantes indicó que su formación:

Se enfocó más en el estudio de textos, búsqueda de información a través de bibliografía. Quedando relegado a un segundo plano la investigación en terreno, lo que ahora me ha significado retomar lecturas para poder establecer cómo hacer por ejemplo una buena entrevista de campo (informante 10).

Distinción cuantitativa/cualitativa

Prioridad en el enfoque cuantitativo. Una parte de participantes indicó que se priorizó el paradigma de investigación cuantitativo en su formación, a través de la presentación de técnicas cuantitativas, lo que se reconoce como un limitante respecto de la visión que se tiene sobre la investigación. Un informante relató que su formación “... *constituyó un proceso de*

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

conocimiento sobre herramientas cuantitativas, siendo carentes en el aspecto cualitativo ... , lo que de algún modo limitó mi visión sobre la investigación y que solo una vez egresado, cambió debido a cuestiones personales" (informante 8).

Formación en métodos cualitativos y cuantitativos. Otro grupo de docentes indicó que recibieron formación tanto en métodos cuantitativos como cualitativos, persistiendo la distinción cuali/cuanti, así como los criterios temporales y evaluativos tradicionales. Una de las participantes relata: *"En mi caso, tuve una asignatura sobre Metodología de la Investigación, cualitativa y cuantitativa, durante un semestre, cuyo fruto fue un trabajo similar a una tesis"* (informante 6).

Distinción aplicable/no aplicable

No relacionada con algún tipo de aplicación. Las personas informantes dieron a conocer que en el transcurso de su formación de pregrado, la enseñanza en metodología consistió, principalmente, en la exposición de contenido sobre los métodos de investigación ya mencionados, sin lograr un aprendizaje significativo en cuanto a su aplicación. Un participante comentó lo siguiente: *"[Mi formación] se limitó solo a exponer en qué consistía la investigación cualitativa y cuantitativa, principalmente por medio de clases expositivas"* (informante 12).

Enfocada en aspectos técnicos. Se indica que la formación en metodología estuvo marcada por un carácter técnico, que en su transmisión pedagógica no logró generar un aprendizaje significativo, lo que a su vez, se tradujo en que lo técnico se tornase en sinónimo de confuso. Igualmente, este enfoque en los aspectos técnicos, impidió entender la forma en que se lleva a cabo una investigación. En la experiencia de una participante, *"... la persona que impartía la asignatura era extremadamente técnica, lo cual me alejaba de la asignatura. Además, no dejaba mayor instancia para generar dudas lo que me complicaba aún más"* (informante 9).

Enfocada en una propuesta pedagógica. En contraposición a lo ya descrito, uno de los participantes dio cuenta de una formación en metodología ligada con el quehacer profesional pedagógico, lo que se relaciona con una evaluación positiva, en tanto se busca una formación que entregue las herramientas adecuadas para el trabajo educativo. Señala lo siguiente: *"... el curso estuvo muy centrado en una propuesta pedagógica, lo que a mí, particularmente, me gustó mucho, ya que busco que mi formación tenga un real impacto en mi práctica pedagógica"* (informante 6).

Finalidad/objetivo de la formación en metodología de la investigación

Aquí nos referimos a las finalidades y objetivos que los personas participantes perciben que buscan lograr los planes de formación de pregrado de pedagogía, al impartir asignaturas sobre la



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

metodología de la investigación o asociadas a esta. Para ello, se ordenan los datos con la distinción utilitaria/formativa para referirnos a los fines y objetivos, y la distinción grado/forma de orientación hacia el trabajo en el aula, puesto que es un tema recurrente en la población informante.

Distinción utilitaria/formativa en la enseñanza de la metodología de la investigación

Como herramienta para la realización de la tesis de grado. Los relatos sobre este punto son bastante confluyentes. Las personas participantes señalan que la formación que reciben en metodología no tiene por objetivo entregar herramientas para el ejercicio docente, ni mucho menos para generar profesorado investigador. En este sentido, indican, los conocimientos entregados en este campo apuntan principalmente a cumplir con un requisito académico: la realización de la tesis de grado. Una de las participantes lo indica así: *“Evidentemente, no se enseña para ser un profesor investigador, sino se enseña para ser un profesor reproductor, por lo tanto, esta metodología, se reduce a términos prácticos, como decía. Solo para sacar una tesis”* (Informante 7).

No orientada a la formación de profesorado-personal investigador: En relación con el punto anterior, la enseñanza de metodología en investigación social, en tanto mero requisito académico, es cuestionada. Las personas participantes consideran que este campo de conocimiento puede entregar herramientas necesarias para el desarrollo de la actividad docente que, a causa del enfoque de su enseñanza, no lo está haciendo. Una de las personas informantes considera que a la formación:

... no se le otorga gran importancia, creo que puede deberse a que no existe interés en formar profesores investigadores, o que se considera que el docente en su rol no necesita estas herramientas para desenvolverse en el ámbito laboral. (informante 4)

Grado/forma de orientación hacia el trabajo en el aula

Investigación como problemática ajena. Como ya se señalaba, los grupos participantes coinciden en que los elementos entregados durante la formación en metodología de la investigación no tienen relación aparente con el trabajo en el aula, por lo que la investigación les resulta una problemática ajena, un informante indicó:

... el tema de la investigación, hasta ahora, es una problemática que aún siento ajena, ya que cuando tuve que realizar mi trabajo final de pregrado (Tesina), estas herramientas [metodología] no tuvieron mucha relación con el trabajo en el aula, me pareció que se alejaba un poco de eso (informante 6).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Así, las personas informantes perciben que no existe un interés en formar profesorado investigador, a raíz de que la formación en metodología de la investigación, en el contexto del pregrado, no tiene relevancia, puesto que perciben que desde la Universidad se considera que el docente y la docente no necesitan estas herramientas en su ámbito laboral, lo que fue cuestionado en la instancia del grupo de discusión. Este cuestionamiento está relacionado con la necesidad que expresan de relacionar los conocimientos sobre metodología con el trabajo concreto en el aula, relación que debe establecerse en el momento mismo de la formación y no a posteriori.

Realización efectiva del aprendizaje en metodología de la investigación

En este punto se describen las situaciones en que los sujetos participantes alcanzan un aprendizaje significativo de los conocimientos entregados en pregrado sobre la metodología de la investigación. Todas estas situaciones están ligadas a la aplicación práctica de estos conocimientos, no obstante, los momentos en que esta aplicación ocurre, difieren.

Durante el proceso de realización de tesis de grado:

Constatación de falencias al momento de la realización de tesis. Las personas participantes relataron que al momento de realizar la tesis de grado es cuando los conocimientos entregados en metodología de la investigación adquieren sentido, puesto que se les demanda la aplicación de estos. No obstante, informan que dicha formación no es suficiente ni adecuada para enfrentarse a ese momento de realizar investigación, puesto que han debido recurrir a obtener información fuera del contexto de la formación curricular. Una informante nos relató así su experiencia:

... Por esta razón, al momento de realizar la tesis, me vi enfrentada a varios inconvenientes, teniendo que investigar por mi cuenta sobre forma e instrumentos. Por ejemplo, se me pedía que utilizara el programa SPSS, pero tuve que buscar quien me enseñara a utilizarlo para poder llevar a cabo mi trabajo (informante 12).

Aplicación de conocimientos y aprendizaje significativo en el proceso de tesis. En relación con el tema, y divergiendo del punto anterior, el proceso de realización de la tesis significó un momento de aprendizaje significativo, donde los conocimientos adquiridos fueron aplicados en la práctica, a la vez que se adquirieron nuevos conocimientos en el camino. Uno de los participantes comentó que *"recién logré entender de qué se trataba [la metodología de la investigación] cuando realicé mi tesis y debí aplicar"* (informante 15).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Durante el ejercicio docente

En pregrado no se entiende el sentido de estudiar metodología de la investigación.

Un participante señaló que la formación en pregrado es débil, y que, en este contexto, no se tiene la “madurez” necesaria para reconocer los alcances del aprendizaje en metodología de la investigación: *“Considero que mi formación en esta área fue un tanto débil, pues en pregrado no siempre tenemos la madurez necesaria para reconocer el por qué y para qué de muchas cosas”* (informante 11).

Evaluación de la formación metodológica según utilidad para la enseñanza/aprendizaje. Para uno de los participantes, la evaluación de la formación en metodología pasa por su utilidad en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esto nos habla de que la metodología resulta útil y necesaria en el ejercicio docente, en tanto apoya un área fundamental del quehacer pedagógico y, más aún, lo hace en las situaciones en curso que el personal docente enfrenta en la cotidianeidad del aula. Así, nos señaló que *“según mi criterio, puedo medir la formación de la metodología logrando transformar lo complicado en sencillo, lo tedioso en divertido y lo que no nos llama la atención en significativo”* (informante 1).

Experiencia en el uso de conocimientos asociados a la metodología de la investigación en el ejercicio profesional-docente

Usos prácticos dados a la metodología de la investigación

En este apartado, se describen los usos prácticos que los sujetos informantes les han dado a los conocimientos adquiridos en metodología de la investigación durante su formación de pregrado, en el transcurso de su trabajo profesional. Estos usos están ordenados en tres categorías: los asociados al trabajo directo en/para el aula, los asociados a la reflexión sobre el trabajo docente, y los relacionados con la implementación de políticas educativas o educacionales.

Asociado al trabajo directo en/para el aula

Búsqueda y solución de problemas en el aula. Uno de los participantes informa que la investigación se ha dado en la identificación de problemáticas en el aula, que pueden ir desde lo académico a lo conductual, así como posibles soluciones. Al respecto indica: *“En relación a la investigación en el ejercicio de la docencia se ha enfocado en la búsqueda de problemas en el aula, búsqueda de hipótesis y posibles adecuaciones y soluciones planteadas al respecto”* (informante 10).

Como forma de conocer al alumnado. Una de las informantes plantea el uso de la metodología de la investigación como una forma de recabar información sobre la realidad extraescolar de sus estudiantes, a modo de comprender sus formas de actuar al interior de la escuela:

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La investigación como búsqueda de información, durante mi ejercicio docente ha sido en varios aspectos, por ejemplo, mientras trabajé en una escuela rural, la investigación la usé mucho como anamnesis [sic], es decir, recabar información sobre las familias de mis alumnos, y así poder comprender ciertos procesos o formas de actuar frente a determinadas situaciones (informante 11).

En la implementación y desarrollo de métodos de enseñanza-aprendizaje. Las experiencias en torno a este punto son heterogéneas. Por un lado, existen participantes que señalan que han utilizado sus conocimientos en metodología como una forma de implementar estrategias didácticas en el aula, haciendo que sus estudiantes realicen ejercicios de investigación social sobre su propia realidad, en el contexto de las asignaturas curriculares y en talleres. Por otro, existen quienes utilizan los conocimientos sobre metodología en la realización de la clase, como una forma de explicar contenidos específicos de asignaturas particulares.

Realización de investigación en búsqueda de mejoras del proceso enseñanza-aprendizaje. Los participantes informan interés por realizar investigación en el aula, particularmente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este interés se concreta en la realización de investigación de forma "autodidacta", donde los procedimientos más ligados al quehacer propiamente científico son reemplazados por la intuición y el conocimiento práctico. Una de las informantes relata lo siguiente:

Ahora bien, informalmente, he aplicado investigaciones de forma autodidacta, pero sin formalizar científicamente. Más bien experimento e intuyo mejoras para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Las fuentes las busco en la medida de lo posible, ya que no existe el tiempo para hacer clases e investigar de manera seria o formal (informante 7).

Evaluación de estudiantes. Otro de los usos reportados tiene que ver con el análisis de los resultados de estudiantes: en un primer nivel en la aprobación/reprobación, en un segundo, en la sistematización de los resultados obtenidos por un curso. Sobre el primer caso, un informante comentó que "esta metodología en mi ejercicio docente la realizo frecuentemente en el análisis de resultados de los estudiantes ..." (informante 3). Sobre el segundo, un docente indicó que "en lo cotidiano solo se remite al análisis de aprobación y reprobación en el resultado de evaluaciones" (informante 4).

Reflexión sobre el trabajo docente

Investigación sobre otras personas docentes. Otro de los usos informados tiene relación con la investigación sobre otras personas docentes, en este caso específico, con sus estados de salud mental. Parte de la experiencia que un participante relató: "En relación con los mismos



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

docentes, [realicé una investigación] a través de una entrevista estructurada para saber acerca de la autoestima de los profesores, en específico, de un determinado establecimiento” (informante 10).

Intercambio de experiencias pedagógicas con colegas. Uno de los informantes señala que la metodología ha posibilitado el intercambio de experiencias pedagógicas entre docentes, lo que se valora como una forma de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uso de la metodología en evaluación como profesor: Otro de los usos tiene que ver con el proceso de la evaluación docente, que demanda el planteamiento de hipótesis para la creación de instrumentos de evaluación, así como la recolección de datos y el análisis de resultados. Un testimonio ejemplifica esto:

En lo que más logro este proceso completo es en la Evaluación como profesor, ya que creo que es un sistema similar, en cuanto a que nos planteamos hipótesis al crear los instrumentos de evaluación, recolectamos los datos y debemos ser capaces de analizar estos resultados, para que así nuestra investigación sea fructífera (Informante 6).

Implementación de políticas educativas/educacionales

Implementación de políticas educativas. Uno de los informantes reconoce la importancia del uso de los conocimientos en metodología de la investigación, en tanto el acceso a la información que se tiene en el trabajo cotidiano en el aula se ve como una oportunidad para generar conocimientos que deriven en el desarrollo de nuevas formas de trabajo en el aula.

Metodología en trabajo con la Ley de Subvención Escolar preferencial (SEP). Uno de los informantes señala que su experiencia en el uso de la metodología de la investigación se remite, fundamentalmente, al trabajo con la ley SEP. Señaló que “... *más que investigación, lo que hago sobre todo en el trabajo con la ley SEP y principalmente en la aplicación y revisión de las pruebas de comprensión lectora, es recolectar datos, cifras ...*” (informante 8).

Valoración de la metodología de la investigación en el ejercicio profesional

A continuación, se presentan las valoraciones que los participantes realizan sobre el uso de la metodología de la investigación, si bien una parte señala que esta es poco relevante, la mayoría indica que cumple un papel importante tanto para el desarrollo de tareas administrativas como en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Las potencialidades que le atribuyen a las herramientas de la metodología son variadas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Poco relevante en/para el ejercicio docente

Metodología como enseñable pero no utilizable. Por una parte, no se considera que los conocimientos en metodología sean utilizables en el ejercicio docente, pero sí como enseñable para el alumnado. Un participante sostiene que la metodología *"es más una herramienta (enseñable) para los alumnos, o método para trabajos, pero que nosotros las usemos, no"* (informante 2).

Inseguridad respecto de la utilidad para el estudiantado. En otra línea, si bien se considera importante dominar conocimientos en metodología, no se tiene claridad respecto de si esta puede beneficiar al estudiantado. Para un participante, *"el dominio de la metodología es clave, sin embargo, nunca he tenido la seguridad si realmente es o no es lo que podría beneficiar de forma óptima a mis alumnos"* (informante 1).

Muy relevante en/para el ejercicio docente

Metodología como fundamental en el trabajo docente. Por otro lado, y en contraposición a lo anterior, los conocimientos en metodología se consideran muy importantes, en tanto no solo constituyen una herramienta para el trabajo académico, sino como una herramienta educativa. Uno de los relatos ejemplifica esto:

Desde esta perspectiva, no solo la considero una herramienta para el trabajo académico, sino como herramienta educativa. Es decir, no solo la entiendo como vehículo para acceder a información en pos de una actividad formal y seria, sino también como instancia que permite educar y conocer a otros. (informante 8).

Los conocimientos en metodología se entienden como herramientas pedagógicas que ayudan a lograr aprendizajes significativos, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Profesor como investigador

Uso constante de la metodología de la investigación en el ejercicio profesional. Se considera que el profesor o la profesora realiza investigación en el aula constantemente, que tiene que ver con observar conductas, interacciones y particularidades de estudiantes y entre estudiantes, al interior de la sala de clases, realidad a la que se tiene acceso cotidianamente. Esta ubicación, y la realización de estas actividades se entienden como no formales; no obstante, se reconoce su importancia en la identificación y solución de problemáticas. Los relatos así lo reflejan:



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

... en mi ejercicio profesional creo que siempre la estoy utilizando [la metodología de la investigación], a lo mejor no de manera escrita, pero sí de una forma directa. Ejemplo: observar conductas de estudiantes, cualidades, aptitudes, etc. Los docentes estamos en permanente investigación, ya que tenemos una población a la cual observamos constantemente y cambia a menudo. (informante 14).

De acuerdo con lo ya señalado, los sujetos participantes ven en la figura docente a un potencial investigador o investigadora, cuyo trabajo en tanto producción de conocimiento, puede derivar en la generación de métodos de trabajo en el aula, así como en el desarrollo de políticas educacionales.

Necesidades/dificultades frente al uso de la metodología de la investigación en el ejercicio profesional

Finalmente, se presentan los elementos que impiden que el personal docente lleve a cabo experiencias en su trabajo profesional que les demanden el uso de conocimientos asociados a la metodología de la investigación. Estos elementos tienen que ver con las carencias en la formación docente, así como con la distribución del tiempo de trabajo.

Asociadas a la formación docente

Necesidad de mayor formación en metodología de la investigación. Como ya señalamos, reconocen que realizan investigación de manera cotidiana, muy ligada a las actividades propias de profesionales de la educación, no obstante, aquí reconocen la falta de herramientas en metodología, así como los conocimientos para llevar a cabo una investigación "formal" de manera independiente. Una de las participantes relató lo siguiente: *"No he realizado investigaciones formales, más que todo me he familiarizado con instrumentos de investigación, de los cuales lo cualitativo me parece más relevante dentro de mi práctica, aun cuando los datos duros son mayormente exigidos"* (informante 5).

Dificultad para llevar a cabo ideas. Este punto tiene que ver con el anterior, pero su especificidad pasa más bien, en que lo que demanda es un conocimiento respecto de cómo se piensa la realidad, se problematiza un aspecto de esta, y se transforma en una pregunta de investigación factible de ser respondida a través de la pesquisa empírica, desde parámetros científicos. Un participante sostuvo: *"En el día a día han nacido varias ideas, pero me complica como llevarlo a cabo y esas buenas ideas quedan solo en sueños"* (informante 1).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Asociadas a las condiciones de trabajo

No existe el tiempo para hacer clases e investigar. Otra de las dificultades que los sujetos participantes reconocen para realizar investigación, tiene que ver con el tiempo asignado para el trabajo no lectivo, es decir, fuera de la sala de clases. Este tiempo de trabajo asignado a actividades no lectivas no es suficiente, señalan, para llevar a cabo una investigación en su acepción más académica. Un participante consideró "... *que si tuviera mayor formación en el área y tiempo de trabajo asignado al análisis de resultados, podría desarrollar algo más elaborado*" (Informante 4). Otro participante indicó igualmente que "*no existe el tiempo para hacer clases e investigar de manera seria o formal*" (informante 7).

Discusión

Primero, es posible visualizar que, de acuerdo con los relatos de los sujetos informantes, desde las universidades no existe un interés por formar profesorado investigador, probablemente, porque se considera que el personal docente no necesita estas herramientas para desenvolverse en su ámbito profesional. No obstante, los personas participantes consideran que la metodología de la investigación puede entregar herramientas necesarias para el desarrollo de su actividad profesional. Esto nos habla de que la metodología resulta útil y necesaria en el ejercicio del rol docente, en tanto apoya un área fundamental del quehacer pedagógico, y más aún, lo hace en las situaciones en curso que el personal docente enfrenta en la cotidianidad del aula. Esto se condice con lo señalado por diferentes estudios ([González-Weil et al., 2013](#); [Oropeza y Mena, 2014](#); [Piñero et al., 2007](#)) respecto del rol docente como investigador o investigadora que, al ser parte elemental de una comunidad educativa, se encuentra en una situación privilegiada, en términos de la identificación de problemáticas, la generación de conocimientos sobre estas y la búsqueda de posibles soluciones.

El grupo informante sostiene que no se le otorga mucha importancia a la formación en metodología, puesto que la educación que recibe en este ámbito, no tiene por objetivo entregar herramientas para el ejercicio docente, ni mucho menos para generar profesorado investigador. En este sentido, indican, los conocimientos entregados en este campo apuntan principalmente a cumplir con un requisito académico: la realización de la tesis de grado. Tenemos, entonces, que la formación en metodología no habilita al profesorado para hacer investigación, lo que coincide con los hallazgos de [González-Weil et al. \(2013\)](#), y con lo expuesto por [Canto \(2009\)](#).

Sumado a ello, las personas participantes observan los contenidos relacionados con la metodología de la investigación como una asignatura más dentro de la malla curricular de las carreras de pedagogía, como una instancia que no genera aprendizajes significativos. Al respecto, [Canto \(2009\)](#) indica que la ubicación de asignaturas de este tipo en la estructura curricular de los planes de estudio es fundamental para la formación, puesto que la efectividad del proceso formativo va a depender del grado de articulación lógica que estas asignaturas posean entre sí.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Las experiencias heterogéneas reportadas por los informantes y las informantes nos revelaron la falta de precisión al momento de distinguir entre enfoques, métodos y técnicas –como lo advierte [Canto \(2009\)](#)– además de las aparentes arbitrariedades al momento de elegir un enfoque y presentarlo como el adecuado o el útil. Ante esto, consideramos, como [Canto \(2009\)](#), el problema de que no exista un estatuto epistemológico que permita esclarecer estas imprecisiones, a la vez, coincidimos con [Barriga y Henríquez \(2004\)](#) en que, para respetar un pluralismo epistemológico y la construcción de conocimiento por parte del estudiantado, es más adecuado considerar, en la estructuración de las asignaturas, el enseñar cómo se ha investigado, en lugar de enseñar cómo investigar, de modo de formar actitudes y criterios, en lugar de transmitir procedimientos a seguir.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, las descripciones entregadas por los participantes y las participantes tienden a caracterizarlo como un proceso donde prima la transmisión de contenidos de manera expositiva y donde los contenidos se califican mayoritariamente como “técnicos”. La formación como transmisión de información técnica, se traduce, según el profesorado, en un rechazo de los contenidos asociados a las asignaturas de metodología, y en un fracaso en el logro del aprendizaje. Este enfoque en los aspectos técnicos, impidió entender la forma en que se lleva a cabo una investigación.

Igualmente, la distinción cuantitativo/cualitativo está muy presente, a partir de la conformación de la malla curricular, y de la enseñanza de la metodología. Las personas informantes reportan la transmisión de uno u otro enfoque como el más útil o el más adecuado. En general, las personas participantes tienden a caracterizar la formación como “muy teórica”, en oposición a modelos de enseñanza que den cuenta de las aplicaciones y usos prácticos de los contenidos relacionados a la metodología de la investigación. En contraposición, también se reconoce, aunque en menor medida, que a través de una experiencia investigativa se logró transmitir la idea de lo que significaba investigar, de la lógica de la investigación. Igualmente, se reporta como positivo el abordaje de los enfoques cualitativo y cuantitativo, así como una pedagogía que articulara la enseñanza a nivel teórico con la práctica. Centrar la formación en una propuesta pedagógica se tradujo en lograr un impacto real en la práctica pedagógica del profesorado.

Así, la formación deficitaria hace que durante los estudios de grado no se logre entender el sentido de estudiar metodología de la investigación y no posibilitan un buen aprendizaje. Sin embargo, donde sí se alcanza un aprendizaje significativo de la metodología de la investigación es en la realización de la tesis del grado, donde vivencian las deficiencias formativas y tienen que buscar apoyo para realizarla y durante el ejercicio docente, donde la metodología de la investigación es valorada en tanto puede contribuir a resolver problemas del quehacer pedagógico.

En cuanto a la puesta en práctica de los conocimientos asociados a la metodología de la investigación, que reportan las personas participantes, se aprecian varios usos: existen quienes señalan que han utilizado sus conocimientos en metodología como una forma de

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

implementar estrategias didácticas en el aula, haciendo que sus estudiantes realicen ejercicios de investigación social (Salazar-Jiménez, et al., 2015). Por otro lado, existen quienes utilizan los conocimientos sobre metodología en la realización de la clase, como una forma de explicar contenidos específicos de asignaturas particulares. Estas prácticas nos hablan de una visión de la metodología como enseñable al alumnado, más que como una herramienta para el personal docente. Pero también, en lo relativo al trabajo directo en el aula y para el aula, se encuentra el uso de metodología de la investigación orientada a la búsqueda y soluciones a problemas que se presentan en ella, como una forma de conocer al alumnado, en la implementación y desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la evaluación de estudiantes y análisis de sus resultados. Además, encontramos los asociados a la reflexión sobre el trabajo docente, como la investigación sobre la salud mental de sus pares docentes, intercambio de experiencias pedagógicas con otros individuos docentes, uso los procesos de evaluación docente que demandan la utilización de metodología de la investigación. Finalmente, los relacionados con la implementación de políticas educativas o educacionales, ya que desde el trabajo cotidiano en el aula se puede generar conocimiento que derive en el desarrollo de nuevas formas de trabajo.

Como vemos, las personas participantes informan tener interés por realizar investigación en el aula. Es destacable, particularmente, la motivación por investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la línea de lo sostenido por Grau (2014). Sin embargo, este propósito se concreta en la realización de investigación de forma “autodidacta”, donde los procedimientos más ligados al quehacer propiamente científico son reemplazados por la intuición y el conocimiento práctico. Por lo mismo, se refieren a las experiencias en investigación con cierto grado de incertidumbre, porque no existe un conocimiento consolidado respecto de cómo llevar a cabo un proceso de producción de conocimiento sistemático sobre la realidad de sus aulas o de sus escuelas. Esto realza la importancia de clarificar los contextos y la pertinencia de las diversas investigaciones en la formación.

En general, y en coherencia con lo planteado por González-Weil et al. (2012), se reconoce la falta de herramientas en metodología, así como los conocimientos para llevar a cabo una investigación “formal” de manera independiente. Otra de las dificultades que reconocen, para realizar investigación, tiene que ver con el tiempo asignado para el trabajo fuera de la sala de clases, que es completamente insuficiente. A pesar de las problemáticas asociadas a la investigación, que tienen su origen en la formación, y que pueden verse profundizadas por las condiciones laborales del profesorado, se reconoce la importancia del uso de los conocimientos en metodología de la investigación, en tanto el acceso a la información que se tiene en el trabajo cotidiano en el aula. Esto se ve como una oportunidad para generar conocimientos que deriven en el desarrollo de nuevas formas de trabajo en el aula.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La tendencia es que las personas informantes, al igual que [Muñoz et al. \(2002\)](#), ven en la figura docente a una potencial persona investigadora, cuyo trabajo, en tanto producción de conocimiento, puede derivar en la generación de métodos de trabajo en el aula, así como en el desarrollo de políticas educacionales. Aunque existe, también, una tendencia a considerar que los conocimientos en metodología no son de gran utilidad para el ejercicio docente, pero sí califican como un elemento enseñable para el alumnado. A nuestro juicio, estas percepciones se pueden entender considerando que en los ambientes de formación del personal docente no se han desarrollado escenarios que vinculen los conocimientos asociados a metodología con los contextos educativos en los que el profesorado lleva a cabo su práctica profesional. Igualmente, la falta de distinción de términos, así como la fragmentación de contenidos en asignaturas sin relación entre sí, se ha traducido en un aprendizaje deficiente, y en el establecimiento de un imaginario confuso respecto de lo que significa investigar.

Otro aspecto a considerar es el estado de las relaciones personal tutor-estudiante durante la formación, pues los aprendizajes significativos se construyen, en primer lugar, estableciendo criterios compartidos respecto de lo que se entiende por investigar; en segundo, instaurando una relación personal tutor-estudiante que permita al personal docente en formación aprender a investigar investigando; en tercero, participando de procesos investigativos-formativos que estén estrechamente vinculados a temáticas de interés del profesorado, y que estén relacionados al quehacer pedagógico, ya sea dentro o fuera de la sala de clases. Para ello, las instancias de investigación colaborativa o de investigación-acción, fundamentalmente desde una perspectiva 'práctica' de [Elliot \(1997\)](#) y [Stenhouse \(1970\)](#) y 'crítica' de [Carr y Kemmis \(1986\)](#), se presentan como las más adecuadas.

Conclusiones

Respecto de la formación recibida en metodología de la investigación, podemos concluir que existe un déficit formativo percibido por el grupo de informantes, derivado de una formación recibida eminentemente teórica, escindida de experiencias de investigación. Una formación donde se ha dado prioridad al paradigma cuantitativo o se ha mantenido la tradicional distinción cualitativo/cuantitativo. Una formación en metodología que, en general, se presenta desligada del futuro quehacer profesional pedagógico, la que genera una visión de la metodología de la investigación de poca aplicabilidad y de aprendizajes no significativos.

La formación recibida, en términos de finalidad u objetivos, es percibida como orientada a cumplir el requisito académico de confeccionar la tesis de grado y no como una herramienta para el ejercicio docente, no es vista como destinada a la formación de profesorado investigador, ya que la formación en investigación parece no tener relación con el trabajo en el aula. Esta situación les hace cuestionar, las intenciones de las universidades sobre querer formar o no personal docente investigador.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La formación deficitaria es problematizada a partir de la realización de la tesis del grado, donde vivencian las carencias formativas y durante el ejercicio docente, donde la metodología de la investigación es valorada como una herramienta para resolver problemas del quehacer pedagógico.

En cuanto a las experiencias en el uso de conocimientos asociados en metodología de la investigación en el ejercicio profesional, se aprecian varios usos asociados: en primer lugar, en lo relativo al trabajo directo en el aula y para el aula; en segundo, los asociados a la reflexión sobre el trabajo docente; y por último, los relacionados con la implementación de políticas educativas o educacionales.

En las valoraciones que el grupo participante realiza sobre el uso de la metodología de la investigación, la mayoría indica que cumple un papel importante, tanto para el desarrollo de tareas administrativas como en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y las potencialidades que le atribuyen a las herramientas de la metodología son variadas como se puede apreciar en el uso descrito en el párrafo anterior.

A pesar de la importante valoración que hacen del uso de la metodología de la investigación para el ejercicio profesional, son conscientes de las limitantes que les dificultan llevar a cabo experiencias de investigación en su trabajo profesional, las que relacionan con que se requiere el uso de conocimientos asociados a la metodología de la investigación que no poseen, pues son carencias en la formación docente, ya que, si bien hacen investigación de manera cotidiana esta es "autodidacta", reconociendo que las falencias formativas les limitan hacerla de manera más formal e independiente. Se une a lo anterior como dificultad de la distribución del tiempo de trabajo, al no existir tiempos asignados para investigar.

Los resultados nos animan a aventurar algunas sugerencias para nutrir la reflexión necesaria sobre la formación del profesorado, relativas al cómo y el para qué les enseñamos metodología de la investigación.

En relación con el cómo, proponemos avanzar entregando al futuro profesorado una formación más práctica, poniendo la enseñanza de la metodología de la investigación en sintonía con los modelos pedagógicos modernos. En este sentido, se debe enseñar desde la experiencia investigativa propia o ajena, es decir, desde la ejemplificación de la diversidad de maneras de hacer investigación que se encuentra en los artículos científicos y no desde el manual, e involucrando al estudiantado en los propios proyectos de investigación; lo cual puede ser un buen camino. Esto, sin duda, igualmente plantea la necesidad de formar desde referentes teóricos fundamentales, de modo que la práctica investigativa esté bien sustentada. Un modelo adecuado a enseñar, por su potencialidad para el ámbito educativo, es la investigación-acción.

Respecto al para qué, nos parece que debemos formar un personal docente investigador, profesionales que deben contribuir con base empírica, a la mejora permanente de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se involucran. Esto nos llevará a la revisión tanto de los



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

perfiles el perfil de egreso y organizar, en consecuencia, los programas de estudio, donde la incorporación de la investigación colaborativa o de investigación-acción puede ser un real aporte. Creemos que la formación en investigación no solo permite la generación de conocimiento válido y útil, sino que ayuda a la comprensión lógica de situaciones en el aula y a la planificación fundamentada y coherente de acciones docentes.

Finalmente, las modificaciones que se emprendan desde las instituciones formadoras de docentes deben tener en cuenta el espacio laboral del profesorado; de lo contrario, solo crearemos frustración, sobre todo considerar el tiempo asignado para el trabajo fuera de la sala de clases, el que, sin duda, debe ser incrementado: según nuestro parecer nos encontramos avanzando por esa senda. Esto también implica que la política educativa se modifique para integrar de modo más virtuoso este importante quehacer para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Referencias

- Barriga, O. y Henríquez, G. (2004). Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta de Moebio*, 20, 126-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102005>
- Canto, J. L. (2009). Metodología de la investigación en el nivel superior. Cuestiones epistemológicas en su enseñanza. *Metodología de la Ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1(1), 142-163. Recuperado de <http://docplayer.es/28792119-Metodologia-de-la-investigacion-en-el-nivel-superior-cuestiones-epistemologicas-en-su-ensenanza-1.html>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer Press. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/28b9/dea70d247d149abd934b0b65a5197b403de6.pdf>
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: Una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios pedagógicos*, 40 (Especial 1), 49-69. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200004>
- Ebbutt, D. y Elliott, J. (1997). ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliott (Ed.), *La investigación-acción en educación* (3ª ed., pp. 176-190) Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fraine, V. (2014). La enseñanza de la metodología de investigación en docentes de primaria y secundaria: Prácticas, representaciones y reproducción social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 7(4), 30-42.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- González-Weil, C., Cortéz, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., ... Abarca, A. (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: Estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM (Región de Valparaíso). *Estudios pedagógicos*, 38(2), 85-102. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200006>
- González-Weil, C., Cortez, M., Pérez, J. L., Bravo, P. e Ibaceta, Y. (2013). Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de ciencias: Incorporando el modelo de investigación-acción como plan de formación continua. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 129-146. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200009>
- Grau, F. (2014). *Els relats històrics a les aules de secundària. Un cas d'investigació-acció* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/285647>
- Gutiérrez, N. G. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Revista Electrónica Sinéctica*, 43, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99831379003.pdf>
- Harris, L. M. (2014). Making connections for themselves and their students: Examining teachers' organization of world history. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 336-374. doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.937547>
- Imbernón, F. (Ed.) (2003). *Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., y Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 137-143. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200009>
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-15. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/51/93>
- OECD. (2005). *The definition and selections of key competencies. Executive summary*. París: Autor. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Oropeza, M. y Mena, A. (2014). Modelo de formación y desarrollo de la competencia investigativa en docentes en ejercicio de la educación media superior sin formación pedagógica, vinculados a la benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(1), 85-97. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didasgalia/article/view/2413/1338>
- Park, M., Abell, S., Lannin, J., Wang, C.-Y., Musikul, K., Barker, D. y Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(3), 507-532. doi: <https://doi.org/10.1007/s10763-006-9053-8>
- Pasmanik, D. y Cerón, R. (2005). Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: Un estudio de caso en la asignatura de química. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 71-87. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200005>
- Piñero, M. L., Rondón, L. M. y Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: Una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, 13(24), 173-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009>
- Rodríguez, L. G. (Diciembre, 2008). Desafíos pedagógicos de la enseñanza de metodología de la investigación: Hacia una reconceptualización antropológica del sujeto de aprendizaje. Ponencia presentada en *I encuentro Latinoamericano de Metodología de la Ciencias Sociales*. La Plata, Argentina.
- Salazar-Jiménez, R., Barriga-Ubed, E. y Ametller-López, A. (2015). El aula como laboratorio de análisis histórico en 4º de ESO: El nacimiento del Fascismo en Europa. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 94-115. doi: [10.1344/reire2015.8.2826/](https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2826/)
- Scribano, A., Gandia, C. y Magallanes, G. (2006). La enseñanza de la "metodología de la investigación" en ciencias sociales. *Ciencias Sociales Online*, 3(1), 91-102. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Otros_IOT/IOT_003.pdf
- Soininen, M., Merisuo-Storm, T. y Korhonen, R. (2013). What kind of competence teachers need in the year 2020? Profesorado *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 17(3), 111-122. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42096/24058>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.17>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Stenhouse, L. (1970). Controversial value issues in the classroom. En W. G. Carr (Ed.), *Values and the curriculum: A report of th fourth international curriculum conference*. Washington, D.C: National Education Association Center for the Study of Instruction. Recuperado de <https://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-Controversial+Value+Issues+i+n+the+Classroom.pdf/a0b7f5fd-4e6c-466b-ba23-49706b083381>
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-24. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>
- Wainerman, C. (2011). Capítulo: 2 Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 27-51). Buenos Aires27: Manantial.

