

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Investigación educativa en el profesorado. Percepción de docentes en formación de postgrado

Carmen Claudia Acuña-Zúñiga^a, Gonzalo Ricardo Aguayo-Cisternas^a, Andrés Troncoso-Ávila^a, Laura Beatriz Torres-Rivera^a y Mario César Tapia-Henríquez^b


Universidad de Concepción, Los Ángeles, Chile^a. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile^b.


Recibido: 22 de marzo 2024 - Revisado: 30 de abril 2024 - Aceptado: 03 de junio 2024


RESUMEN

El siguiente escrito, que pertenece al ámbito de la educación, analiza los resultados de una investigación que tuvo por objetivo conocer la percepción acerca de la investigación científica en el sistema educativo en un grupo de docentes que está cursando un programa de postgrado en educación en la provincia de Antofagasta y otro en la provincia de Biobío, Chile. Metodológicamente, se trabajó con un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo. Como principal técnica de recolección de datos, se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas, cerradas y escala Likert. En relación con el procedimiento, el cuestionario se aplicó a través de la plataforma *Google Form* al inicio de las asignaturas de investigación de ambos programas de postgrado. Los principales hallazgos del estudio apuntan a la relevancia y valoración de la investigación científica en la formación inicial docente por parte de quienes respondieron la encuesta, así como al rol que esta cumple en la generación de conocimiento para la mejora de la praxis educativa; no obstante lo anterior, señalaron la existencia de una serie de factores que dificultan e impiden su realización efectiva al interior del sistema educativo chileno, una vez que ejercen la labor docente en él, como la falta de tiempo, disposición y apoyo de la comunidad educativa en donde ejercen la función docente.

*Correspondencia: [Carmen Claudia Acuña-Zúñiga](mailto:Carmen.Claudia.Acuña-Zuniga@udec.cl) (C. C. Acuña-Zúñiga).

 <https://orcid.org/0000-0001-6659-3556> (carmenclaudiacu@udec.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-2990-5140> (gonzaloaguayo@udec.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-2885-77545> (atroncosoa@udec.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-2726-5685> (latorres@udec.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-5900-1348> (mctapia@ucm.cl).

Palabras Clave: Investigación; formación inicial; profesorado; sistema educativo.

Educational Research about teachers. Perception of teachers in postgraduate training

ABSTRACT

The following paper, which belongs to the field of education, analyzes the results of research that aims to learn about the perception of scientific research in the educational system in a group of teachers who are studying a postgraduate program in education in the province of Antofagasta and another one in the province of Biobío, Chile. Methodologically, a quantitative approach with a descriptive scope was used. As the main data collection technique, a questionnaire with open questions and a Likert scale were used. In relation to the procedure, the questionnaire was applied through the Google Forms platform at the beginning of the course to both graduate programs. The main findings point to the importance and valuing of scientific research in initial teacher training indicated by those who responded to this survey, as well as the role it plays in the generation of knowledge for improving educational praxis. Notwithstanding the above, they indicated the existence of a series of factors that hinder and prevent its effective implementation within the Chilean educational system once they start their teaching work in it, such as the lack of time, the willingness and support of the educational community where they carry out their teaching work.

Keywords: Research; initial teacher training; teachers; educational system.

1. Planteamiento del problema

La educación ha devenido no tan solo en una acción que permite la adquisición de conocimientos para que cada ser humano pueda desenvolverse de buena forma en la sociedad (Díaz y Alemán, 2008) a fin de propiciar su progreso y el de la humanidad (Delours, 1996), una vez que culmina su proceso formativo; sino, también, en una disciplina científica que ha sido teorizada y, a su vez, estudiada en todas sus subdisciplinas. Esto, a partir de datos empíricos extraídos de las distintas investigaciones realizadas sobre ella como objeto fenomenológico vital en toda sociedad, ya sea con una mirada holística, que describa la educación en términos sistémicos, o desde las diversas perspectivas que la singularizan en cada disciplina, como en los macro o micro contextos donde se ejerce esta labor.

La investigación educativa, por lo general, se establece desde la academia y la educación superior hacia los establecimientos educativos para describir o teorizar desde allí sus procesos y cualidades. Del mismo modo, se escenifica en propuestas de investigación-acción realizadas en proyectos de tesis, que permiten a los estudiantes egresar de pregrado. Hay otras posibilidades dentro del amplio margen que posibilita la investigación para aportar incluso de manera bidireccional, como lo está demostrando la actual tendencia, por medio de proyectos colaborativos de intervención entre universidades y centros educativos que permite el enriquecimiento recíproco, y no solo se ejerza el predominio epistemológico-técnico desde

la academia¹. No obstante, la literatura revisada (Acosta et al., 2019; Paz y Estrada, 2022; Perines, 2020; Perines y Murillo, 2017) indica que un bajo porcentaje de docentes realiza investigación en su ejercicio profesional dentro del sistema educativo chileno, lo cual, tiene incidencia negativa en el desarrollo de una educación acorde a los tiempos actuales.

Sin duda, el componente investigativo, que se forja en el proceso formativo pedagógico de pregrado, es clave a la hora de definir las competencias del perfil del futuro profesional de la educación, pues, para egresar se debe cumplir con una indagación con variadas modalidades o enfoques a elección (teórica, empírica, comprensiva, explicativa, mixta, etc.). Así, se adquiere todo un conocimiento epistemológico respecto de este ámbito que no siempre tiene continuidad a posteriori, aunque estudios como los de Perines y Murillo (2017) establecen que, al menos, se valora desde quienes ejercen la docencia en el aula.

2. Objetivo del estudio

El objetivo general del estudio fue identificar las percepciones acerca de la investigación educativa desde los docentes en ejercicio que cursan dos programas de postgrado de universidades chilenas. Se indaga para establecer si aquella capacidad investigativa que cada estudiante universitario adquiere en su proceso de formación inicial docente permanece activa y constante una vez que egresan y, posteriormente, realizan sus actividades pedagógicas y profesionales en establecimientos educacionales, considerando, además, que han decidido continuar su proceso de capacitación a nivel de postgrado.

3. Marco Teórico

La investigación en educación se posiciona como un fenómeno que se aborda de una manera científica desde los albores del siglo XX. Desde entonces, su práctica y evolución -que abarca en la práctica todos los elementos que la componen y que la constituyen como una materia compleja, multi, inter y transdisciplinar- ha ido incrementándose para dar respuestas a las necesidades que una sociedad cambiante como la actual requiere.

Es en Inglaterra en la década de los setenta cuando surge el movimiento del profesor/ investigador que supone una nueva conceptualización del maestro, concibiéndosele como un profesional crítico de su propia práctica, y en cierta medida autónomo, que ejerce su profesión como *investigador en el aula* (Latorre y González, 1987). Latorre (2003), por su parte, hace referencia a “la enseñanza como una práctica investigadora y el profesorado como investigador de su práctica docente” (p. 7), enfatizando que en los tiempos que corren, los profesionales de la educación juegan un factor clave en la mejora de la calidad de la educación, lo que iría aparejado de la investigación, pues estas proporcionan “una mayor comprensión de los contextos institucionales como de las prácticas educativas” (Latorre, 2005, p. 7).

Este último autor resalta que “la separación de la investigación educativa tradicional y la práctica docente ha sido costosa y ha retrasado la mejora de la calidad de la educación” (Latorre, 2005, p. 8), lo que corrobora de la necesidad de incorporar la actividad científica como una constante de la labor pedagógica. Ello porque la investigación permite la profundización de su tarea diaria, además de propiciar un quehacer académico que promueve preferentemente de manera sistematizada y no necesariamente escolarizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y a la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno, 2003, p. 65).

1. Existen fondos concursables para investigación y desarrollo en educación. Como se puede apreciar en el enlace, estos fondos son adjudicados en su mayoría por universidades. <https://centroestudios.mineduc.cl/fondo-de-investigacion-y-desarrollo-en-educacion/>.

De esta forma, el profesorado se ve inmerso de manera constante en un proceso reflexivo a partir de las vicisitudes de su trabajo en el aula, lo cual va en directo beneficio de su praxis y del aprendizaje de su estudiantado (Reis et al., 2020). Por tanto, si bien cada docente puede ser parte de la investigación académica, es relevante que se instaure el concepto de maestro(a) como investigador(a), como es mencionado por Reis (2004). Por ello, instaurar una cultura investigativa tiene numerosas ventajas, ya que “los procesos educativos, continúan siendo determinantes en la formación de investigadores con responsabilidad social y comprometidos con el desarrollo humano, de ahí que la forma cómo se aprende resulte esencial para su función social” (Reinosa et al., 2019, p. 260).

En el sistema educativo, por lo general, la práctica pedagógica se realiza sin fundamento teórico, lo que a juicio de Cervantes (2019) se traduciría en una debilidad en el camino hacia la mejora de la práctica docente. Sin embargo, hay diversos factores, de carácter endógenos y exógenos, que obstaculizan o impiden que cada docente sea un investigador del aula o que pueda desarrollar dicha capacidad, de acuerdo con Mendieta y Pérez (2013). Entre otras causas específicas, se mencionan a los grupos numerosos en las aulas, la falta de una preparación pedagógica que le permita orientar la formación integral del estudiantado, y el excesivo número de horas en el pizarrón, lo que se traduce en horas de clases expositivas hasta la extenuación.

Ante esto, cabe preguntarse sobre cuáles son las características que debe tener quien realiza la labor pedagógica para incorporar aquella capacidad investigativa. La literatura indica que en la formación inicial docente deben estar presente metodologías de enseñanza que fomenten la reflexión y el pensamiento crítico (Acosta et al., 2019); por lo cual, se debe migrar desde un pensamiento clásico y reduccionista de la realidad a uno complejo, abierto, hologramático, creativo y humanista (Mendieta y Pérez, 2013). A partir de la adquisición de estas competencias, se puede llegar a formar un cuerpo docente que investigue y que utilice sus recursos como una herramienta de toma de decisiones basada en la evidencia, la evaluación e innovación de las prácticas (Reis et al., 2020).

En México, por ejemplo, un bajo porcentaje de docentes de enseñanza superior (11%) genera conocimiento nuevo, por lo cual, el profesor(a) en formación no es preparado por docentes que investigan (Mendieta y Pérez, 2013). Así, se puede advertir que el tema en cuestión es un asunto altamente complejo, pues requiere de una mirada amplia que permita conocer los factores que generan las condiciones o no para instaurar, definitivamente, la cultura de la investigación en el sistema escolar a nivel general con todas sus potencialidades.

3.1. Capacidad investigativa en el profesorado en ejercicio

En Chile, la Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE, promulgada en el año 1990, permitió fusionar una carrera de pregrado -en el caso particular de cualquier carrera de pedagogía- con la del grado de licenciatura. El artículo 31 consigna que:

Los establecimientos de educación superior reconocidos oficialmente otorgan títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos, según corresponda [...] Las universidades podrán otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos en especial, de licenciado, magíster y doctor. Corresponde exclusivamente a las universidades otorgar títulos profesionales respecto de los cuales la ley requiere haber obtenido previamente el grado de licenciado en las carreras que impartan (Mineduc, 1990, p. 112).

Asimismo, en el artículo 52 del citado cuerpo legal, solo se indica la diferencia entre carreras profesionales, en el ámbito educativo, entre aquellas que están circunscritas al ámbito de la infancia respecto de las de enseñanza media y la educación especial. No obstante, no existe diferencia alguna con los grados que se entregan: título profesional y grado de licenciado:

En el caso que el título ofrecido, sea el de profesor, deberán las nuevas universidades otorgar a lo menos uno de educación básica y otro de educación media [...] Los títulos profesionales que requieren haber obtenido el grado de licenciado a que se refiere el inciso primero son los siguientes [...] m) Título de Profesor de Educación Básica: Licenciado en Educación; n) Título de Profesor de Educación Media en las asignaturas científico-humanísticas: Licenciado en Educación, y n) Título de Profesor de Educación Diferencial: Licenciado en Educación (Mineduc, 1990, p. 116).

De allí, todo profesional de la educación que egrese como tal lo hace a partir de una investigación: tesis, tesina o trabajo de finalización de grado. Desde ese entonces, se incorporaron competencias investigativas y metodológicas que posibilita a cada docente en formación realizar una indagación de carácter teórica, empírica o mixta. Sin embargo, estas capacidades tienden a desaparecer una vez que cada docente comienza su labor pedagógica para situarse solo en la lógica reproductora de un conocimiento previamente establecido.

Una primera aproximación a este fenómeno lo representan diferentes estudios en los cuales se indagó acerca de la investigación en la práctica docente. Bailon y Ong (2022) recogieron la mirada de algunos docentes sobre este tema. Los resultados indicaron que, según ellos, la investigación tenía poca utilidad, pero, que podría arrojar información relevante para apoyar los objetivos del sistema educativo. En el estudio de Perines y Murillo (2017), se realizó una indagación que compila las opiniones de los docentes acerca de la investigación en el aula realizadas en distintas latitudes. Estas se pueden agrupar en tres grandes corrientes: primero, la imagen de la investigación como un conocimiento alejado de la realidad, donde se vislumbra una cierta negatividad con respecto a esta acción por no ser canalizada hacia las realidades concretas de las instituciones educativas, concentrándose solamente en conceptos abstractos, pese a que los docentes en formación valoran los estudios que se realizan, pero no siempre se les permite tener mayor contacto con ellas, pues las lecturas de investigación de vanguardia en su proceso formativo -y luego profesional- son escasas y limitadas; en segundo, la percepción crítica de los programas de formación sobre estas temáticas y, por último, la necesidad de que la investigación proporcione recursos prácticos vinculados con la experiencia.

Respecto de la estadística acerca de la investigación realizada en el aula en el país, cabe indicar que los estudios recientes no son abundantes en la materia, pese a ser un tema trascendente en otras latitudes, como señala el escrito de Reis et al. (2020). Más bien, coinciden en enfatizar que, en general, las capacidades investigativas de los profesores que ejercen en la educación primaria y secundaria no son desarrolladas en los centros educativos por diversas causas, tal y como lo indican estudios como los de Díaz et al. (2015) o González et al. (2017). En el caso del primero de los citados, se indaga sobre la percepción de la realidad investigativa de los docentes de aula, en la cual se observa que, en general, la investigación como práctica de mejoras educativas es lejana en la mayoría de quienes fueron consultados -respecto del 30% de quienes sí la realizan-, quedando solo reflejada esta cultura investigativa en un pequeño grupo que ha tenido formación de postgrado de magíster o diplomado (Díaz et al., 2015). A su vez, en el segundo trabajo, se resalta la importancia de la investigación-acción para perfeccionar la práctica pedagógica, pese a que ella era desconocida por docentes, quienes solo la identificaron al ser parte del estudio en cuestión (González et al., 2017).

Cabe consignar la relevancia que emanan de los marcos regulatorios del Ministerio de Educación, la LGE y, Estándares de la Profesión Docente y el Marco para la Buena Enseñanza. De estos dos últimos, a pesar de que declaran políticas explícitas para que se generen las capacidades investigativas de los docentes en el aula, de modo que sean utilizadas como estrategias para la mejora en los aprendizajes y la generación de conocimientos a partir de esa

praxis, escasamente permanecen de forma estable en los centros educativos. De esta forma, el Marco para la Buena enseñanza (Mineduc, 2021, p. 27) explicita las siguientes competencias:

Demuestra habilidades de **investigación**, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña” (Dominio A, Estándar 2).

Utiliza un repertorio de estrategias didácticas para lograr que sus estudiantes ejerciten, practiquen y apliquen las habilidades generales del currículum, tales como comunicación, **investigación**, desarrollo de pensamiento crítico y creativo, y las específicas de la disciplina que enseña” (Dominio A, Estándar 2).

De acuerdo con este panorama, se valora la incorporación de estas competencias como parte del trabajo que el docente puede desarrollar en su labor educativa. Sin embargo, la realidad indica que, por lo general, queda en manos de iniciativas individuales que comprenden la relevancia de este ámbito o de algunos centros y comunidades educativas de avanzada que no supeditan su acción pedagógica al Currículum y a las pruebas estandarizadas.

En suma, tal y como menciona Zeichner (1993) la reflexión implica que la labor del profesorado va mucho más allá de un mero tecnicismo y reproducción del conocimiento, que puede realizar un aporte en teorías, contribuyendo a una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza. Para ello, visualiza como fundamental realzar sus capacidades investigativas, que suelen tener, como se ha dicho, exclusividad desde la academia hacia el sistema educativo sin impactar necesariamente en este último. De tal manera, y tal como plantea el autor, se podrían visibilizar de forma masiva aquellas prácticas pedagógicas exitosas llevadas a cabo mediante la generación de nuevo conocimiento.

3.2. La investigación en la formación inicial docente

La formación investigadora en el proceso de formación inicial docente se torna relevante por cuanto la investigación educativa “es la única herramienta que puede ayudar al maestro a entender su quehacer pedagógico y, en consecuencia, mejorarlo a través del acto reflexivo y planes de acción” (Buendía et al., 2018, p. 183). En este mismo punto, “se considera importante promover una práctica pedagógica para la investigación como una posibilidad de responder a los retos y transformaciones que impone la sociedad” (García, 2015, p. 144); para ello, se espera que el estudiantado de pedagogía participe en su formación, en procesos investigativos como estrategia que promueva el dominio de referentes y formas de investigar que les permita desarrollar pensamientos de nivel superior (Palencia y Verdugo, 2023).

Respecto a la formación inicial docente, se detecta, en una mirada panorámica a las actuales mallas curriculares de las carreras de pedagogía chilenas, una marcada reducción de las competencias investigativas que se desarrollan en una asignatura de solo un semestre de duración. Cabe recordar que antes se generaban en al menos dos años en asignaturas anuales. Este empobrecimiento de horas dedicadas a generar dichas competencias repercute no solo en la inmediata necesidad de realizar la investigación que tributa en una tesis o trabajo final de graduación de una carrera de pregrado, minimizando la calidad de esta misma, sino también, en el desarrollo posterior de la investigación en el aula, lo que evidentemente va en detrimento de una educación formativa del sistema en general, reduciendo su valor intrínseco. Es más, Rebolledo (2020) indica que se “expresa un debilitamiento de la investigación como una de las áreas formativas del saber docente; pues solo se asocia a un saber disciplinar desarticulado del saber pedagógico y se instala la construcción de conocimiento solo como una ocupación más, necesaria de sortear en la trayectoria formativa de un futuro profesor” (p. 129).

La anterior debilidad se ratifica con un informe de la Comisión Nacional de Acreditación CNA, en el cual se señala que existe una “formación insuficiente para alcanzar conocimiento base y dominio de estrategias propias de la investigación educativa” (2018, p. 45). Es más, el informe indica que “no se contemplan asignaturas que promuevan el conocimiento y manejo de estrategias propias de la investigación educativa que culmine con un proyecto de investigación y defensa del mismo” (p. 45).

En este sentido, estudios como los de Barragán y González (2020) describen que esta carencia va en perjuicio del logro de una educación efectiva, que permita contextualizar una realidad específica para provocar una progresión y mejora continua no solo en los estudiantes y docentes, sino también en los equipos administrativos que crean las condiciones para hacerla posible en todos sus estamentos: en el liderazgo educativo, pedagógico, distribuido y, finalmente, para la justicia social. También, como señala Bondarenko (2009), se precisa transformar la formación docente en y para la investigación en las instituciones formadoras para transformar, definitivamente, la educación:

La construcción de conocimiento investigativo, entendida como la praxis dinámica, permanente y dialéctica del conocimiento, adquiere un espacio declarado en la preparación de futuros formadores, y como tal, se hace parte de la Formación Inicial del profesorado, prescribiendo como tarea del profesor el despertar, potenciar y desarrollar la curiosidad indagadora, la necesidad y gusto por el saber y la criticidad en los estudiantes (Rebolledo, 2020, p. 112).

Quienes se preparan para la docencia pueden aprender de investigación de diversas formas; por ejemplo, a través de lecturas, participación en conferencias y encuentros científicos (Rei et al., 2020). Sin embargo, en donde más se acercarán a adquirir competencias investigativas para realizarla es el contexto de formación universitaria (Rei, 2004; Rei, 2007). Pero, esta no debe estar asociada a un trabajo de tesis, debido a que esta implica una metodología e inversión de tiempo más acorde con el contexto de la investigación académica, sino que, más bien a que el profesorado en formación observe dentro de la práctica docente de sus formadores la capacidad reflexiva y de mejoramiento continuo de la docencia. De lo contrario, lleva a que el profesorado considere que formar para la investigación implica un sobreesfuerzo, existiendo una baja articulación entre la función investigadora y la docencia (Paz y Estrada, 2022).

En suma, a partir de lo anterior, se valora la presencia de asignaturas dedicadas exclusivamente a la investigación, aunque se considera que este campo curricular no puede ser terminal y aislado. Al contrario, se debe construir una mirada transversal, caracterizada por estrategias didácticas basadas en competencias (Paz y Estrada, 2022), de tal manera que posibiliten un progreso adecuado de la profesión docente con todas las capacidades en cualquier contexto educativo.

Para las instituciones de educación superior, la investigación es declarada en los documentos curriculares como un hito de la Formación Inicial docente que responde a los requerimientos de marcos normativos y legales. Sin embargo, (...) se la relega o minimiza, al ser acomodada en los últimos semestres de las propuestas manifiestas en los itinerarios formativos de las universidades en estudio, sin mediar línea curricular procesual de desarrollo, lo que la dispone como un requisito de cumplimiento de la trayectoria formativa (Rebolledo, 2020, p. 125).

4. Materiales y Métodos

4.1. Enfoque y diseño

Este estudio tuvo por objetivo identificar las percepciones acerca de la investigación educativa desde los docentes en ejercicio que cursan dos programas de postgrado de universidades chilenas. Para dar cumplimiento a esto, se trabajó con un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal con alcance descriptivo, la que, de acuerdo con [Hernández et al. \(2014\)](#) “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se enlace” (p. 157).

La información analizada de este estudio fue obtenida de dos programas de formación académica de postgrado de carácter profesional, cuyos estudiantes son docentes -quienes ejercen su labor pedagógica en distintos establecimientos del sistema educativo chileno, desde la educación parvularia a la superior, incluida la técnico profesional- con el objeto de mejorar el trabajo que desarrollan en sus distintos contextos educacionales. El primer programa académico de postgrado se desarrolla en una institución de educación superior de la provincia de Antofagasta, y su objetivo es realizar un ejercicio práctico, reflexivo e investigativo que atienda a la diversidad de contextos en el escenario educativo que permita la transformación de dicho proceso. El segundo, lo hace en la provincia de Biobío, y propone proyectos de mejora, mediante procesos reflexivos, que colaboren en la solución a problemáticas específicas de la tarea docente desde el punto de vista de la didáctica y la metodología en el trabajo de aula, de manera que cada docente perfeccione su proceso de formación inicial en ese ámbito.

En el marco de asignaturas de investigación educativa de estos programas, se aplicó un diagnóstico de entrada que permitiera por un lado identificar el nivel de conocimientos en relación con esta materia y, por otro, la percepción del profesorado respecto de la investigación en el sistema escolar donde ejerce su labor pedagógica.

Para esto, se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas ([Vieytes, 2004](#)) elaborado por el equipo de investigación que permitiera levantar un diagnóstico de lo descrito en el punto anterior. Este instrumento consta de cuatro dimensiones: (1) Conocimientos de la materia (2) Percepción de la investigación en el profesorado del sistema educativo, (3) Investigación en su labor docente en el sistema y (4) Antecedes sociodemográficos. De esta forma, el instrumento contiene 20 preguntas relativas a la investigación educativa, además de sus experiencias en los colegios, escuelas y liceos. Posteriormente, se efectuó un análisis cuantitativo descriptivo a través de Excel en coherencia con los objetivos del estudio, de acuerdo con las respuestas obtenidas.

En relación con el procedimiento, el cuestionario se aplicó a través de la plataforma *Google Form* al inicio de las asignaturas de investigación de ambos programas de postgrados. Las personas participantes revisaron y firmaron un consentimiento informado previo a la aplicación.

4.2. Participantes

El grupo total que conformó esta muestra fue de 34 estudiantes de dos programas de postgrado de dos universidades chilenas: 20 de ellos de la región del Biobío (Universidad de Concepción), y 14 del programa de la región de Antofagasta (Universidad de Antofagasta). El promedio de edad del grupo participante es de 35 años y con una experiencia de 10 años en el ejercicio docente. En cuanto a la desagregación de género, el 85% son mujeres y solo el 15% son hombres; así, se mantiene la tendencia que indica que el profesorado es preferentemente femenino en Chile.

En cuanto a los niveles de edad, considerando un rango de 5 años por cada tramo, el grupo mayoritario se concentró entre 25 y 29 años, seguido por el rango de 30 a 34 años, lo que indica que el 58% tiene entre 25 y 34 años. El 6% está entre los 20 y los 24 años, el 9 % tiene entre 35 y 39 años, el 6% tiene 40 y 44 años, el 12 % tiene entre 45 y 49 años; finalmente, solo el 9% tiene 50 y más años.

Un punto relevante corresponde a los años de servicio. Haciendo una descripción de esta variable, el 12% tiene 1 y 2 años de experiencia, el 17% tiene entre 3 y 4 años, el 15 % tiene 5 y 6 años, un 3% tiene 7 y 8 años de servicio, un 6% tiene entre 9 y 10 años, un 12% tiene entre 11 y 12 años, un 9% tiene 13 y 14 años, el 9% tiene entre 15 y 16 años y 20% tiene de 17 a más años de servicio. En consecuencia, podemos decir que el grupo de docentes es relativamente joven, ya que el 74% tiene entre 1 y 14 años de servicio y solo el 26% tiene entre 15 y más años de experiencia profesional.

En cuanto las especialidades o menciones del grupo participante de la Universidad de Antofagasta, estas corresponden a la siguiente clasificación: Profesor Educación Física (1), Profesor de Lenguaje y Comunicación (3), Profesor de Inglés (4), Profesor de Historia (2), Profesor de Educación Básica (2), Profesor de Matemática (1) y Educadora de Párvulos (1).

En cuanto a las especialidades o menciones del grupo del Biobío (Universidad de Concepción), estas se distribuyen de la siguiente forma: Profesor de Lenguaje y Comunicación (2), Profesor de Inglés (2), Profesor de Ciencias Naturales y Biología (1), Profesor de Educación General Básica (8); Profesor de Música (1), Educadora Diferencial (4), Educadora de Párvulos (1) e Ingeniería (1).

En relación con el nivel educativo en el cual se desenvuelve el grupo de la muestra, cabe señalar que el 38% son docentes de Enseñanza Media; el 26% son docentes del Primer Ciclo Básico; el 12% son docentes del Segundo Ciclo Básico; el 9% son académicos universitarios; el 9% son educadoras de párvulos y el 6% son educadoras diferenciales.

5. Resultados de los datos

A continuación, se muestran los principales resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta.

Figura 1

Finalidad de investigar en Educación



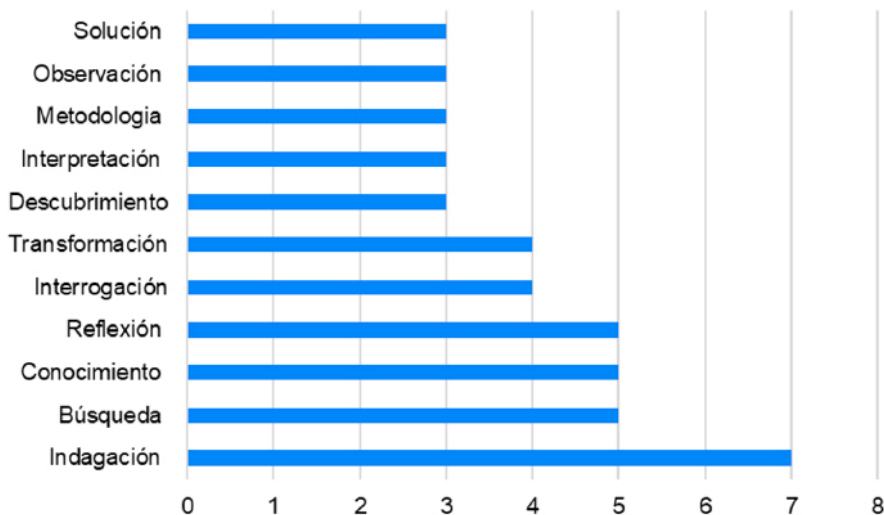
Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta ¿Cuál es la finalidad de investigar en Educación? El 67% del grupo participante responde que es mejorar estudios, técnicas, prácticas educacionales por medio de la realidad observada. A su vez, se indica que es un modo de descubrir nuevos procesos educativos, aportando con posibles soluciones o mejoras al mismo sistema educacional en base

a datos empíricos que produzcan nuevos conocimientos transformadores de la realidad. Por otra parte, el 12% estima que la finalidad de la investigación educativa es establecer una disciplina para estudiar al ser humano, por medio de la experimentación y tecnología. Finalmente, el 21% señala que es una forma de entender el mundo que nos rodea a través de un proceso donde se enfatiza la reflexión sobre la praxis docente.

Figura 2

¿Con qué conceptos asocia a la investigación?

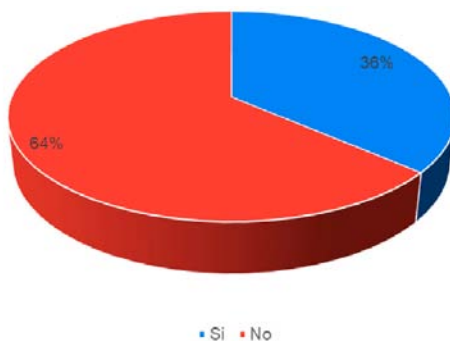


Fuente: Elaboración propia.

El uso de vocabulario es fundamental para llevar adelante un trabajo de investigación. Por tal motivo, en este estudio se le pregunta a cada docente participante con qué palabras asocian un trabajo investigativo. Las respuestas más frecuentes son: “Indagación”, seguido de “Búsqueda”, “Conocimiento” y “Reflexión”, tal como lo indica la Figura N°2.

Figura 3

¿El profesorado realiza investigación científica?



Fuente: Elaboración propia.

Cuando al profesorado se le pregunta si dedica tiempo a investigar, solo el 36% declara que realiza algún tipo de investigación científica. Por otro lado, el 64% indica que no investiga.

Figura 4

¿Grado de motivación personal para realizar investigación?



Fuente: Elaboración propia.

Frente a la pregunta relativa al grado de motivación que tienen quienes participaron de la muestra en relación con la investigación, el 79% señala estar muy motivado para investigar, mientras que el 21% considera que hay poca motivación para tal actividad. Este amplio porcentaje indica que el profesorado considera relevante la investigación como parte de su ejercicio docente, a partir de su formación inicial.

Figura 5

¿Qué nivel de motivación cree usted que tiene el profesorado para investigar?



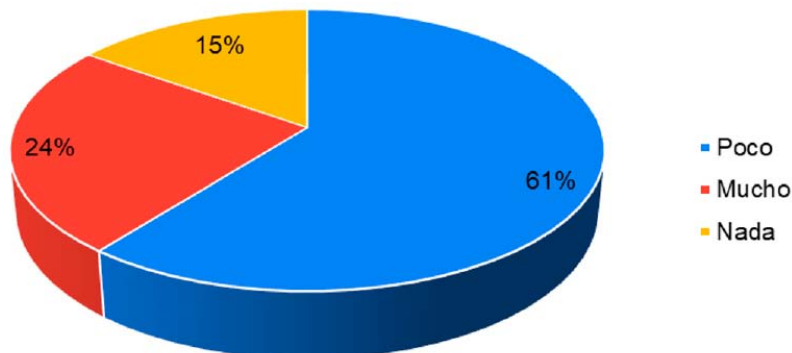
Fuente: Elaboración propia.

Frente a la pregunta relativa al grado de motivación que observan en el profesorado en relación con la investigación, el 91% de la muestra considera a sus pares poco motivados; mientras que el 6% encuentra que hay motivación para investigar. Finalmente, un 3% visualiza que no hay motivación alguna para ejercer esta acción. Esta estadística rotunda puede

explicarse por las problemáticas que el grupo de docentes percibe que enfrenta en su ejercicio docente pedagógico.

Figura 6

Como docente ¿Usted puede hacer investigación en su lugar de trabajo?



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la pregunta que indaga sobre si el profesorado puede o no realizar investigación, el 61% responde que escasamente puede hacerla en su lugar de trabajo; sin embargo, el 24% manifiesta que sí puede realizar investigación dentro de su jornada laboral. Se añade a lo anterior un 15% que declara que no realiza nada de investigación.

En virtud de las respuestas anteriores, se le solicitó al grupo encuestado señalar -para aquellos casos en que su respuesta fuera Poco o Nada-, las razones que le impiden efectuar investigaciones. Entre las mencionadas con mayor frecuencia está el factor tiempo, la carga horaria excesiva, los proyectos institucionales que no consideran la investigación una prioridad y, por último, a la reticencia de los directivos escolares de entregar información con datos institucionales de cualquier índole, tal como se da cuenta en las siguientes frases:

“Lamentablemente, la investigación no tiene cabida en mi lugar de trabajo”.

“Creo que la carga horaria y la falta de tiempo destinado a investigación, no nos deja hacerlo”.

“Los directivos no quieren que se publique información que no beneficie la imagen del liceo”.

“Creo que no se valora lo suficiente la importancia de investigar”.

En línea con lo anterior, al consultarle a quienes participaron en la muestra y han podido realizar algún tipo de investigación, **¿Cuáles han sido las principales dificultades que ha enfrentado para investigar?**, se señalan las siguientes expresiones:

“Las principales dificultades que se pueden presentar son el tiempo y también la disposición que puedan tener los actores de la comunidad educativa para participar en las investigaciones”.

“Poco tiempo de otros profesionales para responder datos, encuestas, etc.”

“La poca cooperación de informantes externos, la desactualización de bases de datos, los protocolos extensos que ralentizan los procesos, la coordinación para los trabajos de campo”.

“Creo que principalmente las dificultades se deben a la falta de apoyo y poca colaboración de los demás colegas”.

De acuerdo con estas respuestas, es posible advertir que las causas y dificultades para poder investigar y las dificultades a las que se enfrentan quienes sí pueden hacerlo son multifactoriales, asunto que evidencia lo complejo del fenómeno.

Figura 7

¿Cuál es el nivel de preparación que tiene usted para realizar investigación científica en el ámbito escolar?



Fuente: Elaboración propia.

Se le solicitó al grupo de la muestra que evaluara su nivel de preparación para realizar investigación científica en el ámbito escolar. Las respuestas indican que el 43% se siente preparado para investigar, lo que se suma al 18% que señala sentirse muy preparado. Por otra parte, el 33% considera tener una preparación deficiente para realizar investigación científica, sumado a un menor -pero no menos relevante- 6% que indica no estar nada preparado.

Al ser consultado este grupo respecto del nivel de preparación específico en el ámbito de la investigación, el 100% declara que las debilidades están asociadas al manejo de las metodologías, el tratamiento estratégico para analizar los datos recopilados, en el manejo de las técnicas investigativas, así como en el análisis de resultados. Asimismo, el 23% manifiesta tener una confusión con conceptos elementales como metodología, estrategias y técnicas.

Por último, a quienes fueron parte de este estudio, se les consultó acerca de cuáles eran, a su juicio, los temas que debieran ser hoy investigados. Las respuestas, si bien son diversas, pueden agruparse en torno a diferentes ejes temáticos: inclusión, exclusión, diversidad (cultural, género, etc.); estrategias y herramientas didácticas; salud mental y aspectos socio-emocionales; formación inicial docente; profesión docente y perfeccionamiento; además de jornada escolar completa.

6. Discusión de los datos

La investigación debe ser parte de la práctica docente con la finalidad de mejorar la calidad de las acciones y el aprendizaje del estudiantado, es decir, que el profesorado realice “procesos de observación, reflexión, relatos narrativos y/o autobiográficos, y propuestas de innovación e intervención” (Palencia, 2020). Sin embargo, se visualiza a partir de los datos obtenidos, que en la mayoría de los participantes existe una adecuada orientación respecto de los roles fundamentales de la investigación que apunta a la comprensión de los procesos educativos. También, destaca, aunque en menor proporción, la relevancia de la “reflexión” como acción vinculada a la praxis pedagógica, lo que se condice con el estudio de Perines (2020) en el que se indica cómo el reforzamiento del nexo enseñanza-investigación favorecería los procesos de reflexión. O lo indicado por González et al. (2007) quienes enfatizan en que “una rigurosa actividad investigadora en y sobre el hacer docente y el aprendizaje, agudiza la reflexión, orienta la atención hacia los aspectos importantes, aclarar los problemas, estimular el debate y el intercambio de opiniones (p. 282).

Se observa que, en general, hay una correcta asociación respecto de los conceptos relativos a la investigación por parte del grupo de docentes, puesto que dan cuenta de nociones que son elementales en este ámbito. Esto significa que el profesorado cuenta con instrumentos básicos que son un punto de partida ventajoso para el desarrollo de actividades asociadas a la investigación en instituciones escolares, considerando cómo el nexo enseñanza-investigación contribuye al desarrollo profesional del profesorado y la mejora de las prácticas profesionales (Leite et al., 2023).

En relación con el porcentaje del profesorado que realiza investigación científica la mayoría, indica que no lleva a la práctica esta relevante actividad en su labor docente, dato que es coincidente con los estudios de Díaz et al. (2015) y Leite et al. (2023). A partir de los resultados, es posible resaltar las limitaciones existentes a la hora de investigar, asunto que tiene múltiples causales analizadas previamente que inciden en este estado y se reiteran en las comunidades educativas-

Por otra parte, respecto de la motivación, esta pregunta resulta ser fundamental a objeto de valorar la actitud que posee los docentes para desarrollar procesos investigativos e incorporarlos en su praxis pedagógica, pese a las condiciones adversas que se advierte que existen, a nivel general, para llevarla a cabo. Este aspecto es relevante a juicio de Rolín (2023) quien, a partir de su estudio afirma que, desde la perspectiva de la motivación, orientación y madurez vocacional, todo profesor debe entender que, en su práctica, debe vincular la investigación con sus estudiantes.

Al consultarles por la motivación que tendrían los pares para efectuar investigación, los resultados están en consonancia con los estudios nacionales (Díaz et al., 2015; Perines y Murillo, 2017) que indican que tradicionalmente los establecimientos esperan y orientan la labor docente como reproducción del conocimiento, y no su creación a través de la investigación. Por ende, se entiende que exista ese estado de ánimo pesimista observado, a partir de las condiciones objetivas que no permiten llevar a cabo esta relevante acción. Es curioso y toda una paradoja que, en comparación a la pregunta anterior donde el grado personal de motivación era alto, la percepción del ambiente genere un resultado inversamente proporcional en estas respuestas.

Palencia (2020) afirma que “la investigación del docente en el aula permite la producción de conocimiento pedagógico sobre su realidad, crea espacios de trabajo colaborativo con otros docentes y facilita el desarrollo profesional” (p. 114). Por ello, y en base a lo anterior, de acuerdo con lo consultado, se hace necesario tener una preparación cabal en lo concerniente a metodologías, estrategias y técnicas de investigación. Estas respuestas se condicen con

la literatura consultada que da cuenta de las debilidades detectadas en la formación inicial docente. Todo aquello está en consonancia con políticas mal dirigidas, claras y concretas respecto de este relevante fenómeno a nivel nacional, cuya consecuencia son los bajos índices de docentes que investigan, según lo detectado por la CNA.

7. Conclusiones

De acuerdo con los resultados de este estudio, es posible concluir que uno de los pilares fundamentales de toda formación inicial docente es la investigación; más aún, la docencia y la investigación son actividades complementarias, que permiten hacer frente a los desafíos que el sistema educativo impone. Sin embargo, y pese a que el profesorado consultado menciona su relevancia, existe al mismo tiempo la percepción que hay una escasa motivación de parte de los docentes para realizar investigación. La disponibilidad de tiempo, y la falta de formación en aspectos metodológicos, así como la escasa cooperación de la comunidad educativa serían algunos de los factores mencionados.

Pese a lo anterior, la investigación formal pareciera no ser una actividad recurrente en el ejercicio docente, sino, por el contrario, de acuerdo con los datos que entrega este estudio y los otros consultados, es un ejercicio cuasi ausente en las prácticas pedagógicas. Esto tiene un correlato en la escasa relevancia que los equipos directivos de los establecimientos educativos del sistema chileno otorgan al desarrollo de una práctica investigativa en la sala de clases, situación que se ve amparada por una mirada *curriculista*, sesgada y homogeneizadora que van detrimento de la calidad educativa. Este problema se agudiza desde hace algunos años en Chile cuando se efectuó una disminución de las asignaturas de formación inicial docente en el ámbito de los métodos de la investigación, asunto que se puede advertir en las propias carreras de pregrado de las dos universidades que son parte del estudio.

El sistema educativo chileno, en general, no dispone del tiempo suficiente para que, quienes ejercen la docencia, realicen labores de investigación, sumado a que, el profesorado, no se ve a sí mismo como investigador/a, aunque en general valoran positivamente esta acción. Por otra parte, quienes sí se dedican a la investigación educativa son quienes se proyectan en la academia y, por lo general, realizan esas investigaciones que tienen un carácter más bien teórico. De esta forma, el conocimiento que emana del fenómeno de la educación no proviene de quienes son protagonistas esenciales de llevar a cabo ese proceso, sino de quienes tienen menor presencia en las aulas del sistema.

Cabe resaltar que, de acuerdo con la revisión de los distintos documentos del Ministerio que rigen la labor docente, y pese a que existen registros de políticas educativas que orientan la incorporación de la investigación como una praxis necesaria dentro del trabajo del aula, esta no está instalada en el profesorado de forma permanente y sistemática.

A partir de lo anterior, se concluye que existe una disonancia entre lo indicado por el Ministerio de Educación a través de los estándares educativos y las instituciones de educación superior. Por parte de estas últimas, no solo debe existir una mayor valoración de la investigación desde el discurso, sino que deben efectuarse acciones concretas como la incorporación de estudiantes en grupos de investigación que efectúa el cuerpo académico; aumento de horas lectivas en las asignaturas vinculadas a este ámbito; fortalecer el diálogo con las escuelas y liceos que permitan conocer las necesidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la práctica docente, como también otorgar mejores soluciones a los problemas que aquejan a la educación chilena con propuestas innovadoras y creativas.

Referencias

- Acosta, M. y Lovato, S. (2019). Las competencias investigativas en docentes. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 23(93), 34-42 <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/147>.
- Bailong, M. y Ong, M. (2022). Singapore Teachers' perceptions of research in practice: Contexts, constraints, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, 119, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103850>.
- Barragán, J. y González, I. (2020). El papel e importancia de la investigación educativa. *Dae-na: International Journal of Good Conscience*. 15(1)127-141.
- Bondarenko, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios Pedagógicos XXXV* (1), 253-260.
- Buendía, P.; Zambaro, L. y Insuaty, A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, 47, 179-195.
- Centro de Estudios-Ministerio de Educación (2023). *Fondo de Investigación y Desarrollo*. <https://centroestudios.mineduc.cl/fondo-de-investigacion-y-desarrollo-en-educacion/>.
- Cervantes, E. (2019). Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2019, 17(4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>.
- Comisión Nacional de Acreditación (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación. Santiago de Chile.
- Delours J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Díaz, C.; Solar M.; Soto, V. y Conejeros, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18960>.
- Díaz, T. y Alemán, P. (2008) La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23) 1-15.
- García, G. (2015). La Investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva socio transformadora. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 27 (1), 143-151.
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007) La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.
- González, N., Mella, D., Neira, B., Paredes, D., Ramírez, A. y Vera, A. (2017). *El proceso de investigación de profesores del sistema educativo chileno, de acuerdo a tres profesores de distintos establecimientos educacionales de la región del Biobío, en la concepción de su ejercicio pedagógico*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Tesis publicada. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1173>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el Aula*. Editorial Graó.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leite, C., Marinho, P. y Sousa, F. (2023). Perspectivas académicas del nexo enseñanza-investigación en la formación inicial del profesorado en Portugal. *Educación XX1*, 26(1), 71-91. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31518>.

- Mendieta, A. y Pérez, A. (2013). La formación de investigadores-profesores en la calidad de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 3 (3), 110-125.
- Ministerio de Educación (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Educación*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19121>.
- Ministerio de Educación (2010). *Ley General de Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.
- Ministerio de Educación (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.
- Moreno, M. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. *Nueva Época*, 7(14), 63-81.
- Palencia, S. (2020). La investigación en la práctica educativa de los docentes. *Revista Educación y Ciudad*, (38), 107-118 <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2321>.
- Palencia, V. y Verdugo, A. (2023) La investigación como responsabilidad docente. Un análisis de las políticas educativas en Colombia y Chile. *Páginas de Educación*, 16(1) 28-46. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3060>.
- Paz C. y Estrada L. (2022) Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 24 e09,1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937>.
- Perines, H. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos* 43(1), 251-268. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>.
- Perines, H. (2020). Educational research training in teacher training programs: The views of future teachers. *International Education Studies*, 14(1), 76 -85. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n1p76>.
- Rebolledo, R. (2020). La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19 (40) 111-128. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940rebolledo6>.
- Reinosa, E., Serrano, E., Ortega, A.; Navarro, O., Cruz, J. y Salazar, E. (2019). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266.
- Reis, J. (2004). The teacher-as-researcher. Historical overview and current perspectives. *Alameda, Revista de Educação, Artes e Ciências*, 1, 50-65.
- Reis, J. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners: A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 402-417. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001>.
- Reis J., Ferreira, M. y Olcina, G. (2020). La figura del profesorado investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>.
- Rolín, E.C (2023) Competencia investigativa del profesorado y estudiantes de la educación media como desafío pedagógico. *Holos*,39 (2). <https://orcid.org/0000-0001-6286-7097>.
- Vieytes, R. (2004). *Investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Editorial de las Ciencias.

Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Colección Formación docente.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).