

Estrategias del profesorado para la enseñanza de la investigación en la formación inicial docente

Teachers' strategies for research instruction in an initial teacher preparation program

Mayra Guadalupe Ruiz Samaniego • Elva Nora Pamplon Irigoyen • Edgar Oswaldo González Bello

RESUMEN

Los programas de formación inicial docente enfatizan el desarrollo de habilidades para la investigación. Este artículo presenta resultados de un estudio de caso cuyo objetivo fue analizar las estrategias del profesorado para la enseñanza de la investigación en una escuela Normal del estado de Sonora, México. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 docentes que imparten asignaturas donde se enfatiza el desarrollo de habilidades de investigación. Los resultados muestran que los docentes enfocan su enseñanza en acciones para la sensibilización del estudiante y su acercamiento a la investigación, a lo cual se suma la presentación gradual de contenidos. Las principales habilidades que se fomentan son el manejo de información y la comunicación escrita. Dentro de las asignaturas se realizan proyectos de implementación, priorizando la investigación-acción, mientras que la elaboración de tesis se centra en otro tipo de investigación. Se identifica poca claridad por parte de los docentes sobre la forma de evaluar habilidades relacionadas con investigación. Se destaca como fortaleza que los docentes conocen los objetivos de aprendizaje en cuanto a investigación; sin embargo, se advierte la necesidad de mejorar el proceso de planificación y priorizar el diseño premeditado de estrategias de enseñanza sobre acciones guiadas por el contenido curricular.

Palabras claves: Educación Normal, enseñanza de la investigación, estrategias de enseñanza, práctica docente.

ABSTRACT

Teacher training programs emphasize the development of research skills. This article presents the results of a case study that aims to know the strategies teachers use to teach research in an initial preparation program in the State of Sonora, Mexico. Semi-structured interviews were conducted with 15 teachers from subjects that emphasize the development of research skills. The results show that teachers focus their strategies on raising students' awareness to engage in research and on the gradual presentation of content. The main skills promoted are the proper handling of information and written communication. Within the courses, implementation projects are carried out, prioritizing action research, while the thesis are focused on another type of research. A lack of clarity is identified among teachers regarding how to assess research-related skills. Teachers are aware of the learning objectives regarding research, which is one of their strengths; however, there is a need to improve the planning process for teaching research and prioritize the deliberate design of teaching strategies over actions guided by curriculum content.

Keywords: Teacher preparation, research training, teaching strategies, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

Recientemente, la investigación ha sido considerada un medio para la mejora de la calidad de la educación. Bajo este enfoque, las instituciones de educación superior han incrementado sus prácticas relacionadas a la formación investigativa (Perines, 2020). Este es el caso de la formación inicial docente (FID), en la cual se ha puesto particular interés por introducir innovaciones curriculares relacionadas al desarrollo de habilidades para la investigación.

En México, las escuelas Normales tienen un rol fundamental en la FID, pues en estas se forma la mayor parte de los docentes de educación básica del país. Estas instituciones incluyen el desarrollo de habilidades para la investigación como objetivo del plan de estudios (DGESUM, 2018). Los cambios curriculares en los recientes años se han orientado, en este sentido, a incorporar la elaboración de tesis como modalidad de titulación, lo cual exige un perfil distinto en la capacitación del profesorado en cuanto al conocimiento de herramientas y técnicas de investigación.

El aprendizaje de la investigación ha cobrado mayor importancia en el currículo del pregrado. Este ámbito se ha enfatizado con el objetivo de estimular el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, habilidades que se favorecen a través de la investigación y la producción del conocimiento. Estos dos elementos son considerados, en parte, la razón de ser de la universidad y, por lo tanto, se conciben como propósitos fundamentales en todos los niveles de formación universitaria (Hena, 2002). No obstante, se identifican grandes obstáculos que restringen la enseñanza

Mayra Guadalupe Ruiz Samaniego. Universidad de Sonora, México. Es doctorante en Innovación Educativa, Maestra en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje y Licenciada en Educación Primaria. Ha realizado investigaciones sobre metacognición en la producción de textos, aprendizaje activo y formación inicial docente. Cuenta con experiencia como docente de educación primaria y se interesa en la mejora de procesos educativos y estrategias de enseñanza innovadoras. Correo electrónico: mayraruizsamaniego@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-6297-2516>.

Elva Nora Pamplon Irigoyen. Profesora-Investigadora en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad Interdisciplinaria de Humanidades y Artes de la Universidad de Sonora, México. Es Doctora en Humanidades por la Universidad de Sonora y Maestría en TESOL por el Departamento de Educación de la Universidad de Londres. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Lingüística Aplicada en Lenguas Extranjeras y de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras. Sus líneas de investigación se centran en la metodología de enseñanza y el desarrollo de la lectoescritura en el contexto universitario, con diversas publicaciones de artículos y capítulos de libros sobre estas temáticas. Correo electrónico: nora.pamplon@unison.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4677-9107>.

Edgar Oswaldo González Bello. Profesor- Investigador de tiempo completo en la Universidad de Sonora, México. Es Doctor en Ciencias Sociales, Maestro en Innovación Educativa y Licenciado en Ciencias de la Computación. Forma parte del Cuerpo Académico Innovación Educativa y es miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I, y Perfil PRODEP. Se desempeña en las líneas de generación y aplicación del conocimiento condiciones, programas y políticas institucionales en el cambio educativo, además de procesos y componentes de la innovación educativa. Correo electrónico: smalaga@uabc.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3281-1241>.

de la investigación en instituciones de educación superior; entre estos destacan: la reducción de la enseñanza de la investigación al conocimiento de la metodología; la enseñanza descontextualizada; la visión de la investigación como una materia poco articulada con el resto de los cursos del plan de estudios; la poca vinculación de la actividad que realizan los grupos de investigación con actividades de docencia; la débil disposición de las instituciones para promover ambientes favorables para la investigación.

Además de incidir en las características anteriores, a las instituciones a cargo de la FID se les ha criticado por limitar la enseñanza de la investigación a cursos específicos o reducirla a la producción de trabajos de grado, con poca articulación al resto del currículo y con un énfasis teórico sobre lo práctico. Aun cuando el Plan de estudios 2018 de las escuelas Normales continúa con asignaturas específicas relacionadas con la investigación, en todos los cursos se plantea como propósito la integración de recursos de la investigación educativa (DGESUM, 2018).

Las condiciones de las escuelas Normales son consideradas poco idóneas para el fomento de la investigación (Ducoing, 2019). Una de las principales acciones que se han realizado para mejorar estas condiciones es la creación de eventos como el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), cuyo propósito es favorecer que estudiantes y profesores participen en actividades de investigación y producción del conocimiento.

La revisión de la literatura muestra que los estudios se han centrado en la percepción de estudiantes y docentes sobre la integración de cursos relacionados a la investigación (Agud e Ion, 2019; Sari, 2020; Palencia et al., 2022; Kaçaniku, 2020), así como en las valoraciones de estudiantes sobre la experiencia en investigación adquirida en programas de licenciatura en educación (Pesti et al., 2018; Orellana-Fonseca et al., 2019; Guamán et al., 2021). En México, los estudios relacionados a la investigación en escuelas formadoras de docentes se enfocan en la elaboración de tesis de investigación como parte del proceso de titulación (Covarrubias et al., 2016), además analizan las percepciones de los docentes sobre los beneficios de la investigación-acción en la escuela Normal. La mayor parte de los estudios sitúan el desarrollo de habilidades para la investigación en ciertos cursos del plan de estudios, por lo cual reducen su análisis a la valoración de estas asignaturas. En particular, el caso mexicano se enfoca en los productos de titulación.

A pesar de que se han realizado estudios que indagan sobre el avance de la investigación en escuelas Normales, se identifica una ausencia de análisis sobre la forma en que se concretan los objetivos curriculares que buscan promover la enseñanza de la investigación como una práctica permanente durante todo el curso de la educación Normal. En este sentido, el presente artículo busca contribuir a la comprensión de la enseñanza de la investigación en las escuelas Normales como un proceso de formación que se desarrolla a lo largo de todo el programa de licenciatura, dado que

el objetivo de desarrollar habilidades para la investigación está presente en todas las asignaturas del mismo.

El potencial de la investigación para conocer los problemas educativos y generar proyectos para solucionarlos, convierte a la enseñanza de la investigación en una necesidad fundamental en la formación de docentes (INEE, 2018). Es por esto que se requiere generar estudios que permitan reconocer cómo se desarrolla esa enseñanza, sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Enfocar el análisis en las estrategias que utilizan los docentes es esencial para comprender el estado de la enseñanza de la investigación en las escuelas Normales, debido a la capacidad de acción de los docentes para producir cambios significativos. Por esta razón, el objetivo de la investigación que se presenta en este artículo es analizar las estrategias del profesorado para la enseñanza de la investigación en una escuela Normal del estado de Sonora, México.

MARCO REFERENCIAL

Enseñanza como actividad del profesorado

La enseñanza como una actividad profesional e intencionada requiere ciertos conocimientos base por parte de quien la ejerce. En su desarrollo teórico sobre la enseñanza, Shulman (2005) señala la existencia de un conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas y códigos de ética que permiten a los docentes llevar a cabo su práctica. Como punto de inicio es necesario un estado de comprensión por parte del docente sobre lo que el estudiante requiere aprender y la forma en la que se necesita enseñar. Utilizando esa información, continúa seleccionando actividades dirigidas a ofrecer a los estudiantes oportunidades para aprender los conocimientos previamente determinados.

El proceso anterior conlleva distintos tipos de conocimiento por parte del docente, los cuales son agrupados por Shulman (2005) en categorías: conocimiento del contenido; conocimiento didáctico general, entendido como los principios y estrategias generales que guían la organización de las clases; conocimiento del currículo, que implica el dominio de los programas educativos; conocimiento didáctico del contenido, la conjunción entre conocimientos especializados de la asignatura y las herramientas pedagógicas para enseñarlos; conocimiento de los estudiantes y de sus características; conocimiento de los contextos educativos, el funcionamiento de la clase, de la organización institucional y de la comunidad educativa en general; conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos.

De esta forma, la enseñanza es un proceso que parte de la claridad sobre lo que se debe de enseñar, seguido de un esfuerzo de selección de los medios adecuados para enseñar el contenido, que culmina con el acto de impartir los mismos. Shulman (2005) identifica este ciclo como el *Modelo de razonamiento y acción pedagógicos*, el cual

se compone por seis etapas: comprensión, transformación, enseñanza, evaluación, reflexión y nueva comprensión. En este modelo, la enseñanza se desarrolla en un proceso cíclico a través del cual el profesor toma decisiones intencionadas y razonadas para el logro de sus objetivos. Como fase final se alcanza un estado de comprensión que propicia la mejora en intervenciones futuras, dando lugar a un nuevo ciclo.

En el proceso de acción del docente, en el que se establecen los medios para impartir los contenidos, se diseñan las estrategias de enseñanza. Estas últimas se definen como los procedimientos elaborados por el docente en busca de contribuir al aprendizaje efectivo del estudiante (Shuell, 1988) y que son diseñados con el objetivo de promover la comprensión y el rendimiento cognitivo (Mayer y Alexander, 2011). Las estrategias de enseñanza se generan desde la etapa de transformación, por ser el momento en el que el docente convierte contenidos específicos en estrategias intencionadas para facilitar el aprendizaje, que se utilizan en la etapa de enseñanza.

Didáctica de la investigación en la FID

La didáctica de la investigación analiza las operaciones relativas a la enseñanza de la investigación, relacionadas con qué y cómo se enseña. Sánchez (2014) formula cuatro proposiciones fundamentales sobre lo que denomina una “nueva didáctica de la investigación”: a) enseñar a investigar tiene mejores resultados si se enseñan las prácticas, procesos y mecanismos propios del quehacer científico; b) el énfasis de la enseñanza de la investigación debe alejarse de la enseñanza abstracta y teórica y centrarse, en cambio, en una didáctica práctica, que busque entrenar las operaciones que realmente ocurren en el proceso de producción de conocimiento científico; c) enseñar a investigar es un proceso prolongado y, por lo tanto, debe permanecer de manera estratégica a lo largo de los diversos periodos de formación de los individuos, iniciando desde la enseñanza media-superior, pasando por la enseñanza superior y consolidándose en el posgrado; d) la formación investigativa se facilita si se trabaja en conjunto de equipos activos de trabajo que desempeñen actividades de investigación.

Al referirse a los requerimientos para enseñar a investigar, Muñoz et al. (2005) destacan que los docentes deben poseer competencias para comprender las implicaciones de la investigación en la práctica pedagógica: observar, identificar, preguntar, interpretar y analizar las problemáticas que se presentan en los centros educativos, formular soluciones para los problemas en función de métodos de investigación y optimizar las prácticas de escritura para la elaboración de notas de campo y la redacción de informes de investigación. Además, que los docentes construyan en su práctica cotidiana un ambiente investigativo, donde puedan apreciar en las aulas el potencial para crear nuevo conocimiento.

Esta visión es compartida por Sánchez (2014), quien señala que el oficio del investigador se transmite desde los propios conocimientos de quien enseña, lo cual

implica que los docentes sean competentes en investigación y tengan un conocimiento sobre el quehacer científico. Esto incluye que tengan habilidades para problematizar, construir observables, fundamentar teórica y conceptualmente, describir, descubrir, explicar y desarrollar estrategias de redacción científica.

Para lograr la comprensión y realización del proceso investigativo son necesarias ciertas habilidades cognoscitivas y discursivas, las cuales Campos (2021) identifica como: pensamiento estratégico, razonamiento, argumentación, resolución de problemas y desarrollo de proyectos. Los distintos modelos coinciden en la importancia de fomentar una actitud crítica, problematizadora y reflexiva por parte de los estudiantes, así como destacan la práctica investigativa como estrategia fundamental, es decir, la idea de que para aprender a investigar se requiere hacer investigación. Ante esta noción, Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar (2013) destacan como estrategia esencial la elaboración de proyectos de investigación en el aula, los cuales deben acompañarse de un proceso de tutoría por parte del docente en cada una de las etapas de investigación y de una retroalimentación sistemática y constante.

Las escuelas Normales en la actualidad incorporan en su malla curricular cursos orientados a la formación investigativa. Además incluyen como objetivo transversal el desarrollo de habilidades para la investigación. Para comprender la manera en la que se busca lograr este propósito conviene analizar el enfoque y el tipo de investigación en el que se centra la enseñanza en este nivel educativo. Se identifican tres modos de entender y practicar la investigación: “como herramienta de enseñanza (investigación formativa); como posibilidad de reflexión sobre la práctica para el desarrollo profesional (investigación acción), e investigación dirigida a la producción de conocimiento científico de la práctica pedagógica (investigación en sentido estricto)” (Ortiz y Suárez, 2009, p. 144).

Existe un debate generalizado sobre la factibilidad de conjugar docencia e investigación, el cual Restrepo (2003) resume en tres posturas: quienes sostienen que sí se puede enseñar e investigar de manera simultánea, ejerciendo ambas actividades de tiempo completo; otros que opinan que la investigación es una actividad de tal rigor que es poco factible dedicarse de tiempo completo a la docencia y a la investigación; la tercera postura, un tanto intermedia, considera posible que los docentes investiguen sobre lo que enseñan, que actúen de manera reflexiva sobre su práctica y se involucren en procesos de investigación-acción, sin embargo, se atribuye menor posibilidad para realizar aportes de investigación significativos al cuerpo de conocimiento existente debido al poco tiempo y la falta de equipo disponible para realizarlo.

El último posicionamiento se ve reflejado en el currículo de gran parte de las instituciones de FID, pues tienden a orientarse a tipos de investigación útiles para mejorar su propia práctica. Aun cuando dan una introducción a metodología de la investigación y promueven la producción de conocimiento científico, se hace con un nivel de rigurosidad relativamente bajo, pues se espera que quienes busquen dedicarse

por completo a la investigación continúen su formación investigativa en programas de posgrado.

Con este marco referencial en mente, se realizó un estudio orientado a conocer cómo es el proceso de enseñanza de la investigación en una escuela Normal del estado de Sonora, del cual se derivaron varias preguntas específicas. En el presente artículo se presentan los resultados de la pregunta “¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores para favorecer el desarrollo de habilidades para la investigación en los estudiantes?”.

MÉTODO

El presente estudio se realiza dentro del paradigma constructivo (Creswell, 2014), con un enfoque cualitativo (Merriam y Tisdell, 2016). Es un estudio de caso (Cohen et al., 2018), cuya unidad de análisis es una escuela Normal ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora, dentro del programa de Licenciatura en Educación Primaria que se oferta en la institución. El plan de estudios de esta se considera el más adecuado para indagar sobre el problema de investigación, debido a que tiene una mayor cantidad de cursos con orientación al desarrollo de habilidades para la investigación, frente al plan de Licenciatura en Educación Preescolar, que es el otro programa ofertado en el plantel.

Se seleccionó esta escuela Normal por ser la que tiene mayor participación en actividades de investigación en el estado de Sonora. Tres de los cinco cuerpos académicos que existen en estas instituciones dentro del estado pertenecen a este centro educativo, además es la escuela Normal con mayor participación de estudiantes y docentes en congresos a nivel estatal; también incluye dentro del programa el trayecto de cursos optativos titulado “Investigación cualitativa para la docencia reflexiva”, el cual es una serie de cuatro cursos diseñados por iniciativa institucional y que no se ofertan en las otras escuelas Normales del estado.

La selección de los participantes se realizó por muestreo intencionado (McMillan y Schumacher, 2005). Como criterio de selección se tomó en cuenta a los docentes que impartieran cursos del Plan de estudios 2018, además que pertenecieran a cursos cuyos programas tienen una mayor orientación a la enseñanza de la investigación y hacen referencia explícita al desarrollo de competencias para la investigación dentro del propósito del curso. Debido a la distribución de los cursos, se incluyeron profesores del primero al séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, así como asesores de tesis de investigación, la cual se elabora entre el séptimo y el octavo semestres. Por el momento en el que se recolectó la información, en algunos casos se tomó en cuenta el curso que los docentes habían impartido en el semestre anterior.

Se aplicó una entrevista semiestructurada a 15 docentes, 10 hombres y 5 mujeres, con una edad promedio de 40 años y un promedio de antigüedad en la institución de

11 años. De los docentes entrevistados, 10 no participan en programas de reconocimiento a la actividad académica, 4 cuentan solamente con perfil PRODEP, y 1 cuenta con perfil PRODEP y es candidato al SNI. Las entrevistas realizadas a estos participantes tuvieron una duración de entre 20 y 55 minutos, las cuales fueron grabadas para su posterior transcripción.

Se realizó una codificación abierta (Gibbs, 2012), que condujo a la elaboración de categorías *Emic*, guiada por los datos y, posteriormente, categorías *Etic*, asociadas a los referentes teóricos (McMillan y Schumacher, 2005). Del instrumento aplicado se seleccionaron aquellos cuestionamientos relacionados a las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para enseñar investigación. Por lo tanto, se tomaron los resultados de una de las cuatro categorías de las que se compone la investigación para responder a la pregunta de investigación que guía esta porción del estudio.

RESULTADOS

Las estrategias de enseñanza se relacionan con las decisiones que el docente toma para guiar el proceso de enseñanza y promover el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de la Escuela Normal fue posible identificar estrategias que suelen utilizar los docentes para desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes. Estas se agruparon dentro de la categoría Estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades de investigación, de la cual se derivaron cuatro subcategorías, como se muestra en la Figura 1, que serán discutidas en los siguientes apartados.

Figura 1

Relación estrategias de enseñanza y subcategorías



Fuente: Construcción personal.

Los resultados se organizan en torno a las subcategorías señaladas. En estos es posible distinguir algunas cuestiones en las cuales los docentes muestran mayor claridad sobre las estrategias que implementan. En contraste, en otros casos las acciones realizadas se expresan de forma más general, con énfasis en lo que se enseña

en asignaturas relacionadas a la investigación o equiparando la investigación con actividades relacionadas a la búsqueda de información.

Investigación como proceso accesible y aprendizaje gradual

Los cursos dirigidos específicamente al desarrollo de habilidades para la investigación siguen una organización gradual en el Plan de estudios 2018 de las escuelas Normales (DGESUM, 2018). Los contenidos de estos parten de conocimientos generales sobre el proceso investigativo y la exploración de sus etapas, continuando con el análisis de ciertas metodologías, hasta la puesta en práctica de proyectos de investigación. Esto se manifiesta en la dosificación de contenidos y su complejidad a lo largo de las sesiones. Así lo expresan algunos docentes:

Se empieza con bases desde segundo, tercero y cuarto semestre de lo que es la investigación, para que ya después comiencen como tal a hacer proyectos de investigación por ellos mismos [Informante 14].

El análisis de los testimonios indica que durante los semestres iniciales la enseñanza se enfoca en aspectos conceptuales. A pesar de que la comprensión de conceptos es esencial para emprender el proceso investigativo, Sánchez (2014) indica que para aprender a investigar se aprende investigando, por lo cual es preferible un acercamiento práctico a uno meramente teórico.

Los hallazgos muestran que, en la práctica de los docentes, la aproximación que toman sobre la progresión de los contenidos es cuidadosa. Ante la complejidad de los procesos investigativos, los docentes son conscientes de la renuencia de los estudiantes por involucrarse en estos. Por lo tanto, existe cierta gentileza en su presentación, donde los docentes ponen atención en introducir estos contenidos desde la accesibilidad y simplicidad.

Existe mucho el tabú por parte de ellos, que creen que es algo muy complejo e inalcanzable, que sí lo es porque tiene su parte formal y su proceso metódico para seguir. Pero es importante que ellos vean que está al alcance, que lo pueden hacer, que pueden generar pequeñas investigaciones inicialmente para luego ir creciendo cada vez más con sus habilidades [Informante 1].

Las expresiones de los participantes ponen en evidencia la cautela de los docentes en el proceso de enseñanza para disminuir las predisposiciones de los estudiantes ante la investigación. Campos (2021) destaca este tipo de dificultades como una de las principales a las que se enfrentan los estudiantes al involucrarse en procesos investigativos, refiriéndose a las creencias, valoraciones y expectativas que se tienen respecto a estos. Tal es el peso de esta predisposición que es común encontrar que en el pregrado los estudiantes eviten a toda costa la elaboración de trabajos de investigación como forma de titulación. Este fenómeno es identificado como el síndrome “todo menos tesis” (Morales et al., 2005, p. 224), el cual se refiere a la búsqueda de otras formas

de titulación debido al miedo de los estudiantes por enfrentarse a este proceso y a la falta de competencias para desarrollar un proceso investigativo.

Sin embargo, la tradición es opuesta en el caso de la escuela Normal donde se centra este estudio, en la cual el índice de titulación por tesis es considerablemente más elevado al de otras modalidades. Por este motivo, los docentes procuran preparar a los estudiantes desde semestres iniciales para enfrentarse a ese objetivo. Existe entonces una preocupación de los docentes por sensibilizar al estudiantado en el tema de investigación y prepararlos para la elaboración de una tesis. En consecuencia, los esfuerzos de enseñanza quedan limitados en cuanto a una orientación al desarrollo de habilidades y se centra más en una preparación emocional para disminuir el temor de los estudiantes ante la elaboración de tesis. Como estrategia para demostrar la accesibilidad de investigar, los docentes utilizan el manejo de ejemplos cercanos de estudios realizados por estudiantes y docentes de la institución, tal como lo exponen:

Lo que hago es compartirles alguna investigación que yo haya elaborado y es mejor motivarlos con estudiantes que todavía están en la escuela que hayan participado. Por ejemplo, en octubre fuimos a Monterrey a CONISEN y fue una chica de tercer semestre que elaboró una ponencia, esos son buenos ejemplos. Trato de poner modelos de que es algo fácil de hacer, que claro que requiere trabajo, pero es relativamente sencillo [Informante 2].

A pesar de que estas estrategias priorizan el interés y disposición de los estudiantes por investigar, más que adentrarse propiamente en el contenido, se cumple una doble funcionalidad: demostrar que es posible realizar investigaciones desde su contexto y, por otro lado, presentar la investigación desde su carácter pragmático, lo cual atiende al principio de enseñar investigación a través de ejemplos prácticos.

Conocimiento del proceso de investigación y redacción de textos académicos

La búsqueda de información es considerada como una de las principales actividades del quehacer académico, por permitir la generación de nuevo conocimiento en la información existente (Moncada-Hernández, 2014). Es también una de las habilidades concebidas por los docentes como básicas e introductorias y el inicio del proceso de investigación. Su carácter de acceso a la información disponible la convierte en el punto de partida de una investigación, es decir, la primera fase del proceso. Los docentes enfatizan esta habilidad, señalando la búsqueda de bibliografía especializada y la exploración de bases de datos confiables como una actividad primordial en clase.

Siempre he mandado a los muchachos a que en las investigaciones busquen motores de búsqueda que sean especializados. Es lo primero que se requiere, que las búsquedas no sean vagas o simples. Les hemos señalado lugares donde pueden investigar y los elementos a rescatar [Informante 7].

Es muy importante que sean al menos consumidores del conocimiento que hay en investigación [...] que investiguen en fuentes que les permitan construir su propio conocimiento sobre el tema y que sean críticos y hagan reflexiones sobre lo que leen [Informante 12].

Como parte de la búsqueda de información sobre temas específicos, se realizan búsquedas de antecedentes sobre lo que ya se ha hecho en torno al tema de investigación. En este punto se considera el estado del arte como el punto de partida para que los estudiantes conozcan toda la información disponible sobre el fenómeno que estudian y establecer los límites sobre lo que se conoce del tema (Jiménez, 2006). El estado del arte es percibido por los docentes como un cimiento de los avances investigativos, por lo cual se construye como un producto a lo largo de todo el cuarto semestre en uno de los cursos pertenecientes al análisis cualitativo para la docencia reflexiva.

Tenemos un acercamiento porque hay que darle sustento a los proyectos que estén haciendo, entonces trabajamos cuestiones que tienen que ver con el estado del arte, con que ellos indaguen sobre las metodologías, qué fue lo que se ha hecho, cuáles han sido los resultados [Informante 2].

Si bien no en todos los cursos se trabaja hacia la construcción de un estado del arte, sí se enfatiza la necesidad de buscar bibliografía especializada y atender a ciertos criterios para determinar que la información es útil y confiable. Además de utilizarse en las actividades diarias, la búsqueda de antecedentes es relevante también en la elaboración de proyectos de investigación.

En las escuelas Normales existen dos cursos cuyo producto es la realización de proyectos de intervención: Innovación y Trabajo Docente y Trabajo Docente y Proyectos de Mejora Escolar. En estos se sigue un proceso a lo largo del semestre en el cual se identifican problemáticas durante los periodos de práctica en las escuelas primarias y se buscan mecanismos para darles solución a través de la elaboración de un proyecto. Para llevarlo a cabo se toman en cuenta los elementos de una investigación que, debido a sus características, culminan con una implementación y evaluación de resultados. Entonces, centran su análisis en la investigación-acción.

Si bien son estos los cursos que desde los propósitos del plan de estudio establecen una orientación hacia la investigación-acción, los docentes de la mayoría de las asignaturas comparten la visión de utilizar como insumo las observaciones realizadas en las prácticas en escuelas primarias, para investigar y buscar mejorar las problemáticas encontradas. Por lo tanto, involucran a los estudiantes en pequeños proyectos de investigación y favorecen en las actividades del aula esta relación entre encontrar problemáticas en las prácticas y solucionarlas a través de la reflexión y la investigación. Así lo expresan algunos docentes:

Comparto proyectos con diversos cursos. Por ejemplo, en otro curso trabajan el Atlas.ti y por eso esos datos los analizan allá. Entonces, con base en los datos que ellos recaban, diseñan diferentes estrategias que los van a llevar a incidir sobre esa realidad y posterior a eso del diseño tienen que aplicarlas y obtener un resultado. Como son proyectos de intervención y de innovación, tiene que haber un antes y un después. Si ya nos vamos a lo que tiene que ver con investigación, tienen que hacer un comparativo entre el diagnóstico y cómo terminan, qué se logró. También hay que darle sustento a los proyectos que hacen, entonces trabajamos cuestiones del estado del arte, que indaguen las metodologías pertinentes [Informante 1].

La visión de la investigación como una herramienta para la mejora de la práctica es compartida por los docentes, por lo tanto, involucran a los estudiantes en investigaciones de tipo social, con el objetivo de que los resultados de investigación no se queden en los libros, sino que tengan repercusiones en la realidad (Lewin, 1948). Este tipo de investigación prevalece en los cursos de la escuela Normal, las actividades que realizan los docentes muestran una orientación hacia investigaciones que tengan un impacto en los estudiantes atendidos por los docentes en formación.

Entre las fases que se enseñan como parte de la elaboración de proyectos de investigación se encuentran el diseño y la aplicación de instrumentos de recolección de datos. El diseño de estos instrumentos suele incluirse como una actividad de clase, pero su aplicación suele realizarse durante las prácticas que se realizan en las escuelas primarias; es decir, se utilizan principalmente como un recurso para realizar investigación-acción. Así lo expresan los docentes:

Quando los muchachos van a las escuelas a realizar sus prácticas ya llevan un esquema sistematizado de qué es lo que van a hacer, los instrumentos que van a aplicar, en este caso una entrevista [...] Cuando van a hacer una entrevista la validan [...] existen aquí equipos de docentes en los cuerpos académicos que tienen la facultad para validar un instrumento. Lo diseñan en el aula y lo llevan a los cuerpos académicos, los cuales hacen ajustes [Informante 6].

Por ejemplo ahorita los estudiantes ya fueron y vieron problemáticas, entonces van a diseñar un pequeño instrumento; pueden ser preguntas para el director, para los padres de familia, para maestros. En equipos van a hacer una recolección de información para que vengan a la escuela y analicen cómo ven la problemática desde diferentes agentes [...] Así despertamos la visión de que el maestro tiene que ir a investigar [Informante 13].

Cabe destacar que el diseño de instrumentos originales y los juicios de validez se realizan como parte de las actividades de los cursos regulares. Cuando los docentes se refieren a instrumentos que se utilizan en la elaboración de tesis, se hace uso de herramientas previamente diseñadas, ya sea de los docentes asesores o de alguna otra fuente. Esto puede deberse a que en las clases se realiza como un ejercicio, sin el nivel de rigurosidad que caracteriza un proceso de investigación formal.

Por otro lado, es destacable que la mayoría de las tesis producidas por los estudiantes son investigaciones que no se centran en la investigación-acción, sino en la generación del conocimiento. Mientras tanto, las actividades dentro de las asignaturas regulares se centran en acciones que implementan en sus prácticas, por lo cual es de esperarse que los instrumentos sean elaborados para el contexto específico en el cual se realiza la investigación. El hecho de que en las tesis los estudiantes de una misma línea de investigación utilicen un único instrumento, aunado a la similitud de la población a estudiar, puede conducir a resultados semejantes. Esta cuestión indica que los docentes perciben la elaboración de tesis en la escuela Normal como una experiencia inicial para involucrarse en procesos de investigación y conocer los pasos

para realizarla, otorgando menor importancia a la contribución al conocimiento en términos de diferenciación entre cada estudio.

Desarrollo de habilidades y experiencias de investigación

La reflexión y el pensamiento crítico son de las principales habilidades que los docentes perciben necesarias para el desarrollo de habilidades de investigación, las cuales son compartidas por Campos (2021) como parte de las habilidades cognoscitivas que confluyen en el proceso investigativo. La visión de los docentes sobre estas se centra en la capacidad de los estudiantes para observar su entorno y las problemáticas a través de cuestionamientos y posicionamientos propios.

Busco que sean críticos, que cuestionen, que pregunten cualquier duda, que hagan reflexiones o que traten de no asumir tal cual ideas [Informante 12].

Primero que nada trato de llevar a los estudiantes a que reflexionen, que se planteen más allá las problemáticas del entorno educativo [Informante 5].

Es importante señalar que aun cuando los docentes muestran conciencia sobre las habilidades a desarrollar, son poco explícitos al describir las estrategias que implementan para alcanzar esos objetivos. Entonces, los docentes muestran un dominio centrado primordialmente en los propósitos del plan de estudio, más que en un diseño personal de estrategias para concretarlos. Esto contrasta con lo expuesto por González y Díaz (2006), quienes declaran que las estrategias de enseñanza implican intencionalidad, propositividad, conciencia y adaptabilidad. Se identifican esas cualidades en cuanto a lo que se pretende lograr, pero se evidencia cierta ausencia de reflexión sobre las acciones destinadas a hacerlo.

Otra de las habilidades que buscan desarrollar los docentes es la comunicación escrita, por su carácter indispensable para difundir los resultados de investigaciones a través de una redacción científica. Zhu (2004) considera que el profesor tiene el potencial de ser un gran proveedor de oportunidades para escribir y retroalimentar las producciones de los estudiantes. Este rol es asumido por los docentes, quienes señalan promover la escritura académica en el aula.

Trato de generar en los estudiantes la necesidad de aprender a comunicar no solo oralmente sus ideas, sino hacerlo de manera adecuada a través de la escritura [...] como futuros profesionales que aprendan a comunicarse de manera eficiente y eficaz [...] que lo hagan con calidad, de manera formal y correcta [Informante 13].

De los textos elaborados como actividades de clase, o de la implementación de proyectos durante los periodos de práctica, en ocasiones surgen materiales para difundir en congresos de investigación. La creación del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) ha convertido la presentación de estudiantes en este tipo de eventos en un proceso de relativa sencillez. Debido a que el objetivo de

este evento es precisamente presentar resultados de investigación sobre educación Normal, se ha incrementado la oportunidad de participación del estudiantado. Según los docentes, esto ha funcionado como un incentivo para que los estudiantes den formalidad a sus actividades y puedan difundirlas.

A veces encuentras actividades de clases y lees las reflexiones de los estudiantes que están muy interesantes. Te das cuenta que si le inyectas un poco más de formalidad y de respaldo bibliográfico ahí tienes una ponencia para presentar en un congreso. Surgen precisamente de lo que los muchachos hacen al interior del aula y en sus prácticas [Informante 5].

El hecho de adaptar productos de clase como ponencias de congreso puede indicar la falta de un proceso formal de investigación, lo cual refleja menor rigor en el tipo de documentos que participan en las convocatorias del CONISEN. Sin embargo, tener experiencias de este tipo le permite a los estudiantes acercarse a investigadores más experimentados, lo cual puede despertar su interés por involucrarse en actividades de esta índole. Una experiencia más que tienen para acercarse a investigadores es la invitación a expertos a participar durante las clases regulares.

Les ayuda mucho que ellos asistan a conferencias [...] pero, a veces, invitamos a algún especialista que les habla precisamente de la investigación educativa, entonces han tenido charlas con expertos [Informante 10].

Observar y conocer las experiencias de expertos en clase son experiencias beneficiosas para los estudiantes. No obstante, es importante que los esfuerzos institucionales se dirijan también a la capacitación de quienes trabajan de manera directa con los estudiantes, pues son estos quienes tienen un acercamiento continuo, y por lo tanto podrán incidir de mejor forma en el aprendizaje de los estudiantes.

La relativa ausencia en el discurso de los docentes en cuanto a la planificación de sus estrategias de enseñanza, indicando una enseñanza guiada por el contenido curricular, dejando de lado los recursos diseñados por el docente, es una narrativa que parece atender a la orientación del plan de estudios, centrada en el aprendizaje. En contraste, en un modelo centrado en la enseñanza el diseño y la selección de métodos de enseñanza son actividades exclusivas del profesor (Gargallo et al., 2014). Si bien el modelo centrado en el aprendizaje fomenta la participación del estudiante en su propio proceso, este modelo no erradica la acción del profesor, sino la orienta para propiciar actividades de aprendizaje.

Productos, criterios e instrumentos de evaluación: un asunto indefinido

En lo referente a la forma de evaluar a los estudiantes, los docentes identifican algunos instrumentos que utilizan, las actividades en las cuales se enfocan y criterios que toman en cuenta. No obstante, se observa una falta de explicación acerca de los mecanismos que utilizan para evaluar específicamente las habilidades para la investi-

gación. Esto conduce a pensar que el avance en las habilidades para investigar tiene un seguimiento limitado y se asume que estas se desarrollan en automático.

En los cursos por lo general también tenemos listas de verificación. Sería lo más viable en cuestión de investigación [Informante 8].

Instrumentos, creo que tendríamos alguna lista de verificación, alguna rúbrica que tenga que ver con el producto que hayan hecho [Informante 2].

Esta falta de claridad por parte de los docentes se contrapone con las características de lo que implica evaluar. Para llevar a cabo una evaluación productiva, Leyva (2010) indica que es fundamental un trabajo previo de planificación en el que se defina la metodología de recolección y análisis de información, así como los criterios e indicadores. Esta serie de decisiones premeditadas otorgan validez al proceso evaluativo; por el contrario, la falta de un modelo de selección de recursos, instrumentos y habilidades a valorar puede resultar en una evaluación poco certera de los aprendizajes.

A pesar de que los docentes califican su evaluación como formativa, esta característica se contrapone a su discurso. Evaluar formativamente implica un proceso sistemático y planificado para proveer retroalimentación a estudiantes y docentes basados en instrumentos de evaluación que otorguen información para realizar ajustes y facilitar el logro en los aprendizajes de los estudiantes (Popham, 2008). Carecer de un diseño previo sobre los medios para evaluar limita ese potencial formativo de la evaluación. Esta falta de carácter formativo en la evaluación se pone en evidencia al observar que los docentes comúnmente equiparan los instrumentos de evaluación con listas de verificación de escritura académica.

Generalmente queremos que hagan producciones que tengan rigor completo, así que establecemos una lista de verificación apegada al APA. Entonces pretendemos que los alumnos hagan las cosas lo más apegado a lo que van a hacer en su maestría, en su doctorado [Informante 7].

En la cuestión de los trabajos, siempre se les dan a los estudiantes los criterios de evaluación y van muy de la mano con la cuestión de los manuales, nos basamos en ciertos manuales para que tengan una escritura académica lo más apegada posible al aspecto formal [Informante 1].

El hecho de que los manuales de escritura académica sean reconocidos como fuente principal para dar seguimiento al desarrollo de habilidades para la investigación es una muestra de la falta de monitoreo identificada, ya que estos instrumentos se limitan a cotejar el uso correcto de reglas de escritura y cuestiones de formato, sin advertir en profundidad sobre el logro de los estudiantes en términos de habilidades. Otra de las formas en las que se manifiesta esta cuestión es que los docentes se refieren a la evaluación como productos realizados por los estudiantes.

No me ha tocado como tal realizar una evaluación con un instrumento para la investigación. Lo que les solicito es, por ejemplo, un ensayo. Ahí veo qué logran plasmar, qué logran investigar y el enfoque que le dan al momento de escribirlo [Informante 11].

Algunas veces los evaluó a través de carteles donde muestran la investigación que realizaron y uso alguna rúbrica que considere esos elementos [Informante 10].

Los productos son solo medios para evaluar, pero no conllevan por sí mismos el proceso de evaluación (Hamodi et al., 2015). Se destacan producciones como ensayos, cuestionarios, entrevistas y carteles. Si bien se hace una distinción entre productos de los estudiantes y el instrumento utilizado para valorarlos, se observa la falta de explicación sobre criterios específicos que se toman en cuenta para dichas producciones. Los criterios a los que se hace referencia son el conocimiento de componentes y etapas de proyectos de investigación. Esta cuestión es catalogada por Henao (2002) como una problemática dentro de la enseñanza de la investigación, por conducir a la reducción de la enseñanza al conocimiento de la metodología. Así lo expresan algunos docentes:

El programa mismo te va diciendo las etapas que van a ir siguiendo los alumnos. En una primera visita construyen instrumentos, después aplican, en el tercero codifican. El que sigan ese mismo proceso lo voy usando como criterio [Informante 9].

Por ejemplo, pongo como criterios cómo van haciendo los instrumentos: cómo se plantea, cómo organizan las preguntas, llevarlos a cabo, recabar la información y obviamente trasladarlo a una redacción, a un informe [Informante 15].

En el análisis de los testimonios de los docentes es notoria la percepción de la investigación como un proceso mecánico, lo cual es consistente con la reducción de la enseñanza al conocimiento sobre metodología de investigación. Otro de los elementos a los cuales se otorga importancia al momento de evaluar es lo relacionado a la ortografía y redacción, así como el uso de fuentes confiables de información.

Por ejemplo, el criterio es lo que tiene que ver con la búsqueda de información. Normalmente se sugiere un cierto número de referencias, o a veces específicamente la revisión de ciertas tesis y así les damos ciertas pautas [Informante 4].

También se cuenta que informen en el documento cuáles fueron las referencias que revisaron, para poder percatarme de la rigurosidad de la información que están analizando. Se hace mucho hincapié en que la información sea adecuada, rigurosa y no tenga dudosa reputación [Informante 13].

Otorgar importancia a la enseñanza del proceso de búsqueda de información es característico del nivel de licenciatura pues, según Pastor et al. (2020), es una de las principales habilidades que deben promoverse en dicho nivel. Sin embargo, estas habilidades son consideradas básicas (Martínez y Márquez, 2014), por lo cual, quedarse en este nivel de aprendizaje implica quedarse en una etapa primaria sobre todas las habilidades por aprenderse para investigar.

En general, los resultados ponen en evidencia algunos aspectos que los docentes priorizan dentro de sus estrategias de enseñanza. En primer lugar, enfatizan la importancia de presentar los contenidos de manera gradual y desde un nivel bajo de complejidad, el cual consideran apropiado para el nivel de licenciatura. Además,

utilizan estrategias dirigidas a que los estudiantes aprendan a hacer un manejo adecuado de la información, construir estados del arte, realizar proyectos de intervención y diseñar instrumentos sencillos de recolección de datos. Entre las habilidades que se busca desarrollar destacan la reflexión, el pensamiento crítico y la comunicación escrita. Con relación a la evaluación, se valoran productos como ensayos, entrevistas, principalmente a través de listas de verificación; se utilizan también rúbricas, con poco énfasis en las habilidades para la investigación desarrolladas.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio revelan que los docentes perciben la enseñanza en la escuela Normal como un primer acercamiento a lo que aprenderán sobre investigación en su trayectoria académica, por lo tanto, dirigen sus esfuerzos hacia una preparación, un ensayo, de cierta forma mecánico, de los pasos a realizar en una investigación para ponerlos en práctica en grados académicos posteriores.

Ante este panorama, la sensibilización ante la investigación surge como una de las principales consideraciones de los docentes. Es decir, gran parte de su acercamiento a la enseñanza de la investigación se centra en concientizar a los estudiantes de que la investigación es un proceso accesible y realizable. Es por esto que destacan la gradualidad como uno de los aspectos fundamentales, lo cual se observa desde el plan de estudios en la forma en que se organizan las asignaturas. Esto pone en evidencia que lo que siguen los docentes es la progresión de la malla curricular, más que una construcción propia de estrategias de enseñanza; tienen conocimiento sobre la forma en la que deben presentar las actividades y los objetivos, sin embargo, son poco explícitos al referirse a las estrategias que diseñan para concretarlos, lo cual muestra una falta de intencionalidad de los docentes respecto a la enseñanza de la investigación. La falta de claridad sobre los recursos que utilizan para llevar a cabo las actividades limita el potencial del alcance de los objetivos.

Para enseñar a investigar de forma práctica, los docentes utilizan recursos de la investigación-acción dentro de los cursos, promoviendo que los estudiantes realicen proyectos de implementación. Por el contrario, las investigaciones realizadas en las tesis conllevan otros procesos, con un enfoque hacia la producción del conocimiento. Esto implica que gran parte de las actividades que los estudiantes realizan durante su formación son investigaciones orientadas a la acción, por lo cual es limitado el ejercicio que se tiene sobre otro tipo de investigaciones.

La evaluación de las habilidades para la investigación representa un reto importante para los docentes, ya que muestran poca claridad sobre los mecanismos que utilizan para valorar estas cuestiones. Carecer de un diseño previo de criterios de evaluación restringe el potencial formador del proceso evaluativo, por lo cual es importante considerar dentro del diseño instruccional el momento de evaluación.

En síntesis, se identifica como fortaleza la conciencia que los docentes tienen acerca de los objetivos de aprendizaje y los esfuerzos de sensibilización constante de estudiantes para que se acerquen a la investigación. No obstante, se encuentra un área de oportunidad en la claridad que se tiene sobre cómo concretar esos objetivos, por lo cual se sugiere fortalecer el proceso de planificación y poner énfasis en el diseño de recursos, estrategias y actividades que contribuyan al desarrollo de habilidades para la investigación.

Los hallazgos sobre la enseñanza de la investigación en la escuela Normal permiten reconocer información relevante para comprender cuáles son los aspectos que los docentes priorizan en su práctica al enseñar a investigar y brindar ciertas directrices sobre los aspectos por mejorar. No obstante, esta línea de conocimiento podría ser beneficiada al continuar con investigaciones desde otros enfoques y en otras instituciones de esta orientación, que permitan conocer con mayor profundidad las acciones que realizan los docentes, contrastar con los aprendizajes de los estudiantes y extender los datos obtenidos en este estudio.

REFERENCIAS

- Agud, I., e Ion, G. (2019). Research-based learning in initial teacher education in Catalonia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 99-118. <https://doi.org/10.26529/cepsj.564>
- Campos, M. (2021). *Didáctica de la investigación educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8a. ed.). Routledge.
- Covarrubias, P., Armendáriz, E., y Garibay, C. (2016). Elaboración de tesis: retos y desafíos del estudiante normalista. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 511-518. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/245>
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- DGESUM [Dirección General de Educación Superior para el Magisterio] (2018). *Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- Ducoing, P. (2019). La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro. En A. Buendía y G. Álvarez (eds.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S., y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415-435. <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2612&context=rep>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González, D., y Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 1-17. <https://doi.org/10.35362/rie4012532>
- Guamán, V., Herrera, L., y Espinoza, E. (2021). La investigación y la formación de estudiantes de la carrera de docencia en educación básica, Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 17(79), 55-61. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200055
- Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y

- compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2015.147.47271>
- Henaó, M. (2002). El papel de la investigación en la formación universitaria. *Revista Colombia Ciencia y Tecnología*, 20(4), 13-18. <http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/2236/2002-V20-N4-Articulos-Art%204.3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*.
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez y A. Torres (eds.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (2a. ed., pp. 27-40). Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaçaniku, F. (2020). Teacher-researcher development? Unpacking the understandings and approaches in initial teacher education in Kosovo. *CEPS Journal*, 10(3), 53-76. <http://doi.org/10.26529/cepsj.865>
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. Harper & Brothers.
- Leyva, Y. (2010). La evaluación como recurso estratégico para la mejora de la práctica docente ante los retos de una educación basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 232-245. <https://doi.org/10.15366/riee2010.3.1.018>
- Martínez, D., y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.022>
- Mayer, R., y Alexander, P. (2011). *Handbook of research on learning and instruction*. Routledge.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5a. ed.). Pearson Educación.
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Moncada-Hernández, S. (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. *Investigación en Educación Médica*, 3(10), 106-115. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(14\)72734-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(14)72734-6)
- Morales, O., Rincón, Á., y Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9(29), 217-224. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602910.pdf>
- Muñoz, J. F., Quintero, J., y Munévar, R. A. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación* (3a. ed.). Aula Abierta.
- Orellana-Fonseca, C., Salazar-Jiménez, R., Farías-Olavarría, F., Martínez-Labrin, S., y Pérez-Díaz, G. (2019). 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. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.17>
- Ortiz, R., y Suárez, J. (2009). *La formación de maestros y la noción de maestro investigador (1996-2005). Un espacio para la reflexión y el debate* [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19/1/OrtizRaul_2009_FormacionMaestrosNocion.pdf
- Palencia, V., Villagrà, S., y Rubia, B. (2022). Lagunas en la formación inicial docente en investigación educativa: un estudio de caso. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13743>
- Pastor, D., Arcos, G., y Lagunes, A. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(1). <http://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1842>
- Perines, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>
- Pesti, C., Györi, J., y Kopp, E. (2018). Student teachers as future researchers: How do Hungarian and Austrian initial teacher education systems address the issue of teachers as researchers? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 35-57. <https://doi.org/10.26529/cepsj.518>
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y Saberes Educación y Educadores*, (18), 65-69. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/6114>
- Rojas-Betancur, M., y Méndez-Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía

- universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1). <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614001.pdf>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (4a. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sari, W. (2020). *Teaching research in undergraduate English language teacher education degree programs in Indonesia: A case study* [Tesis de Doctorado]. Charles Darwin University, Darwin, Australia. https://ris.cdu.edu.au/ws/portalfiles/portal/35231915/Thesis_CDU_34727926_Pertiwi_W.pdf
- Shuell, T. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.004>

Cómo citar este artículo:

Ruiz Samaniego, M. G., Pamplon Irigoyen, E. N., y González Bello, E. O. (2024). Estrategias del profesorado para la enseñanza de la investigación en la formación inicial docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2131. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2131



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.