

CÓMO INTEGRAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA PROPUESTA TEÓRICA

How do we Integrate Educational Research into Teacher Training: A Theoretical Proposal

ID Haylen Perines
Universidad Internacional
de Valencia, España
<https://orcid.org/0000-0002-7020-1014>
haylen.perines@universidadvivi.com

ID Rubén Darío Hernández-Escorcía
Corporación Universitaria
Lasallista, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-0940-9833>
rhernandez1@unilasallista.edu.co

Resumen

El presente artículo tiene como principal objetivo diseñar una propuesta teórica para integrar la investigación educativa en la formación del profesorado. Este propósito surge a partir de las escasas aportaciones que existen en el contexto de Iberoamérica. La propuesta contempla dos grandes elementos complementarios: la visión sobre la investigación educativa y la perspectiva del estudiante. El primero se desglosa entre la investigación como conocimiento teórico y la investigación educativa como herramienta de aprendizaje. Por otra parte, la perspectiva del estudiante se divide entre un estudiantado que aprende metodología de la investigación de forma teórica y un estudiantado que tiene la posibilidad de participar en la investigación a través de una mayor implicación en ella. Se espera que esta propuesta pueda ser significativa para la literatura en el área y que permita establecer acciones concretas conducentes a su materialización en el contexto de la formación del profesorado.

Palabras clave: investigación pedagógica, formación de docentes, competencias del docente.

Abstract

The main objective of this article is to design a theoretical proposal to integrate educational research in teacher training. This proposal arises from the scarce contributions in this regard in the context of Ibero-America. The proposal contemplates two major complementary elements: the vision on educational research and the student's perspective. The first is broken down between research as theoretical knowledge and educational research as a learning tool. On the other hand, the student perspective is divided between a student body that learns research methodology in a theoretical way and a student body that has the possibility to participate in the research through a greater involvement with it. It is hoped that this proposal can be significant for the literature in the area and that it will allow the establishment of concrete actions leading to its materialization in the context of teacher training.

Keywords: pedagogical research, teacher training, education, teacher skills, proposal

Recibido: 24/01/2024
Revisado: 01/04/2024
Aprobado: 10/04/2024
Publicado: 15/07/2024

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.698>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Perines, H., & Hernández-Escorcía, R. D. (2024). Cómo integrar la investigación educativa en la formación del profesorado: una propuesta teórica. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 7-26.
<https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.698>

1 | Introducción

La sociedad va cambiando. Prueba de ello es la acelerada iniciación a las competencias digitales en el ámbito educativo y la irrupción de la inteligencia artificial a nivel mundial. A esto se suma que el mundo entero enfrentó la pandemia de covid-19, lo que supuso un replanteamiento de múltiples aspectos vinculados a la enseñanza, los aprendizajes y la educación en general.

Uno de los ámbitos que ha recibido el impacto de estas situaciones es la formación del profesorado, que ha ido avanzando paulatinamente desde una formación más bien tradicional hacia una que dialoga con el conocimiento y con los procesos de reflexión que acompañan los cambios y la mejora. Un ejemplo es que en un informe reciente de la UNESCO se habla de los docentes como profesionales reflexivos y productores de conocimiento, y se destaca la necesidad de «aumentar los cuerpos de conocimiento necesarios para transformar los entornos educativos, las políticas, la investigación y la práctica, dentro y más allá de su propia profesión» (UNESCO, 2022, p. 85).

Este contexto permite instalar el debate acerca de la importancia de desarrollar la capacidad de investigación de los profesores, para lo cual la formación que reciben en sus estudios universitarios es fundamental (Perines, 2021). Se debe facilitar el compromiso de los futuros docentes con la investigación mediante su integración tanto en la universidad como en la práctica profesional (Flores, 2017; Kowalczyk-Walędziak et al., 2023; van der Linden et al., 2015). Lograr este compromiso requiere acciones concretas en los itinerarios formativos de los futuros profesionales que les permitan conocer, comprender y aplicar la investigación educativa (Anwaruddin & Pervin, 2015).

Si bien se ha ido incrementando la atención al rol que tiene la investigación educativa en la formación del profesorado (Griffioen, 2019; van Katwijk et al., 2019; Wang et al., 2023), lo cierto es que la literatura es escasa respecto a los mecanismos mediante los cuales es posible involucrar a los futuros maestros (Munthe & Rogne, 2015; Puustinen et al., 2018). Por ello, el interés de este artículo es contribuir en esta línea a través de una propuesta teórica que se sustenta en algunos trabajos previos y en elementos relevantes de la literatura en torno al tema.

2 | Antecedentes de la propuesta

En relación con los artículos que han hecho propuestas teóricas, hay dos que es importante mencionar y que surgen en contextos totalmente diferentes. El primero es la aportación de Healey y Jenkins (2009) con «The nature of undergraduate research and inquiry», que se presenta en la Figura 1.

Figura 1 | La naturaleza de la investigación y la indagación en el ámbito universitario



Nota: Elaboración propia a partir de Healey y Jenkins (2009).

Este modelo surgió en el Reino Unido y proporciona cuatro categorías bastante distintas que permiten reflexionar sobre lo que se entiende por *formación docente basada en la investigación*. Según los propios autores, el modelo no postula que un tipo de actividad sea mejor que otra; muy por el contrario, las cuatro actividades se consideran válidas e importantes, incluso sostienen que todas deberían estar presentes en la formación. No obstante, cuestionan si «la investigación dirigida» se relaciona realmente con la enseñanza y el aprendizaje de la investigación por parte de los estudiantes.

En esta importante aportación, que sigue vigente a pesar de haber sido publicada hace 15 años, se hace una distinción entre los conceptos de investigación e indagación. De acuerdo con Munthe y Rogne (2015),

esta distinción puede cobrar relevancia cuando se analiza qué se espera de la formación docente en el grado (o pregrado, como se le suele llamar en algunos países de América Latina). Si se toma en cuenta esta diferenciación, se espera que dicha formación ponga énfasis en la indagación para que los estudiantes sean capaces de cuestionar las prácticas y utilizar información derivada de la evidencia, pero no necesariamente para realizar investigaciones apegadas al método científico y a la revisión por pares. Esto último estaría más relacionado con los estudios de posgrado.

En el esquema planteado se observa que la investigación en el pregrado enfrenta cierta dualidad entre prestar atención al contenido de la investigación o poner el foco en los procesos y problemas de la investigación. Luego, el rol de los estudiantes se muestra en dos polos: por una parte, se les da el rol de participantes, y, por otra, el alumnado está concebido como audiencia. En el rol de participantes, se observa que en el currículo se da importancia a que el estudiante escriba y discuta artículos y ensayos, mientras que en el otro rol, el currículo está apegado al contenido de la asignatura.

Otro trabajo que tiene una propuesta teórica sobre el tema es el «modelo de formación en investigación educativa» (Perines, 2020), que surge en América Latina —específicamente en Chile— y se puede observar en la Figura 2.

Figura 2 | Modelo de formación en investigación educativa



Nota: Elaborado a partir de las ideas de Perines (2020).

Las dos grandes dimensiones del modelo se diferencian en que la primera se centra en actividades que abordan la investigación educativa de una u otra manera. En cambio, la segunda dimensión trata de vincular la investigación con los diversos contextos educativos.

Tal como se puede observar, esta propuesta aporta sugerencias sobre acciones precisas que se pueden llevar a cabo para optimizar la formación en investigación educativa. De la primera dimensión se destaca la participación de los estudiantes en proyectos de investigación, lo que se vincula con «los estudiantes como participantes» de la propuesta de Healey y Jenkins (2009). También es interesante la inclusión pedagógica de los artículos de investigación, con lo cual se les da una utilidad en el aula más allá de su aportación al *corpus* de conocimientos del área. De la segunda dimensión se resalta el fomento de los semilleros de investigación, que es un aspecto muy desarrollado en América Latina. Los semilleros permiten al estudiante ser aprendices de investigación y vivir esa experiencia en primera persona con el apoyo de un profesor experto (Castro-Rodríguez, 2022; Saavedra-Cantor et al., 2015).

Lo que se aprecia en este modelo es que la autora aporta sugerencias de acciones tanto curriculares como no curriculares. Asimismo, se desprende que subyace una visión que intenta complementar aquellas actividades que pueden ser gestionadas por el profesorado universitario —como, por ejemplo, el acercamiento a bases de datos o la inclusión de artículos en las clases— con aquellas que deben ser impulsadas por las universidades. Un ejemplo es la inclusión de asignaturas que incorporen la investigación entre sus fundamentos y el fomento de agendas colaborativas entre las universidades y las escuelas.

3 | Constructos que dan sustento a la propuesta

Luego de haber conocido los antecedentes necesarios para contextualizar la propuesta que se hace en el presente artículo, en este apartado se abordan los grandes elementos que le dan sustento.

3.1. La utilización de la investigación educativa por parte del profesorado

La literatura del área de educación ha aportado evidencias de la escasa utilización que tiene la investigación educativa en la práctica de los profesores. Esta escasa utilización se materializa de varias formas, una de ellas es que no se lee ni se consulta como fuente de conocimiento, tampoco

se usa para la toma de decisiones ni para la mejora de la práctica (van Schaik et al., 2018). Varios trabajos clásicos que han analizado este tema —como los de Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) y Vanderlinde y van Braak (2010)— indican que el profesorado es escéptico en cuanto a la utilidad y valor de la investigación educativa. Sostienen que esto se debe a que las personas investigadoras no abordan temas relevantes para la práctica y que se puedan trasladar a su realidad. A esto se suma su escasa aplicabilidad en el lenguaje que utilizan y en lo abstracto de sus planteamientos (Bartels, 2003; Beycioglu et al., 2010; Camarero-Figuerola et al., 2023; Gore y Gitlin, 2004; Joram, 2007; Lysenko et al., 2014; Sjölund et al. (2022).

Forbes (2022) identifica dos tipos de problemas en el uso de la investigación educativa. Por un lado, los relacionados con la labor del investigador, como, por ejemplo, que se publique investigación de baja calidad. Y, por el otro, los relacionados con el usuario. Estos últimos tienen que ver con la desconfianza hacia la evidencia, con la falta de tiempo y de recursos para implementar cambios en la práctica, y también con una competencia limitada para comprender la investigación. Estas valoraciones coinciden con lo sostenido por Galindo-Domínguez y otros (2022), quienes reiteran la necesidad de optimizar la formación universitaria y permanente del profesorado en temas de investigación educativa. Cambiar este panorama tan negativo requiere modificaciones sustanciales e intencionadas en los programas de formación del profesorado. Si dentro de los programas se dan las condiciones para que los futuros maestros conozcan, comprendan y utilicen la investigación educativa, luego, en su ejercicio profesional, habrá más posibilidades de que la sigan utilizando (Perines, 2016).

3.2. La relevancia que tiene el desarrollo de la competencia investigadora en los futuros maestros para el ejercicio profesional

Recientes cumbres internacionales indican que para abordar los desafíos actuales en la escuela hacen falta docentes dotados con la competencia investigadora (OCDE, 2019, p. 5). El desarrollo competencial o desarrollo de competencias en el profesorado es mucho más que acumulación de contenidos (saber), ya que también está constituido por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar). Este es el marco sobre el cual se sostiene el desarrollo de esta competencia (Mas-Torelló, 2015).

Se habla de competencia investigadora cuando los elementos antes descritos se activan de manera armoniosa para responder a necesidades específicas en el contexto, desde una mirada crítica y reflexiva. Esta competencia es un elemento que fortalece y mejora la práctica pedagógica,

de allí su importancia en la formación del profesorado, sobre todo si esta formación es inicial (Sabariego-Puig et al., 2020).

Por otra parte, la competencia investigadora está considerada como una de las competencias necesarias para los profesionales de la educación del siglo XXI, ya que les permite responder a las necesidades actuales (Colás Bravo & Hernández de la Rosa, 2021). Por ello, lo que se busca con el desarrollo de esta competencia en los futuros maestros no es solo un método para la activación del aprendizaje, sino una habilidad transferible para que el maestro en formación se apropie de los métodos de la ciencia y proceda de manera científica desde su práctica pedagógica (Olazábal & Águila, 2020).

Es el desarrollo y el afianzamiento de esta competencia lo que permitiría que los maestros tengan sentido crítico y espíritu indagador ante los acontecimientos que se presentan en el día a día en las aulas (Colás Bravo & Hernández de la Rosa, 2021). Ahora bien, la realidad que se observa desde la autopercepción de los maestros en formación es que no existe una articulación armoniosa entre el currículo y el desarrollo de esta competencia, dado que no se consolida una cultura de investigación a medida que se avanza en el proceso formativo (Rojas Betancur & Méndez Villamizar, 2017).

Por ello, se hace necesario que los programas de formación adopten una perspectiva investigadora en la que el desarrollo de la competencia investigadora sea una prioridad (Rubio et al., 2017).

3.3. El avance hacia la Educación Basada en la Evidencia (EBE)

En coherencia con el concepto de «uso» de la investigación, ya mencionado en el punto 3.1, existe una línea de investigación que utiliza la palabra «evidencia» para explicar cómo los procesos educativos se pueden nutrir de los resultados que aporta la investigación. La Educación Basada en la Evidencia (EBE) se puede definir como un método de enseñanza y aprendizaje que proporciona un conjunto de herramientas para ayudar a los docentes en la comprensión y el uso crítico de los resultados de investigación que puedan orientar su trabajo en el aula (Camilli Trujillo et al., 2020). Otros autores usan el concepto de Práctica Basada en la Evidencia (PBE). Al respecto, Justice y Fey (2004, p. 2) señalan que «La PBE no se refiere a un enfoque singular en el uso de la investigación para tomar decisiones sobre niños y niñas. Más bien, la PBE enfatiza la integración sistemática y deliberada de ciencia y artesanía, o, alternativamente, datos y teoría».

Más allá de las diferencias entre las formas de observar y teorizar el uso de la evidencia, lo cierto es que su importancia radica en la

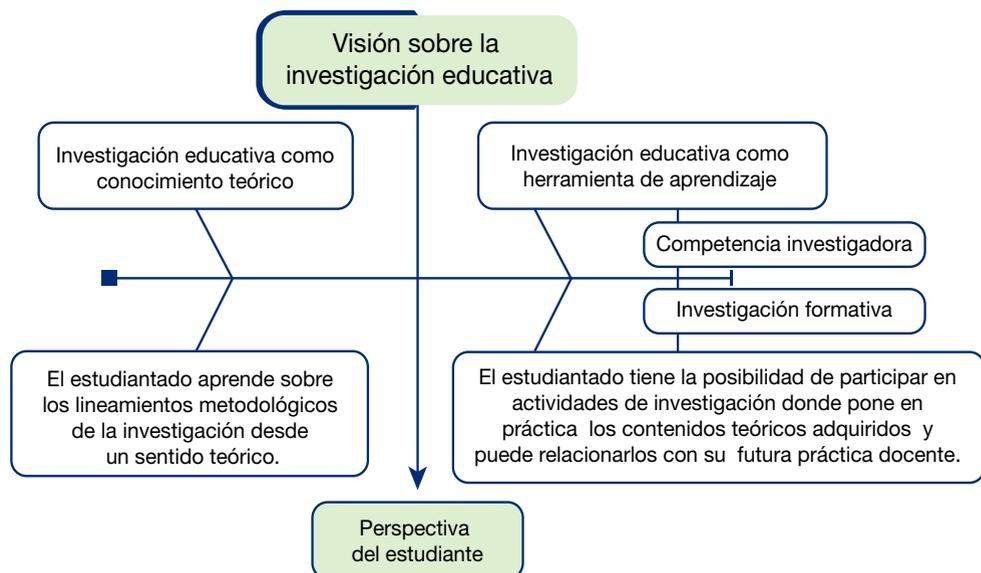
complementariedad que se da entre investigación y práctica, desde la mejora continua en aspectos propios de la enseñanza (Ion & Brown, 2022). En esta línea, el uso de la evidencia no propone menospreciar las experiencias y el conocimiento que se construye en la práctica, sino que busca ponerlo en diálogo con ella (Benavides-Lara et al., 2021; Camilli Trujillo et al., 2020). Ahora bien, está claro que una de las dificultades que se encuentra en el desarrollo de la EBE es que los maestros parecen reacios a utilizar o aprovechar la investigación en la práctica pedagógica. Para algunos de estos profesionales, el criterio de relevancia o importancia de la investigación radica en la respuesta a sus necesidades inmediatas (Ion & Brown, 2022).

Por ello, supone un desafío introducir la evidencia en la formación del profesorado, para desde allí poder generar comprensión, puntos en común, diálogo y riqueza mutua entre investigadores y profesionales de la educación (Flynn, 2019).

4 | Propuesta de integración de la investigación educativa en la formación del profesorado

A partir de los antecedentes teóricos mencionados en los apartados anteriores, se plantea la propuesta teórica de la Figura 3.

Figura 3 | Propuesta teórica



La lectura de la propuesta se realizará de izquierda a derecha, aunque primero se deben explicar los conceptos que aparecen arriba y abajo: la visión sobre la investigación educativa y la perspectiva del estudiante. La propuesta plantea que la visión sobre la investigación educativa puede materializarse a través de la investigación como conocimiento o de una investigación como una herramienta de aprendizaje.

Luego, esta visión se va haciendo más concreta en la perspectiva del estudiante en cuanto a la forma de participación e implicación que logrará tener en la investigación educativa. Esta perspectiva puede ser aquella en la que el estudiantado asume una implicación teórica o, si lo hace, que sea de una forma participativa. Nos detendremos un poco más en esta dimensión.

Respecto a la investigación como un conocimiento teórico, es interesante la aportación que hacen Munthe y Rogne (2015) cuando señalan que los programas de formación de profesores ponen el foco de la investigación en el propio maestro formador y en menor instancia en el estudiante que está aprendiendo (Munthe et al., 2016). Este es un aspecto que puede marcar la diferencia en la forma en que se involucra al estudiantado en la investigación.

Esta propuesta supone que los estudiantes deben adquirir conocimientos teóricos relativos a la investigación, lo cual es necesario para que adopten un corpus de saberes que luego les permita ponerlos en práctica. Sin embargo, el problema surge cuando el foco, paradigma o perspectiva del programa formativo da excesiva importancia al aspecto conceptual y no hay espacios para actividades prácticas o contextualizadas.

Desde esta dimensión, el estudiante aprende los lineamientos metodológicos de la investigación, lo cual es de suma importancia, siempre y cuando se evite encasillar los aprendizajes en un ámbito abstracto. Esta propuesta sostiene que, una vez que el estudiante va adquiriendo saberes teóricos, estos se deben ir complementando con actividades prácticas. Estas actividades pueden incluir:

- La realización de investigaciones adecuadas a estudios de grado siguiendo la metodología de investigación.
- La realización de actividades que tengan vinculación con la práctica. Por ejemplo, a partir de algún prácticum, buscar algún problema de investigación y desarrollarlo o llevar a cabo una investigación-acción.
- La realización de estrategias de recogida de información con participantes del sistema escolar, por ejemplo, podrían entrevistar a uno o

más profesores y luego transcribir, analizar las entrevistas y comentar los resultados.

- La identificación de problemas de investigación a partir de un determinado contexto. Esto puede parecer una actividad demasiado inicial, sin embargo, es fundamental para todo el proceso investigativo.

La participación en actividades de investigación parece ser una estrategia útil y beneficiosa para mejorar el desempeño profesional de los estudiantes (Guilbert et al., 2016). Este tipo de actividades puede ayudar a los estudiantes a comprender e interpretar la investigación producida por otras personas (Ion & Iucu, 2014) y permitirles ser más conscientes de su propio aprendizaje (Todd et al., 2004).

Goodyear y Zenios (2007) ven la participación de los estudiantes en la investigación como una forma de desarrollar la capacidad para comprender y participar en diferentes formas de construir el conocimiento, aspecto esencial para avanzar hacia su democratización en los distintos niveles educativos (Arocena, 2014).

De manera similar, Levy y Petrulis (2012) consideran que las actividades de investigación educativa ayudan a los estudiantes a desarrollar su empoderamiento y su independencia, también son más conscientes de cómo se lleva a cabo la investigación y desarrollan habilidades de pensamiento como el análisis, la síntesis, la evaluación y la resolución de problemas.

El segundo eje de la propuesta se basa en la investigación como una herramienta de aprendizaje. En este aspecto de la propuesta el foco está puesto en que el estudiante tenga la posibilidad de participar en actividades de investigación en las que pueda poner en práctica los contenidos teóricos adquiridos y pueda relacionarlos con su futura práctica docente. Materializar estos aspectos requiere que el profesorado formador tenga las competencias necesarias para impulsar la utilización de la investigación y que además lo haga de forma intencionada. Uno de los desafíos que implica este tipo de iniciativas es que los profesores universitarios sean capaces de transmitir a los estudiantes el entusiasmo por la investigación (Vereijken et al., 2016). Al respecto, hay algunos trabajos en los que los futuros profesores son críticos con el enfoque que les dan sus profesoras a las materias investigativas, argumentando que en ocasiones se vuelve muy teórico, monótono, poco atractivo y que no logran sentir el entusiasmo mencionado antes (p. ej., Perines, 2021).

En esta línea, algunos trabajos sostienen que el profesorado en formación necesita ayuda para poder participar en la investigación educativa.

Esa ayuda depende, en gran medida, del perfil investigador y didáctico del profesor de asignatura (Counsell et al., 2000). Si los estudiantes logran implicarse en la investigación de manera responsable, informada y persistente en el tiempo, pueden ampliar sus puntos de vista en la búsqueda de mejores soluciones a los problemas de su práctica (Elliot, 2001). Esta implicación no se logrará de forma espontánea a partir de hechos aislados, sino que debe haber una intencionalidad al respecto.

La evidencia muestra que acercar la investigación a los programas de formación docente requiere implementar cambios desde los primeros años de estudio. En esta línea, van der Linden y otros (2012) concluyeron que trabajar en pareja, en grupo y en tareas realistas basadas en ejemplos derivados de la práctica docente fueron actividades muy bien valoradas por los estudiantes de un curso de introducción a la investigación hecho al inicio de la carrera. De manera similar, los participantes del trabajo del artículo de McCartney y otros (2018) expresan que participar en talleres de investigación educativa tuvo efectos positivos en ellos, pero creen que la investigación educativa es una herramienta con lo cual no están del todo familiarizados.

Algunas actividades que se pueden llevar a cabo para lograr esta familiarización o «alfabetización» —como la denominan Anwaruddin y Pervin (2015)— pueden ser las siguientes: el uso de artículos de investigación en las clases con un sentido pedagógico y didáctico, el fomento de los semilleros de investigación, la participación de los estudiantes en proyectos de investigación y en actividades académicas centradas en el tema en la calidad de participante y no solo de oyente, etc. (Perines, 2020).

En el lado derecho del modelo figuran otros dos conceptos: competencia investigadora e investigación formativa. La inclusión de estos dos elementos se fundamenta en que, a través del fomento de cada uno de ellos, será posible avanzar hacia una integración de la investigación educativa en la formación del profesorado. A continuación se explica cada uno de ellos.

Competencia investigadora: Para que el profesorado dinamice la competencia investigadora a partir de la práctica pedagógica es importante el conocimiento e interiorización que adquieran los maestros de los elementos propios de la competencia, es decir, de las dimensiones y categorías que la integran (Murtonen & Salmento, 2019). Para ello, cobran sentido los cursos de los programas universitarios de magisterio y los que luego se dan en la formación continua. Una vez que se conoce esta parte técnica y teórica, se hace necesario la implementación de algunas metodologías activas que permiten la movilización de las dimensiones y

categorías propias de la competencia (Rodríguez Jiménez et al., 2019). Esto va en consonancia con algunos autores que sostienen que a través de ciertas metodologías activas se puede avanzar en la adquisición de la competencia (p. ej., Asunción, 2019; Gómez Hurtado et al., 2020; Juárez Pulido et al., 2019; Villamizar Cañas, 2021). Son muchas las metodologías activas que permiten la dinamización de la competencia investigadora y que, además, fortalecen el ejercicio pedagógico. Al respecto, Murtonen y Salmento (2019) sostienen lo siguiente: «Tanto el Aprendizaje Basado en Problemas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Servicio, son piezas clave para fortalecer el pensamiento científico y para la activación de la competencia investigadora, utilizando el proceso científico como base para todo el aprendizaje» (p. 10). Ahora bien, en el caso del Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos, ambos designados por la sigla ABP, su riqueza está en que las personas que los utilizan buscan soluciones a problemas realistas mediante los principios y métodos de investigación científica (Crisol Moya, 2016).

Por su parte, el Aprendizaje Servicio (ApS) también contribuye al fortalecimiento de la competencia investigadora, ya que permite que la investigación tenga un efecto en la realidad social al dar respuestas a problemas con elementos propios de la investigación científica, el pensamiento científico y la indagación (Redondo Corcobado & Fuentes, 2020). Por último, esta dinamización de la competencia investigadora no se debe quedar solo en el conocimiento e interiorización, sino que se debe articular y armonizar con el acompañamiento que la universidad brinda a sus estudiantes. Este acompañamiento al colectivo docente —tanto en su formación inicial como durante su vida laboral— es importante porque mejora la calidad de la enseñanza y, además, contribuye a la satisfacción de quien es acompañado (OCDE, 2019).

Investigación formativa: la inclusión de la investigación formativa en esta propuesta teórica se debe a que, a través de este paradigma, el estudiantado universitario afronta tareas investigativas dentro del currículum con un sentido didáctico. Algunas definiciones clásicas indican que la investigación formativa se refiere a la investigación como herramienta del proceso de enseñanza y aprendizaje que busca formar en investigación y para la investigación a través de acciones y metodologías que no necesariamente tengan como fin último la realización de proyectos de investigación acabados (Restrepo, 2003). También se ha indicado que está orientada por un docente, y los participantes no son expertos investigadores sino sujetos en pleno proceso formativo (Parra, 2004).

El interés por la investigación formativa se ha ido incrementando en el contexto latinoamericano, en especial en países como Colombia, Ecuador, Uruguay y Chile, y su enfoque es fundamental para integrar la investigación educativa en la formación del profesorado (aunque es un término aplicable a todas las áreas del conocimiento).

Algunos estudios (p. ej., Martí et al., 2018) mencionan que el problema que enfrenta la investigación tiene que ver con los mecanismos de acreditación y *rankings* que deben alcanzar las universidades (González-Campos & Medina-Pérez, 2022). Estos autores se basan en un estudio de la UNESCO (2015) y proponen como solución un rediseño de la toma de decisiones y de los mecanismos de gobernanza de las universidades, donde se mire a la investigación universitaria como un servicio a la sociedad y como parte de la formación de los estudiantes (Martí et al., 2018; UNESCO, 2015). Al no avanzar en este punto, se corre el riesgo de que la investigación pierda su sentido por no poder utilizarla para solucionar los problemas actuales y optimizar la práctica (Perines, 2018). A través de la investigación formativa se avanza en la articulación de la investigación con los procesos de formación profesional que se desarrollan en la universidad (Parra, 2004).

Ahora bien, qué diferencia la investigación formativa, del típico funcionamiento de las asignaturas de metodología de la investigación que se tienen en la universidad. La principal diferencia radica en que la investigación formativa se puede fomentar en todas las asignaturas, ya que cualquier profesor universitario puede pedir a los estudiantes que hagan actividades de investigación dentro de su clase, dándoles siempre orientación y contenido para que las puedan llevar a cabo. Los estudiantes aprenden principalmente a través del descubrimiento en el que son protagonistas. Problematizan, se enfrentan a desafíos, buscan información, analizan documentos, se enfrentan a estudios de casos, desarrollan ensayos teóricos, etc. (Restrepo, 2003).

5 | Implicaciones, reflexiones y conclusiones

La puesta en marcha de la propuesta teórica que se ha descrito en este artículo dependerá de una serie de factores. De acuerdo con Munthe y Rogne (2015), un factor importante será la medida en que los profesores formadores estén involucrados en la investigación y tengan experiencia en ella. De acuerdo con estos autores, las universidades en las que una minoría de la facultad tiene títulos de doctorado están menos equipadas para fomentar una cultura de investigación.

Ahora bien, con independencia del grado académico del profesional, lo que se necesita es que este le dé importancia a la investigación durante el proceso formativo de sus estudiantes y que la institución brinde los apoyos necesarios para que fomente dicha cultura investigativa. Un profesor universitario puede tener una gran cantidad de publicaciones, pero si no aterriza la investigación en su aula, difícilmente habrá avances en este tema. En este contexto la investigación formativa cobra fuerza, ya que por medio de este paradigma se intenta que la investigación se materialice en las asignaturas desde una perspectiva pedagógica y didáctica. Potenciar la investigación formativa y, en consecuencia, el desarrollo de la competencia investigadora, dependerá también de los esfuerzos gubernamentales e institucionales. Sin apoyos establecidos e intencionados, las iniciativas particulares se pierden en buenas voluntades. Al respecto, Healey y Jenkins (2009) apuestan por reinventar el currículo con el objetivo de asegurarse de que los estudiantes de grado (o pregrado) de todas las instituciones de educación superior aprendan a través de la investigación.

Por otra parte, Camarero-Figuerola y otros (2023) mencionan la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente del profesorado y de fomentar dinámicas colaborativas, donde los docentes participen en la investigación desde su diseño inicial. De allí que cobra importancia repensar los currículos que se desarrollan en las facultades de educación para que adopten nuevas perspectivas que lleven al desarrollo de las competencias como elemento transversal, como es el caso de la competencia investigadora.

A través de este artículo se pone a disposición de la comunidad educativa una propuesta teórica que puede ser de utilidad para las diversas entidades y agentes involucrados en esta formación. Ministerios, universidades, facultades, departamentos y la propia aula universitaria pueden reflexionar a partir de esta proposición, adoptar algunas de sus ideas y adecuarlas a sus contextos. En cuanto a la comunidad científica, se espera que esta propuesta signifique una aportación a esta línea de investigación y que se profundice en el futuro a través del trabajo de otras personas investigadoras.

Contribución de autores

Conceptualización: P.H.; investigación: P.H.; recursos: D.R.; curaduría de datos: P.H.; escritura (borrador original): P.H., D.R.; escritura (revisión y edición): P.H.; visualización: D.R.; supervisión: P.H.; administración del proyecto: P.H.

6 | Referencias bibliográficas

- Anwaruddin, S., & Pervin, N. (2015). English-language teachers' engagement with research: Findings from Bangladesh. *Professional Development in Education*, 41(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.861860>
- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(27), 85-102. <https://bit.ly/44QyJz4>
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 737-753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.06.001>
- Benavides Lara, M., de Agüero Servín, M., Pompa Mansilla, M., & Sánchez Mendiola, M. (2021). El curso en Educación Basada en Evidencias (EBE): reflexiones para la transdisciplina, la docencia y la investigación. *DIDAC*, 78, 8-19. https://doi.org/10.48102/didac.2021..78_JUL-DIC.73
- Beycioglu, K., Ozer, N., & Ugurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.004>
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J., Iranzo-García, P., & Renta-Davids, A. I. (2023). Desafíos para Aumentar el Uso de los Resultados de la Investigación Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 61-84. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Camilli Trujillo, C., Arroyo Resino, D., Asensio Muñoz, I., & Mateos-Gordo, P. (2020). Hacia la educación basada en la evidencia: un método y un tema. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 69-85. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040606>
- Castro-Rodríguez, Y. (2022). Revisión sistemática sobre los semilleros de investigación universitarios como intervención formativa. *Propósitos y Representaciones*, 10(2), e873. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.873>
- Colás Bravo, P., & Hernández de la Rosa, M. (2021). Research competences in university training. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 17-25. <https://n9.cl/96jvh>

- Counsell, C., Evans, M., McIntyre, D., & Raffan, J. (2000). The usefulness of educational research for trainee teachers; learning. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 467-482. <https://doi.org/10.1080/713688548>
- Crisol Moya, E. (2016). Using active methodologies: The students' view. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237(21) 672-677. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.040>
- Elliot, J. (2001). Making evidence-based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555-574. <https://doi.org/10.1080/01411920120095735>
- Flores, M. (2017). Editorial. Practice, theory and research in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287- 290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Flynn, N. (2019). Facilitating evidence-informed practice. *Journal Teacher Development* 23(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1505649>
- Forbes, C. (2022). Exploring barriers and solutions to encouraging evidence-into-use within an embedded evaluation approach: Reflections from the field. *Review of Education*, 10, e3351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3351>
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde-Trabada, A., & Valero- Esteban, J. M. (2022). Understanding the pedagogical gap between the educational research and the reality of teachers: an analysis of the difficulties and proposals. *Educación XX1*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Gómez Hurtado, I., García Rodríguez, M., González Falcón, I., Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempo de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- González-Campos, J. A., & Medina Pérez, J. M. (2022). Investigación y formación: un diálogo necesario. *Revista Educación*, 46(1), 367-382. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45411>
- Goodyear, P., & Zenios, M. (2007). Discussion, collaborative knowledge work and epistemic fluency. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 351-368. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00383.x>
- Gore, J. M., & Gitlin, A.D. (2004). [Re] Visioning the academic–teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10(1), 35-58. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170918>
- Griffioen, D. M. (2019). The influence of undergraduate students' research attitudes on their intentions for research usage in their future professional practice. *Innovations in Education and Teaching International*. 56(2), 162-172. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1425152>
- Guilbert, D., Lane, R., & Van Bergen, P. (2016). Understanding student engagement with research: A study of pre-service teachers' research perceptions, research experience, and motivation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 172-187. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1070118>

- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/developing-undergraduate-research-and-inquiry>
- Ion, G., & Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 334-347. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.899154>
- Ion, G., & Brown, C. (2022). Práctica educativa informada por la investigación: cómo ayudar a los educadores a comprometerse con la investigación para el bien común. *Revista de Educación*, 397, 239-260. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-546>
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.032>
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social* 26(1), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Justice, L. M., & Fey, M. E. (2004). Evidence-based practice in schools: Integrating craft and theory with science and data. *The ASHA Leader*, 9(17), 4-32. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.09172004.4>
- Kowalczyk-Wałędziak, M., Valeeva, R. A., Sablić, M., & Menter, I. (2023). *The Palgrave handbook of teacher education in central and eastern Europe*. Springer Nature. <https://n9.cl/f9gbc>
- Levy, P., & Petrusis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- Lysenko, L.V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educational Research in Educational Practice: Predictors of Use. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1-26. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.2.06>
- Martí, J., Licandro, O., & Gaete, R. (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos. *Revista de Educación Superior*, 47(186), 1-22. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n186/01852760-resu-47-186-1.pdf>
- Mas-Torelló, Ò. (2015). La influencia de la experiencia en las competencias investigadoras del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 13-34. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.44706
- McCartney, E., Marwick, H., Hendry, G., & Ferguson, E. C. (2018). Eliciting student teacher's views on educational research to support practice in the modern diverse classroom: a workshop approach. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 342-372. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1498748>

- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Munthe, E., Svensen Malmo, K. A., & Rogne, M. (2016). Teacher education reform and challenges in Norway. En T. Townsend (Ed.), *International Perspectives on Teacher Education* (pp. 69-78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315540863>
- Murtonen, M., & Salmento, H. (2019). Broadening the theory of scientific thinking for higher education. En M. Murtonen & K. Ballo (Eds). *Redefining Scientific Thinking for Higher Education: Higher-Order Thinking, Evidence-Based Reasoning and Research Skills*, 3-29. Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24215-2_1
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *Panorama de la educación: Indicadores OCDE 2019*. <https://n9.cl/wyv54>
- Olazábal Vega, G., & Águila, A. (2020). Formación de la competencia investigativa en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Lengua Extranjera Inglés. Mendive. *Revista de Educación*, 18(3), 515-527. <https://n9.cl/kn0y60>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Ediciones UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*, 7, 57-77. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Perines, H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675641/perines_veliz_haylenalejandra.pdf?sequence=1
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Perines, H. (2020). El camino hacia un modelo formativo en investigación educativa al interior de las carreras de pedagogía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 241-256. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941perines13>
- Perines, H. (2021). Educational research training in teacher training programs: The views of future teachers. *International Education Studies*, 14(1), 76-85. <https://ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/0/44463>

- Puustinen, M., Säntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates; approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.61836>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202. <https://r.issu.edu.do/wR>
- Rodríguez Jiménez, C., Ramos Navas-Parejo, M., Santos Villalba, M. J., & Fernández Campoy, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, 3(1), 39-59. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>
- Rojas Betancur, H. M., & Méndez Villamizar, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué les queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53-69. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.261>
- Rubio M. J., Torrado M., Quirós C., & Valls R. (2017). Auto percepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354. <https://doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-Mesa, Y. L., & Puerto-Guerrero, A. H. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y educadores*, 18(3), 391-407. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.183.2>
- Sabariego Puig, M., Cano Hila, A. B., Gros Salvat, B., & Piqué Simón, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 26, 239-259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>
- Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M., & Ryve, A. (2022). Using research to inform practice through research-practice partnerships: A systematic literature review. *Review of Education*, 10, e3337. <https://doi.org/10.1002/rev3.3337>
- Todd, M., Bannister, P., & Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335-355. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188285>
- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>

- Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401-419. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643401>
- Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers; research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631>
- Van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., & van Veen, K. (2019). "Important, but Im not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102868. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2019.06.022>
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Vereijken, M. W. C., van der Rijst, R. M., de Beaufort, A. J., van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2016). Fostering first-year student learning through research integration into teaching: Student perceptions, beliefs about the value of research and student achievement. *Innovations in Education and Teaching International*, 55, 425-432. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1260490>
- Villamizar Cañas, M. D. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*, 45(2), 1-9. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42861>
- Wang, Y., Newton, D., Moger, P., Ion, G., & Arnau-Sabates, L. (2023). What do we know so far about the research-teaching nexus in Initial Teacher Training? Findings from a systematic review. *Review of Education*, 11(2), e3405. <https://doi.org/10.1002/rev3.3405>