



**UNAE**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Maestría en:**

Investigación en Educación

Concepciones de investigación educativa y prácticas pedagógicas del profesorado de  
Educación Básica de la UNAE

Trabajo de titulación previo a la obtención del  
título de Magíster en Investigación en  
Educación

Autor:

Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo

CI: 0302633680

Tutor:

Rolando Juan Portela Falgueras

CI: 0151131190

**Azogues, Ecuador**

08-agosto-2024



### **Resumen:**

La formación de investigadores es un tema ampliamente abordado en diversos campos y disciplinas. Sin embargo, específicamente en el ámbito de la educación, la formación de docentes investigadores constituye un objeto de estudio cuyo corpus teórico está en constante construcción y evolución. En este contexto, el presente estudio contribuye a enriquecer este campo teórico, al tener como objetivo determinar la relación entre las concepciones de investigación educativa y las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación por el profesorado de la carrera de Educación Básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). La metodología empleada se fundamenta en el pragmatismo, el enfoque de investigación fue mixto, incluyendo el levantamiento de datos cuantitativos y cualitativos, recolectados a través de test, entrevistas y análisis documental, y aplicados a una muestra de 19 docentes. En el análisis de información se combinaron los enfoques deductivo e inductivo para evaluar la relación entre variables, se emplearon los softwares JASP y MAXQDA. Los principales resultados muestran que en la UNAE existe una gran diversidad de concepciones de investigación educativa pero no todas estas concepciones influyen en las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación. Esta falta de correlación destaca la flexibilidad y la posibilidad de innovación en la enseñanza de la investigación, por lo que se resalta la oportunidad de desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes para coconstruir una didáctica de la investigación que sea reflexiva, adaptativa e innovadora, con el potencial de mejorar significativamente el aprendizaje y la enseñanza de la investigación en la formación de futuros docentes.

**Palabras clave:** Investigación educativa, Formación inicial docente, Educación Básica, Docente investigador, Didáctica de la investigación educativa.



**Abstract:**

The training of researchers is a widely discussed topic across various fields and disciplines. However, specifically within the field of education, the training of teacher-researchers constitutes a subject of study whose theoretical corpus is in constant construction and evolution. In this context, the present study contributes to enriching this theoretical field by aiming to determine the relationship between conceptions of educational research and the pedagogical practices employed in teaching research by the faculty of the Basic Education program at the Universidad Nacional de Educación (UNAE). The methodology is based on pragmatism, employing a mixed research approach that included the collection of both quantitative and qualitative data through tests, interviews, and document analysis, applied to a sample of 19 teachers. In the information analysis, both deductive and inductive approaches were combined to assess the relationship between variables, utilizing JASP and MAXQDA software. The main findings show that there is a wide variety of educational research conceptions at UNAE, but not all these conceptions influence the pedagogical practices used in teaching research. This lack of correlation highlights the flexibility and potential for innovation in research teaching, underscoring the opportunity to develop collaborative work between teachers and students to co-construct a didactic approach to research that is reflective, adaptive, and innovative, with the potential to significantly improve learning and teaching of research in the training of future teachers.

**Keywords:** Educational research, Initial teacher training, Basic Education, Teacher-researcher, Didactics of educational research.



## **Dedicatoria**

*Dedico este esfuerzo con todo mi cariño a mis hermanos, Daniel y Emily, cuyo apoyo incondicional en mi infancia, juventud y adultez ha sido mi constante.*

*A su lado, sin duda alguna, elegiría crecer una y mil veces más.*



## **Agradecimiento**

*A mi Dios, mi señor, fuente de mi aliento y autor del hermoso regalo de la vida, mi eterna gratitud.*

*A mis padres, Azucena y Pablo, quienes me han inculcado la tenacidad para luchar incansablemente por mis sueños.*

*Y a mi esposa, Raquel, mi faro en la oscuridad, cuyo amor y compañía en innumerables noches de desvelo han iluminado mi camino en esta travesía.*



## Índice de Contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>9</b>
Descripción General y Específica del Problema.....	9
Formulación del Problema de Investigación.....	12
Justificación del Problema de Investigación.....	12
¿Qué Propósitos se Plantean en la Investigación? .....	13
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	13
<b>Capítulo 1: Marco Teórico .....</b>	<b>15</b>
Antecedentes de Investigación.....	15
Referentes Teóricos.....	21
Formación en Investigación: Una Mirada desde la Política Pública de la Formación del Profesorado .....	21
Formación en Investigación Educativa: Aproximación desde los Currículos de Formación del Profesorado de Educación Básica en el Contexto Ecuatoriano .....	26
Concepciones de la Investigación Educativa: Una Aproximación Filosófica .....	32
Principios Filosóficos que Inciden en las Concepciones de Investigación Educativa.....	36
Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Investigación Educativa .....	51
<b>Capítulo 2: Referente Metodológico.....</b>	<b>53</b>
<b>Capítulo 3: Resultados.....</b>	<b>59</b>
Análisis y Descripción de los Participantes .....	59
Análisis de Concepciones de Investigación Educativa del Profesorado de Educación Básica de la UNAE.....	60
Concepciones Ontológicas de Investigación Educativa del Profesorado de Educación Básica de la UNAE .....	60
Concepciones Epistemológicas de Investigación Educativa del Profesorado de Educación Básica de la UNAE.....	63
Concepciones Metodológicas de Investigación Educativa del Profesorado de Educación Básica de la UNAE.....	66
Concepciones Axiológicas de Investigación Educativa del Profesorado de Educación Básica de la UNAE .....	71
Relación entre las Concepciones de Investigación Educativa de los Docentes de Educación Básica de la UNAE con el Sexo y la Edad.....	75
Caracterización de las Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Investigación del Profesorado de Educación Básica de la UNAE .....	76
Análisis de Relación entre las Concepciones de Investigación Educativa y las Prácticas Pedagógicas Empleadas en la Enseñanza de la Investigación por el Profesorado de Educación Básica de la UNAE .....	83



<b>Capítulo 4: Orientaciones para el Fortalecimiento la Enseñanza de la Investigación en la Carrera de Educación Básica de la UNAE .....</b>	<b>89</b>
Integración de Concepciones Ontológicas y Epistemológicas Diversas en la Enseñanza de la Investigación Educativa.....	89
Fomento de Prácticas Pedagógicas Reflexivas, Adaptativas e Innovadoras en la Enseñanza de la Investigación Educativa.....	90
Oportunidades para la Construcción Colaborativa de una Didáctica de la Investigación en la Formación Inicial de Docentes.....	91
<b>Conclusiones y Recomendaciones.....</b>	<b>93</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>95</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>104</b>
Anexo 1. Carta de Autorización del Contexto .....	104
Anexo 2. Operacionalización de las Variables de Investigación .....	105
Anexo 3. Guía de Entrevista .....	108
Anexo 4. Test de Concepciones .....	109
Anexo 5. Modelo de Consentimiento Informado .....	112
Anexo 6. Cláusula de Propiedad Intelectual.....	113
Anexo 7. Cláusula de Licencia y Autorización para Publicación en el Repositorio Institucional.....	114
Anexo 8. Certificado de Aprobación del Tutor.....	115



## Índice de Tablas

Tabla 1	<i>Características de las concepciones metodológicas según la experimentación del proceso</i>	47
Tabla 2	<i>Análisis de concepciones ontológicas de investigación educativa</i>	60
Tabla 3	<i>Análisis de concepciones epistemológicas de investigación educativa</i>	63
Tabla 4	<i>Análisis de concepciones metodológicas de investigación educativa según la experimentación</i>	66
Tabla 5	<i>Análisis de concepciones metodológicas de investigación educativa según el esquema operativo</i>	69
Tabla 6	<i>Análisis descriptivo concepciones axiológicas de investigación educativa</i>	72
Tabla 7	<i>Relación entre las Concepciones de investigación educativa con el Sexo y la Edad</i>	75
Tabla 8	<i>Metodologías y/o estrategias empleadas en la enseñanza de la investigación</i>	77
Tabla 9	<i>Relación entre las metodologías y/o estrategias empeladas en la enseñanza de investigación educativa con el sexo y la edad</i>	79
Tabla 10	<i>Proceso de evaluación empleada en la enseñanza de la investigación educativa</i>	80
Tabla 11	<i>Relación entre el proceso de evaluación de la investigación educativa con el sexo y la edad</i>	82
Tabla 12	<i>Análisis de la relación entre concepciones ontológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 1</i>	83
Tabla 13	<i>Análisis de la relación entre concepciones ontológicas y prácticas pedagógicas - Metáfora 3</i>	84
Tabla 14	<i>Análisis de la relación entre concepciones epistemológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 10</i>	85
Tabla 15	<i>Análisis de la relación entre las concepciones epistemológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 13</i>	86
Tabla 16	<i>Análisis de la relación entre las concepciones metodológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 18</i>	87
Tabla 17	<i>Análisis de la relación entre las concepciones metodológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 19</i>	87
Tabla 18	<i>Análisis de la relación entre las concepciones metodológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 20</i>	88





## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b>	<i>Concepciones metodológicas de investigación según la experimentación del proceso.....</i>	43
<b>Figura 2</b>	<i>Categorías de análisis sobre las concepciones ontológicas de investigación educativa.....</i>	62
<b>Figura 3</b>	<i>Categorías de análisis sobre las concepciones epistemológicas de investigación educativa.....</i>	65
<b>Figura 4</b>	<i>Categorías de análisis sobre las concepciones metodológicas de investigación educativa .....</i>	70
<b>Figura 5</b>	<i>Categorías de análisis sobre las concepciones axiológicas de investigación educativa .....</i>	73



## **Introducción**

La investigación es fundamental para el desarrollo y mejora permanente del campo educativo, debido a que proporciona conocimientos sobre experiencias, evidencias y reflexiones de los procesos de formación del ser humano, favoreciendo el desarrollo habilidades, valores, actitudes y emociones. El presente documento denominado “Concepciones de investigación educativa y prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Básica de la UNAE”, es producto de una investigación desarrollada en los años 2023-2024, en el marco del programa de Maestría en Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). A continuación, se presenta el problema de investigación, poniendo de relieve su relevancia en el contexto educativo actual, en particular en la carrera de Educación Básica de la UNAE. Asimismo, se exponen los propósitos y objetivos que orientan y delimitan el alcance de la investigación.

### **Descripción General y Específica del Problema**

Exponer los argumentos que dieron inicio a esta investigación implica develar y compartir perspectivas, motivaciones y experiencias relacionadas a aquello que se desconoce, inquieta e impulsa hacia la búsqueda de conocimiento. Al reflexionar sobre esto se puede afirmar que la situación ideal que originó el planteamiento de esta investigación estuvo relacionada con la búsqueda del conocimiento del autor de este trabajo. Pero, no partió únicamente de una motivación intrínseca, sino también de la motivación extrínseca, en este caso, relacionada con el aporte al conocimiento teórico de la formación de docentes en investigación y que, sin duda, podría favorecer la toma de decisiones para el fortalecimiento de la formación inicial de docentes.

La presente investigación se desarrolló en la UNAE, cuya misión es la formación de profesionales de la educación con un marcado compromiso ético y transformador. La universidad se destaca por su enfoque en el rigor científico, la investigación-innovación, y la vinculación permanente con instituciones socioeducativas y la comunidad. Además, la UNAE promueve un abordaje territorial, intercultural e internacional, basado en la ecología de saberes y derechos, en busca de contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva, justa, equitativa, libre y democrática, con responsabilidad social y ambiental (UNAE, 2023).

A lo largo de su existencia, la UNAE (2023) graduó a 4384 profesionales de la educación, todos ellos formados bajo la guía y el conocimiento de sus docentes. Estos docentes, formadores de docentes, a través de sus años de servicio, han construido un cuerpo de conocimiento propio, lo que suscita el interés del autor por explorar y analizar. No obstante, esta investigación se planteó, no como una apropiación del conocimiento ajeno, sino como una forma de relacionarse y aprender del otro (López, 2010; Sánchez Puentes, 2014). Aquí, cobró fuerza la motivación por estudiar la relación entre las concepciones y prácticas del profesorado universitario sobre la investigación educativa y su enseñanza, debido a que, se consideró que aportar al marco teórico de la enseñanza de la investigación educativa es ideal para favorecer la formación efectiva de los estudiantes de la UNAE.



Ante lo expuesto, comprender el vínculo entre las concepciones del profesorado sobre la investigación educativa y las prácticas pedagógicas utilizadas en su enseñanza es de suma importancia en el contexto de la UNAE, a través de este trabajo se analizaron los procesos de enseñanza de la investigación, así como se identificaron los desafíos y las oportunidades en la formación de los futuros docentes investigadores.

El contexto específico de esta investigación fue la carrera de Educación Básica, que tiene como propósito formar docentes de educación básica con habilidades pedagógicas, competencias investigativas y capacidades para diseñar experiencias de aprendizaje que, fundamentadas en el descubrimiento de sentidos y significados en sus estudiantes, consideren el carácter relacional del conocimiento, resaltando la habilidad de buscar, seleccionar, conectar e interpretar sobre la mera recepción pasiva del conocimiento; y que, a su vez integren la representación y la acción, resultando en experiencias pedagógicas concebidas para fomentar la acción educativa.

Durante la etapa de formación, los estudiantes de Educación Básica cursan diversas asignaturas que promueven su formación en investigación, adicionalmente, desarrollan Proyectos de Integración de Saberes (PIENSA), cuyo enfoque aboga el ejercicio práctico de los conocimientos adquiridos y las competencias investigativas desarrolladas (UNAE, s.f.). En este contexto, una de las últimas fases es el proceso de titulación, para titularse los estudiantes pueden elegir entre: la elaboración de un Trabajo de Integración Curricular (TIC), el que implica la elaboración de una propuesta que puede ser teórica, investigativa, metodológica, experimental o una integración de estas; la rendición de un Examen de grado de carácter complejo, que es una evaluación teórico-práctica de carácter sumativo; y otras opciones que consten en el proyecto de carrera (UNAE, 2023).

En este contexto, en la carrera de Educación Básica, se observó una tendencia entre los estudiantes a rechazar la elaboración de un TIC. Según los datos de la Unidad de Gestión de Titulación de Carreras de Grado Presenciales de la UNAE (2023), se registró un incremento notable en el número de estudiantes que eligieron el Examen complejo. Este número comenzó con apenas 2 estudiantes en la primera cohorte, no registrándose ninguno en la segunda; posteriormente, aumentó a 3 en la tercera cohorte y siguió con un patrón ascendente. Un pico significativo se observó en la séptima cohorte con 40 estudiantes, cifra que representa el 41% del total de estudiantes de Educación Básica en ese periodo, indicando que casi la mitad optó por el Examen complejo. El dato más reciente, octava cohorte, mostró que 36 estudiantes eligieron esta modalidad, lo que representa el 26% del total de estudiantes de esa corte.

Al comparar estos datos con los de otras carreras de la UNAE se observó que, la preferencia por la modalidad de Examen complejo en la carrera de Educación Básica supera ampliamente a las cifras reportadas en las demás carreras, con la excepción de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (PINE) —donde la preferencia por el Examen complejo es aún más pronunciada—. Es importante señalar que la selección de la carrera de Educación Básica como foco de este estudio fue debido a la disponibilidad de datos



comparativos, sin embargo, los números registrados en la carrera de PINE sugieren una tendencia que merece atención, dado que indican patrones subyacentes más pronunciados en las preferencias de modalidad de titulación.

Dicho esto, es necesario manifestar que, aunque la presente investigación no exploró directamente las razones detrás del creciente número de estudiantes que prefieren rendir un Examen complejo sobre la elaboración de un TIC, los hallazgos relacionados con las concepciones de investigación del profesorado y las prácticas pedagógicas empeladas en la enseñanza de la investigación podrían proporcionar *insights* valiosos para futuras investigaciones enfocadas en entender y abordar esta nueva problemática.

Lo anterior, a razón de que diversos estudios han señalado que las decisiones de los estudiantes están vinculadas a varios factores relacionados con las concepciones y prácticas de enseñanza de los docentes. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden ver la investigación como una tarea complicada que demanda un esfuerzo considerable (Ibragimov, 2019; Palencia Salas et al., 2020), otros pueden experimentar una falta de motivación o temor al fracaso, lo que los inclina hacia alternativas de titulación percibidas como más rápidas y menos exigentes (Cevallos Uve y Cedeño Hidalgo, 2022), todo ello producto de su experiencia en la formación académica. Sin embargo, es importante reconocer que existen otros factores que inciden en estas decisiones, tales como el tiempo y el compromiso, así como el acceso a recursos como participantes y docentes tutores, entre otros.

En el contexto de investigación, varios docentes de la carrera de Educación Básica consideran que las distintas percepciones sobre la investigación que coexisten en la UNAE afectan de manera particular la elaboración de los protocolos de TIC, situación que, desde su perspectiva, podría llevar a los estudiantes a optar por modalidades de titulación alejadas de la investigación, esto lo han señalado en las sesiones metodológicas de la comisión de titulación. Estas distintas concepciones de investigación que enriquecen y en ocasiones dilatan los procesos académicos e investigativos plantean un área significativa de estudio para entender cómo estas concepciones pueden estar relacionadas con las prácticas pedagógicas empeladas en la enseñanza de la investigación.

El problema expuesto, encarna la visión de Bernal (2010) sobre lo que es un problema de investigación. En este caso, el fenómeno de la creciente preferencia por el Examen complejo sobre la elaboración de un TIC en la carrera de Educación Básica de la UNAE se presentó como una oportunidad significativa para explorar y responder a cuestiones prácticas y teóricas que afectan directamente a la formación de futuros educadores. Cómo se ha mencionado, esta investigación propone un análisis de las concepciones del profesorado y sus prácticas pedagógicas, lo cual no solo es académicamente relevante, sino que también posee la potencialidad de influir positivamente en la formulación de estrategias educativas y curriculares. Al hacerlo, este estudio generó conocimientos que son aplicables en la mejora de los procesos educativos y en la promoción de una cultura de investigación más sólida entre los estudiantes de la UNAE.



### **Formulación del Problema de Investigación**

Sobre la base de la descripción del problema, se planteó como pregunta de investigación la siguiente:

¿Cómo se relacionan las concepciones de investigación educativa que tienen los profesores de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación con las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la investigación?

### **Justificación del Problema de Investigación**

Investigaciones previas han demostrado que existe una compleja interacción entre las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y sus prácticas pedagógicas en el aula, lo cual tiene una influencia directa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Fang, 1996; Kember, 1997). Este vínculo sugiere que las percepciones de los docentes pueden determinar significativamente su práctica y, por ende, incidir en el aprendizaje y el desarrollo profesional de los estudiantes. Este nexo entre las concepciones y las prácticas del profesorado subraya la necesidad de examinar detalladamente cómo, las concepciones de investigación educativa se relacionan con las prácticas pedagógicas empeladas en la enseñanza de la investigación.

La importancia de estudiar esta relación radica en el potencial que tiene la formación en investigación para transformar las prácticas educativas y mejorar la calidad de la educación. Al capacitar eficientemente a los futuros docentes en metodologías y técnicas de investigación no solo se fortalece su habilidad para generar nuevo conocimiento aplicable en contextos educativos, sino que también se les habilita para actuar como agentes de cambio dentro de su práctica pedagógica (Elliot, 2005). Esta capacidad investigativa permite a los docentes abordar de manera crítica y reflexiva las problemáticas específicas de su quehacer profesional, analizar supuestos y tomar decisiones fundamentadas que promuevan cambios sustantivos tanto en el aula como en la comunidad educativa en general (Freire, 2005).

En consecuencia, el estudio de cómo las concepciones de investigación del profesorado se relacionan con sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de la investigación adquiere un papel central. Al entender mejor esta dinámica, se puede promover una enseñanza de la investigación que no solo mejore las prácticas pedagógicas, sino que también enriquezca las concepciones de investigación de los docentes universitarios y estudiantes del contexto de investigación. Esto, a su vez, contribuirá a la preparación más eficaz de los futuros docentes, dotándolos de los saberes necesarios para afrontar los retos que la profesión implica.

La necesidad de fortalecer la enseñanza de la investigación en la formación docente se ha visto resaltada por estudios que evidencian limitaciones estructurales que impiden el desarrollo efectivo de habilidades investigativas en los estudiantes (Palencia Salas et al., 2020). Ibragimov (2019) señala la existencia de contradicciones en la instrucción de investigación, marcadas por la falta de modelos efectivos para su desarrollo y limitaciones en la preparación del profesorado universitario encargado de enseñarla. Asimismo, Gros et al.



(2020) concluyen que el desarrollo de habilidades de investigación en docentes en formación se ve condicionado por el proceso de titulación, donde su adquisición y ejercicio práctico se evidencia únicamente al momento de elaborar un proyecto de grado.

Por otro lado, la relevancia de los docentes universitarios en el proceso de generación de conocimiento y promoción de la investigación entre los estudiantes subraya la importancia de sus concepciones en la calidad y enfoque de las prácticas de enseñanza (Sánchez Puentes, 2014). Dichas concepciones impactan directamente en la motivación, el interés y la percepción de los estudiantes hacia la investigación, lo cual, de no ser adecuadamente orientado, podría restringir su formación (Cevallos Uve y Cedeño Hidalgo, 2022). Sumado a ello, desde la perspectiva de Fontaines Ruiz et al. (2022) la enseñanza-aprendizaje de la investigación contribuye a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU, debido a que fomenta el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico en los investigadores, lo cual es fundamental para la toma de decisiones informadas y el diseño de políticas públicas efectivas.

En el caso específico de la carrera de Educación Básica de la UNAE, se destaca la necesidad de abordar las dinámicas inmersas en los procesos de formación en investigación del estudiantado. De acuerdo con González Beade (2024) los estudiantes presentan problemas recurrentes en los TIC, esto incluye la falta de claridad en los objetivos, la insuficiente integración de contenidos y la aplicación de metodologías inadecuadas, lo que podría estar incidiendo en la preferencia de los estudiantes por modalidades de titulación que perciben como menos exigentes.

Por lo expuesto, esta investigación no solo busca explorar las diversas concepciones de investigación educativa entre los docentes de la carrera de Educación Básica de la UNAE, sino también entender cómo estas concepciones afectan las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación. Al hacerlo, se aspira a fortalecer el proceso de enseñanza en investigación educativa, contribuyendo al enriquecimiento de las concepciones de investigación del profesorado y sus prácticas pedagógicas. Esto se alinea con la misión de la UNAE de formar profesionales de la educación comprometidos y que generen procesos de transformación y mejoramiento. Finalmente, este trabajo se presenta como una valiosa oportunidad para reflexionar sobre la práctica pedagógica inmersa en la formación de docentes, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la investigación.

## **¿Qué Propósitos se Plantean en la Investigación?**

### ***Objetivo General***

Determinar la relación entre las concepciones de investigación educativa y las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación por el profesorado de la carrera de Educación Básica de la UNAE

### ***Objetivos Específicos***



- Identificar las concepciones de investigación educativa que tienen los docentes de la carrera de Educación Básica de la UNAE
- Caracterizar las prácticas pedagógicas que emplea el profesorado de la carrera de Educación Básica de la UNAE en la enseñanza de la investigación
- Analizar la relación entre las concepciones y las prácticas pedagógicas del profesorado de la carrera Educación Básica de la UNAE
- Proponer orientaciones para el fortalecimiento de la enseñanza de la investigación en la carrera de Educación Básica de la UNAE con base en los hallazgos identificados

A continuación, en el desarrollo de este documento se abordan 4 capítulos. En el capítulo 1 se exponen los estudios previos, principales corrientes teóricas, concepciones y perspectivas más relevantes en el ámbito del objeto de estudio, contextualizando así el marco de referencia teórica de la presente investigación. En el capítulo 2 se detalla el marco metodológico que direccionó y posibilitó la consecución de los objetivos de investigación. Se precisa la postura paradigmática asumida, el enfoque, técnicas e instrumentos empleados en la recolección de información; además, se explica el proceso de análisis de información y los procedimientos utilizados para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. En el capítulo 3, se presentan los principales hallazgos obtenidos del análisis de datos, así como algunas orientaciones que buscan fortalecer el proceso de formación docente en el contexto de la investigación educativa. En el capítulo 4, que constituye el corazón de esta investigación, se proponen orientaciones para el fortalecimiento de la enseñanza de la investigación en la carrera de Educación Básica de la UNAE, estas orientaciones derivadas y respaldadas por las evidencias y argumentos provenientes del análisis de la información.

En la última sección de este documento se presentan las conclusiones y recomendaciones del trabajo investigativo. El apartado de conclusiones constituye una síntesis que responde a la pregunta de investigación, evidenciando la concreción de los objetivos; por lo tanto, se ofrecen interpretaciones y reflexiones sobre los hallazgos y sus significados para el contexto de investigación y el campo educativo. Por su parte, en el apartado de recomendaciones se ponen a consideración las sugerencias resultantes de esta investigación, dirigidas tanto a la comunidad académica como demás responsables de la formación docente, su finalidad fue orientar acciones que fortalezcan la formación de docentes en investigación.



## Capítulo 1: Marco Teórico

### Antecedentes de Investigación

Los antecedentes de investigación de este estudio se derivan de una revisión exhaustiva de la literatura, la cual reveló una escasez de publicaciones recientes que aborden la formación inicial de docentes en investigación (Peñañiel Arévalo, 2024), especialmente sobre las concepciones de investigación y las prácticas utilizadas en su enseñanza. Dada esta carencia, fue necesario incorporar referencias de años anteriores para enriquecer el análisis teórico.

En esta línea, se identificó que la mayoría de estudios que han emergido en este campo, especialmente en Australia, Sudáfrica, Finlandia, Reino Unido, Nueva Zelanda, Países Bajos, Estados Unidos, Venezuela y Ecuador; se han centrado en los niveles educativos de primaria, secundaria, posgrado y doctorado, involucrando a participantes como estudiantes, docentes de dichos niveles y asesores de doctorado (Brew, 2001; Kiley y Mullins, 2005; Åkerlind, 2008; Meyer et al., 2007; Pitcher y Åkerlind, 2009; Visser-Wijnveen et al., 2009; Pitcher, 2011; Ozel y Luft, 2013; Stubb et al., 2012, Griffioen, 2018; Shan et al., 2020; Fontaines Ruiz et al., 2007; Criollo y Fontaines Ruiz, 2017). Sin embargo, un ámbito que ha sido notoriamente descuidado en la literatura científica es la formación inicial de docentes, en particular las concepciones de investigación educativa de aquellos educadores encargados de formar a futuros profesores. Este campo ha sido abordado mayormente en países como Estados Unidos, España y más recientemente Chile.

En este sentido, uno de los primeros estudios realizados sobre concepciones de investigación educativa se titula *Supporting teachers' understanding of educational research in a master's level research course*, fue realizado por Tiezzy y Zeuli (1994) en Estados Unidos. El propósito central de su investigación radicó en descubrir y describir las creencias de los docentes acerca de la investigación educativa, explorando cómo estas concepciones influyen la manera en que los educadores leen, interpretan y aplican los estudios de investigación. Una cuestión adicional se centró en determinar si dichas creencias podían ser reconfiguradas mediante la participación en un curso de maestría. El estudio se aplicó a una muestra de 13 docentes de distintos niveles educativos y con diversa experiencia en investigación educativa. A través de una serie de herramientas metodológicas, que incluyeron entrevistas estructuradas y abiertas, clasificación de tarjetas con resúmenes de investigaciones y análisis de viñetas y artículos, se trazó un panorama de sus creencias y comprensiones.

Los hallazgos revelaron que previo al curso muchos docentes mantenían una perspectiva limitada de la investigación, en la que predominaba un enfoque consumidor, considerando la investigación principalmente como una fuente de estrategias y técnicas directas para implementar en la enseñanza. Sin embargo, este panorama cambió tras la culminación del curso; los docentes mostraron una transición hacia una actitud más crítica y reflexiva, donde la investigación ya no se percibía como un manual de buenas prácticas, sino como una





herramienta valiosa para ampliar su perspectiva sobre la enseñanza. De la misma forma, uno de los descubrimientos más destacados fue el impacto a largo plazo del curso en las prácticas y percepciones de los docentes, debido a que, un año después de su culminación, muchos señalaron que incorporaron lo aprendido en su práctica diaria y compartieron sus descubrimientos con colegas. No obstante, a pesar de estos avances, aún persistió una cierta reticencia o inconformidad de los docentes hacia la investigación cuantitativa.

Por su parte, Mahoney (2013) en su estudio titulado *Educational Research in the United States: A Survey of Pre-K-12*, realizado en Estados Unidos, tuvo como principal objetivo llevar a cabo una de las primeras encuestas a gran escala sobre las percepciones e impacto de la investigación educativa en la educación preescolar a secundaria en el país. La metodología implementada para la investigación incluyó el uso de un protocolo de entrevista cognitiva, correos electrónicos de reclutamiento y recordatorios, un formulario de consentimiento y divulgación de la Junta Internacional de Revisión (IRB), y una encuesta en línea de la que se obtuvieron 3.908 respuestas. A través de esta última, se exploraron seis áreas clave: el propósito, las concepciones, el uso, las actitudes hacia el impacto y valor, y la difusión de los resultados de la investigación educativa.

Entre los hallazgos más relevantes, se descubrió que los maestros identificaron la mejora y la exploración como los principales objetivos de la investigación educativa. Asimismo, valoraron positivamente la investigación en el campo y la consideraron como una fuente de conocimiento valioso. En cuanto al uso, los docentes buscaron información investigativa relacionada con su materia, sin embargo, enfrentaron barreras como la falta de tiempo. En términos de impacto, la investigación educativa tuvo una presencia ocasional en su práctica docente, con figuras como Marzano, Kagan y Bloom. Respecto al valor, priorizaron aquellos estudios que demuestran métodos de enseñanza y aprendizaje efectivos. Finalmente, en cuanto a la difusión, los sitios web fueron identificados como los más accesibles para obtener información investigativa, pero fueron las revistas de investigación las percibidas como las fuentes más confiables y comprometidas con la educación pública.

Respecto a los estudios en países hispanohablantes, Perines y Murillo (2017) en España realizaron el estudio *Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa*, con el propósito de comprender las percepciones de los docentes en formación de Educación Primaria respecto a la investigación educativa. Para lograr este objetivo, se aplicó la fenomenografía como enfoque metodológico, por lo que se centraron en identificar cualitativamente cómo las personas interpretan y experimentan fenómenos específicos. Durante el curso académico 2014-2015, se ejecutaron entrevistas fenomenográficas en las que se plantearon a los estudiantes preguntas sobre su percepción de la investigación educativa, su utilidad para su futura labor y sus opiniones sobre el trabajo de los investigadores.

Los hallazgos del estudio se centraron en cinco temáticas principales en el discurso de los participantes. Primero, en cuanto a las concepciones sobre la investigación educativa, los estudiantes reflejaron una evolución



en su entendimiento a lo largo de su formación. Inicialmente, veían la investigación como una herramienta creativa y, con el tiempo, la entendieron como un proceso científico riguroso. Segundo, valoraron la investigación educativa como una herramienta crucial para mejorar situaciones en el ámbito educativo y para mantenerse actualizados. Tercero, señalaron que la actitud de los docentes respecto a la investigación depende en gran medida de su propia iniciativa, y observaron una mayor receptividad entre los docentes jóvenes y en formación. Cuarto, aunque tenían una percepción generalmente positiva de los investigadores educativos, a veces sentían que algunos podían estar desconectados de la realidad de las aulas. Por último, respecto a su propia formación en investigación, consideraron que esta debería iniciarse más temprano en su carrera y que deberían recibir una formación más sólida para enfrentar desafíos educativos, aunque no necesariamente aspiraban a convertirse en investigadores expertos.

De la misma manera, Perines e Ion (2020) en su estudio *How Do Prospective Teachers Understand Educational Research?*, realizado en Chile, buscaron entender cómo los futuros docentes conciben la investigación educativa y cómo el plan de estudios, junto con la mediación de sus profesores universitarios, influye en dicha concepción. Para esto, se utilizó un enfoque cualitativo fenomenológico, centrado en explorar, describir y comprender las experiencias individuales relacionadas con la investigación educativa. Se aplicó un grupo focal a estudiantes de último año de distintos programas de formación docente, las preguntas estaban centradas en entender sus concepciones sobre la investigación educativa, la importancia que le atribuían y cómo estas percepciones habían sido influenciadas por sus experiencias y la interacción con sus profesores universitarios.

El estudio reveló tres concepciones predominantes entre los estudiantes: Primero, la investigación educativa fue vista positivamente, siendo percibida como una herramienta esencial para mejorar su futura práctica docente y abordar desafíos a través de la búsqueda de soluciones a problemas específicos. Segundo, los futuros docentes reconocieron la influencia de sus profesores en sus concepciones sobre la investigación; algunos valoraron positivamente la guía de profesores involucrados activamente en investigación, mientras que otros señalaron haber tenido experiencias menos provechosas, sintiendo que carecen de una formación adecuada en investigación y de oportunidades para involucrarse en ella; esta falta de oportunidades generó inseguridades en los estudiantes, especialmente cuando debían abordar proyectos de investigación y tesis. Finalmente, manifestaron un deseo profundo por una mayor integración de la investigación educativa en su instrucción, con esperanzas de que futuras modificaciones curriculares fortalezcan esta área de formación.

En el contexto ecuatoriano, Criollo et al. (2017) desarrollaron el estudio *Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios*, con el propósito de analizar la autoeficacia para el aprendizaje de la investigación que tienen los estudiantes universitarios y de qué manera esas ideas interactúan con sus



concepciones respecto a la investigación. Se optó por un diseño de naturaleza mixta que combinó métodos cuantitativos y cualitativos, se contó con una muestra representativa de 1.304 estudiantes de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala. Para ello, se creó una escala de creencias personales sobre la investigación; el instrumento está compuesto por 11 ítems que valoran la autoconfianza en la capacidad para investigar, el interés en los procesos investigativos y la potencia de los procesos de investigación.

Los resultados mostraron que el 43.9% de los estudiantes estaban en proceso de conformar su percepción de autoeficacia, mientras que un 6.8% no se consideraban autoeficaces. En términos generales, la investigación no era vista como una práctica inherente a sus estudios, sino como una asignatura aparte. Además, a pesar de que un 37.7% demostró tener una autoeficacia relativa y un 11.6% una autoeficacia completa, existía una carencia general de confianza e interés en la investigación. Se destaca la variabilidad en las concepciones de investigación dependiendo de los niveles de autoeficacia, por ejemplo, los estudiantes con baja autoeficacia tendieron a asociar la investigación con conocimientos genéricos aprendidos de textos de metodología, adoptando una visión empírico-inductiva sin detalles específicos del proceso investigativo ni su diversidad. En contraste, los estudiantes con alta autoeficacia mostraron una visión más precisa de la investigación, utilizando términos específicos como hipótesis, métodos y sistemático. Esta comprensión detallada refleja una mayor integración de conocimientos complejos, influenciada por la interacción con el contexto y experiencias exitosas.

Existen otros estudios que, si bien no abordan directamente las concepciones de investigación educativa, se centran en las concepciones de investigación de docentes, por lo tanto, se establecen como un aporte significativo para la presente investigación. En este contexto, el estudio de Brew (2001) titulado *Conceptions of Research: A phenomenographic study*, exploró las variaciones en cómo los investigadores seniors consolidados experimentan e interpretan el acto de investigar. El diseño metodológico se basó en el enfoque fenomenográfico, para recopilar información, se implementaron entrevistas estructuradas con preguntas principales, centradas en comprender la naturaleza de las investigaciones que los participantes estaban realizando y sus concepciones subyacentes sobre la misma.

El estudio arrojó hallazgos que segmentan las concepciones de la investigación en cuatro categorías principales. Primero, las Concepciones del Dominó, en la cual ven la investigación como una secuencia de tareas conectadas que se dirigen a un objetivo final. Segundo, las Concepciones del Intercambio, donde la investigación es percibida como un acto social enfocado en la creación y compartición de conocimientos. Tercero, las Concepciones de Capas, que buscan descubrir niveles más profundos de conocimiento en la investigación. Cuarto, las Concepciones de Viaje representan la visión de la investigación como un proceso que no solo transforma, sino que también enriquece la comprensión del investigador.



Por su parte, Ozel y Luft (2013) realizaron el estudio *Beginning Secondary Science Teachers' Conceptualization and Enactment of Inquiry-Based Instruction*, en el que indagan cómo los docentes de secundaria, en su primer año de ejercicio profesional, conceptualizan y usan la investigación en el proceso de enseñanza. El estudio se aplicó a 44 docentes de cinco jurisdicciones de los Estados Unidos, a través de un enfoque cuantitativo; se emplearon 3 entrevistas semiestructuradas a los docentes: al inicio, a mediados y al final del año escolar; adicionalmente, se realizaron observaciones en el aula y notas de campo. Los datos recopilados fueron cuantificados a través de las pautas y enfoques detallados por Miles y Huberman en su texto *Qualitative Data Analysis* para la transformación de datos cualitativos a cuantitativos.

Para conceptualizar a la investigación y su uso en la enseñanza de las ciencias, los autores tomaron como referencia las características esenciales de la investigación en el aula que fueron propuestas por la National Research Council. Estas características se resumen en que el docente sea capaz de hacer que el estudiante 1) participe en preguntas orientadas científicamente, 2) dé prioridad a la evidencia al responder preguntas, 3) formule explicaciones a partir de evidencia, 4) conecte explicaciones con conocimiento científico y 5) comunique y justifique explicaciones. Al respecto, se identificó que los docentes de secundaria, en su primer año de ejercicio profesional, tienden a conceptualizar a la investigación al margen de las características de preguntas orientadas científicamente y prioridad a la evidencia; sin embargo, rara vez su caracterización se alineaba a características como explicación con evidencia, conexión al conocimiento y comunicación de explicaciones. Además, se evidenció que esta conceptualización no cambió durante todo el primer año de ejercicio profesional.

A su vez, Fontaines et al. (2007) a través de su estudio *Concepción epistemológica sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar* buscó identificar la comprensión de la naturaleza de investigación que tiene el personal docente que imparte las cátedras de investigación en un programa de formación de tercer nivel de la Universidad de Oriente Núcleo de Sucre-Carúpano, Venezuela. La investigación fue de carácter descriptiva-de campo, de diseño no experimental transaccional descriptivo. Se aplicó a 24 docentes la escala de determinación de concepciones de Fontaines (2006), compuesta por 3 subescalas: enfoque empírico inductivo, racional deductivo e introspectivo vivencial.

Este estudio identificó que los docentes tienen diferentes concepciones epistemológicas respecto de la investigación; sin embargo, existe mayor aceptación por los principios que definen la postura empírico inductiva, es decir, los docentes concibieron a la investigación como una forma de producir conocimiento con base en la observación sistemática de los hechos y en la formulación de hipótesis a partir de la experiencia. Ante lo expuesto, los autores concluyen que la concepción empírico inductiva que prevaleció en los docentes guarda similitud con el método científico, debido a que comparten elementos como la observación y el planteamiento de hipótesis.



Además, señalan que la postura racional deductiva no es aceptada por los docentes estudiados debido a su incompatibilidad con las pretensiones curriculares y el desconocimiento de su operacionalización y ejecución.

Por otro lado, estudios como los de Pitcher y Åkerlind (2009), Visser-Wijnveen et al. (2009) y Pitcher (2011) centrados en analizar las concepciones sobre la investigación desde diferentes perspectivas: investigadores postdoctorales, académicos y estudiantes de doctorado, ofrecen una ruta metodológica enfocada en el uso de las metáforas como método para descubrir cómo estos grupos conceptualizan aspectos clave de su trabajo y entorno, tales como la investigación y la enseñanza. Los autores sostienen que, al presentar conceptos complejos en términos metafóricos se obtienen *insights* más profundos y enunciados sobre las creencias, valores y percepciones de los participantes. Las técnicas empeladas fueron entrevistas y encuestas.

Los resultados de estas investigaciones van desde la identificación de cuatro concepciones principales: la investigación como un proceso exploratorio, la investigación espacial, la investigación constructiva y la investigación orgánica (Visser-Wijnveen et al., 2009). Hasta la distinción de cinco concepciones distintas relacionadas con la revelación, búsqueda, explicación, señalización y creación de patrones (Pitcher y Åkerlind, 2009). Finalmente, los aportes de Pitcher (2011) amplían el espectro de concepciones sobre investigación identificados por Pitcher y Åkerlind, el autor se sumerge profundamente en la relación entre las concepciones de investigación identificadas, con la enseñanza, aprendizaje y conocimiento. Se destaca la complejidad y diversidad de perspectivas entre los académicos y enfatiza que, para mejorar la relación entre investigación y enseñanza, es esencial comprender y abordar las concepciones individuales de los académicos.

Como se ha expuesto, diversos estudios han contribuido de manera significativa al entendimiento y desarrollo de las concepciones de investigación educativa, por lo tanto, es evidente que los aportes epistemológicos y metodológicos que ofrecen los autores se constituyen como fundamentos para la construcción de conocimiento en este trabajo de titulación. En este contexto, Mahoney (2013), Brew (2010) Perines y Murillo (2017) y Fontaines et al. (2007) aportan desde una perspectiva epistemológica al señalar categorías que permiten clasificar y comprender las concepciones de investigación educativa. Asimismo, los estudios mencionados, junto con las contribuciones de Ozel y Luft (2013), Pitcher y Åkerlind (2009), Visser-Wijnveen et al. (2009) y Pitcher (2011) ofrecen un aporte desde el punto de vista metodológico debido a que muestran la utilización de diferentes enfoques, técnicas e instrumentos para estudiar las concepciones de investigación educativa. La diversidad metodológica, utilizada en estos trabajos, enriquece la exploración del objeto de estudio, lo que facilita una comprensión más profunda del mismo.

En este apartado se han explorado detalladamente los antecedentes relevantes que abordan las concepciones de investigación y su interacción con las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación. A través de la revisión de literatura, se ha identificado las diversas perspectivas teóricas y enfoques



metodológicos que han influido en este campo. Estos antecedentes proporcionan una base sólida para comprender cómo las concepciones de investigación se reflejan en las prácticas pedagógicas, y cómo estas prácticas a su vez inciden en la formación en investigación de los estudiantes. El integrar estos antecedentes en el estudio permite tener un panorama claro sobre las oportunidades y limitaciones para abordar este objeto de estudio. En la siguiente sección, se explora con mayor detalle los señalamientos teóricos que se establecen como fundamento de este trabajo.

## **Referentes Teóricos**

### **Formación en Investigación: Una Mirada desde la Política Pública de la Formación del Profesorado**

La educación ha experimentado transformaciones sustanciales en las últimas décadas. Estos cambios están estrechamente ligados a la necesidad de formar docentes que no solo transmitan conocimientos, sino que también generen nuevos saberes, siendo críticos, reflexivos y, por supuesto, investigativos. En este panorama, la formación investigativa en la educación superior se ha convertido en un pilar esencial, por lo que está respaldada por un sólido marco legal que asegura su implementación. Este epígrafe tiene el propósito de explorar los cimientos legales sobre los cuales se constituye la formación de docentes en investigación, con especial énfasis en el contexto ecuatoriano. Esta exploración pretende no solo ofrecer una visión explicativa sobre el marco legal de la formación de docentes en investigación, sino también proporcionar una comprensión práctica y aplicada de cómo estas regulaciones y políticas se materializan en el contexto formativo del profesorado.

El marco normativo y las regulaciones asociadas a la formación en investigación juegan un papel crucial, debido a que establecen los lineamientos y estándares necesarios para garantizar una formación de calidad. En este sentido, a nivel internacional se identifican diversas políticas que promueven la formación en investigación, entre ellas la Agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en dicha política la formación de competencias investigativas está ligada a las metas de diversos ODS. Por tal motivo, se establece para la concreción de estos objetivos la promoción regional de la investigación. Esta perspectiva se fortalece a través de los aportes de Fontaines-Ruiz et al. (2022), quienes reflexionan respecto a que la enseñanza de la investigación es una herramienta poderosa para el desarrollo humano y el pensamiento crítico, siempre y cuando se incorporen elementos clave como la pluralidad y la duda epistémica, y se desplace el protagonismo de lo metódico.

Desde esta perspectiva, la implementación de políticas públicas que regulan y fortalecen la formación en investigación se establece como una necesidad prioritaria para los diferentes países, más aún en la formación de docentes. La formación en investigación para docentes emerge como un componente fundamental en el escenario educativo de América Latina, este reconocimiento se materializa inicialmente a través de la legislación educativa en diversos países de la región, que contempla la formación docente continua como un derecho y una





responsabilidad profesional de los educadores (Calvo, 2019). Este marco legal sienta las bases para la promoción de la investigación educativa como política pública que marca una ruta hacia el perfeccionamiento y la actualización profesional docente.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019) en el escenario regional se destaca la iniciativa adoptada por el poder legislativo de Colombia en 2015, que introdujo la figura del año sabático para aquellos docentes con una dedicación mínima de diez años. Esta medida permite a los docentes involucrarse en proyectos de innovación e investigación educativa, mostrando un compromiso tangible a nivel gubernamental hacia la promoción de la investigación educativa. Además, en otros países se han creado instituciones y universidades pedagógicas dedicadas específicamente a la formación de docentes y a la investigación educativa. Un ejemplo notable es el Instituto Uladislao Gámez Solano en Costa Rica, que promueve espacios para la reflexión, investigación y mejora de la calidad profesional de los docentes. Del mismo modo, en Argentina, el Instituto Nacional de Formación Docente ha establecido un área dedicada a la investigación que se enfoca en las prácticas docentes, evidenciando una estructura organizativa que respalda la formación en investigación.

La vinculación entre la formación continua y la carrera docente también se destaca como un mecanismo de promoción de la formación en investigación. En Cuba, por ejemplo, los docentes con mejores calificaciones tienen la oportunidad de acceder a una formación avanzada y participar en proyectos de investigación, lo cual se traduce en un avance en su carrera profesional y educativa; en este sentido, se destaca la contribución de la investigación a la formación inicial y al desarrollo profesional continuo de los docentes. La investigación se percibe como un medio para la reflexión, innovación y mejora de las prácticas docentes y, su integración en la estructura educativa y en la práctica docente diaria se considera importante para el avance y la calidad de la educación en la región. De acuerdo con Calva (2019), promover la formación en investigación entre los docentes a través de una política de formación continua fundamentada en una mayor cualificación de la formación docente, la promoción de la investigación-acción, y la articulación entre la carrera docente y el desarrollo profesional, se establece como un camino hacia el fortalecimiento del sistema educativo de la región.

En el contexto ecuatoriano, la Constitución (2008) pone de manifiesto la importancia de la formación en investigación como un pilar fundamental en el desarrollo educativo y social del país. En el artículo 350, se destaca que la finalidad del sistema de educación superior radica en la formación académica y profesional con una visión científica y humanista, así como en la investigación científica y tecnológica. Este mandato resalta la necesidad de una formación sólida en investigación para que los profesionales contribuyan activamente a la construcción de soluciones para los desafíos que enfrenta el país. Adicionalmente, el artículo 357 garantiza el financiamiento estatal para las instituciones públicas de educación superior, estableciendo así un sustento económico que permite



la inversión en investigación. Este financiamiento es crucial para fortalecer la capacidad académica y promover la formación en investigación entre los docentes, constituyendo un recurso valioso para el avance del conocimiento.

El sistema integrado descrito en el artículo 386, que incorpora a universidades, escuelas politécnicas, institutos de investigación, entre otros, fomenta un ambiente propicio para la formación de docentes en investigación. Esta integración facilita la colaboración y la coordinación entre diferentes actores del sistema educativo, permitiendo así una sinergia que potencia la formación y la investigación científica y tecnológica. En esta línea, el Estado, según el artículo 387, tiene la responsabilidad de promover la generación y producción de conocimiento, así como de fomentar la investigación científica y tecnológica. Esta disposición, junto con la garantía de libertad de creación e investigación, crea un ambiente favorable para la formación de docentes en investigación, permitiéndoles explorar, innovar y contribuir al conocimiento científico y tecnológico del país. Finalmente, el artículo 388 establece la asignación de recursos necesarios para la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la formación científica. La posibilidad de acceder a fondos concursables para financiar proyectos de investigación incentiva una cultura de competencia y excelencia, fomentando así la formación en investigación entre los docentes.

Siguiendo estos planteamientos, el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), a través del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, destaca la importancia de la formación en investigación en varios aspectos del proceso educativo. En primer lugar, el Artículo 46 hace referencia a los textos escolares y al material curricular didáctico, enfatizando en cómo estos recursos deben fomentar el aprendizaje autónomo y la iniciativa de investigación entre los estudiantes. Si bien este artículo está centrado en el estudiantado, implica un rol activo por parte de los docentes para guiar y facilitar actividades de investigación, lo cual requiere que los docentes tengan una sólida formación en metodologías de investigación. Por otro lado, el artículo 215 menciona los méritos que se consideran en los concursos para docentes, incluyendo las publicaciones, artículos e investigaciones como un componente valioso. Este artículo hace un llamado a los docentes a involucrarse en actividades de investigación y a contribuir al campo educativo a través de publicaciones y artículos, lo que subraya la importancia de la formación en investigación para progresar y consolidarse en su carrera profesional. En adición, el artículo 263 detalla la distribución del tiempo de dedicación del docente, reservando un espacio para la investigación y publicaciones académicas dentro de las dos horas diarias destinadas a la actualización pedagógica y otras actividades relacionadas con la gestión docente. Este tiempo reservado para la investigación resalta la importancia que, desde la normativa, se le otorga a la formación continua en investigación, permitiendo a los docentes dedicar tiempo dentro de su jornada laboral para enfocarse en investigaciones que puedan enriquecer su práctica pedagógica y contribuir al desarrollo educativo.





En concordancia con lo referido, la Asamblea Nacional de Ecuador (2018), mediante el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) señala la relevancia y el énfasis de la formación en investigación dentro de las instituciones de educación superior del Ecuador. Se manifiestan varios puntos clave que subrayan la importancia de la investigación en el contexto académico y su impacto en la sociedad. En primer lugar, el artículo 7 establece que uno de los elementos esenciales para la distribución de recursos públicos a las universidades y escuelas politécnicas, ya sean públicas o privadas que reciben financiamiento estatal, es la investigación. Esto implica que la calidad y la cantidad de proyectos de investigación y desarrollo científico, tecnológico, pedagógico o artístico, programas de innovación, transferencia de tecnología, publicaciones, trabajos de titulación y activos intangibles son factores determinantes para la asignación de recursos. Esta disposición demuestra que la inversión en investigación es vista como un pilar fundamental para el crecimiento y desarrollo de las instituciones de educación superior en Ecuador.

En segundo lugar, el artículo 23 de la LOES resalta la vinculación con la sociedad como un aspecto esencial de la educación superior. Se enfatiza la necesidad de que las instituciones planifiquen, ejecuten y divulguen programas y proyectos que contribuyan a abordar las necesidades y problemáticas de la sociedad. Esto va más allá de la mera formación académica, ya que implica un compromiso activo con la resolución de problemas en el entorno. En este contexto, la investigación juega un papel crucial al permitir que las instituciones aborden y solucionen cuestiones de relevancia social a través de la generación de conocimiento. Por último, el artículo 31 de la LOES subraya la importancia de una evaluación integral del personal académico en las instituciones de educación superior. Esta evaluación no solo considera la docencia, sino también la investigación, la vinculación con la sociedad y otras funciones asignadas. La inclusión de la investigación en la evaluación del desempeño académico resalta su relevancia en la labor de los docentes y profesionales de la educación superior.

En el contexto específico de la promoción de la formación del profesorado en investigación, el acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00049-A, establece un marco normativo enfocado en facilitar la organización y desarrollo de investigaciones educativas alineadas con las necesidades del sistema educativo del país. Para esto, reconoce a una amplia gama de actores, en el que se incluye a los docentes como posibles proponentes de proyectos investigativos. Lo anterior se materializó mediante el Instructivo para la presentación de propuestas de investigación educativa en el Sistema Nacional de Educación, en el que se estableció áreas y líneas de investigación, lineamientos para las propuestas de investigación educativa, y requisitos para la revisión, evaluación y aprobación de las propuestas de investigación (Dirección Nacional de Investigación Educativa, 2019). En este marco, la formación de docentes en investigación se perfila como una necesidad y a la vez como una oportunidad para fortalecer el sistema educativo nacional.



De la misma manera, en el plan nacional de desarrollo, denominado Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025, la investigación se consolida como un pilar esencial, lo que subraya su importancia en el desarrollo sostenible y progresivo de la nación. Esta visión destaca una educación integral desde el nivel inicial hasta el superior, con un enfoque particular en la integración de la investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) en la educación superior. En el Plan también se evidencia una ambiciosa meta de integrar el sector empresarial en este esfuerzo, con empresas financiando la investigación e innovación de sus procesos, lo que resalta la necesidad de una formación investigativa que responda y se adapte a las demandas del sector productivo, propiciando a su vez el desarrollo económico del país. Además, se pone un énfasis especial en la investigación de alto impacto dentro de la educación superior, subrayando que la investigación no solo debe existir, sino que debe ser significativa y tener un impacto tangible en la sociedad. Por otro lado, más allá del ámbito académico, la Directriz G9 del plan reitera la importancia de la investigación científica como un medio para generar empleo, evidenciando que la formación en investigación no es meramente académica, sino una herramienta vital para el desarrollo socioeconómico (Secretaría Nacional de Planificación, 2021).

Ante lo expuesto, una política pública que contribuye a esta promoción de la formación de docentes en investigación es la implementación de Agendas de Investigación Educativa en el Ecuador. La primera Agenda de Investigación fue desarrollada en el 2018 y exhibió 5 áreas de interés, con el objetivo de diagnosticar y proponer alternativas para la toma de decisiones que permitan promover el desarrollo de procesos investigativos dentro de la educación. Posterior a ello, a mediados de 2022, se presentó una nueva Agenda que adiciona 3 áreas de interés, vinculando así a la Innovación, Inclusión, Educación y trabajo, Desarrollo profesional, Gestión institucional, Educación en situaciones de emergencia, Protección de derechos y, Género y educación; cada una con sus respectivas líneas de investigación y enfoques transversales, articuladas a su vez a 5 ejes de trabajo; los cuales están alineados con los ODS, especialmente el 4, y con el Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación 2021-2025 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

La panorámica de las políticas analizadas en este epígrafe revela un impulso, tanto implícito como explícito, hacia la integración de la investigación educativa en la praxis y formación docente. Estas directrices, lejos de ser meras recomendaciones, moldean y reconfiguran la estructura y el contenido de la formación inicial y continua del profesorado. Las acciones emergentes derivadas de estas políticas no solo subrayan la importancia de la investigación en la formación docente, sino que también anticipan una reconfiguración en cómo se conceptualiza y se practica la pedagogía en relación con la investigación en el ámbito educativo, lo que da luz a diversos modelos y currículos enmarcados en la formación de docentes en investigación.



## **Formación en Investigación Educativa: Aproximación desde los Currículos de Formación del Profesorado de Educación Básica en el Contexto Ecuatoriano**

La formación en investigación educativa implica el desarrollo de competencias que le permiten al profesorado enfrentar, con un enfoque científico, los desafíos educativos que surgen en su labor cotidiana; por lo tanto, esta formación aspira a que los educadores sean reflexivos, críticos y capaces de tomar decisiones con base en la evidencia científica, lo que se traduce como un proceso de fortalecimiento continuo de su desempeño profesional (Freire, 2005; Zeichner y Noffke, 2001). En el contexto ecuatoriano, donde la educación ha experimentado profundas transformaciones en las últimas décadas (UNESCO, 2019), es crucial examinar cómo se ha incorporado la enseñanza de la investigación en los modelos y currículos destinados a la formación docente. Por lo expuesto, en este epígrafe se analiza, desde una perspectiva crítica y reflexiva, cómo se concibe y promueve la enseñanza de la investigación en la instrucción del profesorado en Ecuador, desde la revisión de modelos y currículos de formación del profesorado de distintas universidades que ofertan en esta carrera.

De acuerdo con el Consejo de Educación Superior (CES), en el Ecuador existen 50 universidades públicas y particulares que ofertan algún programa de formación de tercer nivel relacionado con el campo de la Educación. De este conjunto, 45 ofertan un programa o la carrera de Educación Básica. Para esta aproximación se escogieron las cinco universidades con mejor posicionamiento en el ranking de Webometrics, añadiendo a este criterio el contexto investigativo. Las universidades elegidas son: Universidad de las Américas (UDLA), Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Universidad Politécnica Salesiana (UPS), Universidad San Francisco De Quito (USFQ), Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Al revisar los modelos educativos y las propuestas curriculares de universidades destacadas, se evidencia una diversidad de compromisos con respecto a la formación de docentes en investigativa. En particular, la UDLA (2015) conceptualiza la enseñanza de la investigación como un componente esencial y transversal de su proceso educativo, orientado a dotar a los estudiantes de competencias críticas y metodológicas esenciales para abordar cuestiones educativas prácticas. Su modelo educativo, arraigado en principios constructivistas, favorece una pedagogía centrada en el aprendizaje autónomo del estudiante, considerando el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento. Dicha filosofía se materializa mediante la implementación de estrategias pedagógicas como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas, las cuales no solo facilitan la adquisición de conocimiento teórico, sino que también promueven el desarrollo de habilidades investigativas aplicables en contextos reales y multidisciplinarios.

De acuerdo con la propuesta curricular de 8 semestres de la UDLA (2022), desde el inicio de la formación se pone especial énfasis en el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, mediante una secuencia



curricular constituida que incluye asignaturas dedicadas específicamente a la investigación. Desde el segundo semestre, materias como "Investigación y textos académicos" y "Metodología de la investigación educativa", junto con la realización de proyectos de integración curricular en etapas avanzadas, constituyen experiencias pedagógicas diseñadas para fomentar habilidades en investigación educativa. Estas experiencias abarcan desde el análisis crítico de textos académicos hasta la formulación y ejecución de proyectos de investigación que integran conocimientos disciplinares, profesionales e investigativos en el ámbito de la pedagogía y gestión educativa.

Por su parte, la modalidad híbrida de la carrera de educación proporciona a los estudiantes acceso a una formación versátil y adaptada a las demandas contemporáneas, permitiendo la integración de la teoría con la práctica investigativa y profesional a través de prácticas preprofesionales en diversas instituciones educativas. Estas prácticas ofrecen oportunidades valiosas para la aplicación práctica y transferencia de conocimientos en entornos auténticos, potenciando la capacidad investigativa de los estudiantes. De esta manera, la UDLA sostiene una política de formación en investigación que armoniza la ciencia con las necesidades sociales, contribuyendo a la resolución de problemas concretos.

De la misma manera, en la PUCE (2017) la formación en investigación en la carrera de Educación Básica se concibe como un eje transversal y fundamental que permea el currículo, estructurándose sobre los pilares del Modelo Educativo de la institución. Este modelo promueve una visión integral de la persona, con un enfoque que abarca dimensiones prácticas, sociales, humanistas y trascendentes, orientadas hacia la excelencia pedagógica, el carácter inclusivo e intercultural, y un compromiso arraigado con los valores de servicio a la comunidad. En este contexto, la investigación se entiende no solo como la generación de nuevo conocimiento, sino como un medio para lograr una formación crítica, reflexiva y comprometida con los desafíos educativos, sociales y culturales del Ecuador y del contexto global.

En la propuesta pedagógica de la PUCE, articulada en torno a diversas dimensiones, pone de relieve la formación de profesionales competentes y conscientes de su capacidad de influir positivamente en la sociedad. Dentro de la dimensión práctica de esta propuesta, se destaca que la investigación debe orientarse hacia la resolución de problemas específicos, priorizando la utilidad y la aplicabilidad del conocimiento en situaciones reales. A su vez, la dimensión social de la propuesta refuerza esta orientación, fomentando la participación activa en problemáticas sociales mediante la investigación, lo cual contribuye al desarrollo de una conciencia crítica y un compromiso con la justicia social. Adicionalmente, en las dimensiones humanista y trascendente se enfatiza el desarrollo integral de los individuos y la búsqueda de significado a través de la reflexión y la indagación científica.

En esta línea, la PUCE refleja la integración de la investigación en el perfil de egreso de sus estudiantes, destacando habilidades como la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la identificación y



resolución de problemas del contexto, el manejo eficiente de tecnologías de la información y comunicación, y el trabajo en equipo y liderazgo. Estas competencias son fundamentales para el ejercicio de la docencia, la gestión educativa y la vinculación con la sociedad, permitiendo a los egresados generar propuestas pedagógicas innovadoras y pertinentes fundadas en principios de pluralidad, interdisciplinariedad, interculturalidad e inclusión.

Para estos fines, desde el inicio del proceso de formación se establece una progresión curricular que integra la investigación formativa, articulándola con las prácticas pedagógicas y la vinculación con la sociedad. Este enfoque se materializa a través de asignaturas que inculcan y desarrollan habilidades investigativas desde los fundamentos teóricos y metodológicos, hasta la aplicación práctica en diseño de proyectos y la integración curricular. Las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la investigación se distribuyen a lo largo de los ocho semestres de formación, comenzando con "Fundamentos de la Investigación" en segundo semestre, seguido por "Estadística Aplicada a la Educación" en cuarto, "Metodología de la Investigación" en sexto, "Diseño de Proyectos de Investigación" en séptimo y culminando con un proyecto de Integración Curricular en octavo ciclo (PUCE, 2022).

Por otro lado, en la UPS (2014) la concepción de la formación en investigación se fundamenta en un modelo educativo que integra las perspectivas de la pedagogía crítica, el constructivismo, y el aprendizaje cooperativo, enmarcado dentro de los principios del sistema preventivo desarrollado por Don Bosco. Este enfoque pedagógico se orienta hacia la formación de profesionales capaces de analizar, planificar, gestionar y evaluar propuestas educativas innovadoras, con un fuerte compromiso ético y social, destinado a la atención y formación integral de niños de 6 a 12 años, y a contribuir en la solución de problemáticas del sistema educativo nacional.

En este marco, la formación en investigación se articula a través de un currículo que promueve la construcción del conocimiento de manera crítica y reflexiva, fomentando el desarrollo de competencias investigativas desde una perspectiva teórica, empírica, y metodológica. Este enfoque se sustenta en la certeza de que la educación puede expandir las libertades y desarrollar el valor humano a través de procesos de emancipación, en consonancia con el desarrollo de la autonomía racional y el disfrute de los derechos humanos como base de la vida democrática.

La enseñanza de la investigación educativa en la UPS se estructura de manera progresiva a lo largo de la carrera, iniciando en el segundo semestre con la asignatura "Metodología de la Investigación Educativa I: Aproximación y Descripción de la Realidad Educativa". Este enfoque progresivo continúa en el sexto semestre con "Metodología de la Investigación Educativa II: Formulación de los Proyectos de Investigación", seguido por "Metodología de la Investigación Educativa III: Elaboración del Estado del Arte y Recopilación de la



Información” en el séptimo semestre, y culmina en el octavo semestre con “Metodología de la Investigación Educativa IV: Sistematización de la Información y Redacción del Informe” (UPS, s.f.).

Además, la UPS incentiva la realización de proyectos integradores en el segundo, cuarto y sexto semestre como componentes esenciales de la formación investigativa. En estos proyectos, los estudiantes están llamados a, a través de la investigación, analizar contextos socio-culturales-educativos, identificar y caracterizar modelos pedagógicos curriculares, y diseñar ambientes, estrategias y recursos educativos que sean tanto innovadores como inclusivos. Estos proyectos no solo representan un ejercicio de aplicación práctica de la investigación sino también una herramienta para la integración de conocimientos y el desarrollo de propuestas concretas para la transformación educativa.

En cuanto a la USFQ, la formación en investigación en la carrera de Educación Básica se concibe como un elemento clave en la preparación de educadores capaces de comprender y transformar la realidad educativa, tanto a nivel nacional como internacional. Este enfoque se enmarca dentro de una visión que busca dotar a los futuros profesionales de conocimientos y competencias pedagógicas actualizadas, y también fomentar un espíritu crítico y reflexivo, orientado hacia la innovación y la mejora continua en los distintos ámbitos de la educación.

El propósito de la carrera resalta la importancia de formar educadores de calidad, conscientes de las realidades educativas y capaces de desenvolverse exitosamente en diversas esferas educativas. Se enfatiza el aporte proactivo a la transformación de la educación mediante soluciones basadas en la investigación académica y el pensamiento crítico. Este compromiso se traduce en un perfil de egreso que destaca la evaluación crítica de teorías y filosofías relacionadas con las ciencias de la educación, el diseño de planes curriculares innovadores, y la utilización efectiva de las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación (CES, 2021).

La formación en investigación en la USFQ está alineada con la actualización permanente en metodologías, conocimientos y tendencias educativas. Esto implica un diagnóstico continuo y una intervención efectiva en situaciones, procesos y sistemas educativos, con un enfoque multidimensional que abarca desde la psicología del desarrollo y del aprendizaje hasta la planificación y evaluación de soluciones creativas para problemas educativos. En esta línea, una de las competencias clave que adquieren los estudiantes es la capacidad para investigar y reflexionar sobre su práctica profesional, evaluando y mejorando su desempeño a través de la investigación-acción. Este enfoque fomenta el interés por el conocimiento y promueve la colaboración y el trabajo en equipo para desarrollar el potencial individual y colectivo para la generación de ambientes de aprendizaje abiertos, democráticos, interculturales e inclusivos (USFQ, s.f.).

En la UTPL (s.f.) la formación en investigación en la carrera de Educación Básica se articula en torno a una visión holística que integra dimensiones humanistas, científicas, éticas y espirituales. Este enfoque busca consolidar en el estudiante procesos cognitivos, activos y vitales mediante prácticas colaborativas, experienciales,



autónomas y de investigación, con el objetivo de fortalecer capacidades individuales y la disposición de servicio a la sociedad para aportar al desarrollo humanamente sustentable.

A este respecto, el modelo pedagógico de la UTPL (2017) se sustenta en una apertura hacia diversas teorías pedagógicas y metodologías didácticas que respetan y promueven la formación integral del estudiante, el aprendizaje responsable y la investigación e innovación para el aprendizaje. Se toma como referencia enfoques teóricos como el histórico socio-cultural y el aprendizaje por descubrimiento, los que complementan con las aportaciones de las neurociencias sobre la plasticidad cerebral y la capacidad permanente de aprender, así como el constructivismo y el conectivismo. Dentro de este marco, se enfatiza la interrelación continua entre la investigación, la vinculación con la sociedad y la práctica, considerando el aprendizaje como un proceso complejo y dinámico que se construye de manera planificada con el acompañamiento del docente y en un contexto específico.

En esta línea, la UTPL centra su enfoque curricular en competencias, integrando conocimientos teóricos, habilidades prácticas y valores esenciales para el ámbito profesional. Este enfoque se refleja en un programa de formación investigativa que inicia en el cuarto semestre con la asignatura "Introducción a la Investigación", donde se establecen las bases teóricas y conceptuales, acompañadas del desarrollo de un proyecto integrador de saberes. El quinto semestre continúa con "Métodos de Investigación", centrado en técnicas metodológicas avanzadas y su aplicación al diseño de entornos educativos. El proceso formativo prosigue en el sexto semestre con "Proyectos de Investigación", se enfoca en la elaboración y ejecución de investigaciones aplicadas a intervenciones educativas comunitarias, y la realización de otro proyecto integrador de saberes. Este itinerario continúa en séptimo semestre con "Desarrollo de la Investigación" y finaliza en octavo con un trabajo de integración curricular, en el cual los estudiantes consolidan sus competencias de aprendizaje, evidenciando su capacidad para generar soluciones innovadoras y fundamentadas ante los desafíos del ámbito educativo.

Por su parte, la UNAE (2024), contexto en el que se desarrolla este trabajo, enfoca la formación en investigación en la carrera de Educación Básica bajo un modelo pedagógico educativo que integra principios pedagógicos innovadores y un enfoque práctico y teórico riguroso, orientado a la transformación social y educativa. Este modelo está cimentado en la convicción de que la investigación, la innovación, y la vinculación con la comunidad son ejes fundamentales para la formación de educadores capaces de responder a los desafíos contemporáneos del sistema educativo nacional e internacional.

En este marco, la UNAE establece su modelo pedagógico sobre principios orientados a la formación integral de profesionales en el ámbito de la educación. Este modelo se distingue por su compromiso con la innovación, la investigación y la interacción continua con la comunidad y las instituciones socioeducativas. Incorpora un enfoque territorial, intercultural e internacional que busca contribuir al desarrollo de una sociedad





inclusiva, justa y democrática. En este sentido, se promueve el aprendizaje activo y significativo mediante la implementación de estrategias como "aprender haciendo", donde el aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos juega un papel central. Este enfoque no solo fomenta la adquisición de conocimientos de manera práctica, sino que también estimula el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de solución de problemas en situaciones reales y complejas a través de la investigación.

Por lo expuesto, la UNAE promueve un currículum centrado en el estudiante, fundamentado en casos, problemas y proyectos que presentan situaciones innovadoras y desafiantes. Este enfoque incita a los estudiantes a aplicar sus conocimientos teóricos en la identificación de soluciones prácticas, equipándolos para afrontar los desafíos del sistema educativo con innovación y creatividad. En esta misma línea, se prioriza la integración de tecnologías digitales y plataformas virtuales, fomentando la didáctica invertida y el desarrollo de competencias digitales. Además, pilares fundamentales del modelo educativo de la UNAE incluyen la cooperación y el fomento de un ambiente de confianza, metacognición, evaluación formativa, el rol tutorial del docente y la *Lesson Study* como estrategias que permiten a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y optimizar sus estrategias de estudio. Estos pilares son esenciales no solo durante su formación académica, sino también en su futura práctica profesional.

En correspondencia, en la concepción curricular la UNAE promulga la esencialización del currículo, priorizando contenidos que profundizan en aspectos fundamentales y relevantes para la formación docente. De esta manera, la formación en investigación propuesta se extiende por todos los nueve semestres de formación. Esta secuencia inicia con "Investigación educativa: bases teórico-epistemológicas" en el primer semestre, continuando con el estudio de enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos en el segundo, y se profundiza en la investigación específica para la educación básica a lo largo de los semestres tercero y cuarto. Esta formación se caracteriza por una integración de saberes a través de proyectos integradores que abordan temas críticos como la política pública en educación y modelos pedagógicos y curriculares contextualizados. A medida que avanza el proceso de formación, se enfatiza en métodos mixtos para la investigación, culminando con proyectos de investigación educativa y la integración curricular en los últimos ciclos (UNAE, s.f.). Este enfoque no solo dota a los futuros educadores con habilidades investigativas, sino que también fomenta un entendimiento profundo de cómo aplicar los conocimientos para intervenir en los contextos educativos. La UNAE, por tanto, propone un modelo que integra la investigación como eje transversal en la formación docente, promoviendo la generación de conocimiento aplicado y la innovación pedagógica como pilares fundamentales para el desarrollo de una educación transformadora.

La información detallada en este epígrafe muestra una gran diversidad en los enfoques pedagógicos y metodologías de enseñanza de la investigación dentro de la formación de docentes en educación básica. En este





contexto, se puede apreciar que todas las universidades analizadas reconocen la importancia fundamental de la investigación como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, la innovación, y la solución de problemas educativos reales, además, enfatiza la formación en investigación tanto teórica como práctica, buscando un impacto directo en la mejora de la educación y la sociedad en general. Sin embargo, mientras algunas universidades, como la UTPL, enfocan la investigación principalmente como un medio para dinamizar el aprendizaje y aplicar los contenidos de las asignaturas, otras, como la UNAE, la ven como un medio para transformar el sistema educativo nacional a través de un enfoque más amplio que incluye la vinculación con la comunidad y las instituciones socioeducativas.

Del mismo modo, con relación a cómo se promueve la formación en investigación desde su modelo educativo o pedagógico todas las universidades incorporan la investigación como un componente fundamental, promoviendo el desarrollo de habilidades investigativas entre los estudiantes. Además, se evidencia un enfoque general hacia el aprendizaje activo y práctico, donde la investigación se utiliza como medio para conectar la teoría con la práctica. Empero, se vislumbran algunas diferencias en cuanto a la aplicación práctica, esto relacionado con los semestres en los que se atiende a la formación en investigación, mientras que algunas universidades se centran más en proyectos aplicados desde los primeros ciclos, otras incorporan la investigación más adelante en el currículo.

Este análisis revela que, a pesar de las variaciones en los enfoques particulares, hay un acuerdo general sobre el rol de la investigación en la formación docente. Las universidades enfatizan la relevancia de la investigación como un componente fundamental en la educación de futuros docentes, manifestando cada una su propia interpretación a través de las diversas maneras de integración en los currículos de formación del profesorado.

### **Concepciones de la Investigación Educativa: Una Aproximación Filosófica**

La investigación educativa ha experimentado una evolución conceptual influenciada por diversas corrientes filosóficas y enfoques pedagógicos a lo largo del tiempo. Este epígrafe tiene la finalidad de explorar, mediante un enfoque analítico y crítico, las diversas perspectivas que han configurado las concepciones de investigación educativa, subrayando la relevancia de los fundamentos filosóficos y pedagógicos que sustentan su práctica y desarrollo. Con este fin, resulta esencial definir qué se entiende por concepciones de investigación educativa en este estudio. Para ello, inicialmente, se proporciona una aproximación al término concepción. A continuación, se procede a definir la investigación educativa. Consecuentemente, se explora la definición de concepción de investigación educativa adoptada en la presente investigación. Y finalmente, se presentan los fundamentos filosóficos que sustentan la práctica y desarrollo de las concepciones de investigación educativa.



La noción de concepción ha sido ampliamente explorada en la literatura académica, sirviendo como fundamento para comprender cómo los individuos y colectivos entienden y construyen su realidad. Valle Lima (2012) establece que la concepción es una manifestación de la postura filosófica del individuo, destacando la importancia de los puntos de vista y criterios personales en la elaboración de conceptos y categorías fundamentales que definen el objeto de estudio. Esta perspectiva resalta la dinámica entre la visión del investigador y su objeto de investigación, subrayando los aspectos trascendentes y sus cambios.

Por su parte, Barrera (2013) enriquece esta aproximación al definir la concepción como una representación teórica de una realidad o problemática, matizando que esta representación adquiere características específicas según el prisma a través del cual se aborde. Esta definición pone de relieve la variabilidad de la concepción basada en la subjetividad del observador y su enfoque particular, sugiriendo una interacción dinámica entre el sujeto y el objeto de estudio que es determinante en la formación de la concepción.

Rod Pitcher y Gerlese S. Åkerlind (2009), así como Meyer et al. (2007), amplían este entendimiento al describir la concepción como un conjunto complejo de percepciones, entendimientos y significados que los individuos o grupos atribuyen a un tema específico. Esta perspectiva destaca la multifaceticidad del término concepción, reconociendo la importancia de los procesos cognitivos tales como la comprensión y la imaginación en la construcción de la realidad conceptual del individuo. La inclusión de términos como "imaginación" y "comprensión" sugiere que la concepción trasciende la mera acumulación de conocimientos, involucrando un proceso creativo y reflexivo.

Visser-Wijnveen et al. (2009) contribuyen a este cuerpo teórico al definir la concepción como una creencia o entendimiento respecto a un concepto específico, lo que implica una dimensión más arraigada en los valores y presuposiciones personales. Esta definición subraya la importancia de las concepciones preexistentes y su influencia en la interpretación y valoración de nuevos conocimientos o realidades.

Como se ha evidenciado, la aproximación a la definición de concepción desde los postulados de los autores referidos revela una comprensión compleja y multidimensional del término. En este contexto, en la presente investigación se entiende que la concepción no se limita a ser una simple representación o idea; es el resultado de una interacción dinámica entre los conocimientos previos, los procesos cognitivos y la postura filosófica del individuo. Reconocer esta complejidad es fundamental para entender cómo las personas y colectivos construyen su realidad y abordan sus objetos de estudio, lo que a su vez tiene implicaciones significativas para la investigación y la práctica en diversos campos del conocimiento.

En cuanto a la investigación educativa, la aproximación a su definición supone necesariamente una reflexión sobre su devenir histórico, ello permite un posicionamiento crítico respecto a este objeto. De acuerdo con los aportes de Alonso Rodríguez (2019), la investigación educativa, desde sus inicios hasta la actualidad, ha



experimentado un desarrollo significativo y complejo, marcado por su estrecha vinculación con la evolución de la pedagogía como disciplina científica. Inicialmente, la educación se consideraba una práctica puramente humana y social, cuya reflexión teórica posterior, denominada pedagogía, buscaba interpretar y mejorar dicha práctica. Este enfoque dio lugar a la Pedagogía Experimental a finales del siglo XIX, influenciada por la psicología experimental de W. Wundt, marcando el comienzo de la investigación educativa como un esfuerzo por dotar de base empírica al estudio de los fenómenos educativos. Sin embargo, este enfoque aún carecía de la rigurosidad metodológica necesaria para ser considerado una ciencia social plenamente desarrollada, debido a la falta de un consenso sobre su significado y alcance, y la variedad de enfoques sobre la educación.

A lo largo del siglo XX, la investigación educativa evolucionó a través de varias etapas, desde la pedagogía experimental hasta la consideración de enfoques más amplios y flexibles que abarcaban distintas vertientes de la educación. Este desarrollo estuvo marcado por la influencia de diversas corrientes, desde el neopositivismo hasta la tradición interpretativa y socio-crítica, reflejando una diversidad de enfoques en la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos. La investigación educativa se ha orientado no solo a proporcionar conocimiento contrastado sobre estos fenómenos, sino también a orientar la toma de decisiones para mejorar la práctica profesional, adaptándose a las distintas tradiciones culturales y de investigación.

La institucionalización de la investigación educativa ha sido un proceso paralelo a su desarrollo teórico y metodológico, reflejando la legitimación social de la ciencia de la educación. Desde la creación de centros e instituciones dedicados a estudios educativos en los primeros años del siglo XX, hasta la integración de los estudios pedagógicos en universidades y la proliferación de centros de investigación a nivel internacional, la investigación educativa ha ganado una estructura organizativa y un reconocimiento que subrayan su importancia como campo disciplinario autónomo. Este proceso ha sido complementario a la profesionalización y ha contribuido a la consolidación de la investigación educativa como un ámbito de estudio imprescindible para el avance y la mejora de la educación a nivel global.

A pesar de la complejidad que rodea la definición de la investigación educativa, debido a su diversidad de enfoques y la evolución de su objeto de estudio, en el presente se realiza un esfuerzo por aproximar su definición que, lejos de ser restrictiva, se abre a la diversidad y complejidad de este campo de estudio. Se reconoce que cualquier definición será necesariamente incompleta, dada la amplitud y profundidad del campo, sin embargo, la visión que se ofrece aspira capturar la esencia y los propósitos fundamentales de la investigación educativa.

La investigación educativa se presenta como un campo de estudio vasto y multidimensional que abarca desde el análisis sistemático y empírico de los procesos educativos hasta la indagación crítica de las prácticas cotidianas en contextos socioeducativos; este enfoque diverso destaca la naturaleza compleja y dinámica de la educación, subrayando la importancia de la investigación como herramienta para comprender, intervenir y



transformar la realidad educativa (Sabariego Puig, 2009; Delgado de Colmenares, 2002; González et al., 2007; Capocasale Bruno 2015). La convergencia de estas perspectivas sugiere que la investigación educativa es fundamentalmente un proceso de indagación crítica, reflexiva y orientada hacia la mejora continua de la educación.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación educativa se caracteriza por su sistematicidad y su compromiso con la generación de conocimiento empírico. Tal como lo señala Sabariego Puig (2009), la investigación en este campo se fundamenta en principios de la metodología científica, aplicados de manera rigurosa para estudiar los fenómenos educativos. Este enfoque se complementa con la visión de Hernández Pina (1995), quien enfatiza la importancia de los métodos, procedimientos y técnicas en la obtención de un conocimiento científico sobre la educación. Estas definiciones subrayan el carácter sistemático de la investigación educativa, resaltando su objetivo de producir conocimientos que contribuyan a la solución de problemas educativos y sociales.

Por otro lado, la dimensión transformadora de la investigación educativa es un tema recurrente en las definiciones analizadas. Delgado de Colmenares (2002) concibe la investigación como un acto sustantivo que busca abordar y transformar las problemáticas educativas, generando nuevos aprendizajes y teorías a partir de la reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas. Esta idea se ve reforzada por González et al. (2007) quienes ven la investigación como una herramienta de cambio en la práctica docente, promoviendo el trabajo en equipo y la mejora continua. Este enfoque transformador es central para entender la investigación educativa no solo como un proceso de indagación, sino como un medio para efectuar cambios positivos en la educación.

Capocasale Bruno (2015) introduce una perspectiva dialéctica y sociohistórica sobre la investigación educativa, destacando su naturaleza objetiva-subjetiva y su condicionamiento por factores sociohistóricos. Esta visión amplía el entendimiento del proceso investigativo, reconociendo la influencia de las circunstancias sociales, económicas y culturales en la selección del objeto de estudio y en la manera de investigar. Esta conceptualización subraya la complejidad del proceso investigativo en educación, enfatizando la necesidad de adaptar las metodologías de investigación a las especificidades de cada contexto y de cada práctica educativa.

En síntesis, esta aproximación a la definición de investigación educativa revela un consenso sobre su importancia como proceso sistemático, crítico y transformador. La investigación educativa se entiende como un medio esencial para comprender los fenómenos educativos, generar nuevo conocimiento y promover mejoras en la práctica educativa. Esta visión integradora destaca la relevancia de un enfoque metodológico riguroso, la necesidad de reflexión crítica sobre las prácticas educativas y el compromiso con la transformación social y educativa. La convergencia de estas perspectivas proporciona una base sólida para el desarrollo de investigaciones que respondan de manera efectiva a los desafíos del campo educativo.



En este contexto, la investigación educativa puede ser definida como un proceso dialéctico, sistemático y crítico, fundamentado en la metodología científica y orientado hacia la comprensión, intervención y transformación de la realidad educativa. Este proceso se caracteriza por su enfoque empírico en la generación de conocimientos que responden a problemáticas y situaciones concretas dentro de contextos socioeducativos específicos, promoviendo la reflexión crítica y la mejora continua de las prácticas educativas. A través de una indagación que reconoce tanto los elementos objetivos, como las dimensiones subjetivas y sociohistóricas que influyen en la práctica educativa; la investigación educativa busca reconstruir y comprender la complejidad de los fenómenos educativos, con el fin último de contribuir a la transformación positiva de la educación en sus diferentes niveles y contextos.

Expuestas las definiciones de concepciones y de investigación educativa, se expone la definición que se asume en esta investigación por concepciones de investigación educativa:

Las concepciones de investigación educativa se definen como las ideas o representaciones que un investigador posee sobre el proceso teórico y metodológico —dialéctico, sistemático y crítico— a través del cual busca comprender, intervenir y/o transformar la educación en sus múltiples dimensiones y contextos. Estas concepciones emergen de un proceso reflexivo y dinámico, en el cual interactúan los conocimientos previos, los procesos cognitivos y la postura filosófica del investigador.

### ***Principios Filosóficos que Inciden en las Concepciones de Investigación Educativa***

En este apartado se explora la intersección entre las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica con las concepciones de investigación educativa. Se aborda cómo estas dimensiones filosóficas no solo configuran el entendimiento y la aproximación a la realidad educativa, sino que también orientan la manera en que se concibe y se lleva a cabo la investigación. Este análisis permitirá una comprensión profunda de cómo los principios filosóficos subyacentes no solo dan forma a las concepciones de investigación educativa, sino que también influyen decisivamente en las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación.

#### **Concepciones Ontológicas de la Investigación Educativa.**

Para comprender la interacción entre la dimensión ontológica y las concepciones de investigación educativa, es esencial comenzar por definir qué se entiende por ontología. Proveniente del griego “*ontos*” (ser) y “*logos*” (tratado), la ontología se refiere al estudio del ser en su más amplia expresión y del ser como causa de todo lo demás (Ediciones Anaya, 1980, citado en Ortega y Fernández, 2014). Aunque esta definición capta la esencia de lo ontológico, se puede profundizar en su definición partiendo de la siguiente premisa:

Etimológicamente la ontología se puede definir como el logos o conocimiento del ente. Y de forma técnica se suele definir como la ciencia del ente en tanto que ente. Ente es todo aquello que tiene ser; del mismo



modo que llamamos estudiante a toda persona que estudia, o amante al que ama, ente es el término que podemos utilizar para referirnos a las cosas en la medida en que éstas poseen ser (Gutiérrez Sáenz, 1999, p. 56-57).

En esta definición, se utiliza el concepto de "ente" para referirse a aquello que estudia la ontología. En este contexto, un "ente" es cualquier cosa que tiene ser; es decir, cualquier cosa que de alguna manera existe. La analogía usada compara el término "ente" con términos como "estudiante" o "amante": así como llamamos "estudiante" a quien estudia y "amante" a quien ama, llamamos "ente" a todo aquello que posee ser. Esta analogía sirve para mostrar cómo el término "ente" se aplica universalmente a cualquier cosa que exista, sin importar su forma, categoría, o naturaleza específica. En este sentido, la ontología puede definirse como la ciencia que estudia las propiedades y principios fundamentales del ser como tal, no limitándose a una categoría particular de existencia (como seres físicos, entidades abstractas, entre otras), sino abordando el ser en su aspecto más general y abstracto; su finalidad es comprender la esencia de las cosas, lo que las hace ser cómo y lo qué son. Esta definición conlleva cuestiones sobre la existencia en sí misma, por el hecho de que las cosas sean y no sean de otra manera.

Como se ha expuesto, la ontología aborda el estudio de las propiedades y principios fundamentales del ser, sin limitarse a categorías específicas de existencia. Esta aproximación ontológica ofrece un marco valioso para la investigación educativa, un campo que, definido anteriormente como un proceso orientado hacia la comprensión, intervención, y transformación de la realidad educativa, demanda una exploración profunda de lo que los investigadores consideran como "real" en la educación. Dicho de otra manera, las concepciones ontológicas de la investigación educativa se refieren al estudio de lo que en la educación es considerado como existente o real. Esto implica indagar en cómo se concibe la naturaleza de la realidad educativa, incluyendo las entidades, procesos y fenómenos que componen este ámbito.

En este marco, la investigación educativa se enfoca en discernir y comprender las dimensiones esenciales del ser dentro del contexto educativo, tales como la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza, las instituciones educativas, las relaciones pedagógicas, los resultados educativos, entre otros. Al hacerlo, estas concepciones guían a los investigadores en sus esfuerzos por entender, intervenir y transformar la educación, basándose en sus presupuestos fundamentales sobre lo que existe en el ámbito educativo y cómo este ser influye y es influenciado por la práctica educativa.

Dada la complejidad inherente al entendimiento de los conceptos de concepciones, investigación educativa y ontología, la tarea de clasificar las concepciones ontológicas en la investigación educativa representa un desafío significativo. Sin embargo, para fines de esta investigación es necesario proponer una forma sistemática para organizar las distintas perspectivas sobre la naturaleza de la realidad educativa. La clasificación



que se presenta no tiene la intención de reducir la riqueza de estas concepciones, sino que busca capturar su esencia para facilitar una comprensión y análisis más profundos. Así, sobre la base en los aportes de Maturana (1997) es posible identificar dos categorías principales dentro de las concepciones ontológicas en la investigación educativa: ontologías trascendentales (objetividad sin paréntesis) y ontologías constitutivas (objetividad con paréntesis).

A decir del autor, cuando un investigador adopta el enfoque de las ontologías trascendentales, presupone de antemano la existencia de una realidad objetiva que se mantiene independiente y separada de su ser. Por lo tanto, desde esta perspectiva el investigador entiende la realidad tal cual es, no como una proposición explicativa sujeta a interpretación. En contraste, en el marco de las ontologías constitutivas el investigador reconoce que la realidad se configura a través de la validación de sus explicaciones en su vivencia diaria, generando una diversidad de dominios de realidad conforme a los distintos ámbitos de entidades que emergen de su acto de explicación. En este proceso, el investigador aprende a diferenciar cada dominio de su realidad según las coherencias operativas de su experiencia vivida. Por ende, bajo este enfoque la realidad se percibe como rica en diversidad, construida socialmente y de naturaleza integral.

### **Concepciones Epistemológicas de la Investigación Educativa.**

A través de la historia la concepción y el enfoque de la epistemología han evolucionado notablemente, en un principio este término se confundía frecuentemente con la gnoseología, ambos utilizados para referirse a la teoría del conocimiento en general. Sin embargo, con el transcurso del tiempo y el avance en las disciplinas filosóficas, la epistemología ha adquirido una identidad propia, enfocándose específicamente en el conocimiento científico (Martínez Marín y Ríos Rosas, 2006).

El término epistemología deriva de la palabra griega “*episteme*”, que significa conocimiento verdadero. Esta rama de la filosofía se ocupa de analizar la naturaleza, los orígenes, los objetivos y las limitaciones del conocimiento científico, aludiendo a un tipo de saber superior articulado en torno al proceso de construcción del saber (Guadarrama González, 2018). Desde esta perspectiva, la epistemología trasciende el ámbito científico convencional para abarcar una comprensión más profunda y filosófica del saber.

Zuluaga Garcés et al. (2003) destacan un interesante cambio que dio luz a la comprensión de lo que se puede entender por epistemología: su nacimiento como reflexión crítica sobre la práctica científica misma. A decir de los autores:

La epistemología nació por un descubrimiento curioso: los científicos se dieron cuenta que el hecho de ser ciencia podía no conducir a la ciencia, sino a todo lo contrario, a estar por fuera de ella. Una cosa era saber hacer ciencia y otra hacer ciencia. La introducción de este saber fue fundamental para situarse en la científicidad. Descubrieron también que preocuparse por la historia de una ciencia orientaba mejor el





trabajo científico pues es la evolución de una ciencia desde sus fases de construcción hasta sus esquemas formados los que explican e identifican el saber científico. (p. 9)

En este marco, los autores explican que la práctica científica por sí misma no garantiza la generación de conocimiento válido o útil; más bien, es necesario un entendimiento profundo y crítico de cómo se hace ciencia. Esto implica distinguir entre saber cómo realizar investigaciones científicas (un saber técnico o metodológico) y la capacidad de realizar efectivamente esas investigaciones dentro de un marco que asegure su rigor y relevancia (un saber epistemológico). Por ello, se destaca que la ciencia no siempre conduce al conocimiento, y que la reflexión sobre su historia y sus métodos es fundamental para entender su naturaleza.

De acuerdo con Padrón Guillén (1992), la epistemología abarca la elección y definición de un "enfoque epistemológico"<sup>1</sup> específico dentro de un campo de investigación. Este enfoque no sólo determina qué temas y problemas son dignos de estudio, sino también cómo se deben abordar estos temas desde una perspectiva metodológica y teórica. Además, implica una decisión sobre cómo un investigador se alinea con ciertas convicciones y prácticas aceptadas sobre lo que constituye el conocimiento científico válido.

A este respecto, se puede señalar que las concepciones epistemológicas de investigación educativa se refieren al conjunto de ideas y representaciones que un investigador posee sobre la naturaleza, los orígenes, los límites y la validez del conocimiento científico; centrándose en lo que el investigador asume sobre cómo se adquiere, cómo se valida, y qué factores influyen en la producción y aceptación del conocimiento dentro de la comunidad científica. De esta manera, las concepciones epistemológicas de investigación educativa guían el enfoque metodológico del investigador, determinando cómo se plantean las preguntas de investigación, cómo se recogen y analizan los datos y, finalmente, cómo se interpretan y comunican los resultados.

Sobre la base de estos precedentes, esta investigación organiza y clasifica las concepciones epistemológicas en la investigación utilizando como referencia los aportes de Padrón Guillén (1992). El autor establece dos criterios fundamentales para su propuesta de clasificación; el primer criterio se refiere a lo que se concibe como producto del conocimiento científico, mientras que el segundo criterio aborda las vías de acceso y de producción de dicho conocimiento. A partir de esta base, se proponen tres enfoques sobre las concepciones epistemológicas de la investigación educativa:

1. Enfoque Empirista-Inductivo
2. Enfoque Racionalista-Deductivo
3. Enfoque Introspectivo-Vivencial

---

<sup>1</sup> Este enfoque epistemológico está relacionado con lo que Thomas Kuhn describió como "paradigmas", aquellos marcos teóricos ampliamente aceptados que guían la investigación y la práctica científica en un periodo determinado.





En el Enfoque Empirista-Inductivo (también denominado: probabilista, positivista, neopositivista, atomista lógico, entre otros) el conocimiento se construye al identificar patrones de regularidad que explican cómo diferentes tipos de eventos o fenómenos están interrelacionados. Es decir, busca comprender la relación causal o correlacional entre distintas categorías de hechos observables en el mundo. La premisa central de este enfoque es que, independientemente de cuán diferentes o desconectados parezcan los eventos, estos siguen ciertas regularidades que pueden ser descubiertas mediante la observación, permitiendo hacer inferencias probabilísticas acerca de lo que puede ocurrir en el futuro.

Dentro de este enfoque, los investigadores podrían observar repetidamente cómo ciertos fenómenos ocurren juntos o en una secuencia específica, y a partir de estas observaciones, desarrollan teorías que postulan patrones de regularidad. Estos patrones ayudan a predecir y explicar futuros eventos bajo condiciones similares. Así, el conocimiento científico es visto como el resultado de agrupar y analizar datos empíricos para descubrir estas regularidades.

Por ende, en el enfoque Empirista-Inductivo la obtención y confirmación del conocimiento dependen exclusivamente de los sentidos humanos y de herramientas que extienden estas capacidades, como los instrumentos de observación y medición. Por esta razón, el método inductivo, que se apoya en los datos sensoriales y en la evidencia empírica, es fundamental en este enfoque. Por lo tanto, para los investigadores conocer científicamente que asumen el enfoque Empirista-Inductivo significa descubrir patrones en cómo se comporta la realidad. Técnicas como la medición, la experimentación, el análisis estadístico y el uso de instrumentos avanzados son especialmente valoradas y utilizadas para descubrir y verificar estos patrones.

Bajo este panorama, se puede señalar que el enfoque Empirista-Inductivo es fundamentalmente metodológico y se centra en cómo los datos empíricos, recogidos a través de observaciones y experimentos, pueden ser utilizados para formular generalizaciones sobre el mundo natural. Esta aproximación sostiene que el conocimiento verdadero se deriva de la experiencia sensorial y de la capacidad de predecir fenómenos futuros basados en la frecuencia con que han ocurrido en el pasado. Por lo tanto, el proceso de conocer científicamente implica una continua recopilación y análisis de datos, buscando estructuras subyacentes o patrones que expliquen cómo se relacionan entre sí los eventos observados.

Por otro lado, el Enfoque Racionalista-Deductivo (también denominado: deductivista, teórico, teoricista o racionalista crítico) plantea que el conocimiento científico consiste principalmente en la creación de sistemas teóricos abstractos y universales que modelan la generación y el comportamiento de la realidad. A diferencia de los enfoques que ven el conocimiento como un descubrimiento de hechos, este enfoque considera que el conocimiento es más un acto de invención. Los sistemas teóricos no se descubren, sino que se diseñan basados en grandes conjeturas sobre cómo funciona la realidad. La importancia no recae tanto en que estos sistemas



reflejen directamente la realidad, sino en que representen de manera esquemática y abstracta los procesos reales que buscan explicar, adaptándose a cómo una sociedad interpreta intersubjetivamente estos procesos en un momento histórico específico.

Metodológicamente, el Racionalismo-Deductivo prioriza la razón como el principal medio para acceder al conocimiento y para diseñar teorías. La razón se ve como una herramienta fundamental para vincular teorías existentes con nuevas preguntas o problemas, utilizando el método Deductivo. Este método implica partir de premisas generales para llegar a conclusiones específicas. Herramientas como modelaciones lógico-formales, abstracciones matemáticas y sistemas de razonamiento en cadena son especialmente valoradas en este enfoque, reflejando su preferencia por estructuras teóricas y razonamientos deductivos en la construcción del conocimiento científico.

Bajo estos preceptos, se puede manifestar que este enfoque se distingue por enfocarse en la capacidad de la mente humana para construir y manipular conceptos abstractos y por su confianza en la capacidad de la razón para descubrir y aplicar principios universales. Así, el conocimiento no se ve como algo que se encuentra o se revela a través de la experiencia sensorial, sino como algo que se construye mediante el pensamiento abstracto y el razonamiento lógico. Esto hace que el Racionalismo-Deductivo sea fundamentalmente diferente de los enfoques que dependen de la observación empírica, como el Empirismo-Inductivo.

Finalmente, el Enfoque Introspectivo-Vivencial (también denominado simbólico-interpretativo, sociohistoricista, fenomenológico, dialéctico-crítico, hermenéutico entre otros) considera que el conocimiento se genera a través de la interpretación de los simbolismos socioculturales que los individuos de un grupo social utilizan para interactuar con su realidad, particularmente en contextos humanos y sociales. Este enfoque sostiene que el conocimiento no se trata de una mera observación de una realidad externa, sino más bien de cómo esta realidad es percibida y experimentada internamente en la conciencia subjetiva de los individuos. Por tanto, el conocimiento es visto como un acto de comprensión profunda, no como un descubrimiento o una invención. Desde esta perspectiva, la ciencia tiene el rol de transformar y emancipar al ser humano, y no simplemente de controlar el entorno natural y social, poniendo un fuerte énfasis en la subjetividad y la experiencia personal más que en la objetividad.

En cuanto a las metodologías para acceder, producir y validar el conocimiento en este enfoque, se prioriza una relación de cercanía e identificación entre el investigador y su objeto de estudio, de manera que el objeto se convierte en parte de la experiencia personal del investigador. Esto implica una especie de fusión entre el investigador y el objeto, facilitando una comprensión más profunda y vivencial de este último. La práctica de la "reducción fenomenológica", donde el investigador intenta apartar preconcepciones y enfoques meramente instrumentales, permite un acercamiento a la esencia pura del objeto de estudio, más allá de sus manifestaciones



superficiales. Herramientas como la interpretación hermenéutica, la inmersión en experiencias socioculturales, análisis dialécticos y estudios de casos son técnicas valoradas en este enfoque para una comprensión más profunda y transformadora del conocimiento.

Este enfoque subraya la importancia de la experiencia y la interpretación personal en la construcción del conocimiento, y reconoce que la comprensión profunda de los fenómenos sociales y humanos a menudo requiere una inmersión y una participación activa en los contextos específicos que se estudian.

### **Concepciones Metodológicas de la Investigación Educativa.**

Es fundamental reconocer que las concepciones metodológicas en la investigación educativa no están aisladas de las concepciones onto-epistemológicas. Según Saur (2006), son precisamente estas últimas las que influyen y sustentan la manera en que un investigador interactúa con el conocimiento. En este contexto, al examinar las nociones que rodean al término "metodología", es posible identificar distintas posturas teóricas; cada una de estas posturas en respuesta a las particularidades asociadas con el empleo del concepto.

Así, para Gintalas (2011) la metodología puede ser entendida como la ciencia de los métodos y las relaciones entre ellos, como ciencia de la organización de la actividad, o como justificación de la investigación científica. En esta definición la metodología actúa como un campo de estudio que se ocupa de analizar y sistematizar los métodos utilizados en diversas áreas de conocimiento, proporcionando así una base teórica para su aplicación efectiva. En este sentido, la metodología se presenta como un campo extenso que no solo se preocupa por los métodos en sí, sino también por su fundamentación teórica, su aplicación práctica y su capacidad para estructurar y legitimar la investigación científica.

Por otro lado, la metodología, desde la postura de Zeegers y Barron (2015) puede ser entendida como un sistema de principios filosóficos que guía la práctica de la investigación, es decir, la razón que informa formas específicas de realizar investigaciones o los principios que organizan la actividad de investigación. Esta definición engloba tanto los fundamentos conceptuales como las suposiciones que guían la investigación, considerándose una teoría para la producción de conocimiento a través de la investigación y proporcionando una justificación para los procedimientos que sigue el investigador. Para los autores la metodología influye en las preguntas de investigación que se formulan, el tipo de investigación que se realiza, el método y modo de análisis utilizado, lo que se extrae de los datos, y las afirmaciones de autoridad intelectual del investigador.

En este contexto, la metodología no se refiere simplemente a la técnica de recogida de datos, sino que se extiende para incluir la postura epistemológica y ontológica del investigador, así como la teoría que guía la interpretación de los datos y el enfoque general hacia el problema de investigación. Esta metodología se elige de acuerdo con lo que el investigador considera más apropiado para su proyecto específico, basado en una comprensión profunda del campo de investigación y las diversas orientaciones metodológicas disponibles. En



esta línea, Zeegers y Barron, señalan que no existen nociones unívocas o universales sobre la metodología, sino que está abierta a interpretaciones, reflexiones y elecciones de acuerdo a las especificidades de cada investigación.

Por lo expuesto, se comprende que la metodología puede abarcar diferentes enfoques teóricos que delimitan el quehacer práctico de la investigación educativa. En este marco, las concepciones metodológicas de investigación educativa, en esta investigación, son el conjunto de ideas y representaciones que, informadas y sustentadas por concepciones onto-epistemológicas, definen cómo los investigadores interactúan con el conocimiento y estructuran sus investigaciones. Por tanto, las concepciones metodológicas se convierten en un elemento esencial que no solo facilita la aplicación de teorías al análisis práctico, sino que también valida y legitima el conocimiento científico producido, ofreciendo así un marco sustancial para el avance del conocimiento en el campo de la educación.

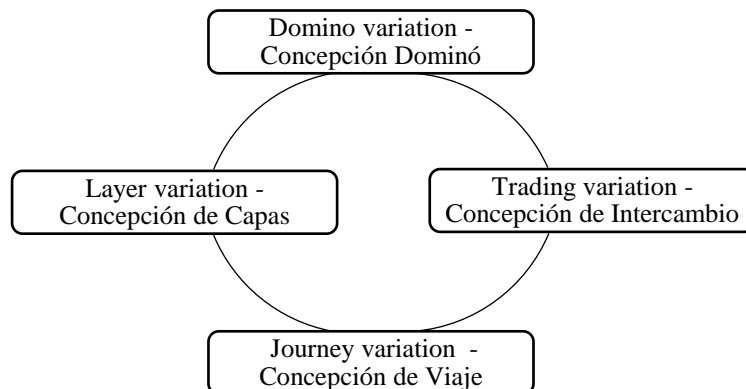
En este contexto, ofrecer una clasificación que organice las concepciones de investigación educativa representa un desafío significativo. Sin embargo, para los propósitos de esta investigación, se proponen dos formas de clasificar las concepciones metodológicas en investigación educativa. La primera clasificación, basada en las investigaciones de Brew (2001), se orienta según la manera en que el investigador experimenta el proceso investigativo. La segunda clasificación, fundamentada en los aportes de Gintalas (2011), organiza las concepciones de acuerdo al esquema operativo que asume el investigador en el proceso de investigación, aquí se agrupan las concepciones según los enfoques teórico-prácticos que delimitan los métodos, técnicas e instrumentos de investigación.

***Concepciones Metodológicas de Investigación Según la Experimentación del Proceso.***

Sobre la base de los aportes de Brew (2001), se desprenden cuatro variaciones sobre las concepciones metodológicas de investigación que delimitan la experiencia del investigador durante el proceso de indagación. A continuación, se expone esta clasificación:

**Figura 1**

*Concepciones metodológicas de investigación según la experimentación del proceso*





**Concepción Dominó:** En esta concepción se conceptualiza la investigación como un proceso estructurado y secuencial donde cada componente o actividad actúa como un precursor necesario para el siguiente, similar a las fichas de dominó alineadas que, al caer una, provocan una reacción en cadena que afecta a las siguientes. Esta concepción se caracteriza por su enfoque en la descomposición del proceso de investigación en tareas específicas y bien definidas, donde cada tarea es vista como un paso discreto y esencial que contribuye al objetivo final de la investigación. En este sentido, la investigación es vista predominantemente como un ejercicio de síntesis y análisis, donde el objetivo es combinar piezas de información, datos o metodologías de manera que se iluminen y resuelvan problemas específicos o se respondan preguntas de investigación. Los investigadores que adoptan esta concepción tienden a enfocarse en la estructura lógica y la organización del proceso de investigación, valorando la claridad, la precisión y la eficiencia en la ejecución de cada paso.

Esta concepción subraya la importancia de la planificación y la secuenciación en la investigación, donde cada componente es cuidadosamente diseñado para encajar y contribuir al conjunto de la obra. Como resultado, la investigación bajo la Concepción Dominó a menudo se percibe como un conjunto de procedimientos metodológicos que deben seguirse rigurosamente para alcanzar un resultado exitoso. Este enfoque puede ser particularmente prevalente en disciplinas donde los métodos experimentales y cuantitativos dominan y donde los resultados son verificables y replicables. Además, esta concepción implica una orientación hacia resultados tangibles, como la publicación de hallazgos, la presentación de resultados en conferencias, o la aplicación práctica de soluciones desarrolladas a través de la investigación. Los investigadores con esta perspectiva pueden ser especialmente conscientes de la contribución de su trabajo a la base de conocimientos existente y su impacto en la comunidad académica o la sociedad en general.

Por lo expuesto, la Concepción Dominó encapsula una visión sistemática y estructurada del proceso investigativo, donde la coherencia, la secuencialidad y la acumulación ordenada de conocimientos son fundamentales. Esta concepción resalta un enfoque pragmático y orientado al problema de la investigación, donde la claridad del proceso y la consecución de objetivos específicos son primordiales.

**Concepción de Intercambio:** Desde esta concepción se conceptualiza la investigación como una actividad intrínsecamente social y orientada hacia el intercambio y la circulación de productos académicos como publicaciones, subvenciones y reconocimientos. Esta concepción destaca el aspecto competitivo y mercantil de la academia, donde los resultados tangibles de la investigación son utilizados como moneda de cambio para obtener prestigio, financiamiento y avance profesional dentro de la comunidad científica.

En la Concepción de Intercambio los investigadores perciben sus actividades como transacciones dentro de un mercado académico, donde los productos de la investigación (como artículos, patentes, o presentaciones en conferencias) son desarrollados con el objetivo de ser intercambiados por reconocimiento, influencia, o recursos



económicos. Este enfoque subraya la importancia de los resultados visibles y cuantificables de la investigación y cómo estos contribuyen directamente al estatus y la carrera del investigador.

Los investigadores que adoptan esta concepción suelen estar altamente enfocados en la gestión de su visibilidad académica y en la optimización de su producción intelectual para maximizar el retorno en términos de capital académico y social. Esto implica una estrategia deliberada y consciente en la selección de temas de investigación que sean atractivos para las revistas de alto impacto, la búsqueda activa de financiación competitiva y la construcción de redes profesionales que puedan facilitar futuras colaboraciones y oportunidades de coautoría.

Además, la Concepción de Intercambio implica una orientación externa fuerte hacia los productos de la investigación, donde el éxito se mide principalmente por indicadores como el número de publicaciones, el impacto de las citas, los premios recibidos y otros reconocimientos formales. Esta concepción también reconoce la importancia de las redes sociales y profesionales como medio para avanzar en la carrera académica, enfatizando la interacción, la colaboración y el intercambio de información como componentes esenciales del proceso de investigación.

En términos prácticos, los investigadores guiados por la Concepción de Intercambio pueden priorizar actividades que promuevan su perfil y reputación dentro de la comunidad académica, tales como la participación en conferencias de prestigio, la publicación en revistas reconocidas y la colaboración con investigadores de renombre. La gestión estratégica de la carrera y la habilidad para navegar por el paisaje competitivo de la academia son vistas como habilidades cruciales para los investigadores que operan bajo esta concepción.

Sobre esta base, se puede destacar que la Concepción de Intercambio de la investigación encapsula una visión de la academia como un mercado de intercambios donde los productos intelectuales son valorados no solo por su contribución al conocimiento, sino también por su capacidad para generar capital académico y avanzar las carreras de los investigadores. Esta concepción subraya la interdependencia entre la producción académica y su reconocimiento y recompensa dentro de un sistema competitivo y orientado al rendimiento.

**Concepción de Capas:** En esta concepción se conceptualiza la investigación como un proceso introspectivo y analítico destinado a revelar capas subyacentes de conocimiento que no son inmediatamente evidentes. Esta concepción enfatiza la profundidad del análisis y la exploración de niveles ocultos de datos, significados o teorías, proponiendo un enfoque que busca descubrir o construir nuevas interpretaciones o entendimientos a partir de lo que inicialmente puede parecer confuso o complejo.

En la Concepción de Capas la investigación se ve como una actividad de excavación intelectual, donde el investigador actúa como un explorador de las profundidades del conocimiento. Este enfoque es intrínsecamente procesal y está orientado hacia la comprensión interna de los fenómenos estudiados. Los investigadores que adoptan esta concepción a menudo se involucran en un proceso meticuloso de desglose y análisis de los datos,



buscando patrones, conexiones o estructuras que revelen nuevas perspectivas o que desafíen las comprensiones existentes.

Esta concepción no se centra solamente en los resultados tangibles o en los productos de la investigación, sino en el proceso de descubrimiento y las implicaciones teóricas de los hallazgos. Los investigadores guiados por la Concepción de Capas valoran la capacidad de penetrar más allá de las apariencias superficiales y alcanzar una comprensión más profunda y matizada de los temas que investigan. Este enfoque puede implicar una reinterpretación de teorías existentes, la identificación de contradicciones o lagunas en la literatura, o el desarrollo de marcos teóricos que mejor expliquen los datos observados.

En términos prácticos, los investigadores que operan bajo la Concepción de Capas pueden emplear metodologías cualitativas complejas, análisis estadísticos avanzados, o enfoques interdisciplinarios que permitan una exploración más rica y profunda de los datos. Estos investigadores están menos preocupados por la cantidad de publicaciones o la visibilidad de su trabajo y más interesados en cómo su investigación contribuye al avance del conocimiento de manera significativa y sustancial.

De esta manera, en la Concepción de Capas se encapsula una visión de la investigación como un proceso de descubrimiento profundo, donde el objetivo es descifrar las estructuras ocultas dentro de los fenómenos estudiados y revelar nuevos niveles de entendimiento. Este enfoque subraya la importancia del rigor intelectual, la reflexión crítica y la exploración teórica en la práctica de la investigación, destacando la búsqueda de la verdad y la claridad en la comprensión del mundo natural y social.

**Concepción de Viaje:** Desde esta concepción la investigación se conceptualiza como un viaje personal y transformador, que no solo busca generar conocimientos nuevos o aplicables, sino que también promueve un profundo desarrollo personal y profesional del investigador. Esta concepción ve la investigación como una extensión de la vida del investigador, donde los procesos de indagación y descubrimiento están intrínsecamente vinculados con la evolución personal y las experiencias vitales del individuo.

En la Concepción de Viaje, la investigación se percibe como un camino continuo de autoexploración y autodescubrimiento. Los investigadores que adoptan esta perspectiva a menudo exploran temas que tienen un significado personal profundo o que están conectados con sus propias experiencias de vida, valores o interrogantes filosóficos. Este enfoque de la investigación subraya la importancia del proceso sobre el producto, valorando las percepciones, transformaciones y comprensiones que se desarrollan durante el viaje investigativo.

Este enfoque también implica una reflexión continua sobre cómo la investigación afecta y transforma al investigador, considerando el impacto de la experiencia investigativa en la visión del mundo, la identidad personal y profesional, y el bienestar del investigador. Los académicos que se inclinan por esta concepción a menudo ven





la investigación como una práctica que puede influir en todas las áreas de la vida, proporcionando un medio para integrar más profundamente el conocimiento con la experiencia personal.

Desde un punto de vista metodológico, los investigadores guiados por la Concepción de Viaje pueden preferir enfoques que permitan una inmersión profunda en los temas de estudio, como metodologías cualitativas, estudios longitudinales, o investigaciones autobiográficas y narrativas. Estos métodos facilitan una conexión personal y emocional con el objeto de estudio, permitiendo que el proceso investigativo sea tanto una herramienta de generación de conocimiento como de introspección personal.

En términos prácticos, los investigadores que suscriben a esta concepción pueden enfocar sus estudios hacia áreas que les permitan explorar cuestiones de significado personal o social profundo. Este enfoque puede llevar a investigaciones que no solo buscan responder preguntas específicas, sino que también buscan entender cómo estos temas resuenan y se reflejan en contextos personales y comunitarios más amplios.

Bajo este panorama, la Concepción de Viaje encapsula una visión holística y transformadora de la investigación, donde el crecimiento intelectual, personal y profesional del investigador es un componente central del proceso investigativo. Esta concepción valora la investigación como una experiencia vivida que influye significativamente en la vida del investigador, considerando tanto los resultados científicos como los beneficios personales y comunitarios que emergen del viaje investigativo.

La siguiente tabla destaca las características y diferencias fundamentales entre las concepciones en términos de su enfoque principal, la orientación de su metodología, los objetivos que persiguen, cómo se mide el éxito de la investigación, el impacto en la comunidad y los valores que priorizan. Cada concepción ofrece una perspectiva sobre el proceso de investigación, enfatizando diferentes aspectos del trabajo académico y su relevancia tanto para el individuo como para la comunidad más amplia.

**Tabla 1**

*Características de las concepciones metodológicas según la experimentación del proceso*

<b>Característica</b>	<b>Concepción Dominó</b>	<b>Concepción Intercambio</b>	<b>de</b>	<b>Concepción de Capas</b>	<b>Concepción de Viaje</b>
Concepto Clave	Estructura y secuencia	Intercambio y circulación de productos académicos		Descubrimiento de capas subyacentes de conocimiento	Viaje personal y transformador
Enfoque Principal	Descomposición del proceso en tareas específicas	Actividad social y mercantil de la academia		Proceso introspectivo y analítico	Proceso de autoexploración y autodescubrimiento
Orientación	Orientada a resultados tangibles y verificables	Orientación externa hacia productos académicos y reconocimientos		Orientación interna hacia la comprensión profunda de fenómenos	Orientación interna hacia el desarrollo personal y profesional del investigador
Metodología	Métodos experimentales y cuantitativos dominan	Gestión de visibilidad y producción intelectual; búsqueda de financiación competitiva		Uso de metodologías cualitativas complejas, análisis estadísticos avanzados	Preferencia por metodologías cualitativas, estudios longitudinales





Objetivos	Resolver problemas específicos, responder preguntas de investigación	Obtener prestigio, financiamiento, avanzar profesionalmente	Descubrir nuevas interpretaciones o entendimientos	Explorar temas de significado personal profundo
Medición de Éxito	Logro de objetivos específicos y aplicación práctica de soluciones	Número de publicaciones, impacto de citas, premios recibidos	Contribución al conocimiento mediante la comprensión más profunda	Impacto de la investigación en la vida personal y profesional del investigador
Impacto Comunitario	Contribución a la base de conocimientos existente y su impacto en la comunidad académica o la sociedad	Generación de capital académico y avanzar las carreras de los investigadores	Profundización del entendimiento teórico y práctico en la disciplina	Influencia en la vida del investigador y potencial para influir en la comunidad más amplia
Valoración	Claridad, precisión, eficiencia en la ejecución de cada paso	Reconocimiento y estatus dentro de la comunidad científica; eficacia en la gestión de la carrera académica	Rigor intelectual, reflexión crítica, exploración teórica	Crecimiento personal, comprensión de uno mismo y del mundo

*Nota.* Esta caracterización de las concepciones metodológicas de investigación se construyó sobre la base del trabajo *Conceptions of Research: A phenomenographic study*, desarrollado por Brew en el 2001.

***Concepciones Metodológicas de Investigación Según el Esquema Operativo que Asume el Investigador.***

En la clasificación de las concepciones metodológicas de investigación según al esquema operativo que asume el investigador en el proceso de investigación, se agrupan los enfoques teórico-prácticos que delinear los métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Esta categorización, fundamentada en los aportes de Gintalas (2011), se orienta hacia la utilidad práctica de los diversos componentes metodológicos en el proceso de investigación, destacando cómo cada uno contribuye al logro de los objetivos establecidos.

La funcionalidad de una metodología de investigación puede interpretarse como la forma en que los diferentes elementos metodológicos —desde los paradigmas hasta los instrumentos específicos— sirven para alcanzar los objetivos de la investigación. Estos elementos son seleccionados y organizados de manera que cada uno cumpla una función específica, facilitando la recolección, análisis e interpretación de datos que son pertinentes para responder a las preguntas de investigación planteadas.

En este sentido, los elementos metodológicos pueden variar significativamente en su funcionalidad dependiendo del área de estudio, del objeto de investigación, y de las características específicas del contexto en que se realiza la investigación. Por ende, una clasificación exhaustiva podría resultar demasiado restrictiva o no ser aplicable de manera universal. Además, los componentes metodológicos no funcionan de manera aislada, sino que están interrelacionados dentro del proceso de investigación. La eficacia de un diseño metodológico depende en gran medida de la combinación y la interacción entre métodos y técnicas, así como del marco teórico que los sustenta. Esta interdependencia complica la tarea de categorizar cada elemento por separado sin considerar cómo interactúan entre sí en contextos investigativos concretos.

La metodología de investigación es un campo en constante evolución. Nuevos métodos y técnicas emergen continuamente en respuesta a las necesidades cambiantes de las disciplinas científicas y a los nuevos desafíos del



conocimiento humano. Cualquier clasificación rígida podría quedar obsoleta rápidamente, limitando su utilidad para adaptarse a las nuevas realidades y descubrimientos. En este marco, se comprende que la necesidad de flexibilidad en la aplicación de métodos y técnicas es fundamental para abordar efectivamente la complejidad de los fenómenos investigados. Por lo tanto, los investigadores frecuentemente deben adaptar los enfoques metodológicos a las especificidades de sus estudios, y una clasificación demasiado detallada podría disuadir la innovación y la adaptabilidad, aspectos esenciales para el progreso científico.

Por lo expuesto, en este marco teórico no se establece una clasificación detallada según este enfoque funcional, dada la diversidad y complejidad inherentes a la aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Sin embargo, es importante mencionar este marco de funcionalidad porque provee un contexto para la comprensión integral del proceso investigativo. En este sentido, aunque en el momento presente no se detallan categorías específicas dentro de este enfoque, si se ofrece la definición de algunos conceptos propios de la metodología que serán soporte de la construcción de instrumentos y el análisis de resultados que se abordará en los siguientes capítulos. A continuación se presenta la definición de algunos conceptos:

**Paradigma:** Desde las perspectivas de Patton (1990); y, Lincoln et al. (2011) la definición de paradigma está asociada a un conjunto de teorías —creencias y supuestos comunes— que son moldeadas por las experiencias de las personas e inciden en la forma de ver, comprender y estudiar el mundo. En este marco, un paradigma no define únicamente la forma de ver un fenómeno, sino también el cómo se investiga, desde el posicionamiento enérgico y crítico de quien investiga.

**Enfoque:** De acuerdo con Kankam (2019) se pueden entender como metodologías generales que guían a los investigadores en la conducción de estudios, influyendo en la elección de técnicas y métodos específicos para recopilar y analizar datos. Estos enfoques varían dependiendo de si se enfocan en interpretar fenómenos a través de la observación detallada y contextual, en medir variables y evaluar resultados numéricos, o en combinar estas estrategias para obtener una perspectiva más amplia. Cada enfoque se adapta a la naturaleza del tema investigado y a las preferencias del investigador, lo que permite una aplicación flexible y adaptativa en diferentes campos de estudio.

**Método:** Desde la perspectiva de Aguilera (2013) el método puede ser entendido como una forma para indagar una realidad investigativa. Este procedimiento se puede orientar al descubrimiento y explicación de una verdad presentada como un problema de investigación. En este marco, el método se define como un componente mediador entre el objeto de estudio y el investigador; permite clarificar y ordenar los procedimientos para la adquisición y apropiación de conocimiento (Morán y Alvarado, 2010).

**Técnica:** Una técnica puede definirse como un conjunto de reglas, normas o medidas para el empleo de un instrumento o una herramienta que aporte resultados en el estudio de un problema investigativo (Guzmán,



2010). Heidegger (2017), por su parte, considera que la técnica es un medio para un fin y es un hacer del hombre. Estas definiciones contrastan la realidad de que las técnicas se caracterizan por implicar el ejercicio de conocimientos que requieren de capacidades y habilidades para su uso.

### **Concepciones Axiológicas de la Investigación Educativa.**

La axiología estudia la naturaleza de los valores y los juicios valorativos. Un análisis sobre las diversas formas de definición de esta rama de la filosofía demuestra una diversidad de interpretaciones que reflejan la rica y compleja naturaleza de esta disciplina. Desde la perspectiva subjetivista de Seijo (2009), que ve los valores como cualidades apriorísticas independientes de objetos y actos, hasta el enfoque pragmático de Gervilla Castillo (2004), que considera la axiología como una herramienta metodológica en la educación y la investigación, las definiciones sugieren una diversidad de enfoques sobre cómo se valoran y se conceptualizan los valores en diferentes contextos.

Por otro lado, Gómez Navarro (2016) y Echeverría (2002) ofrecen visiones que se centran en cómo los valores operan dentro de contextos específicos, como la comunidad científica y la tecnología, respectivamente. Ambos enfoques sugieren que los valores no son estáticos ni universales, sino que se adaptan y emergen de contextos y prácticas específicas. Esto contrasta con la visión más tradicional de los valores como inherentes o fijos. En este sentido, Prieto Ramírez (2002) amplía este marco al enfatizar la interacción de los valores con la práctica social y su impacto en la configuración de nuestras relaciones con el mundo, sugiriendo que los valores tienen un rol mediador fundamental entre los aspectos ideal y material de la vida.

Al analizar estas perspectivas, es posible notar un hilo común: la axiología no es simplemente el estudio de valores abstractos, sino una exploración de cómo los valores se manifiestan, influyen y son influidos por actividades humanas en contextos específicos. Así, los valores son vistos no solo como productos de evaluaciones, sino también como guías y motivadores de la acción y la elección.

En este contexto, se puede señalar que la axiología es la disciplina filosófica que estudia los valores, considerando cómo estos emergen y se definen en interacción con contextos específicos y prácticas humanas. Por lo tanto, la axiología, no solo aborda cómo los individuos o colectivos valoran objetos o acciones, sino también cómo los valores guían y justifican comportamientos y elecciones dentro de diversas esferas de actividad, adaptándose continuamente a nuevas realidades sociales, culturales y prácticas.

Por lo expuesto, las concepciones axiológicas de investigación educativa se refieren al conjunto de ideas y representaciones valorativas que los investigadores poseen y que influyen significativamente en el proceso de investigación en educación. Estas concepciones encapsulan los principios ontológicos, epistemológicos, metodológicos, éticos y estéticos que guían al investigador en los distintos procesos de investigación —postura ontológica, epistemológica y metodológica—. Estos valores no solo configuran las decisiones prácticas y teóricas



del proceso investigativo, sino que también afectan la manera en que se comunican y se aplican los hallazgos, contribuyendo así al desarrollo de teorías y prácticas educativas que reflejan los compromisos valorativos del investigador.

### **Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Investigación Educativa**

La práctica pedagógica, como fenómeno multidimensional y complejo, ha sido objeto de diversas aproximaciones que destacan la diversidad y pluralidad del concepto. Vallejo et al. (2013) subrayan que las prácticas pedagógicas comprenden una serie de acciones ejecutadas por el docente para facilitar un proceso formativo integral, que incluye enseñar, comunicar, socializar experiencias y evaluar los procesos cognitivos. En un sentido similar, pero ampliando el espectro, Ávalos (2002) describe la práctica pedagógica como un eje que articula la teoría y la práctica en la formación docente, enfatizando la superación continua a través de la experiencia adquirida.

Mendoza Velazco et al. (2020) enriquecen esta visión al considerar la práctica pedagógica como una entidad influenciada por la cultura y la historia, dinámica y susceptible a cambios, que potencia la formación en un contexto de pluralidad de saberes. Por otro lado, Díaz (2006) presenta una perspectiva que vincula directamente la práctica pedagógica con el contexto escolar y social, resaltando su importancia en la construcción de saberes y en la formación para la convivencia social. Estas perspectivas sugieren que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también es un medio para la formación ciudadana y social, donde los educadores y estudiantes interactúan y responden a sus contextos vividos. Así, la práctica pedagógica se presenta no solo como un ejercicio de transmisión de saberes sino como un compromiso activo con la formación de individuos capaces de entender, participar y transformar su entorno, lo que es esencial para una sociedad que se enfrenta a constantes cambios y desafíos.

Por otro lado, Gómez (2002) aporta una dimensión relacional y cotidiana a la práctica pedagógica, viéndola como un espacio de negociación de conocimientos, valores y normas. Zambrano (2018), en cambio, destaca el papel de la práctica pedagógica en el desarrollo profesional docente, viéndola como un medio para transformar la práctica propia y producir conocimiento válido. Ambas visiones complementan la idea de que la práctica pedagógica no sólo implica la transmisión de conocimientos, sino que es un proceso activo de creación y adaptación constante, enfocado tanto en el aprendizaje del estudiante como en el crecimiento profesional del docente. Estos enfoques subrayan la importancia de la práctica pedagógica como un campo de acción reflexiva y transformadora que contribuye significativamente tanto a la mejora educativa como a la evolución de la sociedad.

La amalgama de estas perspectivas revela que, aunque difieren en enfoques y matices, todas coinciden en la centralidad de la práctica pedagógica en el desarrollo profesional y formativo, tanto de docentes como de estudiantes. Esta práctica no es estática, sino que es una praxis viva, reflejo de la interacción continua entre teoría



y práctica, que se adapta y transforma según las necesidades educativas y contextos específicos. Por lo tanto, la práctica pedagógica puede ser comprendida como un complejo conjunto de acciones y reflexiones que se desarrollan en el marco de la interacción educativa, y que están orientadas a la formación integral de los sujetos. Este entendimiento implica reconocer la práctica pedagógica no solo como una serie de técnicas didácticas, sino como un proceso integral que involucra aspectos cognitivos, emocionales y sociales, fundamental para la construcción de una sociedad informada, crítica y capaz de enfrentar los retos contemporáneos.

Sobre esta base, y considerando la anterior aproximación a la definición de investigación educativa, se puede afirmar que la práctica pedagógica en la enseñanza de la investigación educativa se define como un proceso integral y reflexivo que incorpora y adapta metodologías científicas en un marco educativo. Esta práctica está orientada a desarrollar competencias investigativas en los estudiantes, mediante el diseño y la implementación de estrategias didácticas que fomenten la indagación sistemática, el análisis crítico y la generación de conocimientos aplicables a la realidad educativa. En este contexto, el docente actúa como mediador y facilitador, guiando a los estudiantes en el proceso de comprensión de la complejidad de los fenómenos educativos a través de enfoques empíricos y teóricos. En este sentido, la práctica pedagógica se puede caracterizar por el diseño curricular, las estrategias didácticas, la evaluación y retroalimentación y las relaciones e interacciones con los estudiantes que encarnan el proceso de enseñanza y aprendizaje.



## **Capítulo 2: Referente Metodológico**

En la aproximación al desarrollo metodológico de este estudio fue necesario reconocer la influencia subyacente de las visiones filosóficas del mundo sobre la práctica investigativa. Aunque tales ideas filosóficas suelen permanecer ocultas dentro del ámbito de la investigación (Rodríguez, 2019), su presencia fue determinante en la configuración del enfoque metodológico de este trabajo de titulación. Por ello, en la preparación de este apartado metodológico se hizo un esfuerzo consciente por explicitar las orientaciones filosóficas que guiaron esta investigación. Tal claridad no solo enriqueció el rigor conceptual de este trabajo, sino que también proporcionó una justificación coherente para la elección del diseño metodológico de la investigación.

En este contexto, el presente trabajo se fundamenta en una visión del mundo pragmática, inspirada en las contribuciones de pensadores como Peirce, James, Mead y Dewey (Cherryholmes, 1992), y reconoce la importancia de abordar el problema de investigación desde una perspectiva aplicada, centrada en la acción y orientada hacia la resolución de problemas (Patton, 2002). Este paradigma pragmático permite adoptar un marco pluralista, empleando supuestos de distintos enfoques, según dicten las necesidades y propósitos del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres 2018). En este contexto, la elección de métodos, técnicas y procedimientos de investigación estuvo guiada por esta visión pragmática, que valora la libertad de elección del investigador y la utilidad de los hallazgos por encima de la adherencia a paradigmas metodológicos rígidos como el positivismo o la hermenéutica.

Adoptar esta postura permite no solo responder a la interrogante de investigación desde múltiples ángulos sino también contribuir al cuerpo de conocimiento con soluciones prácticas y aplicables (Morgan, 2014). En última instancia, este enfoque metodológico refleja un compromiso con la investigación que es tan rigurosa en su fundamentación teórica como relevante y aplicable en la práctica. A continuación, se detalla cómo este marco filosófico ha dado forma a la elección del enfoque, métodos y técnicas, diseño de instrumentos y estrategias de análisis, enfatizando en la integración y la complementariedad para capturar la complejidad del objeto estudio.

Este estudio asume un enfoque mixto, dado que se combinan los elementos esenciales de los enfoques cualitativo y cuantitativo estableciendo una complementariedad en la investigación (Creswell y Creswell, 2018). Dicha complementariedad se expresa en esta investigación en: a) la exploración y comprensión, desde el enfoque cualitativo, de las concepciones de investigación educativa de los docentes y las practicas docentes que emplean en la enseñanza de la investigación y la obtención de datos cuantificables sobre la prevalencia de ciertas concepciones o prácticas pedagógicas; b) la validación de los resultados cualitativos y cuantitativos desde la triangulación de datos brindando mayor confiabilidad a los hallazgos; c) la exploración de relaciones causales y la identificación de factores influyentes sobre las concepciones de investigación educativa y las practicas docentes empleadas en la enseñanza de la investigación, analizando desde el enfoque cuantitativo las relaciones estadísticas



y las correlaciones para luego profundizar desde el enfoque cualitativo en la comprensión de estos procesos subyacentes.

Además, esta investigación se clasifica como de tipo básica, dado que su propósito fundamental reside en la expansión del conocimiento científico, específicamente en la comprensión de la relación entre las concepciones de investigación educativa del profesorado de la UNAE y las prácticas pedagógicas implementadas en la enseñanza de la investigación. Según lo establecido por Barboza (2008), este tipo de investigación se orienta hacia la construcción, validación y ampliación de marcos teóricos que contribuyan al desarrollo de fundamentos conceptuales en el ámbito educativo, sin perseguir una aplicación directa o inmediata en el contexto práctico.

En este sentido, se exploraron dos variables principales: Concepciones de investigación educativa y Prácticas pedagógicas, ambas de naturaleza categórica, conforme a la clasificación propuesta por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018). Estas variables se operacionalizaron con base en el marco teórico expuesto en el capítulo anterior, el que permitió identificar y definir claramente las dimensiones, subdimensiones e indicadores correspondientes a cada variable (Ver Anexo 2). Este enfoque metodológico facilitó no solo analizar las concepciones docentes de manera más estructurada, sino también evaluar cómo estas concepciones influyen en sus prácticas pedagógicas, proporcionando una visión integral de la relación entre teoría y práctica en el contexto investigativo.

La población de estudio de este trabajo se constituyó por los docentes de la carrera de Educación Básica de la UNAE. La técnica de muestro fue no probabilística y combinó el tipo de muestreo por expertos y en cadena. A través del muestreo por expertos, se seleccionó a docentes poseedores de un conocimiento profundo del problema investigado o que están directamente conectados con este (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres 2018). Para identificar y elegir a los participantes se empleó como criterio que los docentes estén involucrados en la enseñanza de la investigación en las asignaturas específicas de la carrera de Educación Básica, esto aseguró que la muestra estuviera compuesta por profesionales con experiencia y perspectivas relevantes sobre el objeto de estudio. Paralelamente, se implementó el muestreo en cadena para ampliar la información recolectada, esta técnica permitió la integración de nuevos participantes recomendados por la muestra inicial. Este proceso de selección llevó a incluir a docentes que, aunque inicialmente no estaba en la muestra, fueron identificados por varios expertos como informantes clave para este estudio.

Es importante subrayar que la decisión de adoptar un enfoque mixto en la determinación de la muestra obedeció a las restricciones asociadas al muestreo no probabilístico sobre la generalización de los resultados. La aplicación de este muestreo mixto no solamente buscó mejorar la calidad de los datos obtenidos, sino que también garantizar una representación más amplia de las concepciones de la investigación educativa y las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación por parte del profesorado. Esto permitió superar





parcialmente las limitaciones inherentes al muestreo no probabilístico, al proporcionar un panorama más diverso y significativo de las experiencias y perspectivas docentes, contribuyendo al entendimiento profundo del objeto de estudio. En este sentido, participaron en esta investigación 19 docentes de la carrera de Educación Básica de la UNAE. Se destaca que, aunque la muestra se establece como instructiva y pertinente, no permite establecer generalizaciones extensivas a contextos más amplios o diferentes.

En el diseño metodológico de esta investigación se combinó de manera simultánea la aplicación de: entrevista, test y análisis documental (Ver Anexos 3 y 4). Estas técnicas fueron seleccionadas para complementarse entre sí. Por un lado, la entrevista, aplicadas de forma presencial, facilitaron la recolección de información detallada relacionada con las opiniones, experiencias y acontecimientos a través de la formulación de preguntas abiertas (Folgueiras Bertomeu, 2016). Esta flexibilidad permitió a los docentes matizar sus respuestas, enriqueciendo el análisis con temas asociados a sus concepciones y prácticas. Por su parte, el test, aplicado también de forma presencial, permitió recoger datos cuantitativos sobre las opiniones, actitudes y comportamientos respecto al objeto de estudio (Salas Begazo, 2018). Se destaca que un rasgo característico del test fue la construcción de los ítems como metáforas, esto a raíz de la evidencia de distintos estudios en los que se afirma que la utilización de metáforas en la identificación de concepciones permite profundizar en la comprensión y la subjetividad de los participantes (Pitcher y Ákerlind, 2009; Visser-Wijnveen et al., 2009; Pitcher, 2011). En adición, se aplicó un análisis documental a los sílabos elaborados por los participantes para el periodo académico del primer semestre del 2024, esto con la finalidad de fortalecer la caracterización de las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación.

La combinación de estas técnicas proporcionó una visión profunda que caracterizó de manera integral las concepciones y prácticas pedagógicas y, la elección de aplicarlas de manera simultánea se justifica por su capacidad para ofrecer una imagen más completa del fenómeno estudiado. Mientras las entrevistas profundizaron en el “cómo” y el “por qué” detrás de las concepciones y prácticas pedagógicas, el test y el análisis documental aportaron una perspectiva general sobre su frecuencia y distribución en el colectivo estudiado. Este enfoque simultáneo no solo enriqueció el análisis, sino que también optimizó el proceso de recolección de datos, al permitir una complementariedad entre los datos cualitativos y cuantitativos.

Para asegurar la precisión y relevancia de los instrumentos utilizados se llevó a cabo un proceso de validación a cada instrumento. Por un lado, la guía de entrevista fue revisada y ajustada a partir de su aplicación a una muestra de 4 docentes que compartían características con la muestra de estudio. Por otro lado, el test fue sometido a un proceso de validación de contenido siguiendo el método propuesto por Lawshe y adaptado por Tristán López (2008). Este método consiste en una evaluación sistemática donde un panel de expertos califica cada ítem de los instrumentos en términos de su esencialidad para medir las variables de estudio. Para estos fines,





en primer lugar, se seleccionó un grupo diverso de expertos, incluyendo académicos y profesionales en el campo de estudio, quienes poseen una comprensión profunda tanto del ámbito teórico como de la aplicación práctica de los conceptos evaluados.

En esta validación participaron 9 expertos, cada uno recibió una copia del test y un formulario de evaluación basado en una escala que les permitió calificar cada ítem como “No esencial”, “Poco esencial”, “Moderadamente esencial”, “Esencial”, “Muy esencial”. Se calcularon los Índices de Validez de Contenido (IVC) para cada ítem y para el instrumento en su conjunto. Los resultados de esta validación fueron analizados para determinar la relevancia y suficiencia de cada ítem, permitiendo así ajustes y refinamientos antes de su aplicación final. Los ítems que no alcanzaron el umbral mínimo ( $<0.7$ ) de acuerdo entre los expertos fueron revisados o eliminados del instrumento, asegurando que cada aspecto del mismo contribuya significativamente a la investigación. Esta validación dio como resultado el ajuste del instrumento que un inicio estaba compuesto de 60 ítems a 45.

Un ejemplo de este ajuste involucra la unificación de ítems. Un caso específico es que en el instrumento inicial, los ítems “La investigación fluye como un río, donde cada curva y corriente impulsa la siguiente, creando un cauce continuo que traza el camino hacia nuevas comprensiones” y “La investigación se despliega como una hilera de fichas de dominó, donde cada movimiento impulsa el siguiente, generando una reacción en cadena que da forma al avance del conocimiento” se analizaron y combinaron en el ítem “La investigación es una cadena de fichas de dominó, donde cada acción desencadena la siguiente”. Esto debido a que, de acuerdo con uno de los expertos, los ítems inicialmente propuestos guardaban estrecha relación y tendían a sobreponerse, sobre este mismo ítem, otro experto sugirió “no ser tan específico con las metáforas debido a que se podía segar las interpretaciones de los docentes y comprometer los resultados”. Este proceso de validación de contenido no solo reforzó la confiabilidad de los instrumentos, sino que también fortaleció la integridad metodológica del estudio, facilitando así la recolección de datos que verdaderamente reflejan las dimensiones y variables críticas investigadas.

Antes de continuar es importante reconocer ciertas limitaciones metodológicas asociadas al levantamiento de información, especialmente en lo que respecta la simultaneidad de la aplicación de los instrumentos. Aunque se puede reconocer que ventajosa, la simultaneidad con la que se recopilaban los datos también puede presentar desafíos en su análisis, especialmente en la integración y comparación de los resultados cualitativos y cuantitativos. Además, la interpretación de los datos puede requerir un nivel de análisis más sofisticado para discernir cómo se complementan y contrastan las informaciones obtenidas a través de cada técnica.

Por esta razón, el análisis de los datos recabados se abordó mediante una estrategia mixta que integra los enfoques inductivo y deductivo. Este enfoque híbrido permite una interpretación de los datos que es tanto flexible



como estructurada, facilitando así la identificación de patrones emergentes y la correlación de estos con las teorías existentes (Ladner, 2019). Para ello se emplearon dos softwares de análisis de datos, MAXQDA para datos cualitativos y JASP para cuantitativos. De igual forma, se debe reconocer que, aunque este análisis adopta una perspectiva combinada, se observa una predominancia del enfoque deductivo. Esta decisión metodológica se fundamentó en la influencia significativa que tiene la teoría previa sobre el objeto de estudio de esta investigación. La literatura existente proporcionó un marco sólido que orientó la interpretación de los datos, permitiendo evaluar cómo las concepciones y prácticas pedagógicas identificadas se alinean o divergen de las tendencias teóricas existentes.

La implementación de este enfoque predominantemente deductivo no limitó, la capacidad de esta investigación para descubrir nuevos conocimientos o tendencias emergentes. Al contrario, la combinación de técnicas de recolección de datos y la estrategia de análisis mixto enriquecieron el estudio, permitiendo no solo confirmar o refutar la teoría existente, sino también identificar posibles áreas de innovación o discrepancia que pueden sugerir direcciones futuras para la investigación sobre este objeto de estudio. Este equilibrio entre los enfoques deductivo e inductivo refleja la complejidad del fenómeno estudiado y la necesidad de una metodología que sea tanto rigurosa en su fundamento teórico como abierta a la exploración de nuevos conocimientos. En esta línea, a través de esta investigación no solo se contribuyó al cuerpo existente de conocimiento sobre la enseñanza de la investigación en el contexto de la formación docente, sino que también al planteamiento de preguntas relevantes para futuros trabajos investigativos en este campo.

Durante el análisis de las respuestas obtenidas en el test, se consideró pertinente realizar un ajuste en las categorías originales para facilitar la interpretación de los datos y mejorar la robustez estadística del análisis. Este ajuste implicó la combinación de los valores de la escala de Likert, los valores "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo" se combinaron en una única categoría denominada "De acuerdo", así como los valores de "Totalmente en desacuerdo" y "En desacuerdo" en la categoría "En desacuerdo".

El propósito de este ajuste fue abordar la baja frecuencia de respuestas en las categorías extremas, lo cual podía comprometer la significancia estadística de ciertos análisis. Al unificar las categorías, se buscó obtener un conjunto de datos más equilibrado que permitió una interpretación más clara y precisa de las relaciones entre las variables estudiadas. Esta simplificación no alteró el significado subyacente de las respuestas, sino que, por el contrario, facilitó la identificación de patrones y tendencias relevantes en los datos. Sin embargo, se reconoce que las implicaciones de esta modificación en la interpretación de los resultados están asociadas a la potenciación de la claridad en la visualización de las tendencias predominantes, aunque también se debe ser cauteloso respecto a la posible sobre-simplificación de las percepciones complejas de los participantes.



Para asegurar que la integridad de los resultados no se viese comprometida por este ajuste metodológico, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de literatura relacionada, encontrando respaldo en estudios como el de Boone y Boone (2012), quienes argumentan que la simplificación de las escalas de Likert puede mantener su poder predictivo y analítico. No obstante, es importante destacar que se mantuvo una vigilancia constante durante el análisis para detectar cualquier desviación o anomalía que pudiera surgir debido a esta condensación de las categorías de la escala de Likert.

Para identificar la relación entre las concepciones de investigación educativa y las prácticas empeladas en la enseñanza de la investigación se empleó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson. La elección de esta técnica estadística se fundamenta en la naturaleza cualitativa de las variables en cuestión, que se presentan en forma de frecuencias. De acuerdo con los estudios de Ramírez Ríos y Polack Peña (2020) la prueba de Chi-cuadrado es particularmente adecuada para este tipo de análisis ya que permite determinar si la distribución de las frecuencias observadas difiere significativamente de las frecuencias que se esperarían bajo la hipótesis de independencia entre las variables. Así, esta metodología ofreció una base sólida para identificar si existe o no una asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas, lo cual fue esencial para el desarrollo de interpretaciones en el contexto de estudio.

Por su parte, las consideraciones éticas en esta investigación abarcaron varios aspectos que permitieron asegurar la integridad y responsabilidad en el manejo de la información, así como el respeto y la no vulneración de los participantes. En este sentido, se implementó un consentimiento informado (Ver Anexo 5), asegurando que todos los participantes comprendieran los objetivos y métodos del estudio y tuvieran la libertad de retirarse en cualquier momento. En lo referente al tratamiento y manejo de la información, se adoptaron medidas para garantizar la confidencialidad y seguridad de los participantes, por lo que, los datos se anonimizaron y almacenaron de manera segura para minimizar riesgos de identificación personal. La validez de los instrumentos, como se señaló anteriormente, se verificó mediante un proceso de validación para garantizar su relevancia y pertinencia al estudio, mientras que la fiabilidad de los resultados se fortaleció mediante la triangulación de datos y análisis repetidos para confirmar la consistencia y precisión de los hallazgos.



## **Capítulo 3: Resultados**

### **Análisis y Descripción de los Participantes**

La muestra de estudio se compone de 19 docentes de la carrera de Educación Básica de la UNAE, con una distribución equilibrada entre sexos: 10 hombres (52.6%) y 9 mujeres (47.4%). La procedencia de los docentes es diversa, aunque predominante de Ecuador (68.4%), con representaciones menores de Cuba (21.1%), México (5.3%) y Venezuela (5.3%), lo que añade una dimensión internacional a la experiencia y perspectivas del grupo. La edad de los participantes es diversa, con una distribución que abarca desde los 25 hasta más de 60 años, siendo el grupo de edad más representado el de 41 a 45 años (21.1%). En cuanto a la experiencia docente, la mayoría de los participantes (42.1%) tienen entre 5 y 10 años de experiencia en la docencia universitaria, mientras que un 31.6% posee más de 20 años de experiencia, lo que refleja un alto grado de experiencia acumulada dentro del grupo.

Respecto a la formación académica y los niveles en los que han impartido clases, los docentes exhiben un rango amplio de experiencia educativa desde la Educación Básica hasta el Cuarto Nivel (Doctorado). El 26.3% ha impartido clases en Educación Básica, Tercer nivel y Cuarto Nivel (Maestría), indicando una versatilidad significativa en los niveles educativos manejados. Por otro lado, los participantes demuestran un compromiso activo con la investigación: un 94.7% actualmente participa en proyectos de investigación, con un 55.6% desempeñando roles de investigador principal. Este compromiso se refleja también en su participación en eventos de formación sobre investigación educativa, con un notable 84.2% de los docentes habiendo participado en al menos cinco eventos en los últimos tres años.

Adicionalmente, el enfoque de la producción científica de los docentes es diversa, 94.73% ha realizado investigaciones cualitativas, 31.58% cuantitativas, un 21.1% mixtas y un 21.1% tanto cualitativas como cuantitativas y mixtas. La mayoría de docentes señala que colabora frecuentemente (52.6%) y siempre (42.1%) con otros investigadores y ha divulgado sus investigaciones a través de múltiples medios, incluyendo revistas científicas, libros, conferencias y medios digitales, con un 26.3% utilizando todas estas plataformas. El nivel de interés personal en la investigación educativa es alto, con un 84.2% de los docentes calificando su interés en el máximo nivel (10 en una escala de 1 a 10). Esta alta valoración del interés en la investigación subraya el interés y el compromiso del grupo hacia la mejora continua en el campo educativo, sumado a ello, las diferencias entre los sexos y la participación en diversas actividades académicas proporcionan un contexto valioso para los siguientes análisis sobre estas dinámicas y la relación entre las concepciones de investigación educativa y las prácticas pedagógicas empleadas en su enseñanza.



**Análisis de Concepciones de Investigación Educativa del Profesorado de Educación Básica de la UNAE**  
***Concepciones Ontológicas de Investigación Educativa del Profesorado de Educación Básica de la UNAE***

El análisis de las concepciones ontológicas de la investigación educativa entre el profesorado de Educación Básica de la UNAE revela una diversidad de perspectivas (Tabla 2). En primer lugar, respecto a las concepciones ontológicas trascendentales, que se caracterizan por la creencia en una realidad educativa objetiva e independiente de las interpretaciones humanas, los resultados muestran que un 57.89% de los docentes está en desacuerdo con la idea de que la realidad educativa sea un reflejo inmutable de un mundo ya existente, lo que sugiere una tendencia hacia una percepción más dinámica y subjetiva de la realidad educativa. Este hallazgo se alinea con el estudio de Brew (2001) que destaca la importancia de ver la investigación como un proceso dinámico que integra tanto la objetividad como la subjetividad.

Además, el 78.95% rechaza la noción de que la realidad educativa sigue su curso independientemente de las interpretaciones humanas, destacando así la importancia de las perspectivas individuales y contextuales en la comprensión de los fenómenos educativos, esto resuena con el trabajo de Kiley y Mullins (2005), quienes argumentan que la educación es inherentemente contextual y que las perspectivas individuales enriquecen la comprensión de los fenómenos educativos. Sin embargo, un 42.11% de los docentes cree en la existencia de principios educativos universales, lo cual sugiere que, para algunos, estos principios proporcionan una base estable sobre la cual se puede construir el conocimiento en el campo educativo.

**Tabla 2**

*Análisis de concepciones ontológicas de investigación educativa*

Metáfora	Escala	Resultados	
		Frecuencia	% Total
La realidad educativa es un espejo que refleja un mundo ya esculpido.	En desacuerdo	11	57.89
	Neutral	4	21.05
	De acuerdo	4	21.05
La realidad educativa es una película que sigue su guion sin importar quién la mira.	En desacuerdo	15	78.95
	Neutral	1	5.26
	De acuerdo	3	15.79
Los principios educativos son el núcleo de un átomo, constante en cualquier espacio.	En desacuerdo	6	31.58
	Neutral	5	26.32
	De acuerdo	8	42.11
La realidad educativa es el resultado de un lienzo pintado por la mano de cada sociedad y cultura.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	1	5.26
	De acuerdo	16	89.21
La educación es un jardín botánico donde coexisten diversas especies, cada una adaptada a su propio entorno.	En desacuerdo	1	5.26
	Neutral	1	5.26
	De acuerdo	17	89.47
La comprensión de la realidad educativa es la ruta de un explorador creada por sus propias huellas.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	4	21.05
	De acuerdo	13	68.42

*Nota.* Las metáforas de esta tabla respondían a los indicadores: Percepción de la realidad (Metáfora 1), Independencia de la realidad (Metáfora 2), Universalidad de principios (Metáfora 3), Construcción social de la realidad (Metáfora 4), Diversidad de realidades (Metáfora 5) y Coherencia operativa (Metáfora 6).



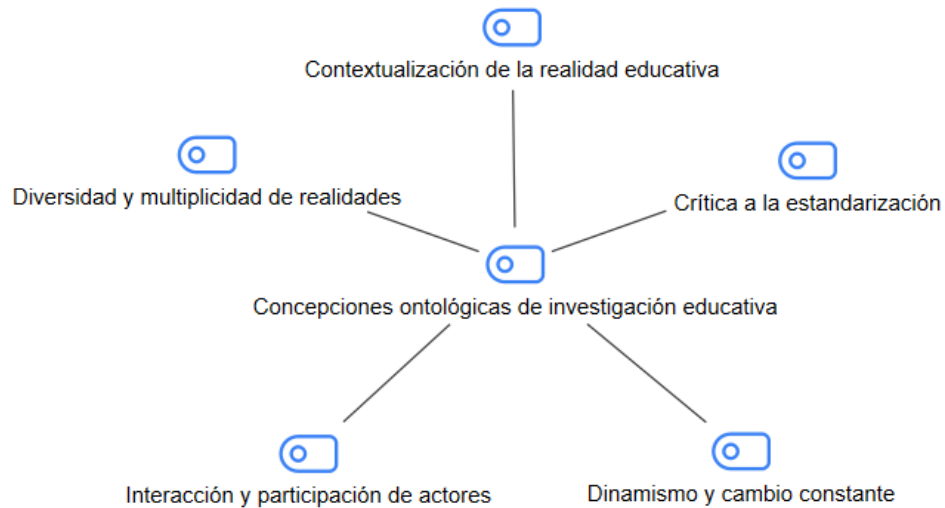
Por otro lado, con relación a las concepciones ontológicas constitutivas, las cuales enfatizan la realidad educativa como un constructo social y cultural, emergente de la interacción humana y diversa en su naturaleza, un 89.47% de los docentes reconoce y valora la diversidad de realidades educativas generadas a partir de diferentes contextos y experiencias, reflejado en la aceptación de la metáfora que describe la educación como un jardín botánico con múltiples especies, esto dialoga con lo planteado por Meyer et al. (2007), quienes subrayan la variación y la complejidad en las concepciones de los estudiantes sobre la investigación. Además, un 68.42% apoya la idea de que la comprensión de la realidad educativa se basa en las coherencias operativas propias de sus experiencias vividas, subrayando la importancia de un enfoque personalizado y adaptativo en la educación.

El contraste entre estos enfoques revela una tendencia general hacia la valorización de la diversidad y la subjetividad en las percepciones ontológicas de los docentes. Mientras que algunos mantienen una adhesión a principios universales, la mayoría parece inclinarse hacia una concepción más flexible y contextualizada de la realidad educativa. Esta dualidad es reflejada en el estudio de Tiezzi y Zeuli (1995), que resalta la necesidad de integrar diferentes concepciones para una comprensión completa de la realidad educativa. En este marco, los resultados sugieren que las prácticas pedagógicas sobre la enseñanza de la investigación en la UNAE pueden beneficiarse de un enfoque integrador que respete y aproveche la riqueza de múltiples perspectivas ontológicas.

Por su parte, el análisis de las entrevistas con los docentes de la UNAE revela una serie de categorías representativas que subrayan la complejidad y diversidad de la realidad educativa (Figura 2). En primer lugar, la contextualidad emerge como un tema central, ya que los docentes insisten en que la educación debe ser entendida en relación con el entorno social, cultural y económico. Esto se destaca con las afirmaciones de que "la realidad educativa implica ser consciente de lo que sucede" y que "la realidad educativa siempre está contextualizada"; lo que apoya la idea de que la realidad educativa no es estática sino dinámica y multifacética, coincidiendo con la metáfora del "lienzo pintado por la mano de cada sociedad y cultura". Esta perspectiva se refuerza con la idea de que no existe una única realidad educativa, sino múltiples "micromundos" que varían según el contexto y las experiencias individuales.

Figura 2

*Categorías de análisis sobre las concepciones ontológicas de investigación educativa*



*Nota.* Las categorías de análisis sobre las concepciones ontológicas expuestas en esta figura surgieron de un análisis inductivo sobre las entrevistas aplicadas a los docentes participantes.

Por otro lado, la percepción de la realidad educativa como un fenómeno dinámico y en constante cambio es también un punto de convergencia. Los docentes describen las realidades educativas como "complejas, dinámicas y dialógicas," reflejando que la educación se transforma continuamente en respuesta a las interacciones entre los actores educativos y a los cambios en el contexto. Sin embargo, la divergencia se manifiesta en la persistencia de una cantidad menor pero significativa de docentes que ven valor en principios universales de la educación. Al respecto, un participante destacó una idea que coincide con la concepción trascendental al describir la realidad educativa como algo que "existe fuera independientemente de nuestra conciencia," lo que sugiere una perspectiva de la realidad objetiva que puede ser estudiada y comprendida de manera uniforme. Esta postura resuena con el 42.11% de los docentes que en el análisis cuantitativo creían en la existencia de principios educativos universales, indicando que para algunos la realidad educativa posee algunos principios que enmarcan en moldura constante y estable.

Sin embargo, las entrevistas también revelan la existencia de una crítica hacia la estandarización excesiva de la educación, que no toma en cuenta las particularidades de cada entorno. Los docentes señalan que "el sistema educativo nunca va a solucionar absolutamente nada si se conceptualiza como algo general, sin analizar las características específicas de cada realidad", añaden que las políticas educativas deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades locales, permitiendo así una educación que respete y responda a las diversidades contextuales.

Sobre la base de estos resultados, se puede definir que el profesorado de la UNAE posee una clara inclinación hacia un enfoque contextual y dinámico que valora la diversidad y multiplicidad de experiencias en





el ámbito educativo. Los resultados cuantitativos muestran una tendencia predominante hacia concepciones ontológicas constitutivas, en las que la realidad es vista como un constructo social y cultural, emergente de la interacción humana. Este hallazgo se complementa con las entrevistas cualitativas, que subrayan la importancia del contexto, la participación activa de diversos actores y la crítica hacia la estandarización educativa. A pesar de la presencia de algunas perspectivas trascendentales, donde se reconoce la existencia de principios universales, la mayoría de los docentes abogan por un enfoque investigativo que respete la complejidad y particularidad de cada contexto educativo. Esta diversidad de concepciones resalta la necesidad de promover entre el profesorado el desarrollo de investigaciones que sean inclusivas y adaptativas, capaces de responder efectivamente a las realidades cambiantes y complejas del entorno educativo actual.

***Concepciones Epistemológicas de Investigación Educativa del Profesorado de Educación Básica de la UNAE***

Los resultados respecto a las concepciones epistemológicas revelan una variedad de enfoques sobre cómo los docentes perciben que se genera y valida el conocimiento en el campo educativo (Tabla 3). Con relación al Enfoque Empirista-Inductivo, el cual se destaca por su énfasis en la observación directa y la experimentación como medios fundamentales para adquirir conocimiento, los resultados muestran que un 89.47% de los docentes valora altamente la observación y experimentación, indicando una fuerte inclinación hacia la recopilación de datos empíricos para descubrir regularidades y patrones. Este hallazgo está en línea con la investigación de Meyer et al. (2007), quienes enfatizan la importancia de los métodos empíricos en la construcción del conocimiento, sugiriendo que la observación y experimentación son cruciales para validar las teorías educativas

Además, un 68.42% cree en la existencia de patrones universales que pueden ser revelados a través de métodos empíricos, y un 63.16% confía en las predicciones basadas en datos, lo que refuerza la importancia de los métodos inductivos en este enfoque. Estos resultados sugieren que la mayoría de los docentes ve la investigación educativa como un proceso sistemático de descubrimiento a través de la observación y la experimentación.

**Tabla 3**

*Análisis de concepciones epistemológicas de investigación educativa*

Metáfora	Escala	Resultados	
		Frecuencia	% Total
Investigar es ser un pintor que plasma en su lienzo cada detalle del paisaje que observa.	En desacuerdo	1	5.26
	Neutral	1	5.26
	De acuerdo	17	89.47
Descubrir conocimiento es el arte de tejer un tapiz, donde cada hilo sigue un orden.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	4	21.05
	De acuerdo	13	68.42
Hacer predicciones basadas en datos al investigar en educación es leer las estrellas para prever el futuro.	En desacuerdo	4	21.05
	Neutral	3	15.79
	De acuerdo	12	63.16





Desarrollar teorías en educación es crear un mapa de conceptos que captura la esencia sin atarse a lo concreto.	En desacuerdo	4	21.05
	Neutral	6	31.58
	De acuerdo	9	47.37
Usar el razonamiento deductivo es la construcción de una torre de bloques, cimentada en bases sólidas.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	9	47.37
	De acuerdo	8	42.11
Valorar la modelación lógica es como tener el plano de un arquitecto, una guía esencial para construir con coherencia.	En desacuerdo	3	15.79
	Neutral	2	10.53
	De acuerdo	14	73.68
Parte de investigar es abrir un diario personal, donde cada página refleja mis pensamientos y emociones.	En desacuerdo	5	26.32
	Neutral	3	15.79
	De acuerdo	11	57.89
Investigar sobre un objeto de estudio es adentrarse en una cueva, explorando cada rincón oscuro y cada sonido resonante.	En desacuerdo	0	0
	Neutral	3	15.79
	De acuerdo	16	84.21
Investigar en educación es ser un detective; examino cuidadosamente los símbolos y relatos para desentrañar los significados ocultos que moldean la realidad.	En desacuerdo	1	5.26
	Neutral	2	10.53
	De acuerdo	16	84.21

*Nota.* Las metáforas de esta tabla respondían a los indicadores: Valoración de la observación y experimentación (Metáfora 7), Creencia en regularidades y patrones (Metáfora 8), Confianza en la predicción basada en los datos (Metáfora 9), Preferencia por teorías abstractas (Metáfora 10), Uso de razonamiento deductivo (Metáfora 11), Valoración de la modelación lógica (Metáfora 12), Énfasis en la subjetividad (Metáfora 13), Valoración de la comprensión profunda (Metáfora 14), Uso de métodos hermenéuticos (Metáfora 15).

Por otro lado, en el Enfoque Racionalista-Deductivo que se caracteriza por su preferencia por las teorías abstractas y el uso del razonamiento deductivo, se identificó que el 47.37% de los docentes prefiere utilizar teorías abstractas para explicar fenómenos educativos, y el 42.11% valora el razonamiento deductivo como una herramienta esencial para derivar conclusiones de premisas generales. Esto se relaciona con el trabajo de Joram (2007), que destaca el papel de los modelos teóricos en la comprensión de la realidad educativa, sugiriendo que los docentes valoran las teorías como herramientas para estructurar y guiar el proceso investigativo. Asimismo, un 73.68% de los docentes valora la modelación lógica y matemática, indicando una confianza en la capacidad de la razón para construir sistemas teóricos coherentes. Este enfoque refleja una tendencia hacia la abstracción y la formulación teórica como medios para comprender y explicar la realidad educativa.

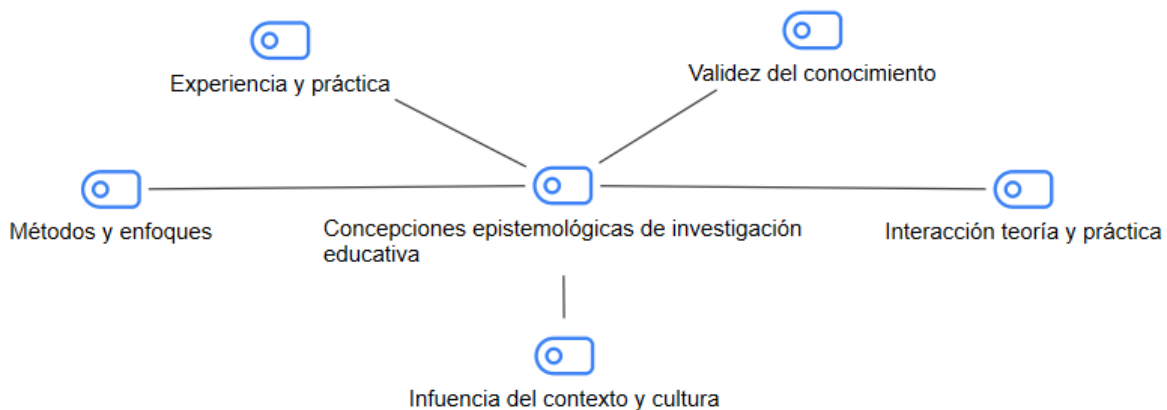
En el Enfoque Introspectivo-Vivencial, el cual pone un fuerte énfasis en la subjetividad y la experiencia personal en la generación de conocimiento, los hallazgos revelan que el 84.21% de los docentes valora una comprensión profunda y vivencial del objeto de estudio, y otro 84.21% utiliza métodos hermenéuticos para interpretar los simbolismos socioculturales, lo que destaca la importancia de la interpretación y el análisis crítico en este enfoque. Este enfoque se alinea con la investigación de Brew (2001), que subraya la importancia de la experiencia personal en la construcción del conocimiento, sugiriendo que los docentes valoran la interpretación subjetiva y el análisis crítico en su enfoque investigativo. Además, el 57.89% de los docentes enfatiza la subjetividad en su investigación, sugiriendo que una proporción significativa de docentes considera que la investigación educativa debe centrarse en la experiencia personal y la comprensión profunda de los fenómenos.

Estos resultados reflejan gran diversidad de concepciones epistemológicas entre el profesorado, con una tendencia predominante hacia el enfoque empirista-inductivo, pero también con una apreciable valoración de los enfoques racionalista-deductivo e introspectivo-vivencial. Esta diversidad sugiere que los docentes combinan métodos empíricos y teóricos con enfoques introspectivos para enriquecer su comprensión sobre la práctica educativa, lo cual es consistente con el estudio de Kiley y Mullins (2005), que abogan por una combinación de diferentes perspectivas para abordar los complejos desafíos de la educación contemporánea. En este contexto, fomentar la integración de estas diversas perspectivas puede potenciar la capacidad de los docentes para abordar los complejos desafíos de la educación contemporánea, promoviendo una investigación educativa más integral y reflexiva.

Los resultados expuestos se alinean con los enfoques identificados en el análisis cualitativo, en el que se identificaron varias categorías representativas que emergen como puntos de convergencia entre las respuestas de los docentes (Figura 3). Un tema recurrente es la importancia de la validez y la crítica del conocimiento, debido a que varios docentes mencionan que el conocimiento debe ser continuamente debatido y verificado dentro de la comunidad científica para ser considerado válido. Por ejemplo, un docente señala que "el conocimiento siempre para ser replicado, para ser discutido, debe tener primero esa validación entre un contexto y otro". Esta noción resuena con el enfoque empirista-inductivo, que valora la observación y experimentación como medios fundamentales para adquirir conocimiento. .

**Figura 3**

*Categorías de análisis sobre las concepciones epistemológicas de investigación educativa*



*Nota.* Las categorías de análisis sobre las concepciones epistemológicas expuestas en esta figura surgieron de un análisis inductivo sobre las entrevistas aplicadas a los docentes participantes.

Asimismo, el enfoque introspectivo-vivencial es prominente en las entrevistas, a razón de que muchos docentes enfatizan la importancia de la experiencia personal y la interpretación subjetiva en la generación de conocimiento. Un participante afirma que el conocimiento se valida "desde la propia experiencia y significado



que los propios agentes de esa realidad dan a esos discursos o a esas acciones”. Esto se alinea con el hallazgo cuantitativo de que el 84.21% de los docentes valora la comprensión profunda y vivencial del objeto de estudio, sugiriendo que la introspección y la interpretación son componentes esenciales en su concepción del conocimiento educativo.

El enfoque racionalista-deductivo también se refleja en las entrevistas, aunque de manera menos prominente. Algunos docentes destacan la importancia de teorías y modelos abstractos como guías para la investigación educativa. Un docente menciona que "el conocimiento teórico tiene que responder a la lógica de la ciencia," subrayando la necesidad de un respaldo teórico y metodológico sólido. Esto concuerda con el 47.37% de los docentes que en el análisis cuantitativo prefieren utilizar teorías abstractas para explicar fenómenos educativos.

En general, los resultados muestran que, aunque existe una fuerte inclinación hacia el enfoque empirista-inductivo, en el que la observación y la experimentación son fundamentales, también hay un reconocimiento de la importancia de la experiencia personal y la interpretación subjetiva, características del enfoque introspectivo-vivencial. Asimismo, el enfoque racionalista-deductivo se manifiesta en la valoración de teorías abstractas y modelos teóricos como guías para la investigación. Esta variedad de enfoques resalta la capacidad de los docentes para integrar diferentes metodologías y perspectivas, promoviendo así una investigación educativa más integral y reflexiva que está bien posicionada para abordar los complejos desafíos de la educación en sus múltiples dimensiones.

***Concepciones Metodológicas de Investigación Educativa del Profesorado de Educación Básica de la UNAE***

En cuanto a las concepciones metodológicas de investigación educativa, los resultados sobre las concepciones metodológicas según la manera en que el investigador experimenta el proceso investigativo muestran gran variedad entre los docentes (Tabla 4), destacando tanto la valorización de procesos estructurados y secuenciales como la importancia del análisis profundo y la conexión personal con los temas de investigación.

**Tabla 4**

*Análisis de concepciones metodológicas de investigación educativa según la experimentación*

Metáfora	Escala	Resultados	
		Frecuencia	% Total
La investigación es una cadena de fichas de dominó, donde cada acción desencadena la siguiente.	En desacuerdo	1	5.26
	Neutral	5	26.32
	De acuerdo	13	68.42
Investigar es ensamblar un rompecabezas, cada dato es una pieza que revela la imagen completa.	En desacuerdo	0	0
	Neutral	3	15.79
	De acuerdo	16	84.21
La investigación es investigación solo si deriva la escritura de un libro, artículo u otro producto científico.	En desacuerdo	12	63.16
	Neutral	2	10.53
	De acuerdo	5	26.32
	En desacuerdo	11	57.89
	Neutral	4	21.05

Los resultados de mis investigaciones son monedas en el mercado académico, intercambiables por reconocimiento, financiación y recursos.	De acuerdo	4	21.05
Mi rol como investigador florece solo si cada fruto que produzco es visible y valioso.	En desacuerdo	7	36.84
	Neutral	4	21.05
	De acuerdo	8	42.11
Mis investigaciones enriquecen mi pasaporte diplomático, cada publicación abre puertas a nuevas oportunidades.	En desacuerdo	3	15.79
	Neutral	8	42.11
	De acuerdo	8	42.11
La investigación es una excavación de capas, donde cada nivel revela nuevas comprensiones.	En desacuerdo	0	0
	Neutral	3	15.79
	De acuerdo	16	84.21
El análisis de datos es una cirugía, en la que mi precisión como cirujano revela estructuras ocultas del conocimiento.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	5	26.32
	De acuerdo	12	63.16
Las teorías existentes son mapas antiguos que necesitan de actualización para reflejar nuevos descubrimientos.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	3	15.79
	De acuerdo	14	73.68
La investigación es el jardín donde florecen mis habilidades y conocimientos.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	3	15.79
	De acuerdo	14	73.68
Mis temas de investigación son un espejo que refleja mis vivencias y creencias.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	3	15.79
	De acuerdo	14	73.68
La investigación es un fertilizante que germina mi desarrollo profesional y me permite crecer o alcanzar una metamorfosis.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	1	5.26
	De acuerdo	16	84.21

*Nota.* Las metáforas de esta tabla respondían a los indicadores: Estructura secuencial y lógica (Metáfora 16), Enfoque en síntesis y análisis (Metáfora 17), Orientación hacia los resultados tangibles (Metáfora 18), Percepción de la investigación como transacción (Metáfora 19), Gestión de visibilidad académica (Metáfora 20), Enfoque en resultados cuantificables (Metáfora 21), Profundidad en análisis (Metáfora 22), Uso de metodologías complejas (Metáfora 23), Reinterpretación de teorías existentes (Metáfora 24), Investigación como desarrollo personal (Metáfora 25), Conexión entre vida e investigación (Metáfora 26), Reflexión sobre el impacto personal (Metáfora 27).

Con relación a la Concepción Dominó, caracterizada por ver la investigación como un proceso estructurado y secuencial, donde cada componente del proceso investigativo actúa como un precursor necesario para el siguiente, los resultados muestran que un 68.42% de los docentes valora una estructura lógica y secuencial en la investigación, comparando el proceso con una cadena de fichas de dominó. Esto se alinea con el estudio de Kiley y Mullins (2005), que subraya la importancia de un enfoque sistemático en el proceso investigativo, donde cada paso se construye sobre el anterior, asegurando un progreso metódico y coherente. Además, el 84.21% se enfoca en la síntesis y el análisis metódico de información, similar a ensamblar un rompecabezas. Adicionalmente, un 26.32% está de acuerdo con que la investigación es válida solo si resulta en productos tangibles, como publicaciones, indicando que una mayoría de docentes no limita el valor de la investigación a resultados físicos.

Por otro lado, los hallazgos sobre la Concepción de Intercambio, que conceptualiza la investigación como una actividad social orientada hacia el intercambio de productos académicos por reconocimiento y recursos,



evidencian que, aunque un 57.89% de los docentes no está de acuerdo con ver sus resultados de investigación como monedas de cambio en el mercado académico, un 42.11% considera importante la gestión de su visibilidad académica y valora los resultados cuantificables como indicadores de éxito. Este enfoque resalta la percepción de la academia como un mercado competitivo donde los productos de investigación son intercambiados por prestigio y avance profesional, lo que se corresponde con la investigación de Meyer et al. (2007), quienes destacan la importancia de gestionar el reconocimiento y los recursos dentro de la comunidad académica.

En contraste, en la Concepción de Capas, que enfatiza la profundidad del análisis y la revelación de capas subyacentes de conocimiento, un 84.21% de los docentes señala que se enfoca en la profundidad del análisis, viendo la investigación como una excavación de capas que revela nuevas comprensiones. Además, un 63.16% emplea metodologías complejas para explorar profundamente los datos, y un 73.68% da importancia a la reinterpretación de teorías existentes para encontrar nuevas perspectivas. Aquí se subraya el valor del proceso de descubrimiento y las implicaciones teóricas sobre los productos tangibles de la investigación. Esto está en consonancia con la investigación de Brew (2001), que enfatiza la importancia del análisis profundo y la reinterpretación de teorías existentes para encontrar nuevas perspectivas, sugiriendo que los docentes valoran el descubrimiento teórico sobre los productos tangibles de la investigación.

Mientras que, en los hallazgos de Concepción de Viaje, que conceptualiza la investigación como un viaje personal y transformador, se identifica que un 73.68% de los docentes ve la investigación como un medio para el desarrollo personal y profesional, conectando sus temas de investigación con experiencias personales o filosofías de vida. En adición, el 84.21% valora la reflexión sobre el impacto personal de la investigación, considerando cómo el proceso investigativo afecta y transforma al investigador. Este enfoque resalta la investigación como una experiencia vivida que integra el crecimiento personal con el avance del conocimiento científico. Estos resultados se alinean con los hallazgos de Tiezzi y Zeuli (1995), quienes abogan por la investigación como un viaje personal transformador que no solo avanza el conocimiento, sino que también enriquece al investigador.

En la misma línea, el análisis sobre las concepciones metodológicas de investigación según el esquema operativo que asume el investigador muestra la relevancia y la percepción de los docentes sobre cuatro aspectos fundamentales: paradigma, enfoque, método y técnica (Tabla 5). En cuanto al paradigma, se observa que un 73.68% de los docentes adopta teorías y creencias comunes que influyen en su percepción del mundo y su enfoque investigativo, lo cual sugiere un alineamiento con un marco conceptual coherente que guía sus investigaciones. Además, un significativo 89.47% considera que el paradigma elegido es fundamental para dirigir su metodología de investigación y la interpretación de resultados, lo que resalta la importancia de un posicionamiento teórico sólido y bien definido en la conducción de sus investigaciones.



**Tabla 5**

*Análisis de concepciones metodológicas de investigación educativa según el esquema operativo*

Metáfora	Escala	Resultados	
		Frecuencia	% Total
En mis investigaciones, sigo un mapa estelar que guía mis exploraciones en el vasto universo del conocimiento.	En desacuerdo	1	5.26
	Neutral	4	21.05
	De acuerdo	14	73.68
Mi paradigma de investigación es el timón de un barco que dirige el curso de mi metodología y el análisis de datos.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	0	0
	De acuerdo	17	89.47
Al investigar utilizo un caleidoscopio de métodos y técnicas, cada cambio de ángulo revela nuevas perspectivas y patrones en mi investigación.	En desacuerdo	1	5.26
	Neutral	3	15.79
	De acuerdo	15	78.95
Mi enfoque investigativo es plastilina que se adapta y moldea según la forma que requiera cada nuevo desafío o contexto.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	2	10.53
	De acuerdo	15	78.95
Mis métodos de investigación son herramientas en una caja de herramientas, seleccionadas cuidadosamente y utilizadas con precisión para construir el edificio de mi investigación.	En desacuerdo	0	0
	Neutral	1	5.26
	De acuerdo	18	94.74
Cada método que empleo es un pincel que añade detalles y profundidad al cuadro que estoy pintando de mi campo de estudio.	En desacuerdo	0	0
	Neutral	1	5.26
	De acuerdo	18	94.74
Las técnicas que aplico son llaves maestras que abren cerraduras complicadas para revelar los secretos guardados en los datos.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	4	21.05
	De acuerdo	13	68.42
Manejo diversas técnicas de investigación al igual que un virtuoso toca su instrumento con tal habilidad y precisión que le permiten una ejecución impecable.	En desacuerdo	1	5.26
	Neutral	4	21.05
	De acuerdo	14	73.68

*Nota.* Las metáforas de esta tabla respondían a los indicadores: Adopción de teorías y creencias comunes (Metáfora 28), Influencia del paradigma en la investigación (Metáfora 29), Diversidad de métodos y técnicas (Metáfora 30), Adaptabilidad del enfoque (Metáfora 31), Claridad en la aplicación de métodos (Metáfora 32), Contribución del método al conocimiento (Metáfora 33), Eficacia de técnicas utilizadas (Metáfora 34), Habilidad en el uso de técnicas (Metáfora 35).

Respecto al enfoque, se identifica que un 78.95% de los docentes utiliza una diversidad de métodos y técnicas según el enfoque elegido, comparando este proceso con un caleidoscopio que revela nuevas perspectivas y patrones. Este resultado indica una flexibilidad metodológica que permite a los investigadores adaptar su enfoque a diferentes contextos y desafíos. Asimismo, otro 78.95% demuestra una alta capacidad para adaptar su enfoque metodológico, sugiriendo que los investigadores son capaces de modificar sus estrategias para satisfacer las demandas específicas de cada estudio.

En cuanto al método, el 94.74% de los docentes señala que tiene un claro entendimiento y aplicación de métodos específicos para investigar fenómenos, lo que refuerza la idea de que los investigadores que se caracterizan por ser meticulosos y precisos en su trabajo. Además, un 94.74% reconoce la contribución del método al descubrimiento y explicación de nuevas verdades, lo cual enfatiza la importancia de un diseño metodológico riguroso en la producción de conocimiento científico valioso y relevante. En esta línea, con relación a las técnicas, un 68.42% de los docentes considera que las técnicas que utilizan son eficaces para obtener resultados útiles, y

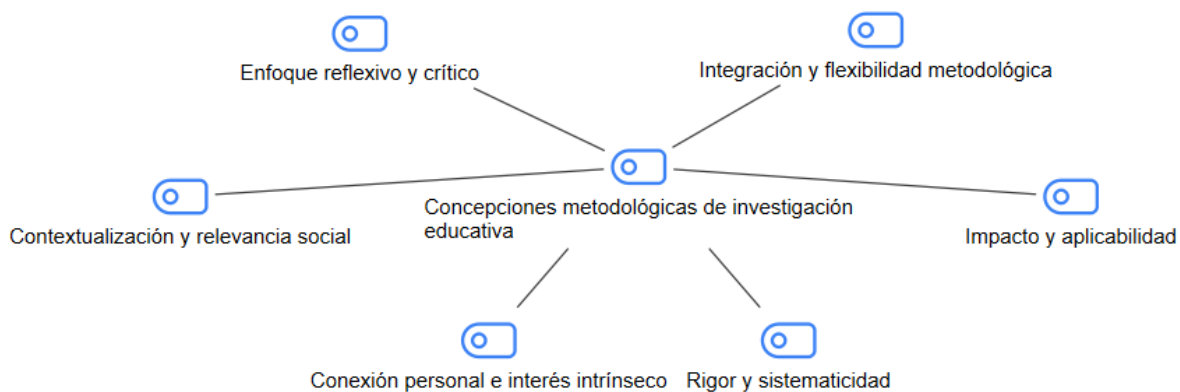


un 73.68% destaca su habilidad en el uso de técnicas específicas, comparando su maestría con la de un virtuoso que toca su instrumento con habilidad y precisión. Estos resultados subrayan la importancia de la destreza operativa y la capacidad de implementar herramientas adecuadas para lograr resultados investigativos significativos.

Al analizar las entrevistas se identificaron varias categorías sobre las cuales convergen las concepciones de los docentes y que dialogan con los resultados cuantitativos (Figura 4). En este sentido, un aspecto central es la interrelación de enfoques onto-epistemológicos y metodológicos, debido a que varios docentes mencionan la importancia de integrar enfoques históricos, sociales y filosóficos en sus investigaciones, reflejando una visión que conecta lo ontológico y epistemológico con lo metodológico. Esto sugiere que las metodologías no son independientes, sino que están profundamente informadas por las concepciones sobre el conocimiento y la realidad. Uno de los entrevistados afirmó: "Es base en la investigación. La investigación tiene muchos componentes, no solamente lo metodológico o lo teórico. El epistemológico es algo que debe acompañar siempre".

#### Figura 4

*Categorías de análisis sobre las concepciones metodológicas de investigación educativa*



*Nota.* Las categorías de análisis sobre las concepciones metodológicas expuestas en esta figura surgieron de un análisis inductivo sobre las entrevistas aplicadas a los docentes participantes.

En cuanto a la integración y flexibilidad metodológica, se resalta la necesidad de adaptar los enfoques y métodos de investigación según las especificidades del problema y contexto, mostrando una tendencia hacia una flexibilidad metodológica que permite responder de manera efectiva a las dinámicas cambiantes de los fenómenos educativos. Un entrevistado mencionó: "De entrada, eso es lo primero. O sea, explorar. Buscar mucha información, independientemente del tiempo", este enfoque adaptativo se combina con un énfasis en la reflexión crítica y el análisis introspectivo. Del mismo modo, los docentes destacan la importancia de una actitud reflexiva que guía tanto la selección del objeto de estudio como la metodología, y que se articula con una comprensión



profunda de los contextos investigativos. Un entrevistado comentó: "A mí, digamos, lo principal, lo primordial que, incluso, le digo a todos los estudiantes es la lectura".

Por otro lado, la conexión personal y motivación intrínseca también se presentan como factores determinantes en el proceso investigativo. Al respecto, varios entrevistados mencionan que sus intereses personales y experiencias previas juegan un papel crucial en la selección de problemas de investigación. Esta conexión personal actúa como una motivación intrínseca que impulsa el proceso investigativo, reflejando la influencia de factores individuales en la práctica metodológica. Esta motivación se ve acompañada por un énfasis en el impacto social y la aplicabilidad de la investigación, los entrevistados resaltan la importancia de que la investigación educativa tenga un impacto social tangible y que promueva el bienestar social. Una de las respuestas específicas que alude a esta interpretación es: "La investigación tiene que surgir de la relación entre las personas, no necesariamente entre profesor y alumno". Esto refleja una orientación hacia la aplicabilidad de los resultados de investigación y su capacidad para generar cambios positivos en la práctica educativa.

Adicionalmente, se destaca la búsqueda de rigor y sistematización en el proceso investigativo, adoptando un enfoque estructurado y cuidadoso en la planificación y ejecución de sus investigaciones. Este enfoque enfatiza la necesidad de seguir procedimientos claros y bien definidos para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados. En esta línea, uno de los docentes señaló que "El método puede ser entendido como una forma para indagar una realidad investigativa. Este procedimiento se puede orientar al descubrimiento y explicación de una verdad presentada como un problema de investigación".

Estos hallazgos, en general, muestran una fuerte inclinación hacia la Concepción Dominó, donde la mayoría valora un enfoque estructurado y secuencial en la investigación, similar a una cadena de fichas de dominó, lo que refleja un compromiso con el rigor y la sistematización en el proceso investigativo. Así mismo, la Concepción de Capas se destaca, subrayando la importancia que los docentes le brindan al análisis profundo y la revelación de capas subyacentes de conocimiento. En contraste, aunque con una menor adhesión, resalta la percepción de algunos docentes de la academia como un mercado competitivo alineándose a la idea de intercambiar productos académicos por reconocimiento. Este análisis sugiere que, aunque los docentes poseen una base metodológica sólida, existe un potencial para enriquecer sus prácticas investigativas mediante la incorporación de enfoques más innovadores y flexibles que fortalezcan sus respuestas a las demandas cambiantes de la investigación educativa.

### ***Concepciones Axiológicas de Investigación Educativa del Profesorado de Educación Básica de la UNAE***

El análisis sobre las concepciones axiológicas de investigación educativa revela cómo los valores personales y profesionales de los docentes influyen en todos los aspectos del proceso investigativo (Tabla 6). Con relación a la integración de valores en la investigación, esta se revela una característica prominente entre los





docentes, con un 100% de acuerdo en que sus valores personales y profesionales guían cada paso de su proceso investigativo, lo que se asocia con el estudio de Brew (2001), quien destaca que la investigación educativa está profundamente influenciada por los valores y creencias del investigador, actuando como una brújula que guía las decisiones y acciones a lo largo del proceso investigativo. Por lo expuesto, la sólida integración de valores personales en la investigación destaca el compromiso de los docentes con la autenticidad y la coherencia en sus prácticas académicas.

**Tabla 6**

*Análisis descriptivo concepciones axiológicas de investigación educativa*

Metáfora	Escala	Resultados	
		Frecuencia	% Total
En mis investigaciones, mis valores son la brújula que guía cada paso de mi expedición científica.	En desacuerdo	0	0
	Neutral	0	0
	De acuerdo	19	100
Los valores del investigador son la luz en el camino metodológico.	En desacuerdo	1	5.26
	Neutral	0	0
	De acuerdo	18	94.74
La ética es el corazón de la conducta investigativa.	En desacuerdo	0	0
	Neutral	1	5.26
	De acuerdo	18	94.74
Los valores del investigador son la tinta con la que se escriben los resultados.	En desacuerdo	1	5.26
	Neutral	4	21.05
	De acuerdo	14	73.68
La estética es el vestuario elegante de la investigación, donde cada detalle cuenta la historia de mis descubrimientos.	En desacuerdo	2	10.53
	Neutral	7	36.84
	De acuerdo	10	52.63

*Nota.* Las metáforas de esta tabla respondían a los indicadores: Integración de valores en la investigación (Metáfora 36), Influencia de valores en las decisiones metodológicas (Metáfora 37), Ética en la conducta de la investigación (Metáfora 38), Impacto de los valores en la comunicación de resultados (Metáfora 39), Estética y presentación de la investigación (Metáfora 40).

En cuanto a la influencia de los valores en las decisiones metodológicas, un 94.74% de los docentes coincide en que los valores determinan la selección de métodos y técnicas, indicando que las decisiones metodológicas no son meramente técnicas, sino profundamente influenciadas por principios valorativos. Estos resultados se corresponden con los hallazgos de Meyer et al. (2007), quienes subraya la importancia de alinear los métodos investigativos con los valores personales del investigador, asegurando que las prácticas sean consistentes con sus principios éticos y objetivos profesionales.

Respecto a la ética en la conducta de la investigación, un 94.74% concuerda que los principios éticos guían su conducta investigativa desde el diseño hasta la difusión de resultados. Esto refleja un compromiso con la integridad académica y la responsabilidad ética, considerándola como el corazón de la investigación. Este hallazgo está en consonancia con la investigación de Joram (2007), que enfatiza la importancia de adherirse a normas éticas estrictas para garantizar que la investigación educativa respete los derechos y la dignidad de los participantes, fortaleciendo así la confianza en los resultados obtenidos.

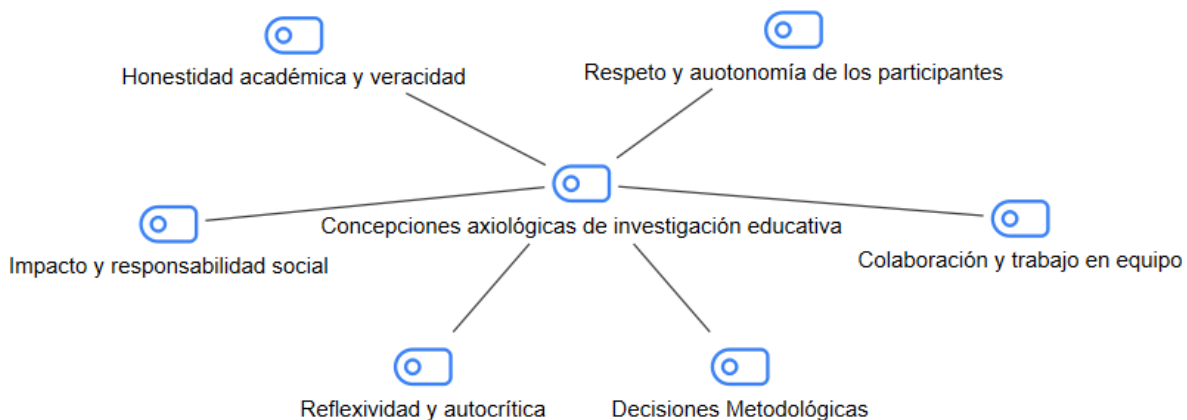
En esta misma línea, en cuanto al impacto de los valores en la comunicación de resultados, el 73.68% reconoce que sus valores influyen en cómo se presentan y discuten los hallazgos, sugiriendo que la comunicación científica no solo transmite información, sino también refleja los compromisos valorativos del investigador. Esto coincide con el estudio de Tiezzi y Zeuli (1995), que destaca cómo la comunicación de resultados es un reflejo de los principios éticos y profesionales del investigador, asegurando que los hallazgos sean presentados de manera que sean coherentes con sus valores personales y profesionales.

En adición, en la estética y presentación de la investigación, un 52.63% de los docentes está de acuerdo en que los principios estéticos juegan un rol importante en la estructuración y presentación de sus investigaciones y resultados. Esto indica que la consideración estética no es superficial, sino un componente integral que contribuye a la claridad, coherencia y atractivo de la investigación, permitiendo que cada detalle cuente la historia de los descubrimientos.

Por su parte, al analizar las entrevistas se identificaron varias categorías que revelan cómo los valores personales y principios éticos influyen en las prácticas investigativas de los docentes (Figura 5). Uno de los temas más destacados es el respeto y la transparencia hacia los participantes, enfatizado a través de los asentimientos y consentimientos. Un docente menciona la importancia de "hacerles sentir a ellos también como parte de la investigación, pero dejarles esa libertad de que si ellos deciden en algún momento retirarse pues pueden hacerlo", subrayando así el valor de la autonomía y el respeto en la relación investigador-participante.

**Figura 5**

*Categorías de análisis sobre las concepciones axiológicas de investigación educativa*



*Nota.* Las categorías de análisis sobre las concepciones axiológicas expuestas en esta figura surgieron de un análisis inductivo sobre las entrevistas aplicadas a los docentes participantes.

Del mismo modo, la honestidad académica y la veracidad también emergen como valores centrales, debido a que los docentes reiteran que "la investigación en ningún momento puede cambiar datos, puede alterar algún resultado para un beneficio cualquiera y perdería el sentido". Este compromiso con la integridad de los datos y la



verdad científica refleja un fuerte sentido de ética en la práctica investigativa; sumado a ello, el impacto social y la responsabilidad del investigador también son temas recurrentes, con énfasis en el compromiso de aportar positivamente a la sociedad. En este marco, un docente expresa: "Nuestra misión como universitarios, como académicos, no solamente de esta universidad, de todas las universidades, es aportar a la sociedad". Desde esta perspectiva, para el profesorado, la investigación va más allá de la mera publicación, buscando una verdadera transformación social.

Sin embargo, existen algunos factores que inciden en esta percepción, dichos factores están asociados a las políticas nacionales e institucionales mediante las cuales se establece a la investigación como indicadores determinantes para el desarrollo profesional de los docentes, lo que ha limitado a la investigación educativa exclusivamente a la divulgación de resultados y, específicamente a la publicación de artículos académicos. Al respecto, los docentes señalan que "Para mí eso no es ético... la culpa tiene el sistema que lo gestiona. Porque el sistema te obliga y te dice, mira, si tú quieres acreditar, tienes que publicar tantos artículos" y que "Pero a veces uno termina, o sea, ahí no hay una persona sino un investigador preocupado por cumplir tal y tal cosa y no un ser realmente preocupado por la educación".

Por otro lado, la ética también se manifiesta en las decisiones metodológicas y la selección de problemas de investigación, como se señala en una de las entrevistas, "desde la misma selección del problema es ético," lo que subraya cómo los valores guían la relevancia y el respeto hacia los participantes y el contexto de estudio. En este contexto, la reflexividad y la autocrítica son vistas como componentes esenciales de la ética investigativa, al respecto un docente menciona que "la investigación empieza por un proceso de autoreflexión, autocrítica, de construcción sobre algo que no conoces". Esta capacidad de reflexionar críticamente sobre el propio rol y los sesgos asegura la integridad y la responsabilidad ética del investigador.

En adición, los docentes también señalaron algunas implicaciones sobre el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la investigación y como una cuestión ética de especial atención y relevancia en el contexto de la investigación educativa. En primer lugar, manifestaron preocupaciones sobre el uso indebido de estas herramientas, señalando que pueden socavar la capacidad crítica y analítica de los estudiantes, ya que algunos tienden a depender excesivamente de la IA para realizar tareas académicas, por ejemplo, un docente comentó: "Los trabajos finales tenían que hacer un ensayo de 4000 a 5000 palabras y dos estudiantes lo hicieron 100% mediante inteligencia artificial... se está encargando ese qué hacer a una máquina". Este fenómeno, según los docentes, podría llevar a una erosión de las habilidades cognitivas esenciales que los estudiantes necesitan desarrollar.

Sin embargo, también reconocieron el potencial de la IA como una herramienta de apoyo que, utilizada de manera ética y responsable, puede enriquecer el proceso educativo al proporcionar nuevas formas de acceso a



la información y aligerar ciertas cargas administrativas. La clave, según los docentes, radica en equilibrar el uso de la IA con el desarrollo de habilidades humanas fundamentales, asegurando que los estudiantes no solo consuman información generada por IA, sino que también puedan criticarla, contextualizarla y utilizarla para resolver problemas reales de manera creativa e innovadora.

Como se ha evidenciado, los resultados cuantitativos reflejan un consenso general sobre la importancia de los principios éticos como guías en la investigación, destacando la veracidad, la integridad y el respeto como valores fundamentales. Las entrevistas corroboran estos hallazgos, subrayando cómo las normativas institucionales y las expectativas profesionales pueden influir en la práctica investigativa, a menudo tensionando la ética personal frente a las demandas externas. A pesar de estas presiones, los docentes destacan su compromiso con la autenticidad y la transparencia, buscando que sus contribuciones académicas no solo cumplan con los requisitos institucionales, sino que también tengan un impacto positivo en el contexto educativo y social. Estos hallazgos resaltan la complejidad de las concepciones axiológicas, que van más allá de la mera conformidad reglamentaria para incorporar un profundo sentido de responsabilidad ética y compromiso con el avance del conocimiento y el bienestar social.

***Relación entre las Concepciones de Investigación Educativa de los Docentes de Educación Básica de la UNAE con el Sexo y la Edad***

El análisis de las tablas de contingencia mediante la prueba de Chi-cuadrado de Pearson ( $X^2$ ) se realizó para explorar la relación entre el sexo de los participantes y sus respuestas a diversas metáforas que evalúan concepciones en la investigación educativa, se plantearon como hipótesis nula que no existe una relación significativa entre el sexo y las concepciones ( $p \text{ valor} > 0.05$ ); y como hipótesis alternativa que existe dependencia entre las variables ( $p \text{ valor} < 0.05$ ). Los resultados de todas las metáforas evaluadas (1, 3, 10, 13, 18, 19 y 20) mostraron  $p$  valores superiores al nivel de significancia convencional de 0.05 (Tabla 7), lo que indica que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula en ningún caso. Esto sugiere que las percepciones sobre la "Percepción de la Realidad," "Universalidad de Principios," "Preferencia por Teorías Abstractas," "Énfasis en la Subjetividad," "Orientación hacia Resultados Tangibles," "Percepción de la Investigación como Transacción," y "Gestión de Visibilidad Académica" son independientes del sexo.

**Tabla 7**

*Relación entre las Concepciones de investigación educativa con el Sexo y la Edad*

Metáfora	Sexo			Edad		
	X <sup>2</sup>	gl	p valor	X <sup>2</sup>	gl	p valor
1. La realidad educativa es un espejo que refleja un mundo ya esculpido.	1.77	2	0.41	7.63	6	0.27
3. Los principios educativos son el núcleo de un átomo, constante en cualquier espacio.	2.42	2	0.30	9.62	6	0.14



10. Desarrollar teorías en educación es crear un mapa de conceptos que captura la esencia sin atarse a lo concreto.	0.73	2	0.70	16.98	6	0.0093
13. Parte de investigar es abrir un diario personal, donde cada página refleja mis pensamientos y emociones.	0.57	2	0.75	6.29	6	0.39
18. La investigación es investigación solo si deriva la escritura de un libro, artículo u otro producto científico.	2.15	2	0.34	7.75	6	0.26
19. Los resultados de mis investigaciones son monedas en el mercado académico, intercambiables por reconocimiento, financiación y recursos.	0.04	2	0.98	7.88	6	0.25
20. Mi rol como investigador florece solo si cada fruto que produzco es visible y valioso.	0.09	2	0.96	10.67	6	0.10

*Nota.* Para las variables que mostraban asociación se empleó un análisis de coeficiente de contingencia, el cual destaca que los valores de cercanos a 0 indican una relación muy débil, mientras que, lo valores cercanos a 1 indican una relación extremadamente fuerte.

Estos hallazgos implican que, en el contexto analizado, no existen diferencias significativas en cómo los sexos perciben y responden a los conceptos fundamentales de la investigación educativa representados por las metáforas. Esta falta de relación significativa podría indicar una comprensión uniforme y cohesiva de estos conceptos entre los participantes, independientemente del sexo.

En cuanto a la edad (Tabla 7), los resultados también muestran que no hay una relación significativa entre las concepciones y la edad de los participantes, a excepción de la metáfora 10 que evalúa la “Preferencia por teorías abstractas”. Al respecto, la metáfora presentó un valor de chi-cuadrado de 16.98 con un p valor de 0.00937 ( $p < 0.05$ ), lo cual es estadísticamente significativo. Esto indica que existe una relación significativa entre la edad y la preferencia por teorizar de manera abstracta. El coeficiente de contingencia de esta relación es de 0.69, lo que sugiere una asociación moderadamente fuerte entre la edad y la preferencia por teorías abstractas. Este resultado sugiere que los docentes de mayor edad tienden a estar más de acuerdo con la idea de que "desarrollar teorías en educación es crear un mapa de conceptos que captura la esencia sin atarse a lo concreto", lo que podría reflejar una evolución en su enfoque hacia la investigación educativa a lo largo de sus trayectorias.

### **Caracterización de las Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Investigación del Profesorado de Educación Básica de la UNAE**

Esta caracterización muestra un enfoque diverso en las metodologías y estrategias aplicadas por los docentes para enseñar investigación, así como los métodos de evaluación usados para valorar los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, los resultados que se describen en la Tabla 8 son una aproximación al cómo se enseña investigación en la carrera de Educación Básica de la UNAE.



**Tabla 8**

*Metodologías y/o estrategias empleadas en la enseñanza de la investigación*

Metodología y/o estrategia	Escala	Resultados	
		Frecuencia	% Total
Trabajo en equipo	Menciona en el sílabo o en la entrevista	19	100
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	0	0
	No se pudo determinar	0	0
Aula invertida	Menciona en el sílabo o en la entrevista	14	73.68
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	5	26.32
	No se pudo determinar	0	0
ABP	Menciona en el sílabo o en la entrevista	14	73.68
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	3	15.79
	No se pudo determinar	2	10.53
Gamificación	Menciona en el sílabo o en la entrevista	2	10.53
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	17	89.47
	No se pudo determinar	0	0
Estudios de caso	Menciona en el sílabo o en la entrevista	6	31.58
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	10	52.63
	No se pudo determinar	3	15.79
Diálogo y debate	Menciona en el sílabo o en la entrevista	17	89.47
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	0	0
	No se pudo determinar	2	10.53
Lectura crítica	Menciona en el sílabo o en la entrevista	14	73.68
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	1	5.26
	No se pudo determinar	0	0
Escritura académica	Menciona en el sílabo o en la entrevista	15	78.95
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	2	10.53
	No se pudo determinar	2	10.53
Material audiovisual	Menciona en el sílabo o en la entrevista	19	100
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	0	0
	No se pudo determinar	0	0
Clases magistrales	Menciona en el sílabo o en la entrevista	7	36.84
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	9	47.37
	No se pudo determinar	3	15.79
Aprendizaje por descubrimiento	Menciona en el sílabo o en la entrevista	6	31.58
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	13	68.42
	No se pudo determinar	0	0
Aprendizaje experiencial	Menciona en el sílabo o en la entrevista	13	68.42
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	3	15.79
	No se pudo determinar	3	15.79
Tutorías	Menciona en el sílabo o en la entrevista	13	68.42
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	6	31.58
	No se pudo determinar	0	0
Sistematización de textos	Menciona en el sílabo o en la entrevista	12	63.16
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	4	21.05
	No se pudo determinar	3	15.79
Tic	Menciona en el sílabo o en la entrevista	19	100
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	0	0
	No se pudo determinar	0	0
Inteligencia Artificial (IA)	Menciona en el sílabo o en la entrevista	2	10.53
	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	17	89.47
	No se pudo determinar	0	0

*Nota.* La Metodologías y/o estrategia expuesta en esta tabla se determinó sobre la base de un análisis inductivo aplicado a las transcripciones de las entrevistas y a los sílabos de los docentes.



En primer lugar, el trabajo en equipo, el uso de material audiovisual, y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son estrategias universalmente adoptadas, mencionadas por el 100% de los docentes en sus sílabos o entrevistas. Estas prácticas reflejan un fuerte compromiso hacia la colaboración y la integración de recursos digitales en el aula. Desde la perspectiva de los docentes, el trabajo en equipo fomenta habilidades de comunicación y resolución de problemas lo cual es esencial para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Del mismo modo, el material audiovisual y las TIC enriquecen el entorno de aprendizaje, ofreciendo acceso a una variedad de recursos interactivos y actualizados que facilitan una enseñanza más dinámica y contextualizada. Desde esta perspectiva se puede señalar que en enfoque de formación apunta hacia la preparación de los estudiantes para un mundo cada vez más interconectado y tecnológicamente avanzado, dotándolos de las habilidades necesarias para trabajar eficazmente en equipo y utilizar herramientas digitales en su vida académica y profesional.

Así también, el aula invertida y el ABP (incluye aprendizaje basado en problemas y proyectos), mencionados por el 73.68% de los docentes, también son prácticas prevalentes en el contexto de la enseñanza de la investigación. Los docentes señalan que estas estrategias fomentan la autonomía estudiantil y el aprendizaje activo; por un lado, el aula invertida permite a los estudiantes asimilar conocimientos teóricos fuera del aula, reservando el tiempo de clase para actividades prácticas y discusiones que profundicen el aprendizaje; por su parte, el ABP sitúa a los problemas y proyectos en el centro del proceso educativo, promoviendo la investigación autónoma y el desarrollo de habilidades de planificación y presentación de resultados. Estas metodologías empoderan a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje, desarrollando competencias críticas para su futuro académico y profesional, como el pensamiento crítico, la gestión del tiempo y la resolución de problemas complejos.

Del mismo modo, la lectura crítica (73.68%) y la escritura académica (78.95%) son también componentes esenciales de las prácticas pedagógicas, subrayando la importancia de desarrollar habilidades analíticas y de comunicación en el ámbito académico. A decir de los docentes, la lectura crítica permite a los estudiantes evaluar y cuestionar la información de manera rigurosa, mientras que la escritura académica les enseña a comunicar sus ideas de forma clara y estructurada. Estas prácticas implican una preparación para el desafío intelectual exigido en el ámbito académico y profesional, desarrollando la capacidad de los estudiantes para participar eficazmente en el diálogo académico y contribuir a la producción de conocimiento.

Por otro lado, estrategias como la gamificación y la IA son menos comunes, con solo un 10.53% de adopción. La gamificación, que utiliza elementos de juego para motivar y comprometer a los estudiantes, y la IA, que ofrece personalización en el aprendizaje, podrían proporcionar beneficios significativos si se implementan más ampliamente. La baja adopción de estas metodologías podría implicar una falta de recursos o conocimiento





sobre su potencial, pero también presenta una oportunidad para innovar en la enseñanza de la investigación. De acuerdo con Prieto-Andreu et al. (2022) y Mera Castillo (2023), al integrar estas estrategias los docentes podrían aumentar el interés de los estudiantes y ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas y motivadoras.

Otras estrategias como los diálogos y debates (89.47%), las tutorías (68.42%), y el aprendizaje experiencial (68.42%) también juegan un rol fundamental en la enseñanza de la investigación. Los docentes manifiestan que los diálogos y debates fomentan el pensamiento crítico y la articulación de argumentos, esenciales para el análisis y discusión de ideas complejas; las tutorías proporcionan apoyo personalizado, ayudando a los estudiantes a superar desafíos individuales y mejorar su rendimiento académico; y el aprendizaje experiencial, que incluye actividades prácticas y de campo, permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos del mundo real, reforzando su comprensión y habilidades prácticas.

En cuanto al análisis de la relación entre el sexo de los docentes y las metodologías o estrategias empleadas en la enseñanza de la investigación (Tabla 9) los hallazgos revelaron que el uso de los Estudios de caso ( $X^2=3.36$  y p valor= 0.19), el Aprendizaje por descubrimiento ( $X^2=0.02$  y p valor= 0.88), las Tutorías ( $X^2=0.02$  y p valor= 0.88) y la sistematización de textos ( $X^2=4.29$  y p valor= 0.12), no está significativamente asociado con el sexo de los docentes (p valor > 0.05). Sin embargo, para las Clases magistrales y demostrativas, se encontró un valor de chi-cuadrado de 5.88 con un p valor de 0.05 (p valor < 0.05), sugiriendo una asociación cercana a ser significativa. El coeficiente de contingencia de 0.49 indica una asociación moderada entre el sexo y la preferencia por esta metodología. Los resultados muestran que las mujeres son más propensas a incluir clases magistrales y demostrativas en sus sílabos y en los manifestado en las entrevistas. Esto podría reflejar diferencias en los estilos de enseñanza o en las experiencias previas que influyen en la preferencia por este enfoque.

**Tabla 9**

*Relación entre las metodologías y/o estrategias empeladas en la enseñanza de investigación educativa con el sexo y la edad*

Metodología y/o estrategia	Sexo			Edad		
	X <sup>2</sup>	gl	p valor	X <sup>2</sup>	gl	p valor
Estudios de caso	3.36	2	0.19	4.26	6	0.64
Clases magistrales y demostrativas	5.88	2	0.05	6.41	6	0.38
Aprendizaje por descubrimiento	0.02	1	0.88	7.29	3	0.05
Tutorías	0.02	1	0.88	8.36	3	0.04
Sistematización de textos	4.29	2	0.12	4.22	6	0.65

*Nota.* Para las variables que mostraban asociación se empleó un análisis de coeficiente de contingencia, el cual destaca que los valores de cercanos a 0 indican una relación muy débil, mientras que, lo valores cercanos a 1 indican una relación extremadamente fuerte.

Respecto a la relación entre la edad y el uso de estas metodologías y/o estrategias en la enseñanza de la investigación se determinó que la utilización de los Estudios de caso ( $X^2=4.26$  y p valor= 0.64), Clases magistrales y demostrativas( $X^2=6.41$  y p valor= 0.38), y la Sistematización de textos ( $X^2=4.22$  y p valor= 0.65) no está



relacionada con la edad de los docentes, No obstante en el aprendizaje por descubrimiento, se encontró un valor de chi-cuadrado de 7.97 con un p valor de 0.05, indicando una relación moderada entre la edad de los docentes y el uso de esta metodología. Los docentes mayores de 56 años mencionaron con más frecuencia el uso de esta metodología en comparación con los grupos de edad más jóvenes. Este resultado podría reflejar una preferencia o una mayor experiencia en el uso de metodologías que fomentan la exploración y el descubrimiento autónomo entre los docentes más experimentados.

Del mismo modo, en el caso de las tutorías, el valor de chi-cuadrado fue 8.36 con un p valor de 0.04, lo que indica una relación moderada con la edad, esto se expresa en el coeficiente de contingencia de 0.55. Este resultado sugiere que los docentes de 36 a 45 años son más propensos a utilizar tutorías en comparación con otros grupos de edad, lo que podría reflejar un enfoque más orientado hacia el apoyo personalizado a los estudiantes.

Por su parte, respecto a la evaluación se identificó que los docentes emplean diversas formas, instrumentos, criterios y evidencias para evaluar los aprendizajes de los estudiantes sobre investigación educativa. Esta diversidad se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 10**

*Proceso de evaluación empleada en la enseñanza de la investigación educativa*

Componente	Subcomponente	Escala	Resultados		
			Frecuencia	% Total	
Formas de evaluación	Evaluación diagnóstica	Menciona en el sílabo o en la entrevista	10	52.63	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	7	36.84	
		No se pudo determinar	2	10.53	
	Evaluación formativa	Menciona en el sílabo o en la entrevista	19	100	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	0	0	
		No se pudo determinar	0	0	
	Evaluación sumativa	Menciona en el sílabo o en la entrevista	19	100	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	0	0	
		No se pudo determinar	0	0	
	Autoevaluación	Menciona en el sílabo o en la entrevista	12	63.16	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	6	31.58	
		No se pudo determinar	1	5.26	
	Coevaluación	Menciona en el sílabo o en la entrevista	13	68.42	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	3	15.79	
		No se pudo determinar	3	15.79	
	Heteroevaluación	Menciona en el sílabo o en la entrevista	19	100	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	0	0	
		No se pudo determinar	0	0	
	Técnicas de evaluación	Observación	Menciona en el sílabo o en la entrevista	11	57.89
			No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	8	42.11
			No se pudo determinar	0	0
Pruebas y cuestionarios		Menciona en el sílabo o en la entrevista	12	63.16	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	6	31.58	
		No se pudo determinar	1	5.26	
Exposiciones		Menciona en el sílabo o en la entrevista	14	73.68	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	3	15.79	
		No se pudo determinar	2	10.53	
Rúbricas		Menciona en el sílabo o en la entrevista	13	68.42	



Instrumentos de evaluación	Listas de cotejo	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	5	26.32	
		No se pudo determinar	1	5.26	
		Menciona en el sílabo o en la entrevista	6	31.58	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	13	68.42	
		No se pudo determinar	0	0.00	
Criterios de evaluación	Claridad y coherencia	Menciona en el sílabo o en la entrevista	15	78.95	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	0	0	
		No se pudo determinar	4	21.05	
	Participación	Menciona en el sílabo o en la entrevista	14	73.68	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	4	21.05	
		No se pudo determinar	1	5.26	
	Argumentación y fundamentación	Menciona en el sílabo o en la entrevista	14	73.68	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	2	10.53	
		No se pudo determinar	3	15.79	
		Menciona en el sílabo o en la entrevista	16	84.21	
	Redacción	No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	1	5.26	
		No se pudo determinar	2	10.53	
	Evidencias de aprendizaje	Textos escritos	Menciona en el sílabo o en la entrevista	18	94.74
			No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	1	5.26
			No se pudo determinar	0	0
Proyectos y presentaciones		Menciona en el sílabo o en la entrevista	19	100	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	0	0	
		No se pudo determinar	0	0	
Recursos audiovisuales		Menciona en el sílabo o en la entrevista	4	21.05	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	15	78.95	
Portafolios		No se pudo determinar	0	0	
		Menciona en el sílabo o en la entrevista	6	31.58	
		No menciona en ni en el sílabo ni en la entrevista	13	68.42	
		No se pudo determinar	0	0	

*Nota.* El proceso de evaluación caracterizado en esta tabla se determinó sobre la base de un análisis inductivo aplicado a las transcripciones de las entrevistas y a los sílabos de los docentes.

Como se puede observar, las evaluaciones formativa, sumativa y heteroevaluación son prácticas empleadas por el 100% de los docentes. Al respecto, los docentes señalan que la evaluación formativa proporciona retroalimentación continua, permitiendo a los docentes ajustar sus métodos de enseñanza según el progreso de los estudiantes; por otro lado, la evaluación sumativa ofrece una medida final del rendimiento de los estudiantes, asegurando que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje, y la heteroevaluación, donde los docentes evalúan directamente el trabajo de los estudiantes, permite una evaluación objetiva y centrada en estándares académicos definidos al inicio del periodo académico, asegurando efectividad en la formación de los estudiantes y en la asignación de calificaciones.

La autoevaluación y la coevaluación también son prácticas comunes, aunque en menor porcentaje, el 63.16% y 68.42% de los docentes las mencionan. Desde el posicionamiento del profesorado, la autoevaluación fomenta la reflexión personal, ayudando a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Lo que coincide con los postulados de Martínez-Izaguirre et al. (2018), quien destaca que la autoevaluación es fundamental para desarrollar habilidades metacognitivas y promover la responsabilidad personal por el aprendizaje. Por su parte, al referirse a la coevaluación, donde los estudiantes evalúan el trabajo de sus



compañeros, los docentes manifiestan que esta fomenta el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades críticas.

En términos de técnicas de evaluación, las exposiciones son utilizadas por el 73.68% de los docentes, lo que indica un fuerte énfasis en la capacidad de comunicación y presentación de ideas. A este respecto, el profesorado alude que la forma más efectiva de verificar el aprendizaje de los estudiantes es mediante las disertaciones orales, debido a que en estos espacios los estudiantes comunican no solo los resultados de sus procesos investigativos o de análisis, sino también dejan entrever el dominio de sus capacidades o habilidades investigativas. Por otro lado, el uso de pruebas/cuestionarios (63.16%) muestra un enfoque complementario a las exposiciones, desde la perspectiva de ellos docentes, es en la evaluación formativa en la que mayormente se aplica esta técnica, debido a que les permite monitorear el avance en el aprendizaje de sus estudiantes.

En cuanto a instrumentos de evaluación, las rúbricas son mencionadas por el 68.42% de los docentes como herramienta clave para evaluar el desempeño de los estudiantes. Estas rúbricas ofrecen criterios detallados que facilitan una evaluación justa y consistente, proporcionando a los estudiantes una guía clara sobre lo que se espera de ellos; desde este enfoque, los docentes señalan que este instrumento promueve la transparencia y la comprensión de los objetivos de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a dirigir sus esfuerzos hacia el cumplimiento de estándares específicos. Por otro lado, respecto a los criterios de evaluación, la claridad y coherencia, la participación, la argumentación y fundamentación, y la redacción son ampliamente utilizados, con menciones de 78.95% y superiores. Estos criterios aseguran que los estudiantes no solo comprendan el contenido, sino que también puedan comunicar sus ideas de manera lógica y coherente. En este sentido, en las evidencias de aprendizaje se identificó que textos escritos (94.74%) y proyectos/presentaciones (100%) son fundamentales en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la relación entre el sexo y las formas de evaluación utilizadas en la enseñanza de la investigación (Tabla 11), se determinó que la evaluación diagnóstica ( $X^2=2.84$ ,  $p=0.24$ ), la autoevaluación ( $X^2=2.96$ ,  $p=0.23$ ), y la coevaluación ( $X^2=1.31$ ,  $p=0.52$ ) no están significativamente relacionadas con el sexo de los docentes. Sin embargo, en el caso de la participación, se encontró un valor de chi-cuadrado de 7.54 con un p-valor de 0.02, lo que indica una relación significativa. Este resultado sugiere que los hombres evalúan más la participación en comparación con las mujeres.

**Tabla 11**

*Relación entre el proceso de evaluación de la investigación educativa con el sexo y la edad*

Subcomponente de evaluación	Sexo			Edad		
	X <sup>2</sup>	gl	p valor	X <sup>2</sup>	gl	p valor
Evaluación diagnóstica	2.84	2	0.24	3.42	6	0.75
Autoevaluación	2.96	2	0.23	4.91	6	0.56
Coevaluación	1.31	2	0.52	8.51	6	0.20
Observación	1.27	1	0.26	3.41	3	0.33



Pruebas y cuestionarios	2.96	2	0.23	9.74	6	0.14
Participación	7.54	2	0.02	4.41	6	0.62

*Nota.* Para las variables que mostraban asociación se empleó un análisis de coeficiente de contingencia, el cual destaca que los valores de cercanos a 0 indican una relación muy débil, mientras que, lo valores cercanos a 1 indican una relación extremadamente fuerte.

En cuanto a la relación entre la edad y las formas de evaluación, los análisis mostraron que la evaluación diagnóstica ( $X^2=3.42$ ,  $p=0.75$ ), la autoevaluación ( $X^2=4.91$ ,  $p=0.56$ ), y la coevaluación ( $X^2=8.51$ ,  $p=0.20$ ) no están relacionadas significativamente con la edad de los docentes. Del mismo modo, las técnicas de observación ( $X^2=3.41$ ,  $p=0.33$ ) y el uso de pruebas y cuestionarios ( $X^2=9.74$ ,  $p=0.14$ ) tampoco mostraron una relación significativa con la edad. Estos resultados indican que las formas de evaluación son generalmente consistentes entre diferentes grupos de edad, sugiriendo que las prácticas de evaluación son uniformes independientemente de la edad de los docentes.

**Análisis de Relación entre las Concepciones de Investigación Educativa y las Prácticas Pedagógicas Empleadas en la Enseñanza de la Investigación por el Profesorado de Educación Básica de la UNAE**

Para el análisis de la relación entre las concepciones de investigación educativa y las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación por el profesorado de Educación Básica de la UNAE, se consideraron los resultados de las concepciones y metodologías y/o estrategias que muestran una distribución más equilibrada entre las diferentes concepciones y practicas pedagógicas. Se descartó de este análisis a las concepciones axiológicas debido a la escaza variabilidad de los resultados, lo que imposibilitó el establecer comparaciones. Este enfoque equilibrado asegura que los hallazgos faciliten comprensión más profunda de cómo estas dimensiones se influncian mutuamente en un contexto de la enseñanza de la investigación educativa.

En este contexto, el análisis de la relación entre las concepciones ontológicas, medida por la metáfora "La realidad educativa es un espejo que refleja un mundo ya esculpido", y las prácticas pedagógicas (Tabla 12) reveló que para los estudios de caso ( $X^2=4.19$ ,  $p=0.38$ ), no se encontró una relación significativa, lo que sugiere que esta metodología es independiente de cómo los docentes perciben la realidad educativa. De manera similar, el aprendizaje por descubrimiento ( $X^2=4.48$ ,  $p=0.11$ ) y el uso de tutorías ( $X^2=2.17$ ,  $p=0.34$ ) tampoco mostraron una relación significativa con esta percepción ontológica.

**Tabla 12**

*Análisis de la relación entre concepciones ontológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 1*

Variable relacionada	Resultados		
	X <sup>2</sup>	gl	p valor
Estudios de caso	4.19	4	0.38
Clases magistrales y demostrativas	9.46	4	0.05
Aprendizaje por descubrimiento	4.48	2	0.11
Tutorías	2.17	2	0.34
Sistematización de textos	16.01	4	0.003



Evaluación diagnóstica	2.73	4	0.60
Autoevaluación	4.14	4	0.39
Coevaluación	5.05	4	0.28
Observación	2.40	2	0.30
Pruebas y cuestionarios	1.48	4	0.83
Participación	7.17	4	0.13

*Nota.* Para las variables que mostraban asociación se empleó un análisis de coeficiente de contingencia, el cual destaca que los valores de cercanos a 0 indican una relación muy débil, mientras que, lo valores cercanos a 1 indican una relación extremadamente fuerte.

En contraste, las clases magistrales y demostrativas mostraron una relación moderada con un valor de chi-cuadrado de 9.46 y un p-valor de 0.05. Este resultado indica que los docentes que discrepan con la idea de una realidad educativa de carácter objetiva y externa tienden a preferir clases magistrales y demostrativas. Esta preferencia podría reflejar un enfoque más estructurado en la enseñanza, donde el control sobre el contenido y la forma de transmisión es prioritario para garantizar la claridad y comprensión de los conceptos. Del mismo modo, la sistematización de textos también reveló una relación significativa, con un valor de chi-cuadrado de 16.01 y un p-valor de 0.003. Este hallazgo sugiere que los docentes que ven la realidad educativa como menos fija y más construida socialmente son más propensos a utilizar la sistematización de textos, reflejando quizás una mayor disposición para involucrarse en el análisis crítico y la organización estructurada de la información.

Continuando en esta línea, el análisis de la relación entre las concepciones ontológicas de los docentes, específicamente la creencia en principios educativos universales como "el núcleo de un átomo", y las prácticas pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la investigación no reveló relaciones significativas. Las pruebas de chi-cuadrado para metodologías como los estudios de caso, las clases magistrales y demostrativas, el aprendizaje por descubrimiento, las tutorías, y la sistematización de textos mostraron valores de p mayores a 0.05 (Tabla 13), indicando que estas prácticas no están influenciadas por las percepciones de los docentes sobre la universalidad de principios educativos.

**Tabla 13**

*Análisis de la relación entre concepciones ontológicas y prácticas pedagógicas - Metáfora 3*

Variable relacionada	Resultados		
	X <sup>2</sup>	gl	p valor
Estudios de caso	3.42	4	0.49
Clases magistrales y demostrativas	3.31	4	0.51
Aprendizaje por descubrimiento	0.33	2	0.85
Tutorías	0.91	2	0.63
Sistematización de textos	2.32	4	0.68
Evaluación diagnóstica	7.02	4	0.13
Autoevaluación	6.10	4	0.19
Coevaluación	2.57	4	0.63
Observación	5.02	2	0.08
Pruebas y cuestionarios	4.59	4	0.33



Participación	2.15	4	0.71
---------------	------	---	------

*Nota.* Para las variables que mostraban asociación se empleó un análisis de coeficiente de contingencia, el cual destaca que los valores de cercanos a 0 indican una relación muy débil, mientras que, lo valores cercanos a 1 indican una relación extremadamente fuerte.

Del mismo modo, en cuanto a las formas de evaluación, como la evaluación diagnóstica, autoevaluación, coevaluación, observación, pruebas y cuestionarios, y la participación, los resultados tampoco mostraron una asociación significativa con las concepciones ontológicas evaluadas. Aunque se observaron algunas tendencias hacia la significancia en ciertos casos, en general, los resultados indican que las creencias en principios educativos universales no afectan de manera notable las decisiones pedagógicas y evaluativas de los docentes. Esto sugiere que existen otros factores que están asociados la elección de estrategias y métodos de enseñanza.

Por otro lado, en el análisis de la relación entre las concepciones epistemológicas del enfoque racionalista-deductivo de los docentes, específicamente la preferencia de los docentes por teorías abstractas para explicar fenómenos educativos, y las prácticas pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la investigación, los resultados del análisis de chi-cuadrado muestran que no hay relaciones estadísticamente significativas entre las preferencias por teorías abstractas y las prácticas pedagógicas. Los valores de p para estas asociaciones fueron superiores a 0.05 (Tabla 14).

**Tabla 14**

*Análisis de la relación entre concepciones epistemológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 10*

Variable relacionada	Resultados		
	X <sup>2</sup>	gl	p valor
Estudios de caso	4.93	4	0.29
Clases magistrales y demostrativas	5.26	4	0.26
Aprendizaje por descubrimiento	5.24	2	0.07
Tutorías	5.24	2	0.07
Sistematización de textos	5.23	4	0.26
Evaluación diagnóstica	3.78	4	0.44
Autoevaluación	5.81	4	0.21
Coevaluación	8.66	4	0.07
Observación	2.36	2	0.31
Pruebas y cuestionarios	6.95	4	0.14
Participación	4.01	4	0.04

*Nota.* Para las variables que mostraban asociación se empleó un análisis de coeficiente de contingencia, el cual destaca que los valores de cercanos a 0 indican una relación muy débil, mientras que, lo valores cercanos a 1 indican una relación extremadamente fuerte.

Estos resultados sugieren que, aunque los docentes pueden tener una preferencia teórica por un enfoque abstracto y deductivo, estas concepciones no necesariamente determinan las prácticas pedagógicas específicas que emplean en el aula para evaluar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. La ausencia de relaciones





significativas en este análisis podría implicar que las prácticas pedagógicas están influenciadas por una variedad de otros factores, más allá de las concepciones metodológicas individuales de los docentes.

Siguiendo en línea con las concepciones epistemológicas, el análisis para la relación entre el enfoque introspectivo-vivencial, que enfatiza la subjetividad y la experiencia personal en la generación de conocimiento, y las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación, indica que hay una relación significativa entre la metáfora del enfoque introspectivo-vivencial y la metodología de coevaluación, con un valor de chi-cuadrado de 11.64 y un p valor de 0.02. Del mismo modo, el aprendizaje por descubrimiento también parece estar asociada a esta concepción, se evidencia un p valor de 0.04 (Tabla 15). Ambos resultados sugieren que los docentes que acuerdan con el énfasis de la subjetividad en la construcción del conocimiento tienden a utilizar más la coevaluación y el aprendizaje por descubrimiento en sus prácticas pedagógicas, lo que refleja una preferencia por métodos que promuevan la subjetividad y el intercambio de experiencias personales en el proceso de evaluación.

**Tabla 15**

*Análisis de la relación entre las concepciones epistemológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 13*

Variable relacionada	Resultados		
	X <sup>2</sup>	gl	p valor
Estudios de caso	6.43	4	0.17
Clases magistrales y demostrativas	1.98	4	0.74
Aprendizaje por descubrimiento	6.38	2	0.04
Tutorías	2.68	2	0.26
Sistematización de textos	0.84	4	0.93
Evaluación diagnóstica	2.74	4	0.60
Autoevaluación	4.09	4	0.39
Coevaluación	11.64	4	0.02
Observación	5.28	2	0.07
Pruebas y cuestionarios	4.61	4	0.33
Participación	2.66	4	0.62

*Nota.* Para las variables que mostraban asociación se empleó un análisis de coeficiente de contingencia, el cual destaca que los valores de cercanos a 0 indican una relación muy débil, mientras que, lo valores cercanos a 1 indican una relación extremadamente fuerte.

Para los otros factores de estas prácticas pedagógicas evaluadas, no se encontró una relación significativa con el enfoque introspectivo-vivencial. Esto sugiere que, si bien algunos aspectos de la subjetividad pueden influir en la elección de ciertas prácticas pedagógicas, no todos los métodos están igualmente afectados por las concepciones introspectivas del docente.

En cambio, al analizar los resultados sobre la relación entre las metodológicas de investigación y las prácticas pedagógicas, respecto a la Concepción Dominó, en el indicador de Orientación hacia los resultados tangibles, que mide la importancia con la que investigador persigue resultados verificables y aplicables, como



publicaciones y presentaciones, se identificó que no hay relaciones significativas entre esta concepción metodológica y las prácticas pedagógicas evaluadas (Tabla 16). En este sentido, los datos sugieren que esta orientación no se traduce directamente en la elección de prácticas pedagógicas específicas en la enseñanza de la investigación. Esto puede indicar que, aunque los investigadores valoran los resultados tangibles, otros factores pueden influir más en la selección de metodologías y estrategias pedagógicas.

**Tabla 16**

*Análisis de la relación entre las concepciones metodológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 18*

Variable relacionada	Resultados		
	X <sup>2</sup>	gl	p valor
Estudios de caso	3.95	4	0.41
Clases magistrales y demostrativas	3.84	4	0.43
Aprendizaje por descubrimiento	0.64	2	0.73
Tutorías	0.72	2	0.70
Sistematización de textos	4.62	4	0.33
Evaluación diagnóstica	5.27	4	0.26
Autoevaluación	4.51	4	0.34
Coevaluación	2.27	4	0.63
Observación	1.77	2	0.41
Pruebas y cuestionarios	1.35	4	0.85
Participación	3.63	4	0.46

*Nota.* Para las variables que mostraban asociación se empleó un análisis de coeficiente de contingencia, el cual destaca que los valores de cercanos a 0 indican una relación muy débil, mientras que, lo valores cercanos a 1 indican una relación extremadamente fuerte.

Continuando con las concepciones metodológicas, respecto a la Concepción de Intercambio, en el indicador que evalúa la percepción de los docentes de la investigación como una transacción los hallazgos no muestran relaciones significativas entre la metáfora de percepción de la investigación como transacción y las prácticas pedagógicas analizadas. En general, aunque la concepción de la investigación como una transacción es un aspecto compartido por algunos docentes (Tabla 17), los datos sugieren que esta percepción no se traduce directamente en la selección de prácticas pedagógicas específicas.

**Tabla 17**

*Análisis de la relación entre las concepciones metodológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 19*

Variable relacionada	Resultados		
	X <sup>2</sup>	gl	p valor
Estudios de caso	2.40	4	0.66
Clases magistrales y demostrativas	1.63	4	0.80
Aprendizaje por descubrimiento	2.59	2	0.27
Tutorías	0.80	2	0.67
Sistematización de textos	4.39	4	0.36
Evaluación diagnóstica	5.40	4	0.25
Autoevaluación	4.14	4	0.39



Coevaluación	6.07	4	0.19
Observación	2.40	2	0.30
Pruebas y cuestionarios	1.48	4	0.83
Participación	7.17	4	0.13

*Nota.* Para las variables que mostraban asociación se empleó un análisis de coeficiente de contingencia, el cual destaca que los valores de cercanos a 0 indican una relación muy débil, mientras que, lo valores cercanos a 1 indican una relación extremadamente fuerte.

En este mismo sentido, respecto a la gestión de visibilidad académica se observó una relación moderada en el uso de tutorías, esto se evidencia en el p valor de 0.04 (Tabla 18), este resultado sugiere que aquellos docentes que valoran la visibilidad académica pueden estar más inclinados a utilizar tutorías como parte de su enfoque pedagógico. Por otro lado, no se identificó una relación significativa entre los otros factores asociados a las prácticas pedagógicas y las concepciones metodológicas de investigación de los participantes.

**Tabla 18**

*Análisis de la relación entre las concepciones metodológicas y las prácticas pedagógicas - Metáfora 20*

Variable relacionada	Resultados		
	X <sup>2</sup>	gl	p valor
Estudios de caso	4.86	4	0.30
Clases magistrales y demostrativas	1.70	4	0.79
Aprendizaje por descubrimiento	2.31	2	0.32
Tutorías	6.36	2	0.04
Sistematización de textos	3.28	4	0.51
Evaluación diagnóstica	7.68	4	0.10
Autoevaluación	1.95	4	0.74
Coevaluación	3.24	4	0.52
Observación	0.17	2	0.92
Pruebas y cuestionarios	6.11	4	0.19
Participación	1.89	4	0.76

*Nota.* Para las variables que mostraban asociación se empleó un análisis de coeficiente de contingencia, el cual destaca que los valores de cercanos a 0 indican una relación muy débil, mientras que, lo valores cercanos a 1 indican una relación extremadamente fuerte.



## **Capítulo 4: Orientaciones para el Fortalecimiento la Enseñanza de la Investigación en la Carrera de Educación Básica de la UNAE**

### **Integración de Concepciones Ontológicas y Epistemológicas Diversas en la Enseñanza de la Investigación Educativa**

El propósito de esta orientación es destacar la importancia de integrar diversas perspectivas ontológicas y epistemológicas en la enseñanza de la investigación educativa en la carrera de Educación Básica de la UNAE. Esta integración busca promover un enfoque más holístico y crítico que refleje la complejidad del conocimiento y sus múltiples facetas en el contexto educativo. Los resultados de la investigación demuestran una variedad de concepciones entre el profesorado, lo que indica la riqueza de perspectivas que pueden ser exploradas y articuladas en la práctica pedagógica. La diversidad de estas concepciones proporciona una plataforma para fomentar un diálogo académico más inclusivo y reflexivo sobre la naturaleza del conocimiento y su construcción.

En específico, el análisis de las respuestas del profesorado revela un espectro amplio de concepciones ontológicas y epistemológicas, desde visiones más tradicionales que enfatizan principios educativos universales y constantes hasta enfoques más contemporáneos que ven la realidad educativa como un constructo dinámico y contextual. Estas diferencias en la percepción subrayan cómo los docentes entienden y transmiten la naturaleza del conocimiento a sus estudiantes. La existencia de estas múltiples perspectivas sugiere la necesidad de una estrategia pedagógica que no solo reconozca, sino que también integre y diversifique estas concepciones, para enriquecer la experiencia de aprendizaje y promover un entendimiento más profundo y crítico de la investigación educativa.

Para implementar esta integración, se propone desarrollar módulos de formación docente que fomenten la exploración y discusión de diferentes perspectivas ontológicas y epistemológicas, incorporando elementos innovadores que potencien su impacto en la práctica educativa. En este sentido, se sugiere la utilización de tecnologías inmersivas, como la realidad virtual y aumentada, para crear entornos simulados donde los docentes puedan experimentar de manera interactiva las diversas concepciones del conocimiento en situaciones educativas ficticias pero realistas. Estos entornos permitirán a los docentes no solo discutir teóricamente las diferentes perspectivas, sino también vivirlas en un contexto simulado, lo que facilitará una comprensión más profunda y práctica.

Además, se propone la implementación de laboratorios pedagógicos virtuales donde los docentes puedan diseñar, probar y evaluar en tiempo real diferentes metodologías de enseñanza e investigación basadas en variadas concepciones epistemológicas. Estos laboratorios, apoyados por inteligencia artificial, ofrecerán retroalimentación instantánea y permitirán a los docentes ajustar y refinar sus enfoques antes de aplicarlos en sus aulas.



En cuanto a las actividades pedagógicas dirigidas a los estudiantes, se recomienda fortalecer el aprendizaje basado en proyectos a partir de un con enfoque transdisciplinario, donde los estudiantes no solo confronten y reflexionen sobre las perspectivas ontológicas y epistemológicas, sino que también colaboren con estudiantes de otras disciplinas para aplicar estas perspectivas en proyectos de investigación que aborden problemas complejos del mundo real. Esto no solo enriquecerá su comprensión teórica, sino que también desarrollará habilidades críticas como la capacidad de trabajo en equipo, la creatividad y la resolución de problemas en contextos diversos.

Adicionalmente, se sugiere que los talleres y seminarios no se limiten a un formato tradicional, sino que incluyan dinámicas de cocreación de conocimiento, donde docentes y estudiantes trabajen juntos para construir nuevos enfoques pedagógicos y de investigación, integrando las diversas perspectivas discutidas. Este enfoque colaborativo e innovador permitirá la creación de un currículo verdaderamente inclusivo y adaptativo, que responda no solo a las necesidades actuales de la educación, sino también a los desafíos emergentes en el campo de la investigación educativa.

La adopción de esta estrategia puede generar varios beneficios para los estudiantes, incluyendo una mayor capacidad crítica, flexibilidad cognitiva y habilidades para navegar y contribuir a la diversidad de enfoques en la investigación educativa. Adoptar esta propuesta no solo enriquece la enseñanza de la investigación en la UNAE, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos y multifacéticos en sus futuras carreras académicas y profesionales. Esta integración de perspectivas ofrece además un campo fértil para futuras investigaciones sobre la efectividad de estas estrategias pedagógicas y su impacto en el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

### **Fomento de Prácticas Pedagógicas Reflexivas, Adaptativas e Innovadoras en la Enseñanza de la Investigación Educativa**

Esta orientación tiene la finalidad de resaltar la importancia de adoptar prácticas pedagógicas reflexivas, adaptativas e innovadoras en la enseñanza de la investigación en la carrera de Educación Básica de la UNAE. Esto considerando que, en el contexto educativo actual, caracterizado por rápidos cambios tecnológicos y metodológicos, es fundamental que la enseñanza de la investigación evolucione para preparar a los estudiantes de manera efectiva para los desafíos del futuro. Los resultados obtenidos en esta investigación indican que, aunque hay prácticas prometedoras, existe un amplio margen para la implementación de enfoques más dinámicos y reflexivos que respondan mejor a las necesidades y contextos de los estudiantes.

La caracterización de las prácticas pedagógicas revela un uso variado de estrategias que fomentan la reflexión y adaptabilidad en el aprendizaje. Sin embargo, el análisis sugiere que estas prácticas no se aplican de manera sistemática ni plenamente integrada en el currículo (sílabos). Por ejemplo, mientras que algunas prácticas como el aprendizaje basado en problemas fomentan la autonomía estudiantil y el pensamiento crítico, otras, como



la gamificación y el uso de tecnologías digitales, entre ellas la IA, aún no se explotan completamente. La optimización de estas prácticas podría incluir una mayor coherencia en su aplicación, asegurando que todas contribuyan de forma efectiva al desarrollo de competencias investigativas críticas y relevantes.

Por lo expuesto, para profundizar la reflexión y adaptabilidad en la enseñanza de la investigación, se recomienda fortalecer el uso de las tutorías, transformándolas en un espacio de colaboración que incluya el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación que contribuyan no solo al desarrollo académico del estudiante sino también al perfil profesional del docente. Además, integrar herramientas de IA, como modelos de conversación de inteligencia artificial, podría revolucionar las tutorías al proporcionar asistencia personalizada y en tiempo real, facilitando la exploración de nuevas ideas y la solución de problemas complejos durante el proceso investigativo. Este enfoque colaborativo no solo guiaría a los estudiantes a través de sus proyectos, sino que también fomentaría una coautoría en publicaciones y presentaciones en conferencias.

En este marco, implementar tutorías colaborativas reforzadas con IA tiene el potencial de transformar la enseñanza de la investigación en la UNAE. Esto no solo hará que el aprendizaje sea más interactivo y relevante, sino que también equipará mejor a los estudiantes para aplicar sus habilidades en contextos prácticos y académicos futuros. De igual manera, este enfoque no solo potenciará la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también ampliará las capacidades investigativas y de publicación tanto de docentes como estudiantes. Esta innovación pedagógica, por tanto, ofrece un cambio transformador con implicaciones profundas para futuras investigaciones y para el fortalecimiento continuo de la enseñanza de la investigación.

### **Oportunidades para la Construcción Colaborativa de una Didáctica de la Investigación en la Formación Inicial de Docentes**

El descubrimiento de que no existen relaciones significativas entre la mayoría de concepciones y las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la investigación educativa en la carrera de Educación Básica de la UNAE se presenta como una oportunidad prometedora. Esta ausencia de patrones definidos revela un campo fértil para la innovación y reestructuración en la didáctica de la investigación, especialmente en la formación inicial de docentes. La propuesta de desarrollar una didáctica de la investigación de manera colaborativa, involucrando tanto a docentes como a estudiantes en este proceso, apunta a fortalecer el enfoque actual, enriqueciendo no solo la experiencia educativa, sino también estableciendo un modelo referencial para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación que podría ser adoptado en otros contextos y niveles educativos.

La colaboración para la construcción de una didáctica en la investigación educativa debe iniciar con la identificación de las necesidades y expectativas de todos los actores involucrados. Docentes y estudiantes, a través de sesiones de trabajo conjunto, talleres y reuniones periódicas, deberán explorar y discutir sus experiencias y perspectivas sobre la investigación. Este proceso debería estar fundamentado por principios de inclusividad,



apertura y flexibilidad, asegurando que las contribuciones de los estudiantes sean valoradas igual que las de los docentes. El resultado sería un currículo coconstruido que responda de manera efectiva y sensible a las realidades del aprendizaje y la práctica investigativa actual.

Una vez establecida esta didáctica de la investigación, su implementación debe ser acompañada de un plan sistematizado de evaluación y ajuste continuo. Esto implica no solo revisar la efectividad de las prácticas pedagógicas en términos de resultados de aprendizaje, sino también su impacto en el desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes. La evaluación debe ser multidimensional, incluyendo autoevaluaciones y evaluaciones formativas que permitan ajustes en tiempo real. Además, la retroalimentación de los estudiantes será esencial para refinar y adaptar la didáctica a lo largo del tiempo.

La adopción de una didáctica de la investigación coconstruida en la formación de docentes de Educación Básica en la UNAE tiene el potencial de servir como un modelo innovador en la enseñanza de la investigación. Este enfoque no solo mejoraría la calidad y relevancia de la formación inicial docente en la universidad, sino que también podría establecer nuevos estándares para la enseñanza de la investigación en otras instituciones. A largo plazo, este modelo podría contribuir significativamente al fortalecimiento del campo educativo, promoviendo una cultura de investigación más dinámica, reflexiva y colaborativa que eventualmente se traduzca en mejoras sustanciales en la práctica educativa a nivel nacional e internacional.





## **Conclusiones y Recomendaciones**

Esta investigación evidencia que no existe una relación significativa entre la mayoría de las concepciones de investigación educativa y las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes en la carrera de Educación Básica de la UNAE. Aunque algunos rasgos característicos de las prácticas, como las clases magistrales y la sistematización de textos, presentan cierta relación con concepciones ontológicas específicas, en general, las metodologías utilizadas no parecen estar influenciadas de manera directa por las concepciones teóricas de los docentes. Estos hallazgos sugieren que factores adicionales, tales como las políticas institucionales o las experiencias previas de los docentes, podrían tener un mayor impacto en la determinación de las prácticas pedagógicas. Esto se establece como un nuevo problema de investigación que podría abordarse en posteriores estudios.

Así mismo, los resultados muestran la existencia de múltiples concepciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas de investigación educativa, lo que subraya la flexibilidad en la investigación educativa, permitiendo a los docentes investigadores de la UNAE adaptar sus métodos y enfoques a las necesidades específicas de sus proyectos. Esta diversidad de perspectivas es esencial para abordar la variedad de temas complejos dentro de la educación, desde cuestiones cuantificables hasta aspectos más subjetivos y contextualizados. Fomentar el entendimiento y la aplicación de estos enfoques variados en la formación inicial de los docentes de la carrera de Educación Básica de la UNAE puede enriquecer su capacidad para diseñar estudios que sean tanto metodológicamente rigurosos como profundos, relevantes y significativos.

Esta diversidad de concepciones de investigación educativa identificadas resalta la importancia de desarrollar una concepción integradora de investigación que, lejos de ser prescriptiva, fortalezca la formación de estudiantes. Al integrar diversas perspectivas, esta concepción fomentaría un entorno de aprendizaje reflexivo y adaptable, permitiendo a los estudiantes aplicar metodologías apropiadas para cada problema específico y desarrollar habilidades críticas esenciales para abordar desafíos interdisciplinarios y multiculturales. Además, equiparía a los futuros docentes investigadores con las herramientas necesarias para influir en la creación de políticas educativas inclusivas y efectivas, preparándolos para contribuir de manera significativa a la evolución de la investigación educativa como un campo teórico dinámico y capaz de responder a los cambios y desafíos globales en educación.

Por su parte, la caracterización de las prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación por los docentes de la carrera de Educación Básica de la UNAE evidencia una notable diversidad en las metodologías y estrategias aplicadas por los docentes. Entre las prácticas más comunes se destacan el trabajo en equipo, el uso de material audiovisual y la integración de las TIC, lo que refleja un fuerte compromiso con la colaboración y el uso de recursos digitales en el aula. Asimismo, metodologías como el aula invertida, el ABP, la



lectura crítica y la escritura académica son también ampliamente utilizadas, subrayando el enfoque del profesorado en fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad analítica de los estudiantes. Sin embargo, se observa una menor adopción de estrategias innovadoras como la gamificación y IA, lo que sugiere un potencial sin explotar para enriquecer la enseñanza de la investigación.

Ante lo expuesto, la diversidad tanto de concepciones de investigación educativa y como de prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Básica de la UNAE y, la inexistencia de una relación entre ellas, revelan la oportunidad para desarrollar una didáctica de la investigación educativa que forme docentes investigadores versátiles y competentes en los diversos y complejos contextos que caracterizan el campo educativo. Una didáctica que integre de manera efectiva las concepciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas podría promover una formación más reflexiva y crítica, capacitando a los futuros docentes para navegar las tensiones entre la teoría y la práctica, y fomentando un enfoque adaptativo que valore tanto la diversidad de perspectivas como la innovación pedagógica. Al cultivar habilidades investigativas sólidas y una mentalidad abierta al cambio y la diversidad, esta didáctica permitiría a los docentes contribuir de manera significativa a la mejora de las prácticas educativas y al avance del conocimiento en el campo educativo.

Para finalizar, es importante señalar algunas limitaciones asociadas a esta investigación y que pueden fortalecer futuros estudios que compartan cuestiones teóricas o metodológicas. Limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, la utilización de una muestra no probabilística limita la capacidad de generalizar los hallazgos a toda la población de docentes de Educación Básica de la UNAE, sugiriendo que las conclusiones deben interpretarse con cautela. Por otro lado, es importante señalar que los resultados podrían fortalecerse mediante la inclusión de la observación participante en futuras investigaciones, lo que proporcionaría una visión más directa y detallada de las prácticas pedagógicas en acción. Además, la percepción de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes sería un complemento valioso, ya que el estudio actual se centró únicamente en las percepciones de los docentes y la información disponible en los sílabos. Estas limitaciones implican que la caracterización de las prácticas pedagógicas puede no reflejar completamente la realidad en el aula, subrayando la importancia de incorporar múltiples perspectivas para obtener una comprensión más completa y precisa de las dinámicas educativas.



## Referencias Bibliográficas

- Aguilera, R. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios Políticos*, 9(28), 81-103. <https://www.redalyc.org/pdf/4264/426439549004.pdf>
- Åkerlind, G. (2008). An academic perspective on research and being a researcher: An integration of the literature. *Studies in Higher Education*, 33(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/03075070701794775>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2022). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial Suplemento 298. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile.
- Barboza, L. (2008). Investigación básica, aplicada y evaluativa: cuestiones de campo e implicancias para Uruguay. *Página de Educación*, 1(1), 35-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v1i1.711>
- Barrera, M. (2013). Hología. Introducción a la educación holística. Tercera Edición. Ediciones Quirón-Sypal.
- Bernal Torres. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3ra ed.). Pearson Educación de Colombia Ltda
- Boone, H. N., Jr., y Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert data. *The Journal of Extension*, 50(2), Article 48. <https://doi.org/10.34068/joe.50.02.48>
- Brew, A. (2001). Conceptions of Research: A phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26(3), 271-285. <https://doi.org/10.1080/03075070120076255>
- Calvo, G. (2019). Docentes. IIEP UNESCO. <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/docentes>
- Capocasale Bruno, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero, L. Beradi, A. Capocasale, S. García Montejo, R. Rojas Soriano (Eds.), *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (32-47). CLACSO.
- Cevallos Uve, G. E. y Cedeño Hidalgo, E. R. (2022). Análisis conceptual a la didáctica de la investigación científica. *Delectus Revista Científica*, 5(1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3902822001/>
- Cherryholmes, C. H. (1992). Notes on Pragmatism and Scientific Realism. *Educational Researchers*, 21(6), 13-17.
- Consejo de Educación Superior - CES. (2021). *Resolución N°: RPC-SE-04-NO.053-2020*. <https://educacionsuperior.net/wp-content/uploads/2017/06/402-RPC-SE-04-NO.053-2020-5.pdf>
- Consejo de Educación Superior - CES. (2023). *Matriz de oferta académica de las universidades del Ecuador 2023* [Matriz de Excel]. CES.
- Constitución de la República de Ecuador [Const.]. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008 (Ecuador). [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)



- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design. Quailtative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (Quinta Edición). SAGE.
- Criollo, M., Romero, M. y Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>
- Delgado de Colmenares, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Educere*, 5(16), 405-412. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601605.pdf>
- Díaz, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*, tesis doctoral, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.
- Dirección Nacional de Investigación Educativa. (2019). *Instructivo para la presentación de propuestas de investigación educativa en el Sistema Nacional de Educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/01/Instructivo-presentacion-de-propuestas-de-investigacion-educativa-en-el-Sistema-Nacional-de-Educacion.pdf>
- Echeverría, J. (2002). AXIOLOGÍA Y ONTOLOGÍA: LOS VALORES DE LA CIENCIA COMO FUNCIONES NO SATURADAS. *Argumentos de Razón Técnica*, (5), 21-37.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata, S. L.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista. Disponible en: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>
- Fontaines Ruiz, T., Medina, J. y Camacho, H. (2007). Concepción epistemológica sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 18(8), 60-85.
- Fontaines Ruiz, T., Millán, F. y Sánchez Bracho, A. (2022). La enseñanza de la investigación como aliada de los objetivos 2030. En J. Pirela Morillo, Y. Almarza Franco y T. Fontaines Ruiz (Eds.), *Información, educación y sociedad en la perspectiva 2030* (164-182). Ediciones de la Universidad Euroamericana.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Editores S.A.
- Gervilla Castillo, E. (2004). Buscando valores: El análisis de contenido axiológico. *Perfiles educativos*, 26(103), 95-110. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000200006&lng=es&tlng=es).
- Gintalas, A. (2011). Metodologijos ir metodo samprata. *Socialinių mokslų studijos / Societal Studies*, 3(3), 983–996. Mykolo Romerio universitetas. <https://cris.mruni.eu/cris/entities/publication/2d97489a-1eaf-4051-91c8-2c86ab751ecb>



- Gómez, E. (2002). La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente. Guadalajara: Centro de pedagogía Ignaciana del ITESO.
- Gómez Navarro, A. (2016). Axiología epistemológica en las prácticas de investigación científica según la filosofía de la ciencia de Thomas Kuhn. *Consensus*, 21(1), 9-16.
- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- González Beade, I. (2024). Problemas recurrentes en los Trabajos de Integración Curricular de grado: una revisión sistemática. En J. Cárdenas Tapia, R. Castellanos Gómez, M. Martínez Jiménez (Eds.), *Retos, avances y reflexiones transdisciplinarias desde contextos educativos diversos* (235-241). UNAE
- Griffioen, D. M. E. (2018). 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>
- Gros, B., Viader, M., Cornet, A., Martínez, M., Palés, J. y Sancho, M. (2020). The Research-Teaching Nexus and Its Influence on Student Learning. *Internacional Journal of Higher Education*, 9(3), 109-119. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p109>
- Guadarrama González, P. (2018). *Para qué sirve la epistemología a un investigador y un profesor*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gutiérrez Sáenz, R. (1999). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Esfinge
- Guzmán, J. (2010). Metodica para abordaje una investigación desde una perspectiva transcompleja. *Revista de Investigación*, 37(79), 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140394001.pdf>
- Heidegger, M. (2017). *La pregunta por técnica*. Herder Editorial.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES
- Ibragimov, G. I. (2019). Methodology of Research-Oriented Training in the System of Pedagogical Education. En: R. Valeeva (Ed.), *V International Forum on Teacher Education*, (263-270). ARPHA Proceedings. <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0246>
- 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>
- Kankam, P. K. (2019). Approaches in Information Research. *New Review of Academic Librarianship*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13614533.2019.1632216>



- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kiley, M., y Mullins, G. (2005). Supervisors' Conceptions of Research: What are they? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/00313830500109550>
- Ladner, S. (2019). *Mixed Methods. A short guide to applied mixed methods research*.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (97–128). Sage Publications, Inc.
- López, A. (2010). Un movimiento interior de vida. En J. Contreras, y N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa*. (211-224). Barcelona Ediciones Morata S.L
- Mahoney, S. (2013). *Educational research in the United States: A survey of Pre-K-12 teachers' perceptions regarding the purpose, conceptions, use, impact, and dissemination* (Tesis de Doctorado). CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/79569099.pdf>
- Martínez Marín, A., y Ríos Rosas, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. *Cinta de Moebio*, (25), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102508>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C., y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, (56). <https://doi.org/10.6018/red/56/10>
- Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Universidad Iberoamericana.
- Mera Castillo, D. E. (2023). La influencia de la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje: Perspectivas y desafíos en la educación. *Revista Ingenio Global*, 2(2), 28–39. <https://doi.org/10.62943/rig.v2n2.2023.64>
- Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P., y Laugksch, R. C. (2007). Students' Conceptions of Research. 2: An exploration of contrasting patterns of variation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 415–433. <https://doi.org/10.1080/00313830701485627>
- Ministerio de Educación del Ecuador - Mineduc. (2017). *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2017-00049-A: Normativa para el fomento de la investigación en el sistema nacional educativo*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/ACUERDO-Nro.MINEDUC-MINEDUC-ME-2017-00049-A-Normativa-fomento-investigacion-sistema-nacional-educativo.pdf>





- Ministerio de Educación del Ecuador - Mineduc. (2022). Agenda de Investigación Educativa 2022-2026. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/07/Agenda-de-Investigacion-Educativa-2022-2026.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador - Mineduc. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento 254. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf>
- Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a Paradigm for Social Research. *Qualitative Inquiry*, 20(8), 1045-1053. <https://doi.org/10.1177/1077800413513733>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina: Mapeo exploratorio en 13 países*. IIEP UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- Ortega, R., y Fernández, J. (2014). La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 37-57.
- Ozel, M. y Luft, J. (2013). Beginning Secondary Science Teachers' Conceptualization and Enactment of Inquiry-Based Instruction. *School Science and Mathematics*, 113(6), 308-316. <https://doi.org/10.1111/ssm.12030>
- Padrón Guillén, J. (1992). *Aspectos diferenciales de la investigación educativa*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Palencia Salas, V., Villagrà Sobrino, S. y Rubia Avi, 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://150.214.243.158/index.php/profesorado/article/view/13743/22894>
- Patton. M. Q. (1990). *Qualitative research y evaluation methods*. Tercera Edición. Sage Publications.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Tercera Edición). Sage Publications.
- Peñafiel Arévalo, E. (2024). Formación de docentes en investigación: análisis bibliométrico de la producción científica. En J. Cárdenas Tapia, R. Castellanos Gómez, M. Martínez Jiménez (Eds.), *Retos, avances y reflexiones transdisciplinarias desde contextos educativos diversos* (32-45). UNAE
- Perines, H., y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 251-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Perines, H., y Ion, G. (2020). How Do Prospective Teachers Understand Educational Research? *The Teacher Educator*, 56(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1846831>





- Pitcher, R. y Åkerlind, G.S. (2009), Post-Doctoral Researchers' Conceptions of Research: A Metaphor Analysis. *International Journal for Researcher Development*, 1(2), 160-172. <https://doi.org/10.1108/1759751X201100009>
- Pitcher, R. (2011). Doctoral Students' Conceptions of Research. *The Qualitative Report*, 16(4), 971-983. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1116>
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador - PUCE. (2017). *Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Modelo-Educativo-06-03-2017.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador - PUCE. (2022). *Folleto de Educación Básica*. [https://www.puce.edu.ec/wp-content/uploads/2022/07/Folleto\\_EDUCACION\\_BASICA\\_DIG.pdf](https://www.puce.edu.ec/wp-content/uploads/2022/07/Folleto_EDUCACION_BASICA_DIG.pdf)
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-270. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Prieto Ramírez, D. M. (2002). Problemas contemporáneos de la Axiología. *Humanidades Médicas*, 2(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202002000300002&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202002000300002&script=sci_abstract&tlng=en)
- Ramírez Ríos, A., y Polack Peña, A. M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 191-208. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>
- Rodríguez, A. (2019). Desde la filosofía hacia el pensamiento emergente en el desarrollo de los procesos investigativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(7), 262-273. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869546014/576869546014.pdf>
- Rodríguez, A. M. (2019). *Análisis filosófico-metodológico de la Investigación en Educación la perspectiva de las Ciencias de Diseño* (Tesis de Doctorado). Universidad de Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/24527>
- Sabariego Puig, M. (2009). La investigación educativa, génesis, evolución y características, en BISQUERRA ALZINA, R. (ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. 51-87. La Muralla.
- Salas Begazo, A. N. (2018). *Métodos estadísticos para la Investigación Científica*. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/240/1/libro3.pdf>
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786070258336e.2014>



- Saur, G. D. (2006). *Reflexiones metodológicas: Tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales*. En M. A. Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, p. 200-222.
- Secretaría Nacional de Planificación. (2021). *Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025*. Gobierno de Ecuador. Recuperado de <https://www.planificacion.gob.ec/plan-de-creacion-de-oportunidades-2021-2025/>
- Seijo, C., (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. *Economía*, (28), 145-160.
- Shan, H., Ayer, N. y Kiley, M. (2020). A comparison between the conceptions of research of candidates enrolled for standard PhD and integrated PhD programmes. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(6), 736-745. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1734477>
- Stubb, J., Pyhältö, K., y Lonka, K. (2012). Conceptions of research: the doctoral student experience in three domains. *Studies in Higher Education*, 39(2), 251–264. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.651449>
- Tiezzi, L. J., y Zeuli, J. S. (1994). Supporting teachers' understanding of educational research in a master's level research course. *American Educational Research Association*. <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/RR955.pdf>
- Tristán López, A. (2008). MODIFICACIÓN AL MODELO DE LAWSHE PARA EL DICTAMEN CUANTITATIVO DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO DE UN INSTRUMENTO OBJETIVO. *Avances en Medición*, 6, 37-48.
- Universidad de las Américas - UDLA. (2015). *Modelo educativo: Versión actualizada*. [https://www.udla.edu.ec/wp-content/uploads/2015/07/Modelo-Educativo\\_Versi%C3%B3n\\_Actualizada\\_21.pdf](https://www.udla.edu.ec/wp-content/uploads/2015/07/Modelo-Educativo_Versi%C3%B3n_Actualizada_21.pdf)
- Universidad de las Américas - UDLA. (2022). *Guía estudiantil 2022*. [https://www.udla.edu.ec/wp-content/uploads/2022/01/GUIA\\_2022.pdf](https://www.udla.edu.ec/wp-content/uploads/2022/01/GUIA_2022.pdf)
- Universidad Nacional de Educación del Ecuador - UNAE. (2024). *Modelo educativo-pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. [https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo\\_educativo\\_pedagogico\\_de\\_la\\_unae.pdf](https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf)
- Universidad Nacional de Educación - UNAE. (2023). Estatuto de la Universidad Nacional de Educación. UNAE
- Universidad Nacional de Educación - UNAE. (2023). Histórico de cohortes y estadísticas de opciones de titulación escogidas por los estudiantes. [Documento PDF]. UNAE.
- Universidad Nacional de Educación - UNAE. (2023). *Matriz de graduados 2023* [Matriz de Excel]. UNAE.



- Universidad Nacional de Educación - UNAE. (2023). REGLAMENTO DE TITULACIÓN DE LAS CARRERAS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN. UNAE.
- Universidad Nacional de Educación - UNAE. (s.f.). *Licenciatura en Educación Básica*. UNAE. <https://unae.edu.ec/oferta/educacion-basica/>
- Universidad Politécnica Salesiana - UPS. (2014). *Modelo educativo de la Universidad Politécnica Salesiana*. <https://www.ups.edu.ec/documents/20121/402227/Modelo+Educativo+de+la+Universidad+Polite%CC%81nica+Salesiana+Plan+de+Formacio%CC%81n+Docente.pdf>
- Universidad Politécnica Salesiana -UPS. (s.f.). *Malla curricular de la carrera de Educación Básica*. [https://www.ups.edu.ec/documents/10184/6672403/Malla\\_curricular+EDUCACION+BASICA.pdf/193eb6b6-6750-4eff-b37a-548a74819675](https://www.ups.edu.ec/documents/10184/6672403/Malla_curricular+EDUCACION+BASICA.pdf/193eb6b6-6750-4eff-b37a-548a74819675)
- Universidad San Francisco de Quito - USFAQ. (s.f.). Malla curricular de la carrera de Educación. <https://wsexternal.usfq.edu.ec/MallaCurricular-USFQ/DetalleMallaCurricular/DetalleMalla?codigoCarrera=1EDU&out=1>
- Universidad Técnica Particular de Loja - UTPL. (2017). *Resolución Rectoral Modelo Pedagógico Institucional* (VAC\_RR\_07\_2017\_V01). <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Resoluci%C3%B3n%20Rectoral%20Modelo%20Pedag%C3%B3gico%20Institucional.PDF>
- Universidad Técnica Particular de Loja - UTPL. (s.f.). *Carrera de Educación Básica*. Recuperado de <https://www.utpl.edu.ec/carreras/sites/default/files/carrera%20edu%20basica%20mad%20utpl.pdf>
- Valle Lima, Alberto D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vallejo, S. L., Duque, P. A., y Rodríguez, J. C. (2013) *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales - CINDE. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Visser-Wijnveen, G. J., Van Driel, J. H., Van der Rijst, R. M., Verloop, N., y Visser, A. (2009). The relationship between academics' conceptions of knowledge, research and teaching - a metaphor study. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 673–686. <https://doi.org/10.1080/13562510903315340>
- Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>
- Zeegers, M., y Barron, D. (2015). Milestone 5. Milestone Moments in Getting Your PhD in Qualitative Research, 61–74. <https://doi:10.1016/b978-0-08-100231-5.00005-5>
- Zeichner, K. M. y Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (298–330). American Educational Research Association.



Zuluaga Garcés, O. L., Sáenz, J., Quinceno Castrillón, H., Martínez Boom, A., Echeverri Sánchez, J. A. y Álvarez Gallego, A. (2003). *PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA*. Magisterio.



## Anexos

### Anexo 1. Carta de Autorización del Contexto



Memorando Nro. UNAE-CI-2024-0589-M

Azogues, 26 de junio de 2024

**PARA:** Sr. Lcdo. Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo  
**Personal de Apoyo Académico**

**ASUNTO:** Respuesta: Autorización para la aplicación de instrumentos de investigación

De mi consideración:

Reciba un cordial saludo, en atención al Memorando Nro. UNAE-DVS-2024-0126-M con fecha 21 de junio de 2024 que solicita autorización para la aplicación de instrumentos de investigación, se comunica, que, desde la Coordinación de Investigación, se autoriza su requerimiento, le recordamos que la participación de las personas en su investigación es de forma voluntaria y se debe garantizar la confidencialidad y el anonimato de los mismos.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

*Documento firmado electrónicamente*

Dr. Diego Christian Cajas Quishpe  
**COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN**

Referencias:  
- UNAE-DVS-2024-0126-M

Copia:  
Sr. Dr. Rolando Juan Portela Falgueras  
**Personal Académico Titular Principal 2**





**Anexo 2. Operacionalización de las Variables de Investigación**

Variable o categoría	Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Concepciones de investigación educativa	Concepciones ontológicas	Concepciones ontológicas trascendentales	Percepción de la realidad: grado en que el investigador considera que la realidad educativa es objetiva y externa.
			Independencia de la realidad: evaluación de si el investigador percibe que la realidad educativa existe independientemente de las interpretaciones humanas.
			Universalidad de principios: medida en que el investigador cree en principios educativos universales que no cambian entre contextos o culturas.
		Concepciones ontológicas constitutivas	Construcción social de la realidad: evaluación de hasta qué punto el investigador ve la realidad educativa como el resultado de procesos sociales y culturales.
			Diversidad de realidades: grado en que el investigador reconoce y valora las múltiples realidades educativas generadas a partir de diferentes contextos y experiencias.
			Coherencia operativa: medida en que el investigador identifica y se basa en las coherencias operativas propias de su experiencia vivida para definir y entender la realidad educativa.
	Concepciones epistemológicas	Enfoque empirista-inductivo	Valoración de la observación y experimentación: medida en que el investigador valora la observación directa y la experimentación como medios para obtener conocimiento.
			Creencia en regularidades y patrones: grado en que el investigador cree que existen regularidades y patrones universales que pueden ser descubiertos a través de métodos empíricos.
			Confianza en la predicción basada en datos: extensión a la que el investigador confía en las predicciones basadas en la acumulación y análisis de datos empíricos.
		Enfoque racionalista-deductivo	Preferencia por teorías abstractas: medida en que el investigador prefiere utilizar teorías abstractas y universales para explicar fenómenos educativos.
			Uso de razonamiento deductivo: extensión a la que el investigador utiliza el razonamiento deductivo para formular conclusiones a partir de premisas generales.
			Valoración de la modelación lógica: grado en que el investigador valora la modelación lógica y matemática como herramientas fundamentales en la construcción de conocimiento.
		Enfoque introspectivo-vivencial	Énfasis en la subjetividad: medida en que el investigador enfatiza la subjetividad y la experiencia personal en la generación de conocimiento.
			Valoración de la comprensión profunda: extensión a la que el investigador valora una comprensión profunda y vivencial del objeto de estudio.
	Concepciones metodológicas	Concepciones metodológicas - experimentación de la investigación: domino variation - concepción dominó	Estructura secuencial y lógica: medida en que el investigador valora y sigue una secuencia lógica y estructurada en la investigación.
			Enfoque en síntesis y análisis: grado en que el investigador se enfoca en combinar y analizar meticulosamente la información para alcanzar conclusiones.
Orientación hacia resultados tangibles: extensión en que el investigador persigue resultados verificables y aplicables, como publicaciones y presentaciones.			
Concepciones metodológicas -		Percepción de la investigación como transacción: medida en que el investigador ve su trabajo como un intercambio de productos académicos por reconocimiento y recursos.	



	experimentación de la investigación: trading variation - concepción de intercambio	Gestión de visibilidad académica: grado en que el investigador se enfoca en aumentar su visibilidad y reputación en la comunidad académica.
		Enfoque en resultados cuantificables: importancia dada a los resultados visibles y cuantificables como indicadores de éxito.
	Concepciones metodológicas - experimentación de la investigación: layer variation - concepción de capas	Profundidad de análisis: grado en que el investigador se enfoca en revelar capas más profundas de conocimiento y comprensión.
		Uso de metodologías complejas: medida en que se emplean metodologías cualitativas o análisis estadísticos avanzados para explorar profundamente los datos.
		Reinterpretación de teorías existentes: importancia dada a desafiar y reinterpretar teorías existentes para encontrar nuevas perspectivas.
	Concepciones metodológicas - experimentación de la investigación: journey variation - concepción de viaje	Investigación como desarrollo personal: medida en que la investigación es vista como un medio para el crecimiento personal y profesional.
		Conexión entre vida e investigación: grado en que los temas de investigación están conectados con experiencias personales o filosofías de vida.
		Reflexión sobre el impacto personal: importancia dada a la reflexión sobre cómo la investigación afecta y transforma al investigador.
	Concepciones metodológicas- esquema operativo: paradigma	Adopción de teorías y creencias comunes: medida en que los investigadores adoptan un conjunto de teorías y creencias que influyen en su percepción del mundo y su enfoque investigativo.
		Influencia del paradigma en la investigación: grado en que el paradigma elegido guía la metodología de investigación y la interpretación de resultados.
	Concepciones metodológicas- esquema operativo: enfoque	Diversidad de métodos y técnicas: extensión en que los investigadores emplean una variedad de métodos y técnicas según el enfoque elegido.
		Adaptabilidad del enfoque: capacidad de adaptar el enfoque metodológico a diferentes contextos de estudio.
	Concepciones metodológicas- esquema operativo: método	Claridad en la aplicación de métodos: claro entendimiento y aplicación de métodos específicos para investigar un fenómeno.
		Contribución del método al conocimiento: impacto del método en el descubrimiento y la explicación de nuevas verdades.
Concepciones metodológicas- esquema operativo: técnica	Eficacia de las técnicas utilizadas: efectividad de las técnicas en la obtención de resultados útiles.	
	Habilidad en el uso de técnicas: capacidad y habilidad del investigador para implementar técnicas específicas.	
Concepciones axiológicas	Integración de valores en la investigación: medida en que los valores personales y profesionales del investigador están integrados y guían el proceso de investigación.	
	Influencia de valores en las decisiones metodológicas: grado en que los valores del investigador determinan la selección de métodos y técnicas.	
	Ética en la conducta de la investigación: cómo los principios éticos guían la conducta del investigador, desde el diseño hasta la difusión de resultados.	
	Impacto de los valores en la comunicación de resultados: influencia de los valores en cómo se presentan y discuten los hallazgos de la investigación.	





	Estética y presentación de la investigación: rol de los principios estéticos en la estructuración y presentación de la investigación y sus resultados.
Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la investigación	Diseño e implementación de estrategias didácticas: cómo los docentes diseñan e implementan estrategias que fomentan la investigación, la indagación sistemática y el análisis crítico.
	Fomento de competencias investigativas: eficacia con que los docentes desarrollan habilidades investigativas en los estudiantes, incluyendo la formulación de preguntas, recolección y análisis de datos.
	Integración de teoría y práctica: cómo los docentes combinan enfoques empíricos y teóricos para facilitar una comprensión profunda de los fenómenos educativos.
	Promoción de la reflexión crítica y ética investigativa: capacidad del docente para incitar a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre los aspectos éticos de la investigación y su impacto en la educación.
	Innovación y solución de desafíos socioeducativos: cómo las prácticas pedagógicas contribuyen al desarrollo de soluciones innovadoras ante desafíos en el contexto educativo.



### Anexo 3. Guía de Entrevista

#### Guía de entrevista

**Objetivo:** Identificar las concepciones de investigación educativa de los docentes de la carrera de Educación Básica y las prácticas pedagógicas que emplean en la enseñanza de la investigación.

**Desarrollo:**

1. ¿Qué es para usted investigar en educación?
2. ¿Qué es o cómo definiría usted a la realidad educativa?
3. ¿Cómo cree usted que se adquiere y valida el conocimiento dentro de la comunidad científica del campo educativo?
4. ¿Qué factores cree usted que influyen en la producción y aceptación del conocimiento dentro de la comunidad científica del campo educativo?
5. ¿Cómo usted aborda un problema de investigación o cómo estructura un proceso investigativo? Señale el proceso o algunas tareas específicas que generalmente emplea en sus investigaciones
6. ¿Qué valores personales y principios éticos son fundamentales para usted en el desarrollo de una investigación?
7. ¿Cómo cree usted que estos valores y principios éticos afectan su proceso investigativo?
8. ¿Podría describir cómo organiza las sesiones de enseñanza de la investigación y cómo estructura el contenido?
9. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que considera más efectivas para enseñar investigación y por qué?
10. ¿Podría describir algunas de las estrategias didácticas que utilizas para fomentar la investigación entre tus estudiantes?
11. ¿Cómo determina si sus métodos de enseñanza de la investigación han sido efectivos?
12. ¿Qué herramientas o indicadores utiliza para evaluar el aprendizaje de los estudiantes sobre investigación?
13. ¿Cómo asegura que sus estudiantes desarrollen competencias investigativas durante la enseñanza de su asignatura?
14. ¿Cómo combina enfoques teóricos y empíricos en su enseñanza para mejorar la comprensión de los fenómenos educativos?
15. ¿Qué técnicas utiliza para promover la reflexión ética y crítica en sus estudiantes cuando realizan investigaciones?
16. ¿Puede compartir un ejemplo de cómo sus estudiantes han aplicado sus habilidades de investigación para abordar problemas educativos?



### Anexo 4. Test de Concepciones

#### Test sobre concepciones de Investigación Educativa

**Objetivo:** Identificar las concepciones de investigación educativa y prácticas pedagógicas empleadas en la enseñanza de la investigación por el profesorado de la carrera de Educación Básica de la UNAE

**Estimado participante:**

Gracias por dedicar tiempo a participar en este estudio. Su contribución es invaluable para entender mejor las concepciones que los educadores como usted tienen sobre la investigación en educación.

Todas sus respuestas serán tratadas con la máxima confidencialidad y solo se utilizarán con fines de investigación. No se recogerán datos personales que puedan identificarlo directamente en los resultados del estudio.

Por favor, tome su tiempo para reflexionar sobre cada pregunta antes de responder.

¡Se agradece su participación honesta y reflexiva!

#### Datos Generales

**Edad (años cumplidos):**

- Menos de 25 años
- 25-30 años
- 31-35 años
- 36-40 años
- 41-45 años
- 46-50 años
- 51-55 años
- 56-60 años
- Más de 60 años

**Sexo:**

- Hombre
- Mujer
- Prefiero no decirlo

**País de origen:** \_\_\_\_\_  
**Nivel Educativo alcanzado y país de formación (Marque y responda todas las que apliquen):**

- Maestría País: \_\_\_\_\_
- Doctorado País: \_\_\_\_\_
- Postdoctorado País: \_\_\_\_\_

**Años de experiencia en la docencia Universitaria:**

- Menos de 5 años
- 5-10 años
- 11-20 años
- Más de 20 años

**Niveles de educación en los que ha impartido clases (Marque todas las que apliquen):**

- Educación Inicial
- Educación Básica
- Bachillerato
- Tercer nivel
- Cuarto Nivel (Maestría)
- Cuarto Nivel (Doctorado)

**Ciclos en los que enseña actualmente en la UNAE (Marque todas las que apliquen):**

- Primero
- Segundo
- Tercero
- Cuarto
- Quinto
- Sexto
- Séptimo
- Octavo
- Noveno

**Asignaturas que enseña actualmente en la UNAE (liste las dos o tres principales):**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Artículos publicados en los últimos 3 años:**

- Ninguno
- 1-3
- 4-6
- 7-10
- Más de 10

**Investigaciones realizadas (Marque todas las que apliquen):**

- Cualitativas
- Cuantitativas
- Mixtas

**Temas principales de investigación (liste los tres principales):**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Número de cursos de formación o talleres relacionados con la investigación educativa en los que ha participado (cursado) en los últimos 3 años (especifique número):**

**Participación (ponente o facilitador) en conferencias o simposios de educación e investigación en los últimos 3 años (especifique número):**

**En sus actividades de investigación colabora con otros docentes o investigadores:**

- Nunca
- Raramente
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

**Medios a través de los cuales ha divulgado sus investigaciones (Marque todas las que apliquen):**

- Revistas científicas
- Libros
- Conferencias
- Medios digitales

Otros: \_\_\_\_\_

**Pertenece a alguna red o grupo de investigación:**

- Sí
- No

**Participa actualmente en proyectos de investigación:**

- Sí
- No

**Si en la pregunta anterior respondió Sí, cuál es su Rol actual en el proyecto de investigación en el que participa:**

- Investigador principal
- Colaborador
- Asesor

Otro: \_\_\_\_\_

**En una escala del 1 al 10, ¿cuán interesado está personalmente en la investigación educativa? (Marque con una x):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Desarrollo**

Este test utiliza metáforas para explorar sus percepciones y actitudes hacia diversos aspectos de la investigación educativa. Las metáforas son herramientas que nos ayudan a expresar y comprender conceptos complejos de manera intuitiva y significativa. A continuación, encontrará una serie de afirmaciones presentadas como metáforas que describen diferentes aspectos de la investigación educativa y su enseñanza. Su tarea es **evaluar su grado de acuerdo** con cada metáfora utilizando la siguiente escala de Likert:

- 1 - Totalmente en desacuerdo
- 2 - En desacuerdo
- 3 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 - De acuerdo
- 5 - Totalmente de acuerdo

Cada metáfora intenta capturar una faceta específica de la investigación educativa. Seleccione el número que mejor refleje su grado de acuerdo con la visión presentada en cada metáfora. Es importante destacar que en este test no hay respuestas incorrectas. Estamos interesados en sus opiniones personales, por lo que le animamos a responder con sinceridad según su experiencia y percepción.

Ítem/Metáfora	Escala				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. La realidad educativa es un espejo que refleja un mundo ya esculpido.					
2. La realidad educativa es una película que sigue su guion sin importar quién la mira.					
3. Los principios educativos son el núcleo de un átomo, constante en cualquier espacio.					
4. La realidad educativa es el resultado de un lienzo pintado por la mano de cada sociedad y cultura.					
5. La educación es un jardín botánico donde coexisten diversas especies, cada una adaptada a su propio entorno.					
6. La comprensión de la realidad educativa es la ruta de un explorador creada por sus propias huellas.					
7. Investigar es ser un pintor que plasma en su lienzo cada detalle del paisaje que observa.					
8. Descubrir conocimiento es el arte de tejer un tapiz, donde cada hilo sigue un orden.					
9. Hacer predicciones basadas en datos al investigar en educación es leer las estrellas para prever el futuro.					
10. Desarrollar teorías en educación es crear un mapa de conceptos que captura la esencia sin atarse a lo concreto.					
11. Usar el razonamiento deductivo es la construcción de una torre de bloques, cimentada en bases sólidas.					
12. Valorar la modelación lógica es como tener el plano de un arquitecto, una guía esencial para construir con coherencia.					
13. Parte de investigar es abrir un diario personal, donde cada página refleja mis pensamientos y emociones.					
14. Investigar sobre un objeto de estudio es adentrarse en una cueva, explorando cada rincón oscuro y cada sonido resonante.					
15. Investigar en educación es ser un detective; examino cuidadosamente los símbolos y relatos para desentrañar los significados ocultos que moldean la realidad.					
16. La investigación es una cadena de fichas de dominó, donde cada acción desencadena la siguiente.					
17. Investigar es ensamblar un rompecabezas, cada dato es una pieza que revela la imagen completa.					
18. La investigación es investigación solo si deriva la escritura de un libro, artículo u otro producto científico.					
19. Los resultados de mis investigaciones son monedas en el mercado académico, intercambiables por reconocimiento, financiación y recursos.					
20. Mi rol como investigador florece solo si cada fruto que produzco es visible y valioso.					
21. Mis investigaciones enriquecen mi pasaporte diplomático, cada publicación abre puertas a nuevas oportunidades.					
22. La investigación es una excavación de capas, donde cada nivel revela nuevas comprensiones.					
23. El análisis de datos es una cirugía, en la que mi precisión como cirujano revela estructuras ocultas del conocimiento.					
24. Las teorías existentes son mapas antiguos que necesitan de actualización para reflejar nuevos descubrimientos.					

Item/Metáfora	Escala				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
25. La investigación es el jardín donde florecen mis habilidades y conocimientos.					
26. Mis temas de investigación son un espejo que refleja mis vivencias y creencias.					
27. La investigación es un fertilizante que germina mi desarrollo profesional y me permite crecer o alcanzar una metamorfosis.					
28. En mis investigaciones, sigo un mapa estelar que guía mis exploraciones en el vasto universo del conocimiento.					
29. Mi paradigma de investigación es el timón de un barco que dirige el curso de mi metodología y el análisis de datos.					
30. Al investigar utilizo un caleidoscopio de métodos y técnicas, cada cambio de ángulo revela nuevas perspectivas y patrones en mi investigación.					
31. Mi enfoque investigativo es plastilina que se adapta y moldea según la forma que requiera cada nuevo desafío o contexto.					
32. Mis métodos de investigación son herramientas en una caja de herramientas, seleccionadas cuidadosamente y utilizadas con precisión para construir el edificio de mi investigación.					
33. Cada método que empleo es un pincel que añade detalles y profundidad al cuadro que estoy pintando de mi campo de estudio.					
34. Las técnicas que aplico son llaves maestras que abren cerraduras complicadas para revelar los secretos guardados en los datos.					
35. Manejo diversas técnicas de investigación al igual que un virtuoso toca su instrumento con tal habilidad y precisión que le permiten una ejecución impecable.					
36. En mis investigaciones, mis valores son la brújula que guía cada paso de mi expedición científica.					
37. Los valores del investigador son la luz en el camino metodológico.					
38. La ética es el corazón de la conducta investigativa.					
39. Los valores del investigador son la tinta con la que se escriben los resultados.					
40. La estética es el vestuario elegante de la investigación, donde cada detalle cuenta la historia de mis descubrimientos.					
41. Diseñar estrategias didácticas es tejer una red, donde cada hilo conecta conceptos y métodos para fomentar la investigación.					
42. Fomentar competencias investigativas es afilar las herramientas de un explorador, preparándolos para descubrir y analizar datos.					
43. Integrar teoría y práctica es construir un puente entre dos orillas, uniendo conceptos teóricos con experiencias prácticas.					
44. Promover la reflexión crítica y ética investigativa es encender una antorcha en una cueva oscura, iluminando aspectos teóricos y metodológicos.					
45. Enseñar a mis estudiantes a abordar los desafíos educativos como inventores, cada problema es una oportunidad para diseñar una nueva herramienta o solución innovadora.					

¡Gracias por completar este test!

Su participación es invaluable para esta investigación. Recuerde que todas sus respuestas se mantendrán confidenciales y solo se utilizarán con fines de esta investigación. Ninguna información que pueda identificarlo personalmente será divulgada en ningún informe o publicación. Los resultados serán compilados y analizados junto con las respuestas de otros participantes. Al terminar el estudio se espera compartir todos los hallazgos generales con la comunidad educativa. Si tiene alguna pregunta sobre el test o el estudio en general, no dude en ponerse en contacto con mi persona.





## Anexo 5. Modelo de Consentimiento Informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a docente:

Reciba un cordial saludo de parte de Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo, estudiantes del Programa de Maestría en investigación en Educación de la Universidad Nacional de Educación. Agradezco su interés en ser participe de este estudio, cuyo objetivo es comprender y mejorar las prácticas pedagógicas y las concepciones de investigación educativa en la carrera de Educación Básica de la UNAE.

A continuación, le comparto información clara sobre los aspectos de este estudio y sus derechos como participante. Por ello, pongo en su conocimiento lo siguiente:

- **Título del estudio:** Concepciones de investigación educativa y prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Básica de la UNAE
- **Propósito del estudio:** Proponer una concepción de investigación educativa que contribuya a la enseñanza de investigación en la carrera de Educación Básica de la UNAE, con base en las concepciones y prácticas docentes del profesorado.
- **Objetivos específicos del estudio:**
  - o Identificar las concepciones de investigación educativa que tienen los docentes de Educación Básica de la UNAE.
  - o Caracterizar las prácticas docentes que emplea el profesorado de Educación Básica de la UNAE en la enseñanza de la investigación.
  - o Explorar la relación entre las concepciones y las prácticas docentes del profesorado de Educación Básica.
  - o Elaborar una concepción de investigación educativa que contribuya a la enseñanza de investigación.
- **Participación voluntaria:** Su participación en este estudio es libre y voluntaria, por lo que usted puede retirarse en cualquier momento sin penalización alguna.
- **Aporte solicitado al participante:** Se le solicita participar en una entrevista y responder un test. La entrevista será grabada para asegurar la precisión de la información recopilada.
- **Protección de datos personales:** Todos los datos recogidos en el marco de este estudio serán tratados de manera confidencial y estarán sujetos a medidas de seguridad adecuadas para garantizar su protección.
- **Uso de los datos:** Los datos recogidos durante su participación serán utilizados exclusivamente para fines de investigación y no se compartirán con terceros sin su autorización previa.
- **Derecho a la información:** Tiene derecho a recibir información clara y completa sobre este estudio y su participación en el mismo.

Para dar su consentimiento para participar en este estudio y autorizar el uso de sus datos, por favor, firme el presente documento:

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Agradezco su colaboración en este proceso.



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo, autor/a del trabajo de titulación "Concepciones de investigación educativa y prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Básica de la UNAE", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 10 de octubre de 2024



firmado electrónicamente por:  
EDWIN BOLIVAR  
PENAFIEL AREVALO

---

Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo  
C.I: 0302633680





## Anexo 7. Cláusula de Licencia y Autorización para Publicación en el Repositorio Institucional



### Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Concepciones de investigación educativa y prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Básica de la UNAE", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 10 de octubre de 2024



---

Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo  
C.I: 0302633680



**UNAE**

## Certificación del Tutor

---

Yo, **ROLANDO JUAN PORTELA FALGUERAS**, tutor/a del trabajo de titulación denominado “**CONCEPCIONES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNAE**” perteneciente al/la estudiante: **EDWIN BOLÍVAR PEÑAFIEL ARÉVALO**, con C.I: **0302633680**. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el **6%** de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, **08** de septiembre de 2024



Firmado electrónicamente por:  
**ROLANDO JUAN  
PORTELA FALGUERAS**

---

**ROLANDO JUAN PORTELA FALGUERAS**

**C.I: 0151131190**