



Departamento de Estudios e Investigación Educativa

**La investigación educativa en los procesos de
formación inicial docente de primaria en
universidades públicas y privadas de Costa Rica**

Investigadoras

Magda Solís Alpízar, Coordinadora

Malena Amador Venegas

Yirlania Díaz Rojas

Mercedes Rodríguez Pagani

Octubre, 2012

Diseño portada e impresión:
PrintCenter
info@printcentercr.com

Prefacio

Cada vez tiene mayor importancia el tema de la investigación educativa en la formación inicial docente; que se presenta como un recurso estratégico que permite al educador profundizar en su práctica docente y transformarla.

En este marco, el Departamento de Estudios e Investigación Educativa (DEIE) realiza una primera incursión en el tema de "La investigación educativa en los procesos de formación inicial docente de primaria en universidades públicas y privadas de Costa Rica", con el apoyo del proyecto FID-Holanda de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC); la cual incursiona en el análisis de los planes de estudio de algunas de las principales universidades que están formando docentes en el país.

La investigación consta de seis capítulos, el primero se refiere al problema de investigación y su justificación; en el segundo se aborda el marco conceptual; en el tercero se presenta la metodología utilizada; en el cuarto capítulo se realiza el análisis curricular de 6 planes de estudios en educación; en el quinto se realiza el análisis de resultados y en el sexto se señalan las conclusiones y recomendaciones.

Se espera que en un futuro las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, dispongan de herramientas que permitan identificar el papel de la investigación educativa dentro de los diferentes planes de estudio de formación docente; de manera que tanto el MEP, como empleador, así como las propias universidades formadoras brinden a los futuros docentes condiciones que permitan mejorar el perfil profesional y vean en las investigaciones una forma para alcanzar mayor calidad de la educación en el país.

Sandra Arauz Ramos
Jefa Departamento de Estudios e Investigación Educativa

Agradecimientos

Agradecemos la realización de esta investigación a las direcciones y personal docente de las carreras de educación de las universidades públicas y privadas, asimismo, a los y las estudiantes que nos brindaron información. También se agradece a la dirección y personal administrativo de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC-SICA y el proyecto FID-Holanda, por su colaboración al desarrollo de este trabajo.

A las siguientes personas por el apoyo y guía para la realización de esta investigación:

- Dr. Gilberto Alfaro Varela, Director del proyecto FID-Holanda, CECC-SICA
- MSc. Rosaura Matarrita Bacca, Consultora en Educación
- MSc. Emma Fernández Jarquín, Jefa Dpto. Investigación y Desarrollo Educativa, IDP
- MSc. Virginia Sánchez Molina, Consultora

Un agradecimiento especial al señor Ricardo Vindas Valerio, Director de Planificación Institucional, MEP.

Equipo de investigadoras

Contenido

Prefacio	3
Agradecimientos	4
SIGLAS	7
Capítulo 1 Introducción	9
1.1 La investigación educativa y la labor docente	9
1.2 Justificación	10
1.3 Objetivos	12
Capítulo 2 Marco Conceptual	13
2.1 Investigación educativa	13
2.2 Formación inicial docente	17
2.3 Formación pedagógica en investigación	18
2.4 Vínculo entre formación inicial e investigación	24
2.5 Concepto de investigación educativa	28
2.6 Enfoques de la investigación educativa	29
2.7 Métodos y técnicas de la investigación educativa	29
2.7.1 Métodos y técnicas cuantitativas	29
2.7.2 Métodos y técnicas cualitativas	32
Capítulo 3 Metodología	35
3.1 Tipo de investigación	35
3.2 Fuentes de información	35
3.3 Población de estudio	36
3.4 Técnicas de recolección de información	38
3.5 Técnicas de análisis de información	40
3.6 Etapas de investigación	40
Capítulo 4 Consultoría en currículo	43
4.1 Análisis curricular de los planes de estudios de educación	43

4.2 Presencia y coherencia de la investigación en curso de investigación.....	46
4.3 Identificación de enfoques metodológicos en los planes de estudio.....	49
4.4 Resultados de consultoría	50
4.4.1 Análisis por universidad.....	50
4.4.2 Presencia y coherencia	54
Capítulo 5 Análisis de Resultados	60
5.1 Presencia de contenidos de investigación.....	60
5.2 Enfoques de investigación.....	65
5.3 Condiciones para el desarrollo de la investigación	68
Capítulo 6 Conclusiones y Recomendaciones	72
6.1 Conclusiones.....	72
6.2 Recomendaciones	74
Referencias	75
ANEXOS	79

Siglas

CECC/SICA:	Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana / Sistema de Integración Centroamericana
CIDE:	Centro de Investigación y Docencia en Educación
CONESUP:	Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada
DEIE:	Departamento de Estudios e Investigación Educativa
INIE:	Instituto de Investigaciones en Educación
MEP:	Ministerio de Educación Pública de Costa Rica
UAM:	Universidad Americana
U Católica:	Universidad Católica Anselmo Llorente y La Fuente
UCR:	Universidad de Costa Rica
U Latina:	Universidad Latina
UNA:	Universidad Nacional
UNED:	Universidad Estatal a Distancia Centroamericana

Capítulo 1

Introducción

1.1 La investigación educativa y la labor docente

La investigación educativa en la labor del aula es un componente necesario para la realimentación de la práctica docente, debido a esto y a la tendencia que existe de dejar de lado este hecho, es que se consideró necesario realizar un estudio que identifique y valore la situación de la investigación educativa en la formación inicial de los y las docentes en las instituciones superiores formadoras, las universidades públicas y privadas del país.

Para realizar un primer acercamiento a la realidad, en esta investigación se seleccionaron 6 universidades, tres públicas y tres privadas que actualmente gradúan docentes en educación. Se inició con la identificación del rol, los enfoques y la utilidad práctica de investigación educativa en el currículo de bachillerato y licenciatura de cada una de las universidades, con el fin de establecer el papel de la investigación educativa en los planes de estudio y, por ende, en los procesos de formación inicial.

Las Universidades elegidas son: Universidad Nacional (UNA), Universidad de Costa Rica (UCR) y Universidad Estatal a Distancia (UNED), Universidad Católica, Universidad Americana (UAM) y la Universidad Latina.

En este estudio también se buscó identificar las principales corrientes de investigación que se utilizan, contrastarlas e identificar avances en la enseñanza o retrocesos de la investigación en las aulas universitarias. Asimismo, con los resultados alcanzados, aportar elementos para que el Ministerio de Educación Pública (MEP), como principal empleador, impulse y reconozca la labor investigativa del docente en el aula.

Los beneficios derivados de esta investigación se reflejarán en la formación recibida por los y las estudiantes de la carrera de educación

en las universidades, ya que las mejora en el currículo fortalecerán los planes de estudio y la calidad de la formación recibida. Indirectamente también se puede apoyar la capacitación y actualización de los y las docentes en ejercicio, debido a que el mejoramiento en la formación docente se revierte en la calidad de los servicios educativos brindados a la población escolar.

1.2 Justificación

En el decreto 34075-MEP (2007), el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica le asigna al Departamento de Estudios e Investigación Educativa (DEIE), entre otras, la función de realizar investigaciones sobre los factores socioeconómicos, psicosociales, educativos, políticos y culturales que influyen en la calidad de los resultados del sistema educativo, así como estudios que, mediante diversos enfoques metodológicos, permitan identificar y explicar los aspectos que inciden sobre la realidad educativa del país. (La Gaceta No. 212, 2007).

De igual manera, en la Política Educativa Hacia el Siglo XXI (1994) la investigación toma relevancia como una de las principales acciones educativas, tal y como se muestra en el Apartado C., que en lo que interesa señala:

e) La investigación se fortalecerá en los niveles: nacional, provincial, regional e institucional con el apoyo de los Departamentos de Investigación Educativa del Nivel Central y de las Direcciones Provinciales (...) debe contribuir a la promoción de una educación pertinente con las demandas de los grupos culturales y regiones socioeconómicas del país (...) se desarrollará desde las aulas de clase, hasta las unidades administrativas más complejas y se hará evidente en la sistematización y cientificidad que se le otorgue a toda acción educativa. (p. 7).

Dentro de este marco, el DEIE elaboró una propuesta de investigación para presentarla a la CECC-SICA, institución que en los últimos ha desarrollado importantes proyectos, que han complementado los esfuerzos ministeriales para mejorar y modernizar la educación. De esta manera, destaca el proyecto "Apoyo al Mejoramiento de la Formación

Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica, cuyo desarrollo ha conducido a una exhaustiva revisión de los diversos aspectos relacionados con la formación de los maestros". (Herrera, citado por Fromm y Ramos, 2002, Introducción, párr. 1).

La investigación educativa se considera un componente indispensable en los diferentes espacios y niveles del sistema educativo. En la labor de aula, se espera que sea un instrumento utilizado por los y las educadores de manera habitual, para lo cual el Consejo Superior de Educación (2008) señala que la educación debe estar basada en el uso de la investigación, la evaluación y la rendición de cuentas; siendo estas acciones permanentes en el quehacer educativo, constituyéndose "en una fuente constante de conocimiento, necesario para el mejoramiento permanente de los procesos educativos". (Consejo Superior de Educación, 2008, p. 24).

En este caso, las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, deberían incorporar la investigación en sus respectivos planes de estudio de formación inicial docente. Para que de esta forma los futuros profesionales interioricen la necesidad de la investigación como una competencia para mejorar el trabajo docente. Así el MEP como empleador, tendría recursos humanos mejor preparados para promover el desarrollo educativo del país.

Actualmente, en Costa Rica la formación inicial del personal docente es responsabilidad tanto de la educación pública como de la privada. El Informe Estado de la Educación No. 2 (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008) identifica 26 universidades privadas y públicas que ofrecen una o varias carreras en educación. Se destacan, principalmente, seis especialidades: primaria, preescolar, educación general básica, administración educativa, inglés y educación especial.

La oferta de las universidades privadas es mayor que la de las universidades públicas. Entre 1996-2006 la titulación en las universidades públicas fue de un 26%, mientras que la privada se multiplicó en 4,6 veces los egresados (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008).

El incremento de las ofertas en educación a nivel superior, así como el aumento del número de profesionales en el campo de la educación, de acuerdo al Informe Estado de la Educación No. 2 (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008) presentan un panorama con varias opciones de estudio dispersas y desarticuladas que justifican un diagnóstico de esa situación. Debido a lo anterior, este estudio busca el análisis de la formación inicial en docencia en I y II ciclo para recopilar algunos elementos que permitan realizar aportes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje para los futuros docentes formados en las distintas instituciones de educación superior.

1.3 Objetivos

Objetivo general:

Analizar los contenidos referidos a la investigación educativa en los planes de estudio de formación inicial docente en I y II ciclo de Educación General Básica, de las universidades privadas y públicas de Costa Rica.

Objetivos específicos:

1. Identificar la presencia de contenidos de investigación educativa en los planes de estudio de las universidades seleccionadas.
2. Categorizar los enfoques metodológicos de investigación educativa en los planes de estudio de las universidades seleccionadas.
3. Establecer las condiciones en que se imparte la investigación educativa en las aulas universitarias.
4. Contrastar los contenidos de investigación educativa presentes en los diferentes programas de formación inicial docente de las universidades seleccionadas.

Capítulo 2

Marco Conceptual

2.1 Investigación educativa

El origen de la educación está íntimamente relacionado con el origen y desarrollo de los sistemas filosóficos en el mundo. Ya en la antigua Grecia, la educación estaba en manos de los filósofos, los cuales implementaban diversas formas de impartir educación, las metodologías que utilizaban surgían principalmente de su práctica pedagógica y de las conclusiones documentadas a partir de esas prácticas. Posteriormente, los romanos asumieron la tradición educativa Griega y desarrollaron los primeros “estudios” sobre métodos de formación básica en diferentes campos, tales como la oratoria, lectura y escritura, entre otros. (Fromm y Ramos, 2002).

Para estas sociedades antiguas la educación representa un agente impulsador de los valores de las culturas arcaicas, que además cumplía la función de garantizar la permanencia y acumulación del conocimiento. Esto favoreció, en el transcurso de los siglos, el florecimiento de diversas especialidades y diferentes formas de crear conocimiento.

La filosofía fue la primera ciencia que se desarrolló, posteriormente la sociología y psicología, todas le dieron impulso a la investigación y a la educación. De allí que sean consideradas la psicología, la pedagogía y la sociología, como parte de las ciencias educativas, ya que su desarrollo va de la mano con el desarrollo de la educación. En este marco, la investigación educativa vino a ser el motor que da sustento a estas ciencias; por el aporte de las “investigaciones de carácter científico en el campo educativo”. (Fromm y Ramos, 2002, p. 123).

Según Valeirón y Esquivel (2006), vivimos en un mundo donde el conocimiento es la herramienta fundamental para el desarrollo social, económico, político y cultural de cada país. Por tal situación, el acceso diferenciado a la información ha creado brechas importantes en la sociedad actual.

Para Fromm y Ramos (2002), una forma de acortar las brechas sociales que dividen la sociedad podría ser facilitando el acceso a la educación, manteniéndola como un bien común que debe preservarse y considerándola como un vehículo para lograr el desarrollo social en su conjunto.

Bajo el nuevo modelo de globalización, el tema de la investigación educativa cobra gran importancia social; de tal forma que, se le asigna a quien realiza la investigación educativa, la tarea de identificar las áreas sociales más afectadas o vulnerables, con el fin de buscar soluciones a la problemática presente, para así contribuir a mejorar las condiciones en las cuales los y las estudiantes aprenden y puedan llegar a transformar su propia realidad.

Sin embargo, para Colas y Buendía (1998) las orientaciones de la investigación educativa, han variado en los últimos años, priorizándose más en la práctica y la reforma que en los modelos y problemas teóricos. Señalan que existen tres tipos de orientaciones: "a) Investigación destinada al saber. b) Investigación destinada a la toma de decisiones – investigación evaluativa. c) Investigación para el desarrollo y el cambio, sobre el currículum o la propia acción educativa" (p. 35).

Las autoras sostienen que en la actualidad se elabora una mayor cantidad de investigaciones educativas, que han ampliado su exclusividad de la comunidad universitaria a otras instancias (organismos municipales, instituciones privadas y/o autónomas, asociaciones, entre otras) y profesionales de diversas áreas y niveles que realizan proyectos de investigación. De igual forma "(...) en la organización y la financiación la investigación educativa ha recibido un fuerte impulso desde la década de los ochenta. En los últimos años se observa diversificación y ampliación de centros y programas de investigación, canales de financiación y difusión" (p. 35).

Para la promoción de la investigación educativa diversas instancias realizan concursos que premian los mejores trabajos investigativos, dirigidos a profesionales de alto nivel y de diferentes áreas educativas, investigadores individuales o equipos. También se han ampliado las perspectivas epistemológicas, desarrollándose y aplicándose recientes

alternativas metodológicas como la investigación acción, estudios de casos y procedimientos psicoanalíticos. De igual manera, los contenidos de las investigaciones han sido cada vez más diversos, con enfoques muy distintos de acuerdo al país donde se elaboran. (Colas y Buendía, 1998).

En este sentido, James y Kofi (2001) exponen dos aspectos esenciales para la preparación de investigadores educativos. El primero consiste en que en la investigación educativa históricamente ha sido abordada por el paradigma dominante del empirismo lógico; sin embargo, durante las últimas dos décadas han surgido diferentes paradigmas alternativos. El segundo se relaciona con el plan de estudios en investigación educativa, el cual ha dado mayor énfasis en los métodos y las técnicas empleadas que en la atención filosófica de la ciencia que apoya el acercamiento metodológico.

Agregan los autores que la preferencia por la ciencia cuantitativa y su preocupación por el rigor metodológico como la forma particular de medir y juzgar esta ciencia como buena, genera serios problemas en los programas de investigación educativa, pues estas limitaciones no preparan a cabalidad a los investigadores para comprender críticamente las orientaciones de la investigación.

Además, esta concepción de la ciencia cuantitativa como buena, hace que los futuros investigadores no estén preparados para trabajar con otras personas cuyos paradigmas son diferentes y pueden tener limitaciones para desarrollar trabajo en equipo que requiere de una atmósfera interdisciplinaria y multi-paradigmática.

Pese a ello, según UsSoc (2009), el tema de la investigación educativa no ha tenido el nivel de atención deseado en los sistemas educativos de la región centroamericana. El panorama de la investigación educativa no es totalmente satisfactoria en Centroamérica, si bien en todos los países existen instituciones, generalmente ministeriales, que se dedican a esta labor; en general lo hacen desde un enfoque cuantitativo, con el interés de registrar los resultados en materia de cobertura y promoción anual del estudiando; dejando de lado la investigación de los factores de fondo, que determinan tales resultados.

Delgado (2008) indica que actualmente existe un reclamo en ese sentido, partiendo de la necesidad de recrear una concepción epistemológica y teórica basada en lo cualitativo, que comprenda al sujeto en todas sus dimensiones, como alguien que piensa, siente, interpreta, planifica, elige y actúa en un contexto. Esto debido a que por lo general, los escenarios socio-educativos muestran situaciones complejas que no pueden seguir siendo explicadas desde las metodologías de investigación tradicionales.

En la misma línea, el autor señala que las ciencias sociales y educativas se encuentran en esta disyuntiva; por una parte el agotamiento de la hegemonía del paradigma positivista, y por la otra, el surgimiento del enfoque cualitativo, que con una nueva visión de mundo reclaman su espacio.

Pese a que en la mayoría de los países de la región, los programas universitarios en las carreras de educación incluyen la materia de investigación educativa, a la misma se le ha dado una orientación más académica que práctica (UsSoc, 2009). Es poco común que la práctica docente tome como base la investigación, aunque su desarrollo resulta crucial para la construcción del conocimiento, sólo se utiliza tímidamente.

Al respecto, Valeirón y Esquivel (2006) indican que, aunque en Centroamérica, el desarrollo de la investigación se encuentra en un nivel inicial o débil, debido a que las universidades son las instituciones que realizan investigación en el campo de la educación y se da poco uso de los resultados de estas, mientras, cada uno de los países cuentan con una serie de fortalezas, que podrían servir como base para hacer de la investigación una herramienta de desarrollo en procura de mayor calidad de la educación.

Para el caso de Costa Rica, según Arroyo, Barrantes y Vega (2011) la investigación educativa tiene resultados significativos debido al abordaje de diversos temas, desde diferentes instancias, especialidades y enfoques. Además, la abundante producción de estudios, la cual se refleja en la base de datos del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica (INIE-UCR), en la se observa que

las investigaciones educativas de grado y posgrado llegan a 1155 referencias, estudios elaborados por las cuatro universidades estatales y otras instituciones nacionales durante el período comprendido entre el 2002 al 2008. Y finalmente, hay un alto y significativo nivel propositivo, pues estas investigaciones han contribuido a comprender algunos fenómenos educativos y brindar soluciones.

No obstante, sostiene Molina (2009) que, a pesar de la cantidad de investigaciones efectuadas en educación, se presentan dificultades para su sistematización y divulgación, debido a que los esfuerzos para hacerlo, han estado sujetos a las iniciativas de algunas instituciones o instancias, lo que ha evidenciado insuficiente coordinación, tanto dentro de las instituciones como entre ellas, para la definición de prioridades en investigación educativa.

Agrega, que actualmente en el país no se cuenta con una agenda en investigación educativa, que oriente, uniforme y sistematice los esfuerzos desarrollados en las distintas instituciones. En esta misma línea, no existen estudios de seguimiento ni de evaluación del impacto que han tenido las investigaciones educativas realizadas.

Pero hay experiencias generadas en el país respecto a la coordinación interinstitucional que valdría sistematizar, como lo fue el trabajo realizado por la Comisión Nacional Coordinadora de Investigación Educativa (CONACIE), la estuvo activa entre 1982 – 2000.

Además, actualmente desde la Dirección de Planificación Institucional del MEP, se esta gestionando internamente la conformación de la Red de Investigación Educativa (REDIE-MEP), con la participación de 7 departamentos e instancias que tienen dentro de sus funciones la investigación.

2.2 Formación inicial docente

Entre los siglos XVIII y XIX se inician las primeras actividades educativas en Costa Rica, en esta época la educación estaba en manos de sacerdotes; los cuales graduaban exclusivamente a varones. Después de la independencia y con la apertura de escuelas para niñas en 1850,

se empieza a notar una importante participación de las mujeres en la docencia, situación que se mantiene actualmente sobre todo en primero y segundo ciclos educativos (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008).

En el año 1830 el estado costarricense impulsa diversas iniciativas para liderar la formación de docentes y dentro de estos intentos, destacan la creación de escuelas normales, las academias de formación docente y posteriormente las secciones normales en el Colegio Superior de Señoritas y en el Liceo de Costa Rica. Es hasta la creación de la Universidad de Costa Rica y posteriormente con la Universidad Nacional, donde el estado costarricense deja de incidir directamente en la educación superior, delegando esta formación a las universidades públicas.

El Informe Estado de la Educación (2008) indica que partir de los años setenta se presentan tres momentos importantes que dieron lugar a la expansión en la formación de docentes en el país. Primero la creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), siendo la modalidad a distancia la preferida por el estudiantado de educación, ante la UCR y la UNA, centros de enseñanza que empiezan a perder terreno en formación inicial de educadores.

En segundo lugar, ante el déficit de profesionales en educación que se generó entre 1980 - 1985, el MEP se vio en la necesidad de firmar un convenio con las universidades estatales, en el cual se ofrece una serie de facilidades a los y las estudiantes, tales como reducir la carrera de educación en dos años, a fin de generar más graduados y cubrir las necesidades de personal capacitado.

El tercer cambio importante fue el surgimiento, en los años 80, de las primeras universidades privadas. En el año 1997, las instituciones privadas que daban diplomas en educación eran 10 y para el 2006, ya llegaban a 26; igualmente la titulación en educación fue en ese mismo periodo, de un 26% de graduados en las universidades públicas contra un 74% en las universidades privadas. (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008).

Esta amplia oferta en educación, se expresa por medio de planes de estudio, estos son los instrumentos mediante los cuales se hace explícita la oferta educativa en el plano de la educación formal, de esta manera los planes de estudio terminan siendo formulaciones de las intenciones institucionales respecto a la profesionalización docente, con base en una ideología expresada en un contenido formativo estructurado en cursos, organizados en niveles secuenciales, con unidades valorativas en el marco de fundamentos, conceptualizaciones, argumentos de la demanda formativa en los contextos nacionales y perfiles de la formación. (Venegas, 2006)

Según explica Venegas, los programas en los diferentes cursos responden a estructuras predeterminadas con una fuerte carga tecnocrática, promovida e instaurada al interior de las tradiciones formativas que normalmente responden a grupos temáticas, áreas, dimensiones o ámbitos de dicha estructura.

Además, el autor agrega que la formación inicial docente se define como el proceso institucionalizado que acredita a una persona para el ejercicio profesional de la enseñanza en alguno de los niveles y modalidades de un sistema educativo. Puede adquirir dos formas: en y afuera del servicio docente; esta última corresponde a las y los educadores no titulados pero activos; las modalidades pueden ser categorizadas de manera diversa por ejemplo: presencial, a distancia, mixta, regular, intensa, según el énfasis y el contenido.

El modelo tradicional de formación docente más utilizado consiste en la aplicación de una propuesta básica de formación inicial, se pone al estudiante en contacto con la realidad del aula mediante la observación y luego la práctica, donde reproducen las técnicas pedagógicas y las aplica, imitando un modelo sin modificaciones ni mediación. (Botacio y Acosta, 2007).

Para estos autores, al elaborar un plan de formación inicial de docentes es necesario realizar investigación sobre la práctica educativa, las condiciones para el desarrollo de una cultura de investigación permanente en el aula y de los muchos roles que desempeña un o una docente en la sociedad, en su institución y en el salón de clase.

La competencia investigativa y la tecnológica son condiciones que las universidades deben estar en capacidad de proporcionar a los y las docentes de formación inicial. La transformación de cursos tradicionales en cursos innovados es una muestra de cómo se puede empezar a adquirir competencias investigativas contextualizadas en el aula, competencias cognitivas y competencias ejecutivas apoyándose en criterios flexibles del desempeño, mediante el desarrollo del saber ser, el saber hacer y el saber conocer.

En Centroamérica se han ha identificado cinco características globales de los modelos institucionales en la formación inicial docente. (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), 2008).

- 1. Cultura innovadora:** el conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar que hacen que el centro educativo tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre personalmente comprometida con la mejora del proceso formativo y sus resultados, los centros de formación docente se auto reconocen como tales, están abiertos a transformar su práctica, se arriesgan, planifican sus estrategias de cambio y trabajan en equipo hacia una meta común.
- 2. Contextualización:** los modelos institucionales de la formación inicial docente están contextualizados en tres elementos: institución donde se sitúa: las experiencias suponen una concreción de la propuesta formativa global de la universidad en que se desarrolla, se valida la idea de la fuerte relación existente entre el centro de formación docente, la propuesta pedagógica innovadora y la universidad donde se encuentra. Su entorno social y geográfico: sus propuestas dan respuesta a las necesidades y expectativas del ese entorno. Y su marco histórico: cada experiencia parte de una historia previa que la marca y define que ayuda a explicar sus características y a comprender muchas de las decisiones tomadas. Poner en marcha un proceso de transformación exige conocer, comprender y tener en cuenta la historia de la institución.
- 3. Relación entre propuesta pedagógica y propuesta organizativa:** Estos dos elementos son inseparables de toda propuesta de innovación educativa.

-
4. **Con un claro marco teórico:** se debe poner de manifiesto que para poner en marcha un proceso de mejora de una propuesta de formación docente, el primer paso es abrir un debate sobre qué tipo de docentes se requiere formar, para que sistema educativo y qué sociedad. Las estrategias innovadoras son herramientas, recursos que pueden servir para determinados objetivos.
 5. **Enfoque de abajo hacia arriba:** si se quiere que se llegue a transformar la propuesta de formación docente es necesario que la iniciativa, la promoción y la coordinación de los esfuerzos de cambio provengan del propio centro educativo que busca la transformación.

La CECC-SICA, además identifica algunos aportes innovadores de formación inicial docente considerada como tendencias de trabajo para el futuro:

Desarrollo de competencias como elemento superador de contenidos: en América Latina las referencias sobre formación docente están más centradas en competencias más teóricas que prácticas, de igual forma existe una nueva relación entre teoría y práctica, la investigación como forma de reflexión o una visión transdisciplinaria de la enseñanza.

- La interrelación teórica-práctica en la formación inicial docentes: la interrelación entre la teoría-práctica a través de cinco características en los modelos innovadores: Su relación dialéctica entre la teoría y la práctica: Tanto la formación que se da en el centro de formación docente como en las prácticas profesionales se interrelacionan y se entremezclan los planteamientos teóricos y prácticos; existe una relación dialéctica entre ellas, de esta forma la aplicación de la teoría en la práctica y la teorización de la práctica se convierten en dos elementos indisolubles en la formación de los y las docentes.
- Distribución temporal de las prácticas profesionales: La concepción tradicional de dependencia teórica-práctica llevaba a que las prácticas se desarrollaran al finalizar la formación. La reformulación de esta idea hace que algunas de las experiencias

descritas busquen combinar la teoría y la práctica desde los primeros momentos de la formación y a lo largo de toda ella.

- Prácticas profesionales en contextos diferentes: los alumnos deben realizar las prácticas en diferentes situaciones, de tal forma que tengan una visión más completa de su trabajo posterior y por otro que los lugares de las prácticas se ajusten a las futuras especializaciones que los alumnos deseen tomar.
- Prácticas de calidad: esto se operativiza de diferentes formas, por un lado mediante la oferta de prácticas interesantes y relevantes para la formación de los y las estudiantes, a través de un convenio claro de colaboración con la institución receptora y por otro con supervisores tanto en el centro de prácticas como en el centro de formación docente. Trabajan de forma coordinada y son especializados en los temas de las prácticas.
- Prácticas con mucho peso en el currículo: un elemento más es el gran peso que van ganando las prácticas en el currículo de los futuros docentes.

2.3 Formación pedagógica en investigación

La palabra "pedagogía" está relacionada con el arte o ciencia de enseñar, proviene del griego antiguo paidagogos, que era el esclavo que traía y llevaba chicos a la escuela y de las raíces "paidos" que es niño y "gogía" que es llevar o conducir, la palabra se usaba como denominación de un trabajo que consistía en ser la guía del niño (Velázquez, M., De León, A. y Díaz, R. (2003).

La formación pedagógica constituye un componente esencial de la formación inicial de los y las docentes, debido a que la pedagogía "es ciencia de la educación, en cuanto explica los diferentes enfoques teóricos basados en la investigación, modelos que se investigan y elaboran para que los pedagogos apliquen nuevos principios y procesos en beneficio de la formación de la persona y la sociedad" (Velázquez, M. et al., 2003, p. 15).

En este sentido, Mejía, citado por UsSoc (2009), expresa que “hay intentos de articular la formación pedagógica, la investigación y la capacitación, basado en competencias, para superar el enfoque academicista que impera en los planes de estudio, que ya no responde a los contextos actuales con las nuevas políticas educativas y otros contextos políticos, sociales, económicos e ideológicos” (p. 13).

Por lo tanto, no se puede desligar el hecho educativo sistemático de la pedagogía, pues de acuerdo con los autores antes citados, existe una relación ineludible entre ambas.

“la educación está a nivel de la práctica, mientras que la pedagogía, por el contrario pertenece al orden teórico, al conocimiento de los métodos educativos. La pedagogía analiza en primer lugar los fines que fundamentan los principios, normas, diferentes tipos de educación en el marco de la aplicación de métodos, sistemas de evaluación, recursos y ciencias que le contribuyen. La educación es una actividad práctica y la pedagogía es una actividad teórica; la educación realiza el hecho educativo y la pedagogía especula sobre él” (Foulquié citado por Velázquez, M. et al., 2003, p. 14).

Este tema ha sido abordado desde diferentes perspectivas, enfoques y modelos, contribuyendo de esta manera a brindar los métodos educativos para poner en práctica la educación como objeto de estudio de la pedagogía.

Para efectos de esta investigación, se buscó conocer cuál es la concepción pedagógica de investigación que reciben los y las docentes durante su formación inicial, identificando los modelos y /o métodos pedagógicos bajo los cuales se enseña a investigar.

En el caso de Costa Rica, esta situación se pretende esclarecer, al analizar los planes de estudio de educación en I y II ciclo implementados por las universidades seleccionadas para este trabajo de investigación, no obstante, es necesario conocer y aclarar algunos conceptos generales sobre el concepto de pedagogía y sus aplicaciones.

El concepto de pedagogía ha ido evolucionando durante el tiempo, nutriéndose de un conjunto de ciencias conexas, como lo señala Herbart "como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología, en tal sentido la pedagogía se considera como meta de la formación en cuanto a perspectivas teóricas relacionadas con el destino del hombre de acuerdo con ciertos fines, fijando para ello el camino y los medios de la educación" (citado por Velázquez, M. et al., 2003, p. 16).

Asimismo, este concepto está íntimamente ligada a la concepción de educación vigente, tanto a nivel nacional como centroamericano, de conformidad con las políticas educativas, los desafíos y objetivos de la educación a nivel centroamericano; como por ejemplo los presentados por la CECC-SICA, que conllevan "procesos de revisión pedagógica, administrativa y curricular de los sistemas educativos, con el fin de redefinir prioridades relacionadas con el mejoramiento de la calidad educativa o de los sistemas educativos nacionales y que constituyen los grandes retos a resolver por cada uno de los países centroamericanos en el área de educación" (Velázquez, M. et al., 2003, p. 59).

2.4 Vínculo entre formación inicial e investigación

En los diferentes estudios consultados se sugiere la necesidad de establecer un vínculo entre formación inicial docente, formación permanente e investigación.

Alfaro y Salazar (2010) reconocen que los procesos de reflexión sobre la práctica apoyan el desarrollo de la formación por competencias de los profesionales en docencia; sin embargo lo común en los planes de formación inicial docente son los modelos tradicionales que limitan el cambio y la innovación.

La mejor forma de lograr el mejoramiento y la transformación de la práctica educativa es por medio de un proceso de reflexión que promueva la conformación de comunidades académicas de docentes "cuyo núcleo articulador sea la investigación como espacio dinámico de interacciones y re-construcción de saberes pedagógicos" (Varela y Francis, 2010, p. 47).

Para Sánchez, formar en la metodología de la investigación, implica en primer término una formación crítica, que permite a los profesionales comprender su papel social como producto y parte de la realidad socio histórica, “desde la óptica de la formación en esta área de estudio, el componente socio-crítico es central, en la medida que posibilita conocer y cuestionar las diversas formas de interpretar la realidad social” (citado por Gregorio, 2007, p. 90).

Una formación epistemológica, que busca problematizar el conocimiento teórico mediante la estimulación del pensamiento; “el componente epistemológico es clave, en la medida que aporta herramientas que ayudan a esclarecer las diversas formas de construir conocimiento y a asumir una posición en torno al mismo” (Sánchez citado por Gregorio, 2007, p. 90).

Por último, el autor plantea una formación instrumental que aporta las herramientas metodológicas, las técnicas y procedimientos que apoyan la producción de conocimiento, “el elemento instrumental es uno de los aspectos específicos de esta área de conocimiento; sin embargo, no puede abordarse independientemente de los otros tipos de formación” (Gregorio, 2007, p. 91).

Botacio y Acosta (2011), propone la necesaria formación del docente en la investigación, ya que ésta genera posibilidades de desarrollo individual, social y promueve el compromiso de transformación de la realidad, donde sobrevivirá aquella generación en la cual la investigación tenga un propósito esencial.

Se observa que en Centro América la enseñanza de la investigación se ha desarrollado por algunas universidades de forma desarticulada, impartiendo en sus planes de estudio pedagogía general y/o metodología de la investigación, tal y como lo manifiesta, UsSoc (2009).

“En el núcleo común pedagógico: De todos los planes centroamericanos, solamente Costa Rica plantea una pedagogía para la innovación, con la transversalidad de la investigación. En el Plan de la carrera de Enseñanza del Español, por ejemplo, la práctica docente está

estrechamente relacionada con la investigación en el aula. En algunos países, en los planes se separa la práctica docente para lo urbano y para lo rural, y otros todavía la consideran como una asignatura más y desvinculada de la investigación en el aula” (p. 12).

Con respecto a los avances que se presentan en Centroamérica, durante el periodo 2004-2008, los seis países de la subregión centroamericana han realizado esfuerzos para mejorar la calidad de la formación docente, aunque no todos han dado pasos significativos en la construcción y consolidación de un nuevo modelo. (Ministerio de Educación (MINED), 2008).

En Guatemala la formación inicial docente del nivel primario se brinda en las escuelas normales públicas y privadas del nivel de educación media, donde se han introducido dos cambios importantes, tales como el incremento de un año más de estudio, donde la duración de la carrera paso de 3 a 4 años. La práctica docente se hace a lo largo de los cuatro años de estudio, pasando desde una fase inicial de observación, hasta una práctica docente intensiva al final del último año.

Además, desde el año 2007 se inició un proceso de fortalecimiento institucional a las 41 escuelas normales oficiales que forman docentes para el nivel primario, orientado a mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrecen.

En el proceso de formación docente en Honduras se está dando mayor énfasis a aspectos tales como la diversificación de la práctica docente, buscando que el estudiantado pueda realizar la práctica donde potencialmente se va a desempeñar (área urbana, rural y urbano-marginal). La aplicación en el aula de los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación –acción.

Se implementa, además la articulación de la didáctica con la asignatura pura, de tal manera que los y las estudiantes tengan un buen dominio de la didáctica de matemática, lenguaje, etc.; y la formación moral y cívica como parte de la formación integral.

En el Salvador, se ha publicado el documento sobre la política docente competente y motivada, donde se plantea el fortalecimiento de la Carrera Profesional docente en este país.

En Nicaragua se elaboró el perfil del formador de formadores y un nuevo diseño de la formación inicial docente, en busca de mejorar la calidad de la educación. Este nuevo diseño se ha contemplado en tres áreas de formación: humanística, pedagógica y formación básica, además de incluir los ejes transversales, la informática y la investigación.

Para el caso de Costa Rica, el MINED (2008) indica que existen acciones diferenciadas en la formación inicial docente entre universidades públicas como la Universidad Nacional (UNA), la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

En todas las universidades públicas se realizan autoevaluaciones institucionales como parte de la cultura institucional de mejora continua de la calidad. En la UNA se realizan revisiones permanentes de los planes de estudio con el propósito de responder a exigencias y demandas del entorno. Se está realizando una investigación de campo en los centros educativos sobre la detección de necesidades de formación docente.

En la UCR se inician acciones dirigidas a la transformación de los planes de estudio, para lo cual, funcionarios y cuerpo docente han iniciado un proceso de reflexión y reconceptualización de la formación inicial docentes y de otros conceptos vinculado con la misma, como pedagogía, didáctica, calidad, currículo, evaluación, entre otros.

En la UNED se ha elaborado una guía de evaluación del desempeño basada en competencias, para los tutores que trabajan en educación a distancia. La evaluación del desempeño abarca aspectos tales como puntualidad, compromiso, capacidad de coordinación y organización, relaciones interpersonales, entre otros.

La formación inicial de profesores en Panamá está centralizada en la escuela normal oficial que existe en la ciudad de Santiago de Veraguas, los esfuerzos que dicha escuela ha realizado para mejorar la calidad de

la educación en los últimos años han sido principalmente la revisión y actualización del plan de estudios enfocado en áreas humanistas, científicas y tecnológicas, pero con un enfoque pedagógica más práctico e integral. En este país la práctica docente es progresiva y se realiza a lo largo de tres primeros años del bachillerato pedagógico y el Ministerio de Educación ha elaborado una propuesta de perfil para la formación inicial de docentes basada en competencias.

2.5 Concepto de investigación educativa

Restrepo (1996) define la investigación educativa de la siguiente manera:

Es la que se centra en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación; como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (tiempo de aprendizaje, medios y materiales, organización y clima de la clase, procesos de interacción, o comunicación). Para cumplir tales propósitos, la investigación describe, clasifica, explica, predice, experimenta y controla los factores objeto de estudio, dando lugar a la investigación teórica, experimental y de investigación y desarrollo de procesos y objetos educativos (p. 21).

Este concepto de investigación educativa se diferencia del concepto de investigación sobre educación, debido a que, según el mismo autor, la primera se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo en el interior del proceso educativo, abarcando aspectos pedagógicos, sociológicos o psicológicos; mientras que la segunda se hace sobre procesos relacionados con la educación, que se dan de puertas para afuera de la institución, es decir, estudia la educación como fenómeno social.

Tanto la investigación educativa como la investigación sobre educación, es decir, todo estudio relacionado con educación, se considera investigación en educación.

2.6 Enfoques de la investigación educativa

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) definen claramente los siguientes dos enfoques de investigación:

1. "El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías" (p. 5).
2. "El enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación" (p. 8).

UsSoc (2009) se refiere a estos dos enfoques en el ámbito de la educación, en los siguientes términos: El enfoque cuantitativo consiste en realizar mediciones y predicciones exactas del comportamiento regular de grupos sociales, con la intención de confrontar teoría y práctica, detectar discrepancias, aplicar el análisis estadístico y establecer conexiones y generalizaciones. Y el enfoque cualitativo tiene el propósito de describir, interpretar y comprender la vida social y cultural de la comunidad. Enfatiza en el significado, el contexto, la perspectiva holística, la concepción de los participantes, el escenario y las actividades como un todo cultural.

2.7 Métodos y técnicas de la investigación educativa

2.7.1 Métodos y técnicas cuantitativas

Métodos cuantitativos:

El paradigma cuantitativo ha basado su observación y producción de conocimiento en el enfoque metodológico denominado empírico-analítico; el cual, según Restrepo (1996), toma prestada la racionalidad de las ciencias naturales y se asemeja, con algunas variantes en su práctica, al positivismo.

De este enfoque metodológico se derivan los siguientes diseños de investigación, reseñados por el mismo autor:

- **Descriptivo:** Busca determinar las características más importantes del objeto de estudio. Ha sido el diseño más empleado por la investigación en el campo educativo.
- **Correlacional:** Busca establecer una relación de acompañamiento entre variables y perfila predicciones.
- **Explicativo:** Busca establecer una relación causal entre variables independientes y dependientes, pero sin mediar alteración o manipulación de las primeras por parte del investigador.
- **Experimental:** El investigador produce alteraciones en una o varias variables, las independientes o causales, con el fin de observar cambios en otra u otras, las dependientes o portadoras de los efectos.

Técnicas cuantitativas:

De acuerdo con Hernández, R. et al. (2006) la recolección de los datos en el enfoque cuantitativo se basa en la medición de variables o conceptos contenidos en las hipótesis; lo cual se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.

Briones (2002) se refiere a la encuesta social como una de las técnicas cuantitativas más utilizadas, que permite obtener información mediante preguntas orales o escritas, planteadas a un universo o muestra de personas que tienen las características requeridas por el problema de investigación.

Creswell considera que dicha técnica proporciona un plan para efectuar una descripción numérica de tendencias, actitudes u opiniones de una población, estudiando una parte de ella (citado Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2010).

Al respecto, Briones (2002) indica que la información posible de recoger mediante la encuesta es muy variada y ello explica, en parte, su gran utilización en investigaciones teóricas y aplicadas a la sociología, la psicología social, la ciencia política, la demografía, la educación, el estudio de mercados, de costos de vida, etc.

Para Hernández, R. et al. (2010) el método de recolección de los datos que generalmente se utiliza en la encuesta, es el cuestionario, el cual consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir y puede aplicarse de diferentes formas: autoadministrado de manera individual, autoadministrado en grupos, autoadministrado por correo tradicional o electrónico, por entrevista telefónica o cara a cara, o bien colocándolo en una página web.

Briones (2002) agrega que cada uno de estos procedimientos tiene sus ventajas y desventajas. Por ejemplo, cuando la entrevista es realizada por una persona, el entrevistado podría inhibirse, pero al mismo tiempo existe la posibilidad de aclarar respuestas vagas o confusas; en la entrevista telefónica las respuestas quedan limitadas a las personas que pueden contactarse por este medio, pero se logran respuestas con mayor rapidez.

Hernández, R. et al. (2010) menciona otras técnicas cuantitativas para la recolección de datos, tales como:

- Pruebas estandarizadas e inventarios: Miden variables específicas, o bien, evalúan proyecciones de las personas y determinan su estado en una o más variables.
- Observación cuantitativa: Se realiza a través de un registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y hechos observables.
- Análisis de contenido: Permite estudiar la comunicación de forma objetiva y sistemática, al cuantificar los mensajes en categorías y subcategorías, para realizar un análisis estadístico.

2.7.2 Métodos y técnicas cualitativas

Métodos Cualitativos:

Para Gurdián (2010) el método es el procedimiento que se utiliza para alcanzar determinado conocimiento. Afirma que en el paradigma cualitativo el método o los métodos no se pueden separar del tema de estudio, sino que deben ser comprendidos en relación con los contextos históricos, culturales e ideológicos.

Para esta autora los métodos cualitativos más utilizados en la investigación socio-educativa son:

Hermenéutico-dialectico: Método general de comprensión e interpretación, que involucra el sujeto y el medio como objeto de la actividad. El investigador actúa como facilitador, el grupo asume la ejecución de la investigación. Los sujetos se auto-investigan, ellos no son el objeto de conocimiento sino las situaciones, los fenómenos, las relaciones sociales y la estructura material y simbólica del medio.

Fenomenológico: Parte del análisis intuitivo de los objetos tal como son dados a la conciencia cognoscente. Busca comprender lo objetivo en términos subjetivos, comprender el mundo como es experimentado por cada quien.

Comprensivo: Implica comprender, abarcar, unir y captar las relaciones internas y profundas de un todo al penetrar en su intimidad, respetando la originalidad y la indivisibilidad de los fenómenos. Se observa, se describe y se comprende.

Naturalista: Propone que el mundo sea estudiado en su estado natural, sin manipulaciones por parte de quien investiga, trata de comprender la situación o fenómeno tal y como se presenta.

Etnográfico: Descripción completa o parcial de un grupo o pueblo, que se logra al compartir con la gente durante largos periodos, participando abiertamente en la vida cotidiana de las personas, pues parte del supuesto de la existencia de una variedad de patrones

culturales en la realidad social, relevantes para la comprensión de los procesos sociales.

Teorización anclada: Es un método general de análisis, mediante una recolección de datos que utiliza la aplicación sistemática de diversas técnicas, para generar una teoría inductiva relacionada con un área de actividad humana.

Por otra parte, Velázquez, M. et al. (2003) destaca el término investigación-acción en el ámbito educativo, como una metodología que se inscribe en el paradigma cualitativo.

Para esta autora, la investigación-acción es un proceso histórico, social, educativo y praxiológico que posibilita, a través de la acción social, la adaptación, la sistematización, la creación y recreación del conocimiento en forma holística, para la adquisición instructiva y formativa de la identidad profesional del futuro docente, así como el dominio de las competencias idóneas para la resolución de problemas profesionales teóricos y prácticos en diversos contextos, mediante un conjunto de métodos y técnicas, identificadas con el nombre de métodos científicos.

Técnicas Cualitativas:

Según Hernández, R. et al. (2006), el enfoque cualitativo se basa en técnicas de recolección de datos no estandarizadas, que no realizan una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. Esto porque los datos recolectados corresponden a las perspectivas y puntos de vista de los participantes, que el investigador obtiene al preguntar cuestiones generales y abiertas.

Gurdián (2010), menciona las siguientes técnicas cualitativas para la recolección de la información:

1. **Observación participante:** Quien investiga se introduce dentro del grupo de estudio, formando parte de este, con el fin de

compartir vivencias q lo llevan a comprender la situación o el comportamiento del grupo.

2. **Entrevista cualitativa:** La persona participante, a través de su relato, se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, re-evaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana. El entrevistador trata de aprehender las experiencias de vida de la persona entrevistada y las definiciones que la misma aplica a tales experiencias.
3. **Análisis de experiencia:** Se realiza a través de la autobiografía, que es la biografía narrada propiamente por el o la protagonista, de forma oral o escrita; a través de la historia de vida, que es aquella en que el o la protagonista narra a otra persona presente, su interlocutor, quien graba y luego transcribe el contenido; o bien, a través del relato de vida, que es la narración de parte de la vida de una persona, de determinados episodios, de una actividad o tema particular.
4. **Grupos de discusión:** Incluyen grupos focales y entrevistas grupales. Según Martínez, citado por Gurdíán 2010, el grupo focal se caracteriza por centralizar la atención y el interés en un tema específico de la investigación, realizando el trabajo mediante la interacción discursiva y la comparación de las opiniones de los miembros del grupo. Krueger citado por Gurdíán, 2010 señala que la entrevista grupal se realiza para conseguir un objetivo específico mediante un proceso definido, induciendo a alimentar la discusión en un número determinado y limitado de personas.

Capítulo 3 Metodología

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación buscó un acercamiento al proceso de la investigación educativa en el marco de la formación inicial de los y las docentes en Costa Rica desde dos perspectivas. Inicialmente se realiza una indagación del objeto de estudio, siendo este los planes de estudio de las carreras de educación; la consultora a cargo de esta etapa, realizó el abordaje con una metodología descriptiva dentro de la modalidad no reactiva, esto por tratarse de documentos, utilizando la técnica de análisis de contenidos (Matarrita y Villalobos, 2012). Posteriormente, se realizó una aproximación a diferentes informantes, por medio de metodologías cualitativas que permitieron aportar algunos elementos para la elaboración de un diagnóstico del problema estudiado.

3.2 Fuentes de información

Documentales:

Referencias bibliográficas, informes de estudios anteriores, datos estadísticos, planes de estudio de enseñanza general básica de 6 universidades, 3 públicas y 3 privadas.

Informantes consultados:

- 6 Directores y Directoras de la carrera de educación primaria (I y II ciclo) de las siguientes universidades: UCR, UNED, UNA, U Latina, UAN y U Católica.
- 30 estudiantes de niveles avanzados de la carrera de la carrera de educación primaria (I y II ciclos) de las siguientes universidades: UCR, UNED, UNA y U Latina.

- 11 profesores y profesoras de la carrera de educación primaria (I y II ciclo) de las siguientes universidades: UCR, UNED, UNA y U Latina.

3.3 Población de estudio

a. Selección de las universidades:

En Costa Rica, tres universidades estatales forman docentes para I y II ciclo y, de acuerdo a datos del CONESUP, más de 20 centros educativos privados se dedican a la educación en diversos niveles y especialidades.

Para este estudio se seleccionaron las tres universidades públicas: Universidad Nacional (UNA), Universidad de Costa Rica (UCR) y Universidad Estatal a Distancia (UNED), por ser las que más ofertas tienen en la carrera de educación general básica, un promedio de cinco ofertas o especialidades por centro de educación superior (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008), y además, son las que más estudiantes gradúan en comparación con las universidades privadas.

Además, se realizó una selección por conveniencia de tres universidades privadas, bajo el criterio de que estas instituciones también brindan varias ofertas y especialidades a sus estudiantes a nivel nacional: Universidad Católica, Universidad Americana (UAM) y la Universidad Latina (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2008).

Los informantes de cada una de las universidades son las personas a cargo de la dirección de la carrera de educación de I y II ciclo, en las sedes centrales de cada una de las universidades.

b. Selección de estudiantes universitarios:

Para seleccionar a los y las estudiantes que participaron en los grupos focales, se utilizó el muestreo por conveniencia, que "tiene su origen

en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados” (Sandoval, 2002, p. 124).

Los criterios de selección fueron: estar cursando nivel avanzado (licenciatura) de la carrera de educación en I y II ciclo y, preferiblemente, que se encuentren laborando como docentes. Las personas informantes pueden ser hombres o mujeres, indistintamente.

Para convocar a los y las estudiantes se solicitó la colaboración a la persona directora de la carrera de educación en cada universidad. Se pidió la convocatoria de 10 o más estudiantes, previendo que al momento del evento faltaran algunos. Se logró reunir entre cuatro y ocho estudiantes que cumplieran con los criterios señalados por grupo focal.

En total se realizaron cuatro grupos focales de estudiantes, debido a que en la Universidad Católica y en la UAM no se identificaron estudiantes que cumplieran con lo solicitado en las sedes centrales y en la U Latina solo se logró realizar un grupo focal en la sede regional de Santa Cruz.

c. Selección de profesores universitarios:

Para seleccionar a estos informantes se solicitó al director o directora de la carrera convocar de dos a tres docentes a cargo de cursos del nivel de licenciatura, dispuestos a colaborar en la realización de una entrevista.

Inicialmente se propuso realizar el trabajo de campo con informantes de las sedes centrales; sin embargo, a la hora de identificarlos, en el caso de las universidades privadas, no fue posible localizar a profesores o profesoras en las sedes centrales, solamente en la U. Latina se logró aplicar entrevistas en la sede de Santa Cruz, Guanacaste.

3.4 Técnicas de recolección de información

En el trabajo de campo se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de la información, de acuerdo con los diferentes informantes:

- **Entrevista a profundidad:** Esta se aplicó a los directores y directoras de la carrera de educación en I y II ciclo de las 6 universidades seleccionadas, con el interés de abordar o profundizar en algunos aspectos relevantes considerados en el análisis de los planes de estudio realizado por la consultoría, para lo cual se elaboró la guía correspondiente.
- **Entrevista a profesores universitarios:** Esta se aplicó a los y las profesoras de licenciatura de la carrera de educación en I y II ciclo de las universidades seleccionadas, para lo cual se elaboró la guía correspondiente.
- **Grupos focales:** Se ejecutaron cuatro grupos focales con estudiantes del último año de licenciatura en educación general básica con el apoyo de una guía elaborada para tales fines. Para esto se elaboró una guía.

Tabla 1
Informantes consultados e instrumentos

INFORMANTES	INSTRUMENTOS	CANTIDAD
Direcciones de carreras educación	Guía de Entrevista	6
Profesores universitarios carrera educación	Guía de Entrevista	11
Estudiantes licenciatura educación	Guía de Grupo Focal	4 (total 30 estudiantes)

Elaboración por DEIE-MEP, 2012

Las guías diseñadas para la realización de las entrevistas fueron probadas mediante su aplicación a varias personas de cada uno de los grupos de informantes (directores y directoras de carrera, profesores y profesoras universitarios de educación, estudiantes universitarios), para que colaboraran con la validación respectiva, mediante una revisión minuciosa de los ítems.

3.5 Técnicas de análisis de información

Para efectos de la sistematización y análisis de la información recolectada, se elaboró una matriz, la cual esta conformada por cinco columnas, en donde se indican los objetivos del estudio, las categorías y sub-categorías de análisis y el detalle de los instrumentos aplicados a cada uno de los informantes. La matriz se utilizó para primero para transcribir la información recolectada individualmente en las entrevistas y por grupo focal.

Posteriormente esta información se resume por informante, para finalmente realizar el análisis de la información. Con la información sistematizada y analizada se procedió a realizar la triangulación entre los informantes y entre los resultados que aportó la consultoría. El matriz con el detalle de cada uno de los instrumentos e informantes consultados se presenta en el Anexo 1.

3.6 Etapas de investigación

Para el desarrollo de esta investigación se cumplió con cinco etapas metodológicas complementarias:

a. Primera etapa:

Se realizó un recorrido por fuentes de información primaria, en diferentes centros de documentación nacionales y vía internet. Con los contenidos recogidos se redactó un primer capítulo sobre antecedentes del problema estudiado, además del tratamiento de las variables de investigación identificadas, diferentes conceptos, enfoques y métodos de investigación.

b. Segunda etapa:

Se ubicaron los currículos de formación inicial docente, de I y II ciclo de educación de las 6 universidades seleccionadas, se visitaron algunas universidades y se realizaron reuniones con diversas personas a cargo de los planes de estudio. En las universidades públicas se obtuvieron los planes de estudio, mientras que en las privadas se solicitó al Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), instancia encargada a nivel nacional de regular la oferta educativa a nivel superior privado.

c. Tercera etapa:

Una vez recopilados los planes de estudios de las 6 universidades, se inició el proceso de identificación de las condiciones y principales características de dichos programas, específicamente relacionado con la investigación educativa.

Para esta etapa se contrató a una profesional en currículo, la cual realizó un análisis curricular de los planes de estudio y cuyos principales hallazgos permitieron avanzar en el resto de las etapas. También, la consultora tuvo a su cargo realizar la inducción al equipo de investigación sobre el análisis realizado y apoyar en la elaboración de los instrumentos para ser utilizados en el trabajo de campo.

En el taller de trabajo, el equipo del proyecto revisó la metodología inicial y decidió hacer algunos ajustes a las técnicas utilizadas para la recolección de información, entre estos, se cambiaron las entrevistas a docentes egresados por grupos focales de estudiantes de licenciatura, en cada una de las universidades.

d. Cuarta etapa:

Se realizó el trabajo de campo, el cual consistió en la aplicación de entrevistas a profundidad a directores y directoras de las 6 carreras de educación en I y II ciclo, hacer 4 grupos focales con estudiantes avanzados de esta carrera y efectuar 11 entrevistas a profesores y profesoras universitarias.

e. *Quinta etapa:*

La quinta etapa corresponde a la devolución y difusión de resultados del estudio. Para cumplir con esta etapa se realizaron dos actividades de socialización de los resultados, la primera consistió en un evento nacional con la participación de autoridades del Ministerio de Educación Pública y representantes de las universidades participantes, la segunda fue mediante la realización de un video conferencia coordinada con la CECC-SICA, la cual tuvo cobertura regional. Además, con el fin de dar a conocer los principales hallazgos de la investigación se hará una publicación todo este estudio; y también se difundirá mediante la publicación de un artículo en la revista electrónica Patria Grande, Revista Centroamericana de Educación.

Capítulo 4

Consultoría en currículo

4.1 Análisis curricular de los planes de estudios de educación

El análisis curricular a los planes de estudio de las carreras de educación a las seis universidades seleccionadas fue realizado por una consultoría especializada en currículo. El mismo se desarrolló por etapas, lo que permitió a la curricularista un examen continuo de la información obtenida a la luz de la referencia teórica, enmarcada en los objetivos de la investigación. A continuación se detalla el proceso que llevo a cabo la consultoría para realizar el informe presentado, las etapas fueron: (Matarrita y Villalobos, 2012, p. 15-17).

- a) Revisión bibliográfica, direccionada en dos grandes áreas: los antecedentes en la formación de docentes de I y II ciclo en Costa Rica y los desafíos de educación en el siglo XXI, que conllevan a la formación de un maestro investigador.
- b) Se establecieron como fuentes primarias para la recolección de datos los programas de los planes de formación de docentes de I y II ciclo. A partir de los siguientes criterios de selección:
 - El universo de las universidades estatales: UCR, UNA y UNED que imparten educación. En el caso de la UCR se procedió a trabajar con el plan de estudios que se ofrece en la Sede Rodrigo Facio, en la UNA con el dado en la Sede de Heredia y en la UNED por el ofrecido en la sede central.
 - Muestra por conveniencia de las universidades privadas. El criterio utilizado fue analizar las carreras de las tres universidades privadas que forman mayor cantidad de maestros: Universidad Latina (Sede San Pedro), Universidad Católica de Costa Rica y Universidad Americana (UAM) en sus sedes centrales.

c) El Departamento de Estudios e Investigación del MEP tuvo a su cargo la recolección de los planes de estudio y los respectivos los programas de las carreras de educación. Para la obtención de los planes de estudio se presentaron algunas limitantes, por una parte, existen políticas de confidencialidad en las universidades públicas, que restringen el acceso a la documentación completa. Además, en el caso de las universidades privadas se identificó que los planes facilitados no corresponden en su totalidad a los que se imparten actualmente, debido a que por lo general las instituciones de educación tienen un margen de 30%, que utilizan para realizar cambios o adaptaciones en los programas, sin que estos tengan que ser aprobados por el CONESUP.

d) Se definieron como variables del estudio:

- La presencia de la investigación en los elementos activadores de cada curso, en la formación de maestros en las universidades en estudio. Estos elementos son aquellos componentes presentes en los programas de los cursos: descripción, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, la metodología, el sistema de evaluación de los aprendizajes y la bibliografía.
- La coherencia interna, es decir la interrelación entre los elementos activadores del currículo y el componente investigación, se evidencia en el promedio obtenido de la sumatoria de las valoraciones de cada componente.

e) Para la sistematización de los datos, la consultoría elaboró la siguiente matriz para recolectar la información:

Tabla 2

Matriz utilizada para organizar la información de los programas de curso

Grado en Educación I y II ciclo. UNIVERSIDAD

Sigla	Nombre del curso	Descripción	Elementos activadores del currículo					Totales	
			Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación	Bibliografía	promedio	
CICLO									

Fuente: Matarrita y Villalobos, 2012.

Esta matriz, sirvió de plataforma para registrar ordenadamente los datos obtenidos y valorados de los documentos analizados y comprende los elementos esenciales que debe contener todo plan de estudios. Tiene las siguientes características: la primera columna, indica la sigla del curso; la segunda el nombre. A la par hay seis columnas para identificar la ausencia (valorado con 0) o el grado de presencia de la investigación en los elementos activadores del currículo (valorado de 1 a 5); descripción, objetivos, contenidos, metodología, evaluación de los aprendizajes y bibliografía.

f) Para la valoración de los elementos activadores y la presencia del componente investigación, la consultoría procedió de la siguiente manera:

- Si no hay presencia del elemento activador en el programa es calificado con 0 (cero).

- Si hay presencia del elemento activador, entonces se utiliza la siguiente escala de Likert:

- **Muy alta presencia:** 5 puntos. Significa que se evidencia una muy alta presencia en el elemento activador analizado del componente investigación
- **Alta presencia:** 4 puntos. Significa que se evidencia una alta presencia en el elemento activador analizado del componente investigación.
- **Regular presencia:** 3 puntos. Significa que se evidencia una regular presencia en el elemento activador analizado del componente investigación.
- **Baja presencia:** 2 puntos. Significa que se evidencia una baja presencia en el elemento activador analizado del componente investigación.
- **Muy baja presencia:** 1 punto. Significa que se evidencia una muy baja presencia en el elemento activador analizado del componente investigación.

g) En la séptima columna se presenta el promedio de los puntos asignados a cada elemento activador según la escala de Likert aplicada. Se adquiere dividiendo la sumatoria obtenida en cada una de las seis celdas anteriores, entre el número de componentes evaluados. Dicho promedio da la coherencia interna de cada programa referente al componente investigación o sea la interrelación de los seis componentes con la investigación, tomando en cuenta el siguiente puntaje:

Tabla 3
Escala de coherencia interna de los programas

Promedio resultantes Escala Likert	Muy alta coherencia	Alta coherencia	Regular coherencia	Baja coherencia	Muy baja coherencia
	(5-4,5)	(4,4-3,5)	(3,4-2,5)	(2,4-1,5)	(1,4-1)

(Matarrita y Villalobos, 2012)

4.2 Presencia y coherencia de la investigación en curso de investigación

La consultoría analizó, primero solo los cursos de investigación de las seis universidades en estudio, basándose en las tablas y escalas propuestas anteriormente, lo cual se resume en la tabla 4, donde se identifica la presencia y coherencia del componente investigación educativa en dichos programas.

De acuerdo con el análisis realizado, se encontraron 18 cursos de investigación en los planes de bachillerato y licenciatura en Educación de I y II ciclo, de los cuales se analizaron 17 de éstos. Se observa que la UNA es la que más cursos tiene, para un total de 5. Cuatro universidades tienen 3 cursos y la U Latina, sede San Pedro solamente 1 curso. Esto indica que no hay mayor diferencia entre las universidades públicas y las privadas en cuanto al número de cursos de investigación, pues el común es tres cursos por carrera, según lo evidencian la UCR, la UNED, la U Católica y la UAM. Dos de estos cursos están en el nivel de bachillerato en la UCR, UNA y U Católica. En el caso de la UNED y la UAM, los tres cursos están en el nivel de licenciatura. (Matarrita y Villalobos, 2012).

Tabla 4
Presencia y coherencia de Cursos de Investigación existentes en los programas de Educación de las seis universidades en estudio. Año 2012

Universidad	Nombre de curso	Elementos activadores del currículo							Promedio	Grado coherencia
		Descripción	Objetivo	Contenidos	Método	Evaluación	Bibliografía			
UCR (3 cursos)	VIII B FD-0129 Investigación Educativa en el aula 4 créditos	5	5	5	5	5	5	5	Muy alto	
	IXB FD-0562 Métodos de investigación educativa. 4 créditos	1	1	1	1	1	1	1	Muy bajo	
	I Lic. FD-5111 Análisis cuantitativo paramétrico en Educación. 4 créditos	1	1	1	1	1	1	1	Muy bajo	
UNA (5 cursos)	II B DBT-220 Introducción a investigación en Educación. 4 créditos	4	0	4	0	0	0	1.33	Muy bajo	
	I Lic. DBT-520 Investigación I 4 créditos	4	0	4	0	0	0	1.33	Muy bajo	
	II Lic. DBT- 523 Procesamiento y análisis de datos en la investigación pedagógica 3 crédito	4	0	4	0	0	0	1.33	Muy bajo	
	II Lic. DBT-522 Investigación II 4 créditos	4	0	4	0	0	0	1.33	Muy bajo	

Continuación Tabla 4
Presencia y coherencia de Cursos de Investigación existentes en los programas de Educación de las seis universidades en estudio. Año 2012

Universidad	Nombre de curso	Elementos activadores del currículo						Promedio	Grado coherencia
		Descripción	Objetivo	Contenidos	Método	Evaluación	Bibliografía		
UNED (3 cursos)	I Lic. 987 Investigación Educativa	0	1	1	1	1	1	0.50	Muy bajo
	II Lic. 442. Métodos y Técnicas de Investigación	0	3	3	0	0	3	1.50	Regular
	III Lic. Investigación dirigida I	-	-	-	-	-	-	-	No se analizó*
U Latina (1 curso)	Modelos de investigación educativa (otros cursos)	3	3	3	1	3	3	2.66	Regular
U Católica (3 cursos)	II B EG-004 Metodología de la investigación	4	4	4	0	0	4	2.66	Regular
	IXB GB-057B Investigación en el aula	4	4	4	0	0	4	2.66	Regular
	II Lic. PD-024 Seminario de investigación.	3	4	4	4	4	4	3.83	Alto
UAM (3 cursos)	I Lic. Modelos de investigación educativa.	3	4	2	0	4	4	2.83	Regular
	Seminario Graduación I	4	0	0	0	0	0	0.66	Muy bajo
	Seminario Graduación II	4	0	0	0	0	0	0.66	Muy bajo
Total de cursos analizados								17	

Fuente: Matarrita y Villalobos, 2012.

*No presentó programa

También, se evidencia en la tabla 4 que la coherencia interna entre los distintos elementos activadores del currículo con el componente investigación es “muy alta” solamente en el curso FD-0129 Investigación educativa en el aula (5) de la UCR y “alta” (3,83) en el caso del PD-024 Seminario de Investigación de la Universidad Católica. Cinco cursos presentan “regular” coherencia, pertenecientes un curso a la UNED; uno a la Universidad Latina, dos a la Universidad Católica y uno a la UAM. Los demás restantes (58,8%) presentan “muy baja” coherencia interna en sus elementos activadores con el componente investigación.

Debe tenerse en cuenta que en el caso de la UNA, los programas solamente presentan descripción y contenidos. En ese sentido la consultoría considera que de esta manera, se niega la oportunidad de valorar los fundamentos epistemológicos, críticos o metodológicos presentes en cada uno de los cursos evaluados. (Matarrita y Villalobos, 2012).

4.3 Identificación de enfoques metodológicos en los planes de estudio

Como resultado de esta consultoría se concluyó que no se pudo identificar el tipo de enfoque investigativo en los planes de estudio; debido a que los planes y programas suministrados por las universidades estudiadas no brindaron dicha información. Por ejemplo, en la UNA el curso de licenciatura llamado DBT- 522 INVESTIGACIÓN II, en su descripción plantea “Este curso aborda los aspectos relacionados con el proceso de investigación. Busca por un lado, que el estudiante concilie la teoría con la práctica y por otro, defina la opción de investigación que se requiere para resolver un problema identificado en su práctica pedagógica. Además, orienta al alumno en la formulación de su anteproyecto de investigación en la modalidad seleccionada.” (CIDE, 2008, p. 139).

Como se puede observar hay una “muy alta” presencia del componente investigación en este elemento activador, pero no se puede inferir el

enfoque metodológico de investigación educativa que se aplica para hacer su anteproyecto, porque cuanto está ausente la metodología, las estrategias de aprendizaje y la evaluación de aprendizajes. Lo mismo sucede en los contenidos que expresan una muy alta presencia del componente investigación, según se lee:

1. Modalidades de graduación.
2. Normas y procedimientos para la elaboración y presentación de Trabajos Finales de Investigación, vigentes en el CIDE.
3. Diseños de anteproyectos de investigación". (CIDE, 2008, p. 139)

De la lectura anterior no se puede inferir categorías de metodologías ni epistemología de la investigación. Esta situación se presenta en prácticamente todos los cursos de las carreras que muestran presencia del componente investigación en alguno de sus elementos activadores, pero no es coherente ni explícito en forma transversal con los elementos, por lo que los programas no tienen unidad.

4.4 Resultados de consultoría

En el informe de consultoría se presentan los siguientes resultados en relación los objetivos que se propuso dicho análisis.

4.4.1 Análisis por universidad

Respecto al objetivo específico 1, "Identificar el componente investigación en los elementos activadores de los programas de formación de maestros de bachillerato y licenciatura de las universidades seleccionadas", la consultoría concluye:

En los programas de Bachillerato y Licenciatura en I y II ciclo de la UCR se encontró que (Matarrita y Villalobos, 2012):

a. Solo trece cursos analizados (28,3%) de un total de 46 programas del plan de estudios que se obtuvieron, evidencian la presencia de la investigación en sus elementos activadores en rangos positivos de regular a muy alta. De los mismos 46 programas analizados solo doce evidencian coherencia interna entre los rangos aceptables. Por ejemplo con "muy alta coherencia" se encontraron tres cursos; seis de "alta coherencia" y tres de "regular coherencia". La gran mayoría (74%) tienen "muy baja" o "baja" coherencia de dicho componente. Esta situación no contribuye a la formación del maestro investigador que se define en la teoría.

b. Los cursos que tiene "regular", "alta" y "muy alta" presencia del componente investigación, tienen también una "regular", "alta" y "muy alta" coherencia interna de los elementos activadores del programa con el componente investigación. Excepto en el caso del curso "EA- Introducción a las políticas administrativas", los objetivos, los contenidos y la metodología tienen regular presencia, por lo cual la coherencia es baja.

Sobre los programas de Bachillerato y licenciatura en I y II ciclo de la UNA se encontró que (Matarrita y Villalobos, 2012):

a. Están incompletos, pues presentan solamente dos elementos activadores: "descripción del curso" y "contenidos temáticos" lo que impidió tener un panorama completo de cada curso considerando los otros elementos activadores: objetivos del curso, la metodología, la evaluación de los aprendizajes y la bibliografía.

b. No obstante, se encontraron 30 cursos (56.6 %) de un total de 53 programas analizados, que evidencian entre "regular", "alta" y "muy alta" la presencia de la investigación en su descripción y contenidos y por tanto, son acordes con las directrices planteadas en el plan de estudios y sobre todo con su eje transversal de investigación.

c. La coherencia interna de los cursos entre los elementos activadores del currículo en relación al componente investigación, es "muy

baja” o “baja” en el 100% de los cursos, debido a la ausencia en los programas de los objetivos, la metodología, la evaluación de los aprendizajes y la bibliografía.

d. La UNA es la única Universidad estudiada que presenta cinco cursos de investigación en su plan de estudios, ubicados tanto en el Bachillerato como en la Licenciatura.

Sobre los programas de Bachillerato y Licenciatura de I y II ciclo de la UNED se encontró que (Matarrita y Villalobos, 2012):

a. El 100% en los programas de los cursos, poseen “muy baja” presencia del componente investigación en los elementos activadores del currículo.

b. Se encontró que el 95,6% de los cursos posee “muy baja” y el 4,2% “baja” coherencia interna entre los elementos activadores del currículo relacionado con el componente investigación.

Sobre los programas de Bachillerato y Licenciatura de I y II ciclo de la Universidad Latina, sede San Pedro se encontró que (Matarrita y Villalobos, 2012):

a. La presencia de la investigación en los programas de los cursos es “baja” y “muy baja” a lo largo de la carrera. Es importante destacar que la evaluación de los aprendizajes aparece en la mayoría de los cursos en forma idéntica, haciendo mención a la realización de investigaciones, pero no se refleja en el resto de los elementos activadores del currículo. También la metodología en todos los programas se lee “Trabajo en grupos o individual”, lo que no permite discriminar ni comprender los procesos de enseñanza –aprendizaje en las aulas universitarias. Solamente 13 (31,7%) tienen una “regular” presencia de la investigación en algunos de sus elementos activadores, tales como en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de los aprendizajes.

b. La mayoría de los cursos (95,1 %) tiene una congruencia interna entre “baja” y “muy baja” en sus elementos activadores del currículo, sobre el componente investigación.

c. Es la única Universidad estudiada que tiene solamente un curso de Investigación en el plan de estudios.

Sobre los programas de Bachillerato y Licenciatura en I y II ciclo de la Universidad Católica se encontró que (Matarrita y Villalobos, 2012):

a. La mayoría de los cursos (27 de 34 analizados que representan el 80%) evidencian una “baja” y “muy baja” presencia de la investigación en los elementos activadores. Solamente siete cursos tienen presencia de la investigación en los rangos positivos de regular a alta.

b. La coherencia interna de los elementos activadores en la mayoría de los programas de los cursos de las carreras Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en I y II Ciclo de la Educación General Básica, es “muy baja” y “baja” (79,41%). Seis cursos poseen una “regular” presencia y uno evidencia “alta” presencia del componente investigación. Esta valoración obedece a que no se explicitan elementos activadores en los programas, tan importantes como la metodología y el sistema de evaluación de los aprendizajes. La bibliografía, aunque está presente, no se evidencia su relación con este componente.

c. Esta Universidad presenta tres cursos de investigación, dos en el grado de bachillerato y uno en el de licenciatura.

Sobre los programas de Bachillerato y Licenciatura en I y II ciclo de la UAM se encontró que (Matarrita y Villalobos, 2012):

a. La mayoría de los cursos (91.4%) de la carrera de I y II ciclo de esta institución tiene una “baja” y “muy baja” presencia de investigación en sus elementos activadores.

b. Los resultados anteriores están en concordancia con el hallazgo de que la mayoría de los cursos de esta institución (91.4%) tienen entre “muy baja” y “baja” coherencia entre los elementos activadores del currículo, sobre el componente investigación.

4.4.2 Presencia y coherencia

Se encuentra que en la mayoría de las universidades los programas cumplen con lo que plantea la teoría curricular, en lo que se refiere a los componentes básicos que debe tener un plan de estudios. Esto evidencia la presencia de los elementos activadores, entre ellos: la descripción, objetivos, contenidos, metodología, evaluación de aprendizajes y bibliografía. Solamente la UNA presenta la descripción y los contenidos de los programas, aunque se encuentra en éstos elementos una “alta presencia” del componente investigación.

Tanto en la UCR, la UNED, la U Latina, la U Católica como en la UAM hay evidencia de que existe una “baja” coherencia entre la descripción, los objetivos, los contenidos, la metodología, el sistema de evaluación de aprendizajes y la bibliografía, de los programas debido a la “baja” presencia del componente investigación. La UNA merece una atención particular por ser la institución que presenta mayor presencia de la investigación en dos componentes activadores (descripción y contenidos), pero la ausencia de los otros elementos activadores del currículo, impidió tener claridad sobre la situación estudiada.

Tal y como se muestra en la tabla 5 y la figura 1 de valoración de la coherencia interna entre los elementos activadores del currículo de todos los cursos analizados, se evidencia que la mayoría de éstos se encuentran en los niveles negativos de “muy baja” y “baja” coherencia.

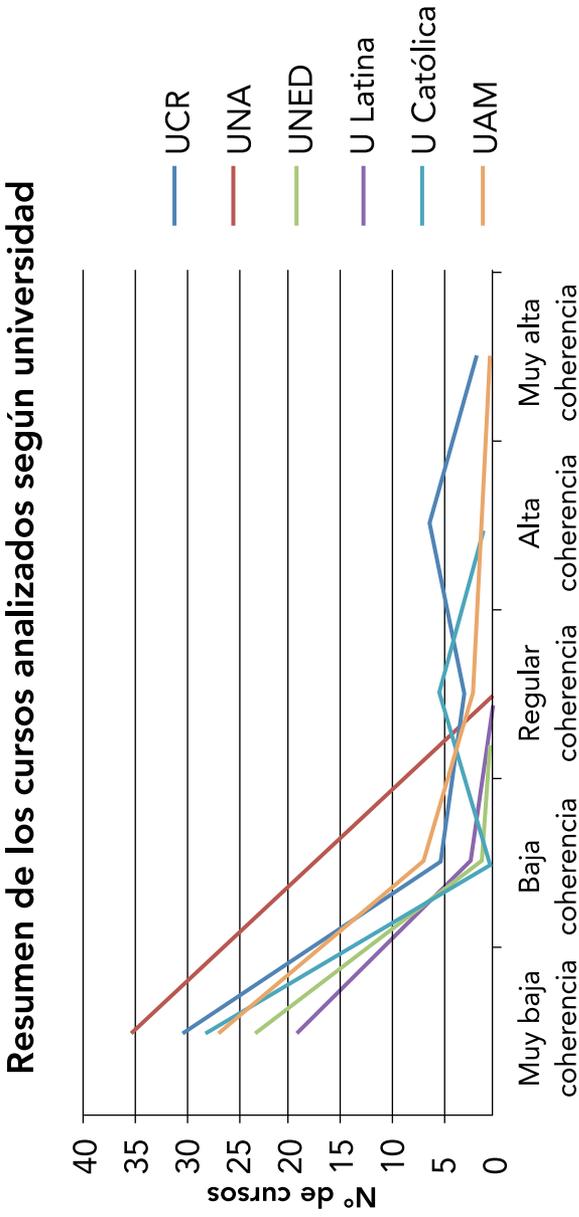
Tabla 5
Síntesis de la valoración de la coherencia interna entre los elementos activadores del currículo según los cursos estudiados por universidad. 2012

Escala Likert	Muy alta coherencia (4,5-5)	Alta coherencia (3,5-4,4)	Coherencia Regular (2,5-3,4)	Baja coherencia (1,5-2,4)	Muy baja coherencia (1-1,4)	Total
Universidad						
UCR	2	6	3	5	30	46
UNA	-	-	-	18	35	53
UNED	-	-	-	1	23	24
U Latina	-	-	-	2	19	20
U Católica	-	1	5	-	28	34
UAM	-	1	2	7	27	37
Totales	2	8	10	33	162	214

Fuente: Matarrita y Villalobos, 2012.

Gráfico 1

Valoración de la coherencia interna entre los elementos activadores del currículo según los cursos estudiados por universidad. 2012



Fuente: Matarrita y Villalobos, 2012.

Por lo tanto, los futuros docentes presentarán falencias en su formación ante los desafíos de la sociedad del conocimiento en la cual la escuela primaria debe ser el primer motor del cambio social, dado que los planes de estudios de las instituciones participantes no evidencian en sus diseños curriculares la concepción de las tres nuevas dimensiones requeridas por la escuela actual: antropológica, pedagógica y sociocultural. (Ander-Egg, 2001; Mora, 2004; Villalobos, 2007 citados por Matarrita y Villalobos, 2012)

El aula dentro de esta concepción sería un sistema de investigación y construcción de conocimientos en donde se analizarían fenómenos tales como el entorno físico-espacial en el que se desarrollan los niños, el clima de la clase, los procesos de interacción del aula, las subculturas presentes en el aula y en la escuela así como los procesos educativos escolares, entre otros.

Al maestro formado con estos planes de estudio y además no tener internalizada la importancia de la investigación en su quehacer docente le será difícil realizar los cambios en su función, en la cual debería pasar de transmisor a constructor del conocimiento y realizar una actividad pedagógica con un enfoque constructivista basada en la investigación, en donde ejecutará funciones técnicas, como la formulación y desarrollo de proyectos de investigación dentro y fuera del aula. (Mora, 2004; Villalobos, 2007 citados por Matarrita y Villalobos, 2012).

En general al consultoría presenta las siguientes conclusiones, que posteriormente fueron consideradas en el desarrollo de esta investigación: (Matarrita y Villalobos, 2012, p. 76-78).

a) La mayoría de los programas de las universidades en estudio, cumplen con los elementos activadores del currículo que plantea la teoría curricular, evidenciando la: descripción, objetivos, contenidos, metodología, evaluación de aprendizajes y bibliografía sin embargo no se evidencia el componente investigación.

b) Mención particular merecen las universidades que presentaron programas incompletos: la UNA que presenta únicamente la descripción y los contenidos de los programas, aunque se

encuentra en éstos elementos una "alta presencia" del componente investigación. La UNED muestra solo algunos elementos activadores, pero con una "baja" y "muy baja" presencia de este componente. La U Católica carece en los programas analizados de metodología y evaluación de los aprendizajes

c) La coherencia interna de los cursos de investigación es poca, se evidencia que de 18 cursos analizados de las seis universidades en estudio, solamente el curso Seminario de Investigación, de la U Católica presenta una "alta coherencia", esto por cuanto se presentan todos los elementos activadores que debe contener un programa. Ocho cursos presentan "regular coherencia", esto es el 22,2%, siendo de la U Latina, de la U Católica y otro de la UAM... Los demás (72,2%) presentan entre "muy baja" y "baja" coherencia interna en el programa de curso analizado, negándose la oportunidad de valorar los fundamentos epistemológicos, críticos o metodológicos presentes en cada uno de los cursos evaluados.

d) En cinco de los planes de estudio de las carreras de educación de las universidades estudiadas se esbozan, explícita o implícitamente ejes transversales tales como la formación en valores y actitudes de los futuros maestros. Sin embargo, la investigación, eje fundamental en la formación del maestro en esta sociedad del conocimiento no está indicada, y para que se operativice, debe conceptualizarse metodológica y didácticamente. De lo contrario seguiremos formando maestros transmisores. Solo la UNA plantea un eje de investigación.

e) Por la razón anterior los planes de estudios de formación de maestros de I y II ciclos, no consideran el componente investigación como eje articular de los elementos activadores del currículo. Esto permite deducir que en el país no se está enfatizando la formación del maestro investigador.

f) Los cursos de licenciatura de los programas de cuatro de seis instituciones en estudio están relacionados con los trabajos finales de graduación, muestran una mayor presencia del componente investigación y una mayor coherencia entre sus elementos

activadores. Esto permite deducir que la investigación tiene en estos planes una connotación hacia la graduación estudiantil y no para formarlo a lo largo de la carrera.

g) En la mayoría de las universidades estudiadas, los programas de cursos no muestran coherencia interna entre los elementos curriculares, en otros casos están ausentes y en otros se usan en forma repetitiva en todos los programas sin valorar si esa propuesta es pertinente o no para el programa en cuestión.

h) Sobre el objetivo específico: "Categorizar los enfoques metodológicos de investigación educativa en los planes de estudio de las universidades seleccionadas", no es posible cumplirlo pues esa información no la aportan los programas de los cursos.

Capítulo 5

Análisis de Resultados

5.1 Presencia de contenidos de investigación

En el análisis curricular realizado a los planes de estudio de la carrera de educación de las universidades seleccionadas, se encuentra que en la mayoría de estos se cumple con lo que plantea la teoría curricular, evidenciando elementos activadores en cada uno de los cursos que conforman los planes examinados, entre ellos: descripción, objetivos, contenidos, metodología, evaluación de aprendizajes y bibliografía.

Al realizar un análisis de estos elementos activadores con el interés de identificar la presencia del componente de investigación en la malla curricular de las 6 universidades, se observó que de los 214 cursos analizados solo en 67 se identificó la investigación en uno o en todos sus componentes, en los niveles de "muy alta", "alta" y "regular" presencia.

En la tabla 6 se observa que la universidad que formalmente tiene mayor presencia del componente de investigación en los diferentes cursos del plan de estudios "Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica" es la UNA; esto porque, es el único centro de enseñanza que indica que la investigación es un eje transversal dentro de este plan.

La universidad con la presencia menor de la investigación en su currículo es la UNED, esto debido a que, al realizar el análisis formal de los documentos suministrados, los programas de los cursos no cumplen con los elementos curriculares mínimos, por lo tanto no se contó con información que aportará más evidencias sobre la presencia de dicho componente. (Matarrita y Villalobos, 2012).

Lo anterior no quiere decir que los restantes 147 cursos no contengan del todo la investigación; ya que, la mayoría presenta este componente en al menos un elemento de los programas por curso, generalmente en la evaluación o la bibliografía.

Tabla 6

Número de cursos por universidad identificados con una presencia "muy alta", "alta" y "regular" del componente de investigación, en niveles de bachillerato y licenciatura, 2012

Universidad	Bachillerato	Licenciatura	Total
UCR	11	2	13
UNA	22	8	30
UNED	0	1	1
U Latina	10	3	13
U Católica	5	2	7
UAM	1	2	3
Totales analizados	49	18	67

Fuente: Matarrita y Villalobos, 2012.

Otro aspecto utilizado en el análisis de contenido de los planes de estudio a nivel de cada curso, fue la coherencia interna presente entre todos los elementos de cada curso. De acuerdo con este análisis, se identificaron 18 cursos de específicos de investigación, en promedio la mayoría de las universidades tienen tres cursos por carrera.

Por tratarse de cursos propiamente de investigación, la coherencia interna es “muy alta” y “alta”, eso quiere decir que en la mayoría de los elementos del currículo se identifica el componente de investigación. Salvo el caso de la UNA, que a pesar de tener mayor presencia del componente de investigación, solo se observa en su programa la descripción y los contenidos de sus cursos, por lo cual no se pudieron valorar otros componentes del currículo. (Matarrita y Villalobos, 2012).

A lo interno de todos los programas analizados es evidente que en la mayoría de las universidades la coherencia entre los elementos activadores del currículo es “baja”, debido a la “baja” presencia del componente investigación. A acepción de la UNA, que como se explico, la ausencia de los otros elementos activadores del currículo impidió que se identificara con una coherencia “alta” o “muy alta”. De 214 cursos analizados por los curricularista, la mayoría (195) se encuentran en los niveles negativos de “muy baja” y “baja” coherencia interna. Solamente 10 de estos cursos tienen una coherencia “regular” y en los niveles de “muy alta” y “alta” coherencia del componente de investigación, a lo interno de cada uno de los cursos se encontraron otros 10; siendo la UCR la institución educativa con mayor cantidad, 8 en total.

Para las personas entrevistadas, que dirigen las carreras de educación, la investigación es muy importante en la formación inicial de los futuros educadores; no obstante, en las universidades privadas piensan que este componente no está tan presente como debería y es necesario integrarlo. También, expresan que la ausencia de conocimiento en investigación puede ser una de las mayores debilidades de los y las estudiantes; por lo tanto, la universidad debería llenar ese vacío.

En las tres universidades públicas se indica que la investigación está presente a lo largo de toda la carrera, en la UNA y la UNED es parte

de la evaluación en todos los cursos. Además, en la UCR se indica que en toda la carrera se enseña a investigar, se parte de la observación, luego se hace diagnóstico y, finalmente, se implementa la investigación acción; lo anterior porque buscan que el estudiante tenga mayor contacto con la realidad educativa.

En las universidades privadas, las directoras identifican pocos cursos que enseñen a investigar y, aunque insisten que en todos los cursos el profesorado imparte la investigación de forma natural, al pedir al alumnado trabajos que requieren de la investigación, el principal trabajo de investigación es el requisito para graduarse de licenciatura.

Mientras que sus homólogos en las universidades públicas señalan que existe mayor cantidad de cursos específicos para aprender a investigar e, igualmente, consideran que el tema está presente en todos los cursos, tanto en la evaluación como en la metodología; en la UCR reconocen que, aunque no esté de manera implícita en el plan de estudios, en la práctica funciona como eje transversal y todo el profesorado la utiliza. El personal docente entrevistado coincide con que la investigación es la columna vertebral de todos los procesos que se llevan en el aula, tanto en las universidades como en las escuelas; ya que, genera materia prima para que, ubicado en el contexto, el y la docente pueda diagnosticar la realidad e intervenir. Consideran que los procesos de investigación le permiten al estudiante desarrollar un pensamiento crítico y, consecuentemente, hacer un aporte al conocimiento y a su formación profesional, con miras a que en su labor docente sean capaces de resolver problemas y replantear su práctica.

Para el personal docente en la mayoría de las universidades la investigación está planteada como eje transversal, aunque no se ejecute de esa forma en todos los casos, por ejemplo en la UCR, donde los profesores y profesoras indican que la investigación está presente en la mayoría de los cursos, permitiendo que el estudiante utilice diferentes instrumentos, técnicas y estrategias para investigar. De igual manera, si bien en la UNA la investigación está plasmada transversalmente en plan de estudios, indican que en la práctica únicamente está presente en los cursos específicos de investigación.

Para las y los profesores de las universidades la investigación se ha hecho de forma desarticulada y superficial; por tanto, se necesita realizar un esfuerzo para lograr unificar la línea de investigación y los diseños para presentar las investigaciones.

En la UCR los profesores y profesoras aceptan que quizá falta mayor rigurosidad, debido a que, normalmente, la investigación se solicita con una estructura muy general, sin profundizar en objetivos, metodología y marco teórico, lo cual ayudaría a que los y las estudiantes llegaran más preparados en investigación a la licenciatura.

En los grupos focales, los y las estudiantes de las universidades de la carrera de Educación consideran que la investigación es muy importante para su formación inicial como futuros educadores; coinciden en que es un arma que les permite enfrentarse a la realidad del aula y aportar soluciones a los problemas encontrados. Para los informantes de una universidad privada a investigar solo se aprende en la práctica. Las y los estudiantes, a pesar de reconocer la importancia de la investigación en su desarrollo profesional, mencionan que no tienen un concepto claro de lo que es investigar, debido a que las y los profesores no tienen un punto en común sobre el enfoque que utilizan y eso genera confusión.

En las tres universidades públicas, indican que la investigación está presente a lo largo de toda la carrera, la mayoría de los cursos la incluyen con fines evaluativos para aprobar la materia; ya que, por lo general, se solicita realizar observación, diagnósticos e investigaciones. Los y las estudiantes de la UCR consideran que, a pesar de que la mayoría de cursos requieren de la investigación, la profundidad que se logra no es la deseable, debido a que los y las profesoras tienen dificultad para calificar todos los trabajos y la realimentación es mínima, asimismo, en los cursos no se logra completar el proceso de investigación en su totalidad por la falta de tiempo, por lo que, el estudiantado de esta universidad considera se deberían articular mejor los cursos.

Por consiguiente, se observó que la investigación está presente por naturaleza en la actividad académica de las carreras de educación, además de que la comunidad educativa la considera necesaria y útil para el desarrollo de la labor docente. No obstante, las direcciones y el profesorado ven esta actividad como un instrumento con fines de promoción, y a juicio de los y las estudiantes en los cursos se maneja en forma aislada y a criterio del docente a cargo.

5.2 Enfoques de investigación

En el análisis curricular realizado no se identificaron los enfoques de investigación más utilizados en las universidades; debido a que, los programas suministrados no brindan dicha información. Pese a que se evidenciaron algunos cursos con una "muy alta" presencia del componente investigación, no se pudo inferir el enfoque metodológico de investigación educativa que se aplica en la práctica por parte del profesorado y el estudiantado en su labor educativa.

Esta situación también se observa en los 17 cursos diseñados para aprender a investigar, identificados en los planes de estudio de las 6 universidades; debido a que en esos cursos se brinda una visión general de los diferentes enfoques de investigación y las diferentes técnicas para abordar dichos enfoques, pero no se aprecia alguna preferencia particular por alguno de estos. (Matarrita y Villalobos, 2012).

Sin embargo, al tratar de conocer si en la práctica existe algún énfasis en cuanto a los enfoques de investigación, las direcciones de carrera de las universidades públicas consideran que se le da mayor importancia al enfoque cualitativo y a la investigación acción, por considerarlos más accesibles para los y las estudiantes. Además, al igual que en las universidades privadas, indican que a lo largo de toda la carrera se dan tres enfoques: cualitativo, cuantitativo y mixto; por lo general, depende de la elección del estudiante la visión que deseen darle a sus trabajos de investigación.

Por lo anterior, no se puede inferir alguna preferencia o énfasis metodológico ni epistemológico en la investigación. Esta situación se presenta prácticamente en todos los cursos de las carreras que muestran presencia del componente investigación, en alguno de sus elementos activadores, pero esto no es coherente y evidencia que los programas no tienen unidad.

Las directoras de las universidades privadas consideran que el enfoque de investigación que más se utiliza en la carrera es el cualitativo, porque este se adapta más a las ciencias sociales; sin embargo, también se utilizan enfoques cuantitativos y mixtos. Además, señalan que para los trabajos de graduación se utiliza variedad de metodologías, de acuerdo con cada estrategia de abordaje del tema de estudio y se aplican técnicas como: observaciones; entrevistas estructuradas, no estructuradas o en profundidad; cuestionarios; grupos focales; análisis de fuentes bibliográficas y fuentes indexadas, entre otras.

Sobre el dominio de las principales teorías del conocimiento, en las tres universidades privadas indicaron que el objetivo de todos los cursos es que los y las estudiantes puedan interpretar la realidad del aula y adquieran una visión crítica. En la U Latina dicen que trabajan tres áreas donde el estudiantado desarrolla todo lo que es teoría del conocimiento, en filosofía de la educación, epistemología de la educación y pedagogía.

Los y las directoras de educación de la UNA, UCR y UNED indican que en los cursos se desarrolla un enfoque de investigación acción, que permite al estudiante tener contacto con la realidad. En las tres universidades públicas se realiza práctica docente, con lo cual los y las futuras docente están al tanto de lo que enfrentarán en el aula.

En la UNA señalan que los y las estudiantes realizan visitas teórico-prácticas a las aulas, bajo la supervisión del profesor. En todas se realiza investigación acción, dando énfasis a técnicas y enfoques cualitativos.

Con respecto a los enfoques de investigación, el profesorado de todas las universidades indica que fomentan las distintas teorías sobre la construcción del conocimiento. Según los y las profesoras de la UCR, el que el estudiantado tenga claridad teórica les permite aplicar en su futura labor docente los procedimientos metodológicos que mejor se ajusten a sus necesidades. Esto a partir de la enseñanza tradicional, el constructivismo, el conductismo, o bien la pedagogía crítica, que es el paradigma que se está incorporando como parte de los cambios del plan de estudios de la carrera en educación en I y II ciclos. En la UNA, los y las profesoras señalan que realizan ejercicios que evidencian los diferentes modelos pedagógicos, con el fin de que el estudiante sea capaz de identificarlos claramente, dando énfasis al constructivismo.

En la UNED y la U Latina, las y los profesores consideran que fomentan las diversas teorías del conocimiento, al promover la creatividad, la innovación y el diálogo con diferentes actores sociales, en el desarrollo y evaluación de proyectos, para que el futuro docente pueda aprender y construir conocimiento por sí mismo.

El profesorado de las universidades públicas y privadas entrevistadas destaca la importancia de que los y las estudiantes de la carrera de educación conozcan en detalle las teorías sobre la construcción del conocimiento, para que puedan hacer un abordaje adecuado de los temas en el aula escolar.

Los y las estudiantes en los grupos focales de las tres universidades públicas han utilizado los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto, ellos mencionan que el enfoque que más prevalece en la carrera es el enfoque cualitativo, la utilización de uno u otro enfoque va a depender del profesor o profesora que imparta el curso y la línea de investigación que este maneje.

Además, agregan, haber utilizado en sus trabajos de investigación gran variedad de metodologías e indican que, dependiendo del objeto de

estudio y de lo que le soliciten en el curso pueden emplear alguna de las siguientes técnicas: observaciones, entrevistas, cuestionarios, estudios de caso, comparaciones, escalas de desarrollo y estimulación, entre otras.

En cuanto a las diferentes teorías del conocimiento, para los y las estudiantes la formación recibida es muy general, ya que los cursos carecen de continuidad y tienden a olvidar los contenidos; para los de UCR, la formación que reciben en la carrera en cuanto a investigación, constituye una teórica que les sirve posteriormente, en su trabajo de aula. En la Universidad Latina los y las estudiantes mencionan que no reciben formación respecto a enfoques o teorías, el dominio del tema se logra más por interés personal del estudiante.

Igualmente, profesores universitarios y estudiantado expresan que en las universidades, por lo general, tiene mayor prioridad al enfoque cualitativo; sin embargo, no hay una uniformidad en la línea de investigación ni coordinación a lo interno de los cursos de investigación que reciben o en relación con otros cursos de la carrera.

5.3 Condiciones para el desarrollo de la investigación

Las direcciones de carreras de educación de las universidades seleccionadas indican que la experiencia en investigación no es un requisito para contratar a los nuevos profesores o profesoras, pero consideran que es deseable que cuenten con esa práctica y con alguna publicación. Todo personal nuevo recibe inducción, la cual consiste en información general de la carrera, el plan de estudios, el programa, el perfil de salida y la importancia del curso que se impartirá dentro de la malla curricular.

En las universidades públicas el mayor incentivo que tiene el profesorado que investiga es la asignación de horas dedicadas a esta actividad; sin

embargo, no todo el personal tiene acceso a ese estímulo, debido al limitado presupuesto asignado. Otro incentivo establecido es la asignación de puntos de carrera docente por concepto de publicación de artículos de investigación, así como la participación en eventos nacionales o internacionales, en los cuales se presentan sus estudios y se intercambian experiencias.

Un esquema de trabajo similar se presenta en algunas de las universidades privadas, como es el caso de la U Latina, donde existe un régimen académico que permite al profesional subir de categoría, para lo cual se suma el tiempo de servicio, las investigaciones publicadas con Consejo Editorial y la cantidad de cursos impartidos, entre otros; además, se incentiva con becas del 100% de la colegiatura para continuar estudios de post-grado, dentro de la misma universidad.

Tendencia a la especialización en investigación por medio de institutos de investigación en educación. Además, las universidades públicas existen departamentos dedicados a la investigación en educación y estos son los que promueven el trabajo investigativo de la institución con la participación de algunos profesores y estudiantes. Por lo general, desde estos departamentos se gestionan los recursos para investigación en agencias externas, que financian los proyectos o brindan becas para estudios de postgrados y especializaciones en el exterior.

Sobre el acceso a la tecnología, las direcciones indican que la comunidad académica cuenta con laboratorios de cómputo y acceso de internet. En la UCR y la U Católica, además tienen a disposición programas especializados para investigar, como SPSS y ATLAS TI. La U Latina, en sede San Pedro, disponen del Centro de Recursos de Aprendizajes y de Investigación (CRAI), hay bibliotecas físicas y en línea, utilizadas tanto por profesores como por estudiantes. El estudiantado también dispone de laboratorios de cómputo con acceso a Internet,

cuentan con la plataforma moddle, lo cual permite el intercambio de información entre estudiantes y profesores.

Para los directores y directoras de carrera de educación sí se promueve la investigación entre el estudiantado; ya que deben realizarla en la mayoría de los cursos y además, en el trabajo final de graduación. También señalan que se promueve la investigación por medio de conferencias, presentaciones y otras actividades que generan la reflexión sobre diversos temas; sin embargo, perciben poca cultura investigativa y a veces, se encuentran con resistencia o desinterés por parte de los y las estudiantes.

En el caso de las universidades públicas, los profesores y profesoras indican que realizan investigaciones, individualmente y en grupo, los temas trabajados dependen del área de especialización de quienes investigan. Mientras que en la UNA, deben proponer el tema ante el Consejo Académico y la Decana, para luego ser aprobado por la vicerrectoría de investigación, pero no siempre reciben el apoyo necesario por parte de dichas instancias.

En la UCR los profesores y profesoras entrevistados manifiestan que la investigación se realiza sobre la carga académica y sin recursos económicos, pero el horario de trabajo es flexible y están disponibles los recursos tecnológicos; además, mencionan como principal incentivo el poder publicar para ascender en régimen académico y mejorar el salario. En el caso de la U. Latina y la UNA indican que si desean investigar deben realizarlo con sus propios recursos tecnológicos.

Todas las universidades cuentan con bibliotecas y laboratorios de cómputo, pero solamente el profesorado de la UCR asegura disponer de toda la infraestructura necesaria para investigar, con acceso a computadoras, grabadoras periodísticas y cámaras de video.

En general, las universidades públicas tienen las condiciones adecuadas para realizar investigación, se cuenta con laboratorios de cómputo,

acceso a internet, plataformas moddle, centro de documentación, base de datos y bibliotecas virtuales donde pueden acceder a gran cantidad de información en línea. Sin embargo, para los y las estudiantes hay limitaciones en el acceso y el manejo de las bases de datos; algunos consideran que los préstamos de los laboratorios de cómputo son limitados y la mayoría de estas facilidades solo las tienen en las sedes centrales, no así en zonas rurales.

De acuerdo con la información suministrada, la investigación en las aulas es muy limitada. De un total de 30 estudiantes entrevistados, 15 ya trabajan en alguna institución educativa como docentes; de los cuales, solamente 5 señalan que han realizado alguna investigación en su labor de aula. Los restantes 10, que ejercen la docencia, señalan que han realizado solo indagación como apoyo a su trabajo de aula.

Capítulo 6

Conclusiones y Recomendaciones

6.1 Conclusiones

En el análisis curricular se evidenció poca presencia del componente investigación en los planes de estudio de las seis universidades seleccionadas y poca coherencia a lo interno de los programas en todos los cursos.

En la mayoría de los cursos analizados, la investigación se ubica en el componente de "evaluación", delimitando su uso al trabajo práctico en las aulas y a fines de promoción del estudiantado.

La formación en investigación no se realiza de manera articulada y a profundidad entre los diferentes cursos. Los y las estudiantes expresan que la falta de coordinación entre el profesorado, el limitado tiempo lectivo y la poca realimentación a los trabajos que realizan, impide abordar el tema de la investigación en su totalidad y completar el proceso investigativo.

La mayoría de profesores universitarios consultados ven limitada su labor investigativa y, cuando existe interés personal en desarrollar algún estudio, deben hacerlo fuera de su carga académica, con sus propios recursos económicos y tecnológicos.

En la mayoría de las universidades se observa la creación de institutos o departamentos dedicados a la investigación, con lo cual se evidencia una dicotomía entre investigación y docencia; lo que genera la especialización del personal y mayor distancia entre ambas actividades. Los y las estudiantes consideran que la investigación es útil en su labor dentro del aula; no obstante, aquellos que tienen experiencia en docencia, usualmente, solo realizan indagación, como una forma de conocer su entorno educativo.

En las universidades consultadas el componente de investigación es relevante en la formación inicial docente, porque es una herramienta

valiosa para la transformación educativa, que busca que el estudiante se acerque a la realidad en el aula. No obstante, no se identificó en la mayoría de los planes de estudio analizados un eje transversal de investigación establecido expresamente y que opere formalmente dentro de la malla curricular.

En el análisis curricular no se encontraron elementos suficientes para inferir los enfoques metodológicos de investigación más utilizados en la formación inicial de los y las docentes; sin embargo, los informantes indicaron que en la práctica universitaria se utiliza principalmente el enfoque cualitativo.

El personal docente de la carrera de educación de las seis universidades, tiene facilidades en cuanto a infraestructura y equipo básico para realizar investigación; pero, generalmente no tienen recursos económicos ni la asignación de tiempo necesario, además de que carecen de estímulos tales como: becas, reconocimientos, premiación o difusión de sus investigaciones.

Se evidencia que al estudiantado de las sedes centrales de las universidades les falta capacitación para utilizar plenamente los recursos tecnológicos a los que tienen acceso (centros de cómputo, acceso a bases de datos, etc.), mientras que en las sedes rurales carecen de estas facilidades.

En las seis universidades estudiadas, la investigación forma parte de la labor pedagógica, no obstante, la falta de recursos económicos restringe la producción de investigaciones tanto a estudiantes como a profesores, por esa razón el aporte al desarrollo del conocimiento se ve limitado.

Existen evidencias de que, tanto en los planes de estudios como en la práctica, la formación en investigación para los futuros docentes carece de continuidad y articulación, debido a que en todos los centros de educación superior analizados se da énfasis a la investigación como requisito de graduación y no como parte de la una formación profesional integral.

6.2 Recomendaciones

Se propone que las autoridades universitarias valoren la necesidad de implementar un Plan de Estudios para formación de las y los docentes, en el cual, el perfil de salida del estudiante incluya los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas en investigación educativa, así como la metodología para lograr mayor profesionalización de la carrera docente.

Proporcionar las bases para la conformación de comunidades académicas de aprendizaje entre docentes, que den soporte a las diferentes investigaciones generadas por los propios educadores, las universidades y otras instancias, como parte de una estrategia de transformación educativa en el país.

Procurar que los cursos de investigación de la carrera de Educación en I y II ciclo se desarrollen de manera articulada, para lo cual se requiere mayor coordinación entre las direcciones y el cuerpo docente de las universidades, para lograr un abordaje integral.

Desarrollar acciones conjuntas entre el MEP y las carreras de educación de las universidades para la implementación de educación continua para los y las docentes, en procura de identificar las condiciones y circunstancias en que se debe hacer investigación de aula.

Debido a que los resultados de esta investigación brindan aportes relevantes que permiten un acercamiento a la situación de la investigación educativa, en los planes de estudio de las carreras de educación de I y II ciclo de las universidades seleccionadas, y que por la naturaleza de este estudio, estos resultados no se pueden generalizar, se hace necesario profundizar en esta problemática en futuros proyectos de investigación que amplíen el tema de manera más exhaustiva con una muestra más representativa de universidades e informantes.

Referencias

Alfaro, G. y Salazar, S. (2009). *La investigación como un proceso dinámico de producción de conocimiento en educación*. En S. Salazar y M. Sánchez (Coords.), *Investigación y Formación* (pp. 45-59). San José, Costa Rica: Universidad de Salamanca y Universidad de Costa Rica.

Arroyo, H., Barrantes, I. y Vega, J. (2011). *Un análisis crítico del estado de la investigación educativa sobre exclusión del sistema educativo formal*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011. Instituto de Investigación Educativa (INIE). Universidad de Costa Rica (UCR).

Botacio, C. y Acosta, M. (2007). *Experiencias innovadoras en la formación inicial de docentes*. San José, Costa Rica: IDER.

Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ARFO.

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) (2008). *Plan de estudios de bachillerato y licenciatura en pedagogía de I y II ciclo de la EGB [CD]*. Heredia: Universidad Nacional.

Colás, M. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Ediciones ALFAR. Tercera Edición. España.

Consejo Superior de Educación (2008). *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. Ministerio de Educación Pública.

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Instituto de Desarrollo Profesional y Ministerio de Educación Pública (2008). *Taller currículo a debate: ejes y temas transversales en la formación inicial docente*. San José, Costa Rica: Proyecto Consolidación de las acciones de mejoramiento de la formación inicial docente de la Educación Primaria Holanda-CECC-MEP.

Delgado, F. (Diciembre, 2008). *Retos actuales de la investigación educativa*. Actualidades Investigativas en Educación, 8, 1-18. Obtenido desde <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2008-3/aie-2008-3-8.pdf>.

Diario Oficial La Gaceta No. 212 (2007, 5 de noviembre). *Decreto ejecutivo 34075-MEP*. Imprenta Nacional, San José, Costa Rica.

Fromm, L. M. y Ramos, V. (2002). *La práctica pedagógica cotidiana: Hacia nuevos modelos de investigación en el aula*. 1ed. Cartago, Costa Rica: Impresora Obando.

Gregorio, P. (2007). Capítulo 4 Formación inicial de los docentes-investigadores en metodología de la investigación. En P. Gregorio (compilador). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo* (pp. 88-110). Obtenido desde http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/CAP-4.pdf

Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, costa Rica: Editorial UCR.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta ed. México: Editorial Mc, Graw Hill/Interamericana Editores.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta ed. México: Editorial Mc, Graw Hill/Interamericana Editores.

James, L. y Kofi, M. (2001). *Preparation of Educational Researchers in Philosophical Foundations of Inquiry*. Review of educational research. Universidad de Florida, Americam Educational Research recuperado de <http://rer.aera.net>. 71; 525.

Matarrita, R. y Villalobos, L.R. (2012) *Análisis curricular: La investigación educativa en los procesos de formación de docentes de educación básica en universidades públicas y privadas de Costa Rica*. (Inédito). San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación (MINED) (2008). *Marco referencial para la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación inicial de docentes, el desarrollo profesional y evaluación del desempeño en la subregión centroamericana*. 1ª ed. San Salvador, El Salvador: Autor.

Ministerio de Educación Pública (1994). *Política educativa hacia el siglo XXI*. Consejo Superior de Educación.

Molina, N. (2009). *La Investigación educativa en Costa Rica*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones en Educación. Sin publicar.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2008). *Estado de la educación costarricense No. 2*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores.

Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Hemeroteca Nacional Universitaria Carlos Lleras Restrepo. Subdirección de fomento y desarrollo de la educación superior.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Colombia: Anfo Editores e Impresores Ltda.

UsSoc, P. (2009). *Conocer la realidad para transformar el Futuro: La investigación como herramienta para mejorar la calidad de la labor docente*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

Valeirón, J. y Esquivel, J. M. (2006). *Situación de la evaluación y la investigación educativa en los países Centroamericanos y la República Dominicana*. Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) / Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI.)

Velázquez, M., De León, A. y Díaz, R. (2003). Pedagogía y formación docente. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Volumen 1. San José Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Venegas, M. (2006). La tercerización de la formación inicial docente para la educación primaria en los países Centroamericanos y República Dominicana. San José, Costa Rica: IDER.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Sistematización por informante

OBJETIVOS	VARIABLES	Director (entrevista a profundidad)	Profesor universitario (entrevista)	Estudiante universitario (grupo focal)
Información general sobre la carrera.		<p>Nombre:</p> <p>Año de creación:</p> <p>Año de vigencia del plan de estudio.</p> <p>Sedes:</p> <p>¿La carrera está acreditado o en proceso?</p>	<p>Fecha:</p> <p>Universidad:</p> <p>Años de experiencia como profesor Universitario.</p> <p>Nombre de los cursos que imparte para la carrera de educación en I y II ciclo.</p>	<p>Fecha:</p> <p>Universidad:</p> <p>Si tienen experiencia en docencia.</p> <p>No tienen experiencia en docencia.</p>
Identificar la presencia de contenidos de investigación educativa en los planes de estudio de las universidades seleccionadas	<p>PRESENCIA DE I.E.</p> <p>CONTENIDOS I.E.</p>	<p>¿Cómo se diseñan los planes de estudio en esta universidad?</p> <p>Indique el proceso:</p> <p>¿Existen lineamiento o guías para su elaboración?</p> <p>¿Se evalúan?</p> <p>¿Se actualizan?</p> <p>¿Cada cuanto se da este proceso?</p>	<p>¿Cómo concibe la investigación en su labor como Profesor Universitario?</p> <p>¿En cuales componentes del plan de estudio de la carrera de educación está presente la investigación?</p>	<p>(1) ¿De acuerdo a su formación profesional qué concepto tienen ustedes de la investigación? (Indagar si la conciben como algo cotidiano o formal).</p> <p>(2) ¿Qué importancia tiene para ustedes la adquisición de conocimientos y habilidades en investigación en su formación profesional?</p>
		<p>¿Cuál es su papel en el proceso del diseño del plan de estudios?</p> <p>¿Cómo valora usted la presencia de la investigación en el plan de estudios y sus componentes?</p> <p>¿En donde lo ubica (descripción, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía ó como eje transversal)</p>	<p>¿En qué medida utiliza usted el componente de investigación como eje transversal en el programa del curso(s) de educación que usted imparte?</p> <p>¿Qué piensa usted de enseñar los contenidos de su curso mediante la Investigación?</p>	<p>(3) ¿En qué medida consideran ustedes que la investigación forma parte de las estrategias utilizadas para aprender a lo largo de la carrera?</p> <p>(4) ¿Cuáles son los principales contenidos en investigación que recuerdan haber recibido a lo largo de la carrera?</p>

OBJETIVOS	VARIABLES	Director (entrevista a profundidad)	Profesor universitario (entrevista)	Estudiante universitario (grupo focal)
Categorizar los enfoques de investigación educativa en los planes de estudio de las universidades seleccionadas.	Tipo y condición: De enfoques Cualitativo, Cuantitativo o Mixto	<p>¿Cuáles son los cursos que incluyen investigación? (Indagar si son cursos para graduarse o para investigar en el aula)</p> <p>¿Cuál es el enfoque de investigación que se enfatiza para la enseñanza en los diferentes cursos? Indagar si el enfoque es cualitativo, cuantitativo o mixto.</p>	<p>¿Cuál enfoque de investigación promueve en los cursos que imparte?</p>	<p>6) ¿Creen que los cursos recibidos les han aportado conocimiento en los enfoques de investigación cualitativos, cuantitativos y mixtos? (Indagar si la universidad le da énfasis a algún enfoque).</p>
		<p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas que más utilizan?</p>	<p>¿Considera que en los cursos que imparte se fomentan las distintas teorías sobre la construcción del conocimiento? ¿Cómo?</p>	<p>(9) ¿Cuáles metodologías, técnicas y procedimientos para hacer investigación, han adquirido para desempeñarse como docente investigador?</p>
		<p>¿Cómo los distintos cursos de la carrera contribuyen a que los futuros docentes adquieran una visión crítica, que les permita interpretar la realidad social en el aula donde trabajan?</p>		<p>(5) ¿Consideran que la formación recibida les permite conocer las distintas teorías relacionadas con la construcción del conocimiento? ¿Cuáles?</p>
Establecer las condiciones en que se realiza la investigación educativa en las aulas universitarias.	1. Espacio físico: Infraestructura Centro de documentación.	<p>Profesores: ¿Cómo se valora la formación en investigación de los profesores universitarios contratados? (requisitos)</p>	<p>¿Ha realizado investigaciones en la universidad? ¿En cuales temas?</p>	<p>(10) PARA LOS QUE HAN HECHO INVESTIGACIÓN) Si han realizado investigaciones en su labor docente en el aula, comparta sus experiencias.</p>

OBJETIVOS	VARIABLES	Director (entrevista a profundidad)	Profesor universitario (entrevista)	Estudiante universitario (grupo focal)
	<p>2. Tecnología: Internet, plataforma</p> <p>3. Estimulo de la investigación: Premios Concursos Becas, fondos, cultura investigativa</p>	<p>¿Cómo se promueve la investigación de los y las docentes universitarios? (indagar cursos, reconocimientos, becas, otros estímulos).</p> <p>¿Se le ofrece inducción al profesor universitario en relación con el perfil de salida, objetivos de la carrera y el eje transversal de investigación? Explique</p>	<p>¿Cuales direcciones o incentivos le ha dado la universidad para realizar investigaciones?</p>	<p>(Explorar enfoques, temas, técnicas, utilidad, facilidades, obstáculos; esta escrito (nos puede facilitar), entre otros).</p>
			<p>(8) ¿Cuál es la expectativa que tiene la universidad de usted como docente al graduarse? (perfil de salida)</p>	
		<p>¿Cuales herramientas tecnológicas ofrece la universidad a los profesores para realizar investigación? (Software, laboratorios, acceso a internet, entre otros)</p>	<p>¿Cuales herramientas tecnológicas le ofrece la universidad para realizar investigación?</p>	
		<p>¿Con que infraestructura cuenta la universidad para que los profesores realicen investigación?</p>	<p>¿Con que infraestructura cuenta la universidad para que los profesores realicen investigaciones?</p>	

OBJETIVOS	VARIABLES	Director (entrevista a profundidad)	Profesor universitario (entrevista)	Estudiante universitario (grupo focal)
		Estudiantes: ¿Considera usted que la carrera fomenta una cultura de investigación en los futuros docentes? ¿Cómo? (indagar concursos, reconocimientos, becas, otros estímulos).		(7) ¿Cuáles facilidades o condiciones les brinda la universidad para que realicen investigaciones? (herramientas tecnológicas Software, acceso a internet, entre otros); (infraestructura: laboratorios, salas, otros)
		¿Cuáles herramientas tecnológicas ofrece la universidad a sus estudiantes para realizar investigación. Software, laboratorios, acceso a internet, entre otros?		
		¿Con que infraestructura cuenta la universidad para que sus estudiantes realicen investigación?		
SUGERENCIAS		¿Cómo cree usted que se podría mejorar el currículo en el componente investigación?	¿Qué sugerencias daría para mejorar la formación en investigación de los futuros docentes?	(11) ¿Cómo creen que se podría mejorar el currículo en el componente investigación?

