

Percepciones hacia la investigación educativa en el posgrado: Un estudio de caso con docentes universitarios

Perceptions of Educational Research in Graduate Studies: A Case Study with University Faculty

Fecha recepción: diciembre 2025 / Fecha aceptación: abril 2026

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num36.07>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XXI, N° 36, 2026. pp. 181-201

rumbos TS

Evelyn Muriel Palacios Paredes

Magister en Educación, mención Evaluación Educativa,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.



Universidad de Aconcagua, Chile.

 evelyn.muriel@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-1256-2775>

Haylen Perines

Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Universidad Complutense de Madrid, España.

 hperines@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0002-7020-1014>


Rodrigo Ramírez-Tagle

Doctor en Físicoquímica Molecular, Universidad Andrés Bello, Chile.

Facultad de Ingeniería y Arquitectura, Universidad Central de Chile, Chile.

Autor para correspondencia.

Av. Santa Isabel 1186, Santiago, Chile. Código postal: 8330601.

 rodrigo.ramirez@ucentral.cl  <https://orcid.org/0000-0003-0694-1808>

Resumen

Se han llevado a cabo diversos estudios sobre la importancia de la investigación educativa para generar nuevos conocimientos en el ámbito educativo y mejorar su calidad. Sin embargo, existen pocos trabajos que centren este tema en estudiantes de posgrado. Por ello, este estudio tiene por objetivo explorar la percepción que docentes universitarios que cursan un posgrado tienen hacia la investigación educativa. Para recopilar datos se utilizaron la Escala de Percepción hacia la Investigación Educativa y entrevistas semiestructuradas. Los resultados sugieren que, aunque hay un consenso en la valoración de la investigación educativa, factores como la experiencia profesional y la disciplina pueden influir en estas percepciones. Además, muchos docentes, al carecer de experiencia en investigación educativa, tienden a centrar sus valoraciones en investigaciones disciplinares. Se destaca la necesidad de proporcionar experiencias de investigación más concretas para mejorar el proceso formativo.

Palabras clave

Investigación educativa; estudiantes de posgrado; educación superior

Abstract

Several studies have been carried out on the importance of educational research to generate new knowledge in the educational field and improve its quality. However, few studies focus specifically on this topic among postgraduate students. Therefore, this study aims to explore the perceptions of university faculty members enrolled in a postgraduate program toward educational research. The Scale of Perceptions Towards Educational Research and semi-structured interviews were used to collect data. The results suggest that, although there is a consensus in the valuation of educational research, factors such as professional experience and discipline can influence these perceptions. Additionally, many faculty members, lacking experience in educational research, tend to focus their evaluations on disciplinary research. The need to provide more concrete research experiences to improve the training process is highlighted.

Keywords

Educational research; postgraduate students; higher education

Introducción y marco teórico

Actualmente existen distintas definiciones de investigación educativa. Por ejemplo, de acuerdo con Mertler (2015), la investigación educativa es una indagación sistemática sobre cualquier aspecto de la educación, que se lleva a cabo para encontrar respuestas a interrogantes y descubrir nuevas y mejores formas de abordar los problemas educativos. Por otra parte, la investigación educativa puede definirse como la aplicación de un proceso organizado, sistemático y empírico en la educación, o como un tipo de investigación que busca conocer, comprender y explicar la realidad educativa (Ary et al., 2013; Blaikie, 2009; McMillan y Schumacher, 2005).

Más allá de las diferencias que se pueden encontrar en estas definiciones, lo que subyace en ellas es que la investigación educativa tiene un doble propósito. Por una parte, busca producir nuevos conocimientos sobre el ámbito educativo y, por otra, pretende que ese conocimiento favorezca los procesos educativos y entregue información que permita optimizarlos (Nisbet, 2005). Respecto de esto último, existe una línea de investigación que ha levantado evidencias acerca de la crisis de la investigación educativa. Esta crisis se sustenta en la escasa utilidad que tiene la investigación en la mejora de los procesos educativos (Perines, 2018).

En este escenario existe una línea de investigación que estudia las valoraciones del profesorado sobre la investigación educativa. Esto se ha materializado en trabajos centrados en el profesorado en formación (p. ej., Aguinaga Villegas y Asensio Muñoz, 2024; Anwaruddin y Pervin, 2015; Caroca-Guzmán y Yancovic-Allen, 2024; Flores et al., 2016; Perines y Ion, 2021; Perines y Murillo, 2017b) y en otros enfocados en el profesorado en ejercicio (p. ej., Camarero-Figuerola et al., 2023; Gorard et al., 2020; Haberfellner y Fenzl, 2017; Kowalczyk-Walędziak et al., 2024; Perines y Murillo, 2017a; Vanderlinde y van Braak, 2010).

Una línea menos abordada son las valoraciones de los estudiantes de posgrado sobre el tema. Es por ello por lo que el presente artículo pone su foco en ello y se propone explorar la percepción que docentes universitarios que cursan un posgrado tienen hacia la investigación educativa.

La revisión teórica se divide en el valor de la investigación educativa y en las dificultades para hacer uso de ella.

Debido a que en la literatura actual no son tan abundantes las investigaciones que se centren en las valoraciones de los estudiantes de posgrado, esta revisión teórica abordará el tema desde una perspectiva más amplia e incluirá algunas referencias a las valoraciones que tienen los profesores del sistema escolar, las de estudiantes de posgrado y también las de profesores universitarios. Este último colectivo es interesante, ya que gran parte de los participantes de la investigación que se presenta en este artículo ejerce la docencia universitaria en distintas áreas del conocimiento.

Valor de la investigación educativa

Respecto del valor que se le atribuye a la investigación educativa, las opiniones de los profesores en ejercicio son las más críticas. Las críticas apuntan a varios ámbitos. Uno de ellos es la forma en que se comunica la investigación. Es sabido que el principal formato en que se presenta la investigación actualmente son los artículos de investigación. Para algunos profesores del sistema escolar, el lenguaje en que se presenta este tipo de textos es muy especializado y poco cercano a su contexto (Ion y Lucu, 2014; Murillo et al., 2017; Vanderlinde y van Braak, 2010). Otra de las críticas apunta a la escasa utilidad que tiene la investigación educativa. En general, el profesorado percibe que los resultados que esta entrega no les servirán para algo concreto ni tampoco para dar solución a las problemáticas que enfrentan en su trabajo diario (Gore y Gitlin, 2004; Kutlay, 2013).

Por otra parte, en un estudio que incluye a diversos agentes educativos, como estudiantes de posgrado y profesores universitarios, Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) sostienen que ambos grupos reconocen las dificultades para optimizar la relación entre la investigación educativa y la práctica docente. Asimismo, afirman que es necesaria una mejor colaboración entre los investigadores y el profesorado (tanto universitario como no universitario) y que los conocimientos generados desde la práctica docente deben valorarse tanto como los producidos en el ámbito universitario.

En esta línea, algunas investigaciones con estudiantes de posgrado en educación reafirman dificultades previamente mencionadas y añaden nuevas. Por ejemplo, el estudio de Villarruel Fuentes (2015) revela que los participantes perciben de manera ambigua cómo debería conectarse la investigación con la realidad educativa y cómo utilizar el conocimiento para mejorar los procesos educativos. Además, los estudiantes no identifican claramente los valores esenciales de un investigador educativo, ya que los confunden con las cualidades de un buen docente.

Autores como Gausssel et al. (2021) obtienen resultados más optimistas; en su estudio, los participantes perciben que su entorno valora la investigación como un recurso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, lo cual ha impulsado un mayor interés en promover su aplicación.

Dificultades para hacer uso de la investigación educativa

Un aspecto relevante es el acceso a la investigación educativa y las dificultades que esto representa para estudiantes universitarios y docentes en ejercicio. Camarero-Figuerola et al. (2023) identifican tres tipos de barreras de accesibilidad:

- a) **Accesibilidad digital:** implica el acceso a información mediante recursos digitales, una vía potencial para trasladar los resultados de la investigación a la práctica. Sin embargo, la gran cantidad de información disponible requiere el uso de filtros que afectan su selección y aplicación, y que no todo el profesorado maneja adecuadamente.
- b) **Accesibilidad formal:** se refiere a la necesidad de formatos que faciliten el acceso a la investigación mediante síntesis, resúmenes y un lenguaje adaptado para audiencias profesionales.
- c) **Accesibilidad profesional:** esta barrera incluye la falta de recursos económicos y de tiempo para aplicar la investigación educativa. Además, las políticas educativas actuales no contemplan estas tareas dentro de las funciones del docente, al menos en el sistema escolar.

Este último ámbito también es abordado por Van Schaik et al. (2018) cuando mencionan las dificultades que enfrenta el profesorado para hacer uso del conocimiento académico. Estos autores sostienen que la cultura organizacional debe favorecer la utilización del conocimiento académico. Para ellos, los factores organizacionales pueden llegar a ser más importantes que las habilidades personales de los docentes.

Otras dificultades que presentan específicamente los estudiantes de posgrado tienen que ver con el planteamiento y diseño de una investigación. Así lo refleja el estudio de Tapia Cortés et al. (2018), donde esta primera etapa mostró más problemas en comparación con la segunda parte, vinculada a la puesta en marcha, codificación y análisis de los resultados. Por otro lado, las variables

que demuestran tener una mayor incidencia en el desarrollo de competencias genéricas en investigación son edad, formación previa y cursar el último semestre de su formación en el posgrado. La principal variable que influye en el desarrollo de competencias investigativas es el nivel educativo previo del estudiante. Este aspecto también es señalado por autores como Perines y Murillo (2017b), Villarruel Fuentes (2015) y Wang et al. (2023), para quienes la forma de abordar la investigación en el pregrado puede ser relevante para la forma en que esta se enfrentará en el posgrado e incluso en el ámbito profesional.

El tema de las competencias investigativas cobra relevancia en algunos estudios. Por ejemplo, en la investigación de George Reyes y Ramírez Martinell (2019) se pretende vincular las competencias investigativas con los saberes digitales en estudiantes de posgrado en modalidad en línea. Entre las competencias se mencionan, por ejemplo, las habilidades para la recuperación, organización, socialización y publicación del conocimiento a través del uso de herramientas digitales. Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes de magíster emplean frecuentemente las tecnologías digitales con fines comunicativos y para la búsqueda básica de información cuando están iniciando el proceso de investigación.

El sentirse competentes frente a la investigación educativa se relaciona con la formación que tenga el profesorado en el tema. Un elemento relevante al respecto es la inclusión de la investigación en los programas de desarrollo profesional (Sjölund et al., 2022) y el fomento de oportunidades para que los profesores se involucren con los métodos de investigación (Schildkamp, 2019).

Contar con formación puede ser importante para que el profesorado sienta confianza en sus capacidades al momento de leer, analizar o evaluar un artículo de investigación (Brown et al., 2022). También será relevante para que los profesores puedan vincular la investigación con acciones concretas en su aula (Prendergast y Rickinson, 2019).

Metodología

El estudio se desarrolló en el contexto de un programa de Magíster en Docencia e Investigación orientado a docentes de educación superior, impartido por una universidad chilena. La investigación se llevó a cabo durante el año 2025 y consideró como unidad de análisis a docentes universitarios matriculados en dicho programa, quienes se encontraban académicamente vigentes al momento de participar.

Para llevar a cabo este trabajo se empleó la metodología de estudio de caso, específicamente con estudiantes de un programa de Magíster en Docencia e Investigación orientado a docentes de educación superior. Se hace pertinente el uso del estudio de caso porque corresponde a un tipo de diseño centrado en el análisis detallado de una unidad específica, permitiendo obtener una comprensión profunda de fenómenos complejos (Bisquerra, 2019).

La investigación fue autorizada por el Comité de Ética de la universidad, lo que implicó la utilización de consentimientos informados firmados por los participantes.

Se trabajó bajo un enfoque mixto de investigación, de alcance descriptivo, debido a que el estudio buscó tanto identificar tendencias generales respecto de las percepciones hacia la investigación educativa como profundizar en los significados y experiencias que los participantes atribuyen a dichas percepciones (Bisquerra, 2019).

El componente cuantitativo permitió caracterizar las percepciones de los docentes mediante la aplicación de la Escala de Percepción hacia la Investigación Educativa (Galindo-Domínguez et al., 2022), mientras que el componente cualitativo, desarrollado a través de entrevistas semiestructuradas, posibilitó comprender con mayor profundidad las experiencias, valoraciones y sentidos construidos por los participantes en torno a la investigación educativa. La integración de ambos enfoques permitió complementar los resultados estadísticos con información interpretativa derivada de los discursos de los docentes participantes, favoreciendo una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

Las técnicas para la recogida de información utilizadas fueron el cuestionario y la entrevista semiestructurada. El abordaje cuantitativo se realizó mediante la aplicación de la Escala de Percepción hacia la Investigación Educativa (Galindo-Domínguez et al., 2022), mientras que el componente cualitativo se desarrolló a través de entrevistas semiestructuradas elaboradas sobre dimensiones ad hoc emergentes desde el marco teórico.

El instrumento de Galindo-Domínguez et al. (2022) está formado por tres dimensiones: Valor hacia la investigación educativa, Implicación con la investigación educativa y Competencia en investigación educativa, distribuidas en 24 ítems. Se seleccionó este cuestionario por sus adecuados índices de bondad de ajuste y fiabilidad ($\alpha = 0,942$), además de su pertinencia y actualidad dentro de la literatura especializada vigente.

Los criterios de selección de los participantes consideraron que fueran docentes universitarios matriculados en el programa de posgrado de Magíster en Docencia e Investigación, que se encontraran académicamente vigentes y que aceptaran participar voluntariamente en la investigación.

El cuestionario fue enviado vía formulario web a la totalidad del grupo, lo que corresponde a un muestreo por conglomerado. A través de este procedimiento se recopilieron 54 respuestas. Posteriormente, mediante un muestreo no probabilístico intencional, se invitó a quienes respondieron el cuestionario a participar de una entrevista semiestructurada en formato virtual, concretándose un total de 12 entrevistas. Estas se realizaron mediante la plataforma Zoom y fueron grabadas en coherencia con el consentimiento informado previamente firmado por cada participante.

En relación con el análisis cuantitativo, se realizó un análisis estadístico de los datos recopilados utilizando el software SPSS (versión 28.0.1.0). Este incluyó pruebas de normalidad para verificar la distribución de las respuestas y pruebas de hipótesis paramétricas para comparar percepciones entre grupos. Para este análisis se consideraron las dimensiones propias del instrumento: valor hacia la investigación educativa, implicación con la investigación educativa y competencia en investigación educativa. Los niveles de significancia se establecieron de acuerdo con las convenciones estándar de la literatura académica. Asimismo, se calcularon medidas de tamaño del efecto con el propósito de evaluar la magnitud de las diferencias encontradas.

En cuanto a la parte cualitativa, algunas de las preguntas que se plantearon en la entrevista fueron las siguientes:

Tabla 1
Categorías y preguntas de entrevista

Categoría	Preguntas
Importancia y utilidad de la investigación educativa	<p>¿Crees que la investigación educativa es importante en tu quehacer como docente?</p> <p>¿por qué?</p> <p>¿Qué beneficios crees que esta utilización te reporta? ¿en qué cosas concretas lo puedes observar?</p> <p>¿Y cómo es posible concretar estos beneficios en tu trabajo diario? ¿de qué manera sueles utilizar la investigación educativa?</p>
Perfil investigador y formación	<p>Hasta el momento ¿En qué tipo de actividades relacionadas con la investigación educativa has podido participar?</p> <p>¿Has tenido formación al respecto?</p> <p>¿La publicación de artículos en revistas indexadas o la participación en congresos son ámbitos que te llaman la atención? ¿te sientes preparado para llevar este tipo de actividades?</p> <p>¿Hay algún ámbito de la investigación educativa en el que sientes que todavía no has podido introducirte? ¿por qué crees que se ha producido esta situación?</p> <p>¿Hay aspectos de la investigación educativa en los cuales sientes que podrías seguir formándote?</p>

Nota. Elaboración propia.

Una vez que las entrevistas fueron transcritas se procedió a analizarlas. Este análisis siguió algunos de los principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), en particular los relacionados con la codificación de los datos y la comparación constante entre códigos. El primer paso consistió en crear una unidad hermenéutica en Atlas.ti 8, donde se cargaron los documentos transcritos. A continuación, se codificaron los documentos basándose en 1) las categorías derivadas del marco teórico y 2) las categorías identificadas durante las entrevistas. La lista de códigos se ordenó para priorizar los códigos más frecuentes. Este proceso permitió descartar los códigos irrelevantes y generar una nueva lista que incluía solo los más importantes. Como resultado, se seleccionaron 13 códigos finales de una lista inicial de 43. Esta selección obedece al criterio de jerarquización de los códigos, donde aquellos que tuvieron mayor frecuencia fueron aquellos con los cuales se procedió a llevar a cabo el análisis. Por último, los 13 códigos se agruparon en dos familias en función de sus elementos comunes y de acuerdo con las categorías mencionadas anteriormente.

Las familias identificadas y sus respectivos códigos y relaciones se muestran en la figura 6, que se expone en el apartado de resultados.

Resultados

Con un valor $p = .20$ ($p > .05$), no es posible rechazar la hipótesis nula; por tanto, las percepciones sobre la investigación educativa en profesores universitarios se distribuyen en forma normal. En consecuencia, se optó por usar pruebas de hipótesis paramétricas:

La frecuencia de respuestas globales de las tres dimensiones evaluadas por el instrumento arroja niveles mayoritariamente altos.

En la comparación de la frecuencia de respuestas para la dimensión de valor, las tendencias muestran valores altos mayores al 88 %. Los resultados se presentan a continuación:

Figura 1
Frecuencia de respuestas para dimensión valor hacia la investigación educativa

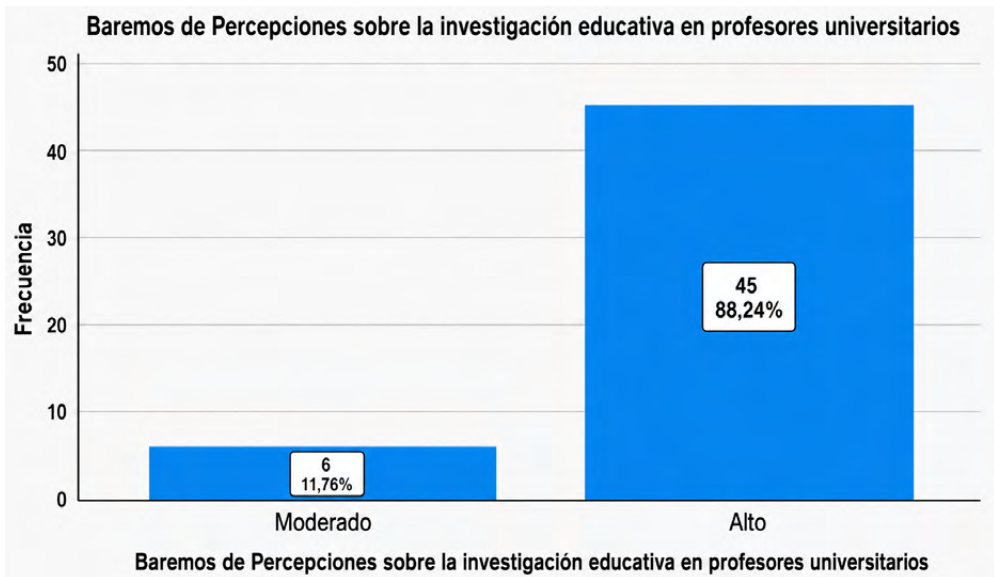


Figura 2
Frecuencia de respuestas para dimensión implicación con la investigación educativa

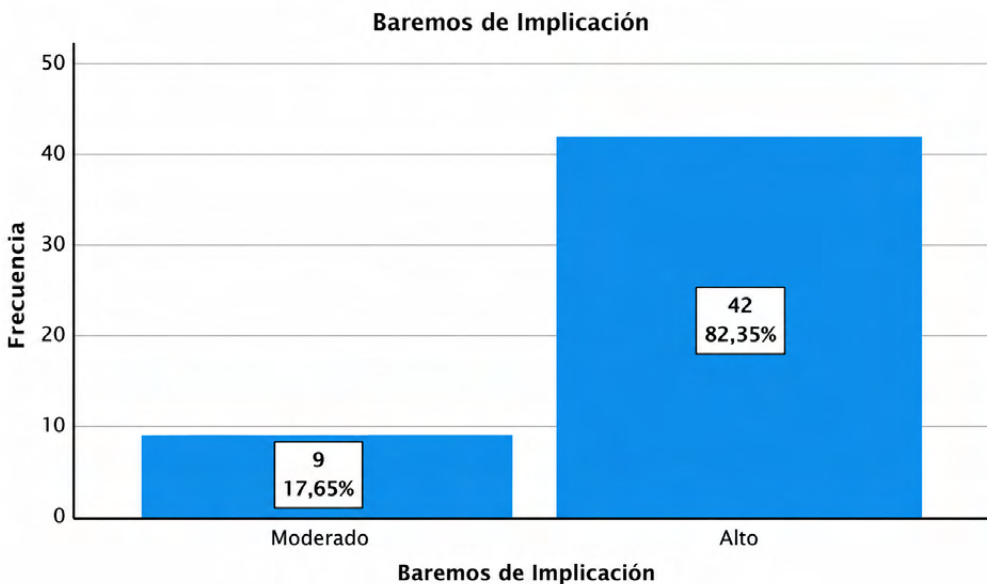
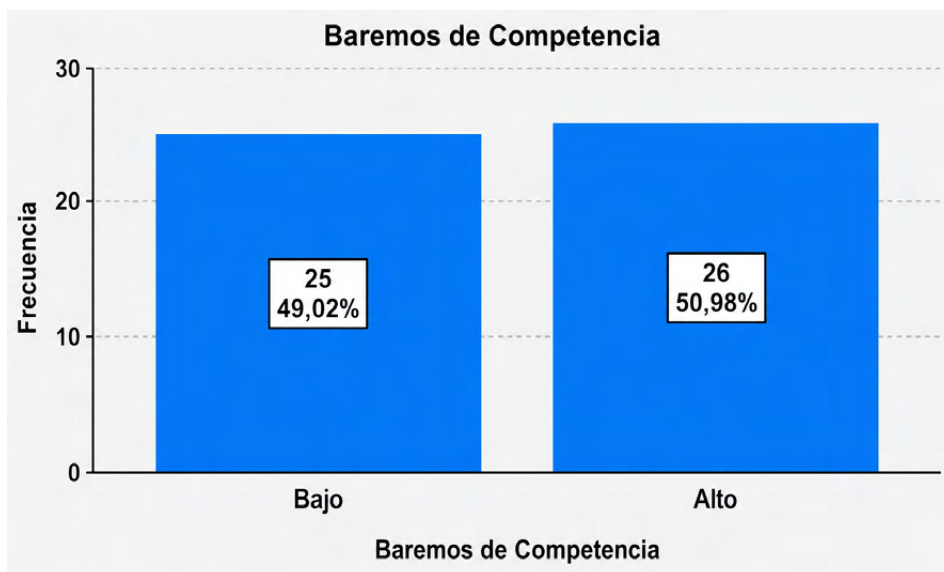


Figura 3

Frecuencia de respuestas para dimensión competencia en investigación educativa

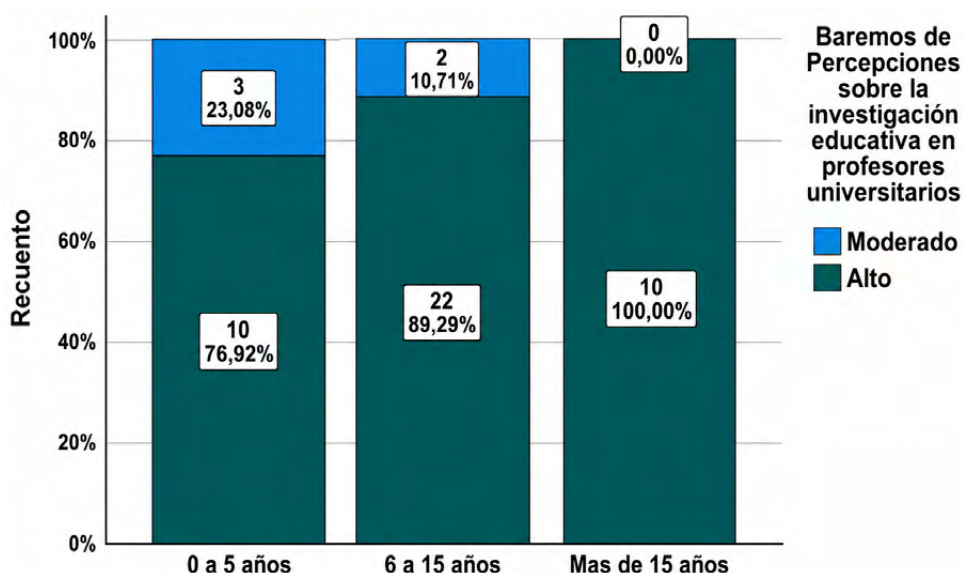


Una diferencia notable radica en la comparación de la frecuencia de respuestas para la dimensión de competencia, pues en esta las tendencias se polarizan: no existen niveles moderados y se pasa casi a un 50 % bajo y a un 50 % alto, lo que implica que hay un cambio de tendencia.

Por otra parte, dentro de las variables consideradas en la caracterización de la muestra, las únicas dos que muestran resultados estadísticamente significativos son años de ejercicio en la docencia y disciplina de origen. Los resultados se presentan a continuación:

Figura 4

Recuento variable años de ejercicio en la docencia

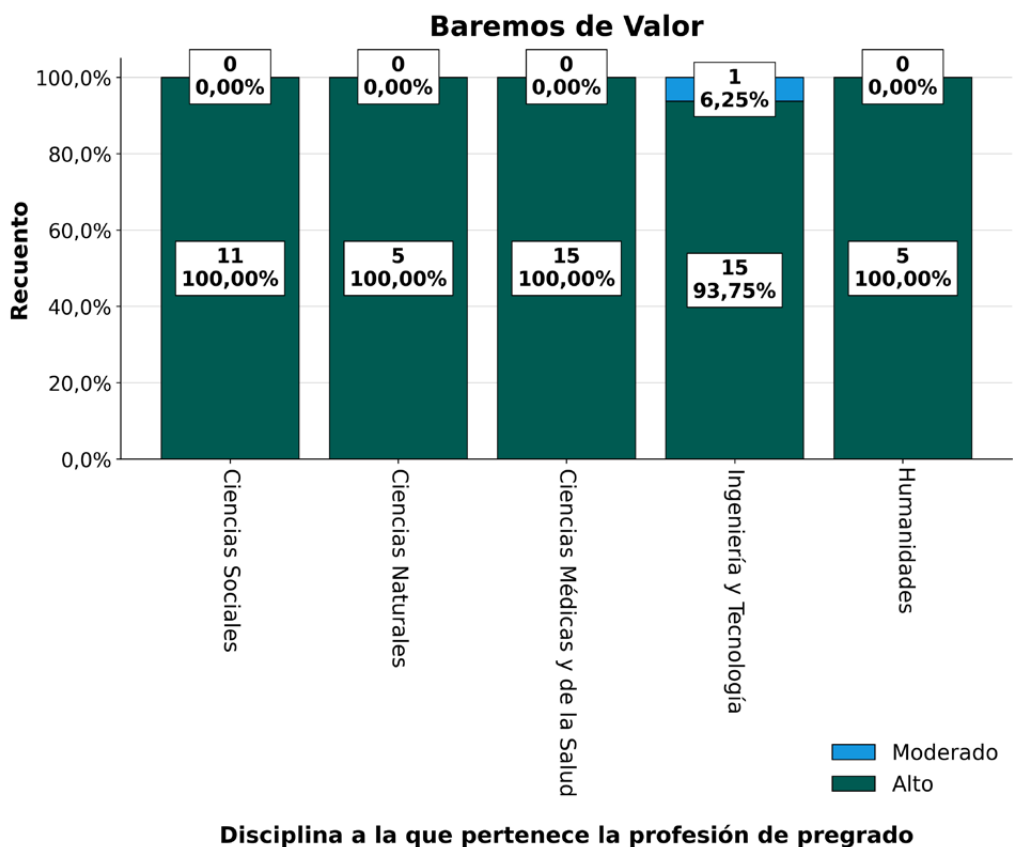


El grupo de más de 15 años de experiencia supera en 9,84 puntos de media al grupo de 0 a 5 años de experiencia (88,76 y 98,60, respectivamente). El 100 % de los encuestados del grupo de más de 15 años posee altas percepciones, superando en 76,2 puntos porcentuales al grupo de 0 a 5 años (23,8 % en el nivel alto). El factor años de ejercicio de docencia tiene un tamaño de efecto de 28,8 % (eta cuadrado = .288).

Al analizar la variable de años de ejercicio de la docencia se evidencia una diferencia estadísticamente significativa en las respuestas, donde a mayor número de años mayor es la tendencia hacia el valor alto sobre la percepción. La autopercepción de la competencia es más alta en aquellos con mayor experiencia.

Figura 5

Recuento variable disciplina a la que pertenece la profesión de pregrado



Con un valor $p = .03$ ($p < .05$), se rechaza la hipótesis nula; por tanto, los profesores de las distintas disciplinas de conocimiento poseen diferentes medias en sus puntajes de percepciones. Los profesores de las ciencias de la salud superan en 5,67 puntos de media a los profesores de humanidades (43,06 y 37,60, respectivamente).

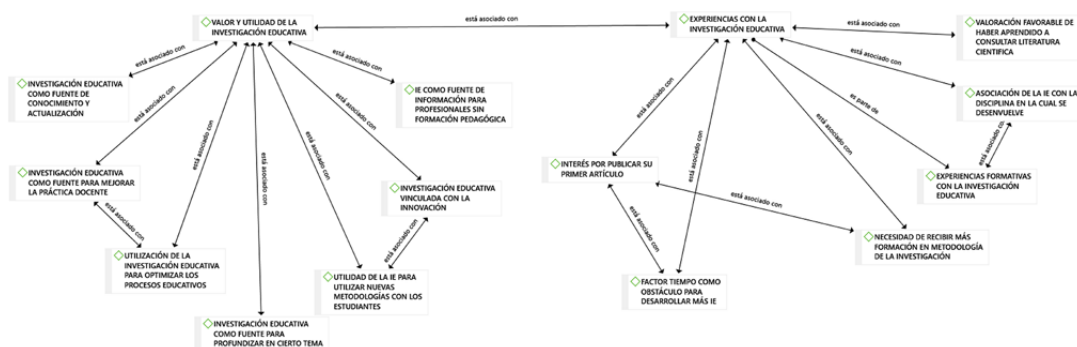
Si bien no hay diferencias significativas al comparar la tendencia de las respuestas que se encuentran en el rango alto por cada una de las disciplinas en conjunto, sí existen diferencias entre ellas. Las diferencias recién aparecen al comparar las estadísticas de las tres variables entre los ámbitos disciplinares; hay diferencias más significativas entre las humanidades y las ciencias naturales, tal como se evidencia en la figura 5.

Por otro lado, y tal como ya se ha mencionado, este estudio también recogió datos cualitativos con el propósito de complementar y profundizar lo que han arrojado los hallazgos cuantitativos.

Las dos grandes familias que se identificaron en el análisis cualitativo son el valor y utilidad de la investigación educativa y las experiencias que han tenido con ella. La figura 6 muestra las dos familias con los códigos asociados y las respectivas relaciones que hay entre ellos.

Hay que recordar que los participantes de esta investigación son profesores de educación superior que se desempeñan en distintas disciplinas y que, al momento de llevarse a cabo la presente investigación, estaban cursando un programa de Magíster en Docencia e Investigación en Educación Superior. La forma en que se les denomina dentro de las citas textuales derivadas de las entrevistas es la inicial “P”, que significa “profesor”, acompañada de un número del 1 al 12, en coherencia con la cantidad de docentes que participaron en estas.

Figura 6
Familias semánticas y códigos extraídos del análisis de la información en Atlas.ti 8



Nota. Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 8.

Respecto de la primera familia, es prácticamente unánime que los participantes le atribuyen un valor importante a la investigación educativa. El elemento que más mencionan es que esta es importante para adquirir nuevos saberes y para actualizar los que ya se manejan. Varios de ellos destacan que a través de la investigación educativa se puede aprender más sobre algún tema, como, por ejemplo, estrategias de enseñanza y aprendizaje o metodologías docentes. Así lo reflejan las palabras de algunos de los participantes:

También contribuye para los propios conocimientos en el sentido de que siempre hay que mantenerse actualizado tanto en los conocimientos como docentes, en mi caso como director y también como estudiante del magíster. (P 3)

No nos podemos quedar con lo que se dijo en algún momento hacia atrás. Entonces, como estamos en una sociedad cambiante, necesitamos que la evidencia nos vaya marcando los pasos adelantados para seguir trabajando. (P 4)

En coherencia con el tema anterior, los docentes reconocen como una utilidad de la investigación educativa que esta les permita optimizar los procesos educativos y, en consecuencia, mejorar la práctica educativa. Algunos de ellos señalan que, al consultar literatura o al estar más actualizados sobre determinado tópico, pueden mejorar ámbitos de su ejercicio profesional. Algunos docentes indican lo siguiente:

A través de lo que he conocido sobre investigación educativa me he preguntado ¿Cómo ser mejor profesor? ¿Cómo los estudiantes pueden aprender más? (P 5)

Es materia de importancia mejorar la calidad de nuestros procesos desde la investigación y la formación que tenemos en el ámbito pedagógico (P 11)

Utilizo de manera constante instrumentos de evaluación que buscan el análisis por parte de los estudiantes para poder visualizar cómo ellos han ido aprendiendo. Para eso genero rúbricas que buscan justamente lograr ese objetivo y la investigación educativa me ha ayudado a conocer más de ese tema, de cómo salir de la memorización a la hora de enseñar y de evaluar (P 7)

Otro elemento mencionado por los profesores es que la investigación educativa les permite profundizar en algún tema. Mencionan que a través de ella pueden detenerse a reflexionar sobre algún determinado tópico e ir más allá de lo que existe superficialmente acerca de él. También hay docentes que vinculan a la investigación educativa con la innovación, con lo cual destacan que al estar más informados sobre determinado tema pueden interiorizarse en nuevas estrategias y metodologías. Algunos afirman haber implementado cambios en la forma en que planifican, ejecutan y evalúan el trabajo con sus estudiantes. Así lo reflejan las siguientes citas de dos de los participantes:

Lo que nos invita un poco a reflexionar más sobre cómo estamos, qué herramientas metodológicas estamos utilizando ... entonces, por ejemplo, me tocó en un caso que en una asignatura que en el contexto de pandemia tuvo un formato bastante tradicional y claramente no resultó. Entonces si investigamos podemos profundizar en por qué esa metodología quedó obsoleta para ese contexto. (P 8)

La investigación es muy importante para poder ampliar esta gama o espectro de las estrategias que usamos, tiene que ver con la innovación curricular... siempre hay que estar renovándose porque los conocimientos van cambiando, al igual que la práctica del docente. (P 2)

Hay algunos participantes que destacan favorablemente la información del ámbito educativo a la que han podido acceder a través del magíster, desde la perspectiva de profesionales de la educación que no han tenido formación pedagógica en el pregrado. Al respecto, es importante recordar que los participantes provienen de distintas disciplinas, algunos del área de la salud, otros de las ingenierías, otros del área de humanidades, etc. Si bien todos dan clases en educación superior, solo algunos de ellos habían profundizado en el ámbito educativo. Es por ello por lo que sienten que lo aprendido en el posgrado que han cursado ha sido fundamental para ello:

El tema de la investigación docente y la pedagogía es un tema que siempre tiene que estar reforzando y actualizando sobre todo para quienes no fuimos formados digamos con estrategias didácticas pedagógicas en nuestras carreras de base. (P 9)

El “profe” José (nombre ficticio) nos hizo leer autores que yo nunca había estudiado. Nos dio textos que eran de Pedagogía, nos hizo leer a Paulo Freire y a otros que nunca había escuchado, de todos los años que llevo haciendo docencia. Entonces eso me abrió como el cariño a poder enseñar y hacerlo más realista y actualizado. (P 2)

La segunda familia que deriva del análisis cualitativo se centra en las experiencias que los participantes han tenido con la investigación educativa. Antes del posgrado que han cursado, estas experiencias eran superficiales y aisladas. La mayoría reconoce que ha sido en el magíster donde han podido conocer con mayor profundidad sus objetivos, principios y características.

Algunos de ellos se muestran entusiasmados en poder publicar su primer artículo a través de las directrices que les han dado en el magíster. La actividad final del posgrado consiste precisamente en plasmar su tesis en formato artículo y es algo que a algunos de ellos les gustaría poder concretar. Sin embargo, algunos de ellos manifiestan la necesidad de recibir más formación en metodología de investigación:

De hecho actualmente estoy intentando publicar el artículo que nos permitirá conseguir el grado de magíster ... me gustaría conseguir el paper, así que voy a trabajar en eso. (P 4)

Si bien tienen buenas valoraciones sobre los aprendizajes que han adquirido en este posgrado, sienten que la metodología de la investigación es un ámbito en que todavía les falta profundizar. Por ejemplo, algunos sostienen que son más cercanos a la metodología cuantitativa y que, por lo tanto, les falta más capacitación en el ámbito cualitativo:

Yo creo la metodología es mi punto débil porque me costó bastante, he leído mucho y hemos visto ideas y todo, pero creo que sería súper importante tener un algo mucho más profundo en cuanto a lo que son los enfoques metodológicos. (P 1)

Creo que el magíster nos entregó contenido sobre metodologías, pero solo unas pinceladas y uno por su cuenta tiene que seguir aprendiendo sobre el tema. (P 2)

Otra experiencia con la investigación que valoran favorablemente es haber aprendido cómo consultar literatura científica. Antes de la realización del posgrado, algunos de ellos reconocen que no eran tan cuidadosos para buscar información o que lo hacían en cualquier página web. A través de las enseñanzas que les ha dado el programa de posgrado, han aprendido a navegar en bases de datos y repositorios desde donde se pueden documentar de forma más adecuada. Ejemplo de ello es lo que señala uno de los participantes:

La verdad que a mí me ha servido, ahora que estamos realizando el magíster, el tener que ir leyendo otras investigaciones también y otras alternativas para poder desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para eso hemos mirado revistas de investigación y algunas bases de datos. (P 8)

Cuando se les pregunta a los participantes por los obstáculos a los cuales se enfrentan para poder dedicarse más a la investigación educativa, prácticamente de forma unánime mencionan la escasez de tiempo. Muchos de ellos tienen largas jornadas de trabajo, otros tienen algún cargo de gestión, otros mencionan la dificultad de dedicar tiempo a la investigación cuando tienen familia e hijos, etc.

Creo que lo más difícil actualmente es el tiempo, porque es difícil convalidar la vida de la docencia y las cosas personales. A eso se suma el posgrado que hemos estado haciendo ... Entonces no alcanzo, se me va el día, pero a la velocidad de la luz a veces me da las 18:00 de la tarde y estoy acá y siento que no he hecho nada. Yo creo que eso es lo que me juega en contra. (P 7)

Finalmente, es fundamental mencionar un tema que surgió de forma constante durante las entrevistas. Si bien gran parte de los participantes valoran favorablemente la investigación educativa, se percibe cierta dificultad para apuntar hacia ella en algunas de las preguntas planteadas.

Sucede que los profesores asocian la investigación educativa con la investigación dentro de su disciplina. Como ya se ha indicado, muchos de ellos provienen de áreas distintas a la educación y en sus estudios de grado se han

especializado en ingenierías, salud, artes, etc. Esto se traduce en que, por ejemplo, cuando se les pregunta por la utilidad que esta tiene, en algunas de sus respuestas se evidencia que en primer lugar piensan en su disciplina y en ámbitos investigativos propios de estas. Ejemplo de ello es lo que se expone en las siguientes citas:

Yo lo entiendo en investigar sobre un equipo eléctrico, una instalación eléctrica, los materiales, porque está fabricado de tal forma, por qué está instalado de tal forma, la curiosidad más que nada. O sea, eso es lo que siempre yo motivo en mis clases. (P 5)

Tienen que estudiar en este caso las diversas patologías y los casos clínicos y trabajar en la clase, en este caso, en torno a cómo desarrollar sesiones de intervención más... una cosa, mucho más práctica. (P 7)

Este resultado es interesante, ya que refleja que lo aprendido en el magíster ha sido de utilidad para llevar al ámbito de sus disciplinas actividades que permitan a sus estudiantes acercarse a la investigación desde distintos puntos de vista. Sin embargo, queda como tarea pendiente que hayan logrado incorporar más la investigación educativa en su perfil investigador y docente. Sobre este punto se profundizará en el siguiente apartado.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este trabajo muestran opiniones positivas acerca del valor que tiene la investigación educativa para los procesos educativos y para su formación, que coinciden con los alcanzados por autores como Galindo-Domínguez et al. (2022) o Gorard et al. (2020). A su vez, estos hallazgos son más optimistas en comparación con algunos estudios previos, como los de Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) o Gore y Gitlin (2004), en los cuales ese valor se ve obstaculizado por las dificultades de acceso y utilidad.

Otro aspecto relevante que surge en este trabajo son las dificultades que enfrenta el profesorado para utilizar el conocimiento académico. Varios participantes mencionan la falta de tiempo, la burocracia institucional y, en algunos casos, la falta de apoyo en recursos. Estos hallazgos van en la línea de lo sostenido por Van Schaik et al. (2018), quienes afirman que la cultura organizacional debe favorecer la utilización del conocimiento académico y que los factores organizacionales para hacer uso de la investigación pueden llegar a ser más importantes que las habilidades personales de los docentes.

Por otra parte, en relación con la percepción de competencia en investigación educativa, los hallazgos de este estudio no muestran una tendencia clara, ya que las valoraciones de los participantes están más bien divididas. Un estudio previo, como el de Tapia Cortés et al. (2018), mostró que los profesores se sienten más competentes cuando tienen que analizar resultados, en comparación con la primera parte del marco teórico y la metodología, que se les hace más compleja.

Asimismo, este estudio mostró que los participantes de más edad tuvieron percepciones más altas en el instrumento a nivel global. La formación previa también entregó resultados interesantes, ya que los participantes provenientes del área de la salud tuvieron puntuaciones más altas en comparación con los del área de humanidades, en cuanto a su percepción hacia la investigación. Esto es coherente con el estudio de Tapia Cortés et al. (2018), que sostiene que la edad y la formación previa son variables con mayor incidencia en el desarrollo de competencias genéricas en investigación.

Finalmente, es importante mencionar que algunos de los participantes de esta investigación afirmaron que, si bien valoran lo que han aprendido en el posgrado que están cursando, les hacía falta tener más oportunidades de involucrarse con la investigación educativa para poder profundizar en ella. Esto es coherente con lo señalado en los estudios de Schildkamp (2019) y Brown et al. (2022), en los cuales se sostiene que es necesario fomentar oportunidades para que los profesores se involucren con los métodos de investigación y que contar con formación es importante para que el profesorado sienta confianza en sus capacidades al momento de leer, analizar o evaluar un artículo de investigación.

El ámbito cuantitativo de esta investigación ha mostrado, en general, un nivel de acuerdo alto en las dos primeras dimensiones, relativas al valor y la implicación. Esto quiere decir que los estudiantes de posgrado consideran relevante y valiosa la investigación educativa y que implicarse en ella es también relevante para ellos. Por otra parte, en la percepción en cuanto a la dimensión de competencia se muestran diversos resultados. Se polarizan las opiniones de los docentes, ya que la mitad percibe tener la competencia en un nivel alto y la otra mitad en un nivel bajo. Esto coincide con lo indicado en los resultados cualitativos.

Un aspecto importante que ha surgido a partir de este estudio es el origen disciplinar de los participantes. Al respecto, en los resultados cuantitativos, las ciencias de la salud superan a las áreas de humanidades. En la parte cualitativa es una situación más generalizada y no muestra resultados tan concluyentes. Esto sugiere que el campo de estudio de los profesores influye en su perspectiva y valoración de la investigación educativa.

A partir de esto se puede concluir que la experiencia previa es fundamental y que, por ende, los profesores debiesen tener un primer acercamiento a una investigación educativa antes de su proceso de tesis dentro del programa de posgrado. Si bien algunos participantes valoran que en algunas asignaturas sí se han acercado a la investigación educativa, los resultados del estudio reflejan que esto parece insuficiente para que se apropien de ella y la incorporen en su lenguaje, práctica o identidad docente.

Por otro lado, los resultados reflejan que es necesario revisar con mayor detenimiento el programa formativo cursado por los participantes, lo que implica analizar las asignaturas, contenidos, resultados de aprendizaje y metodologías docentes. Esto permitiría identificar posibles mejoras que podrían implementarse para optimizar la inclusión de la investigación educativa más allá del trabajo final del programa. Parece ser que los docentes de este estudio tienen clara la

vinculación de la investigación con su disciplina, pero manejan escasa información sobre qué es la investigación educativa, sus propósitos, sus eventuales objetos de estudio y la utilidad que esta puede tener para su formación y práctica.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra la naturaleza propia de un estudio de casos, donde, si bien se profundiza en una situación en particular, los resultados pueden tener una aplicabilidad limitada en otros contextos.

Respecto de las futuras líneas de investigación que pueden surgir a partir de este trabajo, se podrían incluir casos de otras universidades para profundizar en el estudio del posgrado, que sigue siendo un tema menos abordado respecto de la percepción sobre la investigación educativa. Además, podrían emplearse distintos diseños o instrumentos para optimizar la triangulación metodológica. Sería interesante escuchar a los participantes a través de grupos focales, por ejemplo, o incluso de entrevistas biográfico-narrativas que hagan un recorrido más profundo en la conformación de la identidad del docente en relación con las percepciones sobre la investigación educativa.

Referencias bibliográficas

- Aguinaga Villegas, M. y Asensio Muñoz, I. I. (2024). Competencias de investigación en la formación inicial docente: Un estudio de casos. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 709-718. <https://doi.org/10.5209/rced.86082>
- Anwaruddin, S. y Pervin, N. (2015). English-language teachers' engagement with research: Findings from Bangladesh. *Professional Development in Education*, 41(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.861860>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen Irvine, C. K. y Walker, D. A. (2013). *Introduction to research in education* (9ª ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6ª ed.). La Muralla.
- Blaikie, N. W. H. (2009). *Designing social research: The logic of anticipation* (2ª ed.). Polity Press.
- Broekkamp, H. y van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Brown, C., MacGregor, S., Flood, J. y Malin, J. (2022). Facilitating research-informed educational practice for inclusion: Survey findings from 147 teachers and school leaders in England. *Frontiers in Education*, 7, Article 890832. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.890832>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Iranzo-García, P. y Renta-Davids, A. I. (2023). Desafíos para aumentar el uso de los resultados de la investigación

- educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 61-84. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Caroca-Guzmán, J. y Yancovic-Allen, M. (2024). Uso de las competencias investigativas en docentes en ejercicio de Lenguaje en Educación Básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 51-67. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2189>
- Flores, M. A., Vieira, F., Silva, J. L. y Almeida, J. (2016). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. En M. A. Flores y T. Al-Barwani (Eds.), *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice* (pp. 109-124). Nova Science Publishers. <https://squ.elsevierpure.com/en/publications/redefining-teacher-education-for-the-post-2015-era-global-challen>
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Valero-Esteban, J. M. y Verde-Trabada, A. (2022). Diseño y validación de la Escala de Percepción hacia la Investigación Educativa en profesores universitarios y no universitarios. *Estudios sobre Educación*, 43, 65-92. <https://doi.org/10.15581/004.43.004>
- Gaussel, M., MacGregor, S., Brown, C. y Piedfer-Quêney, L. (2021). Climates of trust, innovation, and research use in fostering evidence-informed practice in French schools. *International Journal of Educational Research*, 109, Article 101810. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101810>
- George Reyes, C. E. y Ramírez Martinell, A. (2019). Competencias investigativas y saberes digitales de estudiantes de posgrado en la modalidad virtual. *Certiuni Journal*, 5, 65-78. <https://uajournals.com/ojs/index.php/certiunijournal/article/view/605>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para el análisis cualitativo]. Aldine.
- Gorard, S., See, B. H. y Siddiqui, N. (2020). What is the evidence on the best way to get evidence into use in education? *Review of Education*, 8(2), 570-610. <https://doi.org/10.1002/rev3.3200>
- Gore, J. M. y Gitlin, A. D. (2004). [Re]visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10(1), 35-58. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170918>
- Haberfellner, C. y Fenzl, T. (2017). The utility value of research evidence for educational practice from the perspective of preservice student teachers in Austria: A qualitative exploratory study. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 69-87. <https://www.waxmann.com/artikelART102901>

- Ion, G. y Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 334-347. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.899154>
- Kowalczyk-Walędziak, M., Ion, G. y Lopez Crespo, S. (2024). Towards a model for success: Exploring the motivations and factors driving research-engaged teachers. *International Journal of Educational Research*, 126, Article 102386. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102386>
- Kutlay, N. (2013). A survey of English language teachers' views of research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 188-206. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.055>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6ª ed.). Pearson/Allyn & Bacon.
- Mertler, C. A. (2015). *Introduction to educational research*. SAGE Publications.
- Murillo, F. J., Perines, H. A. y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa: Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 183-200. <http://hdl.handle.net/10481/48727>
- Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. *Research Papers in Education*, 20(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/0267152052000341327>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Perines, H. y Ion, G. (2021). How do prospective teachers understand educational research? *The Teacher Educator*, 56(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1846831>
- Perines, H. y Murillo, F. J. (2017a). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Perines, H. y Murillo, F. J. (2017b). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 251-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Prendergast, S. y Rickinson, M. (2019). Understanding school engagement in and with research. *The Australian Educational Researcher*, 46, 17-39. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0292-9>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257-273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>

- Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M. y Ryve, A. (2022). Using research to inform practice through research-practice partnerships: A systematic literature review. *Review of Education*, 10(1), Article e3337. <https://doi.org/10.1002/rev3.3337>
- Tapia Cortés, C., Cardona Torres, S. A. y Vázquez Serna, H. (2018). Las competencias investigativas en posgrado: Experiencia de un curso en línea. *Revista Espacios*, 39(53), 20. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-20.html>
- van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W. y Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Vanderlinde, R. y van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Villarruel Fuentes, M. (2015). La investigación y el investigador en la percepción de estudiantes de Maestría en Educación. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 7(12), 39–57. <https://doi.org/10.22430/21457778.487>
- Wang, Y., Newton, D., Moger, P., Ion, G. y Arnau-Sabates, L. (2023). What do we know so far about the research-teaching nexus in initial teacher training? Findings from a systematic review. *Review of Education*, 11(2), Article e3405. <https://doi.org/10.1002/rev3.3405>