



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE
ATACAMA**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad
Educativa**

JAVIERA MARTÍNEZ DÍAZ

**Director(a):
MANUEL SILVA ÁGUILA**

**Comisión Examinadora:
Valeria Herrera
Mónica Manhey
Manuel Silva**

Santiago de Chile, año 2023

DEDICATORIA

A toda mi familia, quienes siempre entregan todo su apoyo. En especial a mis padres, Cecilia y Alberto, quienes han sido mi soporte, me han educado y enseñado desde el cariño y la empatía, que me permiten ser la persona que soy hoy.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer profundamente a los profesores del programa que han enseñado comprensiva y respetuosamente, valorándonos como individuos con sentires y necesidades.

También agradecer especialmente a mi profesor guía, el Dr. Manuel Silva Águila, por su cariño, dedicación, interés en mi trabajo y sus palabras de aliento que me han motivado en este arduo trabajo. Su orientación ha sido enriquecedora.

También quiero expresar mi gratitud al comité académico que ha evaluado y entregado sugerencias y retroalimentación para mi estudio.

Agradezco también a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo por financiar este estudio a través de la beca de Magíster Nacional folio 22220841.

Deseo agregar un agradecimiento especial a mi familia y los seres queridos que me han apoyado y alentado durante todo este proceso, sin ustedes esto no habría sido posible.

De igual manera, quiero agradecer a mis compañeras Jacqueline, Ana María, Ximena y Milisen por conformar un equipo de trabajo y apoyo esencial en mi paso por el programa.

Finalmente, quiero agradecer a los participantes de mi estudio por su tiempo, comprensión e interés para compartir sus experiencias. Muchas gracias por su contribución

RESUMEN: El propósito de este estudio es examinar la apreciación de los estudiantes de pedagogía respecto al modelo de investigación formativa ofrecida por la Universidad de Atacama a partir del año 2018. El estudio se realizó a través del método fenomenológico hermenéutico de Heidegger. Como instrumento de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Se puede definir la investigación formativa como una estrategia pedagógica que construye conocimientos en los estudiantes a través de métodos investigativos aplicados en su disciplina correspondiente. En primera instancia se identifican las oportunidades de investigación formativa ofrecidas a los estudiantes de pregrado en los programas de pedagogía, para luego conocer la apreciación de los estudiantes ante dichas oportunidades, analizando las experiencias narradas. Se ha revelado en los resultados que las estudiantes han vivido su experiencia en torno al fenómeno como algo positivo casi en su totalidad, y que ha sido una experiencia enriquecedora y transformadora. También manifiestan aspectos que consideran haber obstaculizado de cierta manera distintas posibilidades, señalando aspectos que creen pueden ser posibles de mejorar. El análisis de resultados releva implicaciones sociales respecto al fenómeno estudiado como una posibilidad de desarrollo integral de los futuros profesionales a través de transformaciones curriculares.

Palabras clave: investigación formativa, cultura investigativa, investigación educativa, currículo.

Tabla de contenido

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN.....	1
EL PROBLEMA	1
ANTECEDENTES EN LA UNIVERSIDAD DE ATACAMA	5
OBJETIVOS	8
<i>Objetivo General</i>	8
<i>Objetivos específicos</i>	8
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	9
INTRODUCCIÓN	9
1. EL ESPACIO UNIVERSITARIO	10
1.1. <i>Investigación como elemento transversal</i>	10
1.2. <i>Cultura investigativa</i>	13
1.3. <i>Agentes del espacio universitario</i>	15
2. EL SUJETO Y SU CONTEXTO.....	17
2.1. <i>Aporte social contextualizado</i>	17
2.2. <i>El diálogo como proceso de construcción</i>	19
2.3. <i>Autonomía y participación</i>	21
CONCLUSIÓN	24
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	25
FENOMENOLOGÍA: TRASCENDENTAL Y HERMENÉUTICA	25
¿QUIÉN ES DASEIN?	29
EL CÍRCULO HERMENÉUTICO	31
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....	35
PROCEDIMIENTOS.....	35
PARTICIPANTES	35
TÉCNICAS.....	36
VALIDEZ DEL ESTUDIO	36
<i>Credibilidad</i>	37
<i>Transferibilidad</i>	39
<i>Dependabilidad</i>	39
<i>Confirmabilidad</i>	40
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	40
INSTRUMENTOS	44
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	49
CONTEXTO	49
DEMOGRAFÍA DE LOS PARTICIPANTES.....	50
RECOLECCIÓN DE DATOS	50
RESULTADOS	51
NARRATIVAS SITUADAS (TEMAS).....	55
<i>Continuidad de estudios y ampliación del campo profesional</i>	55
<i>Mejorar habilidades</i>	57

<i>Falta de motivación y currículo enfocado a la enseñanza en el aula</i>	59
<i>Estrategias efectivas</i>	62
<i>Cuestionamiento constante y desenvolvimiento social</i>	64
<i>Introducción tardía a la investigación</i>	69
<i>Experiencia enriquecedora y de aprendizaje continuo</i>	71
<i>Exclusividad</i>	74
NARRATIVA GENERAL	78
DESCRIPCIÓN GENERAL	81
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	82
<i>Interpretación de los resultados</i>	83
<i>Continuidad de estudios y ampliación del campo profesional</i>	83
<i>Mejorar habilidades</i>	84
<i>Falta de motivación y currículo enfocado a la enseñanza en el aula</i>	85
<i>Estrategias efectivas</i>	86
<i>Cuestionamiento constante y desenvolvimiento social</i>	88
<i>Introducción tardía a la investigación</i>	89
<i>Experiencia enriquecedora y de aprendizaje continuo</i>	90
<i>Exclusividad</i>	91
REVISIÓN DE PRESUNCIONES CONCEPTUALES.....	92
LIMITACIONES.....	94
IMPLICACIONES SOCIALES	95
RECOMENDACIONES PARA INVESTIGACIONES FUTURAS.....	96
CONCLUSIÓN	96
BIBLIOGRAFÍA	98
ANEXOS	105

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

El problema

En el mundo donde los avances científicos progresan a pasos agigantados, y las formas de aprender se diversifican constantemente, es importante que los docentes estén preparados como investigadores para poder adaptarse a dichos cambios, partiendo desde nuevas aportaciones científicas al campo de la educación. El desarrollo de una cultura investigativa establece las bases para mejorar las prácticas docentes, donde el individuo debe dar respuesta a problemáticas que se presenten en su ejercicio profesional (Rojas, Durango y Rentería, 2020; Bennasar, 2020; Ramírez y Moreno, 2016). Sin embargo, ¿qué tan preparados se encuentran los futuros docentes chilenos como investigadores científicos? ¿Realmente sienten que las oportunidades de investigación aportan de manera positiva a su quehacer docente? Es crucial que las instituciones de educación superior entreguen las herramientas necesarias para desarrollar habilidades investigativas en la formación inicial en las carreras de pedagogía, y así promover una cultura investigativa como un elemento transversal en el currículum (Gutiérrez, Peralta y Fuentes, 2018; Criado, Sánchez e Inga, 2020). Estas habilidades dan paso a nuevas perspectivas, innovadoras en la resolución de problemas y la posibilidad de generar aportes teóricos acorde a la transformación constante de la realidad (Guerra, 2017; Puerta, 2020). El docente cumple un rol de investigador de forma inherente, es esencial observar, indagar, analizar, reflexionar en el aula, como una forma de mejora permanente, ajustando la práctica en beneficio de los alumnos. Este trabajo permite una mirada más profunda de los problemas y necesidades generadas en una clase, siendo de forma casi invisible gran parte de la rutina docente (Burns y Westmacott, 2018; Dann et al., 2018). Esta tarea intrínseca de un profesor es parte básica del desarrollo profesional. A pesar de ello, no siempre se cuenta con las herramientas necesarias o la preparación debida de habilidades investigativas, dificultando la interpretación de las situaciones áulicas para realizar transformaciones metodológicas. Una de las mayores razones para una formación investigativa

insuficiente es la (comúnmente) corta duración de asignaturas relacionadas a la investigación que permiten la enseñanza de habilidades y metodologías investigativas. Uno de los motivos determinantes para esta escasa preparación es la visión neoliberal de la educación vista como un bien de consumo, donde el principal enfoque es la entrega de un servicio donde se apunta a la producción económica y académica, enseñando técnicas y aptitudes para dicho objetivo (Astaíza-Martínez et al., 2020). Es así como se generan deficiencias en la preparación del docente investigador en su formación, dejando en claro la necesidad de oportunidades de espacios de investigación formativa en los programas de pedagogía en las instituciones de educación superior.

Existen disponibles variadas definiciones del concepto de investigación formativa acorde a distintos autores, sin embargo, como punto común entre las definiciones recogidas, se entenderá en esta investigación como una estrategia pedagógica utilizada por docentes investigadores (dentro de su rol consustancial como investigador), dirigida a individuos en formación, la cual construye conocimiento y desarrolla habilidades investigativas en los estudiantes a través de distintos métodos de investigación como un elemento transversal dentro de su desempeño profesional en una disciplina específica (Rojas et al., 2020; Espinoza-Freire, 2020; Parra, 2009; Augusto-Hernández, 2003). En pocas palabras, como señala Parra (2009), se trata de “enseñar a través de la investigación”.

Por tanto, en ese contexto del cual el país es parte, es necesario detectar las oportunidades de investigación formativa entregadas a los alumnos y docentes en las universidades chilenas, para evaluar si se está dando respuesta a las necesidades sociales y de formación para futuros investigadores. En coherencia con lo anterior, la información recolectada respecto a las apreciaciones de los estudiantes servirá para visualizar las vivencias y experiencias en torno a la formación investigativa en una universidad regional, detectando el efecto que el modelo de formación genera en los estudiantes. Hacerse cargo de este tipo de diagnóstico es importante la evaluación de cualquier medida que se tome al respecto.

Las oportunidades de desarrollo de investigación formativa en Latinoamérica se inician principalmente en Colombia, con la creación e implementación de los “semilleros de investigación” en los años noventa (Flores, Mendoza y Loaiza, 2019; Guerra, 2017). País donde, por lo menos en el año 2019, se encontraban activos alrededor de 8000 semilleros de distintas universidades, pertenecientes a la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (Redcolsi) (Sánchez, 2019). Es en esta época donde comienzan a surgir los conceptos relacionados con la investigación formativa en América Latina. Se ha llevado a cabo una recogida de información de manera online, a través de un buscador, con apoyo de listas de universidades por país, para indagar sobre las instituciones de educación superior que ofrecen programas de semilleros de investigación para sus estudiantes. A través de la información hallada se realizó una lista de las instituciones que tienen información publicada de manera online sobre sus semilleros de investigación, recogido de sitios oficiales de las instituciones (Anexo 1). Los semilleros de investigación, como método principal de apertura a la investigación para estudiantes de pregrado, se han ido conformando con los años en toda América Latina con mayor fuerza en la última década. La información fue recabada de manera online, por lo que es necesario mencionar que esta lista puede encontrarse incompleta, es posible que algunas instituciones cuenten con dichos programas y no se encuentren publicados de manera online. Sin embargo, entrega una visión general sobre el desarrollo de este tipo de programas por país.

Es posible observar que Colombia lidera en cuanto a materia de formación de semilleros de investigación para estudiantes, seguido por Chile y Panamá. Se detectó que actualmente en Chile existen programas de semilleros de investigación en por lo menos 30 universidades de las 74 existentes en el país (Ministerio de Educación, 2022), lo que corresponde al 40,5% de las universidades chilenas. A pesar de contar con programas de semilleros en casi la mitad de las universidades chilenas, y la realización de distintos encuentros de semilleros estudiantiles, es muy difícil encontrar estudios científicos respecto a estos trabajos. Más aún, no ha sido posible encontrar estudios

fenomenológicos respecto a las experiencias de los estudiantes dentro de los grupos semillero. Un aspecto esencial si se desean realizar mejoras en los programas ofrecidos y adaptaciones a los intereses y necesidades de los estudiantes. Por otro lado, también es importante señalar que solamente se ha encontrado información referente a universidades y no a institutos profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT), por consiguiente, se detecta una falta de desarrollo de este tipo de programas en estos últimos. Actualmente, en Chile existen 144 instituciones de educación superior (Ministerio de Educación, 2022), lo que da cuenta del panorama general. Se descubre una diferencia en cuanto a otros países latinoamericanos, donde instituciones de educación superior diferentes a las universitarias si cuentan con este tipo de programa (Visible en la tabla - Anexo 1).

El impacto de estudio es relevante, puesto que es necesario indagar respecto a una cultura sobre los procesos de formación para la investigación en niveles pregrado, sobre todo a nivel regional; cuestión que repercute en el avance de la investigación científica en general y en el compromiso profesional para la mejora de los procesos educativos en nuestro país. Es necesario conocer las oportunidades entregadas en las instancias de estudios superiores y la importancia atribuida por los estudiantes a la formación investigativa.

Antecedentes en la Universidad de Atacama

Dentro de la Facultad de Humanidades y Educación de la universidad, en el año 2017, se da paso al proyecto Semillero de Formación Inicial Docente (FID) CM-FID ATA1758, el cual comenzó a ser trabajado con los estudiantes el año 2018. Este proyecto se encuentra también en el marco de los lineamientos del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Educación (IICSE), el cual fue creado el año 2013. Dentro de la información publicada por el Instituto (Universidad de Atacama, s.f.), se establece que tiene planteado como objetivos:

- a) Promover el estudio y difusión de los valores culturales propios de nuestra región, asumiendo el rol de incentivar la investigación en las Ciencias Sociales y Educación, generando instancias de reflexión en torno a la cultura y educación en nuestra región.

- b) Investigar las formas y expresiones culturales de las diferentes comunidades que habitan la Región de Atacama a través de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, propiciando el registro, descripción y análisis de sus elementos más característicos.

- c) Detectar en la Región de Atacama aquellos bienes que constituyen auténticos valores culturales, susceptibles de formar parte del acervo histórico de nuestra Región.

d) Promover y difundir la restauración monumental y conservación de bienes culturales referidos, dignos de ser conservados o exhibidos en virtud de su valor histórico, artístico o antropológico.

e) Realizar investigaciones de carácter científico, social y educacional de las sociedades, su evolución social y cultural a través del tiempo, examinando su rol en distintos hábitats de la Región, así como su relación con el medio ecológico.

f) En su acción, el Instituto deberá privilegiar los estudios en las diferentes ramas de las Ciencias Sociales.

La creación de los semilleros de investigación, un proyecto sin precedentes en los programas de pedagogía de la universidad, abrió la oportunidad a los estudiantes de pedagogía de fortalecer habilidades investigativas, considerando la investigación como un proceso pedagógico en sí mismo, dando también las bases para mayores oportunidades profesionales a futuro.

El programa de *investigación formativa* se crea con base en los trabajos realizados con anterioridad dentro del IICSE, como un programa aparte a los semilleros de investigación de la facultad de humanidades, y este tiene su punto de partida el año 2019. Gracias a este programa, se han formado nuevas redes con distintas instituciones latinoamericanas para promover diversas oportunidades en investigación a los estudiantes de la universidad, con el fin de lograr sus objetivos propuestos. Dentro de este contexto también se crea la revista ProPulsión dentro del instituto, una revista interdisciplinaria del campo de las humanidades que ha sido promovida como una oportunidad abierta para publicación a estudiantes (Revista ProPulsión, s.f.). La revista

actualmente se encuentra indexada en LatinDex y LatinRev, siendo un proyecto activo del IICSE que ha permitido avanzar en el campo de la investigación en humanidades dentro de la universidad. Es importante destacar que todos los trabajos realizados desde el IICSE tienen un fuerte enfoque regional, tal como se plantea en sus objetivos, significando no solo una potenciación para los estudiantes y docentes, sino también para la región de Atacama en general, abriendo oportunidades de avance en la comunidad.

Objetivos

Objetivo General

Conocer la apreciación de los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Atacama respecto al modelo de investigación formativa ofrecida por la universidad para el desarrollo de nuevas habilidades investigativas docentes.

Objetivos específicos

1. Identificar las oportunidades de investigación formativa presentes en el currículum para los estudiantes de las carreras de pedagogía de la Universidad que permiten consolidar las habilidades investigativas de los estudiantes.
2. Describir la apreciación de los estudiantes respecto a las estrategias y métodos ofrecidos que desarrollan habilidades investigativas dentro de los programas de pregrado.
3. Analizar las experiencias comunes narradas por los estudiantes en torno al modelo de investigación formativa.

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Introducción

En este capítulo se realiza una revisión de la literatura correspondiente al fenómeno de los procesos de investigación formativa dentro de las universidades latinoamericanas. Se identifican estudios que han ido en aumento en la última década, dando cuenta de la importancia que han tomado dichos programas en América Latina, sus beneficios, fortalezas y aspectos por mejorar. Es de gran importancia identificar las dimensiones que se presentan en torno al fenómeno para lograr situar los elementos que inciden en la experiencia de aprendizaje de los sujetos, pudiendo así comprender e interpretar de mejor manera la narrativa de cada aspecto que interviene en su experiencia.

Se realizó una selección de estudios que se relacionan con las dimensiones y elementos presentes en el fenómeno, y fue organizada en secciones temáticas comunes en los que convergen los estudios encontrados. La primera es la del espacio universitario, el lugar donde se desarrollan las distintas actividades de investigación formativa, la segunda sección temática es la del sujeto y su contexto, haciendo referencia al estudiante-investigador y su actuar en el entorno en el cual se encuentra situado. Ambos temas se presentan constantemente en los estudios recabados, y se han dividido en subtemas que engloban estas dimensiones.

Se utilizaron distintas bases de datos online para la búsqueda de literatura, las cuales fueron Scielo, Sage Journals y Google Scholar. Los términos clave utilizados para la búsqueda fueron “experiencia de estudiantes”, “semillero” e “investigación formativa”. El uso de estas palabras clave reduce el foco de búsqueda para encontrar estudios específicos que se conectaran a la experiencia de estudiantes de pregrado que sean partícipes de este tipo de programas. Como termino adicional para la búsqueda de literatura preexistente se utilizó “Latinoamérica”, “Sudamérica”, “América latina” y “Chile”, contextualizando la búsqueda de manera aún más específica. Se consideraron

estudios que hayan sido realizados desde el año 2018 para estudiar los hallazgos más recientes en torno al fenómeno.

1. El espacio universitario

Los distintos autores estudiados hacen hincapié en la importancia del contexto universitario en el que se desarrollan los procesos de investigación, la gestión realizada por las instituciones, la entrega de herramientas para su desarrollo, la cultura que rodea a la comunidad y el actuar de cada uno de los agentes de la comunidad, y como estos elementos inciden en el éxito de dichos procesos. Se identifican tres elementos comunes en la literatura estudiada: la aplicación de la investigación formativa como una estrategia transversal en los programas de estudio, el desarrollo y fortalecimiento de una cultura investigativa en las instituciones de educación superior, pero también como sociedad, y los agentes que se articulan para el desarrollo de programas de investigación formativa.

1.1. Investigación como elemento transversal

Se menciona como un aspecto crucial la función de las universidades como generadoras de espacios de formación en los cuales se permita transmitir conocimiento a través de la investigación en las relaciones conformadas dentro de ella, entre académicos y estudiantes, lo cual significara avances y desarrollos para la sociedad. Se señala en varios de los estudios como se deben realizar esfuerzos de inversión para investigación y desarrollo para el desarrollo social (Cantos-Figueroa, Cañarte-Quimis, Baque-Cantos y Pluas-Barcia, 2020). En este sentido, la investigación debe existir como un elemento transversal e inherente de los procesos formativos (González Lozano, 2020; Cantos-Figueroa et al., 2020; Bennasar, 2020; Numa-Sanjuan y Márquez, 2019), y como elemento transversal debe trabajar de forma multidisciplinaria para superar la fragmentación curricular (Numa-Sanjuan y Márquez, 2019).

La capacidad de entregar espacios de investigación a los estudiantes genera nuevos talentos y conocimiento (Cantos-Figueroa et al., 2020), por lo que se debe entregar una formación para que los estudiantes posean habilidades que les permitan desempeñarse en distintos ámbitos laborales (Cantú, Medina y Martínez, 2019). En pregrado existe la posibilidad de entregar las bases o, al contrario, obstaculizar el ingreso al mundo de la investigación científica (Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). Es en las universidades donde se enseña a hacer ciencia para formar investigadores como agentes de aporte a su contexto social (Cantos-Figueroa et al., 2020). Se debe potenciar el recurso humano en los establecimientos de educación superior, pues la mejora de calidad de vida de los ciudadanos se encuentra relacionada con el desarrollo científico que responda a sus necesidades. La instrucción de estudiantes de pregrado en espacios investigativos presentan una estrategia crucial para la formación de nuevos investigadores (Cantos-Figueroa et al., 2020).

Según Bennasar (2020) la investigación no debe ser abarcada como una asignatura que se debe cumplir en un momento determinado, pues esto permite que la forma de pensar de los estudiantes trabaje constantemente en responder a las necesidades del espacio en el que se desenvuelven, la falta de esta pertinencia condena a la sociedad a la dependencia. Generalmente, la investigación dentro del currículo se ve limitada a un espacio memorístico y descontextualizado que sirve para culminar los estudios (Numa-Sanjuan y Márquez, 2019).

Dilas-Jiménez, Ascurra-Toro, y Mendoza-Pumapillo (2020) señalan como una de las estrategias para la formación de nuevos investigadores la investigación formativa, siendo vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de habilidades y herramientas investigativas. Generalmente, se desarrolla la investigación formativa a través de semilleros de investigación, los cuales son generalmente espacios extracurriculares y de naturaleza autónoma, y la formación entregada en ellos tiene la característica de transversalizar el resto de la formación curricular entregada en la universidad (Vega-Monsalve, 2019). Las experiencias de semilleros de investigación

Colombianas, quienes fueron los primeros en implementarlas en Latino América, han demostrado que se puede lograr una integración de pregrado con posgrado con éxito, y también la conformación de redes con otras universidades (Dilas-Jiménez et al., 2020).

Vega-Monsalve (2019), señala que el apoyo institucional y la inversión destinada a estos espacios es esencial para su éxito, las instituciones de educación superior deben proporcionar recursos necesarios para el desarrollo de los espacios de investigación formativa y proporcionar una articulación de proyectos integrados. La autora indica que el tipo de filtro recomendado para el ingreso a los semilleros es el de invitar a estudiantes de semestres iniciales, y se debe entregar información clara para el ingreso y lo que el proceso conlleva, y las convocatorias deben ser informadas por distintos canales y con anticipación (Vega-Monsalve, 2019). Cantos-Figueroa et al., (2020) indican en su estudio que en comparación con otras regiones, América latina presenta una baja inversión en investigación y desarrollo, lo que podría explicar las bajas posiciones de ranking de la región.

De acuerdo con la información emanada del (Banco Mundial, 2018), referidas al gasto en investigación y desarrollo (% del PIB) en algunas regiones y países a nivel global, se tiene que: para el año 2018, la Unión europea, destinó por este concepto el 2,18 % del PIB; en el mismo año América del Norte, aportó el 2,74%, mientras que la región de América Latina y el Caribe (ALC), en el año 2017, invirtió el 0,75% del PIB. Así pues, de acuerdo con las estadísticas presentadas por este organismo financiero, la inversión en I+D en algunos países del mundo, señalan lo siguiente: para el año 2018 Corea del Sur, proyectó, un gasto de 4,81%; Alemania el 3,09 %; Estados Unidos el 2,84%; Canadá el 1,57% y España el 1,24%. (p. 985)

Un déficit de capital humano, recursos y uso de métodos obsoletos se traducen en un problema que dificulta la investigación académica. Dentro de esto se consideran también los problemas de lectura y escritura de docentes y estudiantes (Rojas et al., 2020). Como indica Bennasar (2020)

Desde esta óptica, las potencialidades investigativas son en definitiva una condición que debe cubrirse, y ese es parte del reto: abordar las realidades institucionales y sociales, como estímulo y empuje, para consolidar la cultura de la investigación como transversalidad. Que trastoque el acontecer universitaria, que se imbrique a la formación y a la extensión, como ejes que se retroalimentan y dan sentido a lo académico y a lo pedagógico. (p.6)

Criado, Sánchez e Inga (2020) nos explican que si bien el proporcionar recursos monetarios es un elemento indispensable para el desarrollo de los espacios de investigación, también es de igual importancia la promoción de actividades investigativas, por lo cual debe existir una gestión adecuada por parte de las instituciones. Se debe informar de forma correcta y oportuna a toda la comunidad universitaria sobre los espacios de investigación formativa y los eventos relacionados con esta, despertando o manteniendo la motivación de los estudiantes para formar parte de dichos espacios.

1.2. Cultura investigativa

La cultura investigativa surge a partir del conjunto de individuos que comparten valores, ideas, actitudes y expectativas para realizar actividad investigativa. La cultura existente en un espacio generará comportamientos que apunten a la misma finalidad, y a su vez, el comportamiento de los individuos hacia la cultura tiene un impacto

significativo, la práctica constante de acciones investigativas impacta en la cultura colectiva, y la cultura a su vez influencia las acciones a realizar (Puerta, 2020; Criado et al., 2020). La investigación formativa se produce a través de actividades investigativas dentro de un ambiente y cultura de la investigación, donde pueden obtener conocimientos respecto a procesos académicos y pedagógicos. Esto se sustenta en la valoración de la curiosidad y la pedagogía de la pregunta y la duda, y el desarrollo de habilidades como la observación, capacidad de búsqueda, selección de información, transferencia de aprendizaje, flexibilidad interdisciplinaria y uso de conocimientos de forma pertinente, entre otros (Espinoza-Freire, 2020). Es importante que los docentes no se dediquen a transmitir contenidos de la metodología de la investigación, sino que deben enseñar los procesos que dirigen el cuestionamiento (Numa-Sanjuan y Márquez, 2019).

Las instituciones de educación superior tienen la posibilidad de generar cultura investigativa constantemente mediante espacios de investigación formativa, como los semilleros de investigación, para formar estudiantes dentro de los procesos de investigación, generalmente a través del “aprender haciendo”, y como objetivo principal tienen la misión de mantener la cultura investigativa a través de costumbres y hábitos orientadas a esta (Bacca, 2020; Cantos-Figueroa et al., 2020; Iriarte-Pupo, 2020; Vega-Monsalve, 2019). La investigación formativa es esencial para generar cultura investigativa de manera transversal. Esta transversalidad permite mejorar y fortalecer los distintos procesos pedagógicos de las instituciones de educación superior (Rojas et al., 2020). Una organización que gestiona un espacio adecuado para el desarrollo de la cultura investigativa en la universidad fomenta la investigación en sus estudiantes y el desarrollo de distintas habilidades de indagación (Criado et al., 2020). Las instancias de investigación formativa también cumplen el papel de espacios de emergencia de nuevas escuelas de pensamiento intelectual (Cantos-Figueroa et al., 2020).

Según Numa-Sanjuan y Márquez (2019) existe una falta de cultura en investigación en algunas instituciones, dado que esta suele ser abordada solo para el término de los estudios de pregrado o tesis. Se debe estimular la investigación con una mirada colectiva, dar paso a una cultura investigativa que considere a los individuos del espacio en el que se está investigando y dando respuesta (Bennasar, 2020), para esto las prácticas pedagógicas deben dejar de lado el enfoque de profesionalización para la promoción de la cultura investigativa pertinente. (Rojas et al., 2020)

Algunas de las prácticas que fortalecen la cultura de la investigación, según Puerta (2020) son la consolidación de la comunidad científica de construcción colectiva, la conformación de grupos de investigación que profundicen temáticas de interés común, grupos de discusión, semilleros de investigación, estrategias comunicativas de divulgación de conocimiento, publicación de resultados de investigación, capacitación de docente y estudiantes, participación en eventos de transferencia de conocimiento, y el desarrollo de cursos sobre investigación.

1.3. Agentes del espacio universitario

Para el desarrollo de espacios de investigación formativa debe existir una articulación entre métodos, práctica docente y planificación curricular para generar aprendizajes significativos (Rojas et al., 2020). La actividad investigativa tiene como agentes principales a los docentes y los estudiantes, y su aplicación debe estar acompañada por docentes como mediadores que promueven el cuestionamiento y el asombro (Dilas-Jiménez et al., 2020; Criado et al., 2020; Cárdenas, 2018). Es importante que el docente mantenga un principio de no directividad, dejando de lado la figura de autoridad (Espinoza-Freire, 2020; Cárdenas, 2018). En estos espacios de aprendizaje es fundamental que académicos y estudiantes mantengan un intercambio de saberes, donde los docentes “contagien su pasión” a sus alumnos, fortaleciendo la motivación (Bacca, 2020; Vega-Monsalve, 2019).

Los espacios como los semilleros de investigación abordan distintas dimensiones del espacio educativo, como la docencia y extensión, y convierten al estudiante en el actor central como constructor de conocimiento (Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). Se debe posicionar al estudiante como protagonista (Rojas et al., 2020), el docente es un acompañante y guía, y debe asegurar la participación activa de cada estudiante para mantener la motivación (Vega-Monsalve, 2019). El trabajo en equipo e intercambio entre docentes y alumnos permiten la enseñanza entre ambos y abre paso al aprendizaje científico especializado innovador (Cantú, et al., 2019). Vega-Monsalve (2019) nos señala que las habilidades de liderazgo y el ambiente que provea el docente quien acompaña a los estudiantes pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Además, el manejo del conocimiento y el apoyo que demuestren también influyen en el éxito del proceso.

Los agentes involucrados en investigación deben producir científicamente de forma activa para realizar transformaciones sociales (Flores et al., 2019), y se realiza una mejora constante dependiente al trabajo que realicen el investigador a cargo y los estudiantes. Debe existir también una constancia para su desarrollo (Bacca, 2020). Vega-Monsalve (2019), en los resultados de su estudio, señala como factor de motivación extrínseca para la participación de estudiantes el acompañamiento del docente con un grado de motivación permanente. Además de contar con planes de trabajo que tengan resultados tangibles. Se necesitan también estrategias de seguimiento y acompañamiento con espacios de retroalimentación. Si los docentes carecen de competencias investigativas, no es posible transmitir su importancia a los estudiantes, por lo que se debe contar con docentes preparados en investigación científica (Numa-Sanjuan y Márquez, 2019).

2. El sujeto y su contexto

La segunda dimensión identificada corresponde a la situación contextualizada individual de los sujetos que vivencian el fenómeno de participar en la investigación formativa. Se identifican tres temáticas recurrentes en la literatura estudiada, correspondientes al aporte y/o respuestas a las necesidades de la sociedad en la que se sitúa el individuo, en segundo lugar el diálogo como elemento crucial para la construcción de conocimiento e intercambio de experiencias dentro de la investigación formativa, y finalmente el aspecto del desarrollo integral del individuo como un agente autónomo y central del aprendizaje en la investigación formativa.

2.1. Aporte social contextualizado

Las universidades cumplen un rol en la sociedad donde se debe apuntar a responder a las necesidades sociales, una de las formas en las que estas instituciones pueden dar respuestas es a través de la promoción de la investigación para contribuir al país (Bennasar, 2020). Los objetos de estudio de cualquier proceso investigativo se relacionan con las necesidades del momento de alguna sociedad, por lo que se busca realizar mejoras a través de la investigación (Criado et al., 2020). Los objetivos que se planteen desde la investigación deben tener una pertinencia social, conformando espacios donde la investigación se vuelve un estilo de vida motivador que dé respuestas a su contexto (Cantos-Figueroa et al., 2020; Cantú et al., 2019). Para un desempeño profesional con visión local y global de transformación se deben formar estudiantes universitarios con habilidades necesarias para ser un agente que aporte a su contexto social, que entregue respuestas innovadoras a las necesidades de su contexto (Guerrero Hernández, Lagunes Domínguez, Torres Gastelú y Lau Noriega, 2019). Los procesos de investigación aplicada significan la elaboración de conocimientos y la formación de talentos que tengan un impacto social real, incidiendo en el desarrollo de una nación a través de estos aportes, una relación academia-sociedad reforzada construye

conocimiento social y responden a demandas contextuales (Cantos-Figueroa et al., 2020; Cantú et al., 2019).

La vinculación de la universidad con la sociedad permite un intercambio de conocimientos donde los investigadores (tanto estudiantes de pregrado como docentes experimentados) pueden realizar aportes reales para el desarrollo de la sociedad (Criado et al., 2020). La formación pertinente en los espacios de investigación formativa apunta a solucionar problemas reales. La relación de lo académico con lo cotidiano impacta en la pertinencia de los aportes entregados. La falta de pertinencia significa una separación en esta relación. La investigación formativa significa una oportunidad de acercamiento a la realidad social (Rojas et al., 2020). Grupos como los semilleros de investigación se convierten en un sustento que permite dirigirse a una transformación social real, simbolizan un aporte al servicio de la comunidad, generando un “retorno social” con los aportes originados desde estos (Bacca, 2020; Cantos-Figueroa et al., 2020; Flores et al., 2019). Se busca que el conocimiento difundido genere “ecos en el ámbito social”, y se generen conocimientos pertinentes al contexto, que transformen el espacio social a través de la participación (Cárdenas, 2018). Se permite pensar los semilleros desde las bases, con los individuos que vivencian las transformaciones y generación de nuevas necesidades del contexto social, y es así como a partir de grupos más pequeños se apunta a responder problemas de mayor complejidad (González Lozano, 2020). Bacca (2020) señala

Pues bien, estos grupos permiten, no solamente la estimulación del investigador y sus compañeros sino adicionalmente aportes y experiencias relevantes al tema investigado, en dónde, desde el acompañamiento necesario dé lugar a un resultado de investigación con mayor pertinencia, enfoque e impacto científico y social. (p. 4)

Numa-Sanjuan y Márquez (2019) consideran que la implementación de semilleros de investigación en las instituciones de educación superior a nivel latinoamericano permitiría el desarrollo de proyectos sociales a nivel nacional e internacional a través de la conformación de comunidades científicas de mayor alcance. Se debe promover la cultura de la investigación como base de conformación de redes para producir un impacto social, y se deben realizar inversiones por parte del estado para conformar dicha base (Flores et al., 2019). El fortalecimiento de una cultura investigativa abre paso al cuestionamiento de los modelos educativos a través los aportes de experiencias a la par con lo teórico, desarrollando el pensamiento crítico para abrir los espacios a la comunidad científica (González Lozano, 2020; Bacca, 2020).

2.2. El diálogo como proceso de construcción

Los programas de investigación formativa son espacios de discusión académica que fortalecen las habilidades investigativas e individuales de los estudiantes a través de la interacción y la apertura dialéctica (González Lozano, 2020; Guerrero Hernández et al., 2019). En este entendido, habilitar espacios de diálogo para construir de forma conjunta permite fortalecer la cultura investigativa, y dar respuesta a problemas sociales y culturales del entorno de la comunidad, ya que la co-creación mejora la capacidad investigativa de la comunidad (Puerta, 2020; Rojas et al., 2020; Flores et al., 2019).

González Lozano (2020) indica que cada participante de un semillero de investigación, un tipo de espacio de investigación formativa, es un aporte para la construcción colectiva, dialógica y crítica. El docente investigador debe guiar un trabajo a partir de los intereses y expectativas de los estudiantes, permitiendo el trabajo colaborativo y el diálogo para la construcción de conocimiento a través del "aprender a investigar investigando" (Cárdenas, 2018). En un contexto de investigación formativa, el docente también toma el papel de aprendiz de investigación junto con sus estudiantes, se trabaja

de manera colaborativa para resolver problemas y generar nuevos modelos pedagógicos de interacción (Espinoza-Freire, 2020; Guerrero Hernández et al., 2019). Los estudiantes no se encuentran limitados por una estructura de habilidades predeterminadas (González Lozano, 2020), de esta manera se validan los problemas a partir del diálogo abiertos de quienes están implicados en ellos (Gómez, 2012, citado en Cantú et al, 2019).

La finalidad de los semilleros de investigación debe ser el desarrollo de la capacidad investigativa a través de la interacción entre estudiantes y profesores, lo que favorece el mejoramiento académico a la vez que se busca un impacto positivo en la comunidad, favoreciendo la formación integral al permitir superar los esquemas rígidos de enseñanza de carácter sumatorio y memorísticos que impiden la profundización de contenidos. Lo anterior redundando en la generación de una cultura investigativa en las instituciones. (Rojas et al., 2020, p. 323)

Al trabajar fuera de la estructura tradicional y a través de la apertura dialógica, es posible considerar la otredad y aprovechar el enfrentamiento de conocimientos para la profundización de distintos temas de forma experimental (González Lozano, 2020). La investigación cualitativa se vuelve preciada en la resolución de problemas de grupos pequeños, pues no tiene como interés principal la representatividad (Álvares-Gayou, 2003, citado en Cantú et al, 2019), por tanto, el elemento de la responsabilidad social construido desde la responsabilidad individual logra la comprensión de la enseñanza como una práctica social compleja (González Lozano, 2020).

También es importante señalar que los trabajos en red, una de las estrategias utilizadas por los semilleros de investigación, permiten el intercambio y difusión de conocimientos a través del diálogo multidisciplinar (Cárdenas, 2018). Se debe trabajar en un proceso de diálogo reflexivo dentro de la formación docente, compartiendo

experiencias, y formando relaciones colaborativas para la resolución de problemas contextuales. (Astaíza-Martínez et al., 2020). La articulación entre docencia, comunidad educativa y currículo permite contar con una perspectiva interdisciplinar a través del diálogo para lograr propuestas mucho más integrales (Sabariego, Ruiz y Sánchez, 2013, citados en Espinoza-Freire, 2020). La convergencia interdisciplinaria no solo significa dar respuesta a problemáticas, sino también se traduce en logros en distintas etapas de aprendizaje (Bacca, 2020).

La identidad profesional es un proceso dinámico, multidimensional e intersubjetivo, que cambia constantemente a través de las relaciones establecidas por los practicantes dentro de los contextos profesionales. (Astaíza-Martínez et al., 2020, p. 197)

2.3. Autonomía y participación

Los programas de investigación formativa propuestos en las instituciones deben permitir la apropiación de aprendizaje de los estudiantes para la resolución de problemas y desarrollar habilidades investigativas (Cantú et al., 2019). Por ejemplo, Vega-Monsalve (2019) y Cantú et al. (2019) nos señalan que los semilleros de investigación suelen surgir como espacios espontáneos con estudiantes motivados y autónomos, que fortalecen el perfil profesional de los estudiantes, ofreciendo la posibilidad de mejorar la calidad profesional individual de manera integral. Los estudiantes que se vean incentivados a participar en los espacios de investigación formativa tendrán la capacidad de autorregular sus procesos de aprendizaje al participar de programas de formación contextualizados en su quehacer profesional (Sabariego, Cano, Gros y Piqué, 2020). La conformación de semilleros de investigación permite a los estudiantes “aprender a investigar investigando” para realizar cuestionamientos a las distintas percepciones y conocimientos de la realidad (Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). La incorporación del ámbito investigativo en la formación

de profesionales permite que estos desarrollen capacidades de pensamiento crítico y que sean capaces de mejorar continuamente su desempeño profesional (Bennasar, 2020; Cárdenas, 2018), ya que las habilidades transversales desarrolladas en estos espacios abarcan la indagación, la reflexión y el análisis (Vega-Monsalve, 2019). A partir del cuestionamiento y desarrollo de una problematización, el estudiante hace uso y desarrollo de diversas habilidades investigativas para encontrar posibles soluciones, logrando un aprendizaje significativo, donde él es el actor central del proceso (Espinoza-Freire, 2020).

De igual forma, los semilleros son espacios autogestionados que otorgan una gran libertad de acción a sus miembros para fomentar el espíritu científico en las instituciones de educación universitaria, con el propósito de iniciar tempranamente y/o fortalecer su formación en investigación. (Flores et al., 2019, p. 22)

Entre las ventajas de las investigaciones formativas encontramos que el estudiante aprende a investigar, a la vez que se desarrolla cognitiva, procedimental y actitudinalmente; adquieren independencia cognoscitiva; se propician el empleo de métodos productivos y espacios colaborativos y cooperativos de aprendizaje significativo, y contribuyen a la solución de problemas pedagógicos. (Espinoza-Freire, 2020, p. 52)

Los estudiantes deben aproximarse a los semilleros viviéndolo más allá que como un elemento del diseño curricular, siendo espacios que debiesen ser de “visita voluntaria” (González Lozano, 2020), pues la participación voluntaria y motivación de los estudiantes es generadora de cultura investigativa en los espacios universitarios (Bacca, 2020). La acción participativa permite el empoderamiento a través de la construcción dialógica (Cantú et al., 2019), por lo que se debe estimular el cuestionamiento sin estructuras ni métodos predeterminados para ampliar horizontes (González Lozano, 2020). Parte del éxito del desarrollo de estos programas se ve

influido por el compromiso de los estudiantes, con una participación activa y aporte constante. La motivación de los estudiantes se ve afectada por factores externos y también su propia habilidad cognitiva (Vega-Monsalve, 2019). Es fundamental que se permita el expresar dudas y sentires, el deseo de buscar y disfrutar el aprendizaje, pues no solo se ven los espacios de investigación formativa como un espacio académico, sino también de vida y aprendizaje colectivo donde repercute el gusto y el entusiasmo (González Lozano, 2020; Cantos-Figueroa, et al., 2020). El estudio de Vega-Monsalve (2019), demuestra entre sus hallazgos que el éxito para la conformación de semilleros de investigación, tiene como primer momento los factores de motivación intrínseca para la pertenencia de estos espacios. Como atributos de la categoría menciona la disciplina y responsabilidad para cumplir con los procesos, los deseos de conocer y aprender para sus proyectos de vida personal, y el sentimiento de orgullo de pertenecer.

Es importante señalar también que la participación de los estudiantes en eventos científicos asegura la difusión de los conocimientos elaborados en sus proyectos investigativos, lo cual se ve guiado por la motivación propia; además, fortalece las competencias comunicativas y cognitivas de los estudiantes (González Lozano, 2020; Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). De acuerdo con Dilas-Jiménez, Ascurra-Toro, y Mendoza-Pumapillo (2020) las experiencias de semilleros de investigación Colombianas han demostrado: incrementar la participación de estudiantes en eventos y proyectos científicos, los estudiantes han conllevado su proceso de elaboración de tesis con mayor seguridad, y se ha logrado una integración exitosa de pregrado con postgrado.

Conclusión

En este capítulo se busca profundizar respecto al fenómeno por investigar para realizar interpretar de mejor manera los resultados obtenidos. Se realizó una selección de literatura relacionada para identificar las dimensiones que rodean al fenómeno y para enriquecer las presunciones y conocimiento previo respecto al fenómeno. También se buscó comprender mejor la situación actual del desarrollo de programas de investigación formativa en América Latina y los estudios y conocimientos desarrollados en el último tiempo.

Se reconocen dos dimensiones fundamentales presentes en el fenómeno estudiado: el contexto universitario y la experiencia individual situada. Se destaca el rol de la universidad como un espacio de potenciación de la cultura investigativa, que involucra la gestión de las universidades y la articulación de sus agentes para su éxito. En segundo lugar, se considera la perspectiva individual de los sujetos involucrados en los procesos de investigación formativa y el impacto social contextualizado.

Se ha destacado la aplicación de estrategias de investigación formativa como espacios impulsores de mejoras para el bienestar social y también individual, que involucra no solo aspectos académicos, sino también un desarrollo integral de quienes participen en ellos.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

Fenomenología: trascendental y hermenéutica

Para la comprensión del enfoque de esta investigación consideramos necesario establecer el entendimiento de su origen. La fenomenología es un movimiento filosófico, originado aproximadamente a inicios del siglo XX. Tiene como interés central las experiencias de individuos respecto a un fenómeno en su vida cotidiana, el “mundo de la vida”, descrito y analizado directamente por las interpretaciones del individuo respecto a dicho fenómeno (Eddles-Hirsch, 2015). Los estudios fenomenológicos buscan realizar explicaciones (más que un análisis) a partir de métodos específicos pertenecientes a esta rama.

Las bases de la fenomenología se encuentran en el trabajo de Edmund Husserl, quien recalca la importancia de estudiar la experiencia vivida por los sujetos en torno a un fenómeno, esto de forma sistemática, explorando la subjetividad consciente (Gallagher, 2022). Para Husserl, no solamente debía realizarse estudio del mundo como algo inconexo a los sujetos, pues con esto solo se encontraban soluciones que consideraba demasiado “ajenas” a problemas que debían ser comprendidos desde los sujetos, desafiando ir más allá de los métodos empíricos racionalistas que dominaban los estudios científicos occidentales (Sloan y Bowe, 2014; Laverly, 2003).

Husserl señala que el hecho de pensar nos conecta al objeto en el cual pensamos, esta es una propiedad de la conciencia que llama *intencionalidad*, entendido como el “dirigirnos a algo” (Montero, 2007), término central de su trabajo. El filósofo establece que la conciencia no puede ser aislada, sino que siempre se trata sobre “algo”, gira en torno a algo y no es un elemento individual, está en interacción con la experiencia. El autor trabajó en torno al concepto de la conciencia, y cómo los objetos se presentaban ante la conciencia humana (Sloan y Bowe, 2014), y que el conjunto de experiencias de

conciencias podía establecer un “*horizonte*” respecto a un fenómeno, ya que como humanos, no somos omniscientes y no podemos conocer un fenómeno de forma absoluta (Peoples, 2021). Su trabajo se centra en la *reducción eidética*, donde se busca, como su nombre lo dice, reducir el fenómeno a su esencia (Cordua, 1966). El enfoque fenomenológico establecido por Husserl es conocido como fenomenología trascendental o descriptiva. La metodología fenomenológica de Husserl señala la importancia de realizar una reducción eidética libre de prejuicios, creencias y opiniones por parte del investigador, actuando como un extraño “casi como un extraterrestre llegando al planeta Tierra por primera vez” (Peoples, 2021), un lugar desconocido, siendo sus prejuicios suspendidos en su llegada. Este proceso de suspensión es nombrado *epojé*, o *bracketing* en inglés (que se traduce como “poner entre paréntesis”). Este trabajo corresponde a la *reducción fenomenológica* por parte del investigador, y Husserl lo destaca como un proceso intencional necesario para la reducción eidética. Para la realización de una reducción, Husserl destaca dos términos que debemos tener en cuenta para el estudio fenomenológico: *Noema* y *Noesis*, los cuales forman parte de toda experiencia intencional (Eddles-Hirsch, 2015). Se entiende como Noema lo que se experimenta en la percepción, el “algo” que se experimenta, mientras la Noesis es el acto de la experiencia, el percibir, la manera en la que se experimenta ese “algo”, estando siempre relacionados (Moustakas, 2010).

Husserl comprende la esencia como una estructura de significados esenciales que explica un fenómeno, sin estas características, simplemente no sería aquel fenómeno, y da a entender que la esencia no es una característica de por sí, sino que se trata de los objetos o fenómenos siendo captados tal como son (Dahlberg, 2006). Husserl creía que la *epojé* permitía captar las estructuras comunes de las experiencias, viéndolas como estructuras eidéticas comunes generalizables (Wojnar y Swanson, 2007).

Heidegger, estudiante de Husserl, realiza su trabajo con base en su fenomenología, pero realiza un cambio de dirección respecto a la comprensión de la esencia, pues para Heidegger no existe una separación del sujeto con el objeto, ya que los sujetos no

simplemente “existen” en el mundo, sino que “habitan el mundo” (Larsen y Adu, 2021) y profundiza respecto a la existencia y el ser introduciendo nuevos conceptos (Wojnar y Swanson, 2007). Los significados que los sujetos obtienen y las experiencias vividas se dan en esta relación que no debiese ser separada (Eddles-Hirsch, 2015; Sloan y Bowe, 2014). Heidegger se preocupaba mayormente en el “*Dasein*”, en el comprender el “ser”, el “existir” (Peoples, 2021; Laverty, 2003), y no en la consciencia como lo hacía Husserl. Por lo tanto, no se puede obtener una esencia “pura”, pues en el enfoque hermenéutico de Heidegger, al no haber una separación con el contexto, la relación con el “ser” y dicho contexto varía de sujeto a sujeto históricamente (Laverty, 2003).

Preliminarmente, Heidegger establece una descripción de la fenomenología en su libro “Ser y tiempo” (Being and Time) indagando en la etimología del término, el significado central de las palabras griegas *phainomenon* y *logos* (Smith, 2018). El autor describe un fenómeno como un sustantivo, como algo que se muestra, se manifiesta ante nosotros. Es esta aparición en sí misma. Un fenómeno no se reduce solamente a una manifestación en sí, concreta, sino que también puede manifestarse como una ausencia de algo. En tanto a *logos*, siendo su traducción literal estudio o tratado, Heidegger los asocia al modo específico en el que “algo” se deja ver, el *cómo* el fenómeno que se manifiesta (Giavotella, 2020). El autor describe la fenomenología como un método de investigación filosófico basado en el “cómo” en lugar del “qué” y se preocupa en “cómo” un objeto se presenta.

En el texto de Wojnar y Swanson (2007), se presentan las siguientes diferencias clave entre los dos enfoques fenomenológicos.

Tabla 1

Diferencias clave entre el enfoque descriptivo y hermenéutico.

Enfoque Descriptivo	Enfoque Hermenéutico
1. Se enfatiza en describir esencias universales.	1. Se enfoca en entender el fenómeno en contexto.
2. Ve a una persona como un representante del mundo en el que vive.	2. Ve a una persona como un ser auto-interpretativo.
3. Se cree en que la conciencia es lo que comparten los humanos.	3. Se cree que los contextos culturales, de practica y lenguaje, son lo que comparten los humanos.
4. La auto-reflexión y “despojamiento” consciente de conocimiento previo ayuda a presentar una descripción del fenómeno libre de pensamientos del investigador.	4. Como seres pre-reflexivos, los investigadores co-crean activamente las interpretaciones de un fenómeno.
5. La adherencia al rigor científico establecido asegura la descripción de esencias universales o estructuras eidéticas.	5. El investigador debe establecer criterios contextuales para la fiabilidad de interpretaciones co-creadas.
6. La epojé (bracketing) asegura una interpretación libre de prejuicios.	6. El entendimiento y co-creación por parte del investigador y los participantes es lo que da sentido a las interpretaciones.

Fuente: Wojnar y Swanson, 2007 [traducción].

Este esquema presenta de forma sintética las características del enfoque elegido para esta investigación, las cuales establecen los lineamientos para el diseño del proyecto de investigación y el acercamiento que se debe tener como investigador.

¿Quién es Dasein?

“La esencia del Dasein yace en su propia existencia”

-Martin Heidegger

Heidegger, en lugar de establecer la pregunta “¿Qué es el Dasein?”, pregunta “¿quién es el Dasein?”, y en pocas palabras podríamos decir que es el término que utiliza para referenciar la existencia humana. Sin embargo, este concepto va más allá de la idea de “existencia” (Gallagher, 2022). Definir esencia del Dasein ha sido uno de los temas controversiales en la obra de Heidegger, por lo que no existe un acuerdo concreto respecto a si Dasein es alguien, un evento, una comunidad, entre otros (Zuckerman, 2015). Es un concepto complejo, difícil de categorizar, pues existen variados enfoques en los distintos campos de estudio que nos darán distintas definiciones. Heidegger usa el concepto de Dasein de forma contraria a la idea de referirse a los seres humanos como un tipo de cosa, un objeto (Parkinson, 1996).

Cuando la pregunta es “¿Qué es el Dasein?”, nos vemos conducidos de forma natural a las respuestas filosóficas habituales de yo, sujeto, alma, mente, ego, el “yo”, etc. Heidegger se pregunta, en cambio, “¿Quién es el Dasein?”, y se plantea la siguiente respuesta: “Podría ser que el “quién” del Dasein cotidiano no sea el “yo mismo” (Gallagher, p. 102, 2022).

El filósofo señala que nuestra esencia como tal yace en cómo somos capaces de cuestionarnos nuestra propia esencia, una pregunta compleja y abierta (Wrathall, 2021; Zuckerman, 2015). El Dasein también se encuentra ligado a la *temporalidad*, el tiempo condiciona el Dasein siendo el horizonte de la comprensión (Wrathall, 2021). Siendo determinado por el tiempo, el Dasein tiene pasado y futuro, donde se proyecta,

tiene un abanico posibilidades a partir de los eventos de la vida cotidiana, lo cual puede ser también una distracción para las proyecciones, olvidando la pregunta de nuestra existencia y nuestras proyecciones (Stewart, 2012).

Otra característica crucial del Dasein es el “*Stimmung*”, una traducción cercana sería el “estado de ánimo”. Es la forma en la que el Dasein está abierta al mundo, y también a sí mismo. Heidegger trabaja en torno a ciertos *Stimmung* fundamentales que determinan la *autenticidad* del Dasein: angustia, aburrimiento profundo, el dudar, el shock y el luto (Wrathall, 2021). La angustia es uno de los términos trabajados en detalle por el filósofo. El concepto de angustia (como un sentimiento de ansiedad), se vuelve crucial al momento de cuestionar la existencia humana (y su fin, la muerte), y a partir de esto puede nacer la autenticidad. La angustia nos saca de lo rutinario. (Stewart, 2012)

Una de las respuestas posibles a “¿Quién es el Dasein?”, con un enfoque más “negativo” es “das Man” (el uno), pero no en referencia a un hombre en sí, sino que “el ellos” (por su traducción del inglés: *the they*), siendo ellos todos y nadie a la vez (Gallagher, 2022). El Dasein se piensa como parte del mundo, y Das Man es parte de las masas, el Dasein se vuelve inauténtico en palabras de Heidegger en su obra. Esto no quiere decir que el Dasein no pueda ser auténtico, pues puede ser motivado por los distintos *Stimmung* trascendentales.

La comprensión es la manera humana de “ser” (El Dasein). Las interpretaciones se construyen por su horizonte de entendimiento. Entender que nuestra forma de ser es mediada por el mundo, y el entender que el mundo está mediado por nuestro modo de ser, la forma en que se nos presenta. Aquí nace la estructura del círculo hermenéutico donde nuestras interpretaciones cambian nuestro entendimiento, reinterpretando constantemente. Esta se estructura por el Dasein. (Peoples, 2021; Dyer, 2010). Para dar paso al análisis (o más bien, explicación) de datos, se comprende el todo y luego sus partes, y el comprender las partes modifica nuestra comprensión del todo.

El círculo hermenéutico

El círculo hermenéutico es una idea central en la hermenéutica, la cual tiene sus bases previas a la elaboración de Heidegger, en la retórica antigua, como un término metodológico y que luego fue desarrollado por Schleiermacher (Schwandt, 2007). Sin embargo, Heidegger proporcionó una base con enfoque fenomenológico para el uso de este concepto. El fundamento central trabajado con anterioridad a la fenomenología de Heidegger habla de un proceso de entendimiento apoyado en la idea de que, para comprender un texto en su totalidad, debemos entender las partes de dicho texto, pero a la vez, para entender las partes, debemos entender el todo. (George, 2021; Sloan y Bowe, 2014; Laverty, 2003).

Figura 1

El círculo hermenéutico como método de interpretación



Fuente: Schwandt, 2007 [traducido].

Más adelante, el concepto es tomado por Heidegger y Gadamer con un enfoque ontológico, dándole una profundidad mayor como un elemento base del entendimiento del ser, más allá que como un método (Schwandt, 2007), y en el caso de Heidegger, su

trabajo se encuentra estrechamente conectado con la fenomenología hermenéutica. En este círculo desarrollado con mayor profundidad, juegan un papel importante la interacción del Dasein con sus entendimientos previos y el contexto histórico y social. Los significados que poseemos ocurren por un entramado previo de entendimientos y prácticas que han informado nuestro entendimiento propio, y a partir de estas se pueden renovar nuestras interpretaciones, profundizando en las presuposiciones (George, 2021; Warnke, 2016). En este sentido, Heidegger habla específicamente de las “estructuras anticipatorias” de la comprensión (*Vorstruktur*), las cuales son: presunción (*Vorhabe*), previsualización (*Vorsicht*), y pre-entendimiento (*Vorgriff*) (Warnke, 2016; Grondin, 2015). En su texto, “Ser y tiempo”, inserta la idea de que la comprensión es una característica y parte esencial del Dasein, quien es capaz de comprender, de cuestionar su comprensión propia, lo ve como una forma de ser para comprender (Byrne, 1998).

En una frase provocadora, especialmente en alemán, afirma que toda interpretación debe haber comprendido ya lo que pretende interpretar (*Alle Auslegung, die Verständnis beistellen soll, muß schon das Auszulegende verstanden haben*). Cuando se lee atentamente su texto, la raíz del círculo se encuentra precisamente aquí: que, en toda interpretación, que ha de dar lugar a la comprensión, lo que se ha de interpretar debe haber sido ya comprendido. (Grondin, p., 2015)

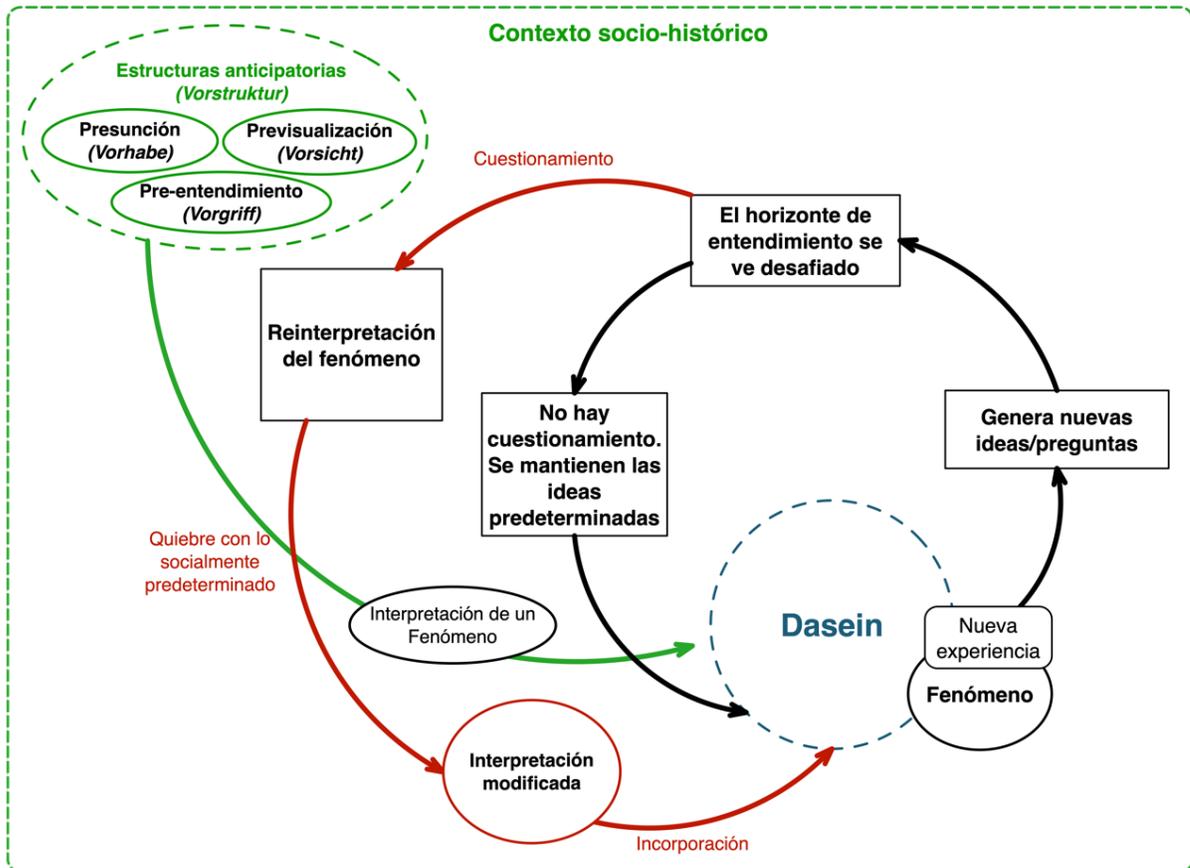
Heidegger habla de que “entrar al círculo” no puede ser evitado (Martínková y Parry, 2016; Grondin, 2015; Schmidt, 2006), y también hace referencia a “desvíos” necesarios para la autenticidad del Dasein, y así no caer en las ideas socialmente predeterminadas del “ser” y el entendimiento (Martínková y Parry, 2016). Grondin (2015) señala en su texto, que para Heidegger se deben “destruir” las anticipaciones falsas impuestas, para generar entendimientos mucho más auténticos para el Dasein.

A pesar de que la idea ha sido criticada, se vuelve interesante su estructuración: que el conocimiento se genera circularmente, no verticalmente, como señalan otros autores (George, 2021; Lavery, 2003). Para evitar un círculo vicioso infinito, se debe salir de vez en cuando del círculo para establecer una comprensión que sea suficientemente buena, significativa y/o auténtica (Smith, 2007), la cual puede ser, por supuesto, reinterpretada.

Se ha elaborado la siguiente figura para ilustrar la generación del círculo hermenéutico a partir de la interacción del Dasein con una nueva experiencia en torno a un fenómeno concreto en un contexto determinado, graficando también la posibilidad de cuestionamiento para desarrollar nuevas interpretaciones que generen un desvío del “círculo vicioso”.

Figura 2

Generación del círculo hermenéutico en la interacción del Dasein con el fenómeno



Fuente: Elaboración propia.

La comprensión y cuestionamiento propio del Dasein abre posibilidades de compartir sus nuevas interpretaciones con su entorno, generando instancias de retroalimentación para profundizar su comprensión existente.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

Procedimientos

La investigación es de carácter cualitativo y exploratorio, situada en el paradigma interpretativo, con enfoque fenomenológico, basado principalmente en el enfoque fenomenológico hermenéutico de Heidegger. El uso de este enfoque busca plasmar las experiencias de los participantes en torno a un fenómeno en profundidad (Peoples, 2021; Nieswiadomy y Bailey, 2018; Eddles-Hirsch, 2015; Yüksel, Sloan y Bowe, 2014; Grossoehme, 2014; Moustakas, 2010). Se utilizarán métodos coherentes con ello, para la recolección de los datos se pretende utilizar entrevistas semiestructuradas y grupo focal con base en temas centrales. El estudio se realizará en dos etapas, la primera tiene relación con la recolección de información respecto al modelo de investigación formativa ofrecido por la Universidad de Atacama dentro de la Facultad de Humanidades y Educación, específicamente para los programas de pedagogía.

En seguida, en su segunda etapa, se pretende reunir y analizar información respecto a las experiencias de los estudiantes que son partícipes del modelo de investigación formativa, para identificar categorialmente las temáticas que conforman su narrativa.

Participantes

Para lograr los fines de este estudio se determina una muestra intencional de 3 participantes, estudiantes de los programas de pedagogía de la Universidad de Atacama que en la actualidad son parte, o que hayan participado recientemente en el programa de investigación formativa de la facultad. Al ser un estudio fenomenológico, no se requiere un gran número de participantes para así poder estudiar el fenómeno en profundidad (Eddles-Hirsch, 2015; Grossoehme, 2014). El foco principal de este tipo de estudio es lograr la saturación de datos en mayor detalle posible (Peoples, 2021). Las participantes fueron elegidos debido a su participación en la experiencia a ser investigada, sin distinción en edad ni género.

Técnicas

Las técnicas por utilizar en el estudio son entrevistas semiestructuradas y grupo focal (ambos con apoyo de grabaciones audiovisuales). En caso de ser necesario, se realizará una segunda entrevista de seguimiento a las participantes para confirmar la información extraída de la primera entrevista o clarificar información imprecisa y eliminar posibles interpretaciones erróneas. El uso de entrevistas semiestructuradas entrega la oportunidad de mantener el diálogo con el participante dentro del tema de interés, pero dando el espacio de libertad necesario para explayarse respecto a este a partir de sus experiencias (Peoples, 2021; Bevan, 2014). En el caso del grupo focal, este se propone como una opción complementaria a las entrevistas individuales, pues en este tipo de interacción se permiten dinámicas que profundizan la información, existiendo la posibilidad de validación o conflicto entre pares como implicados en las experiencias en torno al fenómeno estudiado, ahondando en temáticas que pueden haber sido tratadas con anterioridad, o posibilitando el surgimiento de elementos nuevos (Peoples, 2021).

Se proveerá un formulario de consentimiento informado (Anexo 2) para los participantes previo a la utilización de cualquier instrumento de recolección de datos, para expresar su participación voluntaria en el proceso de investigación. Se mantendrá el anonimato de los participantes asignando un código a cada uno de ellos (P1, P2, P3, etc.).

Validez del estudio

El término de validez ha sido discutido profundamente en los estudios cualitativos, pues este proviene de concepciones empíricas de la tradición positivista, y está relacionada con la precisión y veracidad de resultados científicos, comprobando que se refleje de la forma más completa posible el fenómeno estudiado (Cypress, 2017; Martínez-Miguélez, 2006). Se ha utilizado el método propuesto por Peoples (2021),

basado en el modelo de Lincoln y Guba (1985) de criterios de calidad, para establecer las áreas de validez del estudio: Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Credibilidad

La credibilidad corresponde a la confianza en la veracidad de los datos y sus interpretaciones dentro del contexto de la investigación (Lincoln y Guba, 1985). Dentro de los aspectos de credibilidad en estudios cualitativos encontramos la validez descriptiva, la validez interpretativa y la validez teórica del estudio.

La validez descriptiva se relaciona con la exactitud de los relatos tal como los presentan los investigadores y se busca verificar si lo planteado por los investigadores es lo que fue visto o escuchado realmente, y que esto sea informado de la manera más exacta posible (Johnson, 1997). La validez interpretativa trata la comprensión (por parte del investigador) y la transparencia de los puntos de vista y discursos de los participantes, y cómo los significados son reflejados de forma precisa. Busca comprobar que las interpretaciones plasmadas sean consistentes con los discursos de los participantes, la cual puede o no pasar por un proceso de verificación y aprobación de los participantes (Harvey, 2021-2022; Creswell y Poth, 2018; Nieswiadomy y Bailey, 2018; Johnson, 1997). La validez teórica evalúa si “la teoría que se basa en las interpretaciones es factible y plausible. El desarrollo teórico suele implicar análisis, crítica, pensamiento lateral o síntesis” (Harvey, 2012-2022). Respecto a la validez dentro de los estudios fenomenológicos, Harvey (2012-2022) nos indica

Si diferentes observadores o el uso de diferentes métodos dan lugar a diferentes descripciones de los mismos acontecimientos o situaciones, esto parece plantear problemas de validez. Sin embargo, en contra de los supuestos positivistas, los fenomenólogos reconocen que la investigación de las vidas y experiencias

personales de las personas dará lugar a relatos contradictorios porque no existe una única realidad objetiva. No hay nada de malo en que haya dos relatos diferentes que den distinta importancia a los mismos acontecimientos.

A pesar de las posibles divergencias en la generación de narrativas, esto no significa que se encuentre amenazada la validez del estudio, pues siguen siendo aplicables técnicas de comprobación de la validez de estudios cualitativos. Para los fines de este estudio fenomenológico se ha decidido utilizar el juicio de expertos como una técnica pertinente de comprobación de validez descriptiva, interpretativa y teórica. También se ha decidido realizar un proceso de verificación de con los participantes para la validez interpretativa o autenticidad del estudio una vez establecidas las unidades de significado en la etapa de análisis, para realizar modificaciones a la información en caso de ser necesario antes de realizar la descripción de la esencia del fenómeno, y se utilizaron citas directas para reflejar los discursos recogidos.

Para ratificar la confiabilidad del estudio, se realizó una lectura exhaustiva e inmersiva de las narrativas transcritas, verificación con los participantes, y juicio de expertos. Una vez realizado el proceso de recogida de datos por completo y la transcripción de las narrativas, se procedió a realizar el análisis de estas, destacando los puntos centrales de los relatos, establecimiento de las unidades de significado y las interpretaciones obtenidas. Se realizó un proceso de comprobación con las participantes, enviando las transcripciones de las entrevistas individuales, las unidades de significado e interpretaciones tanto de sus entrevistas como de lo que conversaron en el grupo focal. Las participantes debieron realizar una lectura de los documentos para verificar si se reflejó con precisión lo que deseaban comunicar, y en caso de querer modificar, corregir o profundizar en un punto se procedería a realizar una entrevista de seguimiento. Las participantes estuvieron de acuerdo y consideraron que se plasmó e interpretó correctamente lo que relataron, por lo que no solicitaron ninguna modificación o eliminación de información.

Se realizó una verificación a través del juicio de expertos, con la revisión del profesor guía como experto, doctor en educación, quien revisó, analizó, aprobó y comentó los avances realizados durante el desarrollo de la investigación; también consultando a pares respecto a los planteamientos teóricos, y a una académica externa a la institución, con trayectoria en el área curricular y doctora en ciencias de la educación.

Transferibilidad

La transferibilidad de un estudio es la capacidad, en cierto grado, de aplicar los resultados en otros contextos o muestras, proporcionando datos descriptivos para aplicar dichos datos y considerar la posibilidad de transferencia (Lincoln y Guba, 1985).

Los datos y resultados obtenidos desde las experiencias de las participantes pueden ser similares o muy distintas de otras muestras que hayan vivido experiencias similares. Antes de realizar generalizaciones se deben tomar en cuenta el contexto y las experiencias de cada participante, los cuales se han detallado en esta investigación. En este estudio se ha entregado un contexto de investigación de manera inicial, permitiendo contrastar otras experiencias en torno al fenómeno. En cuanto a la metodología, se ha descrito y detallado el diseño que puede ser utilizado en otras investigaciones.

Dependabilidad

La dependabilidad corresponde a la consistencia de los resultados a lo largo del tiempo, permitiendo que al utilizar el método para recolección de datos, su análisis e interpretación, e informando adecuadamente el contexto del estudio, se podría replicar el estudio con participantes y/o contextos similares, y se generarían resultados consistentes (Lincoln y Guba, 1985).

Se ha detallado el método utilizado y sus etapas en un nivel que puede ser reproducido en otros estudios. Se ha hecho una revisión por académicos expertos durante las

asignaturas del programa, en el proceso de aprobación del proyecto por el comité académico y la mentoría del docente guía para establecer si el método propuesto y detallado entrega la suficiente dependabilidad. También se ha entregado información detallada, contextual y de los participantes para evaluar el contexto en el que se realizó el estudio.

Confirmabilidad

La confirmabilidad del estudio hace referencia al grado de neutralidad del estudio, estableciendo claramente que los resultados e interpretaciones provienen de los datos obtenidos de los participantes, y no de los prejuicios, presunciones, intereses y motivaciones del investigador (Lincoln y Guba, 1985).

A partir del enfoque fenomenológico hermenéutico, se han explicitado las presunciones y conocimiento previo de la investigadora durante el capítulo de discusión (Capítulo VI), luego de realizar anotaciones en un diario antes del proceso investigativo, para así comprender la toma de decisiones realizadas durante el estudio. En este enfoque no se deben dejar completamente de lado las presunciones del autor, a diferencia de la fenomenología trascendental. En el estudio se buscó modificar y/o co-crear nuevas interpretaciones a través del estudio de las experiencias de las participantes a través del círculo hermenéutico, y no se realizaron invenciones a partir de las presunciones de la investigadora. La revisión de las presunciones previas permitió buscar preguntas adecuadas para los instrumentos a diseñar, y permitieron observar y detallar nuevas interpretaciones emergentes para la búsqueda de significados, sin que estos hayan afectado los resultados, reflejando las experiencias de las participantes. También se ha realizado un proceso de triangulación de la literatura estudiada y los métodos a utilizar.

Análisis de la información

Existe una diversidad de formas de análisis de datos en el área de la fenomenología, sin embargo, su objetivo común es el entendimiento holístico de un fenómeno a partir de

las vivencias de los participantes. De hecho, cabe destacar que Peoples (2021) señala que algunos autores prefieren el uso de otros términos, como *explicación* en lugar de análisis para el trabajo fenomenológico, ya que la palabra análisis implica la descomposición de las partes de algo, y el trabajo fenomenológico busca mantener la esencia del “todo”. Heidegger (citado en Laverty, 2003) considera que “toda comprensión está vinculada a un determinado conjunto de estructuras previas, incluida la propia historicidad, que no pueden eliminarse. Por lo tanto, hay que ser lo más consciente posible y dar cuenta de estas influencias interpretativas” (p. 9), es por esto por lo que dentro de la fenomenología hermenéutica las partes informan al todo y el todo informa a las partes en un círculo hermenéutico, y el investigador debe estar inmerso de manera empática en el mundo descriptivo para comprender a los participantes (Peoples, 2021; Laverty 2003). La concepción del Dasein, sea esta vista como un individuo o un grupo de individuos, dentro de su propia capacidad de cuestionamiento, es capaz de informar su comprensión (propia o de un fenómeno) para generar instancias de retroalimentación y nuevas interpretaciones. Estas comprensiones desarrolladas en el círculo hermenéutico nos permiten revelar la esencia del fenómeno, incluyendo cada detalle de lo cotidiano.

Para el análisis de este trabajo consideramos pertinentes los pasos para análisis de datos fenomenológicos de Creswell (2018) y Peoples (2021), que coinciden en varios de sus aspectos. Estos se presentarán a continuación y serán utilizados como guías para esta etapa.

Pasos por seguir para el análisis de datos fenomenológicos según Creswell (2018):

1. Desarrollar descripciones textuales y estructurales: Se generan temas significativos para redactar una descripción de lo que experimentan los participantes (descripción textual), y también se utilizan para escribir una

descripción del contexto que influyó en la forma en que los participantes experimentaron el fenómeno (descripción estructural).

2. Informar de la "esencia" del fenómeno mediante una descripción compuesta:
Se escribe una descripción compuesta, enfocada en las experiencias comunes de los participantes, del fenómeno desde las descripciones estructurales y texturales desarrolladas, la cual presenta la "esencia" del fenómeno (estructura esencial e invariable).
3. Presentar la comprensión de la esencia de la experiencia en forma escrita:
Se comunica la investigación de manera que se refleje una comprensión profunda del fenómeno. Hay distintas formas de realizar este trabajo, pero una estructura general incluye:
 - a. Una introducción para familiarizar al lector con el fenómeno. Moustakas (1994, citado en Creswell, 2018) señala que, en algunos casos, el investigador realiza una declaración personal de sus experiencias.
 - b. Los procedimientos de investigación para proporcionar una justificación para el uso de la fenomenología, y los supuestos filosóficos y los detalles sobre la recogida y el análisis de datos.
 - c. Un informe de cómo se experimentó el fenómeno con declaraciones significativas.
 - d. Una conclusión con una descripción compuesta de la esencia del fenómeno.

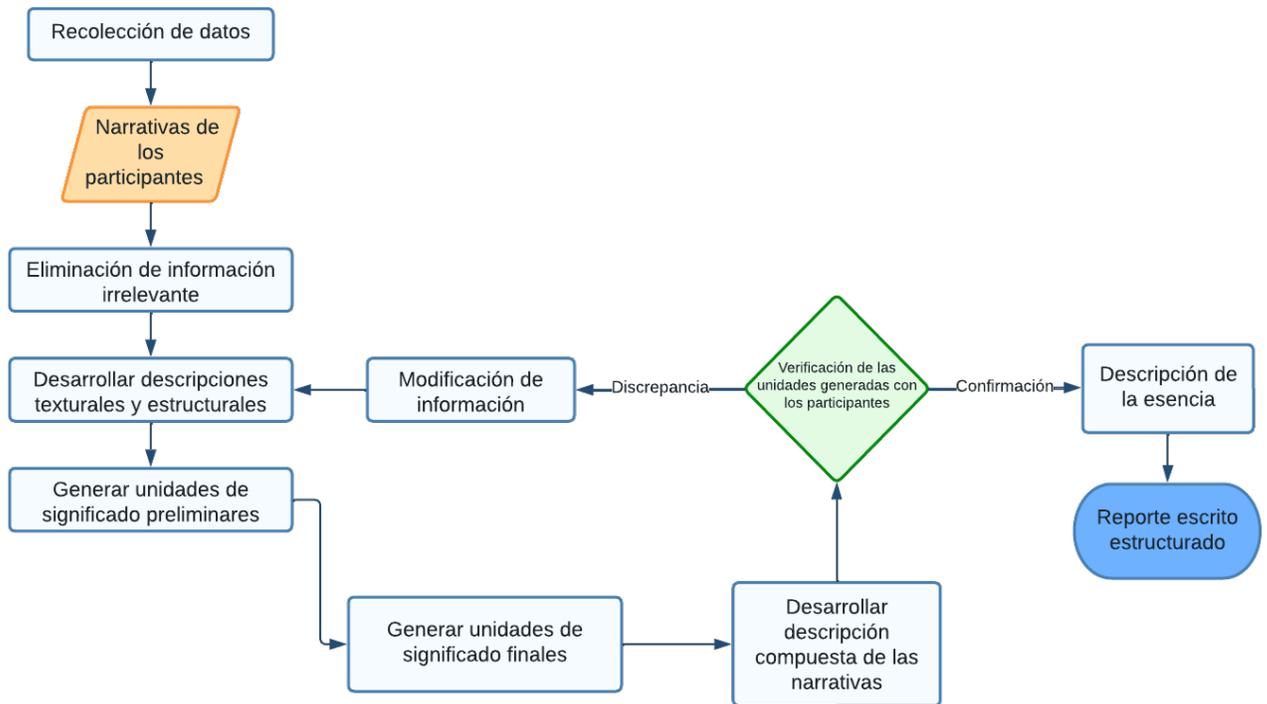
Según Peoples (2021), una serie de pasos a seguir para el desarrollo general de una investigación fenomenológica incluye:

1. Leer en detalle y eliminar información irrelevante (como ideas repetidas o muletillas).
2. Generación de unidades de significado preliminares (Giorgi, 1985, p. 10, citado en Peoples, 2021).
3. Desarrollo de unidades de significado finales a partir de un entendimiento profundo de las descripciones de los participantes.
4. Desarrollo de narrativas situadas: las historias de los participantes organizando sus especificidades o experiencias temáticamente bajo las entrevistas específicas. Los significados de las experiencias de cada participante son resaltados temáticamente a través de citas directas.
5. Desarrollo de narrativas generales: se crean narrativas generales a partir de las narrativas situadas, uniendo las narrativas de los participantes en una descripción general. Se organizan los datos de las narrativas situadas resaltando todos los significados de las experiencias de los participantes.
6. Descripción general: se discuten los temas implícitos en todas o la mayoría de las descripciones de experiencias de los participantes.

Tomando como base el trabajo de ambos autores, se ha elaborado el siguiente diagrama de flujo de trabajo:

Figura 3

Diagrama de flujo de trabajo para análisis de los datos



Instrumentos

Para el diseño de los instrumentos a utilizar en esta investigación se ha recabado información de estudios ya realizados que se hayan centrado en una temática similar a la de nuestro interés. No se encontraron estudios de enfoque fenomenológico que hayan sido de utilidad para el diseño de los instrumentos, pero si estudios enfocados en experiencias y vivencias en programas de investigación formativa, tanto de estudiantes como de docentes.

Los estudios de los cuales se extrajo información relevante para ser posteriormente adaptada son presentados a continuación:

Rojas et al. (2020), quienes se centran en la caracterización del proceso de investigación formativa y su impacto en la formación de profesionales, en su caso, de un programa de ingeniería, basados en la preocupación por la entrega de herramientas investigativas adecuadas y la generación de una cultura investigativa en la universidad. Se aplicó una encuesta a estudiantes, docentes, semilleros y empresarios. Para los fines de esta investigación se ha adaptado un extracto de dicha encuesta para el diseño de la entrevista semiestructurada.

Cárdenas (2018), quien indaga respecto a las experiencias dentro de semilleros de investigación en instituciones educativas, aplicando entrevistas y grupos focales, tanto a estudiantes como profesores. Si bien el estudio es realizado a nivel escolar, las preguntas están centradas en la experiencia respecto a investigación formativa. Hemos extraído y adaptado algunas de las preguntas presentadas en la investigación tanto para las entrevistas como para los grupos focales. Las preguntas seleccionadas giran en torno a la motivación de los estudiantes, el apoyo de la institución y la dinámica de trabajo en los espacios mencionados.

Suárez, Ceballos y Obispo (2013), quienes buscan profundizar respecto a los imaginarios de los estudiantes respecto a la formación investigativa en sus programas de pregrado a través de la aplicación de una encuesta a los participantes de un semillero universitario, para luego realizar una codificación de los elementos emergentes en el discurso de los participantes. En la entrevista estructurada diseñada por los autores se consulta respecto a las razones para estar vinculado al programa del semillero de investigación. A partir de los resultados de la investigación presentados, a través de tablas, hemos encontrado tres aspectos que consideramos relevantes y útiles para nuestra propia investigación: Las razones para estar vinculado al programa de semillero de investigación, la percepción de habilidades emocionales y sociales necesarias para desempeñarse como investigador, y la percepción de competencias científicas necesarias para desempeñarse como investigador. Hemos decidido establecer preguntas considerando estos aspectos.

Osorio (2008), quien investiga la realidad de los procesos de formación investigativa en contraste con los objetivos propuestos por la Universidad de Antioquia, Colombia, en el año 2008 en un programa de pedagogía. La investigación establece el uso de un enfoque hermenéutico para la recolección de datos, y para esto, se diseñaron distintas entrevistas para la muestra. La autora señala la importancia de entregar un espacio de confianza para las entrevistas, e indica querer indagar respecto a las experiencias y preferencias como docentes en formación en sus procesos de práctica profesional. Para esta investigación hemos utilizado y adaptado algunas preguntas del instrumento expuesto por la autora, las cuales originalmente se pensaron como guía para categorización, en el caso de nuestra investigación se utilizarán para indagar respecto a las experiencias vividas por los estudiantes, para la determinación de la esencia del fenómeno.

Para realizar la adaptación de las preguntas y el diseño de los instrumentos se ha tomado en cuenta las tres categorías de preguntas de Larsen y Adu (2021), basadas en el trabajo de Bevan (2014), extraídas y traducidas a continuación:

-Clarificación de los horizontes espaciales y temporales de las experiencias de los participantes: Para indagar cómo el participante experimentó lo vivido. Por ejemplo, si se quiere saber cómo un paciente afronta una enfermedad, es importante preguntar cómo se enfermaron, lo cual revela la forma en que le da sentido a su situación.

-Explicación del encuentro de los participantes con el fenómeno: preguntas dirigidas a las experiencias directas con algo real. Por ejemplo, pedirles a los sujetos que describan una situación típica donde han tenido experiencia con el fenómeno central que se investiga. Los investigadores pueden realizar preguntas para obtener sentimientos o emociones asociadas con la experiencia (“¿cómo se sintió...?”). También se puede enfatizar las acciones que han realizado los sujetos para enfrentar la experiencia o los roles que ellos y otras personas hayan tenido en la experiencia vivida.

-*Preguntas interpretativas pertenecientes a significados*: dirigido a darle a los participantes una oportunidad para clarificar sus experiencias en cuanto al sentido que les dan. Por ejemplo, qué sentido les dan los sujetos, lo que aprendieron de la experiencia y cómo comprenden la situación, sus roles y los de otros. Se pueden realizar preguntas hipotéticas para presentar un escenario distinto a lo que los sujetos vivieron.

Se han determinado y clasificado las siguientes preguntas acordes a dichas categorías como se demuestra a continuación.

Tabla 2

Preguntas guía de entrevista según categoría

Categoría	Preguntas
Contextual	¿Qué te motivó a ingresar al programa de investigación formativa/semillero?
	¿Qué expectativas tienes/tenías del programa?
	¿Los profesores del programa de pedagogía motivan/motivaban la investigación? ¿De qué forma?
Experiencia Directa	¿Cómo ha sido/es tu experiencia con las estrategias utilizadas para la investigación formativa?
	¿Has adquirido o perfeccionado competencias y habilidades con el programa? Si es así, ¿Cuáles?
Creación de significados	Eso que has aprendido en el programa ¿Te lo habían enseñado en las otras clases?
	¿Qué habilidades emocionales y sociales crees relevantes para la formación como investigador?
	¿Cómo describirías tu experiencia de participación en el programa?

Tabla 3

Preguntas generadoras para grupo focal según categoría

Categoría	Preguntas
Contextual	¿Qué motivaciones, expectativas e intereses tuvieron a la hora de participar en el programa de investigación formativa?
Experiencia Directa	Además de investigar, ¿Qué otras cosas aprendieron que pueden aplicar en la vida? ¿Qué diferencias pueden señalar en relación con la dinámica del aula de una clase regular?
Creación de significados	¿Cómo describirían la experiencia de participación en el programa? ¿Cuáles son o fueron las fortalezas y aspectos por mejorar del programa?

CAPÍTULO V: RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados de la investigación y siguiendo los lineamientos de las bases teóricas de la fenomenología hermenéutica. Se explicará el proceso de recolección de datos, su contexto y análisis correspondiente. Además, se explicará el proceso de análisis con ejemplos concretos. Se detallarán los resultados obtenidos con las narrativas situadas a través de citas directas de las participantes, y se dará paso a la narrativa general compuesta de las experiencias, para finalizar con la descripción general de la experiencia relatada.

Contexto

La investigación fue realizada en un contexto de pandemia aún latente, con algunos procesos interrumpidos y constantes cambios a las formas de trabajo de las instituciones educacionales. Además, debido a los distintos procesos de protestas, tomas y paros de las instituciones de educación superior, las etapas de la investigación fueron retrasadas hasta el término del segundo semestre, realizando una coordinación para las entrevistas y grupo focal de manera online, ya que todas las participantes se encontraban en ciudades diferentes.

Demografía de los participantes

Tabla 4

Datos demográficos de los participantes

Participante	Edad	Género	Modalidad de estudio	Programa de estudio	Situación académica	Años de participación en investigación formativa/semillero
P1	23 años	Femenino	Mixta (2 años presencial, 2 años online, ½ año mixto)	Licenciatura en educación y pedagogía en inglés	Egresada	4 años
P2	28 años	Femenino	Mixta (2 años presencial, 2 años online, 1 año mixto)	Licenciatura en educación y pedagogía en inglés	Egresada	2 años
P3	29 años	Femenino	Mixta (2 años presencial, 2.5 años online)	Licenciatura en educación y pedagogía en inglés	Egresada	2 años

Recolección de datos

En el estudio hubo un total de tres participantes. Las entrevistas fueron realizadas de forma online por videollamada. Se realizaron tres entrevistas, de 15 minutos en promedio. El grupo focal fue realizado en la misma modalidad, y tuvo una duración de 1 hora. Ambas instancias fueron grabadas en formato de video en la plataforma Zoom.

Luego de la transcripción y análisis de los datos, estos fueron enviados a las participantes para que verificaran si la información analizada y las interpretaciones

realizadas reflejaban realmente lo que deseaban comunicar, y si faltaba alguna información. Las participantes respondieron que si se logró demostrar lo que deseaban comunicar en su narrativa.

Resultados

Como primer paso para la determinación de los temas emergentes de las narrativas, se realizó la eliminación de datos innecesarios (repeticiones, muletillas, etc.) de las transcripciones de los discursos de los participantes. Luego, como segundo paso, se procedió a una lectura inicial de las transcripciones de las entrevistas de forma individual y del grupo focal con las grabaciones, es importante que el investigador se mantenga inmerso en las respuestas de cada sujeto para comprender en mayor profundidad la experiencia de los participantes (Peoples, 2021). Este trabajo es realizado para identificar las descripciones textuales y estructurales (experienciales y contextuales) de cada respuesta. A modo de ejemplo presentamos un extracto breve de una de las entrevistas:

I: ¿Y cómo fue tu experiencia con las estrategias utilizadas en el programa?

P1: En mi caso fue bastante buena. De hecho, hasta el día de hoy funciona porque todavía estoy ahí, como con un pie adentro y un pie fuera. Porque nos falta terminar de escribir un artículo. Pero fue bastante buena. Como era yo sola en el grupo si sentía que la profesora como que se dedicaba 100% a que yo aprendiera, porque se notaba que a mí me gustaba, me gusta mucho, de verdad. Entonces yo creo que en mi sí funcionaba, yo creo, no sé con el resto, pero en mi caso sí funciona súper bien. Sacamos artículos, tuvimos un par de congresos por ahí, entonces yo creo que funcionó.

Descripción textural: Fue una buena experiencia, aún se encuentra participando en ella mediante artículos. Le gusta mucho participar en investigación y funciona muy bien.

Descripción estructural: Al ser la única en el grupo de semillero de su carrera, tenía el 100% del tiempo con la profesora tutora, pudo sacar artículos y participar de congresos.

En el tercer paso, ya teniendo en cuenta las descripciones mencionadas, se generan unidades de significado preliminares por cada una de las respuestas dadas en cada transcripción. Se realizan varias lecturas de los datos, para revisar y confirmar las unidades de significado preliminares, y tras una revisión exhaustiva, se procede al cuarto paso para determinar las unidades de significado finales de las respuestas a cada pregunta. Para determinar las unidades de significado finales, tomamos en cuenta las respuestas de cada participante para agrupar en temas emergentes comunes, ya que luego se realizará una descripción compuesta de las narrativas. Ilustramos con el siguiente ejemplo:

Tabla 5

Ejemplo del cuarto paso de análisis de la información

Pregunta	Unidades de significado por participante	Unidades de significado finales
	P1	
	-Aprender constantemente -Crecimiento profesional -Exclusividad por requisitos limitantes de ingreso -Falta de información para ingreso al semillero	
¿Cuáles son o fueron las fortalezas y aspectos por mejorar del programa?	P2	Experiencia enriquecedora y de aprendizaje continuo Exclusividad
	P3	
	-Aprendizaje integral /constante -Trabajar en nuevos contextos -Exclusividad de los programas	

Estas unidades de significado finales corresponden a temas, y serán entendidas como características esenciales del fenómeno vivido desde las experiencias de los participantes.

Figura 4

Proceso de identificación de temas

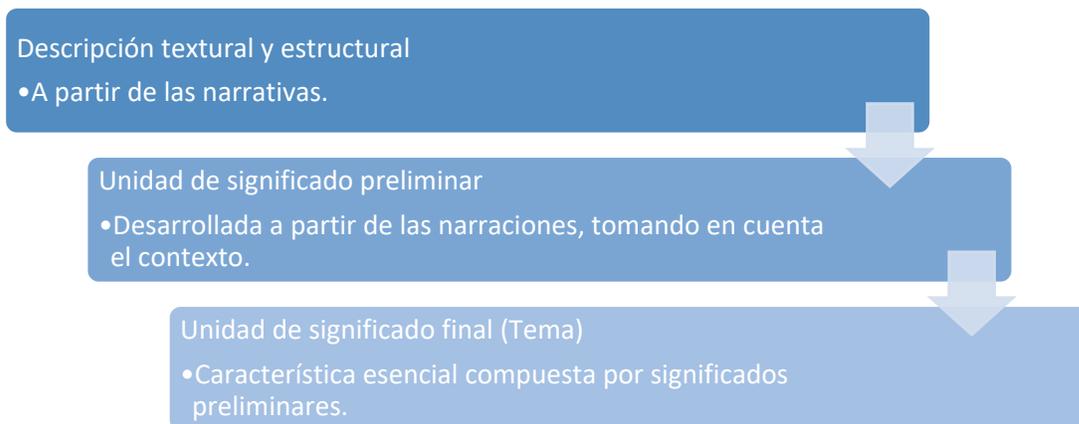


Tabla 6

Temas identificados

Tema	P1	P2	P3
Continuidad de estudios	X	X	
Ampliar el campo profesional	X	X	X
Mejorar habilidades	X		X
Falta de motivación de algunos docentes	X	X	X
Currículo enfocado a la enseñanza en el aula	X		X
Estrategias efectivas	X		X
Cuestionamiento constante y desenvolvimiento social	X	X	X
Introducción tardía a la investigación	X	X	X
Experiencia enriquecedora y de aprendizaje continuo	X	X	X
Exclusividad	X	X	X

Habiendo identificado los temas emergentes en las narrativas, se procede a identificar las narrativas situadas de cada tema para luego poder determinar la narrativa general de las experiencias, pudiendo, finalmente, realizar la descripción general de la esencia.

Narrativas situadas (temas)

Cualquier docente o lugar externo a la universidad mencionado por los participantes se identifica con la letra D y letra L, seguidos por números, correspondientemente, con el fin de mantener el anonimato de las partes involucradas.

Continuidad de estudios y ampliación del campo profesional

Dos de las tres participantes explicaron que su principal motivación para ingresar al programa de semillero ofrecido por su facultad era el deseo de continuar sus estudios universitarios al terminar su programa de pregrado, además de poder ampliar su campo de trabajo profesional, y no dedicarse a trabajar solamente en una sala de clases. La otra participante expresó que deseaba buscar otras áreas de trabajo que se extendieran más allá del trabajo en aula. Relataban como pensaban que la participación dentro de este programa podría entregarles las herramientas y aprender las habilidades necesarias para especializarse, siendo parte del poco conocimiento previo con el cual contaban antes de ingresar al semillero.

“Mi principal motivación es que ahora que ya egresé quiero seguir estudiando, entonces el semillero me entregaba las herramientas que yo necesito para seguir estudiando, sacar un magíster o partir con algo más pequeño como un diplomado, y considero que eso también me ayuda a tener publicaciones, y la experiencia que se necesita para poder llegar a esos campos laborales.” (P2)

“[...] seguir interiorizándome en el campo de la investigación, no solamente relacionado a, por ejemplo, cómo trabajan los alumnos, sino que también en otras ramas de la educación que también pueden ser implementadas en un futuro.” (P2)

“Al principio en la carrera, estudiar pedagogía en inglés era principalmente, como dice [P1], estar dentro del aula. Entonces yo no tenía mucho conocimiento de que había más campo que solamente enseñar dentro de una sala de clase. Por lo tanto, cuando se me dijo que si había más campo, que estaba también el tema de investigación, como que dije <<ya, podría a lo mejor irme más por ese lado>>. Entonces fue como a lo mejor un escape, de verme a mí solamente dentro de una sala de clases. Fue la razón de por qué quise participar en temas de investigación.” (P3)

Una de las participantes menciona como, además de este deseo, contó con el apoyo de su familia, con quienes se habían informado con anterioridad de que trata la investigación, y habrían motivado más esta decisión.

“Siempre he tenido como esa pizca de que todo se tiene que investigar, aunque sea hasta buscando por Google <<investigación>>, y eso fue solamente porque mis papás son así. Entonces, claro, lo mismo que mi compañera, es por el tema de que también quiero seguir estudiando. Quiero tener quizás un magíster, quizás pensar en un doctorado más a futuro. Y para introducirme más a lo que es investigación” (P1)

Una de las participantes relata también que se le presenta la oportunidad de ingresar al programa de investigación formativa sin buscarlo, y esta oportunidad de “escape”

amplió aún más sus proyecciones, dándose cuenta de una variedad de áreas de trabajo debido a los proyectos interdisciplinarios en los que ha participado.

“De partida yo entré a la carrera con la idea de que voy a tener que ser profe. No sabía que había más campo, que podía ejercer en otra área de la educación. Entonces, de eso no tenía idea la verdad, y cuando una profesora dijo que había más áreas, que no solamente era para estar dentro de una sala de clases, fue como <<Ya, esta es una posibilidad>>[...] y el área de investigación [de los proyectos] no tiene que ver con mucho con el tema de pedagogía o didáctica en sí, de enseñar inglés, sino que con esta otra parte de la educación, de las políticas públicas, etcétera.” (P3)

Mejorar habilidades

Al preguntar por las expectativas que poseían al ingresar a los distintos programas, dos de las participantes mencionaron que su principal expectativa era mejorar sus habilidades de lectura y escritura de contenido académico. La otra participante no menciona habilidades específicas dentro de sus expectativas, solamente menciona que sus expectativas eran altas por la docente tutora del semillero de ese entonces, pero si menciona que dentro de sus motivaciones, su participación en el semillero le daría las herramientas necesarias para trabajar en investigación.

“Al principio pensé que iba a ser algo así como <<me voy a meter a un computador, voy a leer unos papers y listo>>. Y nunca fue así. Yo siempre pensé que era lectura, aprender a escribir un artículo y listo. Pero no, esa era como mi expectativa. Aprender quizás a escribir bien un artículo, qué partes tenía, en dónde tenía que buscar bien, así como artículos que pesaran entre comillas, más que otros, Pero eso era lo que yo tenía como expectativa, que era muy bajita en realidad, aprender a escribir un artículo.” (P1)

“Bueno al inicio como no sabía mucho de investigación, y sigo aprendiendo, la palabra investigación para mí era como estar buscando información en internet y tener que hacer la tarea de investigar [...] Pero luego las tareas que se me empezaron a dar también eran cosas como más de logística, de analizar ciertas cosas, realizar encuestas, etc., estar como más en contacto con los sujetos a quienes investigan.” (P3)

Las tres participantes mencionan que sus expectativas de los programas fueron cumplidas, y que incluso fueron superadas, y que desean continuar investigando.

“Así que bueno las expectativas que ya tengo de aquí hacia más al futuro igual sería seguir apoyando y también aportando en la parte escrita por así decirlo, de las investigaciones que se vayan haciendo. Creo que es interesante también tener las visiones de las nuevas generaciones dentro de las investigaciones que se van haciendo dentro de los proyectos.” (P3)

“Tenía altas expectativas debido a la persona que lo estaba organizando, qué es [D1]. [...] lo cual cumplió con todas las expectativas, porque [D1] trabajó súper bien con nosotras y de hecho tiene la intención de publicar la investigación que comenzamos el año pasado, este año. Así que excelente.” (P2)

“Yo siempre pensé que era lectura, aprender a escribir un artículo y listo. Pero no, esa era como mi expectativa. Aprender quizás a escribir bien un artículo, qué partes tenía, en dónde tenía que buscar bien artículos que “pesaran” más que otros. Pero eso era lo que yo tenía como expectativa, que era muy bajita en realidad, aprender a escribir un artículo.” (P1)

Falta de motivación y currículo enfocado a la enseñanza en el aula

Las tres participantes concuerdan en que hay una falta notoria de motivación de parte de varios docentes del programa en lo que respecta a investigación, lo cual hace que no se informe adecuadamente sobre otras posibilidades de campo laboral. Solo algunos profesores del programa motivan constantemente a los estudiantes a participar en investigación.

“Algunos profesores, por ejemplo, [D1] fomenta la investigación, más que nada cuando teníamos sus ramos [...] si no me equivoco [D2] creo que nos mencionó bastantes veces el tema de la investigación y que nos podía ayudar en un futuro.” (P2)

“[...]Que en ese tiempo era [D3] entonces claro, eran bacanes sus clases, eran muy [enfocadas] en cómo ser profesor dentro del aula, cómo tengo que ser como profe, pero nunca se nos dijo <<pueden ir más allá>>” (P1)

“Yo creo que fue la falta de, en ese entonces, de la dirección del departamento de nosotros, como tal, no había mucha motivación que digamos, nosotros nos enteramos por la directora del proyecto en ese entonces” (P1)

“Siendo sincera, así como que dentro de la de la universidad no vi yo que se motivara mucho el tema de la investigación en sí. Uno que otro profe ponía como la “semillita” para que uno le entrara así como el “bichito” y bueno, obviamente igual si bien dentro de la carrera uno tiene que investigar cosas, estudiar cosas, y eso igual es como

“parte de”, pero así como que motivaron realmente como a ir de lleno en el en el área investigación, no la verdad, o por lo menos yo no lo sentí así.” (P3)

“[...] pero no hay mucha motivación, por así decirlo. En el en que uno entre al tema de investigación. De hecho, por lo mismo creo que en el curso quienes han participado del semillero son los que más están involucrados en eso y, no sé, eran muy pocos, no eran más de 5 las personas que estaban en el semillero.” (P3)

“Entonces yo creo que es eso, lo que dice [P2], la motivación y las ganas que tienen en la sala, cómo enseñan, todo eso se ve reflejado, como ellos también investigan y como nos motivan a nosotros a seguir también esa línea.” (P1)

También apuntan que, relacionado con la poca motivación, no se entrega mucha información al momento de presentar el programa del semillero.

“Entonces fue como dijo [P2], llegaron, nos dijeron esto es para investigar y listo, ¿pero qué podemos investigar? ¿Cómo se hace una investigación?” (P1)

“Yo creo que también es la falta de motivación que mostraron los profesores cuando se conversó del semillero, porque como decían las chicas, en primero se nos dijo “está el semillero, pueden participar, pero deben cumplir con tales notas, deben tener tal perfil, deben estar ciertos días acá”, y nos dijeron la información y el profesor se fue. No lo vimos más, no supimos más. Lo único que supimos es que, como mencionaba [P1], las chicas que tuvieron mejores puntajes PSU lograron entrar, y después no supimos más. Y recuerdo que creo que fue [D5] la que nos comentó que nosotros, además de ser profesores, también podíamos dedicarnos a otras ramas porque en inglés abría muchas puertas, pero más allá de eso nada.” (P2)

“Entonces yo creo que si nos hubieran puesto desde un inicio con un buen profesor que estuviera realmente interesado en el semillero de investigación hubiera sido completamente diferente” (P2)

Además, dos de las participantes consideran que el currículo se encuentra demasiado enfocado a cómo desarrollar una buena clase de inglés (su especialidad) dentro de la sala de clases, y no se incorpora de manera transversal el desarrollo de habilidades investigativas. Una de las participantes menciona que si bien se desarrollan habilidades útiles para la investigación, como lo es la comunicación, se enfocan al trabajo en aula.

“[...] pero no se nos motiva a ser más allá de un profesor dentro del aula, sino que a eso va a enfocar la carrera como tal y recién venimos a ver investigación yo creo que con [D2]” (P1)

“Entonces no sé si hay una motivación, más que nada de parte del departamento, porque nos ven como profes, no más. Quizás lo digo súper frío, pero nos condicionan a ser profesores [en aula], pero no investigadores también. Y a pesar de que uno siempre diga que hasta en sala se puede investigar, que es verdad, eso no se nos decía, hasta que en un momento nos llegó [D1], que le gusta el tema de la investigación igual que a [D2], pero sí se notó mucho esa falta de motivación desde un principio.” (P1)

“Yo creo que sí, pero obviamente como mi carrera era pedagogía, entonces como que todas esas habilidades comunicacionales las tenía, pero enfocadas en lo que era la docencia, en cómo hacer clases, en cómo enfrentarte un grupo de personas, y de cómo tener el control de la clase, más enfocada a eso.” (P3)

Se refleja de la misma manera una desmotivación en algunos docentes que si fueron parte del programa como tutores.

"[...] porque en el proyecto yo creo que hay algunos profes que sí son muy motivados, hay otros que igual fallaron al principio cuando nos metieron."(P1)

"Después, llegué a tener esas reuniones con el profesor que estaba a cargo en ese entonces, que era [D4], y como que nos enseñó a buscar artículos y nada más. Quedamos todos sin saber qué hacer." (P1)

"Después, nos asignaron a [D6], que en ese entonces tenía problemas de salud, no se conectaba, no estaba ahí, entonces la única que hacía, su trabajo era [D1]." (P1)

Estrategias efectivas

Al consultar sobre la efectividad de las estrategias utilizadas por los profesores en el semillero o el programa de investigación formativa, dos de las participantes consideran que si fueron efectivas para ellas, y que hasta el día de hoy, ya estando egresadas, han sido útiles.

"En mi caso fue bastante buena. De hecho, hasta el día de hoy funciona porque todavía estoy ahí, como con un pie adentro y un pie fuera. Porque nos falta terminar de escribir un artículo. Pero fue bastante buena. Como era yo sola en el grupo si sentía que la profesora como que se dedicaba 100% a que yo aprendiera, porque se notaba que a mí me

gustaba, me gusta mucho, de verdad. Entonces yo creo que en mi sí funcionaba, yo creo, no sé con el resto, pero en mi caso sí funciona súper bien. Sacamos artículos, tuvimos un par de congresos por ahí, entonces yo creo que funcionó.” (P1)

“Ha sido buena la experiencia con las estrategias que hemos utilizado. Ha sido interesante ver los resultados también de, no sé, por ejemplo, de las encuestas y ver los resultados obviamente de forma cualitativa y cuantitativa a la vez. Entonces ha sido bastante enriquecedor estar dentro de ese proceso, especialmente como te digo en la en las encuestas que se han realizado, por ejemplo, en el proyecto de la escuela de liderazgo indígena que se realizó. Ahí con [P1] estuvimos como con todo el tema de estar en contacto con los sujetos, con los participantes, y bueno también ahora, seguimos en eso, realizando encuestas. Así que la verdad es que ha estado como bastante, no sé si fácil es la palabra, pero no ha sido difícil llevar a cabo esas estrategias.” (P3)

Una de las participantes, que formó parte del programa de investigación formativa, señala que el aprendizaje obtenido fue gracias al trabajo “sobre la marcha”, estrategia de este tipo de programa.

“[...]personalmente eso yo lo aprendí recién estando en el proyecto, en los proyectos, no ha sido como desde la formación de mi carrera, como te había comentado antes. El ramo de por ejemplo metodología, no lo tuve derechamente, entonces eso lo he aprendido ahí con [D2] no más, apoyándola a ella en los proyectos, ir aprendiendo sobre la marcha literalmente.” (P3)

La misma participante indica que conocía de antemano las estrategias de trabajo de su docente tutora, y que siempre las consideró efectivas.

“Entonces al momento de llegar a investigación ya sabía más o menos cómo era su manera de trabajar. Era diferente pero en el buen sentido, porque yo sentía que me sacaba de toda esa realidad tan estructurada y me llevaba a pensar un poco fuera de la caja [...] Y se nota en cómo se investiga también, en las ideas que tiene, en su pensamiento con el tema de la educación, entonces si encuentro que ella, dentro de los profesores que teníamos, es una de las que salen de ese perfil tan estructurado.” (P3)

Cuestionamiento constante y desenvolvimiento social

Las tres participantes consideran que el uso de habilidades sociales es una de las enseñanzas más desarrolladas y potenciadas dentro de los dos programas, y que además son útiles para cualquier aspecto de su vida cotidiana o profesional. Destacan como el desenvolverse con distintas personas y equipos de trabajo les ayudó a realizar cambios positivos en su forma de trabajo, además de permitir el cuestionamiento como un elemento de perfeccionamiento.

“Sociales yo creo que el tema del aporte en los colegios. Que en mi caso sí trabajé con un liceo, altamente vulnerable, que fue [L1]. Entonces me tocó formar a profesores aptos durante pandemia, por ejemplo, a enseñarles a utilizar ciertas estrategias de aulas virtuales. Y eso yo lo investigué.” (P1)

*“Si, el pensamiento crítico y cómo trabajar mejor al momento de plantear ideas”
(P2)*

“[...] así como también las habilidades sociales que uno desarrolla mientras está trabajando en este proyecto. Como mencionaba anteriormente, se trabaja con gente nueva, algunas veces con profesores nuevos, y son cosas que al final uno como profesional sigue creciendo” (P2)

“Por ejemplo, el compañerismo, porque al final de cuentas, cuando uno ya ejerce como docente, nunca trabaja solo. Hay un equipo, hay un departamento, al cual uno tiene que responder, hay otros profesores con los cuales uno de repente comparte la asignatura, entonces yo creo que eso igual no ayuda a tener una retrospectiva de cómo se viene el futuro laboral y qué herramientas podríamos seguir utilizando, cómo podríamos seguir mejorando.” (P2)

“Sí, yo creo que sí. Al momento de estar en contacto con los participantes he tenido como más seguridad en cuanto a comunicarme con ellos, y obviamente igual de confiar en mis capacidades también, de que sé de lo que se trata el proyecto, o lo que estamos haciendo para poder explicárselo a los participantes.” (P3)

“En mi caso agregando a lo que dijo [P3] y lo que agregó [P2], yo creo que también el tema de cuestionarme todo. ¿Estoy haciendo bien esto? ¿Qué base tengo? ¿Qué sustento tengo para decir que estoy bien en lo que estoy haciendo? En mi caso, que mi rama es más por el tema de las TICs y cosas así ¿Cuáles son las mejores? ¿Cuáles realmente pueden funcionar con el tipo de niños que les gusta un poco más el juego? ¿o que quizás no les gusta el juego?, cómo se puede involucrar el juego dentro del aula y todo eso a través de la investigación.” (P1)

“[...] nos empezamos a cuestionar a lo mejor el entorno de ese alumno, el entorno del colegio. Buscando a lo mejor las condicionantes que estaban influyendo en X problemas, entonces eso obviamente igual en la vida hay que hacerlo. Así que por lo menos personalmente a mí me ayudó mucho con eso.” (P3)

Una de las participantes indica que gracias a una de las experiencias de las que fue parte, descubrió un propósito para su trabajo desde una perspectiva social.

“Entonces, ahora con respecto a como investigador, no sabría decirte, pero si como docente es eso, que aprendía a cómo veían los niños en ese entonces el tema de la tecnología, que mi línea investigativa va mucho por ahí más que por otros lados. Entonces, cómo los niños la veían, cuál era el impacto que podía provocar en ellos, en los profes, entonces yo creo que va por eso. Yo creo que socialmente, vi lo que realmente me gustaba y en donde yo podía hacer el aporte, que ahora la tecnología está como de lo primero en el tema de educación.” (P1)

Se mencionan algunas fortalezas que se vieron potenciadas en su comportamiento, y características que consideran necesarias para ser investigador, como la empatía y la tolerancia.

“Yo creo que primero que nada hay que ser, no sé si extremadamente sociable, pero si estar consciente de que al momento de hacer una investigación se va a tener que trabajar con diferentes personas, y hay que ser paciente, estar dispuesto a veces tener que tolerar y soportar a muchas personas, como nos tocó el año pasado, con algunos malentendidos. Así que diría que más que nada ser paciente y saber escuchar, y a la vez comunicar.” (P2)

“Yo creo que de partida la paciencia, es una gran habilidad que hay que desarrollar. Porque obviamente estás en contacto con los sujetos al momento de investigar, y obviamente estás con personas diferentes, o sea todos somos distintos, entonces yo creo que la paciencia y el saber cómo llegar a las personas de buena manera es clave. Por lo menos yo lo he sentido así, creo que ha sido un muy buen aprendizaje que he tenido con eso, y bueno socialmente yo creo que en parte también un poco lo mismo, tener la mente abierta, obviamente si estamos como investigando en un área social, es como lo mínimo que uno debe tener, la empatía y el tratar de ser (porque no digo que sea fácil), el tratar de ser objetiva con las cosas. Especialmente por ejemplo con respuestas que uno vaya teniendo en la investigación, o al momento de analizar también, al momento de analizar tener la mente abierta. Entonces si hay cosas que obviamente el hecho de estudiar pedagogía ayuda un montón, o sea estoy trabajando con personas, es lo mínimo.”
(P3)

Dos de las participantes señalan como el desarrollo de habilidades blandas les ha entregado mayor seguridad al desenvolverse profesionalmente.

“Además de las habilidades sociales, que en mi caso era el tema de no pasarme a llevar, porque claro, decía que sí a todo cuando entré a la Universidad, pero después estando en investigación, trabajando ya con un equipo, era como “no, no puedo hacer esto, no me da el tiempo” (P1)

“[...]el no dejar pasarnos a llevar, el poder comunicar lo que nos molestaba en un momento. Yo me acuerdo de que dije, no me gusta con quienes estoy trabajando porque siento que se aprovechan de nosotros, y quizás cómo sacar esa voz, que uno cuando igual

entra a la U entra bien pollito [...] Entonces yo creo que eso tanto para ser profesor, como para la vida, también hay que aprender a decir que no, y era lo que yo en ese entonces no entendía, porque yo a todos les decía que sí. Después no, después así empecé a no dejar pasarme a llevar.” (P1)

“Pero yo creo que eso, el tema de “sacar la voz” y el tema de cuestionarse todo. Porque uno como profe, a veces siente que está todo bien, y después empiezan a llegar los reclamos de los papás [...] qué es lo que yo también estoy haciendo mal, y eso también uno lo puede averiguar con la investigación” (P1)

“Al momento de estar en contacto con los participantes he tenido como más seguridad en cuanto a comunicarme con ellos, y obviamente igual de confiar en mis capacidades también, de que sé de lo que se trata el proyecto, o lo que estamos haciendo para poder explicárselo a los participantes.” (P3)

“Y el tema de las habilidades sociales, de cómo expresarte con ciertas personas, o en ciertas situaciones, el explayarte también un poco más, no ser como tan retraído, que no es mi caso, pero si ayuda bastante, o sea, lo potencia aún más, porque no es solamente estar ahí sentado frente a un computador investigando cosas, sino que a veces igual hay que conversar con gente, conversar con sujetos con los que tú estás investigando, o estás apoyando, o con las personas que estás trabajando, entonces en ese tema de las habilidades sociales, potencia bastante” (P3)

Introducción tardía a la investigación

Al consultar sobre los aprendizajes respecto a investigación dentro del programa de pedagogía, las tres participantes comentan que se realiza una introducción a la investigación casi al final de su carrera. Algunos profesores hacen mención sobre la investigación en los años previos, pero no se enseña como parte del currículum. Las participantes señalan que fue gracias a su participación en el semillero o el programa de investigación formativa que lograron desarrollar habilidades y conocer herramientas sobre investigación.

“Personalmente eso yo lo aprendí recién estando en el proyecto, en los proyectos, no ha sido como desde la formación de mi carrera, como te había comentado antes. El ramo de por ejemplo metodología, no lo tuve derechamente, entonces eso lo he aprendido ahí con [D2] no más. apoyando en los proyectos, ir aprendiendo sobre la marcha literalmente [...] Cuando yo empecé con [D2] en el tema de investigación, creo que ya no teníamos ramos con ella.” (P3)

“Al entrar al tema de investigación lo mío fue por el Instituto de Investigación, apoyar ahí con el proyecto que se estaba realizando en ese tiempo, que era la escuela de liderazgo indígena, entonces no era del área mía, en el hecho de que tenía que como investigar cosas de educación en sí.” (P3)

“Recién venimos a ver investigación, yo creo que con [D2], que fue quien medio “nos abrió los ojos”. Porque claro, sabe del tema, pero si no hubiese sido [D2] y hubiese estado otro profe, quizás nosotros hubiésemos sabido investigar entre comillas, recién en cuarto año, que es cuando se nos empieza a hacer introducción a la investigación como tal.” (P1)

“Cuando nosotros llegamos a hacer la tesis, ahí nadie sabía investigar, nadie sabía buscar un artículo, nadie sabía escribir un artículo, y en cuarto año igual uno debería saber, por último lo mínimo, y no sabían. Me excluyo en este caso porque como estuve desde primer año en el semillero, yo ya sabía cómo escribir un artículo, cómo hacer más o menos una tesis. En cambio, el resto de mis compañeros no.” (P1)

Inv.: Y lo que aprendiste en el programa ¿Te lo habían enseñado en otras clases? ¿Esas habilidades o estrategias?

P1: “No, porque como yo me uní justo a fines de mi primer año, yo ya en segundo sabía todas las habilidades que te expliqué anteriormente: el tema de discriminar [información] y un montón de cosas, y eso recién lo vine a ver en cuarto año. Entonces estuve cuatro años, y si no hubiese entrado [al semillero], en esos cuatro años, yo no hubiese tenido idea de cómo buscar un artículo, cómo discriminar información, cómo escribir un artículo, la forma, todo recién lo hubiera experimentado en cuarto, y salimos a los cuatro años y medio.”

Inv.: Y lo que aprendiste en el semillero, ¿te lo habían enseñado en otras clases del programa de pedagogía?

P2: con los ramos de [D2], que fueron los ramos relacionados con currículum, y algunos ramos de didáctica, pero como estuvimos en modalidad online fueron vistos por encima. Pero si, con [D2] alcanzamos a una pincelada de qué se trataba.

Las respuestas también incluyen comentarios sobre el enfoque al trabajo en aula que tienen las asignaturas. Se presentan citas ya mostradas anteriormente.

“Yo creo que también va en el tema del currículum que nos entrega la Universidad como tal, porque los primeros años [enseñan]: didáctica, introducción a la didáctica, inglés, mucho inglés, todo en inglés, pero [no se informa] nada así como <<la didáctica se puede investigar, ustedes pueden hacer cambios en el currículum haciendo investigación>>. No” (P1)

“Yo creo que sí pero obviamente como mi carrera era pedagogía, entonces todas esas habilidades comunicacionales las tenía, pero enfocadas en lo que era la docencia, en cómo hacer clases, en cómo enfrentarte un grupo de personas, y de cómo tener el control de la clase, más enfocada a eso. ” (P3)

Experiencia enriquecedora y de aprendizaje continuo

Las tres participantes señalan que su experiencia de participación fue muy positiva, tanto cuando se les pregunta directamente sobre la experiencia en general y las fortalezas de los programas, como en los comentarios que realizaron durante las conversaciones. Consideran todo el aprendizaje enriquecedor y adquirieron conocimiento útil para distintos ámbitos. Algunas de las citas han sido presentadas anteriormente pues, como hemos señalado, se habló de lo positivo de la experiencia en distintos momentos de las entrevistas y grupo focal.

“Yo siempre voy a rescatar todo lo positivo, obviamente aprendí mucho, se crece mucho como persona y como profesional. Pero en mi caso, yo siempre voy a decir que fue 10 de 10, nada que decir, ni con la gente con la que trabajé y ya el resto ya pasó, es mi investigación, yo sé lo que estoy haciendo y al final puede haber esos choques, pero son como enojos del momento en mi caso. Yo siempre voy a decir que fue super buena la experiencia en el semillero.” (P1)

“Yo creo que la fortaleza es eso, el seguir aprendiendo, el abrir un poco más el “campo visual” que tenemos de nuestra propia profesión.” (P1)

“Yo de verdad creo que es súper favorable para los estudiantes en general, independiente de si les guste o no les guste, o se quieran dedicar a la investigación y no al estar en el aula. Yo creo que eso te enseña muchas cosas. Conoces mucha gente que quizá estando en la universidad no vas a conocer, conoces gente, conoces realidades, aprendes, que eso para mí es como lo más importante.” (P1)

“Yo diría que fue una experiencia maravillosa dentro de todo, porque descubrí cosas que no sabía que tenía y despertó mi interés para seguir trabajando investigaciones en el futuro. Y como mencionaba anteriormente también me ayudo a sintetizar mejor mis ideas, buscar mejores textos, aprender a relacionarme con otros colegas y también futuros colegas. Así que yo diría que fue una experiencia grata y terminó de llenar el “bichito” de la investigación, que ya tenía desde antes.” (P2)

“Por otra parte, la investigación creo que con el equipo que trabajé, que estuvo [P1], estuvo [D1], nada que decir, 10 de 10, excelente. Yo creo que también se puede tomar como una experiencia para crecer, y también para aprender a desenvolverse mejor en un entorno de personas. Idealmente sería con gente que uno no conoce para que esto sea más eficaz y uno crezca más, pero si es con gente que ya conoce, con la cual ya tiene un lazo, mucho mejor.” (P2)

“Como mencionaba anteriormente, se trabaja con gente nueva, algunas veces con profesores nuevos, y son cosas que al final uno como profesional sigue creciendo, Sigue estudiando, sigue aprendiendo, entonces son cosas que uno se lleva hasta el final.” (P2)

“Yo creo que ha sido todo un viaje. Puede que suene hasta medio cursi, pero internamente como persona ha sido super enriquecedor. Yo creo que esa es la palabra, enriquecedor. El poder estar dentro del mundo de la investigación al final, siempre se empieza por abajo y por cosas como más simples, no pensé que yo iba a estar inserta ahí en ese mundo en verdad, y obviamente a nivel profesional es lo mismo. Yo creo que es esa es la palabra: enriquecedora.” (P3)

“Entonces por eso es tanto el agrado de poder participar en los proyectos, de aprender desde cosas de logística, hasta cosas del área de investigación, así como de campo, entonces ir aprendiendo así como un poquito de esto, un poquito de lo otro, y ahí ir formándome.” (P3)

“Es un espacio donde no terminas de aprender. No terminas de aprender nunca porque estás todo el tiempo cuestionándote cosas, o analizando cosas y también con el tema de aprender otras habilidades que no tienen que ver en sí con el tema de investigar 100% buscando artículos y cómo tengo que buscarlo, sino que va mucho más allá también. Así que súper.” (P3)

“[...] pero claro, no solamente es estar en el computador buscando artículos, sino que también son estas otras pequeñas cosas. O no digo que pequeñas cosas, pero son otras cosas también, es el tema de hacer encuesta, es el tema de analizar, por ejemplo, datos en un Excel. Uno va aprendiendo otras herramientas. Con el tema del Excel también yo

aprendí otras herramientas, no solamente hacer cuadritos, pero el tema de analizar, el tema de compartir con otras personas, hasta participar de clases que teníamos en la escuela de liderazgo indígena, ya que con [P1] teníamos que estar presentes. ” (P3)

Una de las participantes comenta que su experiencia fue mixta por un incidente, pero que aún con una mala experiencia que tuvo, logró rescatar aprendizajes

“Así que mi respuesta sigue siendo 50/50, no se puede esperar todo bueno, pero sí igual rescato de lo malo del semillero que me ayudó a entender que no todos los profes funcionan igual, que siempre hay que tener un plan de repuesto, y que hay que estar preparado para absolutamente todo.” (P2)

Exclusividad

Al consultar sobre los aspectos por mejorar desde su punto de vista, las tres participantes comentan sobre las limitantes de ingreso al programa del semillero que fue ofrecido durante su primer año de universidad, lo cual generó que varios estudiantes no ingresaran al programa, aún si les llamaba la atención. Una de las participantes que fue parte del programa de investigación formativa pudo acercarse a la investigación por dicho programa, pero mucho después de haberse presentado el programa de semillero, del cual no pudo ser parte por los requisitos de ingreso. Otra participante considera que tuvo suerte, pues no tenía notas muy buenas en su enseñanza media, pero obtuvo un buen puntaje en la Prueba de Selección Universitaria.

“El aspecto por mejorar, tengo entendido que lo mejoraron, no estoy 100% segura, pero el tema de las limitantes que se nos dieron al principio. Que después al final yo para

poder involucrar también a [P2], que también estaba con ganas de todo esto, fue como <<es que yo necesito a alguien más, porque no puedo hacer todo esto sola>> y ahí me dijeron que buscara a alguien que sepa que tiene las ganas y dije, ya, [P2] quiere” (P1)

“[...] nos pidieron requisitos, y de hecho caí de bote, dije <<pucha en el colegio no me iba bien, pero no saque tan mal puntaje>> y me dijeron que fuera.” (P1)

“[...]con esta condicionante también de las notas o del puntaje. Que igual desmotivó mucho a muchos de los niños porque, primero: muchos no quieren ser profesores, creo que muchos lo expresaron ya hasta lo último de la carrera; segundo: no sabían cómo se investigaba, entonces, ¿cómo me motivó a seguir investigando si no tengo esas herramientas?” (P1)

“No es bueno limitar a los chicos de la carrera o a los que están recién entrando, o los que están ya por salir, seguir limitándolos. Como quienes están en quinto año <<No, no sirve que estés porque para qué. Te vas a ir y vas a dejar un vacío>> u otros que están recién entrando <<no, es que tienes que tener buenas notas, buen puntaje>> no, sino que ver quizás más por las ganas, y enseñarles realmente lo que es. Yo creo que ese es el aspecto por mejorar en el tiempo en el que yo estuve. ” (P1)

“Yo creo que las limitantes deberían sacarlas y dejar que el que quiera al final que se meta, quizás no toda una cohorte, pero sí los que los mayores posibles o los que realmente se interesen y que se dé bien la información, porque yo creo que ahí también hubo hartos fallos porque no sabían que era un semillero.” (P1)

“El tema de que se piden requisitos para entrar a este semillero. Yo nunca participé del semillero, pero sí me acuerdo de que llegaron a decir <<necesitamos gente para el semillero, se pueden inscribir y todo>>.” (P3)

“[...] exclusividad y de cómo se nos es presentado el programa, más que nada porque como mencionaban, es básicamente salir de lo académico. Darnos la idea de que existen más allá de la pedagogía, que podemos aspirar a mucho más.” (P2)

“[...] las chicas que tuvieron mejores puntajes PSU, lograron entrar y después no supimos más.” (P2)

“Entonces yo creo que si nos hubieran puesto desde un inicio con un buen profesor que estuviera realmente interesado en el semillero de investigación hubiera sido completamente diferente, y si también hubieran bajado un poco las expectativas de lo que esperaban de nosotros cuando entramos, también hubiera sido muy diferente porque había varios compañeros que no querían ejercer como profesor. Ellos querían estudiar esta carrera más que nada por el tema del inglés, entonces podrían haber hecho algo mucho mejor y podrían haber creado muchas investigaciones que podrían haberle servido a la Universidad y a los niños que si querían ejercer más allá.” (P2)

“Y dentro de los requisitos estaba el tema de notas, las notas que uno tenía de la [enseñanza] media. Y yo no tenía las notas [suficientes], mis notas eran muy bajas en la [enseñanza] media. Entonces quede fuera por eso. Entonces, ya, está bien el tema de los requisitos y que se necesita, a lo mejor, un perfil, pero encuentro que igual muchos quedan fuera. Suena como súper selecto el grupo de quienes pueden investigar. Entonces eso también lo hace que sea algo súper exclusivo, porque tienes que tener las notas o por lo

menos acá en la Universidad para los semilleros se pedían notas. Y yo creo que también a lo mejor había muchos compañeros que estaban interesados, pero por temas de notas a lo mejor no pudieron. Cuando yo entré al tema de investigación fue prácticamente porque [D2] me dijo <<ayúdame con esto>>, pero no porque yo tuviera las notas. Se basa mucho en el tema de calificar y no de otras habilidades que uno también puede tener. Encuentro que igual cualquiera puede investigar, o sea, cualquiera puede entrar a ese mundo y aprender a investigar.” (P3)

“Yo creo que desde mi experiencia el aspecto por mejorar, en mi caso, como dije, yo no tuve que pasar como por un filtro para poder apoyar en investigar, lo cual agradezco, porque pude estar inserta en eso, pero si concuerdo mucho con lo que dice [P1], que se abra la posibilidad de que más personas puedan participar. Como dije al inicio, encuentro que lo hace como muy exclusivo, tener este tema de las notas o del puntaje. Yo tampoco iba a entrar por el puntaje, entonces lo hace muy exclusivo y muy desde la academia, que no digo que está mal, pero se mantiene en ese espacio, como burbuja, por así decirlo, al cual no todos van a poder acceder, el cual no todos entienden. Y en el caso de nosotras, o como en el área de nosotras, estamos viendo temas de educación, que es algo social, entonces encuentro que debiera como aterrizar más. Y no ser tan exclusivo y quedarse como solamente en la academia. Eso sería como el tema a mejorar.” (P3)

“Si quisieran que más participaran, tendrían que decir <<chicos nosotros tenemos un semillero de investigación, se trabaja de tal manera y esto les puede servir para su futura tesis, o si quieren seguir estudiando, o no quieren ser profesores, si quieren trabajar en otra rama>>. Podría haber sido mucho mejor y sobre todo cuando uno va entrando en primero, que es cuando viene con todas las expectativas de la Universidad.” (P2)

Otro aspecto, no menos relevante, es mencionado por una de las participantes, el cual es respecto a los nexos con algunos de los grupos externos a la universidad con los que se relacionan, ya que tanto ella como otra participante tuvieron una mala experiencia con una institución externa.

“También el tema de los nexos, quizás a veces juegan un poco en contra cuando uno está haciendo investigación, en el caso de nosotras que fue investigación dentro de salas de clase, que si era como medio complicado trabajar con un grupo de trabajo que ya estaba conformado, que tenía en su modo de trabajo y que nunca se nos explicó como tal, pero eso ya no creo que vaya dentro del programa, sino que va dentro de la conexión como tal del semillero.” (P1)

Narrativa general

Todas las participantes relatan que su ingreso a los distintos programas ofrecidos por la universidad para introducirse a la investigación formativa, fue impulsado por distintas motivaciones. Dos de ellas mencionaban la posibilidad de continuar sus estudios luego de terminar el programa de pregrado y aspiraban a obtener postgrados, además de poder ampliar su campo laboral. La tercera participante contó como ella desconocía totalmente el ámbito investigativo dentro de su profesión, y que su participación en investigación formativa le enseñó sobre otras posibilidades, su mayor motivación antes de enterarse de esto fue que no deseaba trabajar haciendo clases en aula, lo cual era, hasta ese entonces, lo único que ella conocía como posibilidad de trabajo al conseguir su título. Si bien las primeras dos participantes sabían sobre investigación, su conocimiento previo estaba más relacionado a la escritura de artículos científicos, sin conocer mucho más allá todo el proceso investigativo que esto conlleva. Respecto a esto, dos participantes también mencionan el deseo de mejorar habilidades académicas, como la escritura. Las tres participantes mencionan dentro de sus

motivaciones la búsqueda de otras áreas de desempeño, y que pudieron conocer temáticas específicas que consideran de su interés gracias a la investigación, por ejemplo: uso de TICs en el aula y políticas públicas. Se expresa claramente el deseo de conocer y aprender en profundidad más allá de lo planteado en el currículo común que las estudiantes tenían en su programa de pregrado, y querer ampliar el campo profesional. Los conocimientos previos de las participantes venían de distintas fuentes, y una de ellas llegó al programa de formación investigativa por una invitación directa y personal de una profesora.

Se da a entender que no existe una gran motivación de todos los docentes del programa de licenciatura en educación y pedagogía en inglés en introducir a los alumnos a la investigación, desde la perspectiva de las participantes. Varios de los docentes hacen menciones sobre el tema, pero muy pocos profundizan e intentan motivar a sus alumnos a ingresar al mundo de la investigación en los programas de formación general. Las participantes acuerdan notar la diferencia de motivación entre docentes, y no solo en su preocupación por la investigación, sino también en las asignaturas que dictan. Ven como los docentes que participan constantemente en investigación científica enseñan de manera distinta, presentan la información de otras formas que no son vistas en otras asignaturas, y escapan a la estructura de la clase a la que acostumbran. Las participantes consideran que las estrategias utilizadas en la investigación formativa han sido efectivas a través del “aprender haciendo”. Esta manera de aprender les ayudo a conocer habilidades y herramientas que hasta ese entonces desconocían y eran útiles para su vida académica, pues había una ausencia de habilidades investigativas en pregrado. Las habilidades que las participantes consideran haber desarrollado o adquirido a través de los programas coinciden en su mayoría, habiendo leves diferencias dadas sus distintas experiencias. Las habilidades comunes son el cuestionamiento constante para perfeccionarse, el desarrollo de habilidades sociales al trabajar en contextos profesionales reales, lo cual también mejoró sus habilidades comunicacionales y habilidades blandas. Dos de las

participantes hacen mención de habilidades emocionales en cuanto a su desarrollo personal, y lo consideran crucial para su vida profesional.

Las participantes comentan como es que gracias a su participación lograron conocer el verdadero campo investigativo y variados ámbitos profesionales, lo cual conlleva al desarrollo de habilidades investigativas, lo cual no hubiesen conocido dentro de su programa común de formación, pues existe una introducción muy tardía en cuanto a investigación. Es más, las participantes mencionan haber perdido contenidos durante su formación debido a las clases online u otros motivos. Por esto mismo, una de las participantes relata que en cuarto año sus compañeros no sabían nada sobre cómo realizar una investigación, se encontraban en su penúltimo semestre de carrera y pronto debían trabajar en su tesis de grado. Dos de las participantes consideran que el currículo del programa de pedagogía en inglés está muy enfocado a la enseñanza del inglés en aula sin ir más allá de la estructura formal.

Las tres participantes sienten que su experiencia fue positiva y grata, que fue una oportunidad de aprendizaje muy favorable y también una oportunidad de desarrollo personal. Su aprendizaje se volvió continuo. Solo una de las participantes siente que la experiencia fue mixta, por lo que no fue una experiencia totalmente positiva, pero aun así la considera una instancia grata de aprendizaje. La gran debilidad del programa señalada por las participantes era la percepción de exclusividad en los círculos académicos de investigación, pues como alumnos desconocen de qué trata esta y no se les motiva demasiado a ser parte de ella, sobre todo porque se les exigían requisitos de ingreso al semillero de investigación, instancia donde se les menciona la investigación por primera vez al ingresar a la carrera. Esto da la impresión de que un círculo muy selecto y cerrado puede aspirar a trabajar en la investigación científica. Las participantes desconocen si esto sigue sucediendo en el ingreso al semillero, pues ya egresaron de su carrera.

Descripción general

La investigación es vista por los estudiantes de pregrado como un trabajo científico de alto nivel, siendo desconocida por lo menos en los años iniciales de estudio. Los estudiantes ven este tipo de trabajo como algo complejo y del cual no cualquiera puede ser partícipe. Algunas veces incluso pueden llegar a creer que es un tipo de trabajo limitado a las ciencias naturales y formales, pues no se les recalca su importancia en las ciencias sociales y desconocen los procesos que la conforman. La gran mayoría de los estudiantes conoce dichos procesos al realizar su trabajo de grado o tesis, y para entonces carecen de una base formativa en investigación. Aunque se desconozcan los procesos, muchos de los estudiantes desean continuar sus estudios, especializarse o trabajar en distintas áreas fuera de un aula de clases, y es por esto mismo que es crucial introducirlos a la investigación y que también descubran sus áreas de interés. Este desconocimiento no es por deseo propio o desinterés, sino que muchas veces se han limitado los espacios o no se les enseña sobre otras posibilidades, pues varios estudiantes si expresan querer "ampliar su campo". Las limitaciones establecidas se dan por distintos motivos, por lo que se deben realizar cambios constantes para abrir dichos espacios académicos.

Se puede notar que la estrategia de la investigación formativa es efectiva e incluso hace que los estudiantes disfruten de su aprendizaje, lo cual podría traducirse en un futuro en disfrutar su trabajo y su profesión, donde pueden descubrir y maravillarse constantemente. La ausencia de formación en investigación puede resultar en un elemento desalentador para muchos docentes en formación y profesionales jóvenes en general, pues no se ha permitido explorar posibles áreas de interés o de desempeño profesional. Además, como ha sido discutido con anterioridad, la investigación es parte inherente de la docencia, por lo que es un aspecto que necesariamente debe ser potenciado de manera explícita en los programas de formación.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido “Conocer la apreciación de los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Atacama respecto al modelo de investigación formativa ofrecida por la universidad para el desarrollo de nuevas habilidades investigativas docentes”, y esto ha sido realizado a través del análisis e interpretación de los discursos desde su propia experiencia con el método fenomenológico hermenéutico de Heidegger. Como resultados se ha encontrado que la motivación para el ingreso a este tipo de programa es conducida por distintas motivaciones, pero una de las coincidencias encontradas en los relatos es el deseo de ampliar horizontes en el campo de trabajo docente. Las participantes han mencionado como el trabajo de investigación científica es vista desde un inicio, como estudiantes de pregrado, como un trabajo complejo de alto nivel y ubicado en espacios académicos bastante reducidos, con exigencias que mantienen cierta exclusividad de estos círculos. En las narrativas también se coincide la existencia de desinformación respecto al mundo de la investigación y las oportunidades de ingreso a este a través de programas de investigación formativa. Pasada la etapa de ingreso a estos programas, la apreciación de los estudiantes interpretada es de alta valoración. Las participantes destacan los aportes que les otorgó el ser partícipe de los distintos procesos de investigación formativa y de sus distintas instancias. Consideran que la estrategia es efectiva y útil para su perfil académico, y si han podido ampliar su campo y visión laboral gracias a esta, cumpliendo con casi todas las expectativas que poseían. Han podido descubrir también nuevas áreas de interés especializadas dentro de su profesión. Las estudiantes también destacan como algunos de sus tutores han logrado “contagiar” su pasión por la investigación y la educación. La oportunidad de participación en los programas de investigación formativa ha significado un espacio de desarrollo integral para las participantes, no solo como una instancia de desarrollo de habilidades académicas, sino también sociales y emocionales.

En esta sección presentaremos un diálogo con la literatura estudiada. Los temas emergentes extraídos del estudio son comparados y contrastados con los resultados de otros estudios para profundizar la comprensión del fenómeno de los espacios de investigación formativa en un contexto universitario, y, por lo tanto, permitiendo una mejor interpretación de la apreciación de los estudiantes desde su perspectiva. También se presentan las presunciones de la investigadora y su contexto para comprender las decisiones tomadas durante la investigación en cuanto al diseño de los instrumentos y la posición desde la cual se realizan las interpretaciones. Finalmente, se exponen las limitaciones e implicaciones del estudio, y las recomendaciones para futuras investigaciones.

Interpretación de los resultados

En esta sección se presenta un diálogo con la literatura revisada y estudiada para llevar a cabo la investigación. Los temas identificados en el análisis de los datos se comparan con los temas identificados en otros estudios para comprender en mayor profundidad las experiencias en investigación formativa de estudiantes de pedagogía.

Continuidad de estudios y ampliación del campo profesional

Como mencionan Vega-Monsalve (2019) y González Lozano (2020) la motivación intrínseca, deseos y metas personales representan el origen principal para impulsar a los estudiantes a participar y que el proceso tenga éxito, la motivación que posean los estudiantes y el acercamiento voluntario clave para el fortalecimiento de la investigación. En este caso, el deseo de las participantes de tomar un camino de continuidad de estudios y ampliar las posibilidades de campo profesional fueron los principales elementos impulsores para participar, buscaban trabajar fuera del aula. Como indican Cantos-Figueroa et al. (2020) y Cantú et al. (2019) la incorporación de la investigación dentro de la formación en pregrado es un componente que crea talentos

y las habilidades obtenidas durante la formación amplía las posibilidades de desempeño en variadas áreas laborales. Una de las participantes incluso menciona la posibilidad de trabajar en otras áreas como un “escape”, y que finalmente si pudo ampliar sus proyecciones, por lo que dichos aprendizajes realmente expandió el círculo de posibilidades deseadas. Tal como las participantes indican, creían que obtener nuevas herramientas y habilidades darían paso a una especialización dentro de su profesión, existe un real reforzamiento de las capacidades profesionales que amplía sus posibilidades y abre el paso a la mejora constante de la práctica profesional y, por tanto, su calidad de vida (Bennasar, 2020; Cantú et al., 2019; Vega-Monsalve, 2019; Cárdenas, 2018). La entrada a las especializaciones profesionales permiten dedicarse a la investigación como un estilo de vida (Cantos-Figueroa et al., 2020), manteniendo la motivación de desarrollo profesional de los individuos, principal motivación de las participantes en este caso.

Mejorar habilidades

Como se menciona anteriormente, en los programas de investigación formativa se deben desarrollar distintas habilidades que amplíen las posibilidades laborales de los estudiantes, y también introduzcan nuevos interesados a la investigación científica (Dilas-Jiménez et al., 2020; Cantú et al., 2019; Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). Las participantes cuentan que su expectativa inicial al ingresar a los distintos programas inicial era mejorar habilidades de lectura y escritura a nivel académico, y también obtener herramientas necesarias o nuevas para trabajo de investigación. El trabajo exitoso de las participantes logró el cometido mencionado por los autores estudiados, permitiendo modificar las proyecciones de las estudiantes respecto a su futuro académico o laboral. Las nuevas formas de trabajo mencionadas por las estudiantes, que iban más allá de su expectativa inicial (habilidades de escritura y lectura), influyeron también en su forma de trabajar, de plantear problemas, de cuestionarse, de buscar respuestas o soluciones. Es el “aprender haciendo”, o como mencionó una de las

participantes “aprender sobre la marcha”, el componente esencial para la obtención de dichas habilidades. Este aprendizaje sobre la marcha es el que transforma la cultura investigativa a través de la experiencia de los estudiantes (Bacca, 2020; Cantos-Figueroa et al., 2020; Iriarte-Pupo, 2020; Vega-Monsalve, 2019; Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). La experiencia además inició el deseo de querer seguir trabajando en investigación científica, según lo mencionado por dos de las participantes, otro aspecto que favorece el estímulo del compromiso y participación, permitiendo un mayor éxito en los programas (Vega-Monsalve, 2019).

Falta de motivación y currículo enfocado a la enseñanza en el aula

Acorde con la literatura estudiada, el docente como agente principal de la investigación formativa deben promover el trabajo autónomo, el cuestionamiento y transmitir la motivación e interés a sus estudiantes (Dilas-Jiménez et al., 2020; Criado et al., 2020; Numa-Sanjuan y Márquez, 2019; Cárdenas, 2018). Si bien el docente no es una autoridad, si debe presentar una continuidad y compromiso como guía para llevar a cabo las estrategias establecidas, “contagiando su pasión” (Espinoza-Freire, 2020; Bacca, 2020; Vega-Monsalve, 2019; Cárdenas, 2018). Las participantes nos señalan que dentro del programa de pedagogía al que pertenecen la mayoría de los docentes no demuestran una motivación respecto a la investigación, y que tampoco motivan constantemente a sus estudiantes a ser parte de ella, estando ausente en gran parte este elemento mencionado por los autores. Sin embargo, las participantes nos indican que algunos docentes si demostraban motivación y que buscaban motivarlas a ellas también, buscando aprender en conjunto. En la investigación formativa tanto los docentes como los estudiantes aprenden del otro, se abre un diálogo innovador dentro del trabajo científico, de esta forma no se obstruye el desarrollo de los estudiantes (Espinoza-Freire, 2020; Vega-Monsalve, 2019; Cantú et al., 2019; Guerrero Hernández et al., 2019). Aquí juega un papel importante el docente como impulsor en la motivación extrínseca, como Vega-Monsalve (2019) nos señala, para mantener la motivación de los

estudiantes participantes. Según lo relatado por las participantes, existe, aunque no de manera transversal, este elemento. Repiten en ocasiones que el enfoque de su carrera es el enseñar inglés solamente en el aula, no tomando en cuenta la diversidad de intereses o metas de los estudiantes, cuando se debe tomar siempre en cuenta las necesidades y metas de los estudiantes para la construcción de conocimiento, (Cárdenas, 2018). Otro de los problemas detectados es que en algún momento, durante la participación de dos de las estudiantes en el semillero de investigación, se les asignó tutores que no poseían motivación ni idoneidad para trabajar en investigación. Numa-Sanjuan y Márquez (2019) señalan en su estudio que si los docentes no poseen las competencias investigativas y la motivación necesaria para trabajar en los programas de investigación formativa, no es posible transmitir adecuadamente la importancia de estos a sus estudiantes. Aquí se detecta otro obstáculo destacado por las participantes, la falta de información transmitida a los estudiantes respecto a la investigación formativa.

Estrategias efectivas

Las participantes indicaron en sus narrativas que las estrategias utilizadas por los docentes fueron efectivas y siguen siendo de utilidad en el presente. Destacaron la forma de trabajo de los docentes que trabajaban constantemente en investigación, notaban una diferencia en la forma de trabajar, de plantear temáticas y problemas, como “saliendo de la estructura”, cumpliendo así uno de los principios de la investigación formativa, el del docente como guía, que no limita el aprendizaje de habilidades por una estructura a seguir (González Lozano, 2020; Cantú et al., 2019), gracias a la metodología utilizada, mucho más flexible y autónoma, características fundamentales en la investigación formativa (Criado et al., 2020; Espinoza-Freire, 2020; Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). La estrategia que menciona una de las participantes, el “aprender sobre la marcha”, define muy bien de forma general la forma de trabajo que utilizaron sus tutores. Las participantes indican que no se les

acostumbra comúnmente en las cátedras de su programa a esta forma de trabajo, sino que suele ser una transferencia de los conocimientos entregados, contrario a lo que nos mencionan Numa-Sanjuan y Márquez (2019) como una característica esencial de la investigación formativa: No se deben transmitir los conocimientos de manera memorística, sino motivar el cuestionamiento. Se debe recordar que, independiente de las estrategias o actividades seleccionadas, el docente debe mantener su posición de guía, y no de autoridad (Espinoza-Freire, 2020; Vega-Monsalve, 2019; Cárdenas, 2018). Para la conformación de espacios de investigación formativa, se debe entregar espacios adecuados, lo cual siempre tiene como partida la cultura de investigación presente en la universidad, en cuanto a la importancia que se les dé a estas estrategias. Establecer una cultura de investigación apropiada facilita la co-creación de conocimientos (Espinoza-Freire, 2020). Los espacios de investigación formativa, que abren la posibilidad de “aprender sobre la marcha” o “aprender haciendo” potencian la cultura de la investigación, sobre todo a través de la constancia. (Bacca, 2020; Cantos-Figueroa et al., 2020; Iriarte-Pupo, 2020; Vega-Monsalve, 2019). Este trabajo debe ser colectivo y pertinente (Bennasar, 2020; Rojas et al., 2020), con docentes preparados para enseñar a sus alumnos, pues la falta de nuevos métodos y capital humano en los espacios de investigación obstaculizan la enseñanza de esta a los alumnos (Rojas et al., 2020). Como se menciona con anterioridad, las estudiantes sienten que los docentes que realmente demostraban preocupación como tutores utilizaban estrategias realmente efectivas, mientras sentían que otros no les daban la importancia necesaria, debilitando la articulación de los agentes. Una articulación adecuada entre los agentes de la universidad, para la selección y utilización de estrategias adecuadas, permite entregar conocimiento realmente valioso que potencie las habilidades de los estudiantes de manera efectiva (Rojas et al., 2020). Las capacidades de liderazgo y un ambiente adecuado son también un elemento que puede contribuir al éxito de las estrategias utilizadas (Vega-Monsalve, 2019). Así mismo, el seguimiento y la retroalimentación significativa juegan un papel clave (Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). Las estudiantes sienten que los tutores más efectivos realmente las escuchaban

para poder seguir construyendo conocimiento y buscar respuestas dentro de sus proyectos. Es la construcción conjunta a partir de los intereses y dudas de los estudiantes, otro aspecto que fortalecen las habilidades de los estudiantes (González Lozano, 2020; Guerrero Hernández et al., 2019). La consideración de la “otredad”, como nos menciona González Lozano (2020) da paso a la profundización como una estrategia dialógica.

Cuestionamiento constante y desenvolvimiento social

Además de la potenciación de habilidades académicas, las participantes destacan las habilidades sociales como uno de los aspectos más potenciados en los programas de investigación formativa. El aprender a problematizar adecuadamente y el cuestionarse constantemente da cabida al perfeccionamiento (Espinoza-Freire, 2020), y el poder hacerlo de manera situada en distintos contextos sociales se dan respuestas pertinentes y útiles para la sociedad. La participación en espacios externos, como lo son los eventos de difusión científica (uno de los espacios de participación que menciona una de las estudiantes en su experiencia), fortalecen habilidades de comunicación (González Lozano, 2020; Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). El trabajo en equipo y con nuevas personas fuera de la universidad significaron cambios enriquecedores y de perfeccionamiento, esto en distintas modalidades de trabajo mencionadas. Calzando con lo mencionado anteriormente, es el diálogo en comunidad la herramienta clave para responder a las necesidades del entorno, empoderando a los estudiantes como constructores de conocimiento a través del diálogo (González Lozano, 2020; Puerta, 2020; Rojas et al., 2020; Flores et al., 2019). Una de las participantes menciona incluso el descubrimiento de un “propósito” para su papel como investigadora, gracias a la mirada social que desarrolló en su trabajo fuera de la universidad. Como agentes transformadores que den respuestas a las necesidades de su contexto, se debe tener una visión local de los espacios para generar un impacto realmente significativo en la sociedad (Guerrero Hernández et al., 2019; Cantos-Figueroa et al., 2020; Cantú et al.,

2019; Cárdenas, 2018). Las participantes concuerdan en que sus experiencias les entregaron aprendizajes útiles para su vida personal y profesional, y dos participantes sienten haber desarrollado mucha más seguridad como profesionales de la educación e investigadoras. Esto se asocia con lo señalado por Vega-Monsalve (2019), que son los semilleros de investigación espacios donde se puede mejorar la calidad de vida profesional de forma integral de los participantes, gracias a la reflexión y el análisis.

Introducción tardía a la investigación

Las participantes relataron como dentro de su carrera se les introduce de forma tardía a la investigación y sus métodos, no es una enseñanza transversal dentro del currículum, contrario a lo señalado por los autores: la investigación debe estar presente en todo momento como parte transversal del currículum en los procesos formativos (González Lozano, 2020; Cantos-Figueroa et al., 2020; Bennasar, 2020; Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). Las participantes cuentan que la introducción a la investigación se realiza casi al final del programa de pedagogía, como una herramienta para la realización de su tesis de pregrado, otro aspecto contrario por lo recomendado por los autores. No se debe considerar la investigación como una sola asignatura en los programas que se utilice solo para el término de estudios, debe estar presente constantemente (Bennasar, 2020; Numa-Sanjuan y Márquez, 2019). Además, Bennasar (2020) destaca que se debe preparar a los estudiantes de forma continua para responder a las necesidades contextuales (rol inherente de los docentes), sino se condena a una sociedad dependiente.

Fueron los programas de investigación formativa los que fortalecieron su conocimiento respecto a investigación, siendo el único espacio facilitador de aprendizaje respecto a investigación. La falta de otros espacios termina siendo un obstáculo para el desarrollo del potencial de los futuros docentes (Numa-Sanjuan y Márquez, 2019), por lo que es primordial lograr transversalizar los conocimientos entregados en los programas de

investigación formativa, entregando herramientas, recursos y una articulación adecuada (Vega-Monsalve, 2019).

Experiencia enriquecedora y de aprendizaje continuo

De manera general, las participantes destacan la experiencia como positiva casi en su totalidad y muy enriquecedora. Señalan que la experiencia se ha convertido en una oportunidad de aprendizaje continuo y de gran utilidad como profesionales. Se logró el cometido de que las estudiantes se apropiaran y empoderaran respecto a su forma de aprender, construir conocimiento y autorregulación, uno de los objetivos principales de la investigación formativa (Cantú et al., 2019; Sabariego et al., 2020). Es también la mejora continua otra de las finalidades de este tipo de programas (Bennasar, 2020; Cárdenas, 2018), lo cual se traduce en un mejor desempeño profesional a través del uso de las habilidades potenciadas. El compromiso y motivación que sentían las estudiantes una vez adentradas en la investigación, lo cual fue creciendo a medida que potenciaban las distintas habilidades y descubrían que deseaban buscar mucho más allá de lo que deseaban inicialmente, impactando también en su vida personal, la posibilidad de poder crecer de esta manera señala un éxito de los espacios de investigación formativa (González Lozano, 2020; Cantos-Figueroa, et al., 2020; Vega-Monsalve, 2019). Sintieron que sus intereses y expectativas fueron tomadas en cuenta, y se convirtieron en un aporte para el trabajo realizado mientras “aprendían sobre la marcha” en conjunto con sus tutores, otra de las cualidades de un espacio de investigación formativa exitoso (González Lozano, 2020; Cárdenas, 2018). Este el ambiente guiado por el diálogo que se desea, donde se pueden expresar y preguntar abiertamente para convertirse en un aporte González Lozano, 2020; Espinoza-Freire, 2020; Guerrero Hernández et al., 2019).

Exclusividad

Este es el rasgo más mencionado por las participantes como un aspecto a mejorar para poder potenciar la investigación formativa en su universidad, las tres participantes concuerdan en esto. Se veían los programas de investigación formativa como algo exclusivo y cerrado, y contaban con requerimientos que limitaban la participación. Vega-Monsalve (2019) recomienda la invitación de estudiantes de reciente ingreso a la universidad como principal filtro, entregando la información adecuada por distintos medios, para entregar las bases esenciales para iniciarse en la investigación con éxito (Numa-Sanjuan y Márquez, 2019), se debe minimizar la exclusión de potenciales interesados a través de requerimientos demasiado exigentes. Tal como relata una de las participantes, ella pudo adentrarse en la investigación mucho después, ya que la oportunidad de semillero de investigación no fue posible para ella por los requisitos solicitados. Esta participante ha tenido éxito en el programa de investigación formativa del cual pudo participar después, oportunidad que se le presentó espontáneamente, de otra manera, no habría podido conocer la investigación de la manera que la conoce hoy. Una promoción adecuada por parte de los agentes universitarios y una gestión efectiva es uno de los sustentos para lograr aplicar las estrategias de investigación formativa y desarrollarlos de manera efectiva, fortaleciendo a su vez la cultura de la investigación (Criado et al., 2020; Puerta, 2020). Se debe recordar que el emplear la investigación formativa como elemento inherente a los procesos de aprendizaje evita la fragmentación curricular, y se prepara a los futuros docentes de manera integral para su desempeño (González Lozano, 2020; Cantos-Figueroa et al., 2020; Bennasar, 2020; Numa-Sanjuan y Márquez, 2019), por lo que limitar a un círculo cerrado la participación e introducción a la investigación solamente deja vacíos en la formación base de los estudiantes. La introducción a la investigación científica debe ser vista en un principio como una oportunidad de obtención y desarrollo de diversas habilidades, sea o no la investigación el ámbito profesional en el que desean desempeñarse por siempre los estudiantes, pues estas herramientas, tal como relataron las participantes, les han permitido conocer otras áreas, ampliar sus horizontes, y aprender constantemente.

Revisión de presunciones conceptuales

Acorde a la metodología fenomenológica hermenéutica de Heidegger, no es posible separar totalmente las presunciones o prejuicios a partir de la experiencia del investigador al realizar este tipo de estudio. Al no realizar una epojé en este método, se establecen las presunciones previas al estudio desde mi posición como investigadora que se habrían originado a partir de mis experiencias y contexto.

De manera inicial, se anotaron las presunciones que poseía como investigadora en notas personales que serían revisadas luego de realizar el análisis de resultados, esto acorde a la metodología de la fenomenología hermenéutica. Una de las primeras presunciones fue que los participantes del estudio expresarían que las oportunidades de investigación formativa presentadas por la universidad eran escasas. Esta primera presunción fue validada con las respuestas de las tres participantes, principalmente señalando que se entrega muy poca información respecto a la oportunidad del semillero y en qué consiste la investigación. Señalan la poca motivación de algunos docentes en incentivar a los alumnos a participar de la investigación en cualquier contexto. Además, las tres participantes señalaron que existe un acceso limitado al programa del semillero, que es la principal oportunidad entregada por la facultad de humanidades de manera interna. Respecto al programa de investigación formativa, la participante que si fue partícipe de este, señaló que “se le presentó la oportunidad sin buscarlo”, dando a entender que realmente no se les realizó una presentación, o por lo menos no lo recuerda en su experiencia propia. Por supuesto, dado que la muestra sigue siendo algo pequeña, puede que para otros estudiantes esto fuese distinto, por ejemplo estudiantes de otra especialidad en pedagogía, o estudiantes de otra facultad, pero como criterio de selección de la muestra solo se contactaron estudiantes específicamente de carreras de pedagogía que hayan sido partícipes de alguno de los programas, el cual es un número de por sí muy reducido, algo confirmado por las

mismas participantes del estudio, por lo que sus narrativas siguen teniendo un peso para afirmar esta información.

Otra presunción previa, basada principalmente en la experiencia personal, sería sobre la efectividad de la metodología de investigación formativa, y consideraba que los participantes comentarían que esta si fue efectiva en términos de obtención y desarrollo de habilidades académicas investigativas. Esta presunción fue validada, pues dos de las participantes expresaron explícitamente que las estrategias utilizadas fueron efectivas, mientras la otra participante, si bien no lo expresó de manera explícita, consideraba que todas las experiencias le sirvieron para algún aprendizaje. Además, se pudo indagar en mayor profundidad que no solo les sirvió para adquirir habilidades de utilidad en su vida académica, sino también en su vida cotidiana, lo cual fue una sorpresa bastante llamativa, pues previo al diseño metodológico y a la recogida de datos, solo había considerado los aspectos académicos relacionados a la participación de estos programas. Las participantes señalaron que el uso de habilidades sociales fue un gran potenciador en su desarrollo personal, y que les ha sido de mucha utilidad de manera integral como individuos, como personas que son parte de distintos procesos sociales. Una de las participantes además señaló que logro trabajar habilidades emocionales al trabajar en un contexto educacional real, permitiéndole buscar las mejores soluciones posibles a las distintas problemáticas que se le presentaron, y que esto sería de utilidad en un futuro.

La tercera presunción corresponde a las principales motivaciones de las participantes para el ingreso a su programa, para lo cual pensé que la respuesta sería principalmente el deseo de continuar sus estudios. Dos de las participantes confirmaron esta presunción, dado que consideraban que participar en el semillero (en caso de ambas) les entregaría las herramientas y experiencias necesarias para especializarse en un futuro. Sin embargo, las estudiantes lograron darse cuenta de que esta no era la única utilidad que obtendrían a través del proceso. La tercera participante no señaló este aspecto como motivación, sino que lo vio como una oportunidad de poder trabajar en

un contexto distinto a la sala de clases. Las nuevas proyecciones que elaboraron las tres participantes profundizan y se aleja un poco de esta presunción, pero no en su totalidad, y demuestra que el obtener el discurso a partir de la experiencia de los participantes podría informar a posibles interesados que no existe una sola meta al participar en investigación formativa.

Limitaciones

Toda investigación posee limitaciones no controlables que pueden afectar los resultados del estudio y deben ser establecidas de manera clara para comprender como los resultados y el análisis pueden ser influenciados por factores externos (Peoples, 2021; Nieswiadomy y Bailey, 2018). Se ha identificado una limitante principal en el desarrollo de esta investigación.

Se identifica la imposibilidad de realizar la recolección de datos en persona, dados los contextos de cada una de las participantes en las fechas en la que se realizó la recogida de datos. El desarrollo de entrevistas y grupo focal en persona hubiese permitido elaborar un espacio posiblemente mucho más cómodo y cercano para las participantes, además, se limita de cierto modo el lenguaje no verbal al expresarse en un entorno virtual. Aun así, se intentó proporcionar un espacio lo más cómodo posible, adaptado a los horarios y disponibilidad de cada una de las participantes, y generar también una instancia de confianza donde las participantes pudiesen expresarse sin prejuicios. Es importante entregar este tipo de instancia en un estudio fenomenológico hermenéutico, ya que es necesario construir en conjunto las interpretaciones realizadas (Wojnar y Swanson, 2007), considerando los prejuicios y conocimientos preconcebidos que el investigador anota con anterioridad, pero no imponiéndolos al momento de co-crear dichas interpretaciones.

Implicaciones sociales

La comprensión de las experiencias de los sujetos implicados en un fenómeno nos permite profundizar en nuestro entendimiento respecto a dicho fenómeno y los nuevos conocimientos que pueden co-construirse gracias a la información obtenida. En el caso de este estudio, se ha indagado respecto al fenómeno de la investigación formativa y las experiencias de estudiantes que han sido parte de ella. La principal implicación del estudio son las transformaciones que se podrían realizar en los modelos de investigación formativa dentro de las universidades, mejorando su implementación a partir de la apreciación de quienes han sido parte de estos procesos. Se ha profundizado especialmente en las experiencias de profesores en formación durante su formación inicial, ya que cumplen un rol social trascendental en los espacios educativos, y su perfil de investigador inherente debe ser potenciado en su formación.

Los resultados remarcan que el perfeccionamiento de este tipo de programas habilita la ampliación de posibilidades profesionales de los estudiantes y permiten el descubrimiento de intereses de los futuros profesionales, por lo que las instituciones de educación superior deben considerar las necesidades de sus estudiantes para elaborar programas que les proporcionen un fortalecimiento de su perfil profesional y la exploración de diversos campos laborales. Se deben realizar transformaciones curriculares sustanciales respecto a la implementación transversal de la investigación formativa. Además, se debe cambiar la visión de los espacios “exclusivos” de la academia y el acceso reducido a la investigación, dando oportunidades para desarrollar nuevas habilidades a todos los estudiantes que deseen ser parte de estos procesos. De la misma manera, se ha expuesto que la investigación formativa significa un espacio de crecimiento personal y desarrollo de habilidades sociales para los estudiantes, consolidando su identidad profesional e individual como agente de cambio social.

Se enfatiza también en los resultados la manifestación de una necesidad de fomentar la capacitación e interés de los docentes universitarios como mediadores en los procesos de investigación formativa, pues son una parte fundamental para el desarrollo exitoso

de estos programas. Es crucial preparar a los docentes que realicen la labor de tutores, y por esta misma razón, preparar a los futuros docentes como investigadores, independiente de sus metas académicas o laborales.

Recomendaciones para investigaciones futuras

Los resultados de este estudio corroboran las temáticas estudiadas en la literatura existente, por lo tanto, podría aportar a futuros estudios respecto a la apreciación de los estudiantes sobre los programas de investigación formativa dentro de sus universidades. Además, se presenta como un aporte a la escasez de literatura con enfoque fenomenológico para el estudio de las experiencias, por lo que podría abrir un espacio de interés para este tipo de estudio. La principal recomendación se basa en la limitación de la cantidad de participantes del estudio. A futuro, sería provechoso recolectar información de más participantes, por ejemplo, de otros programas de pedagogía, o de otras facultades, para ahondar aún más en la experiencia de los estudiantes a través de sus narrativas. También resultaría interesante realizar un estudio en una universidad que haya implementado programas de investigación formativa mucho antes que la de la universidad estudiada, sirviendo de contraste con la experiencia dentro de una universidad que ha impulsado este tipo de trabajo recientemente.

Conclusión

En esta investigación presentada se entrega un análisis detallado de la apreciación de las estudiantes universitarias que han sido parte de programas de investigación formativa. Las participantes expresaron que su experiencia les permitió crecer de forma integral como personas y profesionales, desarrollando distintas habilidades que incluso superaron sus expectativas, y también como una oportunidad de apertura a nuevas áreas de estudio y trabajo. Han destacado el proceso como una experiencia positiva casi en su totalidad, y las estrategias utilizadas a través del “aprender sobre la

marcha” y fuera de la estructura a la que acostumbran en la mayoría de sus experiencias formativas han sido la mayor base de apoyo para su aprendizaje. Su paso por estas experiencias realizaron transformaciones en el entendimiento previo que poseían respecto a la investigación y la academia. Sus deseos y aspiraciones se han transformado gracias a esto, modificando su “ser”, el Dasein. A través de esta investigación se han podido rescatar los aspectos positivos valorados por las participantes, como también los puntos que consideran que deben ser fortalecidos para mejorar las experiencias de futuros interesados. Se pueden rescatar posibles soluciones para las transformaciones curriculares que favorecerían a la cultura de la investigación de la institución.

Los resultados obtenidos concuerdan con la literatura estudiada en cuanto a las temáticas que presentan, coincidiendo con las unidades de significado emergentes de las narrativas. Esta exploración, por supuesto, puede ser mucho más enriquecida con futuras investigaciones respecto al fenómeno. Es posible indagar en mucha mayor profundidad para la construcción de nuevo conocimiento y propuestas de mejora. Se sugiere realizar más estudios que permitan un contraste de experiencias.

Además de la contribución investigativa respecto al fenómeno de manera exploratoria, el estudio cuenta con implicaciones sociales. Estas abarcan la necesidad de que las instituciones de educación superior tomen en consideración gestiones y transformaciones adecuadas para la cultura investigativa y el desarrollo de espacios de investigación formativa. Este tipo de oportunidades impactan la vida, metas y perfil de los estudiantes que son partícipes de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- Astaíza-Martínez, A. F., Mazorco-Salas, J. E., y Castillo-Bohórquez, M. I. (2021). Teacher-Researcher Training in Higher Education: A Systems Thinking Approach. *Systemic Practice and Action Research*, 34(2), 187-201. <https://doi.org/10.1007/s11213-020-09532-x>
- Augusto-Hernández, C. (2003). Investigación e Investigación Formativa. *Nómadas (Col)*, 18, 183-193.
- Bacca, P. M. (2020). Los semilleros de investigación una alternativa en la formación de estudiantes en la UPTC-Colombia y la UNAG- Honduras. *Infometric@ - Serie Sociales Y Humanas*, 3(1), 1-22. <http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/104>
- Bennasar, M. (2020, enero-julio). Educación universitaria venezolana y la investigación: desafíos del docente de hoy. *Revista HumanArtes*, 16, 177-185.
- Bevan, M. T. (2014). A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research*, 24(1), 136-144. <https://doi.org/10.1177/1049732313519710>
- Burns, A., y Westmacott, A. (2018). Teacher to researcher: Reflections on a new action research program for university EFL teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 15-23. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.66236>
- Byrne, M. (1998). *Hermeneutics 101*. [Washington D.C.]: Distribuido por ERIC Clearinghouse. <https://eric.ed.gov/?id=ED427988>
- Cantos-Figueroa, M. de L., Cañarte-Quimis, L. T., Baque-Cantos, M. A., & Pluas-Barcia, J. J. (2020). Los semilleros de investigación y su aporte a las universidades públicas del Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 981-994.
- Cantú Munguía, I. A., Medina Lozano, A., & Martínez Marín, F. A. (2019). Semillero de investigación: Estrategia educativa para promover la innovación tecnológica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.505>
- Cárdenas, E. (2018). Semilleros de investigación. Apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas [Tesis de maestría, Pontificia

- Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35057>
- Cordua, C. (2016). La fenomenología de Husserl. *Revista De Filosofía*, 13(1), pp. 29–42. <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/44524>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.
- Criado, Y. V., Sánchez, T. C., e Inga, M. A. (2020). Los semilleros de investigación como elemento de desarrollo de la cultura investigativa universitaria. *Revista Conrado*, 16(S 1), 67-73.
- Cypress, B. S. (2017). Rigor or Reliability and Validity in Qualitative Research: Perspectives, Strategies, Reconceptualization, and Recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(4), 253–263. <https://doi.org/10.1097/DCC.0000000000000253>
- Dahlberg, K. (2006). The essence of essences – the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 1(1), 11–19. <https://doi.org/10.1080/17482620500478405>
- Dann, R., Czerniawski, G., y Hanley, C. (22 de febrero, 2018). Teacher-as-researcher: Shaping the curriculum for pupil learning. *Impact Journal*. https://my.chartered.college/impact_article/teacher-as-researcher-shaping-the-curriculum-for-pupil-learning/
- Dilas-Jiménez, J. O., Ascurra-Toro, D., & Mendoza-Pumapillo, J. E. (2020). Semilleros de Investigación: Una estrategia de soporte a la investigación formativa y la formación para la investigación en universidades peruanas. *Llamkasun*, 1(2). <https://doi.org/10.47797/llamkasun.v1i2.15>
- Dyer, J. (2010). *Hermeneutics*. *International Encyclopedia of Education*, 413–418. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.01544-x>
- Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and Educational Research. *Int. J. of Adv. Res*, 3(Aug). 251-260.
- Espinoza-Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Revista Conrado*, 16(74), 45-53.

- Flores, E., Mendoza, R., y Loaiza, A. (2019). Semilleros de Investigación: Una práctica para el desarrollo científico de las naciones. *Revista Negotium*, 15(44), 20-34.
- Gallagher, S. (2022). *Phenomenology*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11586-8>
- George, T. (2021). Hermeneutics. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/hermeneutics/>
- Guerrero Hernández, V., Lagunes Domínguez, A., Torres Gastelú, C. A., & Lau Noriega, J. (2019). Propuesta de semilleros de investigación para el desarrollo de la competencia investigadora en ingenierías. *Nexo Revista Científica*, 32(01), 13–26. <https://doi.org/10.5377/nexo.v32i01.7984>
- Giavotella, J. (2020). *Heidegger's Phenomenology: 1919-1929* [Master of Arts, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College]. https://doi.org/10.31390/gradschool_theses.5142
- González Lozano, H. T. (2020). Los semilleros de Investigación: Espacios para la construcción colectiva de habilidades del pensamiento crítico. *Revista Rutas de formación prácticas y experiencias*, 10, 107–118. <https://doi.org/10.24236/24631388.n.2020.3360>
- Grondin, J. (2015). *The Hermeneutical Circle. A Companion to Hermeneutics*, 299–305. <https://doi.org/10.1002/9781118529812.ch34>
- Grossoehme, D. H. (2014). Overview of Qualitative Research. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 20(3), 109–122. <https://doi.org/10.1080/08854726.2014.925660>
- Guerra, R. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Redipe*, 6(1), 84-9.
- Gutiérrez, I., Peralta, H., y Fuentes, H. (2018). Cultura científica y cultura científico-investigativa. *Humanidades Médicas*, 18(1), 9-19.
- Harvey, L. (2012–2022). *A Guide to Methodology: Phenomenological approach to validity. Researching the Real World*. <http://www.qualityresearchinternational.com/methodology>

- Iriarte-Pupo, A. J. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: De la imposición a la transformación. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 311-322. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722>
- Johnson, R. B. (1997) Examining the Validity Structure of Qualitative Research. *Education*, 118, 282-292.
- Larsen, H. G., y Adu, P. (2021). *The Theoretical Framework in Phenomenological Research: Development and Application* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003084259>
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>
- Martínez-Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.
- Martínková, I., y Parry, J. (2016). *Heideggerian hermeneutics and its application to sport. Sport, Ethics and Philosophy*, 10(4), 364-374. <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1261365>
- Ministerio de Educación. (2022). *Directorio Instituciones Educación Superior*. Ministerio de Educación: Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/directorio-instituciones-ed-superior/>
- Montero, J. (2007). La fenomenología de la conciencia en E. Husserl. *Universitas Philosophica*, 24(48). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11271>
- Moustakas, C. E. (2010). *Phenomenological research methods* (Nachdr.). Sage.
- Nieswiadomy, R. M., y Bailey, C. (2018). *Foundations of nursing research* (Seventh edition). Pearson.
- Numa-Sanjuan, Nahín, & Márquez Delgado, Rodolfo Alfonso. (2019). Los Semilleros como espacios de investigación para el investigador novel. *Propósitos y*

Representaciones, 7(1), 230-239. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.289>

- Osorio, M. (2008). La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/217>
- Parkinson, G. H. R. (Ed.). (1996). *An encyclopaedia of philosophy* (Reprinted). Routledge.
- Parra, C. (2009). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación Y Educadores*, 7, 57-77.
- Peoples, K. (2021). *How to write a phenomenological dissertation: A step-by-step guide* (First Edition). SAGE Publications, Inc.
- Puerta, C. A. (2020). La formación investigativa como camino hacia la gestión de la cultura de la investigación. *Revista Reflexiones y Saberes*, (12), 28-32.
- Ramírez, J.A. y Moreno, M.G. (2016). Consideraciones metodológicas en el estudio de la formación para la investigación desde un marco interpretativo fenomenológico-hermenéutico. *Educación y Ciencia*, 5(46), 94-104.
- Revista ProPulsión. (s.f.). *Sobre la revista*. Revista ProPulsión. Consultado el 2 de octubre del 2022. <https://ojs.revpropulsion.cl/index.php/revpropulsion/about>
- Rojas, I., Durango, J., y Rentería, J. (2020). Formative research as a pedagogical strategy: industrial engineering case study of the IU Pascual Bravo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 319-338. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100319>
- Routio, P. (2007). Phenomenological Analysis. *Arteology, the science of products and professions*. The Aalto University School of Art and Design.
- Sabariego Puig, M., Cano Hila, A. B., Gros Salvat, B., & Piqué Simón, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 239-259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>

- Sánchez, C. (18 de noviembre de 2019). Lo que usted no sabía sobre los semilleros de investigación. Divulgación Científica UPB. <https://www.upb.edu.co/es/central-blogs/divulgacion-cientifica/semilleros-investigacion-universitarios>
- Schmidt, L. K. (2016). *Understanding Hermeneutics* (1 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315539331>
- Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (3rd ed.). Sage Publications.
- Sloan, A., y Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: The philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*, 48(3), 1291–1303. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9835-3>
- Smith, D. W. (2018). Phenomenology. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/>
- Smith, J. A. (2007). Hermeneutics, human sciences and health: Linking theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 2(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/17482620601016120>
- Stewart, J. (2012). *Existentialism*. *Encyclopedia of Applied Ethics*, 250–263. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-373932-2.00202-7>
- Suárez, Y., Ceballos, G., y Obispo, K. (2013). Semilleros de investigación en una muestra de estudiantes universitarios de Santa Marta (Colombia). *Psicogente*, 16(30), 379-390.
- Universidad de Atacama. (s.f.). *Objetivos*. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Educación. Consultado el 2 de octubre del 2022. <https://iicse.uda.cl/index.php/objetivos/>
- Vega-Monsalve, N. (2019). Estrategias de conformación y consolidación de semilleros de investigación en pregrado. Estudio de caso en una institución de educación superior en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 216–229. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.347>
- Warnke, G. (2016). Hermeneutics. En G. Warnke, *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.114>

Wojnar, D. M., y Swanson, K. M. (2007). Phenomenology: An Exploration. *Journal of Holistic Nursing*, 25(3), 172–180. <https://doi.org/10.1177/0898010106295172>

Wrathall, M. A. (Ed.). (2021). *The Cambridge Heidegger Lexicon* (1^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9780511843778>

Zuckerman, N. (2015). *Heidegger and the Essence of Dasein*. *The Southern Journal of Philosophy*, 53(4), 493–516. <https://doi.org/10.1111/sjp.12151>

ANEXOS

Anexo 1. Listado de instituciones de educación superior con programas de semilleros de investigación

País	Institución
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Bellas Artes Institución Universitaria del Valle • Católica del Norte Fundación Universitaria • Centro de Estudios Aeronáuticos Institución Universitaria • Colegio de Estudios Superiores de Administración • Corporación Tecnológica Industrial Colombiana • Corporación Universitaria Americana • Corporación Universitaria Comfacauca • Corporación Universitaria de Asturias • Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo – UNICIENCIA Bucaramanga • Corporación universitaria del Caribe • Corporación Universitaria del Huila • Corporación Universitaria Latinoamericana • Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) • Corporación Universitaria Reformada • Corporación Universitaria Unitec • Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito • Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia BG • Escuela Naval de Suboficiales ARC "Barranquilla" • Escuela Superior de Administración Pública • Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano • Fundación Universitaria Agraria de Colombia • Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium • Fundación Universitaria Claretiana-Uniclaletiana • Fundación Universitaria de Popayán • Fundación Universitaria del Área Andina • Fundación Universitaria Juan N. Corpas • Fundación Universitaria Los Libertadores • Fundación Universitaria Sanitas • Institución de Educación Superior Colegio Integrado Nacional Oriente de Caldas • Institución Universitaria Antonio José Camacho. • Institución Universitaria Colegios de Colombia • Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA • Institución Universitaria Digital de Antioquia • Institución Universitaria ITM • Instituto Tecnológico del Putumayo

País	Institución
	<ul style="list-style-type: none"> • La Universidad EIA • La Universidad Pontificia Bolivariana • Politécnico Grancolombiano • Pontificia Universidad Javeriana • Uniautónoma del Cauca • Unilasallista Corporación Universitaria • Universidad Autónoma de Bucaramanga • Universidad Autónoma de Colombia • Universidad Autónoma de Occidente • Universidad Autónoma del Caribe • Universidad Católica de Colombia • Universidad Católica de Manizales • Universidad Católica de Oriente • Universidad Central • Universidad CES • Universidad Cooperativa de Colombia • Universidad de Antioquia • Universidad de Caldas • Universidad de Cartagena • Universidad de Cundinamarca • Universidad de Ibagué • Universidad de Investigación y Desarrollo • Universidad de La Costa • Universidad de La Guajira • Universidad de la Sabana • Universidad de La Salle • Universidad de los andes • Universidad de Los Llanos • Universidad de Medellín • Universidad de Nariño • Universidad de San Buenaventura Cali • Universidad de San Buenaventura Medellín • Universidad de Sucre • Universidad del Atlántico • Universidad del Norte • Universidad del Pacífico • Universidad del Quindío • Universidad del Rosario • Universidad del Tolima • Universidad del Valle • Universidad Distrital Francisco José de Caldas • Universidad EAFIT

País	Institución
	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Ean • Universidad ECCI • Universidad el Bosque • Universidad Externado de Colombia • Universidad Franz Tamayo • Universidad Icesi • Universidad Incca de Colombia • Universidad Internacional del Trópico Americano • Universidad La Gran Colombia • Universidad Libre • Universidad Mariana • Universidad Militar Nueva Granada • Universidad Nacional Abierta y a Distancia • Universidad Nacional de Colombia • Universidad Pedagógica Nacional • Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia • Universidad Piloto de Colombia • Universidad Popular del Cesar • Universidad Santiago de Cali • Universidad Santo Tomás • Universidad Sergio Arboleda • Universidad Simón Bolívar • Universidad Surcolombiana • Universidad Tecnológica de Bolívar • Universidad Tecnológica de Pereira • Universidad Tecnológica del Choco Diego Luis Córdoba • Universitaria Agustiniana
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Pontificia Universidad Católica de Chile • Pontificia Universidad Católica de Valparaíso • Universidad Adolfo Ibáñez • Universidad Adventista de Chile • Universidad Alberto Hurtado • Universidad Andrés Bello • Universidad Arturo Prat • Universidad Austral • Universidad Autónoma de Chile • Universidad Católica de Temuco • Universidad Católica Silva Henríquez • Universidad de Antofagasta • Universidad de Atacama • Universidad de Chile • Universidad de Concepción

País	Institución
	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de la Frontera • Universidad de La Serena • Universidad de Los Lagos • Universidad de Magallanes • Universidad de O'Higgins • Universidad de Playa Ancha • Universidad de Santiago de Chile • Universidad de Talca • Universidad de Tarapacá • Universidad del Desarrollo • Universidad Diego Portales • Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación • Universidad San Sebastián • Universidad SEK • Universidad Tecnológica Metropolitana
Panamá	<ul style="list-style-type: none"> • Quality Leadership University • Universidad Abierta y a Distancia de Panamá • Universidad Americana • Universidad Cristiana de Panamá • Universidad de Pamplona • Universidad de Panamá • Universidad del Arte Ganexa • Universidad del Caribe Panamá • Universidad del Istmo • Universidad Especializada de Las Américas • Universidad Especializada del Contador Público Autorizado • Universidad Hossana • Universidad Industrial de Santander • Universidad Interamericana de Panamá • Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología • Universidad ISAE • Universidad Latina de Panamá • Universidad Latinoamericana de Comercio Exterior • Universidad Marítima Internacional de Panamá • Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología • Universidad Santa María La Antigua • Universidad Santander • Universidad Tecnológica de Panamá • Universidad Tecnológica Oteima

País	Institución
Perú	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Andina Nestor Cáceres Velásquez • Universidad Católica de Santa María • Universidad Católica Sedes Sapientiae • Universidad César Vallejo • Universidad Continental • Universidad de San Martín de Porres • Universidad Nacional de Piura • Universidad Nacional de Ucayali • Universidad Nacional HERMILIO VALDIZÁN. • Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann • Universidad Nacional San Luis Gonzaga • Universidad Peruana Austral del Cusco • Universidad Peruana Cayetano Heredia • Universidad Peruana de Las Américas • Universidad Peruana Los Andes • Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo • Universidad Ricardo Palma • Universidad San Pedro
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Politécnica Nacional • Instituto Tecnológico Bolivariano • Instituto Tecnológico Superior Portoviejo • Pontificia Universidad Católica del Ecuador • Universidad Católica de Cuenca • Universidad Ecotec • Universidad Estatal de Bolívar • Universidad Internacional del Ecuador • Universidad Israel • Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí • Universidad Nacional de Chimborazo • Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador • Universidad Técnica de Machala • Universidad Técnica Particular de Loja
Paraguay	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Superior Profesional Avanzado • Universidad Americana • Universidad Autónoma de Asunción • Universidad Autónoma de Encarnación • Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción • Universidad Columbia del Paraguay • Universidad Metropolitana de Asunción • Universidad Nacional de Pilar • Universidad Politécnica y Artística del Paraguay • Universidad San Lorenzo

País	Institución
El Salvador	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Católica de El Salvador • Universidad de El Salvador • Universidad de Oriente (UNIVO) • Universidad Politécnica de El Salvador • Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer • Universidad Tecnológica de El Salvador
México	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tecnológico Nacional de México</i> • Universidad Anáhuac • Universidad autónoma de San Luis Potosí, • Universidad Veracruzana
Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Universitaria de Música (EUMUS) • Universidad Católica del Uruguay • Universidad de la República (UDELAR) • Universidad ORT Uruguay
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Fundación Barceló • Universidad Tecnológica Nacional
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Americana • Universidad Internacional Antonio de Valdivieso
Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnológico de Costa Rica • Universidad de Costa Rica
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad del Valle de Guatemala • Universidad de San Carlos de Guatemala
Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Mayor de San Andrés • Universidad Mayor de San Simón
Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de los Andes
Puerto Rico	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Puerto Rico Arecibo
Honduras	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Anexo 2. Carta de consentimiento informado

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigación Formativa en Programas de Pedagogía de la Universidad de Atacama

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación Formativa en Programas de Pedagogía de la Universidad de Atacama. Su objetivo es Conocer la apreciación de los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Atacama respecto al modelo de investigación formativa ofrecida por la universidad para el desarrollo de nuevas habilidades investigativas docentes. Usted ha sido invitado(a) porque ha sido partícipe del programa de investigación formativa de la Universidad de atacama.

La investigadora responsable de este estudio es la Srta. Javiera Martínez Díaz, del programa de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. La investigación es patrocinada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en una entrevista individual y un grupo focal respecto a sus experiencias como estudiante en el programa de investigación formativa de la universidad. Las entrevistas y grupos serán grabados para su posterior estudio, y estas se podrán interrumpir y/o retomar en cualquier momento.

Riesgos: Esta investigación no supone ningún tipo de riesgo para los participantes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para el estudio y posibles mejoras para los programas ofrecidos a nivel universitario.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a

ninguna opinión particular. Se mantendrá el anonimato de los participantes asignando un código a cada uno de ellos (por ejemplo: P1, P2, P3, etc.).

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Se podrá acceder a ellos una vez publicados, contactándose con la investigadora responsable.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la investigadora Responsable de este estudio:

Javiera Martínez Díaz

Teléfono: +56989060114

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: javiera.md96@gmail.com

También puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio Investigación Formativa en Programas de Pedagogía de la Universidad de Atacama, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información _____

Este documento consta de tres páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Anexo 3. Transcripción de grupo focal

Transcripción grupo focal

Fecha: 24/01/2023

A través de plataforma Zoom

Inv.: Investigadora

P1: Participante 1

P2: Participante 2

P3: Participante 3

Inv.: Vamos a ir con la primera pregunta, que sería muy similar a la que le hizo la entrevista, que era ¿Qué motivaciones, expectativas e intereses tuvieron a la hora de participar en el programa de investigación formativa o de semillero? Dependiendo de cada caso.

P2: Ya, yo empiezo. bueno, como dije en la anterior entrevista, mi principal motivación fue el continuar estudiando, y a través del semillero pude adquirir las herramientas que voy a necesitar para seguir estudiando, ya sea un diplomado, un magíster y también seguir interiorizándome en el campo de la investigación, no solamente relacionado a, por ejemplo, cómo trabajan los alumnos, sino que también en otras ramas de la educación que también pueden ser implementadas en un futuro.

P1: En mi caso lo mismo, o sea, siempre he tenido como esa pizca de que todo se tiene que investigar, aunque sea hasta buscando por Google "investigación", y eso fue solamente porque mis papás son así. Entonces, claro, también lo mismo que mi compañera, es por el tema de que también quiero seguir estudiando. Quiero tener quizás un magíster, quizás pensar en un doctorado más a futuro. Y para introducirme más a lo que es investigación, porque en realidad durante la carrera no es como que se enfoque en eso, sino que se enfoca más enseñarnos a ser un profesor y no enseñarnos a investigar sobre nuestra profesión. Entonces yo creo que fue eso la mayor motivación en mí, en mi caso.

P3: Y en mi caso, como que yo creo que la... No sé si motivación, pero al principio en la carrera, cómo que claro, estudiar pedagogía en inglés era principalmente, como dice [P1] el tema de que ser profe de inglés, de estar dentro del aula. Entonces yo no tenía mucho conocimiento de que había más campo que solamente enseñar dentro de una sala de clase. Por lo tanto, cuando se me dijo que si había más campo, que estaba también el tema de investigación, como que dije "ya, podría a lo mejor irme más por ese lado". Entonces fue como a lo mejor un escape de verme a mí, solamente dentro de una sala de clases. Fue la razón de por qué quise participar en temas de investigación, así como de a poquito, con [D2]. Pero no fue algo que yo lo buscara, en verdad, fue como que se me presentó esta oportunidad y fue como "Ah, ya podría ser acá como una salida de eso"

Inv.: Respecto a lo que dijiste, recién que mencionaste como lo del escape ¿Sentías que estabas muy encasillada, como en el tipo de profesor que están formando?, tú me dijiste que enseñaban como solo inglés. Ser profesor de inglés ¿Te sentías como muy encasillada en eso, como que te cerraba oportunidades cuando descubriste el tema de la investigación?

P3: Yo creo que de alguna u otra manera pasa eso, o sea, como que de partida yo entré a la carrera con la idea de que voy a tener que ser profe. No cachaba de que había más campo, no cachaba, que podía ejercer en otra área de la educación, entonces, de eso no tenía idea la verdad, y cuando una profesora dijo que había más áreas, que no solamente era para estar dentro de una sala de clases, fue como "Ya, esta es una posibilidad", pero si encuentro que la carrera está como básicamente diseñada para que una sea profe dentro de una sala de clases.

Está toda esta parte de los ramos que tenemos de licenciatura en educación, y el área de investigación no tiene que ver con mucho con el tema de pedagogía o didáctica en sí, de enseñar inglés, sino que con esta otra parte de la educación, de las políticas públicas, etcétera.

Pero no hay mucha motivación, por así decirlo. En el en que uno entre al tema de investigación. De hecho, por lo mismo creo que en el curso quienes han participado del semillero son los que más están involucrados en eso y, no sé, eran muy pocos, no eran más de 5 las personas que estaban en el semillero.

P1: Así como para complementar lo que dijo [P3], yo creo que también va en el tema del currículum que nos entrega la Universidad como tal, porque los primeros años [enseñan]: didáctica, introducción a la didáctica, inglés, mucho inglés, todo en inglés, pero [no se informa] nada así como "la didáctica se puede investigar, ustedes pueden hacer cambios en el currículum haciendo investigación". No. Yo me acuerdo de que casi todas las clases (a mí me encantaban las clases de didáctica por solamente por la profe. Que en ese tiempo era [D3] entonces claro, pues eran bacanes sus clases) eran muy [enfocadas] en cómo ser profesor dentro del aula, cómo tengo que ser como profe, pero nunca se nos dijo "pueden ir más allá". Hasta que me acuerdo de que en primero llegó la profesora [D2] a la sala. Nadie la conocía porque estábamos recién entrando y dijo "ya quién tuvo X puntaje en la PSU, que necesito gente". Fue así como [cara de confusión] y nos llamaron y dijeron que había que sacarse una foto, que son parte del semillero y que no sé qué", fue todo súper rápido y me acuerdo de que estoy desde el inicio de que empezó todo [el semillero], fue muy de la nada. Después fue qué profesor, cuál era nuestro profesor como "guía" del semillero, que en ese entonces era [D4], no aprendimos mucho, de hecho yo recién vine a escribir un artículo ya en segundo año y fue con otra profesora. Que ella fue así como "Esto es así". El primer año creo que no aprendí nada, así como investigar como tal, y yo creo que por eso también muchas de las personas que estaban dentro del programa se salieron. El primer año y yo quedé prácticamente sola.

O sea, yo después fui al encuentro de semilleros sola, porque no se nos costaba más que a uno, volví y mis otros dos compañeros dijeron "no es que ya no damos más y nos vamos", y se fueron y quedé sola. Dije: Ya voy a empezar a invitar amigos que sé que les gusta, que tienen ganas de estudiar otras cosas", ahí como que fuimos "armando", un pequeño semillero, distinto. Pero no se nos motiva a ser más allá de un profesor dentro del aula, sino que a eso va a enfocar la carrera como tal y recién venimos a ver investigación, yo creo que con [D2], que fue quien medio "nos abrió los ojos". Porque claro, sabe del tema, pero si no hubiese sido [D2] y hubiese estado otro profe, quizás nosotros hubiésemos sabido investigar entre comillas, recién en cuarto año, que es cuando se nos empieza a hacer introducción a la investigación como tal.

P3: Sí, algo que de colgarme ahí con lo que dijo [P1]. El tema de que se piden requisitos para entrar a este semillero. Yo nunca participé del semillero, pero sí me acuerdo de que llegaron

a decir "necesitamos gente para el semillero, se pueden inscribir y todo". Y dentro de los requisitos estaba el tema de notas, las notas que uno tenía de la [enseñanza] media. Y yo no tenía las notas [suficientes], mis notas eran muy bajas en la [enseñanza] media. Entonces quede fuera por eso. Entonces, ya, está bien el tema de los requisitos y que se necesita, a lo mejor, un perfil, pero encuentro que igual muchos quedan fuera. Suena súper, no sé ni cuál es la palabra, pero como súper selecto el grupo de quienes pueden investigar. Entonces eso también lo hace que sea algo súper exclusivo, claro, porque tienes que tener las notas o por lo menos acá en la Universidad para los semilleros se pedían notas. Y yo creo que también a lo mejor había muchos compañeros que estaban interesados, pero por temas de notas a lo mejor no pudieron. Cuando yo entré al tema de investigación fue prácticamente porque [D2] me dijo "ayúdame con esto", pero no porque yo tuviera las notas. Se basa mucho en el tema de calificar y no de otras habilidades que uno también puede tener. Encuentro que igual cualquiera puede investigar, o sea, cualquiera puede entrar a ese mundo y aprender a investigar.

- P2:** Yo me quiero colgar un poco de lo que dijeron las chicas y lo voy a decir de manera súper informal, pero yo creo que también es la falta de motivación que mostraron los profesores cuando se conversó del semillero, porque como decían las chicas, en primero se nos dijo "está el semillero, pueden participar, pero deben cumplir con tales notas, deben tener tal perfil, deben estar ciertos días acá", y nos dijeron la información y el profesor se fue. No lo vimos más, no supimos más. Lo único que supimos es que, como mencionaba [P1], las chicas que tuvieron mejores puntajes PSU, lograron entrar y después no supimos más. Y recuerdo que creo que fue [D5] la que nos comentó que nosotros, además de ser profesores, también podíamos dedicarnos a otras ramas porque en inglés abría muchas puertas, pero más allá de eso nada.

Entonces, yo también creo que va el tema de cómo se nos presenta el programa de investigación. Si quisieran que más participaran, tendrían que decir "chicos, nosotros tenemos un semillero de investigación, se trabaja de tal manera y esto les puede servir para su futura tesis, o si quieren seguir estudiando, o no quieren ser profesores, si quieren trabajar en otra rama". Podría haber sido mucho mejor y sobre todo cuando uno va entrando en primero, que es cuando viene con todas las expectativas de la Universidad, "quiero hacer esto, quiero hacer esto otro." Pero como dije anteriormente, yo creo que es simplemente falta de educación, o sea, de educación hacia nosotros para explicarnos bien cómo funciona y también falta un poco de motivación por parte de las personas que están a cargo del proyecto. Por ejemplo, [D1], que es quien está a cargo del semillero, igual tiene sus fallas, pero se preocupa. De hecho, soy testigo de cuando [P1] trabajó con [D1], estaba ahí 100% con ella, le decía. "son las 22:00 H de la noche. ¿Puede trabajar? ¿Sí? Ya, no se preocupe yo la ayudo". Entonces yo creo que si nos hubieran puesto desde un inicio con un buen profesor que estuviera realmente interesado en el semillero de investigación hubiera sido completamente diferente, y si también hubieran bajado un poco las expectativas de lo que esperaban de nosotros cuando entramos, también hubiera sido muy diferente porque había varios compañeros que no querían ejercer como profesor.

Ellos querían estudiar esta carrera más que nada por el tema del inglés, entonces podrían haber hecho algo mucho mejor y podrían haber creado muchas investigaciones que podrían haberle servido a la Universidad y a los niños que si querían ejercer más allá.

- P1:** Yo, así como agregando, yo creo que fue la falta de, en ese entonces, de la dirección del departamento de nosotros, como tal, no había mucha motivación que digamos, nosotros nos enteramos por la directora del proyecto en ese entonces. Y llegó de verdad que de la nada,

nos pidieron requisitos, y de hecho caí de bote, dije "pucha en el colegio no me iba bien, pero no saque tan mal puntaje" y me dijeron que fuera. Entonces fue como dijo [P2], llegaron, nos dijeron esto es para investigar y listo, ¿pero qué podemos investigar? ¿Cómo se hace una investigación?

Después, llegué a tener esas reuniones con el profesor que estaba a cargo en ese entonces, que era [D4], y como que nos enseñó a buscar artículos y nada más. Quedamos todos sin saber qué hacer. Después él tuvo la oportunidad de irse a hacer su doctorado, y nos dejó, y nos dejaron a [D1], con quien trabajé prácticamente sola. Si era muy motivada, y como dice [P2], a veces se conectaba a las 3:00 de la mañana para ayudarme. [D1] dejaba como todo de lado, me decía o me llamaba por teléfono y me decía "estamos medias atrasadas, podemos juntarnos, hagamos reuniones, hagamos esto...". Sentí que esa era la profesora que yo necesitaba. Después, nos asignaron a [D6], que en ese entonces tenía problemas de salud, no se conectaba, no estaba ahí, entonces la única que hacía, la pega era [D1].

Entonces no sé si hay una motivación, más que nada de parte del departamento, porque nos ven como profes, no más. Quizás lo digo súper frío, pero nos condicionan a ser profesores [en aula], pero no investigadores también. Y a pesar de que uno siempre diga que hasta en sala se puede investigar, que es verdad, eso no se nos decía, hasta que en un momento nos llegó [D1], que le gusta el tema de la investigación igual que a [D2], pero sí se notó mucho esa falta de motivación desde un principio. Cuando nosotros llegamos a hacer la tesis, ahí nadie sabía investigar, nadie sabía buscar un artículo, nadie sabía escribir un artículo, y en cuarto año igual uno debería saber, por último lo mínimo, y no sabían. Me excluyo en este caso porque como estuve desde primer año en el semillero, yo ya sabía cómo escribir un artículo, cómo hacer más o menos una tesis. En cambio, el resto de mis compañeros no. Los vi súper complicados, yo intentaba darles tips, a algunos. De hecho, trabajé con [P2] en mi tesis, y le dije "acorta esto, no te extiendas, no hagas esto porque puede ser mucho. Nos podemos salir de..." entonces eso yo creo que le falta al currículum de la carrera como tal, y más que el tema del proyecto, porque en el proyecto yo creo que hay algunos profes que sí son muy motivados, hay otros que igual fallaron al principio cuando nos metieron y con esta condicionante también de las notas o del puntaje. Que igual desmotivó mucho a muchos de los niños porque, 1) muchos no quieren ser profesores, creo que muchos lo expresaron ya hasta lo último de la carrera, 2) y no sabían cómo se investigaba, entonces, como me motivó a seguir investigando si no tengo esas herramientas.

Inv.: En un punto de encuentro como en común, de que estén mencionando el tema como de la exclusividad y de la motivación, sienten que igual era como demasiado exclusivo acceder a esto, que además ni siquiera les informaron de qué se trataba. Cuando debería ser algo que se enseñe en la carrera de por sí desde un inicio. De hecho, tengo una experiencia similar a la de [P1]. Yo conocía un poco estas herramientas de antes, cuando todos deberían conocerlas, todos deberían tener esa Introducción mínima, saber buscar información para tus trabajos en general, para los informes, para las prácticas, etcétera.

Esos son, en resumen, entonces, los 2 puntos en común, el tema de la exclusividad y la motivación por parte de los profesores, además de la formación de ellos mismos como investigadores, porque mencionan profesores que sí les informaban y les ayudaban, mientras que había otros que no. Que realmente como que no les interesaba o no estaban muy preocupados.

La siguiente pregunta: Además de investigar qué otras cosas aprendieron que pueden aplicar en su vida, en su vida cotidiana.

- P3:** Yo creo que refuerza bastante el tema de resolución de problemas, especialmente rápidas. Por ejemplo, bueno, también teníamos el ramo de ABP, que igual sirve mucho con el tema de estar investigando, porque te ponían un problema y tenías que buscar tú la solución. Y encuentro también con el tema de las prácticas. Encuentro que la formación estaba súper bien en el tema de la resolución de problemas, ya sea dentro de la sala de clase o a veces hasta nosotros mismos comentábamos “qué pasará con X alumno, o qué pasará con tal situación” y no sé, nos empezamos a cuestionar a lo mejor el entorno de ese alumno, el entorno del colegio. Buscando a lo mejor las condicionantes que estaban influyendo en X problemas, entonces eso obviamente igual en la vida hay que hacerlo. Así que por lo menos personalmente a mí me ayudó mucho con eso. Y el tema de las habilidades sociales, de cómo expresarte con ciertas personas, o en ciertas situaciones, el explayarte también un poco más, no ser como tan retraído, que no es mi caso, pero si ayuda bastante, o sea, lo potencia aún más, porque no es solamente estar ahí sentado frente a un computador investigando cosas, sino que a veces igual hay que conversar con gente, conversar con sujetos con los que tú estás investigando, o estás apoyando, o con las personas que estás trabajando, entonces en ese tema de las habilidades sociales, potencia bastante
- P2:** Agregar algo cortito con lo que mencionaba [P3], en el tema de las habilidades sociales. Por ejemplo, el compañerismo, porque al final de cuentas, cuando uno ya ejerce como docente, nunca trabaja solo. Hay un equipo, hay un departamento, al cual uno tiene que responder, hay otros profesores con los cuales uno de repente comparte la asignatura, entonces yo creo que eso igual no ayuda a tener una retrospectiva de cómo se viene el futuro laboral y qué herramientas podríamos seguir utilizando, cómo podríamos seguir mejorando. Y eso básicamente, como mencionaba [P3], si eres más retraído, también aprender a trabajar en eso, aprender a comunicarse mejor. Así que yo creo que igual tiene sus beneficios.
- P1:** En mi caso agregando a lo que dijo [P3] y lo que agregó [P2], yo creo que también el tema de cuestionarme todo. ¿Estoy haciendo bien esto? ¿Qué base tengo? ¿Qué sustento tengo para decir que estoy bien en lo que estoy haciendo? En mi caso, que mi rama es más por el por el tema de las TICs y cosas así ¿Cuáles son las mejores? ¿Cuáles realmente pueden funcionar con el tipo de niños que les gusta un poco más el juego? ¿o que quizás no les gusta el juego?, cómo se puede involucrar el juego dentro del aula y todo eso a través de la investigación.

Además de las habilidades sociales, que en mi caso era el tema de no pasarme a llevar, porque claro, decía que sí a todo cuando entré a la Universidad, pero después estando en investigación, trabajando ya con un equipo, era como “no, no puedo hacer esto, no me da el tiempo”. Creo que con [P2] nos pasó y creo que fue la peor experiencia que se nos dio: que un domingo nos habló una profesora “mañana tienen clase a las 10:30, y tienen que poner en práctica su investigación”, y fue así como [cara de shock] y era un trabajo que estábamos haciendo que ella tenía que hacer, porque ella era la que tenía que aprender a usarlo y nunca fue. Entonces quizás eso, el no dejar pasarnos a llevar, el poder comunicar lo que nos molestaba en un momento. Yo me acuerdo de que dije, no me gusta con quienes estoy trabajando porque siento que se aprovechan de nosotros, y quizás cómo sacar esa voz, que uno cuando igual entra a la U entra bien pollito, así como “no, si yo hago de todo, si quieres yo puedo”, no sé, había que acarrear piedras, yo voy a acarrear piedras, si teníamos que

tiramos de un segundo piso me voy a tirar el segundo. Y no, no es así. Entonces yo creo que eso, tanto para ser profesor, como para la vida, también hay que aprender a decir que no, y era lo que yo en ese entonces no entendía, porque yo a todos decía que sí. Después no, después fue así empecé a no dejar pasarme a llevar, no pueden obligarnos a hacer ciertas cosas dentro de nuestra investigación, si es nuestra. Pero yo creo que eso, el tema de "Sacar la voz" y el tema de cuestionarse todo. Porque uno como profe, a veces siente que está todo bien, y después empiezan a llegar los reclamos de los papás "es que el niño no sé, no le gusta, no llega motivado de la clase", entonces, qué es lo que yo también estoy haciendo mal, y eso también uno lo puede averiguar con la investigación, porque no es al final como quizás se veía antes, que era "el investigador solamente investiga dentro de cuatro paredes". O en mi caso, que creía que era solamente para las ciencias exactas el tema de la investigación y no como, más humanidades. Entonces eso fue lo que, en mi caso, aprendí.

- Inv.:** Ya pasamos a la siguiente entonces ¿qué diferencias pueden señalar en relación con la dinámica del aula de una clase regular? O sea, ¿qué diferencias tenían cuando les enseñaban en el semillero o en el programa de investigación formativa, con una clase normal dentro de una sala?
- P1:** Yo creo que la realidad de la sala en general, porque por ejemplo uno puede, quizás para la investigación, quizás para uno, como que va a ser todo perfecto, todo me va a funcionar, todo me va a resultar. En mi caso o en el caso de [P2], que trabajamos con TICs, decían "todos los niños ya saben usar las herramientas y ya saben hacer esto" y llegar a la sala y que los niños no supieran hacer o que no supieran como usar la herramienta, era como "pero cómo, si hace años que se usa". Claro, 1) había profes que no sabían hacerlo, y 2) niños que no sabían contestar, y yo creo que va en la realidad de la sala. Yo creo que el tema investigar puede ser como muy soñado, pero después llegar a la sala y ver que en realidad las cosas hay que empezaras desde mucho antes, por ejemplo, yo sentía que los niños en esta época ya sabían utilizar más o menos el Kahoot, o ya sabían usar distintas aplicaciones, y llegar y que de verdad había niños que no sabían... y decirles "pero profe, puede hacerlo con Nearpod" "¿y qué es eso? No, no sé qué es" y pensar, así como pucha el año pandemia que nos pegó justo y que los profes no se hubiesen actualizado, que tenían que ver también el tema de cómo era la comunidad en este caso. Trabajamos con un porcentaje de niños vulnerables, no sabían, no entendían qué es esto, les gustaba, le llamaba mucho la atención, pero no sabían usarlo porque nunca habían tenido el acceso a utilizar este tipo de cosas, que nosotros quizás lo vemos como súper normal. Yo creo que esa relación de que quizás en la investigación puede ser o uno obtiene, así como esa perspectiva un poco más elevada, y quizás cuando uno llega al aula como que las perspectivas bajan, ¿por qué? Porque quizás el niño se porta de otra forma, quizás no tienen comportamiento que uno cree. Quizás no conocen herramientas. Entonces yo creo que eso es como la disyuntiva que se presenta en la investigación y la sala normal.
- P2:** Agregando un poco lo que mencionaba [P1], además de los alumnos, también mencionaba el tema de que los profesores tampoco se habían preparado como tal y, de hecho, nos pasó que dentro de las personas con las cuales trabajamos no recuerdo si fueron 3 o 4, la mayoría de ellas no manejaba los programas, las TICs, en general, ni siquiera el uso básico de PowerPoint. Entonces, igual es como algo que no debería hacerse notar, pero lo que más yo recuerdo, lo que más nos recalcaron cuando nosotros comenzamos las clases, si ustedes van a trabajar con PowerPoint o tics, la idea es que, aunque sea para un niño de cuarto medio, esté sumamente simplificado y tenga solamente la información necesaria. Entonces,

cuando nos tocó observar la clase y poner en práctica las TICs no fue un desastre, pero sí fue bastante decepcionante, porque tanto profesores como alumnos estaban un poco entre perdidos y desmotivados. Entonces, como mencionaba [P1], cuando a nosotros se nos planteaba la idea de la investigación, decían “no, si las profesoras manejan este tema, los niños llevan un año allá en clases online, ya deberían saber. Manejan tales y tales herramientas”. Y cuando llegó el “momento de”, fue básicamente un paso hacia atrás porque tuvimos que hacer una clase para las profesoras de cómo se utilizaban las herramientas, incluso hasta horas antes de la clase, como mencionaba [P1] también, que nos habló la profesora que nosotras teníamos que impartir la clase y tuvimos que prácticamente improvisar dentro de ese mismo momento y tomando un poco de eso sobre esa profesora. También yo siento que no nos veía como investigadoras, sino que nos veía como practicantes. Y más que practicantes, sino que ayudantes. Que ella esperaba que nosotros hiciéramos prácticamente todo, la clase, desde el inicio hasta el cierre, el manejo, todo, y ella simplemente colocaba su nombre. Preguntaba algunas cosas y hasta ahí quedaba.

- Inv.:** ¿Y respecto, como ustedes en la posición de estudiantes? Insertados en el tema de la investigación. Cuando trabajaban, por ejemplo, no sé. Voy a hablar de algún profesor que no trabajara en el semillero. Supongamos la profesora [D5], que les hacía una clase de Ponte tú. Y después tenía semillero con la profesora [D2] ¿qué diferencias notaban? Como entre lo que ustedes igual me hablaron un poco de eso anteriormente, que sentían que nunca se les habló de investigación ¿qué tipo de estrategias sentía que era no sé más, lo disfrutaban más, O aprendían más, ¿era más eficiente? ¿Qué diferencias sentían?
- P2:** Yo creo que con [D1] se notaba ese interés. Motivación para que nosotros también adquiriéramos la fascinación e interés que ella tiene que por la investigación. Se notaba que le gusta el tema, que lo maneja, de hecho, le encanta. Entonces cada vez que nosotros teníamos alguna duda o algo, siempre eran reuniones cortas de por ejemplo 10 o 15 minutos, y pasaban a ser de media hora o 40 minutos, donde ella nos respondía absolutamente todo. Entonces yo creo que es básicamente eso, la afinidad y la motivación que el profesor demuestra al “momento de”, es lo que hace que nosotras queramos participar y lo que hizo que nosotros dijéramos “ya, vamos de lleno con esto”.
- P1:** Sí, yo concuerdo totalmente con [P2], yo creo que lo que tenía [D1] cuando hacía clase, lo que tenía [D2], es que era mucho más didáctica, que son personas que si investigan mucho tiempo de su vida en comparación con otros profes, que yo sé que les gusta la investigación, como [D6] o [D7], pero quizás no les motiva tanto como realmente fue en las clases con la con [D1] o [D2]. Por ejemplo, que en mi caso, yo a veces veía a [D1] y decía de dónde saca tanta información, y era por eso, porque investigaba mucho, o por lo que yo tengo entendido, por ejemplo, [D2] tiene muchas publicaciones. Y se nota, se le nota cuando habla, se nota cuando, en comparación con otros profesores que hacen una investigación para poder cumplir con el currículum de la U. Que a ellos se les pide, por ejemplo, al año tener una cantidad de investigaciones. Entonces claro, yo hago las investigaciones para seguir en el cargo, pero a ellas si se les notaba mucho, se notaba que sabían. A veces les costaba un poco explicarnos cómo eran las cosas, pero se notaba que si les gustaba, se notaba que se motivaban, Se notaba que sabían. En cambio, otros profes como que no, como que quedaban en las mismas. Yo quizás me equivoco, pero sí de verdad que tener clases, como por ejemplo con [D7] era súper fome. Porque su línea investigativa, por ejemplo, a mí no me llama la atención y si sentía que había falencias, por ejemplo, al momento de enseñar lectura. Porque de verdad que era bien fome, entonces se notaba esa diferencia de motivación, no sé, entre [D7] que llegaba a veces con un PowerPoint ya bonito y todo, pero yo no entendía

nada, no me gustaba, lo encontraba fome; a clases con [D2], por ejemplo, que la tuvimos en segundo año, después no la tuvimos más y la volvimos a tener en cuarto. En cuarto seguía con la misma motivación, a veces si era media pesadita, y es normal porque en ese entonces quedó, así como, "pero como no saben investigar" y nos retó. Pero pucha no es nuestra culpa, y ella se motivó, yo creo que fue una de las mejores pegas que hizo [D2] y que en una semana pudo enseñarnos a investigar a la rápida.

Entonces yo creo que es eso, lo que dice [P2], la motivación y las ganas que tienen en la sala, cómo enseñan, todo eso se ve reflejado, como ellos también investigan y como nos motivan a nosotros a seguir también esa línea.

P3: Claro, como yo no estoy dentro o no estuve dentro del semillero, no he tenido esa experiencia. Al entrar al tema de investigación lo mío fue por el Instituto de Investigación, apoyar ahí con el proyecto que se estaba realizando en ese tiempo, que era la escuela de liderazgo indígena, entonces no era del área mía, en el hecho de que tenía que como investigar cosas de educación en sí. Entonces por eso, mi experiencia igual ha sido diferente en ese sentido, así que, con respecto a esta última pregunta, no tengo como esas diferencias entre profes, por así decirlo, porque he estado solamente con [D2] y no ha sido en el tema de educación en sí, sino que han sido como en otras líneas investigativas, de ahí del instituto.

Inv.: Pero trabajaste con [D2] en investigación como tal, ya como manos a la obra ¿Qué diferencias sentías cuando ella te enseñaba algo a una clase normal?

P3: Cuando yo empecé con [D2] en el tema de investigación, creo que ya no teníamos ramos con ella. Pero sí, obviamente se siente diferente porque ahora, por ejemplo, ella nos hacía el ramo de currículum, y me llamaba mucho la atención, como ella también explicaba su clase.

No era tan estructurada como los otros profesores que teníamos. Y claro, la manera en cómo explicaba la materia era bastante diferente a como lo hacían los otros profesores o como veníamos acostumbrados desde nuestra enseñanza básica y media. Entonces te descoloca un poco, porque te mostraba otra manera de enseñar, otra manera de aprender, otra manera de hacer pruebas. Pruebas desde el celular, otras maneras de evaluar.

Entonces al momento de llegar a investigación ya sabía más o menos cómo era su manera de trabajar. Era diferente pero en el buen sentido, porque yo sentía que me sacaba de toda esa realidad tan estructurada y me llevaba a pensar un poco fuera de la caja.

Y se nota en cómo se investiga también, en las ideas que tiene, en su pensamiento con el tema de la educación, entonces si encuentro que ella, dentro de los profesores que teníamos, es una de las que salen de ese perfil tan estructurado.

Inv.: Pasemos a la siguiente pregunta ¿cómo describirían la experiencia de participación en el programa? O sea, investigación o semillero, que igual la otra vez me hablaron de eso.

P2: Como dije anteriormente, insisto, para mí fue 50/50 más que nada por la experiencia que tuvimos con estas profesoras donde realizamos la investigación, y, por otra parte, la investigación creo que con el equipo que trabajé, que estuvo [P1], estuvo [D1], nada que decir, 10 de 10, excelente. Yo creo que también se puede tomar como una experiencia para crecer, y también para aprender a desenvolverse mejor en un entorno de personas. Idealmente sería con gente que uno no conoce para que esto sea más eficaz y uno crezca más, pero si es con gente que ya conoce, con la cual ya tiene un lazo, mucho mejor. Así que

mi respuesta sigue siendo 50/50, no se puede esperar todo bueno, pero si igual rescato de lo malo del semillero que me ayudó a entender que no todos los profes funcionan igual, que siempre hay que tener un plan de repuesto, y que hay que estar preparado para absolutamente todo.

P1: Yo concuerdo con [P2], quizá como estuve un poco más de tiempo tuve muchas experiencias muy buenas. El tema de los encuentros, que en mi caso tuvimos con [P2], pero fueron encuentros online, entonces, no es lo mismo. Tuve un encuentro presencial, lo pasé bacán. Me gustaba investigar, la profe era súper apañadora en ese entonces. Si nos ayudaba mucho, pero claro, están estas pequeñas cosas en las que una dice "Pucha, no me gusta mucho el equipo de trabajo", quizás salir un poco de esa estructura que nos tenían los profes de cómo es ser un buen profesor, el estar actualizado. Hay profes que no lo hacen, hay profes que no van a estar actualizados, hay profes que sí quizás van a tomar ventaja de algunas cosas que nosotros como investigadores hicimos dentro de las aulas, quizás no para el bien de nosotros, sino que, para el bien de ellos. Llegaban y decían "ya tienen que hacer la clase ustedes" y no, no era así, la idea era otra. Yo siempre voy a rescatar todo lo positivo, obviamente aprendí mucho, se crece mucho como persona y como profesional. Pero en mi caso, yo siempre voy a decir que fue 10 de 10, nada que decir, ni con la gente con la que trabajé y ya el resto, ya pasó, es mi investigación, yo sé lo que estoy haciendo y al final puede haber esos choques, pero son como enojos del momento en mi caso. Yo siempre voy a decir que fue súper buena la experiencia en el semillero.

P3: En mi caso, con investigación, bueno, lo que yo más participé, fue en el tema de la parte logística de lo que fue la escuela de liderazgo indígena. Y, de hecho, tuve la oportunidad de trabajar con [P1] también, así que para mí fue muy bueno, porque no tenía nada que ver con mi carrera. Y obviamente al ser un proyecto de escuela de liderazgo indígena, se aprende mucho, especialmente con la parte de logística. Así como [D2] me había dicho, "es que me van a ayudar con este proyecto de investigación" y yo que bueno, media aterrada por el tema de ¿Qué tengo que hacer en investigación?, ¿Cómo lo voy a hacer si no sé?, pero claro, no solamente es estar en el computador buscando artículos, sino que también son estas otras pequeñas cosas. O no digo que pequeñas cosas, pero son otras cosas también, es el tema de hacer encuesta, es el tema de analizar, por ejemplo, datos en un Excel.

Uno va aprendiendo otras herramientas. Con el tema del Excel también yo aprendí otras herramientas que no solamente hacer cuadritos, pero el tema de analizar, el tema de compartir con otras personas, hasta participar de clases que teníamos en la escuela de liderazgo indígena, ya que con [P1] teníamos que estar presentes. Es un espacio donde no terminas de aprender. No terminas de aprender nunca porque estás todo el tiempo cuestionándote cosas, o analizando cosas y también con el tema de aprender otras habilidades que no tienen que ver en sí con el tema de investigar 100% buscando artículos y cómo tengo que buscarlo, sino que va mucho más allá también. Así que súper.

Inv.: Ya esta es la última pregunta, también hablaron un poco de esto, como en todo lo que han estado conversando. ¿Cuáles son? ¿O fueron las fortalezas y también los aspectos por mejorar de lo que participaron? Del semillero o del programa.

Aquí quizás alguien mencionaba algo que de lo que No se acordaban, etcétera.

P1: Yo creo que la fortaleza es eso, el seguir aprendiendo, el abrir un poco más el "campo visual" que tenemos de nuestra propia profesión.

El aspecto por mejorar tengo entendido que lo mejoraron, no estoy 100% segura, pero el tema de las limitantes que se nos dieron al principio. Que después al final yo para poder involucrar también a [P2], que también estaba con ganas de todo esto, fue como "es que yo necesito a alguien más, porque no puedo hacer todo esto sola" y ahí me dijeron que buscara a alguien que sepa que tiene las ganas y dije, ya, [P2] quiere. Y otra compañera más que, más que apoyo en ese entonces, nos dio como un poco más de problemas. Pero sí fue eso, el tema de las limitantes en un principio.

El tema de que todo fue muy desordenado, por ejemplo agrego a [P2] y me va a ayudar a investigar y no me importa, o agrego a esta otra compañera, entonces, quizás eso que era como medio desordenadito.

Y que creo que ahora sí tienen también un nexo, o sea, tienen otro semillero y que creo que está bien armado, pero no sé si tendrá la misma o tuvieron las mismas limitantes que tuvimos nosotros. No es bueno limitar a los chicos de la carrera o a los que están recién entrando, o los que están ya por salir, seguir limitándolos. Como quienes están en quinto año "No, no sirve que estés porque para qué. Te vas a ir y vas a dejar un vacío" u otros que están recién entrando "no es que tienes que tener buenas notas, buen puntaje" no, sino que ver quizás más por las ganas, y enseñarles realmente lo que es. Yo creo que ese es el aspecto por mejorar en el tiempo en el que yo estuve.

También el tema de los nexos, quizás a veces juegan un poco en contra cuando uno está haciendo investigación, en el caso de nosotras que fue investigación dentro de salas de clase, que si era como medio complicado trabajar con un grupo de trabajo que ya estaba conformado, que tenía en su modo de trabajo y que nunca se nos explicó como tal, pero eso ya no creo que vaya dentro del programa, sino que va dentro de la conexión como tal del semillero.

Yo creo que las limitantes deberían sacarlas y dejar que el que quiera al final que se meta, quizás no toda una cohorte, pero sí los que los mayores posibles o los que realmente se interesen y que se dé bien la información, porque yo creo que ahí también hubo hartos fallos porque no sabían que era un semillero.

P3: Yo creo que desde mi experiencia el aspecto por mejorar, en mi caso, como dije yo no tuve que pasar como por un filtro para poder apoyar en investigar, lo cual agradezco, porque pude estar inserta en eso, pero si concuerdo mucho con lo que dice [P1], que Se abra la posibilidad de que más personas puedan participar. Como dije al inicio, encuentro que lo hace como muy exclusivo, tener este tema de las notas o del puntaje. yo tampoco iba a entrar por el puntaje, entonces lo hace muy exclusivo y muy desde la academia, que no digo que está mal, pero se mantiene en ese espacio, como burbuja, por así decirlo, al cual no todos van a poder acceder, el cual no todos entienden. Y en el caso de nosotras o como en el área de nosotras, estamos viendo temas de educación, que es algo social, entonces encuentro que debiera como aterrizarse más. Y no ser tan exclusivo y quedarse como solamente en la academia. Eso sería como el tema a mejorar.

Y como fortaleza, bueno, todo lo que se aprende. Insisto en eso. Puede que uno no esté inserta investigando, dando tu opinión, o agregando cosas al documento que se está escribiendo, pero sí hay otras habilidades, otras herramientas, otras cosas que van dentro de lo que es una investigación, que obviamente si una se las aprende igual las puede ir aplicando, ya sea para la vida o para cualquier cosa.

P2: Y yo creo que para cerrar un poco el tema es retomar lo que dijeron las chicas, sí, es el tema de la exclusividad y de cómo se nos es presentado el programa, más que nada porque como mencionaban, es básicamente salir de lo académico. Darnos la idea de que existen más allá de la pedagogía, que podemos aspirar a mucho más.

Y también dentro de las fortalezas, yo creo que es el conocimiento que se adquiere durante el proceso de investigación, así como también las habilidades sociales que uno desarrolla mientras está trabajando en este proyecto. Como mencionaba anteriormente, se trabaja con gente nueva, algunas veces con profesores nuevos, y son cosas que al final uno como profesional sigue creciendo, Sigue estudiando, sigue aprendiendo, entonces son cosas que al final uno se lleva hasta El final. Así que eso.

Anexo 4. Transcripción de entrevista P1

Entrevista P1

¿Qué te motivó a ingresar al programa de investigación del semillero?

En realidad mi familia. Más que los profes como tal, fue mi familia, porque en mi familia a mi papá le gusta mucho el tema de la investigación, entonces de muy chica como que me lo inculcaron, fue esa la motivación. Como “sabes qué, me invitaron a esto”, y me acuerdo que nos dijeron “miren, se abrió esto de investigación” y yo que me había estado metiendo hartito en el tema, dije “ya, vamos a probar qué onda”. Y ahí justo conocí a [D2].

Y ahí empezamos con el tema de los semilleros, pues en mi caso el que estaba a cargo en ese entonces era [D4], y después se fue y lo tomó [D1]. Pero, pero fue más que nada eso, el tema de mi familia, que de muy chica me inculcaron el tema de la investigación.

¿Y qué expectativas tenía del programa?

Al principio pensé que iba a ser algo así como “me voy a meter a un computador, voy a leer unos papers y listo”. Y nunca fue así. Yo siempre pensé que era lectura, aprender a escribir un artículo y listo. Pero no, esa era como mi expectativa. Aprender quizás a escribir bien un artículo, qué partes tenía, en dónde tenía que buscar bien, así como artículos que pesaran entre comillas, más que otros, Pero eso era lo que yo tenía como expectativa, que era muy bajita en realidad, aprender a escribir un artículo.

Pensaste en lo más académico

Claro.

Y los profesores del programa de pedagogía en general ¿motivaban la investigación. ¿De qué forma?

En mi caso, como tuvimos ese cambio de profesor, [D1] por lo menos que era la que estaba a cargo de mi departamento, estuvo siempre. “No es que la investigación ayuda en esto, es que hay que ver estas cosas. Siempre lo teórico va de la mano de lo práctico. La investigación es súper importante” y ella siempre, a mí por lo menos, que fui como la última que tomó, porque me quedé sola, siempre estuvo así como “Te voy a ayudar con esto, te puede abrir muchas puertas” que eso sí es verdad. Y empezó con eso, entonces me empezó a motivar más con la palabra. Y ahora [D2] o con el resto de los profesores, yo claramente veía lo mismo que todos le decían a sus alumnos “esto no les va a ayudar solamente para que salgan de la carrera en general, sino que para que salgan fuera, para

que puedan investigar y para que vean otros mundos también”. Porque una cosa es la investigación acá, y otra cosa es en la China. Son cosas distintas, pero fue eso, fue más que nada como puras conversaciones y después ya el tema de estos encuentros que había, el tema de los viajes, el poder salir y conocer gente que igual le gustara lo que uno estaba haciendo.

¿Y cómo fue tu experiencia con las estrategias utilizadas en el programa?

En mi caso fue bastante buena. De hecho, hasta el día de hoy funciona porque todavía estoy ahí, como con un pie adentro y un pie fuera. Porque nos falta terminar de escribir un artículo. Pero fue bastante buena. Como era yo sola en el grupo si sentía que la profesora como que se dedicaba 100% a que yo aprendiera, así como “tú tienes que aprender a hacerlo” porque se notaba que a mí me gustaba, me gusta mucho, de verdad, y era eso. Entonces yo creo que en mí sí funcionaba, yo creo, no sé con el resto, pero en mi caso sí funciona súper bien. Sacamos artículos, tuvimos un par de congresos por ahí, entonces yo creo que funcionó. Fue bonita la experiencia.

¿Y adquiriste o perfeccionarte competencias y habilidades? ¿Cuáles?

Sí, el tema de la escritura, por ejemplo. Bueno, yo creo que todos. El aprender a buscar

un artículo, porque al menos en la carrera, a nosotros nos enseñan en 4.º en la modalidad nueva, nos enseñan recién en 4.º lo que es investigación, metodología de la investigación. Entonces, recién en 4.º, muchos compañeros aprendieron a cómo buscar un artículo y en mi caso no, yo ya sabía. Entonces fue el aprender a buscar un artículo, el poder escribir, qué tengo que escribir, el peso de leer un artículo, quizás discriminar la información y eso también cuesta. Y me di cuenta también de eso cuando hicimos la tesis con mis compañeros, porque unos escribían, escribían, escribían y yo, así como “No escriban tanto, acorten un poco, hagan esto”. El tema de resumir y creo que todas esas habilidades puede mejorar gracias a la experiencia que tuve en el semillero.

Y lo que aprendiste en el programa ¿Te habían enseñado en otras clases esas habilidades o estrategias?

No, porque como yo me uní justo a fines de mi primer año, yo ya en segundo sabía todas las habilidades que te expliqué anteriormente: el tema de discriminar y un montón de cosas, y eso recién lo vine a ver en 4.º año. Entonces estuve cuatro años, y si no hubiese entrado, en esos cuatro años yo no hubiese tenido idea de cómo buscar un artículo, cómo discriminar información, cómo escribir un artículo, la forma, todo recién lo hubiera experimentado en 4.º y salimos a los cuatro años y medio.

Y respecto a otro tipo de habilidades, ¿qué habilidades emocionales y sociales crees relevantes para formarte como investigador?

Sociales yo creo que el tema del aporte en los colegios. Que en mi caso sí trabajé con un liceo, altamente vulnerable, que fue [L1]. Entonces me tocó formar a profesores aptos durante pandemia, por ejemplo, a enseñarles a utilizar ciertas estrategias de aulas virtuales. Y eso yo lo investigué.

Entonces, ahora con respecto a como investigador, no sabría decirte, pero si como docente es eso, que aprendía a cómo veían los niños en ese entonces el tema de la tecnología, que mi línea investigativa va mucho por ahí más que por otros lados. Entonces, cómo los niños la veían, cuál era el impacto que podía provocar en ellos, en los profes, entonces yo creo que va por eso. Yo creo que socialmente, vi lo que realmente me gustaba y en donde yo podía hacer el aporte, que ahora la tecnología está como de lo primero en el tema de educación.

Bueno, dentro del tema de mi tesis se ve que el ser un profesor inherentemente te hace investigador, porque como tú dices, ves como la necesidad en tu lugar de trabajo y buscas. Tú me dijiste, investigué qué podía enseñarles, tanto a profes como alumnos.

¿Y respecto a lo emocional?. Que no siempre se trata.

En lo emocional, yo que soy demasiado llorona, creo que fue el quizás ser un poco más aterrizada, porque claro, yo pensaba que el colegio era todo maravilloso y no. Yo tenía niños que no tenían un computador quizás para poder hacer este tipo de trabajo, que tenía que mover muchas cosas. Yo creo que fue en lo emocional quizás hacerme un poco más dura, pero yo creo que fue en el tema de que yo madure emocionalmente para poder estar lista como profesora y como investigadora a ver este tipo de realidades que no siempre se ven.

Y la última pregunta. ¿Cómo describirías tu experiencia de participación en el programa del semillero?

Yo de verdad creo que es súper favorable para los estudiantes en general, independiente de si les guste o no les guste, o se quieran dedicar a la investigación y no al estar en el aula. Yo creo que eso te enseña muchas cosas. Conoces mucha gente Que Quizá estando en la universidad no la vas a conocer, conoces gente, conoces realidades, aprendes, que eso para mí es como lo más importante. Yo siempre le digo a mis profes si necesitan que hable del tema, díganme, yo no tengo nada malo que decir. Sí, a veces se vuelve un poco tedioso porque uno como que no sabe de qué escribir, uno como que a veces se frustra y suele pasar eso, pero uno también va aprendiendo a ver “quizá este no es el momento, quizás hay momentos y momentos” Entonces yo siempre le digo a los profes si necesitan que yo hable, yo siempre voy a hablar bien de eso, porque tuve la oportunidad de viajar, tuve la oportunidad de conocer gente de otras universidades, estar también en (gesticula haciendo referencia a congresos) online. Entonces aprendí tanto de mi carrera como de carreras externas,

carreras que en mi vida conocía, como del Sur. En una oportunidad me tocó conocer gente que hablaba mapudungún y que hizo sus presentaciones mapudungún. Es muy favorable porque uno aprende muchas cosas.

Anexo 5. Transcripción entrevista P2

Entrevista P2

¿Qué te motivó a ingresar al programa de investigación formativa o semillero?

Mi principal motivación es que ahora que ya egresé quiero seguir estudiando, entonces el semillero me entregaba las herramientas que yo necesito para seguir estudiando, sacar un magíster o partir con algo más pequeño como un diplomado, y considero que eso también me ayuda a tener publicaciones, y la experiencia que se necesita para poder llegar a esos campos laborales.

¿Qué expectativas tenías del programa?

Tenía altas expectativas debido a la persona que lo estaba organizando, qué es [D1]. Tengo entendido que ella es una persona muy profesional, sobre todo en el campo de investigación, entonces tenía altas expectativas de cómo iba a trabajar el programa, de cómo ella trabajaba con nosotras, lo cual cumplió con todas las expectativas, porque [D1] trabajó súper bien con nosotras y de hecho tiene la intención de publicar la investigación que comenzamos el año pasado, este año (2022). Así que excelente.

Los profesores del programa de pedagogía en general, ¿motivaban la investigación en pedagogía? ¿Y de qué forma?

Algunos profesores, por ejemplo [D1], es la que fomenta la investigación, más que nada cuando teníamos ramos con ella. Ella mencionaba ciertos tipos de investigaciones que nos podían servir en el futuro, si queríamos seguir estudiando, que nos dedicáramos a ciertas ramas de la investigación, que no eran solamente especificadas para un tema, tenían más temas que podíamos investigar. Estaba educación, didáctica, cómo implementamos el lenguaje, y diferentes temas que nos podrían interesar.

¿Y en otros ramos o algún otro profesor que recuerdas que haya motivado esto?

Si no me equivoco [D2] creo que nos mencionó bastantes veces el tema de la investigación y que nos podía ayudar en un futuro.

¿Cómo fue tu experiencia con las estrategias utilizadas en el programa o el semillero?

Es un poquito mixta, porque con las profesoras que trabajamos estaban en modalidad online, entonces habían veces que ellas se podían conectar y nosotras no, y viceversa, como también hubo unos malos entendidos, pero fue más que nada por un tema de comunicación. Así que yo diría que fue un 50 y 50. Tuvo sus partes positivas, pero también tuvo sus partes negativas.

¿Has adquirido o perfeccionado alguna competencia o habilidad gracias al semillero, y cuáles crees que son?

Si, el pensamiento crítico y cómo trabajar mejor al momento de plantear ideas, porque tenía la mala costumbre de siempre plantear ideas muy grandes, y ya al momento de investigar tenemos que dejar solamente lo justo y necesario. Y eso al momento de trabajar en la tesis me ayudó bastante, porque tenía, no sé, seis páginas, cuando perfectamente pude haberlo dejado en dos. Entonces el semillero me ayudó a controlar un poco eso.

¿Y lo que aprendiste en el semillero te lo habían enseñado a otras clases del programa de pedagogía?

Con los ramos [D2], que fueron los Ramos relacionados con currículum, y algunos ramos de didáctica, pero como estuvimos en modalidad online fueron vistos por encima. Pero si, con [D2] alcanzamos a una pincelada de qué se trataba.

Ya, me estás comentando que habían ciertas asignaturas donde si fomentaban la investigación, ¿esto era como en toda su carrera o recuerdas años específicos donde sucediera?

Recuerdo que fue durante toda la carrera. Siempre se nos menciona el tema de la investigación.

¿Era algo transversal?

Sí.

¿Qué habilidades emocionales y sociales relevantes para la formación como investigador?

Yo creo que primero que nada hay que ser, no sé si extremadamente sociable, pero si estar consciente de que al momento de hacer una investigación se va a tener que trabajar con diferentes personas, y hay que ser paciente, estar dispuesto a veces tener que tolerar y soportar a muchas personas, como nos tocó el año pasado, con algunos malentendidos. Así que diría que más que nada ser paciente y saber escuchar, y a la vez comunicar.

¿Cómo describirías tu experiencia de participación en el semillero?

Yo diría que fue una experiencia maravillosa dentro de todo, porque descubrí cosas que no sabía que tenía y despertó mi interés para seguir trabajando investigaciones en el futuro. Y como mencionaba anteriormente, también me ayudó a sintetizar mejor mis ideas, buscar mejores textos, aprender a relacionarme con otros colegas y también futuros colegas. Así que yo diría que fue una experiencia grata y terminó de llenar el “bichito” de la investigación, que ya tenía desde antes.

¿Lo recuerdas como una experiencia positiva y que además te motivó a seguir?

Sí.

Anexo 6. Transcripción entrevista P3

Entrevista P3

¿Qué te motivó ingresar a la investigación formativa?

Bueno, yo creo que lo que más me motivó, como que dentro de la carrera no me veía mucho siendo docente dentro de una sala, entonces descubrí que también se podían hacer otras cosas, cómo irse por el lado de la investigación en cuanto a educación, me interesaba más. Entonces, cuando me llegó la oportunidad de poder participar y de poder apoyar en algunos proyectos, me interesó y decidí empezar desde ahí. Yo creo que eso fue como lo que más me llamó la atención de poder iniciar el proceso para luego ya definitivamente decidir si es que quiero irme por esa área. Pero ha sido bien interesante participar desde diferentes proyectos, especialmente que no tienen que ver mucho con educación en sí, hasta el momento los proyectos en los que he estado, pero ha sido bastante interesante verlo desde el área social.

O sea, destacas 2 puntos: primero la expectativa de trabajar en otro campo y además has podido trabajar cosas que no se tratan de educación directamente, pero si los ves desde ese punto de vista, son cosas sociales que tú lo has trabajado en educación aunque no se traten de eso centralmente.

Claro.

¿Qué expectativas tenías de esto? O sea, te motivó a ingresar el que tú podías ampliar tu campo laboral, ¿y qué expectativas tienes?

Claro. Bueno, al inicio como no sabía mucho de investigación, y sigo aprendiendo, la palabra investigación para mí era como estar buscando información en Internet y tener que hacer la tarea de investigar y de dar mi opinión, y de analizar, etc. Cosa que para mí era como... igual es harta pega, no me sentía como muy capacitada para eso. Pero luego las tareas que se me empezaron a dar también eran cosas como más de logística, de analizar ciertas cosas, realizar encuestas, etc., estar como más en contacto con los sujetos también a quienes investigan. Entonces me pareció bastante dinámica el área de trabajar en investigación, y hasta el momento ha seguido siendo así, he ido como de a poquito escalando. Así que bueno las expectativas que ya tengo de aquí hacia más al futuro igual sería seguir apoyando y también aportando en la parte escrita por así decirlo, de la de las investigaciones que se vayan haciendo. Creo que es interesante también tener las visiones de las nuevas generaciones dentro de las investigaciones que se van haciendo dentro de los proyectos.

O sea, ir perfeccionándote acorde a cómo se va actualizando todo.

Sí.

Los profesores de pedagogía en general, no solamente con los que hayas trabajado, ¿motivan la investigación y de qué forma?

Siendo sincera así como que dentro de la de la universidad no vi yo que se motivara mucho el tema de la investigación en sí. Uno que otro profe ponía como la "semillita" para que uno le entrara así como el "bichito" y bueno, obviamente igual si bien dentro de la carrera uno tiene que investigar cosas, estudiar cosas, y eso igual es como "parte de", pero así como que motivaron realmente como a ir de lleno en el área investigación, no la verdad, o por lo menos yo no lo sentí así.

¿No sentiste una motivación explícita por parte de los profesores?

No.

Y dentro de lo que tú has estado trabajando en la investigación formativa, ¿cómo ha sido tu experiencia con las estrategias que se utilizan?

Ha sido buena la experiencia con las estrategias que hemos utilizado. Ha sido interesante ver los resultados también de, no sé, por ejemplo, de las encuestas y ver los resultados obviamente de forma cualitativa y cuantitativa a la vez. Entonces ha sido como bastante enriquecedor estar dentro de ese proceso, especialmente como te digo en la en las encuestas que se han realizado, por ejemplo, en el proyecto de la escuela de liderazgo indígena, que se realizó. Ahí con [P1] estuvimos como con todo el tema de estar en contacto con los sujetos, con los participantes, y bueno, también ahora, seguimos en eso, realizando encuestas. Así que la verdad es que ha estado como bastante, no sé si fácil es la palabra, pero no ha sido difícil llevar a cabo esas estrategias.

Sentiste que era más sencillo de lo que tú esperabas

Sí.

¿Y las estrategias que usan los profesores?

¿Así como en qué específicamente?

Como la forma en que te enseñan a realizar... por ejemplo, si tuvieses que crear una encuesta, la forma en la que te enseñaron a crear esa encuesta o la forma en que tienes que comunicarte con los participantes, por ejemplo.

Personalmente eso yo lo aprendí recién estando en el proyecto, en los proyectos, no ha sido como desde la formación de mi carrera, como te había comentado antes. El ramo de por ejemplo metodología, no lo tuve derechamente, entonces eso lo he aprendido ahí con [D2] no más. Apoyándola a ella en los proyectos, ir aprendiendo sobre la marcha literalmente.

¿Has adquirido o perfeccionado competencias o habilidades?, y si es así, ¿cuáles?

Sí, yo creo que sí. Al momento de estar en contacto con los participantes he tenido como más seguridad en cuanto a comunicarme con ellos, y obviamente igual de confiar en mis capacidades también, de que sé de lo que se trata el proyecto, o lo que estamos haciendo para poder explicárselo a los participantes. Porque al principio como no tenía mucho conocimiento de lo que era investigación, y me sentí así como no sé, como casi modo secretaria, haciendo ciertas pegas, pero claro era porque yo no tenía como conocimiento más allá de lo que realmente se tenía que realizar. Pero luego ya participando de las reuniones, de los proyectos, dando también mi opinión, aportando también "hoy deberíamos revisar tal tarea de esta manera a lo mejor, para llegar a más personas", etc. entonces como que desde ahí que he ido teniendo más seguridad en eso, y bueno obviamente ya en habilidades como de desempeño, sí, yo creo que igual puede que no tenga así como "sé tal cosa de investigación", no, es como conocimiento general, no lo tengo así como categorizado, pero si he adquirido bastante conocimiento desde el hacer sobre la marcha. Entonces, no sé, como realizar una encuesta, de cosas tan básicas como esas, como también tener que acercarme a los participantes, también algunas cosas como detalles chiquititos, y como ya desde la formalidad también. Entonces ha sido bastante entretenido

Sientes que ha sido como todas estas habilidades comunicativas que has podido desarrollar de mejor manera, centradas en investigación.

Claro

Y todo eso que has aprendido aunque no esté categorizado formalmente ni nada, ¿sientes que te lo enseñaron en otras clases de la carrera? No necesariamente como investigación.

Si, yo creo que sí. Yo creo que sí, pero obviamente como mi carrera era pedagogía, entonces como que todas esas habilidades comunicacionales las tenía, pero enfocadas en lo que era la docencia, en cómo hacer clases, en cómo enfrentarte un grupo de personas, y de cómo tener el control de la clase, más enfocada a eso.

¿Y qué habilidades emocionales y sociales, que me estuviste hablando un poco de eso, crees relevante para formarte como investigador?

Yo creo que de partida la paciencia, es una gran habilidad que hay que desarrollar. Porque obviamente estás en contacto con los sujetos al momento de investigar, y obviamente estás con personas diferentes, o sea bueno todos somos distintos, entonces yo creo que la paciencia y el saber cómo llegar a las personas de buena manera es clave. Por lo menos yo lo he sentido así, creo que ha sido un muy buen aprendizaje que he tenido con eso, y bueno socialmente, yo creo que en parte también un poco lo mismo, tener la mente abierta, obviamente si estamos como investigando en un área social, es como lo mínimo que uno debe tener, no sé cómo es la empatía y el tratar de ser (porque no digo que sea fácil), el tratar de ser objetiva con las cosas. Especialmente por ejemplo con respuestas que uno vaya teniendo en la investigación, o al momento de analizar también, al momento de analizar tener la mente abierta. Entonces si hay cosas que obviamente el hecho de estudiar pedagogía ayuda un montón, o sea estoy trabajando con personas, es lo mínimo

Esta pregunta, que para mí es súper importante, que engloba toda tu experiencia respecto a lo que has estado trabajando: ¿cómo describirías tu experiencia de participación en la investigación formativa?

Yo creo que ha sido todo un viaje. Puede que suene hasta medio cursi, pero internamente como persona ha sido super enriquecedor. Yo creo que esa es la palabra, enriquecedor. El poder estar dentro del mundo de la investigación al final, siempre se empieza por abajo y por cosas como más simples, no pensé que yo iba a estar inserta ahí en ese mundo en verdad, y obviamente a nivel profesional es lo mismo. Yo creo que es esa es la palabra: enriquecedora.

O sea, te deja un sentimiento positivo

Sí. No podría decir que me haya quitado algo, al contrario, me ha sumado como te digo, profesionalmente y como persona ya a nivel interno.

Uno lo ve como de lo del lado profesional, así como estar apoyando, ahí aportando en lo que es investigación, claro es un gran plus, no lo vamos a negar, pero también he tratado de llevarlo eso al crecimiento personal. Entonces por eso es tanto el agrado de poder participar en los proyectos, de aprender desde cosas de logística, hasta cosas del área de investigación, así como de campo, entonces ir aprendiendo así como un poquito de esto, un poquito de lo otro, y ahí ir formándome.