

Adquisición de habilidades investigativas de los profesores en formación en Seminario de Grado¹

Carla Calisto-Alegría²

Recibido: Marzo 2020 / Evaluado: Abril 2020 / Aceptado: Mayo 2020

Resumen. Introducción Las habilidades investigativas forman parte de los perfiles de egreso, mallas curriculares y programas de asignatura de las carreras de formación inicial docente en Chile, lo que sugiere la importancia de desarrollar métodos y estrategias para su tratamiento didáctico. En esta investigación, se describen las interacciones observadas en un curso de Seminario de Grado dirigido a profesores en formación de Lengua y Literatura. **Método** Se trata de un estudio de carácter etnográfico en que se utilizaron observaciones de clases de un curso de Seminario de Grado, además de un grupo focal con los participantes, que fueron analizados con ayuda del software NVivo. **Resultados** Los principales resultados demuestran que, pese a que las interacciones favorecen la adquisición de las habilidades investigativas, el estudiantado no tiene la autonomía suficiente para iniciar –y mantener– las interacciones, lo cual podría afectar al desarrollo de sus habilidades comunicativas e investigativas. Al mismo tiempo, los estudiantes coinciden en que su formación en habilidades investigativas está ligada al desarrollo de actitudes. **Discusión** La discusión permite concluir que el Seminario de Grado se debe constituir como un lugar de confianza, responsabilidad, igualdad y autorregulación para que se propicie la interacción, fundamental en el desarrollo de la competencia investigativa.

Palabras clave: interacción educativa; investigación educativa; formación inicial docente; seminario de grado.

[en] Acquisition of research skills by in training teachers during final degree projects

Abstract. Introduction Investigative skills are part of the graduation profiles, curricula and subject programs of the initial teacher training courses in Chile. They suggests the importance of developing methods and strategies for their didactic treatment. This research describes the interactions observed in an undergraduate seminar course for Language and Literature teachers in training. **Method** This is an ethnographic study in which class observations of an undergraduate seminar course were used together with participants' focus groups. For the analysis, we used NVivo software. **Results** The main results show that, although the interactions favor the acquisition of research skills, the students do not have enough autonomy to initiate –and maintain– the interactions. This may affect the development of their communicative and research skills. Simultaneously, students agree that their training in research skills is linked to the development of attitudes. **Discussion** The discussion leads to the conclusion that the Graduate Seminar should be a place of trust, responsibility, equality and self-regulation in order to promote interaction, which is fundamental for the development of research skills.

Keywords: educational interaction; educational research; initial teacher training; graduate seminar.

Sumario. 1 Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. La formación en la competencia investigativa. 2.2. Las interacciones. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. Descripción de las interacciones. 4.2. Dinámicas y subjetividades. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Calisto-Alegría, C. (2021). Adquisición de habilidades investigativas de los profesores en formación en Seminario de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 205-215.

1. Introducción

Los datos indican que se invierten cada vez más recursos en investigación y desarrollo (I+D) en Chile (Instituto Nacional de Estadísticas, 2019), sin embargo, de los países de la OECD, es el que menos invierte en I+D

¹ Fuente de financiación: Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “La competencia investigativa. Interacciones y estrategias en un curso de formación inicial docente” (Calisto, 2020), financiado por la Beca Santander Jóvenes Profesores e Investigadores.

² Universidad de Barcelona (España) y Universidad de Las Américas (Chile).
Email: carlacalisto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5880-8593>

y cuenta con menor cantidad de trabajadores en el área. En el caso de la Educación Superior, los últimos informes indican un aumento gradual, tanto en el gasto intramuro como en el extramuro, sin embargo, cada vez se hace más visible el requerimiento de la comunidad académica y especializada acerca de reposicionar a la investigación en un lugar importante que ha perdido, debido a la mirada economicista enmarcada en la tradición de libre mercado que caracteriza a Chile. En las escuelas son evidentes las brechas en el rendimiento académico, el rotulado a los estudiantes, y la subordinación de los aprendizajes a los rendimientos y resultados de pruebas estandarizadas (Apple, 2018), lo que es causa y consecuencia de una apropiación lenta de la práctica investigativa y de innovación en las aulas, junto al escaso incentivo que se da a los investigadores. Concretar la mejora en la formación de profesores y educadores es un objetivo que se han trazado los gobiernos de Chile, mediante la instalación de distintas políticas con las que se pretende favorecer la formación, evitar la deserción y mejorar las condiciones laborales de los profesionales de la educación. Actualmente, la formación inicial docente (FID) en Chile está marcada por la puesta en marcha de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016), las modificaciones en las políticas de Educación Superior (Ley 21.091, 2018), los cambios en el currículo de Enseñanza Media (Ministerio de Educación, 2015) y un contexto de desigualdad económica, social y cultural (OECD, 2018).

Por su parte, desde las Bases Curriculares (2015) de séptimo a segundo año medio, la asignatura Lengua y Literatura tiene cuatro ejes: a) la lectura, b) la escritura, c) la comunicación oral, y d) la investigación, que se añade por primera vez. Cada uno de estos cambios obedece también a diferentes modelos de enseñanza y concepciones de la lengua y, como se observa en los instrumentos curriculares del Ministerio de Educación, la investigación permite el desarrollo de autonomía para desarrollar el conocimiento y aplicarlo en la vida cotidiana, lo que podría permitir al estudiante conducir su propio proceso de aprendizaje y su estudio. Para las Bases curriculares (2015), la relación entre aprender a investigar y ser un estudiante proactivo, organizado y autónomo se materializa en el aprendizaje y desarrollo de una investigación.

En este estudio, las habilidades que conforman la competencia investigativa son actitudinales, cognitivas, comunicativas, interpersonales, observacionales y reflexivas, para preguntar, procedimentales y analíticas, y habilidades propositivas (Pirela y Prieto, 2006; Kri et al., 2016; Buendía-Arias et al., 2018).

El objetivo principal de esta investigación es comprender el proceso de adquisición de las habilidades investigativas en la formación de profesores de Lengua y Literatura a través de las interacciones, para la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente a nivel curricular y metodológico. Se observó durante un semestre un curso de Seminario de Grado –asignatura transversal para todas las carreras de la Facultad en que se enmarca esta investigación–, compuesto por 10 estudiantes y una docente, y se realizó un grupo focal con los estudiantes para conocer sus dinámicas y subjetividades.

2. Marco teórico

Según investigaciones diversas (Bronkhorst et al., 2013; Munthe & Rogne, 2015; Afdal & Spernes, 2018; Puustinen et al., 2018), tanto para los profesores que se inician en la docencia como para quienes tienen experiencia y se consideran innovadores, la investigación como actividad práctica es importante en su labor. Un desafío para las universidades sería organizar la FID con la investigación como eje transversal, lo cual es una tarea compleja porque demanda a los estudiantes un amplio conocimiento acerca de la investigación educativa, la que sin aplicación puede verse como inútil, irrelevante o poco práctica para su desempeño profesional (Afdal & Spernes, 2018). De acuerdo a su percepción y compromiso con la actividad investigativa, el rol y posición de los docentes varía, cambiando de pasivo a activo, desde un medio o instrumento a un agente de la investigación (Bronkhorst et al., 2013). En Chile, los profesores en ejercicio tienen una opinión crítica de la investigación educativa, porque el objeto de estudio parece difícil y abstracto, no obstante, los profesores en formación consideran que la investigación será útil para su desempeño en la profesión (Perines Véliz, 2018). Establecer puentes e instancias de diálogo entre la visión de profesores en formación y los profesores en ejercicio es un desafío que puede ser abordado por las universidades a cargo de la FID.

2.1. La formación en la competencia investigativa

Es interesante la propuesta finlandesa respecto a la formación en investigación, en que se demanda a los estudiantes a que constantemente investiguen, a partir de la formulación de un problema hasta la redacción de una tesis, para promover su autonomía, lo que se indica a nivel curricular (Niemi & Nevgi, 2014). Para los estudiantes de pedagogía, existen seminarios de investigación y cursos de metodología que están familiarizados con los temas de interés de la escuela. El modelo finlandés contempla la formación basada en la investigación a través de dos ejes fundamentales: el concepto del profesor como investigador (*Teacher As a Researcher* – TAR) y la teoría de la práctica personal (*Personal Practical Theory* – PPT), sin embargo, en ocasiones ambos se perciben ambiguos para los profesores en formación (Puustinen et al., 2018), dado que el rol de la investigación en la formación docente parece poco claro e importante como para otorgarle tiempo. Esto puede

estar relacionado a los diferentes enfoques, metodologías y orientaciones de los docentes a cargo de formar a los profesores, como ocurre en Chile, en que la formación y experiencia de los docentes a cargo de la FID es heterogénea y diversa.

Respecto a las metodologías, existe una correlación entre los estudiantes de pedagogía con experiencias positivas en estudios de investigación y otros elementos de aprendizaje activo con el aumento en sus competencias profesionales, como trabajo cooperativo, compromiso ético con la profesión docente, diseño instruccional, atención a la diversidad y al desarrollo profesional docente, en general (Niemi & Nevgi, 2014).

2.2. Las interacciones

Las interacciones son las acciones ordenadas y modeladas –elocuciones y actividades– que ocurren cuando dos o más personas se encuentran en un contexto de situaciones cotidianas (Psathas, 1990). A partir de las interacciones en el aula, se puede comprender el modo en que se negocia significado, cómo se dan por aprendidos ciertos contenidos y cómo se resuelve volver a ellos. Son importantes en la formación docente, dado que el contenido integral (conceptual, procedimental y actitudinal) requiere del aprendizaje individual y colectivo para construir el significado, las acciones, tareas y rol profesional docente. Se puede establecer una relación entre las interacciones de alta calidad en el aula y niveles más altos de satisfacción laboral de los profesores en los dominios de apoyo emocional, organización de la clase y apoyo educativo (Virtanen et al., 2019), con lo cual se ratifica la importancia de la riqueza y diversidad de estas. Consideramos los movimientos dialógicos siguientes (Warwick et al., 2016): a) preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones; b) construir sobre las ideas del otro; c) llegar a acuerdos y consensos; d) proporcionar evidencias o razonar y e) desafiar al otro o reenfocar la conversación. Tanto estudiantes como docentes requieren de un trabajo basado en la co-regulación, que inicia con mayor direccionalidad e instrucción por parte del profesor hasta una mayor autonomía dada al profesor en formación que investiga, evidenciada en la flexibilidad de respuesta a las tareas y la participación activa. Aunque parece fundamental conocer el modo en que estas interacciones promueven el aprendizaje, los profesores en formación no necesariamente están conscientes de su propio papel en la regulación de la colaboración, especialmente en el área investigativa, si consideramos que la mayoría de ellos no ha finalizado nunca una investigación hasta la entrega de los resultados, por ende, se trata de una actividad y tarea nueva, que se facilita con metodologías participativas (Moreno-Fernández & Moreno-Crespo, 2015).

Las evidencias y resultados de otras investigaciones son útiles para enmarcar conceptualmente el problema, sin embargo, no proporcionan resultados en torno a la descripción y particularidades de las interacciones en el proceso formativo respecto de las habilidades investigativas, por lo cual se requiere un estudio cualitativo con una muestra pequeña.

3. Metodología

Debido a que se observa y analiza la interrelación entre los distintos componentes del sistema didáctico (docente, aprendiz y objeto de enseñanza), este estudio se inscribe en la línea denominada “aproximación interaccionista o dialógica” (Camps et al., 2010). La investigación se desarrolla dentro del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo, los procedimientos etnográficos y la Teoría Fundamentada, ya que en conjunto brindan opciones abiertas para el diseño, la recogida y el análisis de datos (Bisquerra, 2004) de manera flexible. La investigación etnográfica es el método o conjunto de métodos que estudia las interacciones en una realidad social determinada, con un grado de intervención de la investigadora, sujeto externo a la clase que construye la realidad (Bisquerra, 2004). La observación “es considerada como una forma de pensar más que como colección de estrategias técnicas” (Vasilachis, 2006, p.27), característica útil para nuestros propósitos y permite posicionar a la investigadora como principal instrumento de medida o recogida de datos (Bisquerra, 2004; Hernández Sampieri et al., 2014), debido a que filtra la realidad en la observación y en la interpretación de diez sesiones y un grupo focal. La observación fue al descubierto, participante, sistemática, natural y de otros (Flick, 2007). En el grupo focal se propician las interacciones para revelar las representaciones de los participantes respecto al Seminario de Grado, una vez este finalizó, y su importancia radica en la naturaleza social que tiene. En suma, la observación persistente, realizada en inmersión, se constituye como un criterio para asegurar la credibilidad de esta investigación (Bisquerra, 2004).

La comunidad se seleccionó de manera natural, con criterios de pertinencia y cercanía, puesto que interesa la pertinencia de los participantes escogidos, sus relatos y el contexto en el que se sitúan. En general, las lógicas que prevalecen son la de plausibilidad y credibilidad, respecto al nivel de profundidad en la comprensión del relato en el contexto en el que estamos inmersos (Bolívar et al., 2001).

Las unidades de análisis se conforman por los estudiantes y la profesora del Seminario. Los diez estudiantes de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura (PLCL) son 8 mujeres y 2 hombres, de entre 23 y 42 años, se encuentran en el último de los nueve semestres que dura su carrera y provienen de distintas ciudades y comunas de la quinta

región de Valparaíso. La docente, Profesora de Lengua Castellana, Magíster en Lingüística y Doctora en Literatura, tiene 44 años al momento del Seminario de Grado, y realiza clases en la línea de lingüística. Tiene más de veinte años de experiencia en aula escolar en diversos contextos y también se ha desempeñado en investigación en el área de lingüística y educación especial.

Se realizó un análisis e interpretación de los datos, utilizando algunas técnicas de la Teoría Fundamentada (TF), dado que recopilamos los datos sistemáticamente y combinamos un análisis crítico y creativo (Strauss & Corbin, 2002) con el apoyo de software NVivo 12 Plus.

4. Resultados

Las conductas discursivas manifiestan las intenciones que tienen los hablantes y fueron adaptadas de los movimientos dialógicos (Warwick et al., 2016) y las conductas temáticas comprenden los temas que emergieron en las interacciones. También se presentan las subjetividades y dinámicas propias del curso que emergieron del grupo focal.

4.1. Conductas discursivas y conductas temáticas

Las conductas discursivas son: preguntar; pedir información, opiniones o clarificaciones; construir sobre las ideas del otro; llegar a acuerdos y consensos; proponer, motivar y/o solucionar³; proporcionar evidencias o razonar; y desafiar al otro o reenfocar la conversación.

Las conductas temáticas sobre las cuales tratan las conductas discursivas son: temas NN (ni académicos ni pedagógicos), reflexión sobre la lengua, didáctica de la metodología de la investigación (marco teórico, resolución de problemas, objetivos), implementación de la secuencia didáctica (la investigación aplicada en educación, observación y diagnóstico de problemáticas, inmersión, aprendizaje significativo, tiempo, recursos), los avances de la tesis (comunicación de resultados, bibliografía, escritura académica, formato, tesis, tiempo de entrega, plagio, calificaciones, presentación personal) y actitudes frente al aprendizaje (trabajo en equipo, autonomía, proactividad, responsabilidad, experiencia, ejercicio docente, identidad, respeto, rol docente, metacognición y algunos aspectos del habla de la identidad [Arnot & Reay, 2007], como vinculación, amistad y humor). Según la mayor o menor presencia, todos estos códigos configuran una red de interacciones compuestas por conductas discursivas y conductas temáticas, que se observan en el gráfico 1.

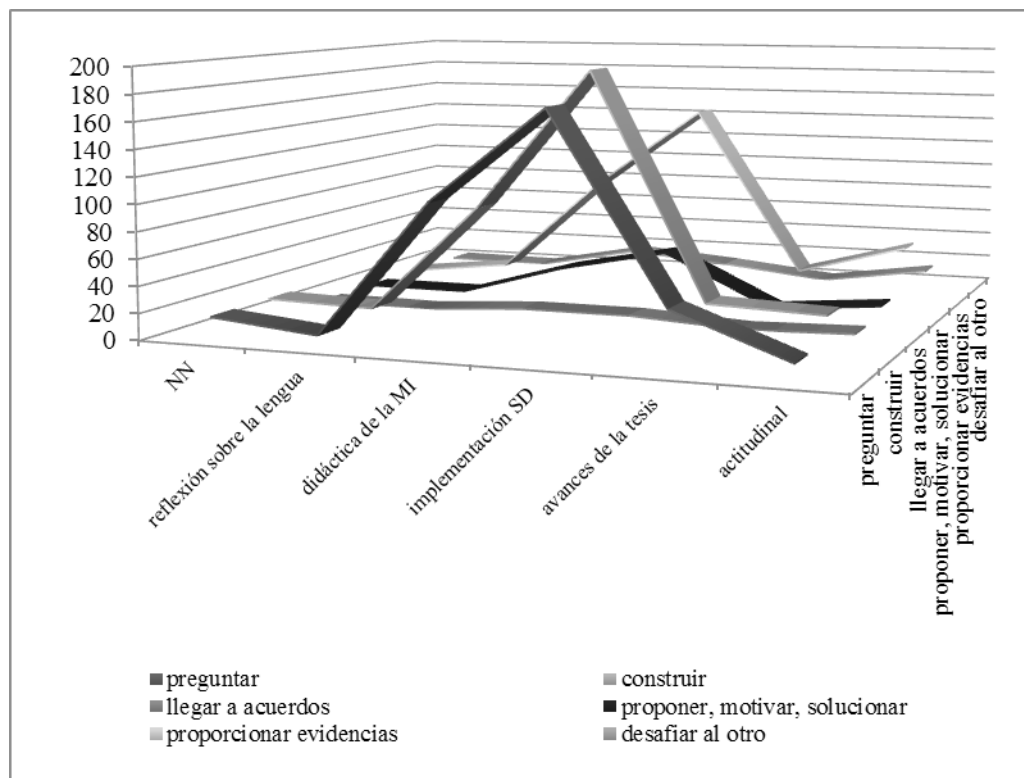


Gráfico 1: Relaciones entre conductas discursivas y conductas temáticas

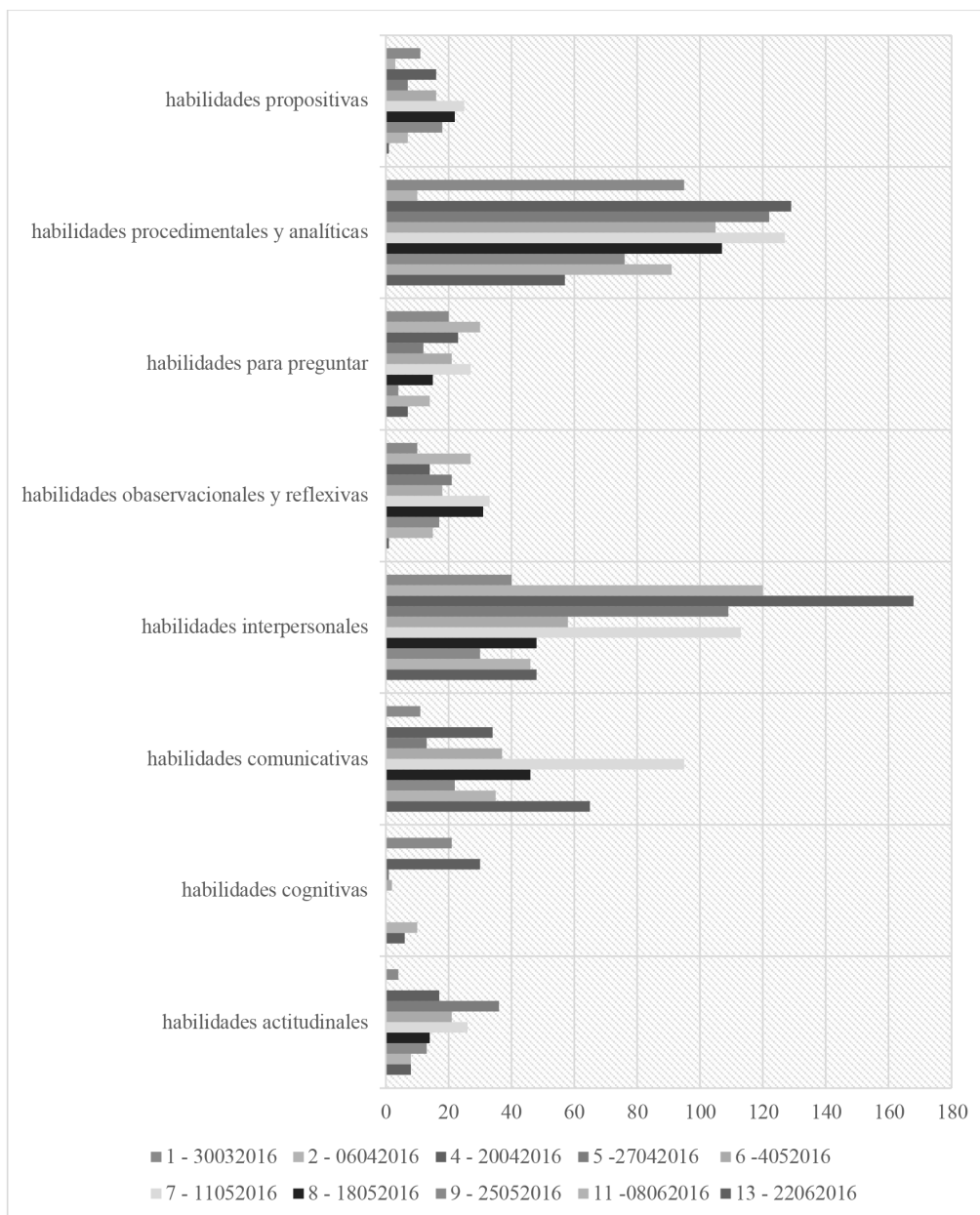
³ Se trata de un código emergente que no aparece en la propuesta de Warwick et al. (2016).

Presentamos las conductas discursivas, según la frecuencia de aparición:

1. **construir sobre las ideas de otro**, se trata de interacciones iniciadas mayormente por los estudiantes para construir sobre las ideas de la profesora o de otro estudiante. Detrás de este movimiento dialógico, existe la intención de ayudar a que el tema se desarrolle, lo cual se manifiesta en señales interactivas de apoyo (Warwick et al., 2016), que pueden ser físicas (movimiento de cabeza, por ejemplo) o verbales. Las conductas temáticas asociadas a este código son: comunicación de resultados, metodología de la investigación, humor e implementación de secuencia didáctica.
2. **preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones**, que incluye negociación de significado y respuestas de los estudiantes. Las conductas temáticas asociadas a este código son: implementación y metodología de la investigación.
3. **proporcionar evidencias o razonar**, que es empleado para argumentar y se compone por estrategias basadas en la autoridad –que incluye la propia autoridad–, en el modelo –a seguir–, en el argumento de poder– utilizado por los docentes–, y basadas en la solidaridad y complicidad –muy utilizadas por profesora y estudiantes– (Martínez Tortajada, 2006). Las conductas temáticas asociadas a este código son: comunicación de resultados, metodología de la investigación e implementación de secuencias didácticas.
4. **proponer, motivar, solucionar**, que comprende acciones asociadas a sugerir y proponer, motivar e incluso, solucionar. Tiene un fuerte componente de variable de estrategia por parte de quien lo utiliza (Jiang et al., 2016), puesto que al realizar esta acción se pone su conocimiento estratégico al servicio de los demás. Las conductas temáticas asociadas a este código son: implementación de la secuencia didáctica y metodología de la investigación. Aunque no es tan frecuente como los tres primeros, es un código emergente, que ejemplificamos a continuación:
S7 – 414. Profesora: entonces desde ahí yo las felicito | encuentro que es un buen trabajo | o sea está quedando bonito y si logramos que sigan yendo | ahora viene un desafío porque ahora cada sesión tiene que ser más potente que la anterior | y van a tener que luchar contra:: el grado de participación de ustedes en la conversación || porque van a haber momentos conflictivos/ claro que los van a haber | entonces:: van a tener que ver hasta qué punto ustedes pueden intervenir y hasta qué punto no | cómo darles ese espacio a ellas
5. **desafiar al otro o reenfocar la conversación**, que consta de realizar una crítica profesional positiva o brindarle un nuevo enfoque o mirada al tema de conversación. Aparece con menor frecuencia y es controlado mayormente por la profesora. Las conductas temáticas asociadas a este código son: metodología de la investigación, desarrollo actitudinal, uso del humor e implementación de la secuencia didáctica. Presentamos un ejemplo de una estudiante:
S2 – 120. N: ¿puedo decir algo | tal vez súper obvio para todos? pero cuando uno empieza la búsqueda encuentras al autor y tienen que ver los pies de página | si el pie de página te lleva a otro autor | tienes que ir a ese autor y luego al otro autor| de repente hay palabras que uno cree que-
121. E: tienen que ver con otro tema
122. N: cree que no sé | que no son clave porque se alejan de nuestra investigación | como no sé | nosotros estamos hablando de memoria | ahora histórica pero la palabra experiencia me lleva a otra búsqueda y a otra búsqueda y ahí uno empieza a buscar
123. Profesora: sí
124. N: y tienen que buscar en las bibliografías de los mismos porque esa bibliografía te lleva a otra | aunque encontramos no sé | cosas que no tienen nada que ver con nosotros | pero los autores que usan también se usaron acá | entonces ahí uno empieza a encontrar || es difícil | es súper difícil
125. Profesora: pero es que es esa la experiencia tesis y a veces uno busca mañanas completas y no encuentra nada | pero al otro día encuentra | pero esa búsqueda es parte del aprendizaje
126. N: hay días que uno piensa que son perdidos y a las 9 de la noche encontraste algo
6. **llegar a acuerdos y consensos**, que se trata de una construcción conjunta en la cual los profesores en formación demuestran su conocimiento acerca del trabajo colaborativo, puesto que llegan a acuerdos referidos particularmente a la metodología de la investigación y la implementación de la secuencia didáctica.

Cada uno de los nodos o códigos fue asignado a una habilidad, lo que permite exponer que las interacciones que se dan permiten el desarrollo de cada una de las habilidades que componen la competencia investigativa y se centran particularmente en el desarrollo de las habilidades interpersonales, procedimentales y analíticas, y habilidades actitudinales, como se observa en el gráfico 2.

Gráfico 2: Desarrollo de habilidades investigativas en Seminario de Grado por sesión



4.2. Dinámicas y subjetividades

A continuación, presentamos brevemente las dinámicas y subjetividades tomadas del grupo focal sobre algunos de los temas que allí emergieron.

- El trabajo en grupo: una mirada a la composición y metodología del Seminario permite evidenciar la opinión de los estudiantes respecto a su propia experiencia, donde se da cuenta de la necesidad de trabajar en equipo y cómo ésta puede permitir mejores proyecciones en la investigación.

E: hay que:: tener ese *fiato* o esa confianza de decir “oye sabes que hoy día de verdad no quiero hacer nada” o:: “trabajemos hoy día | córtala y hagamos algo” | entonces esa confianza de decirse esas cosas yo creo que es súper importante creo que es lo que resultó | de hecho creemos que es un buen proyecto y lo queremos seguir trabajando\ queremos eh:: presentarlo a algún lugar y:: poder trabajar con eso | porque es una experiencia además súper rica trabajar con gente adulta | resultó súper bien::

Quienes trabajaron en grupo coinciden en que el volumen de trabajo es grande para hacerlo individualmente:

R: es demasiado trabajo para una sola persona
- Sobreponerse a las dificultades: dado que la formación en habilidades investigativas tiene un componente actitudinal, es esperable que durante el proceso de desarrollo de la investigación se actualicen y se transformen las ideas iniciales, para crear nuevas concepciones del concepto investigación. Luego de esta experiencia vivida, P. entiende que un real proceso implica enfrentar dificultades, con la posibilidad de no avanzar o

la de sobreponerse a ellas. La experiencia de la dupla M. y P. puede ser distinta porque se trata de distintas personas, con distinto avance académico, con edades y motivaciones diferentes, sin embargo, el trabajo reflexivo ha sido realizado en equipo. Luego de los obstáculos que debieron superar ambas, perciben que vivieron un real proceso investigativo, en rigor:

P.: yo siento profesora yo siento que:: que nosotros vivimos un real proceso | siento que vivimos como en rigor | *a concho* lo que es una investigación | que te digan que no que te cierren la puerta que no se puede que váyase

Por su parte, R. comenta su experiencia:

R: yo me siento tan | en cierta medida ver el trabajo es gratificante porque ver que nos costó igual que la sufrimos | tuvimos que pasar varios procesos entonces ver el producto terminado es gratificante

La proactividad, la autonomía, el trabajo en equipo y la responsabilidad son temas que aparecen en todas las sesiones del curso Seminario de Grado. Las ideas del ajuste, el cambio a tiempo y la autonomía para resolver los problemas determinan la posibilidad de sobreponerse a las dificultades.

3. Contraste desde los inicios de la trayectoria formativa: los profesores en formación suelen traer al presente los recuerdos de sus inicios en la trayectoria formativa. Se trata de un itinerario de recorrido habitual, en esta ocasión dado por antes centrado en las formas, ahora centrado en el fondo, en el proceso.

F: hubo un cambio | en las prácticas sobre todo | considero que antes era más:: me importaba mucho más el resultado de las cosas que:: el proceso | en cambio ahora sobre todo en el trabajo entendí que siempre es más importante el proceso | aprender | aprender para qué uno está haciendo las cosas | que muchas veces la nota que uno se va a sacar

La reflexión de L. no está centrada solamente en lo académico, su relato trata sobre temáticas como el esfuerzo, la autocritica y la autoeficacia, en un relato dedicado a las proyecciones, a ser mejor no solo académicamente sino como persona:

L: (éramos como) las tontitas huecas que andábamos paseando por el mall (...) el tema es que:: yo creo que:: va pasando el tiempo y uno se va dando cuenta de todo lo que sirve | o sea yo siento que:: que ahora soy más autocritica | yo creo que todos pasamos por un momento en el que decíamos “ay pero por qué esto está mal si yo lo hice así es así” entonces ahora si:: ahora si me corrigen y me dicen “L. tú puedes mejorar” | puede mejorar | yo entiendo que todo lo que uno hace puede ser aún mejor || y que no todo siempre es por las notas o sea como decía F. | lo importante de acá es el proceso:: porque de repente uno igual se esfuerza y se saca un 4 un 5 | y a pesar de que no está conforme por algo:: todo vale la pena |

Dentro de las reflexiones aportadas por los estudiantes, está el que hoy tienen conocimiento empírico y experiencial respecto a la acción de indagar e investigar y que esto no implica solamente “meterse a internet y buscar lo primero que encuentra(n)”, es saber de metodología y relevancia. Su conceptualización de investigación se ha modificado como consecuencia de un proceso reflexivo, como indica F.

F: porque muchos asocian investigación a meterse a internet y buscar lo primero que encuentran en cambio | nosotros sabemos lo que es una investigación cómo se:: tiene algunos pasos tiene | la relevancia que tiene la investigación también

5. Discusión

Los resultados muestran que, pese a que el Seminario de Grado no funciona siempre con la metodología de seminario, se realiza con una metodología en que el profesor funciona como motivador a la reflexión (Svojanovsky, 2017) en un grupo grande que tiene distintas agrupaciones, con diferentes objetivos, temas y problemas de investigación. Se fomenta allí la discusión, las tareas colaborativas y el aprendizaje interactivo (Pozo et al., 2006; Tigchelaar et al., 2010; Esteve, 2013), sin embargo, en el grupo de seminario observado no se cumple la descripción de Biggs (2005, p. 116), en que se trata acerca de “la presentación que hace un estudiante de un tema que han investigado todos los alumnos (...) lo único que tiene que hacer el profesor es asignar los temas y sentarse”. Esta descripción es similar a un aula invertida por el trabajo previo del alumno y la autonomía que debe desarrollar, no obstante, no es observado, pues existe un predominio claro del discurso de la docente por sobre el de los estudiantes (Mercer, 2001), lo que implica que ella organiza los temas, las lecturas y los momentos de interacción, además de que establece las relaciones entre los participantes. Es posible que la profesora no proporcione el espacio para el desarrollo de la autonomía, debido a la falta de responsabilidad personal necesaria para que el aprendizaje autodirigido ocurra (Escribano, 1995). Para algunos estudiantes, la transmisión de información no es necesariamente un fenómeno negativo (Cao et al., 2019).

Este mayor control de la profesora produce un predominio de la explicación por sobre otras secuencias discursivas, es decir, el habla de la sala de clases (*classroom talk*) está centrada en el profesor (Arnot & Reay, 2007). Al centrarse en la explicación, el discurso es más bien monologal (Sánchez y Leal, 2001), predominan más bien la exposición y la indagación (de la Cruz et al., 2000), además de estrategias argumentativas (Martínez Tortajada, 2006). Se constató que la clase magistral es el método usado en las sesiones, pero puede realizarse de manera más interactiva con mayor participación de los estudiantes (Biggs, 2005), debido al tamaño del curso. No obstante, no existe la participación descrita para los seminarios, en que todos revisan los mismos textos y llegan a la clase a presentarlos y co-

mentarlos y el docente es un facilitador, lo que propende a una mayor riqueza de las interacciones y está más cercana a la metodología de aula invertida, en que la autonomía del estudiante se desarrolla y/o fortalece. Esta configuración del Seminario incide sobre la composición y el tejido de las interacciones observadas, por ejemplo, indagar es un acto de habla importante para el aprendizaje (de la Cruz et al., 2000), sin embargo, en este caso, es predominantemente efectuado por la profesora.

La formación de los profesores en habilidades investigativas ocurre con mayor facilidad en la interacción entre sujetos de una comunidad, lo que se beneficia con un docente que diseña, crea y mantiene un espacio compartido o terreno común y la sinergia dada entre su perspectiva y la de los estudiantes (Engeström, 2006). Los seminarios son un método efectivo para integrar lo aprendido acerca de la investigación y para que los estudiantes adquieran visiones nuevas y actualizadas respecto de su práctica pedagógica (Afdal & Spernes, 2018; Dobber et al., 2012), situación que también comprobamos a medida que los estudiantes avanzaron en sus investigaciones aplicadas. La importancia del trabajo colaborativo en la formación de profesores ha sido destacada a partir del trabajo de las comunidades de práctica en la investigación-acción para la adquisición de habilidades y también para insertarse en la comunidad docente con un miembro experto (Mitchell et al., 2009).

Por su parte, los estudiantes han evidenciado un proceso de aprendizaje consciente y autoevaluado durante las sesiones, lo que demuestra que se trata de un aprendizaje autorregulado en que comprenden, en distinta medida, sus procesos cognitivos, motivacionales y afectivos (Zimmerman & Moylan, 2009). Dentro de los ámbitos que comprenden la competencia emocional, Bisquerra (2003) identifica la autonomía emocional que se compone de la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, el análisis crítico de las normas sociales, la búsqueda de ayuda y la auto-eficacia emocional. Todos estos elementos resuenan en las sesiones y en la sesión de discusión del grupo focal, mediante ejemplos, interacciones, tomas de turnos y otras expresiones no verbales, permeando las relaciones sociales entre los estudiantes y entre ellos y la profesora.

Además de la composición y metodología del seminario, lo que convendría tener presente, tanto a nivel curricular como metodológico, es que la formación de habilidades investigativas implica considerar la formación de un profesional reflexivo, enfoque desde el cual se ha intencionado la FID. Por una parte, Korthagen (2001) ejemplifica los dos enfoques utilizados en la formación del profesorado, utilizando la analogía del conocimiento epistémico y la *phronesis* (del griego, *Φρόνησις*), distintos el uno del otro. La *episteme* es el conocimiento universal, la base de la ciencia. La *phronesis* se puede relacionar con la comprensión, en tanto en su origen proviene etimológicamente de *phroneo* que significa comprender. El autor destaca su significado asociado a la prudencia, pero también se le asocia a la inteligencia o al conocimiento práctico en distinción a la sabiduría teórica (Bene, 2013). Ambos tipos de conocimientos se requieren mutuamente, no obstante, en el caso de la práctica docente, se requiere de la sabiduría de la experiencia, y de la capacidad de reflexionar en torno a él, por sobre el conocimiento epistémico. Por su parte, Schön (1983) abordó la reflexión como un motor que dirige la acción, actividad que podría ocurrir de tres formas que se requieren: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, y reflexión sobre la acción, a lo que Korthagen añade que la formación del profesorado debe partir por la experiencia, las concepciones y la reflexión para modificar las *gestalts*, luego la interacción y el trabajo colaborativo y desde allí, hacer emerger la teoría para contrastarla con lo previo integrado significativamente. Para Korthagen, las *gestalts* se constituyen como el conjunto de necesidades, valores, preocupaciones, significados, preferencias, sentimientos y tendencias de comportamiento que nos hacen reaccionar y/o tomar decisiones –conscientes o inconscientes– en el aula. El proceso reflexivo implica, en primer lugar, identificar y valorar la experiencia previa; mirar hacia atrás la toma de decisiones, enriquecer la *gestalt* y ajustarla o actualizarla si es necesario. Un segundo paso es tomar conciencia de los aspectos esenciales acerca de la implementación en el aula, mediante el proceso reflexivo y la metarreflexión, esto es sobre reflexión acerca del propio desarrollo y sobre otras reflexiones realizadas previamente. Un tercer paso es realizar la reflexión de manera grupal, discutir con otros e intercambiar reflexiones e ideas, estableciendo redes mentales. Finalmente, en el aprendizaje realista cabe incorporar la teoría. Cabe mencionar que según el modelo de formación realista, existe una Teoría con mayúscula más asociada al conocimiento epistémico y una teoría con minúscula, que es el conocimiento que viene de la práctica y no siempre puede fundamentarse científicamente. En síntesis, los elementos del modelo realista son: experiencias, reflexión, aprendizaje interactivo y teoría (Tigchelaar et al., 2010) y permitirían evidenciar y reflejar el proceso reflexivo interactivo que contrasta al individuo con los demás, al individuo consigo mismo, la propia experiencia con la propia práctica y a sí mismo en el tiempo. Las fases de la reflexión propuestas por Korthagen (2001) se ilustran en el Modelo, ALACT, denominado así por sus siglas en inglés “Action – Looking back on the action – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods of action – Trial”. La fase 3 es el centro del proceso reflexivo, puesto que conlleva concientizar comportamientos o reacciones frente a una situación particular, esto es, hacer consciente las *gestalts* y cómo estas se activan. Cuando esto ocurre, según los autores (Tigchelaar et al., 2010), se crea un esquema cognitivo.

Finalmente, el modelo de Domingo (2008), denominado R5 – la R proviene de la palabra reflexión –, cuenta con cinco momentos o fases de reflexión sistemática, a saber: R1 – realidad vivida en el aula; R2 – reconstruir *a posteriori*; R3 – reflexión individual autorregulada; R4 – reflexión compartida o grupal; y R5 – planificar la nueva intervención. Para Domingo (2013), la reflexión parte de la realidad vivida en el aula, en esta investigación, la reflexión comienza de las prácticas, sumada a la realidad vivida en la inmersión en el campo de investigación. El segundo paso es la reconstitución del o los hechos posteriormente, lo que se desarrolla de manera individual o grupal, en el caso del Se-

minario, hablar de los hechos permite reorganizarlos para luego comprenderlos. El tercer paso implica una reflexión individual autorregulada, lo que ocurriría gracias al conocimiento práctico y a los lineamientos teóricos que están al servicio del profesional de la educación en formación. El cuarto paso o fase ocurre en la reflexión compartida o grupal en las sesiones de Seminario de Grado y finalmente, el quinto paso ocurre al planificar una nueva intervención a partir de esta reflexión, lo que ocurre cuando se van corrigiendo las opciones teóricas, metodológicas, prácticas y actitudinales que toman los investigadores, independiente de que haya o no intervención o implementación didáctica.

6. Conclusiones

Considerando que el objetivo fue “comprender el proceso de adquisición de las habilidades investigativas en la formación de profesores de Lengua y Literatura a través de las interacciones”, concluimos que las interacciones permiten el desarrollo de la competencia investigativa en la formación inicial docente, por ende, el Seminario y cualquier variedad metodológica que fomente estas interacciones constituye una mejor elección para el aprendizaje por sobre los métodos sin interacción. Tanto las interacciones dadas en el aula como las propiciadas en el grupo focal permiten dar cuenta de que por parte de los estudiantes está la percepción de mejora, aprendizaje y valor por la investigación. Se debe indicar que todas las habilidades se abordan con frecuencia e intensidad diferente, debido principalmente a las necesidades y requerimientos de los estudiantes del curso. También se ha podido comprobar que el trabajo en grupo curso puede retrasar a los más adelantados, pero tiene ventajas evidentes, como hacer conscientes las fortalezas y debilidades de los trabajos investigativos a partir de la reflexión y la discusión colectiva.

La formación inicial docente se centra en desarrollar la reflexión no solo sobre cómo los profesores en formación se acercan a la enseñanza, sino también sobre cómo sus enfoques particulares para la enseñanza influyen en la forma en que abordan el aprendizaje. El estudio representa un avance en el campo de la didáctica pues permite evidenciar que el proceso de adquisición de las habilidades investigativas está centrado principalmente en el desarrollo de las habilidades interpersonales, procedimentales y analíticas, y habilidades actitudinales, lo que se ratifica en la percepción de los participantes. Futuras investigaciones podrían indagar en las relaciones entre las interacciones, las habilidades investigativas, las habilidades comunicativas y las habilidades reflexivas de los profesores en formación, desde el diseño curricular, las políticas públicas, las representaciones de los formadores y de los profesores en formación, y los acuerdos establecidos dentro de las instituciones formadoras.

7. Referencias bibliográficas

- Afdal, H. & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215-228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>
- Apple, M. (2018). ¿Puede la educación cambiar la sociedad? (M.C. Valderrama, trad.). LOM ediciones.
- Arnot, M. & Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28, 311-325. <https://doi.org/10.1080/01596300701458814>
- Bene, L. (2013). Ethics and Metaphysics in Plotinus. In Karfik, F. & Song, E. (Eds.). *Plato Revived* (pp. 141-161). De Gruyter.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* (segunda edición). Narcea.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Bronkhorst, L.; Meijer, P.; Koster, B.; Akkerman, S. & Vermunt, J.D. (2013). Consequential research designs in research on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 33, 90-99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.007>
- Buendía Arias, X., Zambrano Castillo, L., & Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, 47, 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- Calisto Alegría, C. (2020). *La competencia investigativa. Interacciones y estrategias en un curso de formación inicial docente* [Tesis doctoral]. Tesis doctorales en Xarxa. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/669988>
- Camps, A.; Guasch, O. & Ruiz Bikandi, U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 55, 71-80.
- Cao, Y.; Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S. & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 125-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.013>
- Condemarin, M. & Allende, F. (1997). *De la asignatura del Castellano al Área de Lenguaje*. Dolmen.
- De La Cruz, M.; Baudino, V.; Caino, G.; Ayastuy, R.; Ferrero, T.; Huarte, M.F.; Palacio, M.; Reising, A.; Scheuer, N. & Siracusa, P. (2000). El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 9-23. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100001>
- Dobber, M.; Akkerman, S.; Verlopp, N. & Vermunt, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education* 28(4), 609-617. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.009>
- Domingo, Á. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo*. Universitat Internacional de Catalunya.

- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Engeström, Y. (2006). Activity theory and expansive design. In Bagnara, S. & Smith, G. C. (eds.). *Theories and practice of interaction design. Human factors and ergonomics* (pp. 3-24). Lawrence Erlbaum.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza* 13, 1995, 89-102. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4059>
- Esteve, O. (2013) Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria: cuadernos de educación*, (19), 13-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4748996>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (segunda edición). Morata.
- Gleeson, J.; Sugrue, C. & O'flaherty, J. (2017). Research capacity and initial teacher education reform: Irish experiences, international perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 62, 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.001>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2019). *Octava Encuesta Nacional sobre Gasto y Personal en I+D*. <https://www.economia.gob.cl/>
- Jiang, Y.; Ma, L. & Gao, L. (2016). Assessing teacher's metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.014>
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy or Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kri, F.; Marchant, E.; Lazo, M. & Cruz, S. (coords.) (2016). *Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior*. <https://acreditaci.cl/wp-content/uploads/2017/06/MNC.pdf>
- Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ley 21.091, sobre educación superior, 29 de mayo 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Martínez Tortajada, S. (2006). El discurso educativo y las estrategias argumentativas. Ejemplos de la clase de ELE en una ciudad extranjera, Viena. En Balmaseda, E. (coord.) (2007). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 847-862). La Rioja, España: Universidad de la Rioja.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://media.mineduc.cl/>
- Mitchell, S.; Reilly, R. & Logue, M.E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 344-349.
- Moreno-Fernández, O. & Moreno-Crespo, P. (2015). From research question to scientific publication: educational innovation with university students / De la pregunta de investigación a la publicación científica: innovación educativa con el alumnado universitario. *Cultura y Educación*, 27(4), 899-928. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089386>
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Niemi, H. & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- OECD (2018). OECD Economic Surveys: Chile. <https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-Spanish.pdf>
- Perines Véliz, H. (2018). La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos. *Perspectiva Educacional*, 57(2). <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.649>
- Pirela, L. & Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 25 (50), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31005008.pdf>
- Pozo, J.; Scheuer, N.; Huarte, M.F. & De La Cruz, M. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y De La Cruz, M. (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-374). Graó.
- Psathas, G. (editor) (1990). *Interaction Competence. International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis*. University Press of America
- Puustinen, M.; Sääntti, J.; Koski, A. & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Sánchez, E. & Leal, F. (2001). La explicación verbal: problemas y recursos. En García-Valcárcel, A. (coord.) *Didáctica Universitaria*. La Muralla.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith. (Traducción en castellano: Schön, D. (1998). *La formación de los profesionales reflexivos*. Paidós.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Trad: E. Zimmerman). Editorial Universidad de Antioquia.
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338-348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Tigchelaar, A.; Melief, K.; Van Rijswijk, M. & Korthagen, F. (2010). Elementos de una posible estructura del Aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado. En Esteve, O.; Melief, K.; Alsina, Á. (coords.) *Creando mi profesión* (pp. 39-63). Octaedro.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

- Virtanen, T.E.; Vaaland, G.S. & Ertesvåg, S.K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
- Warwick, P.; Vrikki, M.; Vermunt, J.; Mercer, N. & Van Halem, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 555–569. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0750-z>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & van Tartwijk, J. (2014). Teacher-student relationships and class-room management. In E. T. Emmer, E. Sabornie, C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (2nd ed., pp. 363–386). New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A.R. (2009). Self-Regulation. Where Metacognition and Motivation Intersect. In Hacker, D.; Dunlosky, J; Graesser, A.C. (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.