

TRANSFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL A LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Introducción

La calidad de la educación es un tema relevante en la actualidad en Chile (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006). Para su mejor aprehensión y comprensión requiere de una mirada multifocal, toda vez que se reconoce una estrecha vinculación entre calidad del capital humano y crecimiento económico de un país (Hanushek y Kimko, 2000). Dado que en la sociedad del conocimiento los requerimientos de educación se expanden progresivamente (Hargreaves, 2003), resulta prioritario aumentar la capacidad reflexiva del sistema educativo, especialmente si se asume que la producción en este ámbito es deficitaria (OCDE, 2004).

Los antecedentes sobre inversión en educación no informan de los resultados esperados en términos de logros y formación¹. Mientras la inversión pública en educación ha aumentado más de tres veces durante los últimos 12 años, el gasto público y privado en investigación y desarrollo educativo es una fracción insignificante del gasto total². Si bien en Chile se ha visto un aumento progresivo de la investigación y del desarrollo tecnológico asociado a ella, este crecimiento no ha sido igual en todas las áreas del saber (CONICYT, 2005). En educación, la producción no supera el 2% del total nacional y buena parte de ésta se origina fuera del espacio de las instituciones formadoras de docentes (CONICYT, 2005).

1 Las estadísticas nacionales en educación todavía no alcanzan los estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

2 Gasto en I+D: 0,5% GDP, de acuerdo con antecedentes del Banco Mundial y del Consejo Nacional de Innovación.

Reconociendo los esfuerzos sustantivos de las políticas referidas a la formación inicial de profesores y a la educación superior en los últimos años³, los antecedentes señalan que entre el estado de la investigación educacional y la formación inicial docente (FID) hay al menos una asociación compleja y poco estudiada, situación preocupante si se considera que el mejoramiento de esta formación requiere de un fuerte desarrollo de la investigación (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005). Se advierte, además, que una investigación que influya efectivamente en este campo disciplinar requiere de una productividad científica e impacto suficientes para competir educacionalmente en forma significativa en el plano internacional (CRUE, 2000). La investigación que se desarrolla en Chile, especialmente en el ámbito educativo, aún es baja (OCDE, 2004) y su nivel real de impacto en los sistemas formativos iniciales de profesores es poco conocido.

La necesidad de mejorar la articulación entre investigación y docencia es particularmente importante desde la percepción de profesores y alumnos, en quienes se advierte, por una parte, una dicotomía entre la valoración de la investigación en su campo disciplinar/educativo y el tiempo real de dedicación a ella, y, por otra, una forma de mantenerse actualizados y mejorar la docencia que se imparte (Sancho, 2001; Verburgh, Elen y Clays, 2006; Vidal y Quintanilla, 2000). Así, aun cuando incorporar la investigación educativa a la docencia posibilita resignificar las prácticas, sustentarlas desde la teoría y superar las dificultades que en ellas se presentan (Moran, 1993; Müller de Ceballos, 1995), en lo efectivo esta relación de “ida y vuelta” pareciera no ser fácil de implementar (Sancho, 2001).

Este estudio aborda el problema de la calidad del sistema educativo a partir de la capacidad reflexiva del proceso de formación inicial de los profesores, para lo cual se pretende develar el nivel de transferencia de la investigación educativa desarrollada por cuatro universidades que imparten las carreras de pedagogía en Educación Básica y Educación

3 La inversión pública en educación superior en 1990 ascendió a M\$ 123.800.016 (en pesos 2005) y en 2005 a M\$ 295.676.078 (MINEDUC, s/f).

Parvularia en la intervención de sus procesos curriculares de formación inicial docente. Interesa, en particular, caracterizar dicha transferencia a partir de: a) la identificación de las políticas y orientaciones de fomento de las investigaciones relacionadas con formación docente al interior de las instituciones; b) el reconocimiento de las principales líneas de investigación académica que se han diseñado y ejecutado en los últimos cinco años en estas facultades de educación, y c) la relación de los hallazgos de estas investigaciones con la gestión curricular de sus procesos de formación, definiendo “transferencia de la investigación a la formación inicial docente” como la vinculación de los hallazgos de la investigación pertinentes al ámbito educacional con los procesos de formación de los estudiantes de pedagogía.

El concepto de “investigación educativa” que se utilizará en este estudio se refiere a toda actividad académica orientada al desarrollo del conocimiento en el área de educación, de naturaleza básica o aplicada, que se caracteriza por poseer un conjunto de acciones sistemáticas orientadoras que describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos y procedimientos educativos, o modificando los existentes (IESALC, 2006).

Antecedentes

Las referencias y estudios explícitos acerca de la transferencia de la investigación a la formación inicial docente son escasos, enfatizando principalmente en la importancia y limitaciones de la relación investigación-docencia en general (CRUE, 2000; IESALC, 2006). Por tanto, se presentan algunos elementos que ayudan a configurar el escenario en el cual se realiza la investigación educacional en Chile y cómo ésta se relaciona con la FID.

- La investigación en educación superior

Pese a los esfuerzos desplegados para superar la baja productividad en esta área (crecimiento de la capacidad científica en los últimos años,

mayor cultura competitiva, aumento de financiamiento, fomento de doctorados, apoyo del Banco Mundial, entre otras iniciativas), aún persiste una baja formación de investigadores. En las universidades, donde se concentran preferentemente los investigadores, la carrera académica no promueve suficientemente la aplicación del conocimiento y se expresa una actitud poco favorable a la generación de nuevos conocimientos en el ámbito docente (Bernasconi, 2006).

Se reconoce que una de las misiones fundamentales de la universidad es optimizar el proceso de investigación universitaria para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando nuevas estrategias metodológicas que otorguen valor agregado a los procesos formativos (Bravo, 2003; Brunner et al., 2007). Para UNESCO (1998) a la educación superior corresponde “la misión de educar, formar y realizar investigaciones” que generen conocimientos para retroalimentar la formación. De esta manera, la relación educación superior-investigación es un “vector del conocimiento científico y tecnológico articulado con la innovación y el desarrollo, y garante de un acceso permanente a formas de aprendizaje que permitan la reconversión profesional continua y la promoción del pensamiento crítico” (Brunner et al., 2007).

En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP, 2002), define una serie de criterios para la acreditación en el área de investigación. Por su parte, Brunner et al. (2005) plantean que una de las variables consideradas para tipificar a las universidades, es la investigación.

No obstante la importancia del tema, la literatura especializada aporta insuficientes antecedentes sobre cómo debería desarrollarse la investigación en la universidad. Para Bouza (2001), la investigación debe basarse en la reflexión acerca de algún aspecto esencial y/o específico de una disciplina, con el propósito de descubrir algo nuevo; mientras que para Martini (2000) es misión de la universidad desarrollar y transmitir conocimientos para formar integralmente a futuros profesionales, por lo cual es necesario que los profesores

investiguen y generen avances conceptuales, tanto en el campo disciplinar de origen como en el educativo. De Tezanos (1998) señala que uno de los propósitos fundamentales de quienes investigan en educación es explicar, analizar e interpretar los procesos que dan cuenta de lo educativo, lo pedagógico o lo didáctico.

Existe consenso mundial sobre la necesidad de redimensionar los espacios para la producción, difusión y transferencia del conocimiento, utilizando la investigación como instrumento de cambios significativos y profundos que afecten sustantivamente a los procesos educativos en los distintos niveles de formación del sistema (Brunner et al., 2007; CRUE, 2000; IESALC, 2006). Según Sancho (2001), la actividad investigadora lleva a la mejora de la enseñanza (pero no viceversa); la calidad de los académicos depende de la investigación, aunque un buen investigador puede ser un pésimo docente; los recursos conseguidos a través de investigaciones pueden ser, luego, utilizados en actividades de enseñanza; la investigación contribuye a actualizar el currículum, afectando positivamente a los cursos especializados. Por tanto, apoyar los procesos formativos iniciales desde la investigación influiría en la calidad del ejercicio docente futuro (Britton et al., 2003; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

- Formación inicial docente

Una limitación que enfrenta la investigación educacional, en su asociación con los procesos de formación docente, es la baja asignación de recursos de apoyo para su implementación. Un antecedente no menor –considerando que los fondos estatales de apoyo a la investigación son otorgados de acuerdo con criterios competitivos de excelencia– es la baja aprobación de proyectos en las áreas de Pedagogía y Educación en el Concurso Regular del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT)⁴. La situación

⁴ No se ha superado el 1% del total nacional de proyectos aprobados en los últimos seis años, la ejecución de proyectos en investigación ha aumentado de seis a diez proyectos en cinco años (CONICYT, 2007).

se profundiza si se considera que sólo cinco de los proyectos aprobados en tales áreas para 2005 se realizaron en el marco de universidades dedicadas a la FID (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005). En general, al hacer un análisis por áreas temáticas, los proyectos de Ciencias Sociales y Humanidades han recibido un aporte interesante, pero sigue siendo bajo en relación con las Ciencias Exactas y Naturales⁵. La investigación referida a formación de capital humano y efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje es particularmente débil, aun cuando se reconoce su importancia para el futuro del país (Brunner y Elacqua, 2003).

En los últimos años, una preocupación importante de las políticas educativas en Chile ha sido la FID. Entre los principales logros del proyecto de FID propuesto por el MINEDUC se destaca la capacitación de académicos para el desarrollo del proceso de enseñanza⁶; el ingreso de postulantes a las carreras de pedagogía en todas las universidades participantes y la revisión de los currículos de formación. Sin embargo, estos últimos son lo que se denominan “logros en camino”, es decir, que necesitan profundización (Ávalos, 2002), especialmente si se analiza la calidad de la formación que se imparte en las instituciones, de acuerdo con los resultados de los procesos de acreditación desarrollados en el país⁷.

En el ámbito de la FID, es necesario cambiar el modelo de formación, de modo que los profesionales de la educación logren generar, desde la práctica, conocimientos y soluciones a problemas complejos (Labra et al., 2005). En un estudio respecto de la formación inicial de las carreras de pedagogía en las universidades chilenas que han participado en el proceso de acreditación de la CNAP, Téllez (s/f) plantea

5 En el periodo 2000-2005 se aprobaron 53 proyectos en Ciencias Sociales y Humanidades de 154 concursados, mientras que en Ciencias Exactas y Naturales se aprobaron 459 de 902 concursados (CONICYT, 2007).

6 Según Ávalos (2002), en comparación con 1997, en 2001 se observa un crecimiento del número de profesores con posgrado.

7 A octubre de 2005, de 508 pedagogías que imparten 65 instituciones, sólo 73 carreras se han acreditado y siete han sido rechazadas en este proceso. En las acreditadas estudian alrededor del 19% de los estudiantes de pedagogía del país.

que, en general, los métodos universitarios de enseñanza son producto de iniciativas individuales y no el resultado de una discusión académica, y que las metodologías aplicadas en la formación de los profesores de especialidad, así como los métodos de evaluación del aprendizaje, no son concordantes con lo que propugna la reforma educacional, y no se advierte innovación. Esto indica que la investigación educativa debe fomentar en los futuros profesores la capacidad de cuestionar sus creencias y prácticas profesionales, y adoptar una perspectiva que destaque la importancia de la indagación y el desarrollo del conocimiento a partir del trabajo y reflexión de los propios profesores (Marcelo, 1999). Consecuentemente, Clark (1997) y Sancho (2001) sostienen que la investigación y la enseñanza están íntimamente relacionadas y que los académicos deben investigar para ser buenos profesores. Otros antecedentes señalan que en las cargas académicas de los formadores se prioriza el número de horas de docencia y no se contempla tiempo para la conformación de equipos de trabajo interdisciplinario, la investigación sobre el propio quehacer o la vinculación con el sistema escolar, entre otras. Esta situación impide la construcción de nuevo conocimiento pedagógico (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005), lo que coincide con reportes internacionales sobre el particular (Vidal y Quintanilla, 2000; Sancho, 2001).

Se afirma que la relación de las instituciones formadoras con el medio escolar es deficitaria y desconectada del proceso formativo de los estudiantes de pedagogía, situación atribuida, entre otros factores, a que la investigación educacional es poco relevante para el aula (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005) y a que buena parte de la producción de conocimientos sobre educación se origina fuera del espacio de la FID (CONICYT, 2005). Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004) llama la atención frente a la escasa relación entre los currículos de formación inicial y el currículo escolar, y la carencia de estudios más acuciosos sobre la materia.

Algunos estudios sobre docentes formadores muestran que las instituciones priorizan las funciones docentes en desmedro de

la investigación, la extensión y la gestión. Entre las necesidades se encuentra el desarrollo profesional, formación permanente y capacitación en investigación (Figuroa, 2004). Tal como lo expresa el informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), “la investigación que se hace en las escuelas de educación es escasa, no siempre es relevante ni alimenta la innovación en los procesos formativos”, situación que indudablemente afecta el mejoramiento de la formación y el enriquecimiento docente de los académicos.

Entre los desafíos que enfrentan los procesos pedagógicos iniciales, se encuentra la necesidad de formar profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que tiene su tarea (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005), situación que dista mucho de las representaciones sobre el papel del profesor que manifiestan los estudiantes de pedagogía (Sánchez, 2001). Se espera que las escuelas de educación y las unidades formadoras de profesores participen más activamente en la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos y educacionales. En particular, que impulsen los procesos de formación docente y sus resultados en el plano institucional, curricular, personal y de procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

Por consiguiente, como señala Ávalos (2002), resulta gravitante mejorar la producción de las investigaciones de los académicos formadores y la investigación-acción de los estudiantes de pedagogía, y contar además con una base permanente de datos que sirva para determinar necesidades del sistema y monitorear la eficacia de los programas de formación.

Método

El enfoque se sustentó en la combinación de técnicas de recolección de información provenientes de las tradiciones cualitativa y cuantitativa, con un diseño de carácter eminentemente descriptivo.

Participantes: Se consideraron cuatro universidades, basándose en tres criterios generales: a) que impartieran carreras de formación pedagógica, ya sea en nivel básico, medio o parvulario; b) que declararan realizar investigación en educación y/o desarrollaran programas de posgrado vinculados con educación, y c) que estuvieran dispuestas a participar y colaborar en esta investigación. De estas instituciones se seleccionaron como informantes clave a cinco directores de investigación y/o docencia, 48 académicos y 191 estudiantes de pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia.

Recolección y análisis de la información: El análisis documental contempló la revisión de los planes estratégicos, políticas de investigación en educación, organigrama, informes de acreditación institucional y por carreras, proyectos de investigación relacionados con la FID, desarrollo de tesis de grado, entre otros, durante el periodo 2002-2006. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a directores de investigación y docencia, a partir de las cuales se levantaron categorías mediante análisis de contenido de naturaleza descriptiva. A profesores y estudiantes se les aplicaron cuestionarios que incluían ítems de identificación, preguntas cerradas y preguntas abiertas. La información se tabuló, se calcularon porcentajes de respuesta y en las preguntas abiertas se utilizó el análisis del contenido de Krippendorff (1990). Finalmente, con la técnica de triangulación de las fuentes y metodología, se contrastó la información proveniente de las distintas fuentes respecto de las dimensiones estudiadas (McKernan, 2001).

Resultados

Caracterización de las instituciones

Se realizó a partir del análisis documental, considerando como criterios la explicitación de políticas de investigación, la relación investigación-docencia, la integración de la investigación a las mallas curriculares, los proyectos realizados y la divulgación de sus hallazgos.

Las universidades reconocen la investigación como una actividad académica fundamental para su proyecto y como un complemento necesario para la docencia y extensión, tanto institucionalmente como en el ámbito de las facultades, reiterando esta afirmación en las labores de sus docentes y en la estructura organizacional, pues todas ellas presentan un director de investigación.

La relación investigación-docencia es explícita en los documentos institucionales: “reconoce que su ejecución (la investigación) contribuye a fortalecer la inquietud y el rigor intelectual, la capacidad de razonamiento y la calidad del saber transmitido en la docencia”, “la importancia que se le otorga a los procesos investigativos que se generan en la institución como núcleo para favorecer la temática de la calidad de los servicios ofrecidos”, y “la actividad de investigación está adecuadamente vinculada a las actividades de docencia”. Sin embargo, no hay alusión a la forma en que se realiza o debe realizarse esta vinculación.

Respecto de la integración de la investigación a las mallas curriculares, en tres de las universidades tienen al menos dos cursos de metodología de investigación ubicados en los últimos semestres, como apoyo a la realización de tesis/seminarios de grado; en la otra, en el último semestre tienen un seminario de investigación.

En cuanto a los proyectos realizados en las facultades/escuelas de educación y la divulgación de sus resultados, las investigaciones son, en su mayoría, financiadas por fondos internos de la universidad y/o facultad. Otros recursos son aportados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) principalmente a través de FONDECYT, y en menor grado del Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF), y proyectos de cooperación internacional. La divulgación se realiza en revistas con comité editorial, de circulación nacional, o revistas electrónicas, pero en su mayoría no clasificadas en los índices ISI y SciELO⁸. Cabe

8 *Institute for Scientific Information (ISI); Scientific Electronic Library Online (SciELO)*

señalar que la producción es diferente entre las universidades, asociada principalmente al desarrollo institucional.

En síntesis, se advierte una heterogeneidad respecto del desarrollo de procesos investigativos, existiendo como elemento de base la declaración de políticas de investigación en el plano institucional. Una entidad evidencia un buen nivel de desarrollo, reconocido por el número de investigaciones y por las evaluaciones institucionales. Dos de ellas se encuentran en proceso de desarrollo y consolidación, y una cuarta en una fase inicial que debe ser fortalecida. Aun cuando en varias de las universidades se reconoce la necesidad de vincular la docencia con la investigación, no existen demasiadas evidencias de que ello efectivamente ocurra, más allá de las incipientes líneas declaradas por las facultades y las tesis de posgrado.

Análisis desde los agentes educativos

En el siguiente análisis se incluyen las opiniones de los directores de investigación y/o docencia, y de académicos y estudiantes, considerando como criterios: a) la explicitación de políticas de investigación en educación de la universidad/facultad, b) las líneas o temas prioritarios, c) la transferencia de la investigación a la docencia y d) el impacto en la FID.

a) Políticas de investigación en educación

Todos los directores manifiestan la existencia de políticas. En general, declaran que las facultades no tienen lineamientos propios, sino emanados del nivel central, igual que los fondos concursables internos. Sólo uno declara que se están elaborando en conjunto, a partir de la experiencia de distintas facultades o centros fundantes de la universidad.

La opinión de los académicos está dividida entre quienes desconocen si existe una política en su facultad (36,1%) y los que señalan que no hay una política explícita (38,2%). Pero en ambos casos se hace referencia a que “es una función o perfil del docente

universitario realizar investigación y docencia”. Se afirma también que se encuentra en el plan estratégico de las facultades y que en las bases de los concursos se promueve la relación investigación y docencia.

Al analizar la opinión sobre los recursos que destina la institución para realizar investigación en educación, la mayoría señala que es insuficiente (39,6%) o no responde (31,3%), aludiendo a que desconoce este ítem (esta respuesta se asocia con las horas de contrato de los profesores). Cabe señalar que la tendencia general de los docentes que declaran tener investigaciones en curso es dedicar entre cuatro y diez horas semanales a investigar, y entre siete y quince horas semanales a docencia. Al analizar por universidades, se aprecian énfasis diferentes, aunque en todas las horas de docencia superan a las de investigación.

La opinión de los estudiantes es indirecta, dado su escaso conocimiento; sin embargo, reconocen la necesidad de contar con mayor vinculación entre la investigación desarrollada en sus universidades y el sistema educativo, por cuanto “la investigación sale de ahí, de la observación directa en el aula”. Específicamente, aluden a los escasos antecedentes relacionados “con lo que pasa realmente en la escuela”. A su juicio, “la investigación no siempre se vincula con la realidad de los centros de práctica”, en los cuales se espera “conocer lo último, pero no siempre tenemos la teoría para desarrollarla”. Los profesores estarían más actualizados en sus contenidos y disciplinas, lo cual se percibe como fundamental para estar vigentes “y en adecuada competencia con el resto de las universidades que realizan investigación”. No obstante, la sola tarea investigativa no se valora positivamente: “si esto implica dejar de lado su labor docente, como a veces ocurre, no estoy tan a favor. Considero que debería existir un equilibrio entre los distintos roles de nuestros profesores”.

b) Líneas o temas prioritarios de investigación en educación
Según los directores, en sus universidades “no hay políticas de investigación que prioricen áreas o temáticas”. Tres declaran que existen líneas de investigación y/o sugerencias de ellas y que los

académicos se agrupan en torno a “líneas de trabajo”; otro opina que hay “libertad académica” para investigar en temas que interesan personalmente; y uno declara que van “a iniciar un proceso para definir líneas de investigación y cómo investigar, puesto que, fundamentalmente, la universidad ejerce docencia”. Las temáticas que declaran son: evaluación, tecnologías de información y comunicación (de manera incipiente), condiciones para mejorar los aprendizajes en sectores vulnerables, políticas educativas, formación docente, gestión educativa y estrategias de enseñanza de los profesores.

Por su parte, los académicos reconocen la existencia de líneas o áreas establecidas; sin embargo, señalan que éstas no son prácticas y que sus propias investigaciones se pueden asociar a más de una línea. Al preguntarles en qué área se ubican, las respuestas son temáticas específicas que, en la mayoría de los casos, no coinciden con las establecidas oficialmente por las instituciones.

La mayoría de los estudiantes señala que sus profesores realizan siempre o frecuentemente investigaciones en temas relacionados con educación (66%), y, aunque hay diferencias entre las universidades, el porcentaje se mantiene sobre el 50%. Respecto de las temáticas, indican áreas como “metodologías para trabajar con niños pobres”, “lectura”, “matemáticas”, entre otras, las cuales, al parearlas con el nivel en el que se encuentran, evidencian ser las más cercanas al semestre que están cursando.

c) Transferencia de la investigación a la docencia

En general, los directores declaran que no hay investigación ni políticas de investigación en torno a la formación inicial, y que –de haberla– su incorporación a la docencia es baja. La mayoría opina que las materias que los docentes enseñan no se relacionan con lo que investigan, y dos de ellos indican dificultades para implementar algunas temáticas porque exceden los contenidos definidos para las asignaturas. Una razón atribuida a esta desvinculación es que son pocos los docentes de pregrado que investigan, “ellos dedican mayor tiempo a la docencia” y quienes investigan realizan por lo general docencia en posgrado.

Otra razón es que “no necesariamente se les asignan cursos que se relacionen con su experticia o formación de origen”.

Los académicos afirman que la vinculación investigación-docencia en pregrado es escasa y la retroalimentación se realiza sólo algunas veces (43,8%) o rara vez (29,2%). Los aspectos que evidencian el aporte son “la incorporación en los contenidos de los cursos”, “material de lectura”, “ejemplos y actividades pertinentes a los contenidos (cuando es posible)”, y “temáticas para los seminarios de título y las tesis de pregrado”. Destaca un grupo que señala no evidenciar ningún tipo de transferencia (12,4%).

La mayoría de los estudiantes señala que sus profesores “hacen referencia a sus investigaciones durante las clases” y que “comentan la relación que tienen los contenidos con la(s) investigación(es) que están realizando” sólo ocasionalmente (43% y 41,3%, respectivamente). Frente al uso de publicaciones propias en la bibliografía (mínima y complementaria), la respuesta es “frecuentemente” (34,9%) y “ocasionalmente” (35,5%), mientras que en “las investigaciones de los profesores son utilizadas como material de trabajo en el curso”, los estudiantes mayoritariamente se inclinan por “ocasionalmente” (42,6%). Además, expresan que la integración a proyectos de investigación es escasa (el 40,2% indica que los profesores de sus cursos nunca los han invitado). Estos resultados son particularmente importantes, considerando que un 90,5% de los estudiantes declara que les parece necesario para su formación profesional ser incluidos en los proyectos, y las justificaciones aluden principalmente a tres razones: aspectos de la formación profesional en curso y a futuro (23,3%), experiencias y conocimientos que se adquieren (20,0%), y aprendizaje de técnicas de investigación y participación activa (12,9%).

d) Impacto de la investigación en la FID

Los directores afirman que no hay claridad sobre el impacto que ha tenido la investigación en la formación inicial, “nunca ha habido un registro en la universidad de cuánto de tus hallazgos se usan”, que “rara vez” se incorpora a los estudiantes en las investigaciones

y que, generalmente, “aplican instrumentos”, “toman pruebas o digitan información”, y, en menor grado, se vinculan los seminarios de los alumnos con las líneas de investigación. Respecto de las mallas curriculares, reclaman desconexión entre la investigación y la elaboración o revisión de éstas (“la investigación va por un camino y la docencia por otro”), y que en los cambios que se realizan se recogen otros elementos relacionados con las necesidades de la sociedad o contexto, por ejemplo. Los docentes que investigan “tienen conocimientos más actualizados”, “estimulan la búsqueda de nuevas interrogantes” y “contrastan la teoría con la práctica”. Además, incorporan la investigación cuando “entregan bibliografía de punta”, “hacen leer publicaciones generadas de sus investigaciones o de otros docentes”, “presentan sus propias investigaciones en los cursos”; también, se nota “en el estilo de enseñanza que utilizan, caracterizada por una gran participación crítica de los alumnos”, y en los “ejemplos que dan acerca de los problemas reales con que se encuentran en las escuelas”.

Los académicos mencionan como acciones o actividades concretas de impacto la utilización de las investigaciones en las clases, la actualización de las mallas curriculares y programas de estudio, los seminarios de título y tesis, y la incorporación de los estudiantes como ayudantes de investigación. Sin embargo, del impacto de las investigaciones relacionadas con la FID, un grupo importante no responde (28,7%) o señala que lo desconoce (35,1%). Los docentes que responden mencionan como hallazgos relevantes para su práctica: estrategias de enseñanza-aprendizaje específicas que han implementado y evaluación y relevancia de ciertas temáticas para la FID. La razón puede ser es el escaso conocimiento de las investigaciones de sus pares (52,1% reconoce bajo nivel), producto principalmente de la falta de comunicación, de instancias que permitan mayor información o de tiempo para informarse; además, el escaso interés personal y problemas de gestión y apoyo institucional. Los profesores contratados por menos horas mencionan que sólo tienen tiempo para hacer docencia y no para comunicarse con otros académicos.

La mayoría de los estudiantes detecta diferencias entre los docentes que realizan investigación y quienes no la realizan (69,9%), siendo los aspectos más relevantes de estas diferencias:

- a) Dominio de contenidos/tema (26,0%), porque los profesores que investigan “se plantean de forma mucho más competente en la sala de clases, son capaces de profundizar de mejor forma en las temáticas abordadas, demostrando experticia en torno a éstas”, “proyectan mayor seguridad respecto a sus saberes, mayor dominio de los contenidos y se ve que no necesitan apoyo de aparatos tecnológicos para realizar sus clases”.
- b) Calidad de la enseñanza (22,0%), que se expresa en los conocimientos, “pero principalmente la actitud es distinta, se muestran más seguros de lo que saben”, “están más apasionados por los temas sobre los que hacen clases” y “se muestran comprometidos en mayor nivel con el trabajo de sus alumnos en distintas áreas, como también en la materia”. Por el contrario, quienes no investigan “manejan poco contenido, son poco formales, son poco responsables”.
- c) Conocimientos actualizados (18,5%), reflejado en que “se muestran más informados e interesados en promover la lectura de sus investigaciones y las de otros”, lo que “se transmite a los alumnos, dan ganas de investigar sobre el tema”. La actualización permite que los profesores estén mejor preparados “respecto de los temas de contingencia de educación y de la sociedad en general” y “respecto de los que van sucediendo en el presente, además de los que son de interés común e importantes”.
- d) Complemento con ejemplos (13,3%). Quienes investigan “tienen un campo más amplio de ejemplos para darnos y lo hacen notar” y “son conocedores más profundos de la realidad actual y chilena, no toman como ejemplo lo que sale en los libros, sino experiencias que ellos han vivenciado”. Quienes no lo hacen “enseñan contenidos que conectan poco con la realidad y no es común que den ejemplos, los que, a mi juicio, ayudan a comprender mejor las ideas”. Se observa también como favorable la incorporación temprana de los estudiantes a la investigación,

siempre que “sea una incorporación en todas las partes de la investigación y no sólo mano de obra barata para tomar datos” y “su participación implica que se desarrollen como profesionales más sólidos y competentes sobre todo dentro de nuestra área, la cual muchas veces es subestimada por la falta de rigurosidad de algunos profesionales ya titulados”. De igual modo, esta incorporación se proyecta hacia la acción futura profesional “para mejorar las propias prácticas pedagógicas y actuar frente a problemáticas en el aula”, porque “es importante dotar a los alumnos de nuevas herramientas para el mundo laboral, ofrecer nuevos campos de conocimiento y completar la formación inicial, con trabajo más sistemático”. Expresan que la no incorporación provoca deficiencias en la formación docente: “se están formando profesores muy poco interesados por indagar más allá (...) que es posible que más adelante estarán estancados en los aprendizajes que adquirieron hoy y no se actualicen”.

A partir de estos resultados, se configuró una matriz de triangulación (tabla 1) que pone en perspectiva las visiones de los diferentes actores frente a la investigación y su vinculación con los procesos formativos.

Tabla 1.: Matriz de triangulación de las temáticas estudiadas y los actores involucrados.

Dimensión de análisis	Documentos	Directores	Académicos	Estudiantes
<p>Políticas de investigación en educación.</p>	<p>Se expresa la existencia de políticas de investigación en todas las universidades; sin embargo, no todas aluden a políticas específicas en educación. Sólo una de ellas no considera a la investigación como una de sus áreas prioritarias.</p>	<p>Reconocen la existencia de políticas de investigación central, pero no mencionan que las facultades cuenten con políticas propias en este ámbito, situación que se expresa en la gestión de la docencia, en la que se advierte la asignación de cursos sin criterios definidos a partir de políticas orientadoras.</p>	<p>La mayoría de los académicos señalan el desconocimiento o la no existencia de políticas de investigación institucionales, aun cuando reconocen que en el perfil de un docente universitario se espera que realice docencia, investigación y extensión.</p>	<p>Se consideró no pertinente indagar en esta categoría por cuanto no es un tema directamente relacionado con su quehacer. Pero se infiere que esta condición es relevante si se quiere tener una "adecuada competencia con el resto de las universidades que realizan investigación".</p>
<p>Temas de investigación prioritarios y su vinculación con el desarrollo de la investigación.</p>	<p>Se aprecian temáticas comunes entre las instituciones, tales como evaluación, gestión, tecnologías, didácticas, políticas educativas, familia, las que preferentemente se asocian con las líneas de los posgrados que desarrollan. Líneas "emergentes" son ruralidad, inteligencias múltiples, género, pedagogía universitaria, pobreza, participación social y democracia.</p>	<p>Reconocen no contar con líneas de investigación definidas explícitamente o adecuadamente desarrolladas, sino la existencia de líneas de trabajo que se rigen por la "libertad académica": evaluación, gestión, tecnologías educativas, estrategias de aprendizaje, entre otras. También reconocen la casi inexistencia de investigaciones directamente relacionadas con la FID.</p>	<p>Las temáticas son diversas. Algunas de las áreas reiteradas son formación inicial y continua de profesores, lenguaje y lecto-escritura, estrategias de aprendizaje y evaluación de éstos, gestión escolar, calidad y equidad de la educación, violencia escolar, entre otras, lo cual no coincide necesariamente con los registros oficiales.</p>	<p>Las temáticas nombradas son cercanas al semestre que están cursando, lo que entrega información sesgada o incompleta. Existe desconocimiento de las temáticas que se desarrollan. Mencionan "metodologías para trabajar con los niños de extrema pobreza", lectura, matemáticas, entre otras pocas.</p>

Dimensión de análisis	Documentos	Directores	Académicos	Estudiantes
<p>Transferencia de la investigación a la docencia.</p>	<p>No se explicita en los documentos oficiales la transferencia ni la forma de hacerla, sólo se evidencia la intención en el discurso de algunos actores, a modo de opinión.</p>	<p>Señalan que no existe transferencia, porque los docentes no investigan y si lo hacen no siempre se relaciona con lo(s) curso(s) que imparten. En diseño curricular tampoco. Se asocia con la entrega de bibliografía actualizada de los programas, lectura de artículos escritos por los investigadores o de otros colegas.</p>	<p>La transferencia es escasa y tangencial. Se traduce básicamente en la actualización de contenidos y bibliografía de los cursos y en los currículos de las carreras. Específicamente material de lectura de sus cursos, ejemplos y actividades pertinentes a los contenidos, aportes a "líneas" temáticas para los seminarios de título y las tesis de posgrado.</p>	<p>La transferencia es baja y asociada, específicamente a la definición de la bibliografía y como apuntes de discusión. En lo pedagógico, se asocia con el dominio de los contenidos del profesor, manejo más concreto de los contenidos, dinámica de las clases, evaluación más exigente, mayor discusión en las clases, lecturas actualizadas, entre otras.</p>
<p>Impacto de la investigación desarrollada en la FID.</p>	<p>Se alude a la necesidad de armonizar los procesos formativos con la investigación, pero principalmente en seminarios de título, tesis de grado y publicaciones. Ningún documento revisado alude directamente al impacto, aun cuando se advierte una alta valoración de la investigación en la formación de los estudiantes a través de los perfiles que se definen para sus académicos. Las mallas de formación apoyan la idea anterior, en el entendido de que tres de las instituciones consideran asignaturas de investigación en sus programas.</p>	<p>El impacto es débil, destacando la escasa relación entre los cursos que imparten los académicos y las temáticas que investigan, y que los docentes investigadores se vinculan más a la formación de posgrado que a la de posgrado. La mayoría de los directores opinan que hay desvinculación entre la investigación y la elaboración o revisión de mallas curriculares.</p>	<p>Existe acuerdo en que el impacto es escaso. Los aspectos que evidencian el aporte de las investigaciones son: la incorporación en los contenidos de los cursos, material de lectura, ejemplos y actividades pertinentes a los contenidos.</p>	<p>El impacto depende principalmente de la preparación del docente para apoyar sus clases y en el modelaje de las acciones que realizan los docentes. En específico, se relaciona con los aportes para el desarrollo de procesos investigativos en asignaturas afines (metodología de investigación). Indican que ser incorporados en investigaciones, les ayudaría a desarrollar competencias de manejo y búsqueda de información, y que esto sería una herramienta útil para mantenerse actualizados cuando ejerzan su profesión.</p>

Discusión

Se evidencian algunos aspectos sobre la capacidad de retroalimentación de la investigación y la docencia que es necesario considerar para mejorar la calidad de la FID. Sin embargo, este estudio tiene un carácter exploratorio y, por tanto, los hallazgos pueden estar limitados a las universidades en estudio.

Si bien las universidades analizadas presentan diversas estructuras organizacionales, unas más complejas que otras, se advierte que la investigación constituye un propósito importante, junto con la docencia, y, en algunos casos, la extensión. No obstante, la tensión entre investigación y docencia es evidente, no importando la complejidad de las instituciones, ni la producción investigativa que se reconozca.

En las políticas establecidas por las instituciones para el desarrollo de la investigación educacional, no existe una descripción detallada de su transferencia a la docencia de pregrado. En definitiva, la declaración de principios y políticas en este ámbito se diluye en la práctica y la producción investigativa de los docentes universitarios, situación que indudablemente afecta su desarrollo docente. Además, aunque existe una política clara de investigación en las instituciones, su relación con la que se realiza en las facultades de educación es difusa. Se plantea la necesidad de vincularla con la docencia, pero no se explicitan formalmente los caminos para hacer dicha articulación. Poco se devela en los discursos su relación con los cambios y/o modificaciones en las mallas curriculares; es más, la conexión que establecen es baja y, en general, son caminos que funcionan de manera paralela. En este terreno, los actores son claros en señalar la importancia de investigar y enseñar acerca de ello a los estudiantes, así como la participación de estos últimos en procesos de investigación. Esto resulta particularmente importante, dado que entre las recomendaciones hechas por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) está “fomentar el aprovechamiento de los resultados de las investigaciones en la enseñanza de los futuros

profesores” y “considerar requisitos de calidad en la contratación y promoción académica (...) investigaciones y publicaciones”.

Desde el análisis documental, se podría inferir que la investigación es un aspecto gravitante del quehacer universitario y que goza de una alta valoración. No obstante, y a pesar de que en documentos se expresan algunas líneas, los actores coinciden en indicar que, en rigor, ellas no existen o se encuentran poco desarrolladas, justificándolo preferentemente por la libertad académica de que gozarían los docentes. No se aprecian líneas prioritarias para las facultades; más bien, se consideran orientaciones temáticas, vinculadas a intereses personales de los académicos y a necesidades que el medio va definiendo. Situación similar ocurre al analizar las realizadas en los posgrados, en los cuales las líneas se vinculan con el desarrollo de tesis de grado con orientaciones propias del tipo de programa al que se adscriben, lo cual no necesariamente cautela que se aborden problemas más específicos en educación que contribuyan a tomar decisiones en términos de políticas públicas.

Al parecer, se requiere institucionalizar un mecanismo que destaque la operacionalización de líneas investigativas en educación, no sólo como declaración de buenas intenciones, sino en cuanto acciones concretas al interior de las facultades, para que los docentes investiguen y su actividad se relacione con la docencia o formación de los alumnos.

Los resultados indican que al interior de las facultades tampoco existen políticas de gestión curricular que orienten la asignación de cursos de pregrado de acuerdo con las temáticas investigativas de los docentes que los imparten. Sumado a lo anterior, se constata que son menos las horas dedicadas por los profesores a la investigación que a la docencia; quienes realizan más investigación son aquellos que poseen mayores jornadas, situación que tiene relación directa con las horas destinadas y con las políticas de las universidades que no apoyan propuestas de profesores contratados por horas.

Asimismo, el nivel de transferencia de la investigación a la FID resulta prácticamente imperceptible, toda vez que se asocia con aspectos de desarrollo de la docencia universitaria más que con situaciones que suceden en la realidad escolar. De ahí que, en muchas ocasiones, el modelaje observado durante las prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios es significativamente más fuerte que lo desarrollado en las clases. La transferencia se hace visible en la actualización de bibliografía o documentos de análisis, observándose pocos o casi nulos referentes respecto de cómo enfrentar las prácticas profesionales desde la cotidianidad, como sería esperable.

La vinculación de los hallazgos de la investigación en el área educativa con la gestión curricular de la FID es un tema altamente valorado por todos los actores, pero en la práctica constituye una aspiración (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005). Aunque los profesores reconocen que entre sus funciones académicas está el realizar docencia e investigación, son enfáticos en señalar que la transferencia y el impacto de ésta en la formación de pregrado es escasa y se vincula principalmente con la actualización bibliográfica, el manejo metodológico en la clase y la discusión de los resultados, en el mejor de los casos. Para los estudiantes, esta transferencia se relaciona con el manejo de los profesores durante las clases, percibiendo diferencias entre los docentes que investigan y quienes no, y atribuyen a los primeros mayor dominio y manejo conceptual, capacidad para ejemplificar los contenidos a través de sus experiencias investigativas, al tiempo que mayor rigurosidad y evaluaciones más estrictas. No obstante, perciben que existe poca vinculación con el medio, en relación con la investigación que se realiza, lo que no permite profundizar en las problemáticas actuales en educación.

Al analizar las acciones educativas para promover el desarrollo de competencias investigativas, se observa que están limitadas a los cursos específicos en el área, ubicados en los últimos semestres de las carreras; a juicio de los estudiantes, son insuficientes y mal ubicados curricularmente. Además, se reconoce la escasa participación de los estudiantes en las investigaciones que se desarrollan en sus facultades,

situación que, según directivos y docentes, es necesario revertir, y a la cual los estudiantes le dan especial valor, ya sea como herramienta para mejorar su formación profesional o como un proceso para mejorar la calidad de sus profesores y de su institución.

Las razones de este reducido nivel de transferencia podrían estar en la baja producción investigativa de los docentes. Los hallazgos muestran que, en general, no investigan o lo hacen sólo escasamente, y quienes investigan o no hacen clases en pregrado o estudian temas que no se relacionan con lo que enseña, situación coincidente con la evidencia bibliográfica (Ávalos, 2002; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Sancho, 2001; Verburgh, Elen, & Clays, 2006). Al parecer, esta situación se ocasiona por el escaso acceso de los académicos de las escuelas de educación a los fondos públicos de apoyo a la investigación, a su insuficiente actualización, a los limitados tiempos que les deja la docencia y a la poca pertinencia o significatividad en los objetos de estudio propuestos. Es importante considerar que los indicadores más claros de transferencias se encuentran en aquellas situaciones en las que la docencia se orienta a los intereses de la investigación (CNAP, 2002).

Por último, el impacto de las investigaciones en la FID es poco conocido por los distintos actores. Algunas evidencias lo asocian fundamentalmente con la actualización bibliográfica de los programas de estudio, siempre desde una perspectiva más bien teórica, y con el manejo de contenidos y desarrollo de las clases de los docentes universitarios, que verían mejorada su práctica pedagógica a partir de los resultados.

Resulta legítimo preguntarse, ¿cuáles son, en definitiva, las condiciones que favorecerían que los docentes universitarios investigaran en temáticas que impacten efectivamente en la formación inicial de profesores? ¿Qué rol juega la motivación y las habilidades pedagógicas e investigativas de los docentes que participan en los procesos de formación inicial? ¿Será necesario redefinir la investigación en educación considerándola como un proceso pedagógico? Y una

interrogante de base: las universidades que forman profesionales en el ámbito de la educación, ¿poseen las capacidades instaladas para favorecer el desarrollo de líneas de investigación que realmente contribuyan a fortalecer la FID a partir del análisis y reflexión de los problemas y desafíos de la educación actual?

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2002) *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Bernasconi, A. (2006) *Estado de la innovación de base científica en Chile: instituciones, programas, problemas y oportunidades*. Ponencia presentada en taller inaugural estudio "A contribuição das universidades latino-americanas para o desenvolvimento sustentável" academia brasileira de ciências, Rio de Janeiro. (Sitio en Internet) Disponible en http://www.iets.org.br/biblioteca/estado_de_la_innovacion_de_base_cientifica_en_chile.pdf
- Bouza, L. (2001) *¿Es necesario refundar la Universidad?* (Sitio en internet) Disponible en <http://personal1.iddeo.es/lbouza/univ.htm>.
- Bravo, G. (2003) La UMCE, la investigación universitaria y la sociedad del conocimiento. *Revista Intramuros*, 3(12), pp. 50-54.
- Britton, E., Paine, L, Pimm, D. & Raizen, S. (2003) *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003) *Entre la desigualdad y la efectividad del capital humano en Chile*. (Sitio en Internet) Disponible en http://mt.educarchile.cl/archives/CapitalHumano_breve.pdf
- Brunner, J.J., Elacqua, G., Tillett, A., et al. (2005) Guiar el Mercado. *Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. (Sitio en Internet) Disponible en http://www.uai.cl/fset/index_temp.html?url=/p4_home/site/pags/20050121095042.htm
- Brunner, J.J. y Salazar, F. (2007) *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Clark, B.R. (1997) The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of Higher Education*, 68(3), pp. 241-255.

- CNAP (2002) *Normas de acreditación instituciones de educación superior*. (Sitio en Internet) Disponible en <http://www.cnap.cl>
- Comisión sobre Formación Inicial Docente. (2005) Convocada el Sr. Ministro de Educación, Sergio Bitar, para elaborar propuestas de políticas para la Formación Inicial Docente en Chile.
- CONICYT (2005) Concurso Nacional de proyectos FONDECYT 2005. *Panorama Científico*, 19, Edición Especial, pp. 1-77.
- CONICYT (2007) *Estadísticas de los Distintos Fondos y Programas de CONICYT*. (Sitio en Internet) Disponible en <http://www.conicyt.cl/estadisticas/internas/>
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006) *Informe Final, 11 de diciembre de 2006*. (Sitio en internet) Disponible en <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf>
- CRUE (2000) *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- De Tezanos, A. (1998) *Innovación e Investigación: algunas distinciones para conversar. Seminario-Taller de Formación en Investigación Etnográfica*. Santafé de Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP.
- Figuerola, A. (2004) *Propuesta de desarrollo profesional de las docentes universitarias a partir de sus necesidades de formación*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Barcelona.
- Hanushek, E.A. & Kimko D.D. (2000) Schooling, Labor Force Quality and the Growth of Nations. *The American Economic Review*, 90(5), pp. 1184-1208
- Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro.
- IESALC (2006) *Informe sobre la educación superior en América Latina 2000-2005*. París: Unesco.
- Krippendorff, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Labra, G., Montenegro, F, Iturra, G. y Fuentealba, R. (2005) La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), pp. 37-143.

- Marcelo, C. (1999) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Martini, C. (2000) Socialización profesional docente en la universidad: las tareas de investigación como referente. *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías, Contexto Educativo*, 6(30). (Sitio en Internet) Disponible en <http://contextoeducativo.com.ar/2004/1/nota-08.htm>
- Mc Kernan, J. (2001) *Investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MINEDUC (s/f) *Compendio estadístico*. (Sitio en Internet) Disponible en <http://www.mineduc.cl>
- Moran, P. (1993) La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica. *Revista Perfiles Educativos*, 61. CISE:UNAM. (Sitio en Internet) Disponible en <http://cueyatal.uam.mx/~cuaree/nº26/docencia/notas.htm>
- Müller de Ceballos, I. (1995) *Los orígenes de la Universidad Investigativa*. Santafé de Bogotá: Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP.
- OCDE (2004) *Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago de Chile. OCDE y Ministerio de Educación de Chile.
- Pogré, P. (2004) *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. UNESCO.
- Sánchez, V. (2001) *Representaciones sociales del saber pedagógico: un estudio descriptivo en estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco*. Tesis de Magister en Investigación Educativa no publicada. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Sancho, J. (2001) Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, pp. 41-60.
- Téllez, F. (s/f) *Caracterización de la formación inicial de las carreras de Pedagogía de las universidades chilenas que han participado en el proceso de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado*. CPEIP-CNAP.
- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Aprobados por la conferencia mundial sobre la educación superior.
- Verburgh, A. Elen, J. & Clays, K. (2006) *The Relation between Teaching and Research: The Perception of First Year Students at the University*

of Leuven. (Sitio en Internet) Disponible en http://www.euinet.org/Project_documents/Tallinn2006.05/lucrari/Ann%20Verburgh/VerburghElenClays_Workshop.doc

Vidal, J. & Quintanilla, M.A. (2000) The teaching and research relationships within institutional evaluation. *Higher Education*, 40, pp. 221-229.

Recibido: 30 de agosto de 2007

Aceptado: 16 de octubre de 2007