



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

¿CÓMO EVALUAR LO CRÍTICO?
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CRÍTICA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

AUTOR/A:
RODRIGO ZAMORANO GALDAMES

PROFESOR/A PATROCINANTE:
RICARDO PÉREZ VALDÉS

SANTIAGO DE CHILE, 22 DE MAYO, 2024

1. DEDICATORIA

Le dedico, personalmente, este grano de arena a Illary y Silvia, ojalá algún día deseen leerlo...

2. AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todos mis profesores de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, quienes confiaron en mi y me vieron capaz de cosas que no pensaba poder alcanzar.

A mis compañeros de magister, quienes me tomaron como un igual y se interesaban en mí y mis pensamientos.

Especialmente, a mi profesor José Patricio Escorza Walker y a Ricardo Pérez Valdés, por tenerme mucha paciencia, por des-educarme y mostrarme que la educación igual entretiene.

A mí amiga María Paz Pozo Silva, como promesa al culto de la amistad.

Gracias...

3. RESUMEN

En el siguiente diseño de proyecto, se propondrá una estrategia curricular en la formación de profesoras/es para el desarrollo y reflexión crítica, que impactará en el sistema educativo superior y su modo de evaluar lo crítico. Esto, que se hará a base de la metodología de la investigación-acción crítica, también servirá para aclarar el propio rol y fundamento esencial de la metodología, que ha sido una problemática aún de definirse.

La metodología de investigación-acción crítica se caracteriza por su enfoque participativo y emancipador, permitiendo a los educadores y estudiantes convertirse en agentes activos en el proceso de cambio educativo. A través de ciclos de acción y reflexión, se buscará fomentar un ambiente donde la crítica constructiva y la autoevaluación sean componentes centrales del aprendizaje.

Este proyecto no solo tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación superior al integrar una reflexión crítica en el currículo, sino también proporcionar un marco teórico-práctico que respalde a los docentes en la implementación de estas estrategias. La investigación-acción crítica ayudará a los profesores a cuestionar y redefinir sus prácticas pedagógicas, promoviendo una enseñanza que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, para involucrar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje significativo y transformador.

Keywords: *Investigación-acción crítica, estrategia curricular, educación.*

TABLA DE CONTENIDOS

1. DEDICATORIA	3
2. AGRADECIMIENTOS.....	4
3. RESUMEN	5
4. INTRODUCCIÓN	7
5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	8
5.1 Contextualización – diagnóstico.....	8-11
5.2 Definición de la problemática	12-17
5.3 Objetivos y resultados esperados	18
5.4 Justificación del proyecto	18-19
6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL	20
6.1 Posición teórica conceptual	20-23
6.2 Contribución a la innovación educativa.....	23
7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN.....	24-25
7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos	25
7.2 Definición del campo de acción con la comunidad	26
7.3 Formulación de actividades	26-33
7.4 Cronograma de actividades	33
8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA.....	34
8.1 Reflexión del aprendizaje profesional	34-35
8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto.....	35-37
9. BIBLIOGRAFÍA	38
10 ANEXOS	39
10.1 Anexo 1: Malla curricular de Educ. y Ped. En Educación Especial.....	39
10.2 Anexo 2: Tabla de puntajes y bibliografía complementaria.....	40-41

4. INTRODUCCIÓN

La educación superior estatal chilena se ha esforzado por integrar saberes complejos, como el pensamiento crítico, en sus programas académicos. Aunque este enfoque ha ganado terreno, especialmente en universidades públicas y privadas, su implementación sigue siendo un desafío en el aula académica. Este proyecto se propone abordar esta problemática mediante un diseño integral que combina literatura y práctica, con el objetivo de recrear y fortalecer los espacios críticos en el contexto universitario.

La metodología de investigación-acción crítica se presenta como un enfoque idóneo para este propósito. Al adoptar esta metodología, los participantes se involucrarán activamente en la reflexión sobre su propia práctica, colaborarán en la identificación de áreas de mejora y trabajarán en conjunto bajo una supervisión experta. Estos componentes son esenciales para promover un desarrollo pedagógico y crítico significativo en la educación superior del siglo XXI.

Este proyecto, desarrollado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), busca fortalecer el sello distintivo de la institución, centrado en la reflexión crítica del trabajo docente. Al ofrecer un enfoque más democrático y participativo, contribuye a la productividad del sistema educativo superior, específicamente en el diseño y evaluación de procesos educativos más inclusivos y efectivos.

En resumen, este proyecto representa un paso significativo hacia la mejora continua de la educación superior en Chile, al promover prácticas pedagógicas innovadoras y una cultura de reflexión crítica que beneficiará tanto a los docentes como a los estudiantes en su búsqueda de un aprendizaje significativo y transformador.

5. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

5.1 Contextualización – Diagnóstico

Todos los programas de estudio de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE) propenden al logro de conocimientos, destrezas y actitudes, dentro del marco valorativo caracterizado por una responsabilidad ética y una formación ciudadana con espíritu crítico, como se puede ver en las definiciones esenciales de su proyecto educativo, los principios son “el pluralismo, la laicidad, la libertad de pensamiento y de expresión; la libertad de cátedra, de investigación y de estudio; la participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento” (PDEI, 2022, p.10). Estos principios son inherentes a la enseñanza que imparte la Institución. La formación de los y las estudiantes debe poseer una orientación permanente hacia la reflexión, el pensamiento crítico docente, la indagación y la generación de conocimiento, particularmente cuando se trata de una formación académica.

Dentro de las mallas curriculares de las carreras de pregrado existe la “Reflexión Crítica y Filosófica de los Procesos Educativos”, que corresponde al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que destacan y diferencian al egresado y egresada de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación frente a quienes egresan de otras instituciones. Contribuye así, al logro del sello formativo de la institución, la formación en temas comunes definidos como relevantes, los valores institucionales, habilidades genéricas, reflexionar críticamente sobre el rol del docente, entre otras. Si bien esta formación transversal se puede concretar en actividades curriculares tales como asignaturas, cursos, seminarios, talleres, entre otras, también se constituye como un eje que está contenido dentro de las otras actividades formativas. La Universidad Metropolitana de las Ciencias de La Educación ha definido

una serie de atributos que deben conformar el sello distintivo de sus estudiantes. De esta forma, los egresados de las carreras de la Universidad se destacarán por:

- 1) Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos.
- 2) Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico.
- 3) Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.

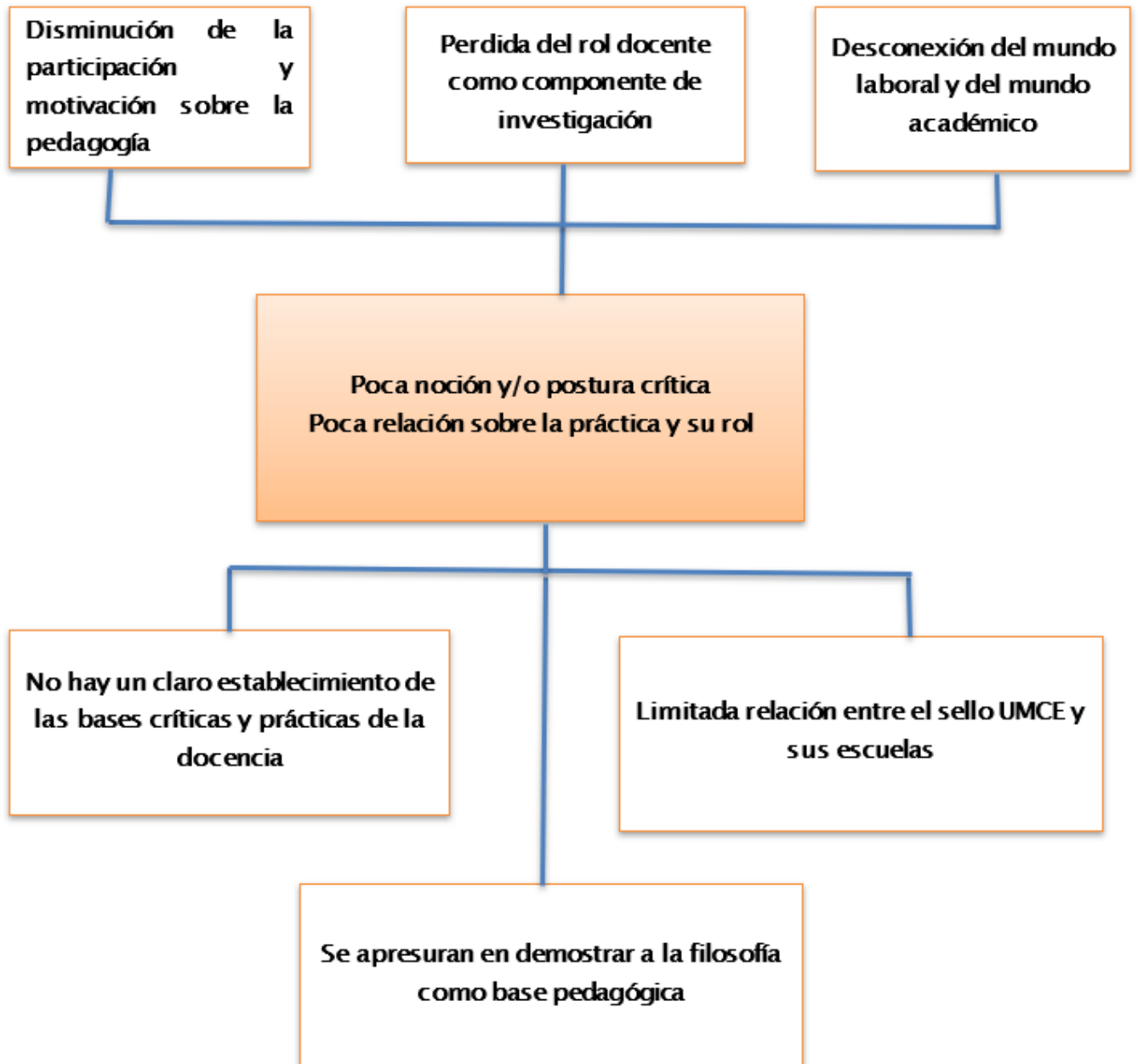
Justamente por lo anterior, vemos que la transversalidad educativa que plantea establecer la UMCE es a toda carrera cursada, por esto, es que nos detendremos en una, sin sugerir una importancia o relevancia a esta, ya que, como se trabaja de una forma horizontal y su sello es buscar la reflexión sobre la práctica, este mismo diseño de proyecto puede trazarse a lo largo de las diferentes mallas pedagógicas. Por tanto, este diseño de proyecto, que se guiara bajo la carrera de carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial, es una elección arbitraria a otras, ya que todas tienen el mismo tributo curricular. Como ya se ha atribuido antes, esta carrera cuenta con el compromiso sello de la UMCE, que, en palabras simples, es la reflexión crítica sobre su rol a través de la investigación en su práctica.

Siguiendo con el párrafo, para llevar esta acción a su virtud de completarse, tiene dentro de su malla (como la mayoría de las pedagogías en la universidad) la “Reflexión crítica y filosófica de los procesos educativos”. Pero, resulta extraño que un proceso “crítico” se dé el primer semestre de dicha carrera, o sea, para llegar a un nivel de reflexión sobre la práctica, primero habría que endurecer el piso donde se reflexionará, al instaurarse como primera medida del primer semestre puede llevar a un lugar muy ambicioso y banal, donde la experiencia no esta completada para un proceso de orden superior como puede ser el aspecto de lo “crítico”.

Lo que se podría diagramar bajo el siguiente árbol de problemas:

Figura 1

Árbol de problemas sobre la poca noción crítica en un sentido de la práctica



Nota. Este diagrama muestra resumidamente como puede relacionar la actividad del pensamiento crítico con la poca práctica a criticarse, dejando en un lado inferior las

causas, en el centro la problemática y en el lado superior las consecuencias, R. Zamorano, 2024.

Por tanto, para conectar de una forma más orgánica la realización de la reflexión sobre la propia práctica, se podría esclarecer de una forma mas autentica al evaluarla, así, en este diseño de proyecto, se buscará una forma simple y modificable de establecer a la metodología que atribuye los sellos y el proyecto de la UMCE, como lo es la investigación-acción crítica a las formas e individualidades de los estudiantes.

5.2 Definición de la problemática

Para adentrarnos en la problemática, esta se tomará de una forma literaria y académica, donde se establecerá el porqué de la investigación-acción crítica como un problema de entendimiento. Por esto, es que el diseño de este proyecto como tal es una forma de práctica metodológica de ésta. Así, para establecer el problema es que hay que fundamentar a la investigación-acción crítica como el camino a proyectarse dentro del aula. *Pero ¿por qué entonces se ve como problema?*

Si nos basamos en la investigación-acción crítica, no podemos dejar de lado su finalidad, aunque a veces no se llegue a este eslabón precisamente. De una forma breve, la finalidad de la investigación-acción crítica se puede entender como: “el plantearse la transformación de estas estructuras restrictivas, para lo cual es necesario acudir a fuentes teóricas críticas que sirvan de soporte a esta toma de conciencia de las limitaciones prácticas” (Bausela, 2004, p. 4). En este marco, el foco corresponde a una cierta noción de emancipación donde esta metodología nos muestra la relación de la propia práctica y de su limitación sobre esta. Para fundamentar esta visión, se puede recurrir a los propios precursores de este pensamiento, Kemmis y Carr que, en base a sus reflexiones nos indican que:

“los objetos de la investigación-acción son sus propias practicas educativas y su entendimiento de dichas prácticas, (...). A diferencia del investigador educacional positivista, el investigador activo no trata esos objetos como *fenómenos* a la manera de los objetos de la ciencia física, como si las practicas, (...) fuesen independientes del investigador-practicante” (Kemmis & Carr, 1988, p. 191).

De este modo, al hacer investigación-acción crítica estamos reflexionando en dos sentidos a la vez. El primero, sería el de que hacer investigación significa hacer crítica de nuestra propia práctica, para de laguna forma, transgredirla. Y segundo, sería una manera de pensar la práctica de lo otro. Estos dos sentidos conforman solamente una

práctica, o un fin, puesto que, no es que solamente se tome un objeto de estudio, sino que, es que el objeto de estudio implica una relación constitutiva de “ser” y “habitar”, es decir, lo que somos y nuestra circunstancia. Es importantísimo aclarar o defender este punto, puesto que, realizar el quehacer en educación es en la misma medida, investigar. Investigar es tomar nuestras circunstancias y ponerlas dentro de un telar, donde se puede evidenciar cada punto de ella, por donde van cruzando los hilos y lo fino que pueden llegar a ser estos, en donde puede haber nudos o hilos que no se cruzaron. O sea, que la metáfora del telar es establecer que la investigación-acción crítica es un conocer primero, someterse a ese nuevo momento, a repetirlo. En este sentido se indica lo siguiente: “la investigación-acción se caracteriza por leer, percibir y aprehender la praxis cotidiana que emerge cada vez de forma diferente (...) por valorar aquello que es nuestra forma y modo más ordinario de vivir” (Oliveira & Waldenez, 2010, p. 4). Esto, fundamenta el carácter particular y a la vez grupal que se da en la investigación-acción crítica, porque la problemática puede surgir hasta dentro de la misma investigación, dentro de la recreación, como se podría fundamentar en base a las ideas de Lewin “los investigadores normalmente imponen su visión acerca de las soluciones de sus problemas” (Oliveira & Waldenez, 2010, p. 2).

Por eso, la metáfora del telar permite reconocer una forma de construcción o una forma de filtrar o rodear un asunto, donde uno mismo trabaja en conjunto según el espacio o necesidad, uno se adapta y va recreando y/o reconociendo en ese momento la necesidad de su dimensión, porque parece preexistir en el investigador una solución o forma de cómo afrontar ese problema. Así, uno superaría esa visión científica de pensar que la educación es esperar los frutos de los estudiantes como éxito (Kemmis & Carr, 1988), y se centraría en pensar que hay que preparar la tierra para que pase por el telar y el telar para que se acople y filtre a la tierra. Por tanto, la educación crítica sería fijarse en la tierra y no en el fruto, al tomar la importancia de esta se toma la importancia de tu alrededor y el de lo que tu investigas. Y no, como comúnmente lo hace la ciencia positivista, de los resultados y estadísticas para corroborarlo con otros resultados y estadísticas, que de forma fugaz puede caer fácilmente en un problema de no parar.

En esta línea es posible indicar, además:

“la investigación-acción, en cuanto que se ocupa del mejoramiento de las prácticas, de los entendimientos y de las situaciones de carácter educativo, se basa necesariamente en un enfoque de la verdad y la acción como socialmente construidas por la historia” (Kemmis & Carr, 1988, p. 193).

Por tanto, podríamos decir que hacer investigación-acción es recrear en algún grado esa construcción histórica para ver donde se puede establecer una mejora, o un cambio de acción. Es decir, hacer crítica de las propias prácticas, entendiendo que esa forma de acceder a las acciones es una forma construida y no determinante de estas. Así, el reflejo de la investigación-acción como inicio-fin no es trascendente, refiriendo a que el proceso de investigación-acción no tiene un fin claro y establecido, a diferencia de otras formas metodológicas donde se busca establecer un dato o estadística, porque siempre se puede criticar el proceso o el a donde se está, que es la práctica esencial de la investigación-acción. Pero si hay que tomar en cuenta, que afecta a los cambios sustanciales de ella misma. Por ejemplo, algunas prácticas serán continuas después de la crítica y algunas prácticas serán reorganizadas después de esta acción. Dentro de lo que investigamos hay correspondencia con lo que experimentamos, no es un plano distinto ni un laboratorio el sistema educativo. Plenamente es el desarrollo o reflejo social de la educación a la historia, por eso mismo es que la educación no transforma la circunstancia social, la reproduce, y justamente la finalidad de la investigación-acción crítica es mostrarnos esta tensión.

Siguiendo con la última idea, se hace posible reconocer cómo la crítica se interioriza con la investigación, en donde todo se reproduce, como puede ser la vida social, la investigación-acción crítica no está ahí para romper ese cimiento educativo y disolverlo, como si fuera una acción individual sobre una práctica específica. Más bien, la investigación-acción crítica está ahí para reinterpretar, pero no desde una panorámica individual, o de una práctica aislada, “si no como un proceso de cambio

social que se emprende colectivamente” (Bausela, 2004, p. 2), tal como si fuera un juego de mesa, donde para llegar al objetivo no basta solo de un jugador, sino que es la misma relación y el cómo se relacionan entre ellos, el cómo se avanza dentro del mismo tablero. Por estas reflexiones, es que el fin de la capsula del tiempo chilena puede ser cuando el fin del educador sea investigar, o sea, se va a parar de detener el tiempo cuando el educador chileno investigue y adopte la investigación como fundamento principal de su profesión y no, como comúnmente está reflejado, por la historia o la tensión social, a que el educador solo se dedica a educar.

Por tanto, se ha aclarado y reflexionado el sentido crítico y fundamental de la investigación-acción. Una de las formas que se puede inferir de estas reflexiones es que la crítica hace que lo subjetivo, del aprender de cada sujeto, y lo objetivo, de lo que aprenderá cada sujeto, se puede mediar. O, en palabras de Kemmis y Carr:

“El enfoque dialectico de la racionalidad utilizado por los investigadores activos subraya especialmente las relaciones dialécticas entre pares de términos que por lo común se juzgan opuestos y mutuamente excluyentes: lo teórico y lo práctico, el individuo y la sociedad” (Kemmis & Carr, 1988, p. 195).

Así, el enfoque dialectico de la racionalidad une lo que parece contrario en un primer sentido, como podría ser el investigador/docente con el estudiante. Lo que nos regala una pista de la práctica sobre lo crítico, porque esto es justamente la práctica de lo colectivo sobre lo individual, pero no solo lo colectivo como otro, si no que toda la relación del profesor/a y estudiante esta trazada al mismo tiempo y al mismo momento. En este sentido, lo crítico es justamente una acción que permite subrayar o denotar las propias prácticas que se van trazando en esa relación. Por tanto, si la educación tiene un enfoque crítico, es porque trasgrede lo que es el sujeto y ese sujeto es trasgredido por lo que es lo social, al investigar se intenta demostrar, sin una actitud formalista, que esa dualidad es reconocible y que reconocerla mejora, o, mejor dicho, transforma y tensiona prácticamente nuestro quehacer. Parafraseando a otro pensador de la educación como lo es House, en su escrito “Evaluación, ética y poder” (2000), establece como horizontalidad que todo está trazado por el poder, en donde el educar es hacer visible esta relación. Así, para House es como la educación cumple su fin,

haciendo que el educador y el educado sepan que están siendo educados y teorizados desde el poder. Con esto, quiero decir que House piensa la educación siempre como $A \Rightarrow B$, la tarea de la educación crítica es esclarecer esta formalidad o reconocerla como fundamento y desde ahí actuar, reaccionar, hacer la práctica. En relación con esto, se logra advertir cómo se relaciona directamente lo crítico de la educación con la investigación-acción, puesto que tanto House como Carr y Kemmis plantean que el fin crítico es esclarecer esta distinción, para que la acción subjetiva y objetiva no sean coactivas en su totalidad y haya, o exista, una “práctica emancipatoria” tanto del que es sometido como del que somete. Para fundamentar esta idea, podemos ver la misma relación, en otros términos, que nos hacen los autores, que en sus palabras dicen “la relación esencialmente dialéctica de la investigación-acción (...), puede entenderse en términos de *la práctica revolucionaria* de Marx, de *la conducción de lucha política* de Habermas, o de la fórmula *problematización-consciencia-praxis* de Freire” (Kemmis & Carr, 1988, p. 197).

En base a esto último, podemos fundamentar esa intencionalidad dialéctica de la investigación-acción crítica, con la misma idea de Freire, en su sentido, la educación tiene que ser dialéctica porque no se da sin lo otro, ese otro, puede ser lo investigado, el coinvestigador, el denominado B. Pero también así, debemos tener en cuenta nuevamente, que B necesita de su implicación y de A. En palabras de Freire “no existe educación sin sociedad humana y no existe humano fuera de ella. El esfuerzo educativo desarrollado por el autor y que pretende exponer en este ensayo fue realizado para las condiciones especiales de la sociedad brasileña, aún cuando pueda tener validez fuera de esta” (Freire, 1986, p. 33). También, esta misma reflexión puede ser fundamentada de la siguiente manera “En este tipo de investigación-acción, el “objeto” lo constituyen las prácticas educativas y el entendimiento de las mismas. Por tanto, existe una estrecha relación entre el sujeto y el objeto de la investigación, Debido a esta relación indisoluble, se rechaza la visión instrumental de la relación teoría-práctica y se auspicia una comunidad autocrítica” (Becerra & Moya, 2010, p. 142). Entonces, se podría asumir que el horizonte educativo es una forma crítica en la cual la razón funciona de forma dialéctica, o sea, en una constante relación entre el educador-estudiante, pero a esto no hay que olvidar el tercer participante de la relación, el contexto donde se da la acción,

ahí es donde esa relación se muestra y justamente salen del suelo los problemas e ideas que ocurren.

Con esto, resulta evidente que lo crítico lleva consigo una carga de participación colectiva, que es “prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo con respecto a la reflexión sobre la cual se construye” (Kemmis & Carr, 1988, p. 197), por tanto, si se quiere establecer un sello institucional, donde se acredite o refleje justamente la relación práctica-pensamiento, como lo hace la investigación-acción crítica, necesita de una participación grupal e individual, donde se organice y/o medie una articulación bidireccional de la crítica.

5.3 Objetivos y resultados esperados

Objetivo General

-Proponer estrategias curriculares en la formación de profesoras/es para el desarrollo y reflexión crítica sobre el rol docente, en el marco de la investigación-acción crítica de la propia práctica.

Objetivos Específicos.

- Reconocer las competencias sello de la UMCE a través de la investigación-acción
- Comprender las percepciones de estudiantes de pedagogía sobre su propio rol

5.4 Justificación del proyecto

El fin de este diseño de proyecto, que tiene un carácter bidireccional, se ha instaurado ya, el poco recorrido teórico, que, según distintas medidas, ha tenido la investigación-acción crítica. Por esto, es que aparte de dejar un diseño para la práctica, también deja una instancia, a forma de evidencia, donde se puede establecer un eslabón de teoría. Con esto, se podría disminuir la brecha de controversia literaria acerca de este tema y además dejar o dar los primeros pasos para una extensión de actividad.

La motivación por articular el diseño de actividades de una forma mas autentica es el propio cargo que asume la investigación-acción crítica, aunque esta necesita de su total cargo valorativo sobre las propias experiencias de cada uno, volviéndose una forma peligrosa esta mirada “valorativa”, porque uno también puede sesgar y/o reproducir ciertos patrones difíciles de discernir, se podrían cometer errores de entendimiento y de valoración práctica.

En sí, este diseño de proyecto es un importante hito, porque da una argumentación a como establecer y/o como componer una práctica de lo crítico y además deja un rastro sobre por qué la metodología de la investigación-acción, que quiere hacer patente la UMCE, es principalmente crítica. Por tanto, la temática de este proyecto responde a dos necesidades fundamentales, a dejar un archivo como marco y a establecer una articulación de lo crítico en forma de práctica.

En resumen, la aplicación de este diseño de proyecto permitiría agilizar la propuesta de la UMCE, estableciendo una relación educativa entre docente-estudiantes, lo que es fundamental para el desarrollo de la experiencia pedagógica, así, la investigación-acción crítica permite una formación más transversal dándole poder al trabajo en equipo, docente y experiencias propias.

6. ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL

6.1 Posición teórica conceptual

En relación con la investigación-acción crítica, existen diferencias en torno a ella, en los últimos años este tipo de investigación ha alcanzado una mayor popularidad en el marco investigador en la educación, con lo que se ha consagrado como la forma de hacer investigación dentro de esta área. Por ejemplo, países como Argentina, Colombia y México, han adquirido una visión mucho más integral de esta, aunque su realidad es un poco paradójica, “destacan el escaso número de publicaciones sobre investigación-acción educativa en revistas académicas de Latinoamérica durante la última década, hecho que contrasta con la gran cantidad de trabajos sobre investigación-acción presentados en conferencias o compartidos a través de internet” (Fernández & Johnson, 2015, p. 95). Es decir, la investigación-acción está más presente dentro de conferencias, sitios webs y foros que, en publicaciones, tomos y aulas académicas, esto, se puede llevar a múltiples interpretaciones. Una de ellas, es que la censura de dar a conocer esta metodológica potencialmente “crítica” de una forma más académica, y no tanto en grupos más reducidos, como conferencias o foros, es que se rompa esa distinción del investigador y del docente, o más bien, que se una el concepto docente e investigador como tema central de estudio y ejecución. Para sustentar esta idea, se puede citar un pequeño pasaje de “El Docente-Investigador”, que dice “Para muchos investigadores académicos, la idea de tomar en serio conocimientos generados por docentes desprestigia su rol de expertos” (Anderson & Herr, 2007, p. 3). Quizás, este es un punto de partida, por lo que no ha sido suficiente para su aplicación en instituciones y espacios educativos (sin contar congresos ni sitios webs), un conflicto investigador-educador, que puede ser acompañado a la vez de la siguiente problemática:

“Los autores señalan que, a pesar de las particularidades de cada país, un aspecto común en Latinoamérica, que ha contribuido al escaso desarrollo de la investigación-acción en la academia, ha sido la utilización de diferentes estrategias para silenciar a aquellos que demandan y promueven los cambios sociales. Por ejemplo, en México y Colombia la investigación-acción pasó a ser parte de los programas de formación docente de manera oficial, (...), pero silenciando sus aspectos políticos y éticos” (Fernández & Johnson, 2015, p. 95).

Así, podemos mostrar que la investigación-acción crítica tiene ese fundamento político que suele ser un problema serio, ya que recibe constante obstaculización dentro de Latinoamérica, tanto por parte de la ética que somete al continente, como de los mismos investigadores en distinción de los educadores. Ya que uno de los fines de esta investigación-acción crítica es establecer conocimiento dentro del aula, dentro de esa relación docente/investigador-estudiante, o sea, es mostrar la tensión y criticarse, modificarse continuamente por ella. Por tanto, se podría plantear otra problemática implícita, que está en las narices de esta nueva metodología de investigación, lo que llamamos propiamente “crítica”. Para entender esta seguidilla de problemas, se puede mostrar la siguiente cita: “el paradigma crítico, por tanto, se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambio a generar” (Melero, 2011, p. 344). Así, la investigación-acción es un proceso necesariamente crítico, porque a medida que se desarrolla, se devela la naturaleza propia de su circunstancia, y a medida que esa circunstancia es problematizada, o *criticada*, se esclarece más la posición política en la que se está, las opciones que se pueden generar, las potencialidades al cambio que se pueden dar dentro de esa horizontalidad. Aunque aún no quede tan claro el camino de lo crítico, porque parece ser un momento más que una conceptualización.

Siguiendo con la última idea del párrafo anterior, hay que saber que toda ciencia “educativa” si quiere ser denominada “crítica” debe investigar. Esta idea presentada fue bien defendida por Kemmis y Carr, pilar central de la investigación-acción crítica, que, en síntesis, separaron la noción positiva (en la educación) de racionalidad. Ofreciéndole, o, mejor dicho, dándole a la educación ese valor dialéctico que en un

principio le pertenecía. Para entender esta idea de forma sencilla, estos autores refieren a que la educación en su momento de inicio si era una forma “mezclada”, entendiendo esto, como la no-separación de docente y estudiante, por decirlo de otro modo, la educación en su principio actuaba de una forma unida, o sea, como un proceso en conjunto y no como un resultado. Por esto mismo, es que la dialéctica tiene una relación intrínseca con la investigación-acción crítica, porque busca el mismo sometimiento, la idea de que la cosa investigada y el investigador son parte del mismo cambio.

Así, el fin propio de la investigación-acción crítica es siempre en dos sentidos a la vez¹. Como si de un cuchillo sin mango se tratase, que para cortar hay que ser cortados, la investigación-acción crítica afecta tanto al que la somete como al que es sometido. Por decirlo así, el fin último de esta praxis llamada investigación-acción crítica, es hacer que “los enseñantes superen los autoentendimientos distorsionados mediante el análisis de cómo sus prácticas y entendimientos están configurados por condiciones ideológicas más amplias” (Kemmis & Carr, 1988, p. 190).

Por tanto, podemos entender la metodología de la investigación-acción no solo como un proceso investigativo sobre una cosa o caso, si no que, fundamentalmente, “es una forma de entender la enseñanza” (Bausela, 2004, p. 1). Por esto, es que es sumamente importante denotar la característica aparentemente dual de esta metodología, ya que no es tanto buscar el impacto como resultado, más bien es saber que el resultado es el propio cambio del investigador-docente con sus coinvestigadores, o sea, “la investigación acción hecha por docentes o profesionales está conducida por los mismos miembros de instituciones educacionales” (Anderson & Herr, 2007, p. 2). Lo que daría un proceso de autocrítica y/o de mostrar lo que sucede realmente en ese espacio, por tanto, la metodología de la investigación-acción crítica es tanto para el investigador a como lo investigado, no solo es mostrar la relación, es ver su potencialidad de cambio y a la vez, ver como el investigador-docente y estudiantes puede reaccionar o hacer crítica de su práctica.

¹ Sentidos que se verán más tarde.

Entonces, queda mucho más despejado el camino que al principio, hacer investigación o, mejor dicho, teorizar y reflexionar la educación siempre lleva una práctica, esa práctica es develar el “cómo se puede” transgredir ese orden social o razón ordenadora, que a su vez frustra el mismo cambio racional, que es lo que justamente pone como fin la investigación-acción crítica. Como si lo social funcionara como una capsula del tiempo, que intenta retener siempre el presente como lo observable, cuando también lo social es observable, estructurable e investigable.

6.2 Contribución a la innovación educativa

Este proyecto incauta un protocolo para un procedimiento dual, donde el docente también es participe, tentativamente, de la reflexión, donde se “recrea” una forma de proyección crítica, porque el resultado que se espera se moldea, se cambia, varía según las distintas ediciones que se puedan implementar o modificaciones que se quieran y necesiten hacer.

Así, a su vez, deja una demostración teórica del sello institucional de la UMCE, donde se puede criticar y reorganizar este mismo escrito, dejando evidencia de que investigar y educar son complementos y acciones del educador.

Por tanto, la innovación educativa esta ligada justamente con el sistema educativo superior, donde se establece un diseño contemporáneo de evaluación, en donde la propia práctica evaluativa es el propio hacer de la reflexión en su práctica. O sea, este diseño de proyecto ejecuta cambios evaluativos y valorativos, en cómo se mide una acción y en como lo cotidiano juega un rol principal a la hora de evaluar.

En resumen, la contribución a la innovación educativa que se explaya dentro del sistema educativo superior es establecer al educador como investigador, o sea, como participe de la práctica evaluativa, como un pilar no solo que juzga y denota la nota, si no, que este está sumergido en la actividad y que, sin su participación, se romperían las propias prácticas de la evaluación.

7. DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación es una de las 18 universidades estatales de Chile, pertenece al consorcio de Universidades Estatales de Chile. Al año 2024, se le ha dado a la UMCE una “acreditación institucional de 4 años desde 06-09-2023 hasta 06-09-2027” CNA (2024, consultado el 12 de Mayo).

Esta Universidad esta solo presente en Santiago, región Metropolitana, de acuerdo con lo dispuesto en su página de internet (www.umce.cl), tiene una lista de carreras de pedagogía en pregrado, las cuales divide en cuatro facultades, pero que se trazan en su sello representativo, ya que la UMCE ha definido para sus distintos perfiles de egreso competencias comunes a todas las carreras de pedagogía. Estas son:

COMPETENCIA REFLEXIÓN CRÍTICA:

CS1 Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos.

COMPETENCIA INNOVACIÓN EDUCATIVA:

CS2 Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico.

COMPETENCIA DIMENSIÓN PRÁCTICA:

CS3 Crea oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes en contextos educativos diversos, integrando saberes pedagógicos a través de procesos colaborativos de reflexión.

Así, revela a la práctica como el eje central y potencial del futuro egresado. Bajo este contexto, el de la práctica como articulador de la transversalidad, es que la metodología a aplicar para el diseño de proyecto es la de investigación-acción crítica, la cual es una herramienta de sumo interés para la UMCE, bajo esta metodología se puede concientizar a la práctica como un aliado y fundamental área de trabajo del docente. Por tanto, el docente pasaría a tomar su rol igual de principal que el de enseñar que es investigar y este diseño, busca esclarecer y atribuir a la metodología de la investigación-acción crítica la ardua y bella de trazar bajo esta, las orientaciones y directrices del proyecto.

7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos

Para determinar el plan de acción y su coordinación, fue necesario una reflexión de la metodología de la investigación-acción crítica, dando cuenta del valor fundamental de lo “crítico” y como esta se puede estructurar. En el verseo del marco teórico y la definición del problema se pueden establecer algunas impresiones e ideas para su aplicación, pero tentativamente hay algunas recomendaciones que no se pueden variar.

Estas son:

- El docente tiene una relación de editor sobre el grupo
- El grupo tiene una relación de editor sobre los participantes
- Los participantes, basados en su experiencia, adecuan los comentarios y se dejan modificar por el editor

Entonces, la investigación-acción crítica nos formula un papel de consenso y de individualidad, donde el participante se ve tensionado por el grupo y su docente y tiene que responder a esta seguidilla de comentarios. Pero a su vez, los participantes forman parte del mismo editor, como si fuera un juego de roles, donde la experiencia varia pero

no deja de ser individual, dándole paso a la oportunidad de la crítica como motor del proyecto.

7.2 Definición del campo de acción con la comunidad

El siguiente diseño de evaluación está destinado a atribuir a la relación de los sellos dentro de una forma crítica, refiriéndose al modelo investigación-acción crítica, que la propia UMCE quiere denotar. El campo de acción será el grupo de clases de la comunidad, articulando un cuento y una seguidilla de ediciones, demostrando e incitando la reflexión grupal al individuo y del individuo a lo grupal.

7.3 Formulación de actividades

1- Datos de identificación de la actividad de evaluación para los estudiantes:

1.1	Programa	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial
1.2	Asignatura	Reflexión Crítica y Filosófica de los Procesos Educativos
1.3	Tipo de evaluación	Formativa y sumativa
1.4	Modalidad	Individual
1.5	Tiempo de resolución	Tres semanas

2- Aprendizajes a evaluar (Resultados de aprendizaje):

1. Aplican técnicas básicas de comprensión lectora.
2. Expresan ideas y opiniones adecuándose al contexto comunicativo.

3- Consigna de trabajo:

La siguiente actividad se desarrollará durante 3 sesiones y cada sesión está definida de la siguiente forma:

Sesión Número 1:

Piense en algún evento real o ficticio de su vida que tenga relación con su futuro quehacer profesional y relátelo a modo de minicuento, este minicuento debe tener entre 65 y 155 palabras.

Para orientar su escritura, puede consultar la bibliografía seleccionada.

Terminado este primer documento, entréguelo a su profesor o profesora. Cuando todo el grupo curso haya terminado, el profesor/a le repartirá a cada estudiante un minicuento distinto al que entregaron. Cada quien, tiene 10 minutos para leer el cuento y dar una breve crítica/opinión a todas y todos sus compañeros, siendo esta una evaluación formativa entre pares. Estas críticas pueden ser: que le cambiaría usted, que agregaría o quitaría, sobre la forma del relato, etc. Luego, devuelva el cuento que le tocó y espere a recibir su cuento.

Tendrá toda esa semana para trabajar en la proalimentación que recibió su cuento.

Recibirá su autoevaluación para revisión y discusión en la próxima clase, que significará el 30% de su nota final, los demás porcentajes se dividen en: 40% el minicuento y otro 30% la presentación de este.

Sesión Número 2:

Al comenzar la segunda clase, reúnanse con el grupo asignado por su profesor/a, revise y analice los cambios realizados a la primera versión de su cuento. Luego de esto, los cuentos serán revisados uno por uno por el profesor o profesora en conjunto con los y las estudiantes, ahora en conocimiento de la autoría de cada uno de los cuentos.

Pasada esta segunda revisión y corrección, trabaje en las últimas correcciones de su cuento: formalidades, coherencias y últimas transformaciones de este. Además, en base a los comentarios y retroalimentación recibida, identifique qué aspectos considera justos sean evaluados en su minicuento. Esto permitirá trabajar en conjunto la evaluación del diseño y presentación. Así, también, se comienza la discusión de la autoevaluación de estudiantes entregada en la sesión 1.

Con el tiempo restante, prepare una presentación, de no más de 10 minutos, sobre su minicuento. Tenga en consideración: cuál fue el primer prototipo que tuvo, qué críticas recibió y cómo las interpretó, adecuó y/o transformó. Esta presentación se hará en la clase número 3 y valdrá el 30% de su nota final.

Sesión Número 3:

Esta será la última clase de la evaluación.

Presente su trabajo disponiendo de 10 minutos. La presentación consiste en mostrar el primer esbozo y el trabajo final analizando que le resultó más pertinente y significado de considerar y/o modificar, o de qué forma repensó su idea. Si se siente a gusto, comparta su cuento, ya sea en forma oral y/o escrita. Luego, entregue su documento de autoevaluación

completado.

Al final, se hará una retroalimentación de todo el proceso creativo y de edición.

4- Criterios de evaluación:

Criterio	Descripción	Valor
Diseño del minicuento	Entrega el minicuento en los plazos acordados, trabaja en clase, se ve sus modificaciones y/o adecuaciones al cuento y participa en las modificaciones y/o adecuaciones de sus compañeros.	40%
Presentación del minicuento	Presenta el minicuento la fecha acordada, su exposición no se extiende más de 10 minutos. En su presentación se ven los distintos prototipos de su cuento y adecuaciones, que la presentación sea legible y fácil de entender.	30%
Autoevaluación	Me intereso por aprender y trabajar en clases, intento hacer una comparación de mi forma de pensar y escribir con la de mis compañeros, respeto las opiniones y críticas de mis compañeros en mi minicuento. Cumpló con los horarios y fechas establecidas.	30%
Total		100%

4.1-Diseño del minicuento

Criterio	Descripción	Puntaje	Puntaje Obt.
1.Cumple con los criterios de entregas y plazos acordados.	Entrega el trabajo a la fecha, adecuándose al orden y tiempos determinados.	5	
2.Redacta el minicuento durante el tiempo determinado de la sesión y trabaja en sus modificaciones.	Redacta su trabajo durante las clases y el tiempo destinado para esto, a su vez, las modificaciones de su cuento también son trabajadas en clases.	5	
3.Su cuento incorpora opiniones/críticas de su compañeros y profesores, retroalimentándose de estas y dándoles un sentido.	Elabora su revisión y corrección del minicuento a través de las distintas opiniones y críticas que les hacen sus compañeros y/o profesores.	15	
4.Participa en la opinión y direcciones de los minicuentos de sus compañeros, participando del dialogo y ayuda de sus compañeros.	Formula opiniones y/o críticas a los minicuentos de sus compañeros, en base al respeto y cooperación para un buen trabajo.	15	

Puntaje máximo: 40 puntos.

4.2- Presentación del minicuento

Criterio	Descripción	Puntaje	Puntaje Obt.
1.Cumple con los criterios de entrega y plazos establecidos para la presentación.	El estudiante presenta el día y hora acordado, conoce las fechas estipuladas.	15	
2.La duración de su exposición cumple con el tiempo establecido.	El estudiante cumple con los criterios de la evaluación; que no dure más de 10 minutos, que sea una presentación sencilla y de entendimiento fácil.	10	
3. Contrasta sus visiones del minicuento con las reflejadas por sus compañeros, o bien, cambiando una parte específica del minicuento o dándole otra intención.	Incorpora las distintas críticas y/o opiniones que le han hecho, además valora alguna o varias de ellas para darle un nuevo significado/dirección a su minicuento.	15	

Puntaje máximo:40 puntos.

4.3- Autoevaluación

Criterio	Descripción	Nivel de logro	Puntaje
1.Me intereso por aprender, incentivando el dialogo y la	Planteo preguntas y dudas, recopilando más	Por lograr: menos de 4 puntos	

discusión con mis compañeros/as y profesor/a, busco información más allá de la bibliografía dada y tengo buena disposición a la clase.	información de la dada, también hago prospero el dialogo y visión crítica de mis compañeros, siempre con el respeto y la cooperación.	Medianamente Logrado: desde 5 a 7 puntos	
		Logrado: desde 8 a 10 puntos	
2. Contrasto mis ideas con las del resto e intento resignificar lo que sé. Modificando mi minicuento y/o proyectándome en el trabajo de los demás.	Contrasto mis reflexiones con las de los demás y puedo llegar a resignificar las mías. Participo de las resignaciones de mis compañeros, propiciando un ambiente de aprendizaje.	Por lograr: menos de 4 puntos	
		Medianamente Logrado: desde 5 a 7 puntos	
		Logrado: desde 8 a 10 puntos	
3. Respeto las opiniones diversas que puedan tener sobre mi trabajo. Intentado ver de qué manera ayudan a hacer de mi minicuento algo más sencillo y entendible.	Respeto el pensamiento de mis compañeros y profesor, intentado crear un entorno de igualdad y democracia.	Por lograr: menos de 4 puntos	
		Medianamente Logrado: desde 5 a 7 puntos	
		Logrado: desde 8 a 10 puntos	
4. Asisto a todas las clases y si falto lo hablo previamente, en la medida de lo posible. Llego a la hora y me retiro a la hora acordada.	Integra los acuerdos de horario de una forma clara, aceptando las formalidades establecidas de la sesión.	Por lograr: menos de 4 puntos	
		Medianamente Logrado: desde 5 a 7 puntos	
		Logrado: desde 8 a 10	

		puntos	
--	--	--------	--

Puntaje máximo:40 punto

La tabla de porcentajes y equivalencia se encontrará dentro de los anexos.

7.4 Cronograma de actividades

N de semanas	Actividades	Acción de los participantes
Semana 1	Realización del minicuento y entrega de la primera revisión.	Creación individual y recepción de la revisión individual.
Semana 2	Revisión de los cambios en grupo y edición según comentarios.	Revisión de los trabajos grupales y creación individual.
Semana 3	Presentación del minicuento en no más de 10 minutos.	Presentación individual.

8. SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA

8.1 Reflexión del aprendizaje profesional

La actividad crítica del humano siempre me ha parecido un sitio de pausa en la arquitectura del entorno, ha sido un canal y medio de resistencia ante tanto disgusto académico. Encontrar un punto entre las viejas, nuevas y modernas metodologías de aprendizaje se puede evidenciar como un trabajo sumamente ocupado. Justamente, el desarrollo de este diseño de proyecto ha sido casi una facultad tentativa en mí, siempre he tenido una fijación por la literatura, pero no desde un ámbito netamente epistémico o teórico, más bien he sido atraído por la creación y su pareja leal, la crítica. Desde mis estudios de pregrado filosóficos a introducirme en un magister de gestión educacional ya ha pasado un tiempo, pero encuentro en la investigación-acción crítica una huella que no se puede dejar pasar.

Es por esto, que veo dentro de mis profesores y compañeros, esa inquietud des-academizada dentro de ellos, la universidad publica es algo que se tiene que defender desde adentro, cuando lo crítico se hace visible es cuando se puede ver una relación educativa. O sea, en las universidades parece aun existir una resistencia, y la acción del pensamiento sobre sí es una evidencia de este.

El *cómo evaluar lo crítico*, el establecer una evaluación de la práctica de la reflexión, me ha movido a autores y obras que me han acompañado dentro del ámbito académico. Como docente, al impartir clases de filosofía tanto a jóvenes como a adultos, he llegado a la conclusión de que la evaluación es un caso personal, pero que se traza con lo personal de los demás. Así, me propuse mediar una forma de establecer un camino en donde la coexistencia se valorará, en otras palabras, en donde la actuación del docente y la actuación del estudiante se vieran afectadas, como bien puede serlo un escrito a manos de un editor.

Es obvio que esto no denota todo lo crítico ni todas las formas de como poder gestionarlo dentro de la evaluación, pero quiero que sirva como una constancia de que, si hay reflexión en la academia, de que la universidad estatal sirve mas que instrumentalmente, de que puede haber compromiso e integridad en este tiempo.

En síntesis, el estudio y problemáticas de la investigación-acción crítica, me ha parado a tensionar mi propia actividad como el principio de investigación, me ha dado un horizonte de literatura y aportes a mis facultades de reflexión. Pero también me ha situado en el lado contrario, los propios límites de mi experiencia, o la importancia que le puedo llegar a dar a una acción que puede no ser importante a criticar.

8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto

PROYECCIONES

- a)** Este diseño de proyecto puede verse muy bien implementado en modalidades de internet, la educación apunta fuertemente en instaurarse en ese sentido. Se podría variar y establecerlo junto a nuevos parámetros de esa modalidad, dándole un espacio más integrador bajo esas nuevas formas de educación.
- b)** Sin duda alguna, una de las cosas que veo que más se puede aprovechar, es completarlo a no solo una forma evaluativa de semanas, si no que se podría aumentar a un semestre, bajo una nueva cronología y apuntes que lo caractericen. O sea, se podría sacar mucho más provecho de esta idea y trasgredir mucho más la evaluación a como se ha hecho en un principio.
- c)** Transversalizar este diseño a los programas curriculares, pienso que es un diseño estándar dentro de una actividad académica de educación, donde la tentativa evaluativa es una “recreación” de un trabajo de edición. Por tanto, el trabajo de reflexionar sobre tu práctica, sello de la UMCE que quiere valorizar, se traslada universalmente a su malla de pregrado y puede contribuir muy bien con el ramo de “Reflexión Crítica y Filosófica de los Procesos Educativos”
- d)** Por último, este proyecto se podría expresar de mejor manera en un futuro, retroalimentando, actualizándose y completándose en el mismo proceso en

cuanto se efectuó. Llegando así a una versión final del diseño de proyecto mucho mas completa de lo que podría estar ahora.

LIMITACIONES

- a) Una gran desventaja que podemos instaurar, a base de la literatura académica y la propia reflexión, es el propio sesgo del investigador. La investigación-acción crítica se basa en la idea de que los participantes (en este caso, los docentes y estudiantes) son los expertos en su propia experiencia y conocen mejor sus problemas y soluciones. Sin embargo, este enfoque puede llevar a un sesgo en la selección de problemas y en la interpretación de los resultados de la investigación. Como señala Carr y Kemmis, "la participación en la investigación implica inevitablemente un punto de vista interesado, y no hay manera de evitar este hecho" (Kemmis & Carr, 1988, p. 203). Es importantísimo este punto, porque ciertamente la investigación-acción crítica quiere plantear el sesgo evidente de nuestra circunstancia, pero al momento de plantearlo tampoco se puede separar del mismo docente. O sea, que a manera de esclarecer también puede ocurrir el caso contrario, el de oscurecer la práctica antes que develarla. Hay que tener bien en cuenta esto, porque muchas veces se puede dejar pasar nuestra práctica como normal o normada, cuando quizás es justamente ahí donde se tiene que intervenir críticamente.
- b) Otra de las limitaciones, son los propios resultados que investigamos, con esto quiero decir, que la investigación-acción crítica se enfoca en resolver problemas específicos en un contexto particular, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos. En este sentido, Carr y Kemmis sugieren que "la investigación-acción crítica no puede ofrecer generalizaciones verdaderas y universales" (Kemmis & Carr, 1988, p. 201). Por tanto, al hacer una investigación-acción crítica como acción evaluativa para una práctica, habría que rehacerla si otro educador quiere tomarla como

su propia práctica. Así, si otro docente toma este diseño de proyecto, lo mas probable es que lo modifique y lleve a su circunstancia, lo que dificultaría una regla universal sobre “lo crítico” como acción.

9. BIBLIOGRAFÍA

Bausela, E. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista Iberoamericana De Educación, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Becerra, R., & Moya, A. (2010). *Investigación-acción participativa, crítica y transformadora: Un proceso permanente de construcción*. Revista de Investigación en Educación, 3(2), 133-156.

Cortázar, J. (2019). *La Noche Boca Arriba*. Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Cortazar.LaNocheBocaArriba.pdf>

Fernández, M. B., & Johnson, D. (2015). *Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica*. Psicoperspectivas, 14(3), 93-105.

House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

Kafka, F (1915). *Ante la Ley*. Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/ante-la-ley/>

Kemmis, S., & Carr, W. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Melero, N. (2011). *El Paradigma Crítico y los Aportes de la Investigación Acción Participativa en la Transformación de la Realidad Social: Un Análisis desde las Ciencias Sociales*. Cuestiones Pedagógica, 21, 339-355.

UMCE (2022) *Plan de desarrollo estratégico institucional 2030*. https://pdei2030.umce.cl/images/documentos/2022-07-15-pdei-umce_2022-2030.pdf

Uribe, A. (2017) *Que Explote Todo*. <https://auladigitalweb.files.wordpress.com/2019/03/uribe-arelis-que-explote-todo.pdf>

10 ANEXOS

10.1 Anexo 1: Malla curricular de los primeros 2 años de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial

1° AÑO		2° AÑO	
I	II	III	IV
	PRÁCTICA I: IDENTIDAD DOCENTE Y DIVERSIDAD 4 sct		PRÁCTICA II: IDENTIDAD DOCENTE Y SINGULARIDAD 8 sct
Reflexión Crítica y Filosófica de los Procesos Educativos 4 sct	Pedagogía e Identidad Profesional Docente 4 sct	Didáctica General 6 sct	Procesos de Evaluación Interdisciplinaria 10 sct
Contextos Socioculturales de los Procesos Educativos 4 sct	Investigación Educativa 4 sct	Educación Inclusiva 4 sct	Andragogía 4 sct
Diversidad e Inclusión 4 sct	Políticas Educativas y Participación Ciudadana 4 sct	TEA y Retos Múltiples 6 sct	Investigación en Educación Especial 4 sct
Fundamentos Psicológicos del Desarrollo 6 sct	Curriculum y Evaluación Educativa 6 sct	Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo 6 sct	Segundo Idioma II 4 sct
Comunicación, Emociones y Lenguajes Artístico I 4 sct	Desarrollo Humano en el Ciclo Vital I 4 sct	Desarrollo Humano en el Ciclo Vital II 4 sct	
Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo 4 sct	Psicología del Aprendizaje 4 sct	Segundo Idioma I 4 sct	
Fortalecimiento de Habilidades de Ingreso 4 sct			

ÁREAS FORMATIVAS

- ÁREA ENFOQUES PEDAGÓGICOS
- ÁREA ORIENTACIONES METODOLÓGICAS
- ÁREA DESENVOLVIMIENTO PROFESIONAL

10.2 Anexo 1: Tabla de Puntajes y bibliografía complementaria.

Tabla de puntajes

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.00	1.00	11.00	2.38	21.00	3.63	31.00	5.31
1.00	1.13	12.00	2.50	22.00	3.75	32.00	5.50
2.00	1.25	13.00	2.63	23.00	3.88	33.00	5.69
3.00	1.38	14.00	2.75	24.00	4.00	34.00	5.88
4.00	1.50	15.00	2.88	25.00	4.19	35.00	6.06
5.00	1.63	16.00	3.00	26.00	4.38	36.00	6.25
6.00	1.75	17.00	3.13	27.00	4.56	37.00	6.44
7.00	1.88	18.00	3.25	28.00	4.75	38.00	6.63
8.00	2.00	19.00	3.38	29.00	4.94	39.00	6.81
9.00	2.13	20.00	3.50	30.00	5.13	40.00	7.00
10.00	2.25						

Bibliografía de ejemplificación para la actividad.

Cortázar, J. (2019). *La Noche Boca Arriba*. Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Cortazar.LaNocheBocaArriba.pdf>

En 100 Palabras. Disponible en: <https://en100palabras.com/web/es>

Kafka, F (1915). *Ante la Ley*. Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/ante-la-ley/>

Uribe, A. (2017) *Que Explote Todo*.
<https://auladigitalweb.files.wordpress.com/2019/03/uribe-arelis-que-explote-todo.pdf>