



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

DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA CARRERA DE
PEDAGOGÍA EN CASTELLANO EN EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS

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



AUTOR/A: FELIPE PEZOA CONTRERAS

PROFESOR/A PATROCINANTE: ELISABETH DÍAZ COSTA

SANTIAGO DE CHILE, ENERO DE 2025

AUTORIZACIÓN PARA USO DE MATERIALES DE POSTGRADO EN SIBUMCE

La presente autorización faculta al Sistema de Bibliotecas UMCE para alojar y publicar el trabajo de investigación identificado más abajo, en las plataformas electrónicas que estime conveniente, a fin de permitir el libre acceso a los materiales producidos por la institución y su comunidad, entre ellos tesis, memorias, seminarios y otros. Contribuyendo de esta forma a la preservación digital, difusión y visibilidad nacional e internacional de las investigaciones, siempre patrocinando el respeto de los derechos establecidos por la Ley de Propiedad Intelectual vigente.

 UMCE el poder transformador de la educación	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, SISTEMA DE BIBLIOTECAS –	 dip umce
DIRECCION DE INVESTIGACION		
IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION		
Título de obra : Desarrollo de competencias investigativas en la carrera de Pedagogía en Castellano en el contexto de las prácticas pedagógicas		
Fecha de publicación: abril 2025		
Facultad : Filosofía y Educación		
Departamento : Formación Pedagógica		
Carrera/Programa : Magíster en educación con mención en gestión pedagógica de la Educación Superior		
Título y/o grado : Magíster en Educación con mención en gestión pedagógica de la Educación Superior		
Profesor/a guía/patrocinante : Elisabeth Diaz Costa, María Paz González Vallejos		
EMBARGO:		
Se refiere a la restricción temporal impuesta por un autor o autores a su investigación, impidiendo su acceso público hasta que se cumpla cierto plazo acordado.		
X Sin ___1 Año ___2 años ___3 años ___4 años embargo		
AUTORIZACIÓN		
A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.		
 <u>Felipe Antonio Pezoa Contreras</u> Nombre/Firma		
 Santiago de Chile, 24 de enero 2025		

Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: <https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnológicos/dir-formulario-de-autorizacion-2>

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento.

** Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.*

1. DEDICATORIA

A los profesores a los que el sistema les falló.

A los parias, los indeseables, los expatriados.

A los excomulgados, si así lo desean.

A aquellos empujados a dejar el oficio que tanto aman por la mezquindad y la mediocridad de unos pocos.

A los que se sobreponen a la adversidad, a las dudas, al temor y siguen adelante.

A los que se reinventan.

A quienes buscan el cambio educativo desde otros espacios.

Y, en definitiva, a todos aquellos que, pese a todo, continúan luchando.

Para ellos, para los de hoy y los de mañana, va este trabajo.

2. AGRADECIMIENTOS

A Olivia Pezoa por acompañarme con su alegría e inocencia, y por regalarme su valioso y breve tiempo como niña para que pudiera estudiar.

A Gabriela Solís, por cederme el tiempo que por derecho y por afecto le correspondían, así como por hacerse cargo de todo aquello que dejé de hacer por las actividades propias del magíster. Por mostrarme, una vez más, que el amor es entrega y sacrificio para que aquellos con quienes escogimos compartir nuestras vidas puedan realizar sus proyectos y cumplir sus metas.

Al profesor Patricio Escorza por confiar en mí para hacer ingreso a este programa.

A todos los docentes quienes me formaron a lo largo de los últimos años.

A Elisabeth Díaz y Paz González, por guiarme (nunca mejor dicho) en un proceso que resultó tan complejo como enriquecedor.

A mis amigos Javier Álvarez y Franco Carvajal, quienes me apoyaron incondicionalmente en lo personal y lo académico.

A mis compañeros de cohorte, pero en especial a Francisca Traverso, Paloma Gatica y Rosa Jara. Sin su compañía no podría haberlo logrado.

A mí mismo, por la perseverancia en el fracaso, por la ilusión en la desesperanza. Por confiar en mis capacidades pese a todas las dudas y temores.

3. RESUMEN

El trabajo aborda el desarrollo de competencias investigativas en la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), identificando una problemática central: la limitada formación investigativa de los futuros docentes.

El diagnóstico revela que, a pesar de existir competencias investigativas declaradas en el perfil de egreso, la malla curricular solo contempla una asignatura de investigación educativa.

El objetivo general es diseñar una propuesta didáctica que contribuya al desarrollo de competencias investigativas en el contexto de las prácticas pedagógicas, buscando formar docentes capaces de investigar, reflexionar y adaptar sus prácticas educativas para convertirse en agentes de transformación social.

TABLA DE CONTENIDOS

1. DEDICATORIA	5
2. AGRADECIMIENTOS.....	6
3. RESUMEN	7
4. INTRODUCCIÓN	10
5. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	11
5.1 CONTEXTUALIZACIÓN – DIAGNÓSTICO	11
5.2 DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	13
5.3 OBJETIVOS Y RESULTADOS ESPERADOS.....	16
5.3.1 Objetivo general.....	16
5.3.2 Objetivos específicos	16
5.4 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	17
6. ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL.....	18
6.1 POSICIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL	18
6.1.1. Introducción	18
6.1.2. El desarrollo de competencias investigativas en la FID: brechas y desafíos.....	21
6.1.3. Investigación formativa y desarrollo de competencias investigativas.	25
6.1.4. Prácticas progresivas como espacio articulador de las competencias investigativas.....	30
6.2 CONTRIBUCIÓN A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	34
7. DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN.....	35
7.1 COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONAL, PARTICIPANTES O GRUPOS.....	35
7.2 DEFINICIÓN DEL CAMPO DE ACCIÓN CON LA COMUNIDAD.....	37

7.3 FORMULACIÓN DE ACTIVIDADES	39
7.4 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	40
7.5 RECURSOS Y PRESUPUESTO: OPERACIÓN E INVERSIÓN	41
7.6 RESUMEN DE LA PROPUESTA	42
8. SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA	46
8.1 REFLEXIÓN DEL APRENDIZAJE PROFESIONAL	46
8.2 PROYECCIONES Y LIMITACIONES DEL PROYECTO	48
8.2.1 Proyecciones	48
8.2.2 Limitaciones	49
9. REFERENCIAS	50
10. ANEXOS	55
10.1 ANEXO 1: PROPUESTA DE ACTIVIDADES EN INVESTIGACIÓN FORMATIVA	55
10.2 ANEXO 2: RÚBRICA DE EVALUACIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UN FICHERO ELECTRÓNICO Y LA CREACIÓN DE UN APARTADO TEÓRICO (PRÁCTICA I)	116
10.3 ANEXO 3: PAUTA DE EVALUACIÓN SOBRE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ (PRÁCTICA II)	125
10.4 ANEXO 4: CLASE SOBRE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO (PRÁCTICA III)	130
10.5 ANEXO 5: RÚBRICA PARA EVALUAR CONSTRUCCIÓN DE PAUTA DE OBSERVACIÓN (PRÁCTICA III)	133

4. INTRODUCCIÓN

La educación superior requiere una constante revisión de sus procesos formativos. En este contexto, el presente trabajo aborda el desarrollo de competencias investigativas en la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), institución con más de 135 años de tradición pedagógica y un compromiso fundamental con la formación de profesionales críticos y reflexivos.

El documento surge como una respuesta a una necesidad fundamental: fortalecer la capacidad investigativa de los futuros docentes de Castellano en el marco de sus prácticas pedagógicas, ya que, pese a que la investigación educativa es considerada un elemento relevante dentro del perfil de egreso de la carrera, su desarrollo actual es significativamente limitado. Esta limitación se evidencia en que la malla curricular actual solo contempla una asignatura dedicada a la investigación educativa, lo que restringe las posibilidades de formación investigativa de los estudiantes y su potencial para generar transformaciones pedagógicas en el marco de su desempeño profesional posterior.

El objetivo central es diseñar una propuesta didáctica que integre la investigación como una herramienta para formar profesionales reflexivos, críticos y proactivos, capaces de transformar su realidad educativa en el contexto de sus prácticas pedagógicas. Se busca que los futuros docentes comprendan la investigación como un medio para cuestionar, analizar y mejorar sus prácticas pedagógicas, contribuyendo así al desarrollo de una educación más dinámica y contextualizada.

Esta propuesta busca generar un aporte significativo a la formación de docentes de Castellano, promoviendo el desarrollo de competencias investigativas esenciales para el ejercicio docente. Estas competencias son fundamentales para que los futuros profesionales puedan reflexionar críticamente sobre su práctica, investigar su entorno educativo y generar propuestas pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades reales del sistema educativo.

5. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

5.1 Contextualización – Diagnóstico

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) es una institución estatal chilena con más de 135 años de tradición pedagógica, ubicada en Santiago. Su enfoque se centra en la formación de profesionales en el ámbito educativo y en áreas relacionadas con la salud. La universidad está acreditada a nivel avanzado y ofrece programas adscritos a gratuidad, lo que facilita el acceso a la educación superior para estudiantes que cumplen con los requisitos. En este contexto, la teoría crítica juega un papel fundamental, ya que busca cuestionar y transformar las estructuras educativas tradicionales que perpetúan desigualdades sociales. En palabras de Freire (2018): "La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, desligado del mundo, así como también la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres" (p. 45). La universidad fomenta un ambiente académico donde se valora el pensamiento crítico y se promueve el diálogo como herramienta esencial para el aprendizaje.

La carrera de Pedagogía en Castellano en la UMCE tiene como objetivo formar educadores especializados en Lengua y Literatura, capacitados para promover aprendizajes significativos y desarrollar habilidades críticas que permitan vincular la práctica pedagógica con el objetivo más amplio de la transformación social (Giroux, 2023). Esta carrera se alinea con los principios de la teoría crítica, que enfatiza la importancia de cuestionar las estructuras de poder y las prácticas pedagógicas que reproducen desigualdades. La misión de la carrera se integra con la visión institucional, buscando formar profesionales comprometidos con una educación inclusiva y diversa. Los egresados están preparados para enfrentar los desafíos del sistema educativo actual, fomentando un ambiente de aprendizaje que respete las diversidades.

La carrera está organizada al interior del Departamento de Castellano, que ofrece un plan de estudios modular. Este incluye cursos sobre literatura, gramática, didáctica del

lenguaje y estrategias pedagógicas, permitiendo a los estudiantes adquirir un conocimiento profundo y práctico del área. La organización fomenta un enfoque colaborativo, donde se valoran diferentes perspectivas y experiencias en el proceso educativo.

Los estudiantes de la carrera provienen de diversos contextos socioculturales, lo que enriquece el ambiente académico. La UMCE promueve un enfoque inclusivo que busca atender las necesidades específicas de cada estudiante, fomentando un aprendizaje colaborativo y significativo. Esta diversidad también se refleja en las discusiones críticas sobre temas relevantes para la educación contemporánea. La cultura institucional de la UMCE se caracteriza por su compromiso con la formación integral y el apoyo a los estudiantes.

Sin embargo, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) enfrenta actualmente una serie de desafíos que afectan su funcionamiento y su reputación en el ámbito educativo chileno. Uno de los problemas que ha impactado a la UMCE es la percepción de calidad en sus programas académicos. Aunque la universidad está acreditada a nivel avanzado, ha habido dificultades en el proceso de reacreditación institucional, lo que ha generado inquietudes entre estudiantes y docentes sobre la sostenibilidad de la institución. Por otro lado, y atendiendo a la problemática anteriormente descrita, las carreras de la universidad, incluida la de Pedagogía en Castellano, se han sometido a procesos de rediseño curricular recientemente, datando la mayoría de ellos del año 2019, en los cuales se han actualizado tanto los contenidos como las competencias de las mismas. Dicho rediseño ha redundado, según la información disponible en el sitio web de la UMCE (n.d.) sobre acreditación de pregrado, en que la acreditación promedio de las carreras en la UMCE supere los cinco años, encontrándose además la totalidad de sus carreras acreditadas en la actualidad.

En relación con el proceso de rediseño mencionado, al analizar la malla de la carrera de Pedagogía en Castellano de la UMCE podemos observar que la investigación

educativa no conforma un eje relevante, observándose solo una actividad curricular relacionada (investigación educativa). Asimismo, aunque reconociendo diferencias respecto del número de actividades curriculares investigativas, es posible apreciar esta problemática en la mayoría de las carreras de la universidad. Esta primera observación nos permite, por un lado, cuestionar las acciones emprendidas por los diferentes departamentos vinculados a las carreras de pedagogía para solucionar el problema antes descrito, pero también nos invita a reflexionar respecto de la relevancia que cada uno de ellos le atribuye a esta competencia, particularmente para el desempeño profesional, así como las consecuencias que puede traer su exclusión dentro del tejido curricular.

Habiendo reconocido la transversalidad del problema, sería justo pensar que la propuesta que debiera emerger en el marco de este proyecto busque responder a dicha problemática de manera igualmente transversal. Sin embargo, dadas las particularidades de cada una de las carreras, sería necesario realizar una investigación mucho más extensa y acuciosa para lograr aquello. La elección de la carrera de Pedagogía en Castellano ofrece la posibilidad de ofrecer, mediante una intervención más acotada, un insumo que sirva como punto de partida para poner en relevancia el desarrollo de las competencias investigativas en la formación inicial docente (FID). En otras palabras, no busca ofrecer una solución directa al problema, sino más bien una primera aproximación que, mediante estrategias que apuntan más al plano formativo que al estrictamente curricular, promuevan un cambio cultural que permita allanar el camino para el desarrollo de competencias investigativas sobre la relevancia que debiera tener dentro de los programas formativos de futuros docentes.

5.2 Definición de la problemática

El diagnóstico de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) revela una notable falta de desarrollo en torno a las competencias investigativas, a pesar de que estas se encuentran

declaradas dentro de las competencias del perfil de egreso de la carrera. Específicamente, estas competencias las siguientes:

Competencia Sello n° 1 (CS1): "Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos". Esta competencia enfatiza la importancia de la investigación como herramienta para la construcción de conocimiento de la práctica que permita a los docentes evaluar y mejorar su práctica educativa, desarrollando un conocimiento propio de la práctica

Competencia Específica n° 4 (CE4): "Investiga progresivamente sobre los saberes disciplinares que se asocian a cada una de las áreas de formación, vinculando sus resultados con el ejercicio docente". Esta competencia destaca la necesidad de que los futuros educadores realicen investigaciones que les permitan construir conocimiento para la práctica docente (Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. , 1999).

No obstante existir una declaración explícita en torno al rol que la investigación debiera cumplir en el marco tanto de la FID como del desempeño profesional posterior, la actual malla de la carrera de Pedagogía en Castellano solo considera una asignatura dedicada a la investigación educacional, la cual se imparte en el sexto semestre. Esta limitación podría implicar que los estudiantes tengan escasas oportunidades para desarrollar competencias investigativas a lo largo de su formación, limitando la reflexión sobre sus propias prácticas educativas, tanto en el contexto de la FID como posteriormente en el ejercicio profesional. Esta carencia podría evidenciarse, además, en un posible vacío de herramientas de parte de los futuros docentes para enfrentarse a metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje basado en preguntas, las cuales son fundamentales para promover un aprendizaje significativo. Según Cochran-Smith y Lytle (1999), estas metodologías se relacionan estrechamente con el conocimiento en la práctica, derivado de la reflexión sobre la experiencia en el aula, y el conocimiento de la práctica, que implica indagación sistemática para transformar la enseñanza.

Esta realidad formativa puede tener repercusiones directas sobre la percepción de la calidad de los programas formativos ofrecidos por la universidad, ya que cada vez menos docentes egresados muestran interés por utilizar herramientas investigativas en sus aulas, particularmente para la construcción de conocimientos en la práctica y de la práctica (Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L., 1999). Esta tendencia no solo afecta al prestigio de nuestra casa de estudios, sino que, al no desarrollar las competencias investigativas declaradas en el perfil de egreso, no se estaría cumpliendo con un criterio clave para la acreditación institucional, como sería el criterio N° 2: proceso y resultados de aprendizaje, el cual plantea que el diseño e implementación de los programas de enseñanza y aprendizaje debe proveer las condiciones necesarias para el logro del perfil de egreso por parte de las y los estudiantes, en los distintos niveles, programas que conduzcan a títulos y grados académicos.(CNA, 2023).

La falta de interés por parte de los egresados de utilizar herramientas investigativas en el contexto de su ejercicio docente puede estar relacionada con una percepción generalizada de que la investigación es una actividad ajena a su práctica docente diaria. Esto crea un círculo vicioso: al no reconocer la investigación como un elemento central de su proceso de formación, se sienten menos dispuestos a investigar en sus aulas una vez egresados, ya sea por falta de motivación, conocimientos, competencias, o todas las anteriores. Además, la escasa visibilidad de las investigaciones realizadas por docentes al interior de la universidad, así como la poca o nula participación que los alumnos tienen en estas instancias, puede contribuir a esta falta de motivación.

Es crucial abordar esta problemática mediante un análisis profundo sobre cómo desarrollar las competencias investigativas. Una posible solución podría ser la modificación de la malla curricular mediante ajustes o rediseños que integren más actividades relacionadas con la investigación. Sin embargo, también es importante considerar el desarrollo de estas competencias a través de estrategias más transversales, como talleres interdisciplinarios, proyectos colaborativos entre

departamentos, o actividades extracurriculares que fomenten, de una u otra forma, una cultura investigativa entre los estudiantes y los docentes en el espacio universitario.

A partir de lo anteriormente descrito, queda manifiesto la necesidad de implementar cambios en la formación investigativa dentro de la carrera de Pedagogía en Castellano. Esto no solo beneficiaría a los estudiantes y su preparación profesional, sino que también fortalecería a la UMCE como institución comprometida con una educación crítica y transformadora. La creación de un entorno académico que valore y promueva la investigación es esencial para formar docentes reflexivos y proactivos, capaces de contribuir al desarrollo educativo del país.

5.3 Objetivos y resultados esperados

5.3.1 Objetivo general

Desarrollar una propuesta integral y sistemática para el fortalecimiento de competencias investigativas en estudiantes de Pedagogía en Castellano, mediante un proceso sistemático de análisis, diseño e implementación de estrategias didácticas en el contexto de las prácticas progresivas.

5.3.2 Objetivos específicos

1. Analizar las estrategias didácticas más efectivas para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de Pedagogía en Castellano, mediante una revisión sistemática de la literatura especializada y actualizada, con énfasis en su implementación durante las prácticas progresivas.

2. Proporcionar insumos y recursos didácticos a tutores y profesores de práctica, que les permitan implementar estrategias efectivas para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes durante el su proceso de prácticas.

5.4 Justificación del proyecto

El desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Castellano es fundamental tanto en el contexto de su formación inicial como en su futura labor docente. En un sistema en constante cambio, donde el rol del docente es puesto en tela de juicio de manera frecuente, resulta crucial que los futuros educadores no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen competencias que les permitan investigar, reflexionar y adaptar sus prácticas educativas a las necesidades de sus estudiantes y del entorno. Según Muñoz et al. (2015), las competencias investigativas son indispensables para que el educador se constituya como un investigador por excelencia, fortaleciendo así sus conocimientos y habilidades para aplicarlos en situaciones reales.

Las competencias investigativas permiten a los estudiantes articular saberes y aplicar metodologías que les ayuden a comprender y abordar problemas educativos específicos. Esto es esencial para generar prácticas transformadoras que no solo mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuyan a la innovación en el aula. Desarrollar estas competencias permitiría a los futuros docentes convertirse en agentes activos de cambio, capaces de implementar estrategias efectivas que respondan a las realidades de sus comunidades educativas. En este sentido, Viteri (2017) señala que el desarrollo de competencias investigativas favorece el entendimiento global y contextual de la realidad social del país, lo que resulta crucial para su desempeño profesional.

Por otra parte, pero estrechamente relacionado con lo anteriormente dicho, la capacidad de tomar decisiones informadas basadas en evidencia es una habilidad crítica para cualquier docente. La formación en competencias investigativas prepara a los educadores para evaluar su práctica, identificar áreas de mejora y adoptar enfoques pedagógicos que sean más efectivos en atención al contexto y la situación educativa específica en el cual se encuentren. Esto no solo impacta positivamente en su

desempeño profesional, sino que también beneficia a sus estudiantes al proporcionarles una educación más pertinente y adaptada a sus necesidades.

El desarrollo de competencias investigativas es esencial para la formación integral de los futuros docentes. No solo les permite enfrentar los desafíos del sistema educativo actual, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para generar la búsqueda de prácticas educativas significativas y transformadoras. Estas competencias son vitales para su éxito profesional y pueden contribuir al avance del sistema educativo en su conjunto.

6. ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL

6.1 Posición teórica conceptual

6.1.1. Introducción

El desarrollo de competencias investigativas, entendidas como “las capacidades desarrolladas, por el docente, en el dominio, de forma integral, de los conocimientos, las habilidades y los valores para aplicar los conceptos básicos, las metodologías y las técnicas asociadas a la actividad investigativa en el campo de la educación” (Cantillo-Muñoz, 2023. p. 21) en la FID ha sido objeto de estudio y discusión en diversos espacios, y ha sido abordado además desde diversas perspectivas. De igual forma, se ha cuestionado la utilidad que ofrece la investigación educativa a estudiantes universitarios y docentes en ejercicio. En relación con esta problemática, Elliot (2005), nos dirá que “con excesiva frecuencia se pierde de vista la idea de que la investigación educativa constituye una forma de enseñanza y viceversa” (p. 27). Resulta entonces relevante comprender qué vamos a entender investigación educativa, para así más adelante indagar en torno al aporte de esta, tanto en la formación del profesorado en el marco de la FID), como en su posterior desempeño profesional.

La investigación educativa correspondería a las capacidades desarrolladas de forma integral por parte del docente (en cuanto a conocimientos, habilidades y valores) para aplicar conceptos básicos, metodologías y técnicas propias del campo educativo en situaciones concretas de la actividad escolar (Cantillo-Muñoz, 2023). El desarrollo de estas capacidades puede darse tanto en el pregrado, donde tendrá una modalidad formativa (Restrepo, 2003), como en el posgrado, donde se considerará como investigación propiamente tal (Restrepo, 2003; Sobarzo-Ruiz, 2023; Cantillo-Muñoz, 2023). La importancia de la investigación educativa radica en permitir a los docentes aportar soluciones a problemas propios de su contexto histórico y cultural (Iriarte Pupo & González-Arizmendi, 2019), así como construir y desarrollar saberes en el contexto del aula de clases (Perines, 2018).

En atención a lo anterior, podemos referirnos a cuál sería la importancia de la investigación educativa para el docente en el sistema escolar, y por lo tanto por qué debiera ser considerada como una parte integral de la FID. Al respecto, Stenhouse (1998), plantea que:

El argumento básico para situar a profesores en el meollo de la investigación educativa puede ser formulado simplemente. Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades para investigar. (p. 37)

Lo que hace el autor es reconocer el valor que poseen los docentes de aula respecto de la investigación educativa, valor que, muchas veces, escogemos atribuirles solo a las investigaciones emanadas de contextos académicos (Perines, 2018), al punto de que consideramos a estas investigaciones realizadas en el subsistema universitario como las únicas que podrían catalogarse como investigación propiamente tal (Restrepo, 2003). Al respecto, Elliot (2005) señala que:

En vez de desempeñar el rol de auxiliar teórico de los prácticos, ayudándoles a aclarar, comprobar, desarrollar y divulgar las ideas que subyacen a sus prácticas, los académicos solemos comportarnos como terroristas. Tomamos una idea de las que fundamentan las prácticas de los profesores, la deformamos al traducirla a la "jerga académica" y, por tanto, la "secuestramos" de su contexto práctico y de la red de ideas entrelazadas que operan en ese contexto. (p. 27)

Estas consideraciones no hacen sino consolidar la brecha existente entre las competencias investigativas y el ejercicio docente (Ravelo Peña et al., 2019; Perines, 2018; Cantillo-Muñoz, 2023), brecha a la cual nos referiremos brevemente más adelante. En lo sustantivo, Stenhouse (1998) plantea que la investigación educativa no tan solo debiera ser útil a los docentes de aula para repasar sus experiencias críticamente, sino que debiera surgir desde la propia aula de clases y desde los docentes que se desempeñen en ellas, agregando, respecto del valor de la investigación educativa para los docentes, que "no pretendo afirmar que la investigación deba imponerse a su criterio; tiene que complementarlo y enriquecerlo" (p. 69). A partir de este enunciado, podemos afirmar que el objetivo de la investigación educativa debiera ser, por una parte, ofrecer a los docentes los insumos suficientes y pertinentes para analizar sus prácticas con el objeto de intervenirlas y transformarlas (Iriarte Pupo, & González-Arizmendi, 2019; Ravelo Peña et. al., 2019; Perines & Vega-López, 2024; Caroca-Guzmán, Yancovic-Allen, 2024), y por otro contribuir al desarrollo de una nueva profesionalidad entre los educadores (Tardif, 2004).

Para efectos de este trabajo, lo relevante será comprender de qué manera se están desarrollando las competencias investigativas en el marco de la FID, y más específicamente en la carrera de Pedagogía en Castellano de la UMCE, debido a que, a partir de lo expuesto con anterioridad, dichas competencias resultarían esenciales para el ejercicio de los docentes de aula. Asimismo, deberemos preguntarnos si la problemática de la formación de competencias investigativas en la FID remite meramente a una cuestión de orden curricular, o si por el contrario (y quizás de forma complementaria) remite a problemas de orden epistémico.

6.1.2. El desarrollo de competencias investigativas en la FID: brechas y desafíos

Un primer curso de acción a tomar respecto al problema de la formación de competencias en la FID sería analizar el currículo de una carrera en búsqueda de actividades académicas que se enmarquen dentro de lo que podríamos denominar como desarrollo de competencias investigativas. Tradicionalmente, son las asignaturas relacionadas con metodología de la investigación las encargadas de formar dichas competencias (Sobarzo, 2023; Iriarte Pupo & González-Arizmendi, 2019), por lo cual fácilmente podríamos limitarnos a establecer que mientras más actividades investigativas presente el currículo, mayor será el grado de desarrollo de las competencias. Sin embargo, sabemos que ni toda actividad investigativa permite desarrollar en plenitud la competencia (Iriarte Pupo, & González-Arizmendi, 2019; Sobarzo, 2023; Cantillo-Muñoz, 2023), ni que toda competencia requiere necesariamente de una actividad curricular concreta para ser desarrollada (Restrepo, 2023; Cantillo-Muñoz, 2023; Perines & Vega-López, 2024). A partir de esta distinción, surgen diferentes brechas que debemos analizar.

La brecha más importante en el plano de la FID, que es además a una de las más comúnmente reconocidas por los autores, sería la existente entre teoría-práctica, y se puede entender como la distancia que se produce entre lo que se enseña efectivamente respecto de investigación educativa y su aplicación práctica posterior. Esta distancia puede estar producida por una formación investigativa rígida que se limita a establecer actividades curriculares de investigación funcionales a sí mismas, permitiendo solo la realización de investigaciones limitadas al contexto de dichas actividades, y que consideran como único medio de verificación válido las evaluaciones y trabajos establecidos en sus programas (Iriarte Pupo, González-Arizmendi, 2019; Sobarzo, 2023; Cantillo-Muñoz, 2023). En otras palabras, la formación investigativa se encuentra circunscrita a los programas de estudio, sin profundizar en las interrelaciones que se dan entre agentes, contextos, roles, entre otros (Ravelo Peña et al., 2019). De igual forma, esta brecha puede surgir por una desarticulación entre la investigación y la práctica

docente (es decir, por un distanciamiento entre el acto de investigar y la docencia) por parte de los profesores universitarios, ya sea por falta de formación o bien porque no consideran relevante la investigación en el ámbito educativo (Cantillo-Muñoz, 2023).

La brecha entre teoría y práctica se ha evidenciado en estudios como el realizado en la Licenciatura en Matemática de la Universidad de Sucre, Colombia. En este contexto, las Prácticas Pedagógicas Investigativas (PPI) permitieron evaluar la percepción de los estudiantes sobre sus competencias investigativas. A pesar de haber cursado estas prácticas durante varios semestres, los estudiantes mostraron deficiencias, especialmente en la utilización de metodologías pertinentes (Iriarte Pupo y González-Arizmendi, 2019). Esta limitación sugiere que los conocimientos y habilidades teóricas no siempre se traducen en competencias prácticas efectivas

Otro estudio, esta vez desarrollado en la carrera de Psicología y Educación de la Universidad de Pinar del Río, Cuba, mostró resultados similares al estudio anterior, identificando, por ejemplo, carencias significativas en los conocimientos de metodología de investigación, tanto en docentes como en estudiantes (Ravelo Peña et al., 2019). En esta exhaustiva investigación, que analizó la competencia investigativa en el contexto de una actividad curricular llamada “Formación Laboral Investigativa”, se integró a los docentes de la carrera como sujetos de estudio, estableciendo que solo el 33% de ellos evidenciaba un dominio alto en metodologías de la investigación, lo que puede dar cuenta de insuficiencias en la preparación por parte del profesorado universitario. A partir de estos resultados, podemos establecer que esta brecha es más compleja y profunda de lo que se puede anticipar, puesto que pone en evidencia lo relevante que son las carencias del propio profesorado universitario en torno al desarrollo de las competencias investigativas en el marco de la FID. Sin embargo, y para complejizar aún más la situación, nada nos puede asegurar que ese 33% de profesores con un alto dominio en métodos de investigación logre transmitir de manera adecuada los conocimientos y habilidades que los estudiantes requieren para el desarrollo de la competencia en cuestión, más aún si continuamos entendiendo el desarrollo de dichas competencias

como tarea de una actividad curricular en concreto y no como una necesidad que debiera ser abordada de manera transversal en el currículum (Sobarzo-Ruiz, 2023).

Una segunda brecha reconocida por los autores sería aquella existente entre la competencia investigativa y ejercicio docente. Esta brecha se encuentra íntimamente ligada con el desarrollo de las competencias investigativas en el marco de la FID. Al respecto, podríamos afirmar que problemas tales como la deficiencia en la formación del profesorado universitario encargado de desarrollar estas competencias en futuros profesores (Ravelo Peña et al., 2019); vincular la formación de competencias investigativas a una cátedra (o conjunto de cátedras) sin que trascienda este espacio (Sobarzo-Ruiz, 2022); la escasez de elementos investigativos en los programas curriculares y la débil importancia que se le da a estos (Perines, 2018), entre otros, repercuten negativamente en cómo perciben los docentes de aula la investigación educacional, sintiéndola como algo ajeno a su desempeño (Perines 2018).

A pesar de las brechas anteriormente destacadas, cabe consignar que tanto los docentes en formación como los docentes en ejercicio consideran las competencias investigativas como fundamentales en el ejercicio profesional (Iriarte Pupo, & González-Arizmendi, 2019; Ravelo Peña et. al., 2019; Perines & Vega-López, 2024; Caroca-Guzmán, Yancovic-Allen, 2024) por lo que podemos afirmar que existe la voluntad de hacer uso de dichas competencias de forma activa en el contexto escolar. Existen investigaciones que sugieren que, más allá de la formación previa, e incluso más allá de situaciones propias del ejercicio docente, como la falta de tiempo y la sobrecarga de tareas, los profesores utilizan competencias propias de la investigación educativa, particularmente a través de herramientas tales como la investigación-acción, la observación, e incluso la recolección y refinamiento de datos, tanto:

A) A nivel de aula, donde la investigación-acción se utiliza para abordar problemáticas específicas del entorno educativo, como la interacción entre pares y el ambiente de clase, entre otros.

B) a nivel de establecimiento educacional, donde algunos docentes realizan investigaciones para analizar el impacto del factor socioemocional en clases, uso de nuevas tecnologías, entre otros, buscando además presentar los resultados ante los directivos (Caroca-Guzmán, Yancovic-Allen, 2024).

La investigación continua que realizan los docentes de sus entornos de aprendizaje puede contribuir a la mejora de estos entornos, así como a obtener mejores resultados de aprendizaje en general (Fraser, 2023), por lo cual la formación de la competencia debiera darse durante la formación inicial y continua, no solo al final de la carrera para la obtención de un grado académico y/o un título profesional (Caroca-Guzmán, Yancovic-Allen, 2024). Sumado a esto, las investigaciones surgidas desde el ámbito de la escuela debieran considerar el contexto particular de esta. En palabras de Tardif (2004):

El peligro que amenaza la investigación pedagógica y, en general, toda la investigación en el área de la educación, es el de la abstracción: esas investigaciones se basan con excesiva frecuencia en abstracciones, sin tener en cuenta cosas tan sencillas, pero tan fundamentales, como el tiempo de trabajo, el número de alumnos, la materia a impartir y su naturaleza, los recursos disponibles, los condicionantes presentes, las relaciones con los compañeros y con los docentes especialistas, los saberes de los agentes, el control de la administración escolar, etc. (85)

Disminuir las brechas descritas requiere no tan solo de consideraciones en torno al desarrollo de las competencias en el contexto de la FID, sino además entenderlas como parte de un ecosistema mucho más complejo, que atañe directamente al futuro desempeño profesional de docentes en formación. Desarrollar adecuadamente las competencias investigativas en la FID permitirá utilizar de manera adecuada dichas competencias en el marco del desempeño profesional, poniendo en valor los saberes docentes, entendidos como aquellos que se construyen socialmente a través de la interacción con colegas y alumnos, y en los cuales la experiencia es una fuente primordial para el desarrollo de la competencia docente (Tardif, 2004; Perines, 2018), ofreciendo a

los docentes de aula la posibilidad de sistematizar los conocimientos emanados de sus prácticas.

6.1.3. Investigación formativa y desarrollo de competencias investigativas.

En la sociedad del conocimiento, la calidad de la educación superior está íntimamente asociada con la práctica investigativa, idea que remite tanto a enseñar a investigar como a hacer investigación (Restrepo, 2003). Sin embargo, las universidades no siempre cumplen con este propósito, razón por la cual se distingue entre universidades docentes, es decir aquellas que centran sus actividades en la transmisión de conocimiento por vía de las cátedras, y universidades investigadoras, o aquellas que han dado particular relevancia al desarrollo de habilidades investigativas, en los procesos de formación de pre y posgrado (Restrepo, 2003). Para este segundo tipo de instituciones, la enseñanza de la investigación otorga conocimientos especializados sobre la propia disciplina, permitiendo observar y explicar fenómenos con base científica. Además, permite la divulgación de hallazgos sustentada en un conocimiento científico y en un lenguaje técnico específico. (Sobarzo-Ruiz, 2023). Es, en resumidas cuentas, el ideal al cual toda institución universitaria docente debiera apuntar.

En el pasado, se ha entendido que la investigación propiamente tal situaba en el posgrado, siendo el pregrado el espacio en el cual las competencias investigativas debieran ser desarrolladas mediante asignaturas como las de Metodología de Investigación (Restrepo, 2003; Sobarzo-Ruiz, 2023; Perines & Hernández-Escorcia, 2024). Sin embargo, en la práctica se ha evidenciado que situar el desarrollo de competencias investigativas solo en una cátedra o en un conjunto de cátedras no garantiza el adecuado desarrollo de las mismas (Buendía-Arias et. al.; Iriarte Pupo, González-Arizmendi et. al, 2019; Ravelo et. al., 2019), por lo cual no es posible afirmar que el desarrollo de las competencias investigativas sea un problema curricular y/o de los programas de estudio.

Si queremos hablar sobre formación en competencias investigativas, tenemos que necesariamente referirnos Restrepo (2003) y la idea de la investigación formativa, la que define en torno a tres acepciones

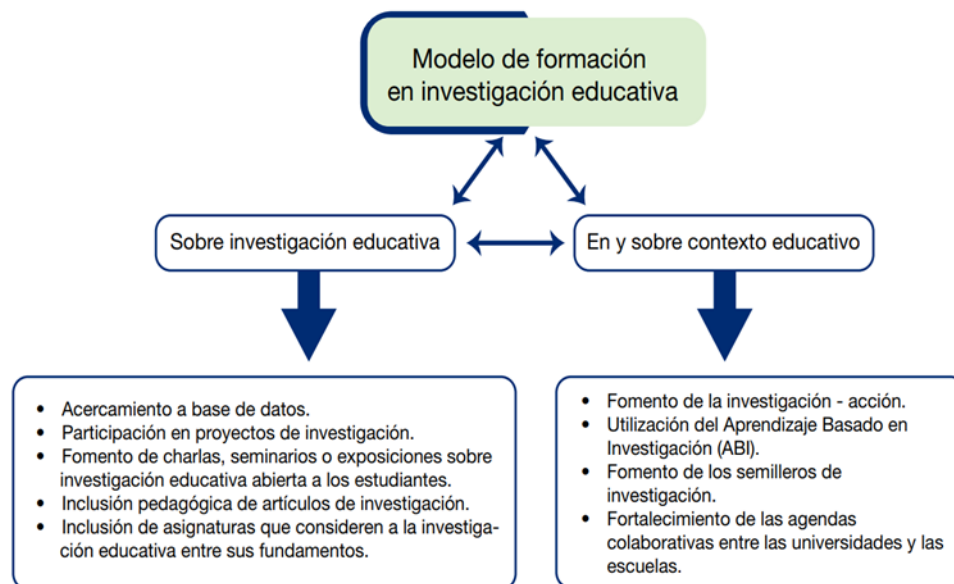
- a) Investigación exploratoria: corresponde a la búsqueda que se realiza para estructurar o definir proyectos de investigación. En otras palabras, correspondería al diseño de dicho proyecto. Su objetivo es contribuir a dar estructura lógica y metodológica a un proyecto de investigación;
- b) formación en y para la investigación: busca la familiarización con la investigación, sus fases y funcionamiento. Se entiende como parte de la formación del estudiante, y no dar forma a proyectos de investigación propiamente tal;
- c) investigación para la transformación en la acción o la práctica: vinculada con la investigación-acción por cuanto aplica sus hallazgos sobre la marcha. La función de esta acepción es dar forma a la calidad, efectividad y pertinencia de la práctica o del programa, usualmente mientras uno u otro están siendo llevados a cabo.

La relevancia de la investigación formativa como estrategia para el desarrollo de competencias investigativas radica en que no se encuentra circunscrita únicamente al espacio de una cátedra de investigación, sino que, como es posible apreciar en el párrafo precedente, ofrece una perspectiva mucho más amplia y transversal respecto de cómo debieran ser desarrolladas dichas competencias, sobre todo en el marco de los estudios de pregrado y en un continuo con el ejercicio docente y la formación posgradual. Por esto, afirmaremos que la investigación formativa corresponde a un problema tanto pedagógico como didáctico (Restrepo, 2003), a lo cual podemos agregar una tercera dimensión: epistemológica (Perines, 2019; Sobarzo-Ruiz, 2023; Cantillo-Muñoz, 2023; Deroncele-Acosta et. al., 2024), puesto que apunta a la forma en la cual se construyen y transmiten los conocimientos (en nuestro caso, aquellos propios de la pedagogía) a través del desarrollo de esta competencia.

En consideración de lo anterior, ¿de qué forma, o mediante cuál estrategia, podrían desarrollarse las competencias investigativas en el marco de los estudios de pregrado en las carreras de pedagogía? Respecto de esta problemática, expondremos dos modelos (expresados en las figuras 1 y 2) que podrían ofrecer una solución.

a) Modelo de formación en Investigación Educativa (Perines & Vega-López, 2024)

Figura 1
Modelo de formación en investigación educativa



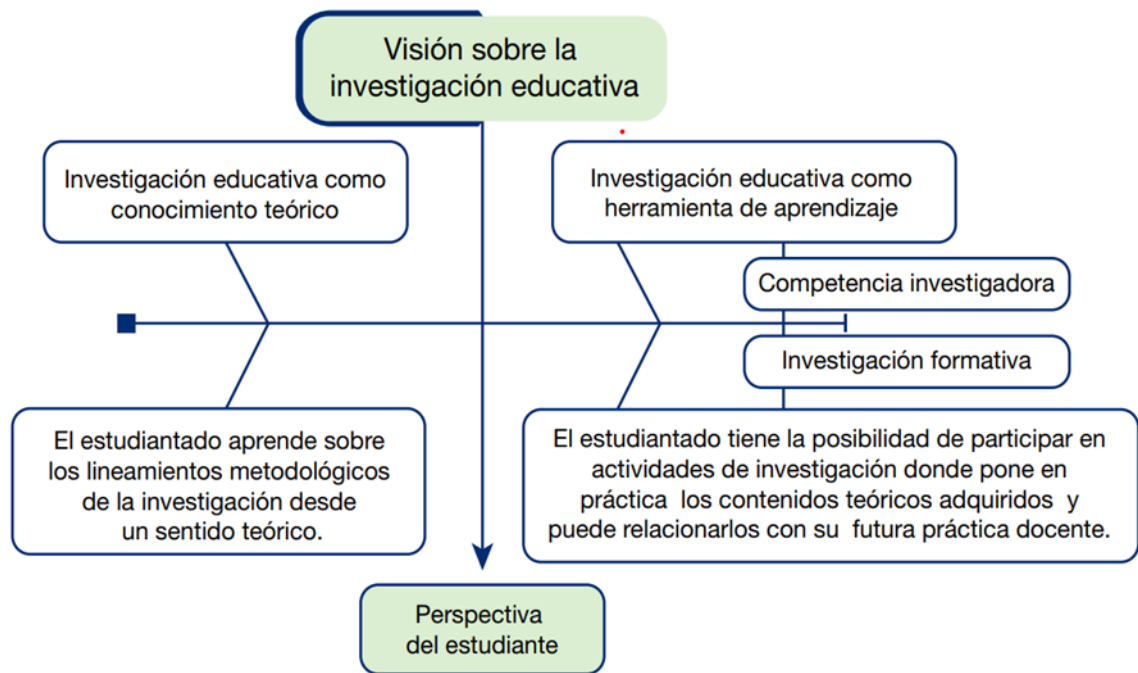
Nota. *Extraído de Los futuros profesores..., (Perines & Vega-López, 2024)*

En el primer eje, “sobre la investigación educativa”, se refiere a que los estudiantes deben tener la posibilidad de conocer la investigación educativa desde distintos puntos de vista. El segundo eje, “en y sobre el contexto educativo”, se enfoca en la vinculación investigativa de los futuros profesores con las escuelas y su quehacer cotidiano. (Perines & Vega-López, 2024). El primer eje es el que correspondería a la formación de pregrado propiamente tal, y se expresa mediante diversas acciones formativas que pueden ser llevadas a cabo en prácticamente cualquier instancia propia de la formación de pregrado, sea cátedras, seminarios, entre otros. El segundo eje se centra más específicamente en

cómo integramos dichas acciones investigativas en el contexto de la escuela, para permitir a los docentes poder tomar decisiones tendientes a mejorar sus prácticas (Perines & Vega-López, 2024), así como desarrollar y poner de manifiesto los saberes emanados de su ejercicio profesional (Tardif, 2004; Perines, 2018). Es precisamente a propósito de este segundo eje que cobra relevancia algo de lo cual hablaremos más adelante: la importancia de los procesos de práctica en la articulación de las competencias investigativas con el rol que posteriormente desempeñarán los futuros profesores.

b) Propuesta de integración de la investigación educativa en la formación del profesorado (Perines & Vega-López, 2024)

Figura 2
Visión sobre la investigación educativa



Nota. Extraído de *Los futuros profesores...*, (Perines & Vega-López, 2024)

En este modelo, la visión sobre la investigación educativa puede materializarse a través de una investigación como conocimiento teórico o de una investigación como herramienta de aprendizaje.

a) Investigación educativa como conocimiento teórico: lo importante es que la adquisición de conocimientos teóricos relativos a la investigación evite darle excesiva importancia al aspecto conceptual, sin dejar espacio a actividades prácticas o contextualizadas. La participación de los estudiantes en la investigación se entiende como una forma de desarrollar la capacidad de comprender y participar en diferentes formas de construir el conocimiento;

b) Investigación como herramienta de aprendizaje: deben propiciarse la participación de los estudiantes en actividades de investigación para poner en práctica los conocimientos adquiridos, para de esta forma utilizarlos posteriormente en su práctica docente. Los estudiantes deben sentirse implicados en el trabajo de investigar. Para esto requiere del apoyo de los docentes que dirigen las cátedras (Perines & Vega-López, 2024).

De igual manera, este modelo considera dentro de sus ejes la competencia investigadora y la investigación formativa.

a) Competencia investigadora: la dinamización de la competencia investigativa por parte del profesorado requiere la internalización de los elementos constitutivos de dicha competencia, ya sea mediante los programas de formación universitaria, como de los programas de formación continua, mediante estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos (ABP), o mediante el aprendizaje servicio;

b) Investigación formativa: Estudiante universitario debe afrontar tareas investigativas dentro de su currículum con un sentido didáctico. Dichas tareas no necesariamente tienen como fin último la realización de proyectos de investigación acabados (Perines & Vega-López, 2024).

En este segundo modelo podemos apreciar una suerte de evolución respecto del primer modelo, así como una profundización de los ejes tratados. La principal diferencia radica en que mientras en el primer modelo ambos ejes pueden operar en simultáneo, en el segundo modelo se puede apreciar una suerte de secuencialidad en las acciones llevadas a cabo para integrar la investigación en la formación del profesorado.

Respecto de la pregunta sobre qué modelo resulta más adecuado para este estudio, es necesario considerar el estado de la carrera con la cual se trabajará, así como las posibilidades reales que existen de intervenir efectivamente en esta. Si existiese un desarrollo previo de competencias en cuanto a conocimiento teórico (por ejemplo, existen cátedras que abordan la enseñanza explícita de métodos y enfoques de investigación educativa), además de la voluntad de los diversos actores para integrar efectivamente la investigación como parte de la formación del profesorado, entonces se podría escoger el segundo modelo y comenzar a trabajar en base al mismo.

Si, por el contrario, la formación previa en competencias investigativas se encuentra desarticulada, descontextualizada, o si no es posible apreciarla de forma alguna, o si existen pugnas sobre los objetivos de la investigación educativa, adecuada interpretación de resultados, expectativas de investigadores y agentes educativos, entre otros (Perines, 2018), lo más adecuado sería optar por el segundo modelo, por cuanto pone su foco no en un proceso de naturaleza mucho más compleja, sino en acciones formativas que se pueden llevar a cabo de manera relativamente sencilla en el marco de diversas actividades curriculares.

6.1.4. Prácticas progresivas como espacio articulador de las competencias investigativas

A partir de lo anteriormente dicho, hemos podido establecer la relevancia del desarrollo de las competencias investigativas para los docentes en formación, las

principales dificultades o brechas presentes, así como propuestas teóricas tendientes a acortarlas. Sin embargo, queda responder a dos preguntas esenciales: a partir de qué momento deben desarrollarse estas competencias, y en qué espacio.

Ante la primera problemática, la respuesta es tajante: el desarrollo de competencias investigativas debe comenzar lo más pronto posible dentro de la FID, puesto que la introducción temprana de actividades de investigación educativa también contribuye al desarrollo de habilidades relevantes para el profesional en formación, y que además resultan útiles en el ejercicio docente posterior (Perines & Vega-López, 2024).

Respecto de la pregunta del espacio en que dichas competencias debieran ser desarrolladas, la respuesta debiera ser igual de tajante: en toda actividad propia del espacio de la FID, sea esta académica o no académica, al menos de manera formativa (Restrepo, 2003; Sobarzo-Ruiz, 2023; Perines & Vega-López, 2024). Sin embargo, respecto de este punto pueden ocurrir dos situaciones: por un lado, que no se conciba la competencia investigativa como un componente intencionadamente transversal del currículo, o que la formación investigativa se encuentre circunscrita al proceso pedagógico, sin profundizar en las interrelaciones que se dan entre agentes, contextos, roles, entre otros (Ravelo Peña et al., 2019).

Las razones por las cuales la competencia investigativa podría no ser considerada como un competente transversal del currículum son variadas. En primer lugar, muchos docentes que dictan cátedras universitarias en el marco de la FID no cuentan con las competencias suficientes para enseñar sobre investigación (Ravelo Peña et al., 2019), razón por la cual, de forma intencionada o no, pueden escoger no considerar la enseñanza de habilidades investigativas como parte del desarrollo de sus cátedras. Asimismo, podemos estar en presencia de una universidad docente, o frente a una universidad docente aún en transición hacia una universidad investigadora (Restrepo, 2003; Sobarzo-Ruiz, 2023), razón por la que aún o es posible dar cuenta de una cultura investigadora al interior de las aulas universitarias (Perines & Hernández-Escorcía, 2024)

que posteriormente pueda permear las aulas de clases en el contexto escolar (Buendía-Arias et. al., 2018).

Por otra parte, una formación investigativa circunscrita exclusivamente a un proceso pedagógico en concreto en el marco de la FID (sea este o no curricular) puede llevar a que el desarrollo de la competencia se enclaustre dentro de este proceso, por lo cual esta formación se estaría dando de forma asistemática, desarticulada y descontextualizada, lo que se traduciría en una falta de coherencia los componentes académico, investigativo y laboral (Ravelo Peña et. al., 2019). Atendiendo precisamente a la búsqueda de coherencia entre estos componentes, es que creemos que el espacio adecuado para que las competencias investigativas sean desarrolladas es el de la práctica docente, ya en que esta se concreta en el currículum y se expresa en las disciplinas y asignaturas que promueven el desarrollo de habilidades en el campo de la profesión, esto con la finalidad de que el estudiante pueda problematizar su realidad educativa desde una relación teórico-práctica a partir de los conocimientos científicos recibidos (Domínguez Urdanivia & Rojas Valladares, 2018), ya sea para transformar de las prácticas o para la toma de decisiones basadas en evidencias (Buendía-Arias et. al, 2018). Dicho de otra manera, la práctica es el espacio por excelencia en donde los distintos saberes y competencias (donde se incluyen las investigativas) que se buscan desarrollar en el pregrado se integran y articulan con el mundo laboral al cual el docente en formación se verá enfrentado, tanto en el marco de la propia FID como una vez concluidos sus estudios.

Hemos establecido la idea de cómo el proceso de prácticas ayudaría a enriquecer el desarrollo de competencias investigativas, pero es imposible obviar una influencia en la dirección opuesta, es decir, cómo las competencias investigativas podrían ayudar a enriquecer el proceso de prácticas. Respecto de las prácticas llevadas a cabo en las carreras de pedagogía en nuestro país, la Comisión Nacional de Acreditación, CNA (2018), plantea que estas “son consideradas tardías e insuficientes, y poco articuladas con la didáctica; los créditos asignados a las prácticas iniciales no se corresponden con

la importancia de la actividad ni con las exigencias que demandan sus actividades” (p. 51).

Siguiendo lo anterior, y ya entrando en el plano de las debilidades de los procesos de práctica, se plantea que “se señalan debilidades transversales a todo el proceso de formación en esta área, como las horas destinadas, la evaluación de los centros, prácticas desarticuladas, o poca diversidad de contextos socioeconómicos” (p. 63).

Muchas de las debilidades y problemas detectados por la CNA exceden los propósitos y márgenes de este trabajo, por lo cual nos centraremos en la idea de que las prácticas se encuentran desarticuladas. ¿Respecto de qué? La CNA habla de la didáctica, pero en rigor, y a partir de la segunda cita, podemos asumir una desarticulación sistemática respecto de los conocimientos y competencias adquiridos en los diferentes cursos de pregrado, puesto que lo que se busca es proporcionar a los docentes conocimientos académicos que deberían aplicar en la práctica, lo que trae como consecuencia una visión dicotómica de la teoría y la práctica (Grossman et. al. 2009).

Dado lo anterior, y en orden de reducir esta brecha (entendida en el plano de los procesos prácticas) es necesario buscar un punto de intersección que permita unir ambos elementos. Creemos, a partir de lo planteado en este trabajo, que la investigación educativa puede cumplir este rol, puesto que al ser una competencia que se busca sea transversal a todo el currículo (Sobarzo-Ruiz, 2023) se relacionará directamente con todos los conocimientos y competencias que a su vez se buscan desarrollar en los diferentes cursos de pregrado en las carreras de pedagogía.

Así, por medio de la investigación educativa se pueden articular los conocimientos y competencias previamente adquiridos, y ponerlos al servicio del proceso de práctica, desarrollando así las herramientas necesarias para afrontar los problemas reales la profesión docente (Domínguez Urdanivia, Rojas Valladares, 2018) a las cuales los docentes en formación se verán enfrentados durante y una vez culminen sus estudios en la FID.

6.2 Contribución a la innovación educativa

La propuesta emanada resulta innovadora puesto que permite desarrollar competencias investigativas en el marco de las prácticas pedagógicas de la carrera de Pedagogía en Castellano mediante un desarrollo didáctico estructurado y coherente, fortaleciendo la formación de los futuros docentes y enriqueciendo el ambiente académico de la universidad. Integrar un enfoque investigativo en la formación práctica de los docentes en formación promueve una cultura de indagación y análisis crítico, donde los estudiantes aprenden a buscar, seleccionar y evaluar fuentes académicas, desarrollando de paso habilidades esenciales para su futuro ejercicio profesional en un mundo donde la información es abundante y discernir su validez es crucial.

Creemos que, a partir de lo visto en los antecedentes teóricos de esta propuesta, el proceso de prácticas se convierte en un espacio idóneo para desarrollar competencias investigativas, ya que permite a los futuros educadores vincular la teoría con la realidad de las aulas en una instancia formativa esencial dentro de la FID, y previo a tener que enfrentarse a dicha realidad en el marco del ejercicio profesional docente. Esta conexión entre teoría y práctica no solo mejora la calidad de la formación, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos educativos propios de nuestros tiempos.

El fomento de la criticidad y la reflexión pedagógica es esencial para formar docentes con una mirada transformadora. Cuestionar y problematizar la realidad educativa ayuda a los estudiantes desarrollar una perspectiva crítica, permitiendo a su vez abordar los desafíos en sus futuras aulas de manera fundamentada y creativa. Además, al considerar la investigación en su dimensión formativa y su necesaria transversalidad en el marco de la FID, el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes se presenta como un elemento que enriquece el proceso de aprendizaje. Este intercambio de ideas y apoyo mutuo permite crear un ambiente más inclusivo y enriquecedor, beneficiando tanto a estudiantes como a educadores.

La propuesta de desarrollo de competencias investigativas en el marco de las prácticas no es innovadora en sí misma, ya que el debate sobre el enfoque investigativo en la formación del profesorado ha sido un tema recurrente durante décadas, oscilando entre la formación disciplinaria, la práctica docente y la investigación (Latorre, 2003; Imbernon, 2019). Sin embargo, lo novedoso radica en la integración efectiva de estas competencias en la formación práctica, lo que permite fortalecer el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes. práctica y mejorar su enseñanza continuamente.

La propuesta de desarrollo de competencias investigativas en la carrera de Pedagogía de Castellano de la UMCE en el marco de la formación práctica beneficia tanto a estudiantes como a docentes de la carrera. En el caso de los estudiantes, permite avanzar en el desarrollo de competencias investigativas esenciales para el desempeño profesional futuro, dotándolos de esta forma de valiosas herramientas para transformar sus prácticas en el contexto de la escuela.

En el caso de los docentes y tutores encargados de las prácticas, les ofrece un enfoque que complementa y enriquece el proceso de las prácticas en su conjunto, puesto que la propuesta aborda el desarrollo de las competencias investigativas de manera progresiva, atendiendo a las acciones que se espera que los estudiantes realicen según lo declarado en los programas de las prácticas correspondientes. Si además de lo anterior consideramos que la propuesta permitiría dar cumplimiento de manera efectiva a las competencias investigativas declaradas en perfil de egreso, el beneficio de la misma se extendería a la carrera en su conjunto, pudiendo tener un impacto positivo en los futuros procesos de acreditación de carrera.

7. DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN

7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos

El plan de acción para el proyecto de desarrollo de competencias investigativas en la carrera de Pedagogía en Castellano en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) involucra a varios actores clave y establece estrategias, objetivos y acciones. En primer lugar, se llevó a cabo una reunión con la dirección del Departamento de Castellano, donde participaron el director de la carrera, Manuel Quiroz, y el secretario académico, Carlos Fuica. El objetivo de este encuentro fue tantear la disposición del Departamento respecto a la propuesta de desarrollo de competencias investigativas en el marco de las prácticas progresivas de la carrera. Durante la reunión, ambos reconocieron que, aunque existe un enfoque formativo en este ámbito, el desarrollo actual resulta insuficiente para satisfacer las necesidades educativas contemporáneas. Este reconocimiento subraya la importancia de coordinar esfuerzos con los profesores tutores y de práctica, quienes desempeñan un papel crucial en la implementación de las actividades propuestas.

Para abordar esta situación, se requiere una fase de inducción previa al inicio del segundo semestre del año 2025, específicamente antes de las prácticas I, II y III, que se llevan a cabo en el tercer, quinto y séptimo semestre de la carrera respectivamente. En esta inducción se explicará a docentes y tutores de práctica la propuesta en general y se detallarán las actividades a realizar. Esta preparación asegurará que los formadores docentes y tutores estén alineados con los objetivos del proyecto y puedan guiar a profesores en formación de manera efectiva. Seguido a esto, se realizará una segunda sesión de inducción a fines del primer semestre del año siguiente, donde se entregará el material didáctico a utilizar (particularmente las rúbricas) y donde se explicará de forma más específica las estrategias que se implementarán. Al inicio del segundo semestre, se llevará a cabo una presentación dirigida a los estudiantes involucrados en las prácticas a intervenir. En esta sesión, se les informará sobre el enfoque en el desarrollo de competencias investigativas y se destacará la relevancia que esta nueva actividad tiene tanto para su práctica docente como para su futuro profesional.

Se busca que la implementación de la propuesta sea gradual, permitiendo realizar ajustes según las necesidades observadas durante su aplicación. El objetivo de la

propuesta, como se dijo anteriormente, será fortalecer la formación de competencias investigativas en estudiantes de la carrera de Pedagogía en Castellano mediante el diseño de una propuesta didáctica para la formación práctica que se implementará en tres momentos: en la práctica I, II y III respectivamente.

7.2 Definición del campo de acción con la comunidad

La propuesta para el desarrollo de competencias investigativas en la carrera de Pedagogía en Castellano se levanta a partir de un reconocimiento de una deficiencia en la formación de estas competencias, evidenciada al analizar la malla curricular y a partir de una revisión teórica exhaustiva respecto del desarrollo de competencias para los profesores en formación. Gracias a esta exhaustiva revisión bibliográfica se llegó a la conclusión de que estas competencias investigativas se desarrollan no solo mediante actividades curriculares *ad-hoc* a este ámbito (particularmente aquellas vinculadas a los diversos métodos investigativos), sino que además se desarrollan de manera formativa en otras actividades curriculares (Restrepo, 2003; Perines, 2018).

Atendiendo a esta dimensión formativa de las competencias investigativas, se determinó que las prácticas progresivas serían un espacio idóneo para dicha tarea, puesto que es precisamente un espacio propio de la FID donde se espera que los profesores en formación sean capaces de hacer uso de diversas las diversas competencias adquiridas a lo largo de la carrera en un escenario similar al que se encontrarán al egresar de la universidad. Dicho escenario requiere no tan solo de tener un dominio de las competencias disciplinares de la carrera en cuestión, sino que además requiere que el docente en formación sea capaz de indagar, observar e intervenir de forma efectiva para así fortalecer la toma de decisiones con el objeto de transformar la realidad educativa en la cual se inserte.

Una vez identificada la necesidad de desarrollar competencias investigativas en el contexto de las prácticas docentes, se presentó este hallazgo al director de la carrera de Pedagogía en Castellano. Este aprobó la propuesta y aportó materiales, como los

programas de estudio, para fortalecerla. Este hecho destaca el compromiso institucional con la mejora continua y con el fortalecimiento de las competencias investigativas de los futuros docentes.

El diseño de esta propuesta no contempla ajustes mayores, como la contratación de nuevos docentes, el rediseño completo de los programas de estudio o la introducción de actividades curriculares nuevas. Se trabajará sobre la base de las y los formadores docentes y tutores a cargo de la asignatura en la actualidad, atendiendo a lo establecido en los programas de práctica vigentes. Además, no será necesaria una capacitación extensa, ya que la propuesta incluye todos los materiales necesarios (planificaciones, recursos, rúbricas, etc.) para su correcta implementación. Es fundamental que los docentes y tutores reconozcan las virtudes de esta propuesta y la promuevan entre los estudiantes, quienes son los principales beneficiados, ya que complementa y mejora su formación práctica.

En cuanto a los insumos necesarios, la mayoría serán proporcionados dentro de la propuesta. Sin embargo, es esencial asegurar la disponibilidad de una sala de prácticas tecnológicas o de otra sala similar que permita a cada estudiante acceder a un computador con internet. Esto es necesario para llevar a cabo demostraciones prácticas, que son una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de competencias investigativas presente en la propuesta.

Los formadores docentes y tutores de práctica actualmente en ejercicio serán los encargados de implementar la propuesta, tarea para la cual no se requieren recursos adicionales más allá de los disponibles en la universidad. Por ejemplo, para la etapa previa de inducción, será suficiente contar con una sala equipada con un computador y un proyector para explicar adecuadamente la propuesta.

7.3 Formulación de actividades

La formulación de actividades y su descripción se realizaron basándose en el desarrollo didáctico ya finalizado (anexo n°1), incorporando también la presentación de la propuesta a los formadores docentes y tutores involucrados en el proceso.

Actividad	Descripción
Diseño de actividades didácticas	Crear actividades formativas que faciliten el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes.
Presentación a tutores y formadores docentes	Presentar la propuesta, explicando sus alcances, detalles y las actividades a realizar.
Provisión de insumos y recursos didácticos	Suministrar materiales y recursos necesarios para que tutores y profesores implementen estrategias efectivas en el desarrollo de competencias investigativas.
Presentación a estudiantes (docentes en formación)	Presentar el enfoque de la propuesta a los estudiantes, buscando poner en valor sus virtudes y el aporte que implica para su formación como futuros docentes
Implementación en prácticas progresivas	Integrar las actividades diseñadas en el contexto de las prácticas progresivas, promoviendo habilidades críticas y analíticas.
Monitoreo y evaluación del progreso	Establecer un sistema de seguimiento para evaluar el avance en el desarrollo de competencias investigativas durante las prácticas.

7.4 Cronograma de actividades

Actividad	Cronograma	Recursos	Tiempos	Personas Encargadas
Diseño de actividades didácticas	Segundo semestre 2024	Propuesta, rúbricas y material didáctico	21 oct. 2024 - 30 dic. 2024	Felipe Pezoa Contreras
Presentación a tutores y formadores docentes	Una sesión durante el primer semestre 2025	Sala equipada con proyector, computador.	Primera semana de marzo, 2025 (1 sesión)	Encargado de prácticas
Provisión de insumos y recursos didácticos	Una vez finalizado el primer semestre académico 2025 (calificaciones ingresadas)	Recursos digitales, rúbricas, materiales didácticos	Jul. 2025 (1 sesión)	Felipe Pezoa Conteras – Encargado de prácticas
Presentación a estudiantes (docentes en formación)	Una sesión al comienzo del segundo semestre 2025	Sala equipada con proyector, computador.	Primera semana de agosto, 2025 (1 sesión)	Tutores y profesores de práctica
Implementación en prácticas progresivas	A lo largo del segundo semestre 2025	Salas de práctica tecnológica, computadoras con acceso a internet	Ago. - Dic. 2025	Tutores y profesores de práctica
Monitoreo y evaluación del progreso	A lo largo del segundo semestre 2025	Instrumentos de evaluación (rúbricas, encuestas), registros de observación	Ago. - Dic. 2025	Tutores y profesores de práctica

7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión

Resumen de recursos utilizados

Montos expresados en pesos			
Ítems presupuestarios	Año 2024	Año 2025	Total
Gastos de operación	0	0	0
Bienes durables	0	0	0
Servicios (personal)	0	0	0
Gastos de inversión	0	0	0
Totales	0	0	0

Descripción de los recursos utilizados

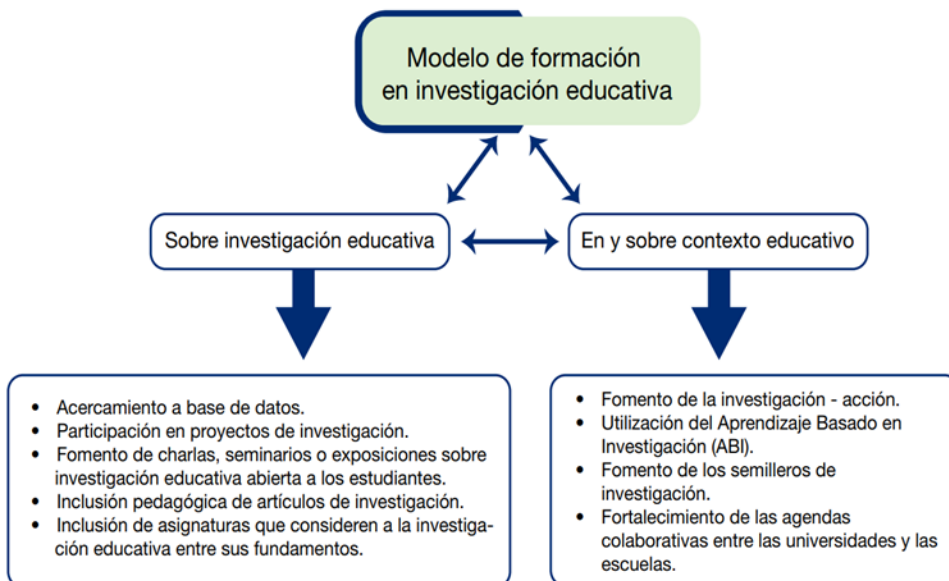
Gastos	Descripción de recursos
Gastos de operación	Insumos computacionales, impresiones, materiales de oficina, material fungible. Y gastos de suministros de servicios básicos. El proyecto no contempla gastos de operación.
Bienes durables	En este ítem se consideran el equipamiento tecnológico y computacional. El proyecto contempla el uso de sala de prácticas tecnológicas y otra similar (sala con un computador por estudiante con conexión a internet).
Servicios (personal)	En este ítem se consideran servicios específicos prestados por personas naturales en base a un contrato, para análisis de datos, revisión de pautas, sistematización de información, entre otros, todos debidamente especificados y justificados. El proyecto no requiere contratación de personal adicional al ya en ejercicio.
Gastos de inversión	El proyecto no contempla gastos de inversión.

En resumen, la propuesta para el desarrollo de competencias investigativas en el contexto de las prácticas de la carrera de Pedagogía en Castellano no requiere de recursos adicionales de ninguna naturaleza, puesto que considera la utilización de los ya existentes en la universidad. Tampoco requiere la contratación de docentes o personal, ya que la propuesta considera el trabajo con los profesores y/o tutores actualmente encargados de los procesos de prácticas.

7.6 Resumen de la propuesta

La propuesta que se expondrá a continuación, se diseñó a partir de la propuesta de Modelo de formación en Investigación Educativa (Perines & Vega-López, 2024), propuesta que, como se explicó en los antecedentes teórico-conceptuales, se presenta como la más adecuada en atención a la situación actual de la carrera de Pedagogía en Castellano en lo relativo al desarrollo de competencias investigativas.

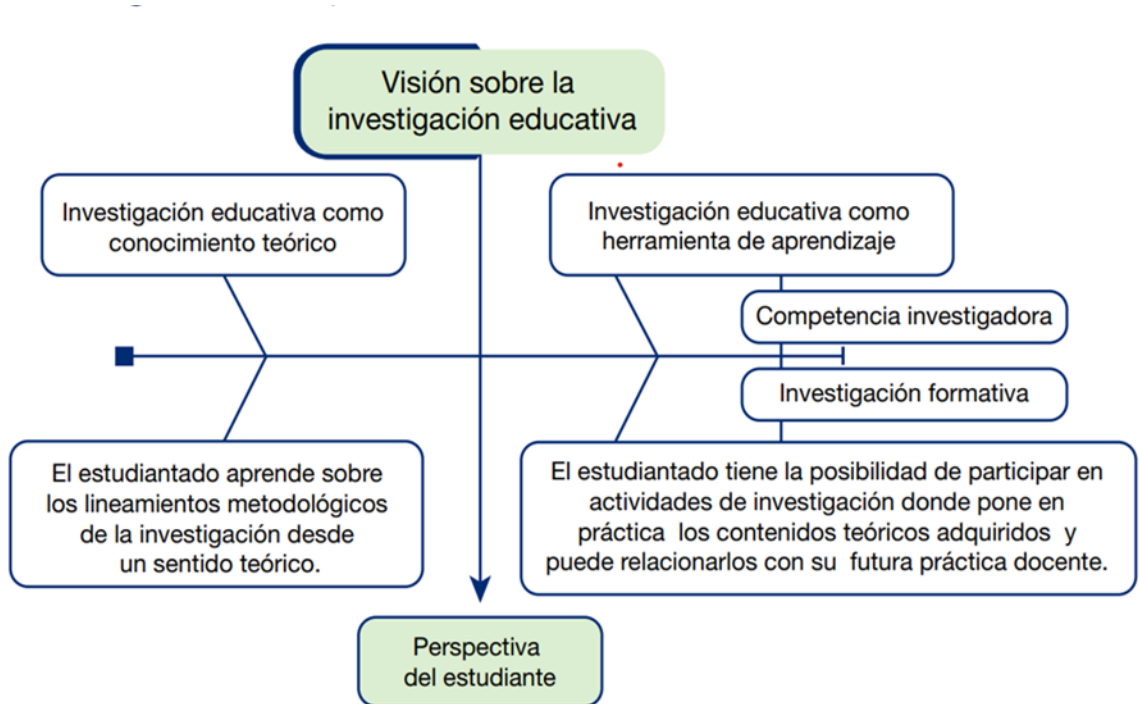
Figura 3
Modelo de formación en investigación educativa



Nota. Extraído de *Los futuros profesores...*, (Perines & Vega-López, 2024)

El segundo modelo presentado por los autores, la propuesta de integración de la investigación educativa en la formación del profesorado (Perines & Vega-López, 2024) apunta, a nuestro juicio, a un segundo momento, que es aquel en el cual las competencias investigativas presentan un mayor grado de desarrollo a lo largo de la carrera mediante actividades curriculares específicas. Creemos que, eventualmente, este modelo segundo debiera terminar ocupando el lugar del primero una vez el desarrollo de competencias investigativas, así como el desarrollo de una cultura investigadora al interior de las aulas universitarias (Perines & Hernández-Escorcia, 2024) se haga patente de forma explícita en la FID.

Figura 4
Visión sobre la investigación educativa



Nota. Extraído de *Los futuros profesores...*, (Perines & Vega-López, 2024)

El desarrollo de competencias investigativas a partir del modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024) se entenderá siempre desde su dimensión formativa (Restrepo, 2003) y se situará específicamente en las prácticas I, II y III de la carrera de Pedagogía en Castellano, en el tercer, quinto y séptimo semestre respectivamente.

Tablan°1: resumen propuesta didáctica para el desarrollo de competencias investigativas (Anexo n° 1).

Año/Curso	Objetivos y Competencias de la práctica	Vínculo con el Modelo de Formación en Investigación Educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo Principal	Actividad Principal	Indicadores de evaluación	Temporalidad
3er semestre / Práctica I	CS1 N1 INV CG1 N1 RP	Sobre investigación educativa	Seleccionar textos académicos relacionados con problemática educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar 15 artículos académicos - Clasificar textos - Crear fichero electrónico - Generar apartado teórico 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda en bases de datos especializadas - Selección de textos atinentes - Clasificación de textos - Completar matriz de fichero 	A lo largo del semestre
5to semestre / Práctica II	CS1 N1 CRI CG1 N1 RP	Sobre investigación educativa	Establecer fuentes confiables para interrogar realidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar cuestionario a estudiantes - Buscar 15 textos académicos 	<ul style="list-style-type: none"> -Selección de textos académicos en base a criterios de confiabilidad 	A lo largo del semestre

				<ul style="list-style-type: none"> - Reducir los textos seleccionados según criterios de validez y confiabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de textos en reflexiones pedagógicas 	
7mo semestre / Práctica III	CS1 N3 CRI CS1 N3 AS	En y sobre el contexto educativo	Reconocer instrumentos de observación de clases y crear pauta propia para observar una problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a etnografía educativa - Observar nudo crítico en clase - Crear pauta de observación de aula en función del nudo crítico observado 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de técnicas de observación - Formulación de instrumento de observación 	Durante el primer núcleo de aprendizaje

8. SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA

8.1 Reflexión del aprendizaje profesional

El proceso vivido implicó un reconocimiento profundo del problema y la necesidad de abordarlo utilizando los conocimientos y competencias adquiridos al inicio de este trabajo. Como egresado de la carrera de Pedagogía en Castellano de la UMCE, soy consciente de las áreas en las que se pueden mejorar las competencias investigativas. Este desafío implicó un trabajo sistemático y completo, lo que me permitió desarrollar una propuesta final sólida, a pesar de que el tema no formaba parte de mi dominio inicial.

El proceso, tal como se mencionó anteriormente, implicó un desafío considerable, que se tradujo en horas dedicadas a lecturas exhaustivas y al desarrollo de la propuesta. Este camino no estuvo exento de dificultades; enfrenté errores, desde malentendidos teóricos hasta la formulación inadecuada de algunas ideas e incluso de la propuesta en su conjunto. Sin embargo, cada error se convirtió en una oportunidad de aprendizaje, permitiéndome ajustar mi enfoque y profundizar en los aspectos que realmente importaban. Este tipo de desafío es una constante en todo proceso formativo, enriqueciendo la experiencia y el crecimiento personal y profesional.

El apoyo de mis profesoras guías fue fundamental durante este proceso. Su orientación me brindó la confianza necesaria para continuar, incluso cuando surgían dudas. Su respaldo constante me recordó que el aprendizaje es un proceso colaborativo, donde el intercambio de ideas enriquece el desarrollo profesional. Esta experiencia me enseñó a valorar la importancia del acompañamiento en el aprendizaje y a reconocer que avanzar en este camino es más enriquecedor cuando se cuenta con el apoyo de otros.

Desde el punto de vista del aprendizaje profesional, se hace evidente la relevancia de las competencias investigativas en el ámbito formativo. Es fundamental profesionalizar y sistematizar la enseñanza de estas competencias, ya que, tal como destaca Muñoz et al. (2015), las competencias investigativas son indispensables para que el educador se

constituya como un investigador en su aula, fortaleciendo sus conocimientos y habilidades para aplicarlos en situaciones reales. La FID debe abordar esta necesidad, y la propuesta busca visibilizar una problemática actual relacionada con la débil formación en competencias investigativas, además de ofrecer un curso de acción para iniciar el debate sobre este tema crítico.

Este proceso ha ampliado mis horizontes académicos y ha fortalecido mi compromiso con la educación crítica y transformadora. A medida que reflexiono sobre mi trayectoria, reconozco que cada desafío superado ha sido fundamental para adquirir conocimientos valiosos y desarrollar una mayor resiliencia ante las adversidades. La experiencia adquirida a lo largo de este proceso ha sido esencial para alcanzar los objetivos planteados.

El trabajo realizado ha generado en mí la convicción de que el desarrollo de competencias investigativas debe ser una parte esencial de la FID. Estas competencias son fundamentales no solo para el crecimiento profesional de los futuros educadores, sino también para mejorar la calidad educativa en general. Es necesario que la FID integre efectivamente estas competencias, asegurando que los egresados estén preparados para enfrentar los desafíos del aula contemporánea. La propuesta presentada busca contribuir a esta necesidad, promoviendo un enfoque que visibilice y fortalezca la enseñanza de las competencias investigativas en la carrera de Pedagogía en Castellano.

La reflexión sobre este proceso adquiere mayor solidez al dialogar con los planteamientos de Cochran-Smith y Lytle (1999), quienes enfatizan que la construcción del conocimiento docente se da en la intersección entre la práctica y la investigación, donde el profesor no es solo un aplicador de teorías, sino un constructor de saber pedagógico. Esta perspectiva refuerza la urgencia de integrar competencias investigativas en la FID en el contexto de las prácticas pedagógicas, pues, como señalan los autores, la capacidad de indagar sistemáticamente sobre la propia práctica permite transformar las aulas en espacios de innovación y justicia educativa. Mi experiencia

corroborar esta idea: los errores y ajustes durante el desarrollo de la propuesta no fueron meros obstáculos, sino actos de *investigación en acción* (Stenhouse, 1998), donde la teoría y la práctica influyeron mutuamente para construir un conocimiento situado y crítico.

Además, podemos vincular este debate con la noción de epistemicidad docente propuesta por Deroncelle-Acosta et al. (2024), la cual destaca que las competencias investigativas no se reducen a técnicas metodológicas, sino que implican una postura epistemológica frente al saber pedagógico. La FID debe, por lo tanto, trascender la mera instrumentalización y fomentar en los futuros docentes una disposición investigativa: la habilidad de problematizar lo establecido, interrogar críticamente su contexto y generar alternativas basadas en evidencia. Esto resuena con mi recorrido, donde la dificultad inicial para articular la propuesta derivó en una comprensión más profunda de la investigación como herramienta de emancipación profesional (Freire, 2023), capaz de desafiar las lógicas reproductivas del sistema educativo. Solo así la formación en Pedagogía en Castellano podrá formar docentes no solo competentes, sino también transformadores.

8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto

8.2.1 Proyecciones

La propuesta de desarrollo de competencias investigativas en la carrera de Pedagogía en Castellano presenta diversas proyecciones que pueden contribuir significativamente a la formación de futuros docentes. En primer lugar, se espera que esta propuesta pueda ser implementada, y que esto pueda llevar a una revisión y fortalecimiento del currículo de la carrera, integrando de manera más efectiva las competencias investigativas no solo en el proceso de prácticas, sino que, en diversas asignaturas, atendiendo a que, tal como plantea Restrepo (2003), las competencias investigativas pueden desarrollarse formativamente de manera transversal en todo el

currículo. Esto no solo enriquecerá la formación académica, sino que también permitirá a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos prácticos.

Además, la propuesta busca fomentar una cultura investigativa dentro de la UMCE, generando espacios donde tanto estudiantes como docentes puedan involucrarse activamente en proyectos de investigación en el contexto universitario. Cabe destacar que este no es un objetivo que esta propuesta persiga de forma activa debido a que su foco está puesto, como se ha dicho anteriormente, en el desarrollo de competencias en el contexto de las prácticas progresivas. Sin embargo, cuando hablamos de fomento a la cultura investigativa debemos admitir la posibilidad de que esta propuesta pueda impactar positivamente en el desarrollo de nuevas investigaciones en el marco de los estudios de pregrado, así como en el interés de los propios estudiantes de formarse a futuro como investigadores en el ámbito educativo universitario.

Asimismo, se prevé que un enfoque renovado hacia las competencias investigativas mejore los indicadores de calidad académica y acreditación institucional, fortaleciendo la reputación de la UMCE como una institución comprometida con una educación integral y crítica.

A largo plazo, el fortalecimiento de estas competencias en la formación docente podría influir en políticas educativas más amplias, promoviendo un enfoque que valore la investigación como parte integral del proceso educativo. La implementación efectiva de esta propuesta dependerá también del compromiso institucional hacia la investigación educativa y su integración en el currículo. Sin un respaldo sólido por parte de la administración y un marco claro que promueva las competencias investigativas, será difícil lograr cambios significativos en la FID.

8.2.2 Limitaciones

El proceso de diseño de la propuesta enfrentó varias dificultades significativas. En primer lugar, no se logró sistematizar adecuadamente la información debido a la falta de

entrevistas con formadores docentes y/o tutores de práctica, lo que limitó la recolección de datos relevantes. La escasez de tiempo disponible para que los actores involucrados pudieran participar en este proceso también fue un obstáculo considerable. Además, la carencia de elementos teóricos para abordar la problemática planteada llevó a que una parte significativa del tiempo disponible se dedicara a lecturas que permitieran una mejor comprensión del tema.

Una posible limitación a considerar es la actitud de los formadores docentes encargados de las prácticas, quienes pueden no considerar relevantes las competencias investigativas en los procesos de práctica. Esta percepción puede estar sustentada en el hecho de que el enfoque del desarrollo de competencias investigativas no forma parte actualmente del programa de las prácticas como tal. Esto podría influir en su disposición para integrar estas competencias en su enseñanza y, por ende, afectar el desarrollo formativo de los futuros educadores.

Estas dificultades resaltan la necesidad de un enfoque más colaborativo y proactivo para abordar las competencias investigativas dentro de la formación docente, garantizando que se reconozcan como un componente esencial en el proceso educativo.

9. REFERENCIAS

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279.

Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C., & Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la. *Folios*, (47), 179-195.

Cantillo-Muñoz, F. (2023). Las competencias investigativas desde la práctica pedagógica docente en la educación básica secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 19-28.

Caroca-Guzmán, J., & Yancovic-Allen, M. (2024). Uso de las competencias investigativas en docentes en ejercicio de lenguaje en educación básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 51-67.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

Comisión Nacional de Acreditación. (2018). *Carreras de pedagogía: Análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación.

Comisión Nacional de Acreditación. (2023). *Acreditación de universidades*. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/universidades.pdf

Deroncele-Acosta, A., Gross-Tur, R., Bellido-Valdiviezo, O., & López-Mustelier, R. (2024). Qualitative research from grounded theory to build a scientific framework on the researcher's epistemic competence. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1-16.

Domínguez Urdanivia, Y., & Rojas Valladares, A. L. (2018). La práctica profesional como espacio para la formación investigativa del docente. *Revista Conrado*, 14(65), 148-153.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4a ed.). Ediciones Morata.

Fraser, B. J. (2023). The evolution of the field of learning environments research. *Education Sciences*, 13(3), 257.

Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (2023). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y política educativa*. Paidós.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.

Gutiérrez Quintana, E. (2013). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En *XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*.

Hernández, J. M., & Mendoza, J. C. (2021). Criterios de búsqueda y selección de textos para la elaboración de trabajos académicos en estudiantes de I ciclo del curso de investigación académica de la Universidad Tecnológica del Perú. *Revista de Investigación Educativa*, 3(3), 1-15.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Imbernon, F. (2019). *Formación del profesorado y desarrollo profesional*. Editorial Graó.
Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Editorial Graó.

Márquez-Benavides, E., & Baltierra-Trejo, M. (2020). Criterios de selección de una revista científica para postular un artículo: breve guía para no 'quemar' un paper. *Sophia*, 16(1), 93-109.

Maturana Moreno, G. A., & Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.

Muñoz, M., González, A., & Pérez, L. (2015). Competencias investigativas en la formación del docente de la educación superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, 34(1), 45-60.

Ortiz, M. E., Oña, P., & Almeida, A. (2018). La investigación etnográfica en el aula: experiencias de formación y reflexión sobre el ejercicio docente. *Revista de Educación y Pedagogía*, 10(1), 1–15.

Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios Sobre Educación*, 34, 9–27.

Perines, H., & Hernández-Escorcía, R. D. (2024). Cómo integrar la investigación educativa en la formación del profesorado: una propuesta teórica. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 7–26.

Perines, H., & Vega-López, R. (2024). Los futuros profesores y su vinculación con la investigación educativa: de la teoría a la práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2).

Ravelo Peña, M., Bonilla Vichot, I. C., Martell Socarras, M., & Toledo González, M. (2019). La formación y desarrollo de la competencia investigativa: una experiencia en Pinar del Río. *Mendive*, 17(1), 54–68.

Reyes Rodríguez, A., & Moraga Muñoz, R. (2020). Criterios de selección de una revista científica para postular un artículo: breve guía para no 'quemar' un paper. *Sophia*, 16(1), 93–109.

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 28, 195–202.

Romero Jurado, Y., Eyzaguirre Acevedo, M. M., Torres García, S. R., & De La Cruz Enciso, N. E. (2024). El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4027–4039.

Sánchez Upegui, A. A. (2010). *Guía para la evaluación de artículos académicos*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte.

Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del Norte Fundación Universitaria.

Sobarzo-Ruiz, R. (2023). Las habilidades investigativas en la formación inicial docente en Chile [Carta al editor]. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 164–166.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (4ª ed.). Ediciones Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (s. f.). *Bases de datos y revistas*. <https://www.umce.cl/index.php/biblioteca-virtual/bases-de-datos-revistas>

Viteri, T. A. (2017). *Habilidades de investigación formativa en la formación profesional del ingeniero comercial* [Tesis doctoral]. Universidad de Cienfuegos.

Westermeyer-Jaramillo, M. A. (2023). Revisión sistemática de la etnografía educativa en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 131–146.

10. ANEXOS

10.1 Anexo 1: Propuesta de actividades en investigación formativa

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
3er semestre/ Práctica I	<p>CS1 N1 INV Investigación: Problematiza la realidad educativa, analizando las conceptualizaciones teóricas y la acción práctica del rol docente como transformador social en ambientes tutelados.</p> <p>CG1 N1 RP Uso pedagógico de recursos digitales: Explora recursos digitales y de</p>	<p>Sobre investigación educativa</p> <p>Temáticas y orientaciones actualizadas</p>	<p>Seleccionar, mediante una búsqueda especializada, textos académicos que se relacionen con una problemática presente en la realidad educativa del establecimiento o en el cual se realiza la práctica y los clasifica a partir</p>	<p>Estudiantes: al comienzo de la asignatura, los estudiantes recibirán la rúbrica de evaluación respecto del trabajo de búsqueda y selección de fuentes académicas, el que será realizado a lo largo del semestre. Dicho trabajo</p>	<p>Realiza búsqueda en bases de datos y motores de búsqueda especializados, considerando los tipos de búsquedas vistos en clases</p> <p>Selecciona textos académicos atinentes a la problemática que</p>	A lo largo del semestre

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
	productividad para apoyar su proceso formativo.		de diferentes criterios. Habilidad: Analizar y sintetizar.	constará de dos actividades principales: la construcción de un fichero electrónico y la creación de un apartado teórico. (anexo N°2) En las primeras sesiones, y a partir de las directrices dadas por el profesor de práctica, levantan una problemática tentativa de orden transversal que observen en el contexto de su	reconozcan en el contexto de su práctica Clasifica textos académicos a partir criterios previamente fijados, en un fichero que debe ser adjuntado al portafolio de la práctica.	

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>práctica profesional.</p> <p>Posteriormente, mediante el uso de bases de datos de artículos académicos y motores de búsqueda tales como Google Scholar, los estudiantes realizan una búsqueda especializada a partir de los tipos de búsqueda revisados en clases (por palabras clave, booleana, por frase exacta,</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>etc.), seleccionando textos académicos, tanto de corte empírico como teóricos, que se vinculen con la problemática detectada y/o factores condicionantes que podrían explicar dicha problemática.</p> <p>Posteriormente, clasifican dichos textos a partir del título del artículo, autores, año, revista, volumen y número,</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>páginas, DOI (si corresponde), palabras claves, metodología, resultados, tipo de búsqueda realizada, y motor de búsqueda o base de datos utilizada, para lo cual se realizará una actividad de orden práctico en la cual el profesor mostrará cómo leer un artículo académico de forma abreviada para realizar este</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>tipo de clasificación.</p> <p>Finalmente, completarán una matriz tipo fichero en formato Excel a lo largo de su práctica, en la que, al final de la misma, deberá dar cuenta de la selección lo menos 15 artículos que se relacionen de alguna forma con la problemática detectada. Dicha matriz deberá ser expuesta en</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>las sesiones finales de la práctica, explicando todo el proceso realizado para llegar a ella, además de adjuntarla al portafolio de su práctica. Adicionalmente, el estudiante debe generar un apartado teórico donde explique, de forma acotada, los principales postulados de los diversos autores registrados en la ficha respecto de la</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>problemática detectada. Finalmente, el estudiante completa la pauta de autoevaluación presente en la rúbrica, y la envía al docente para que este evalúe la actividad en su conjunto.</p> <p>Docente:</p> <p>Al comienzo del desarrollo de la actividad</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>académica, el docente hace entrega, en formato físico y digital, de la rúbrica de evaluación titulada “búsqueda y selección de fuentes académicas”, la cual explicará brevemente, haciendo hincapié en que será utilizada a lo largo del semestre.</p> <p>En la siguiente sesión, el docente realiza</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>una clase sobre el levantamiento de una problemática en el contexto de la práctica educativa, citando ejemplos concretos de problemáticas que se hayan detectado en otros procesos de práctica. Luego, y de manera breve, explica qué es un artículo académico y los tipos de estudios con los cuales se puede</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>encontrar al momento de analizar dichos textos, dividiéndolos, para efectos de la actividad, en trabajos teóricos y de corte empírico.</p> <p>Posteriormente, el docente realiza una clase en la sala de prácticas tecnológicas la cual explicará los principales tipos de búsqueda existentes para textos académicos:</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>por palabras clave, booleana, por frase exacta, por autor, por título, por DOI, por citas, entre otros. Luego, habiendo definido ya la problemática, así como los tipos de búsqueda existentes, solicita a los estudiantes realizar, en la sala de prácticas tecnológicas, una búsqueda general a través de la</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>plataforma Google Scholar y una búsqueda específica mediante bases de datos a las cuales los estudiantes tienen acceso a través del sistema de bibliotecas de la UMCE.</p> <p>El docente solicita a los estudiantes que en el transcurso de su práctica realicen frecuentemente búsquedas de textos</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				académicos y seleccionen aquellos que les parecen más atingentes a la problemática detectada, los cual deben verter en un documento tipo fichero, que debe contener las siguientes categorías: título del artículo, autores, año, revista, volumen y número, páginas, DOI (si corresponde), palabras		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>claves, metodología, resultados, y tipo de búsqueda realizada, debiendo llegar a 15 artículos para el final del semestre. Además, se solicita a los estudiantes crear un breve apartado teórico en el cual reporten qué dicen los diversos autores escogidos respecto de la problemática detectada. Para ello, el</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>docente les explica a los estudiantes cómo realizar una lectura abreviada de artículos académicos, de manera de no extender demasiado el trabajo del estudiante, ayudando de paso además a poder completar de manera rápida y eficiente el fichero. Como forma de verificar el progreso en esta actividad, el docente</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>solicitará a los estudiantes que acuden al menos en una ocasión dentro del semestre al horario de consultas para realizar una tutoría personalizada, de manera tal de verificar el progreso en la tarea dada, y realizar las correcciones que fueran necesarias.</p> <p>Tanto el fichero como el apartado teórico deben ser vertidos por</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>los estudiantes en un documento on line que estará disponible para para futuras consultas.</p> <p>Bibliografía sugerida:</p> <p>Gabalán-Coello, J., Vásquez-Rizo, F. E., & Kohls-Santos, P. (Eds.). (2024). Lo que no le dijeron que debía saber para ser profesor. Universidad San Ignacio de</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>Loyola, Fondo Editorial.</p> <p>Hernández, J. M., & Mendoza, J. C. (2021). Criterios de búsqueda y selección de textos para la elaboración de trabajos académicos en estudiantes de I ciclo del curso de investigación académica de la Universidad Tecnológica del Perú. Revista de Investigación Educativa,</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>3(3), 1-15. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000300003&script=sci_arttext</p> <p>Márquez-Benavides, E., & Baltierra-Trejo, M. (2020). Criterios de selección de una revista científica para postular un artículo: breve guía para no 'quemar' un paper. <i>Sophia</i>, 16(1), 93-109. https://www.re</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>dalyc.org/journal/4137/413764955008/html/</p> <p>Pérez, A., & Gómez, M. (2021). Criterios de búsqueda y selección de textos en estudiantes de investigación académica. Revista de Investigación Académica, 3(3), 1-15. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000300003&script=sci_arttext</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (n.d.). Bases de datos y revistas. Recuperado de https://www.umce.cl/index.php/biblioteca-virtual/bases-de-datos-revistas</p>		
5to semestre/ Práctica II	CS1 N1 CRI Críticidad: Utiliza diferentes recursos y	Sobre investigación educativa	Establecer, en base a diferentes	Estudiantes:	Selecciona textos académicos en	A lo largo del semestre

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
	<p>fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social.</p> <p>CG1 N1 RP Uso pedagógico de recursos digitales: Explora recursos digitales y de productividad para apoyar su proceso formativo.</p>		<p>criterios, fuentes confiables que les permitan interrogar su realidad educativa.</p> <p>Habilidad: evaluar</p>	<p>En base a la temática del rol del docente como transformador social, los estudiantes, al comienzo de la práctica, aplican un breve cuestionario, a través de <i>Google Forms</i> a los alumnos del curso con el cual les corresponda trabajar durante su proceso de práctica. Dicho cuestionario tendrá como objeto</p>	<p>base a criterios de validez y confiabilidad.</p> <p>Utiliza como fuentes válidas los textos seleccionados en la redacción de sus reflexiones pedagógicas que, anexadas al portafolio digital.</p>	

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>pesquisar las expectativas que los alumnos del curso tienen respecto del rol del docente de la asignatura de lenguaje.</p> <p>Los estudiantes deben realizar la búsqueda y selección previa de un mínimo de 15 textos académicos que se enmarquen dentro de la temática del rol transformador del docente en</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>el contexto del aula, pero también de artículos que refieran de alguna forma a aquello que los alumnos del curso en el cual realizarán su práctica esperan del rol del docente. Para esto, se repasan los criterios de búsqueda vistos en la primera práctica, realizando una actividad de carácter formativo en la sala de</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				prácticas tecnológicas Posteriormente, los estudiantes revisan los principales criterios de validez y confiabilidad existentes (Autoría y afiliación institucional, revisión por pares, metodología, fuentes y referencias, objetividad, actualidad, estructura y claridad, relevancia e impacto,		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>reproducibilida d) y realizan la selección de diez artículos de entre los previamente escogidos.</p> <p>Finalmente, aplicando una versión adaptada de los criterios presentes en la Guía para la evaluación de artículos académicos “Revista virtual Universidad Católica del Norte” (Anexo N°3), los estudiantes seleccionarán</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>cinco textos académicos de entre los diez escogidos previamente que se relacionen con la problemática del docente rol docente como transformador social.</p> <p>Dichos textos deberán quedar registrados en una matriz digital que siga el formato de la trabajada en la práctica anterior, la cual debe ser vertida a un</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>documento online común de consulta pública, así como debe ser adjuntado a su portafolio digital. Se espera que las reflexiones pedagógicas realizadas durante este semestre hagan referencia a dichos textos para su construcción.</p> <p>Docente: Al comienzo de la práctica, el docente, en conjunto con</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>los estudiantes, diseñan un breve cuestionario en formato <i>Google Forms</i> de no más de cuatro preguntas que tendrá como objetivo reconocer cuáles son las expectativas que los alumnos del curso en el cual se desarrollará la práctica tienen respecto del rol del docente. Dicha encuesta debe aplicarse lo más pronto</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>posible, puesto que, de su análisis, el cual se hará en conjunto con el docente, se decidirán cuál o cuáles de estas expectativas son las más recurrentes.</p> <p>Posteriormente, el docente repasa los criterios de búsqueda revisados durante la práctica I. Luego, en la sala de prácticas tecnológicas,</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				solicita a los estudiantes que seleccionen 15 textos académicos que se enmarquen dentro de la problemática del rol del docente como transformador social, así como de artículos que se refieran a las principales expectativas (consignadas a través del cuestionario) que los estudiantes del curso en el cual		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>trabajarán tienen respecto del rol del docente. Dicha selección de textos deberá verse reflejada en una matriz que contenga los mismos descriptores que los que trabajaron en la práctica I.</p> <p>En otra instancia, también en la sala de prácticas tecnológicas, se revisan los criterios de validez y confiabilidad</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				de fuentes académicas, que para efectos de esta instancia se acotarán a Autoría y afiliación institucional, revisión por pares, metodología, fuentes y referencias, objetividad, actualidad, estructura y claridad, relevancia e impacto, reproducibilidad. Una vez revisados dichos criterios, se		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>solicitará a los estudiantes que hagan una depuración de su matriz, reduciéndola a diez artículos.</p> <p>En otra sesión, a realizar también en la sala de prácticas tecnológicas, el docente le presenta a los estudiantes una versión adaptada de la Guía para la evaluación de artículos académicos "Revista virtual</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>Universidad Católica del Norte" (Anexo N°3). El docente, tomando como referencia dos artículos académicos escogidos por él (se sugiere que sea uno de una revista indexada de prestigio, y otro de una revista que no esté indexada, y que presente problemas formales y/o de contenido) los evaluará en función de dicha guía,</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>para de esta forma demostrar cuál de los dos cumple con los criterios mínimos para ser considerados como una fuente válida y confiable. De esta actividad, se espera que los estudiantes sean capaces de seleccionar cinco textos académicos, que serán los cuales deberán referenciar en sus reflexiones pedagógicas, específicamente</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>e refiriéndose al rol del docente como transformador social, atendiendo además a las expectativas de los estudiantes, lo cual se deberá consignar en el portafolio digital.</p> <p>Adicional a lo anterior, y una vez el estudiante realice la selección de sus textos, el docente deberá realizar al menos una</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>sesión de tutoría en horario de consulta con cada estudiante, de manera de monitorear de qué manera los estudiantes utilizan las fuentes seleccionadas en sus reflexiones pedagógicas, y realizar las orientaciones que sean necesarias.</p> <p>Bibliografía sugerida:</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana Editores.</p> <p>Reyes Rodríguez, A., & Moraga Muñoz, R. (2020). Criterios de selección de una revista científica para</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>postular un artículo: breve guía para no 'quemar' un paper. Sophia, 16(1), 93-109. https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.977</p> <p>Sánchez Upegui, A. A. (2010). Guía para la evaluación de artículos académicos. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. https://revistavirtual.ucn.edu.co/public/guias/lvfo-</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>02Formato-GuiaArticulos.pdf</p> <p>Sánchez Upegui, A. A. (2011). Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. 226 p. ISBN: 978-958-99059-1-3.</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
7mo semestre/ Práctica III	<p>CS1 N3 CRI Crítica: Genera explicaciones con sustentos teóricos respecto de la realidad educativa desde el rol docente como transformador social.</p> <p>CS1 N3 AS Articulación de Saberes: Articula saberes pedagógicos con saberes disciplinares sustentados con argumentos respecto de la realidad educativa, desde el rol docente como transformador social.</p>	En y sobre el contexto educativo	Reconocen los principales instrumentos de observación de clases y, a partir de la definición sobre lo que desean observar, crean su propia pauta de observación.	<p>Estudiantes:</p> <p>Los estudiantes son introducidos, por parte del docente, en la etnografía educativa</p> <p>Luego de esta revisión teórica, los estudiantes realizan una primera observación orientada a una tarea específica: reconocer un nudo crítico presente en la clase a</p>	<p>Reconoce las principales técnicas e instrumentos de observación de clases.</p> <p>Formulan de forma racional y justificada, un instrumento de observación de clases adecuado según el contexto de su práctica, así como aquello que desean observar.</p>	Durante el primer núcleo de aprendizaje: "Observación y diagnóstico en el aula de Lengua y Literatura: aproximación etnográfica"

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>intervenir, el cual puede centrarse en un aspecto disciplinar o de cualquier otra índole (actitudinal, contextual, etc).</p> <p>Luego de reconocer el nudo crítico, el docente presenta ejemplos de instrumentos de observación de aula, con énfasis en el modelo IOC. A partir de este instrumento, y en vinculación</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>con otros instrumentos, los estudiantes realizan una primera versión de su pauta de observación de aula, la cual tendrá como propósito observar el nudo crítico con mayor detalle, para de esta manera ofrecerle al estudiante la posibilidad de enfrentarlo de mejor manera cuando le toque intervenir en la clase directamente.</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				Finalmente, y luego de una tutoría realizada por el docente de la asignatura, los estudiantes presentan ante sus compañeros su pauta de observación de clases, explicando de qué forma la misma los ayudó a profundizar en el nudo crítico detectado, y cuáles fueron las decisiones tomadas luego de esta observación		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>para enfrentarse a dicho nudo crítico al momento de realizar su clase.</p> <p>La pauta de observación debe ser adjuntada al portafolio de práctica.</p> <p>Docente:</p> <p>En un primer momento, el docente realiza una clase teórica sobre etnografía educativa (anexo N° 4),</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>procurando definirla, explicar sus características y proyectar sus posibles aplicaciones. El docente procurará, además, que dicho tratamiento teórico de la observación etnográfica sirva como soporte para una tarea esencial que los estudiantes deben realizar posteriormente : reconocer un nudo crítico que se</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>presente en la clase en la cual deberán intervenir posteriormente , ya sea a nivel disciplinar como de cualquier otra índole que pueda implicar un posible problema al momento de tener que realizar su clase.</p> <p>Posteriormente , el docente muestra y explica diversos instrumentos de observación</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				de clases, tales como los diarios de enseñanza (centrado en preguntas tipo que permiten definir qué sucedió en la clase), los blogs reflexivos (centrado en la dimensión dialógica de dicha reflexión), y principalmente el IOC, debido a lo amplio y variado de situaciones reconocidas por dicho instrumento. Considerando		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>este instrumento como punto de partida, pero esperando que los estudiantes lo puedan vincular con otros revisados por el docente, se genera un primer borrador de pauta de observación. Dicho instrumento deberá ser construido con la finalidad de profundizar en la observación del nudo crítico previamente definido.</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>En tutoría en horario de consulta, el docente revisa, en conjunto con el estudiante el primer borrador de pauta de observación. Analizan en de qué manera dicho instrumento permitiría o no profundizar en el nudo crítico previamente detectado.</p> <p>Finalmente, el docente evalúa, de manera formativa y</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				sumativa, las presentaciones en las cuales los estudiantes deben exponer su pauta de observación de clases, explicando cómo dicha pauta permitiría, a su juicio, profundizar en el la observación del nudo crítico, así como también debe dar cuenta de las decisiones que tomó a partir de dichas observaciones		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>(anexo N°5). La evaluación se realizará una vez el estudiante ejecute su clase en el proceso de práctica.</p> <p>Bibliografía sugerida:</p> <p>Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. <i>Estudios Pedagógicos</i>, 37(2), 267-279.</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>Contreras Valenzuela, I., Rittershaussen Klaunig, S., Correa Molina, E., Solís Zañartu, C., Núñez Vega, C., & Vásquez Lara, N. (2013). IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: Su generación y validación. Estudios Pedagógicos, 39(2), 85-96. https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n2/art06.pdf</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>Gutiérrez Quintana, E. (2013). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>extranjera (ASELE). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf</p> <p>Maturana Moreno, G. A., & Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. Revista Educación y</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>Desarrollo Social, 9(2), 192-205. https://ppl-ai-file-upload.s3.amazonaws.com/web/direct-files/44724370/9f171060-e08e-4d33-b3e4-1694aca3d812/TM25.pdf</p> <p>Ortiz, M. E., Oña, P., & Almeida, A. (2018). La investigación etnográfica en el aula: experiencias de formación y reflexión sobre</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>el ejercicio docente. Revista de Educación y Pedagogía, 10(1), 1-15. https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jepe-2018-ortiz-et-al.pdf</p> <p>Romero Jurado, Y., Eyzaguirre Acevedo, M. M., Torres García, S. R., & De La Cruz Enciso, N. E. (2024). El método etnográfico en la educación:</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				<p>una revisión teórica. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4), 4027-4039. https://doi.org/10.56712/lata.m.v5i4.2545</p> <p>Westermeyer-Jaramillo, M. A. (2023). Revisión sistemática de la etnografía educativa en Chile. Estudios Pedagógicos, 49(3), 131-146. https://doi.org/10.4067/S0718</p>		

Año en la malla / nombre del curso	Objetivos y competencias de la práctica	Vínculo con el modelo de formación en investigación educativa (Perines & Vega-López, 2024)	Objetivo	Actividad	Indicadores de evaluación	Temporalidad
				- 070520230004 00131		

10.2 Anexo 2: Rúbrica de evaluación sobre la construcción de un fichero electrónico y la creación de un apartado teórico (Práctica I)



FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS DEPARTAMENTO DE CASTELLANO

Búsqueda y selección de fuentes académicas.

1. Identificación:

1.1	Programa	Licenciatura en educación con mención en Castellano
1.2	Asignatura	Práctica I
1.3	Tipo de evaluación	Formativa y sumativa
1.4	Modalidad	Trabajo individual
1.5	Tiempo de resolución	14 semanas
1.6	Recursos	Bibliografía seleccionada
1.7	Fecha de inicio	
1.8	Fecha de entrega	

2. Consigna de trabajo:

De manera individual, el estudiante realiza una búsqueda especializada de textos académicos que se relacionen con la problemática por él detectada en el contexto de su práctica pedagógica. Dicha selección deberá hacerse en base a criterios previamente establecidos por el docente. Para reportar el resultado de su búsqueda, el estudiante deberá construir un fichero en formato Excel que contenga los siguientes criterios, los cuales deben encabezar las columnas correspondientes: del título del artículo, autores, año, revista, volumen y número, páginas, palabras claves, metodología, resultados, tipo de búsqueda realizada, y motor de búsqueda o base de datos utilizados. Opcionalmente, los estudiantes podrán escoger presentar dicho fichero en un formato digital diferente a Excel, siempre y cuando sea adjuntado a su portafolio digital. Anexado al fichero, deberá incluir un apartado teórico en el cual, en no más de tres planas, deberá reconocer los principales postulados de los autores seleccionados en torno a la problemática por usted

detectada en el marco de su práctica pedagógica. Para esta tarea se requerirá reconozca las ideas principales del autor, de manera precisa y concisa, con el objeto de no extenderse más allá del límite establecido.

Finalmente, desarrollen por escrito una reflexión crítica, entre 500 y 1000 palabras aproximadamente, en el que expliquen qué ha significado para usted enfrentar la búsqueda de artículos académicos bajo la estrategia desarrollada a lo largo del semestre, el aporte que puede significar para sus futuras investigaciones. De igual forma, reflexione en torno al trabajo por usted realizado, considerando su actitud, dificultades que debió sobrellevar, así como aspectos que aún puede mejorar. Todo esto, deberá ser evaluado por usted mediante la rúbrica que encontrará al final de este documento (punto 4.2).

A continuación, se indica la bibliografía para realizar el trabajo.

- Gabalán-Coello, J., Vásquez-Rizo, F. E., & Kohls-Santos, P. (Eds.). (2024). Lo que no le dijeron que debía saber para ser profesor. Universidad San Ignacio de Loyola, Fondo Editorial.
- Hernández, J. M., & Mendoza, J. C. (2021). Criterios de búsqueda y selección de textos para la elaboración de trabajos académicos en estudiantes de I ciclo del curso de investigación académica de la Universidad Tecnológica del Perú. *Revista de Investigación Educativa*, 3(3), 1-15. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000300003&script=sci_arttext
- Márquez-Benavides, E., & Baltierra-Trejo, M. (2020). Criterios de selección de una revista científica para postular un artículo: breve guía para no 'quemar' un paper. *Sophia*, 16(1), 93-109.
- Pérez, A., & Gómez, M. (2021). Criterios de búsqueda y selección de textos en estudiantes de investigación académica. *Revista de Investigación Académica*, 3(3), 1-15. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000300003&script=sci_arttext
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (n.d.). Bases de datos y revistas. Recuperado de <https://www.umce.cl/index.php/biblioteca-virtual/bases-de-datos-revistas>

3. Aprendizaje a evaluar:

Realiza búsqueda en bases de datos y motores de búsqueda especializados, considerando los tipos de búsquedas vistos en clases, seleccionado textos académicos atinentes a la problemática que reconozcan en el contexto de su práctica, y clasificándolos a partir criterios previamente fijados, en un fichero que debe ser adjuntado al portafolio de la práctica

4. Criterios de evaluación:

Los aspectos a evaluar se detallan a continuación:

N°	Aspecto a evaluar	Ponderación	Instrumento	P. Ideal
4.1	Construcción de fichero que contenga título del artículo, autores, año, revista, volumen y número, páginas, palabras claves, metodología y tipo de estudio resultados, tipo de búsqueda realizada, y motor de búsqueda o base de datos utilizados.	50%	Rúbrica	26
4.2	Construcción de apartado teórico donde se destacan los principales postulados de los autores en torno a la problemática social reconocida.	20%	Rúbrica	26
4.3	Reflexión autocrítica	30%	Rúbrica	50
	Total	100%	-	-

4.1 Instrumento para evaluar la construcción del fichero

Criterio	Muy Bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
1. Título, autores y año, revista, volumen y número, palabras claves.	Todos los artículos en el fichero presentan correctamente el título del artículo, autor o autores, revista, volumen y número, y palabras clave en formato APA 7.	El fichero presenta al menos dos de los datos mencionados que no están presentes o no cumplen con la norma APA 7.	El fichero presenta al menos cuatro de los datos mencionados que no están presentes o no cumplen con la norma APA 7.	El fichero presenta al menos seis de los datos mencionados que no están presentes o no cumplen con la norma APA 7.
	6	4	2	1
2. Metodología	El estudiante describe de forma sintética y precisa la metodología utilizada y el tipo de estudio correspondiente en todos los artículos seleccionados.	El estudiante describe de forma sintética y precisa la metodología utilizada y el tipo de estudio correspondiente en al menos 13 de los 15 artículos seleccionados.	El estudiante describe de forma sintética y precisa la metodología utilizada y el tipo de estudio correspondiente en al menos 11 de los 15 artículos seleccionados.	El estudiante describe de forma sintética y precisa la metodología utilizada y el tipo de estudio correspondiente en menos de 9 de los artículos seleccionados.
	10	7	5	2
3. Tipo de búsqueda y motor de búsqueda o base de datos utilizados.	El estudiante explica detalladamente el tipo de búsqueda realizada y la base de datos o motor de búsqueda utilizado en cada	El estudiante explica detalladamente el tipo de búsqueda realizada y la base de datos o motor de búsqueda utilizado en al	El estudiante explica detalladamente el tipo de búsqueda realizada y la base de datos o motor de búsqueda utilizado en al	El estudiante explica detalladamente el tipo de búsqueda realizada y la base de datos o motor de búsqueda utilizado en menos

	uno de los artículos.	menos 13 de los 15 artículos seleccionados	menos 11 de los 15 artículos seleccionados.	de 9 de los artículos seleccionados.
	10	7	5	2

4.2 Instrumento para evaluar el apartado teórico

Criterio	Muy Bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
1. Reconocimiento y análisis de postulados principales	Identifica y analiza de manera profunda y precisa todos los postulados relevantes de los autores, estableciendo conexiones significativas con la problemática detectada.	Identifica y analiza la mayoría de los postulados relevantes, con conexiones adecuadas a la problemática.	Identifica algunos postulados, pero el análisis es superficial o las conexiones son débiles.	No identifica los postulados principales o el análisis es inadecuado.
	10	7	5	2
2. Capacidad de síntesis.	Sintetiza las ideas con notable precisión, manteniendo la esencia del planteamiento teórico sin exceder el límite establecido.	Sintetiza las ideas adecuadamente, aunque algunos puntos podrían ser más concisos.	La síntesis es irregular, con ideas redundantes o excesivamente resumidas	No logra sintetizar las ideas principales o excede significativamente el límite establecido.
	10	7	5	2
3. Organización, coherencia textual y otros aspectos formales.	El texto presenta una estructura clara y coherente con transiciones fluidas. Demuestra dominio de la gramática y	El texto presenta una estructura coherente con transiciones efectivas. Muestra buen manejo gramatical con	El texto presenta una estructura poco clara con transiciones abruptas. Se observan errores gramaticales	El texto presenta una estructura desorganizada sin coherencia. Se observan errores gramaticales graves y

	mantiene una impecable ortografía literal, acentual y puntual.	errores menores y mantiene una ortografía generalmente correcta.	frecuentes y varios errores ortográficos.	numerosos errores ortográficos básicos.
	6	4	2	1

4.3 Instrumento para evaluar la reflexión autocrítica por medio de la autoevaluación

Criterios	Muy Bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
1. Pregunto para aprender y me intereso por aclarar dudas	Planteo preguntas y dudas que muestren un cuestionamiento ajustado de lo aprendido	Mis dudas y preguntas tratan de completar información recibida para aprender	Sólo pregunto a instancias del profesor o para solucionar problemas concretos	Recibo información sin que esta me genere dudas o preguntas, o no planteo preguntas.
	10	8	6	2
2. Comprensión de los elementos del saber y saber hacer	Busco relaciones entre los saberes trabajados respecto de la búsqueda de artículos académicos para alcanzar una comprensión más profunda	Aplico los saberes relativos a la búsqueda de artículos académicos en el trabajo solicitado	Presento y explico los saberes relativos a la búsqueda de artículos académicos en forma clara	Conozco superficialmente los elementos propios de la búsqueda de artículos académicos, o repito sin comprender algunos elementos.
	10	8	6	2
3. Contrasto esquemas mentales propios con los de los demás, y los aprovecho como oportunidad de aprendizaje	Valoro el contraste de ideas como oportunidad y motor de nuevos aprendizajes y de desarrollo personal	Contrasto mis ideas y esquemas mentales previos con los de los demás, y soy capaz de modificarlos	Me cuestiono mis propios esquemas mentales a partir de las aportaciones de los demás	Acepto las críticas de los demás (profesor, compañeros) pero no cuestiono mis esquemas ni integro las críticas realizadas en mi trabajo.
	10	8	6	2

4. Constancia y perseverancia en el trabajo emprendido	Afronto con entusiasmo de principio a fin los retos que impone el trabajo	Me destaco por mi tenacidad y constancia en el desarrollo del trabajo	Persevero en la ejecución del trabajo	Necesito que alguien me anime para continuar y concluir el trabajo, o soy inconstante y me desanimo fácilmente.
	10	8	6	2
5. Análisis de limitaciones y posibilidades para la realización del trabajo	Realizo análisis muy acertados para superar dificultades de la realización del trabajo	Realizo análisis adecuados para superar ciertas dificultades de la realización del trabajo	Demuestro interés por realizar análisis de limitaciones y posibilidades de realización del trabajo	Demuestro poca capacidad de autocrítica o no demuestro interés por analizar limitaciones y posibilidades en la realización del trabajo.
Subtotal	10	8	6	2

10.3 Anexo 3: Pauta de evaluación sobre confiabilidad y validez (Práctica II)



FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS DEPARTAMENTO DE CASTELLANO

Pauta de evaluación de confiabilidad y validez de fuentes

Instrucciones:

El siguiente documento presenta una versión adaptada de la guía para la evaluación de artículos académicos de la "Revista virtual Universidad Católica del Norte". Este no debe ser considerado de manera cuantitativa, es decir, no se trata de contar cuántos "sí", "no" o "no aplica" se obtienen. En su lugar, debe utilizarse en conjunto con los criterios de confiabilidad y validez vistos previamente, para ofrecer una guía que ayude a decidir la inclusión o exclusión de artículos académicos en la selección final que debemos realizar. Para este propósito, se debe redactar una justificación breve al final del texto.

Identificación del artículo:

Autor(es):

Año:

Revista:

Volumen y número:

Páginas:

DOI (si corresponde):

Palabras claves:

Metodología:

Resultados:

Tipo de búsqueda realizada:

Motor de búsqueda o base de datos utilizados:

Referencia en formato APA 7:

En la casilla respectiva, usted puede utilizar respuestas como: Sí, No, Na (no aplica), y agregar los comentarios que considere pertinentes, según cada caso.

5.1. Aspectos formales y ortotipográficos

Criterio	Evaluación	Comentario
¿El texto incluye una tabla de contenido clara y debidamente nombrada?		
La nomenclatura interna del documento ayuda a estructurar el orden y desarrollo del texto		
¿Las convenciones ortotipográficas son consistentes (uso negrilla, cursiva, subrayados, paréntesis, corchetes)?		
El material gráfico (tablas, figuras, fotografías, dibujos, gráficos y esquemas), ¿es pertinente e ilustra de forma clara y sencilla ideas, datos, procesos o relaciones que el texto escrito no podría presentar con igual eficiencia? ¿Está debidamente numerado y titulado el material gráfico?		

5.2. Aspectos ortográficos y gramaticales

Criterio	Evaluación	Comentario
¿Hay una adecuada escritura de palabras?		
¿Los signos de acentuación (la tilde y la diéresis) se marcan de manera correcta?		
¿Existe una correcta utilización de los signos de puntuación?		
¿Es apropiado el uso de mayúsculas y minúsculas?		
¿Se ajusta el texto a las convenciones gramaticales de nuestra lengua?		

5.3. Aspectos textuales

Criterio	Evaluación	Comentario
¿El título es claro y se ajusta al contenido?		
¿Los subtítulos ayudan a estructurar el texto?		
¿El texto incluye un resumen que presente los aspectos centrales?		
¿Las palabras clave se explican y están en orden alfabético?		
¿La introducción presenta claramente el objetivo del texto?		
¿Se cumple el objetivo temático y comunicativo del texto?		
¿El texto es coherente y construye una unidad global de significado?		
¿El documento es cohesivo y tiene unidad informativa?		
¿Se evidencian recursos retóricos claros en el texto?		
¿Las conclusiones están sustentadas en razones claras y argumentos ilustrativos?		
¿Se utilizan adecuadamente las referencias bibliográficas y se cumplen las normas éticas?		

5.4. Ética, documentación y usos bibliográficos

Criterio	Evaluación	Comentario
¿El autor es respetuoso de los derechos de autor y evita el plagio?		
¿Se reconocen de manera clara las ideas o perspectivas tomadas de otras fuentes?		
¿Las citas directas extensas (más de 40 palabras) están justificadas, redactadas en bloque y con la fuente respectiva?		

¿Las referencias se citan apropiadamente según el sistema APA 7 y solo se incluyen las fuentes citadas en el texto?		
¿Hay uso consistente y adecuado de la documentación y lista final de referencias?		
¿En el texto se citan fuentes que no se incluyen en la lista final de referencias?		
¿Se abren y cierran comillas para citas directas y se anuncian las citas indirectas con la respectiva referencia?		
¿Las referencias son actuales (dos o menos años) y relevantes para la redacción del texto?		
¿Las fuentes son suficientes para este tipo de artículo y se documentan con referencias las afirmaciones sobre autores e ideas?		
¿La estructura de la revisión de la literatura es clara?		

5.5. Aspectos científicos y disciplinares

Criterio	Evaluación	Comentario
¿Hay claridad en el propósito u objetivo de la investigación o del texto?		
¿Se presentan datos de forma clara y ordenada, informando su origen?		
¿Las hipótesis están explicitadas de manera clara y articuladas con la introducción y la teoría?		
¿Los ejemplos expuestos son ilustrativos, claros y suficientes?		
¿Hay precisión en las definiciones conceptuales y claridad en el corpus o la muestra de estudio?		
¿Se evidencia rigor en la recolección de los datos y articulación entre el marco conceptual y el resto de la información?		

¿El apartado de método describe detalladamente los procedimientos utilizados en textos de investigación?		
¿Los resultados aportan conceptualización, se fundamentan en los datos y reportan los principales hallazgos o reflexiones?		

Observaciones finales:

10.4 Anexo 4: Clase sobre observación etnográfica en el contexto educativo (Práctica III)



FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO

Título de la Presentación

Etnografía Educativa: Definición, Características y Aplicaciones

Diapositiva 1: Introducción

- **Contexto de la Etnografía:** La etnografía es un método de investigación que permite explorar y comprender las dinámicas sociales y culturales de grupos humanos. Su origen se encuentra en la antropología, donde se utilizaba para documentar costumbres y ritos.
- **Importancia en Educación:** En el ámbito educativo, la etnografía se ha convertido en una herramienta valiosa para investigar las interacciones en el aula, las culturas escolares y los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo una comprensión más profunda de la vida escolar.

Diapositiva 2: Definición de Etnografía

- **Concepto General:** La etnografía es un diseño de investigación que permite estudiar grupos humanos a través de la observación participante. Se centra en la comprensión profunda del comportamiento humano en contextos específicos.
- **Origen del Término:** La palabra "etnografía" proviene del griego "ethnos-graphos", que significa "estudios descriptivos de los estilos de vida de grupos humanos".

Diapositiva 3: Características de la Etnografía

- **Inmersión Prolongada:** El investigador debe pasar un tiempo significativo en el campo para captar la complejidad del entorno social.

- **Observación Participante:** Implica que el investigador no solo observa, sino que también participa en las actividades diarias del grupo estudiado.
- **Recopilación Cualitativa:** Utiliza métodos como notas de campo y entrevistas para obtener información rica y contextualizada.

Diapositiva 4: Objetivos de la Etnografía

- **Comprender Dinámicas Sociales:** Analizar cómo interactúan los miembros del grupo y cómo se construyen sus relaciones.
- **Identificar Patrones Culturales:** Detectar creencias, ritos y formas de vida que caracterizan al grupo.
- **Explorar Contextos Educativos:** En el ámbito educativo, busca entender cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las culturas escolares.

Diapositiva 5: Ventajas de la Etnografía

- **Profundidad en el Análisis:** Permite una comprensión más rica y matizada que otros métodos.
- **Contextualización:** Ayuda a situar los comportamientos dentro de su contexto cultural y social.
- **Relaciones Cercanas:** Fomenta vínculos significativos entre el investigador y los participantes, lo que puede enriquecer los datos obtenidos.

Diapositiva 6: Limitaciones de la Etnografía

- **Requiere Tiempo:** La necesidad de una inmersión prolongada puede ser un obstáculo logístico y financiero.
- **Subjetividad:** La interpretación del investigador puede estar influenciada por sus propias experiencias y perspectivas.
- **Dificultad para Generalizar:** Los hallazgos suelen ser específicos a un contexto particular, lo que limita su aplicabilidad a otros grupos.

Diapositiva 7: Tipos de Etnografía

Existen diferentes tipos según su enfoque:

- **Etnografía Clásica:** Busca describir holísticamente un grupo específico mediante la observación prolongada.
- **Etnografía Crítica:** Se centra en las estructuras de poder y cómo influyen en las interpretaciones del investigador.
- **Etnografía Digital:** Utiliza plataformas digitales como medio para investigar interacciones sociales.

- **Autoetnografía:** El investigador reflexiona sobre sus propias experiencias dentro del contexto estudiado.

Diapositiva 8: Etnografía Escolar y Educativa

- **Definición Específica:** La etnografía escolar se centra en estudiar las dinámicas dentro del aula y entre los actores educativos (docentes, estudiantes, padres). Se interesa por cómo se construyen las culturas escolares y los rituales cotidianos que definen el comportamiento dentro del aula.
- **Importancia para la Investigación Educativa:** Permite comprender cómo se desarrollan los procesos educativos y cómo las estructuras sociales influyen en el aprendizaje. Esto es fundamental para abordar problemas como el fracaso escolar en minorías.

Diapositiva 9: Técnicas de Recolección de Información

- **Observación Participante:** Técnica central en la etnografía que implica documentar lo observado durante un periodo prolongado. Esta técnica permite captar interacciones naturales dentro del aula.
- **Entrevistas:** Uso complementario para obtener información adicional sobre las experiencias y percepciones de los participantes. Las entrevistas pueden ayudar a profundizar en aspectos que no son evidentes solo con la observación.

Diapositiva 10: Conclusiones

- **Resumen General:**
 - La etnografía es un método valioso para investigar contextos educativos, permitiendo una comprensión profunda de las dinámicas interpersonales dentro del aula.
 - Identifica áreas para futuras investigaciones en educación, contribuyendo a mejorar prácticas pedagógicas y políticas educativas al ofrecer una perspectiva contextualizada sobre los desafíos educativos.

Diapositiva 11: Referencias

Westermeyer-Jaramillo, M. A. (2023). Revisión sistemática de la etnografía educativa en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 131-146. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400131>

10.5 Anexo 5: Rúbrica para evaluar construcción de pauta de observación (Práctica III)



FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS DEPARTAMENTO DE CASTELLANO

Creación de una pauta de observación

1. Identificación:

1.1	Programa	Licenciatura en educación con mención en Castellano
1.2	Asignatura	Práctica III
1.3	Tipo de evaluación	Formativa y sumativa
1.4	Modalidad	Trabajo individual
1.5	Tiempo de resolución	14 semanas
1.6	Recursos	Bibliografía seleccionada
1.7	Fecha de inicio	
1.8	Fecha de entrega	

2. Consigna de trabajo:

De manera individual, exponga, a partir de los instrumentos revisados en clases, la pauta de observación por usted diseñada. En dicha exposición debe ser capaz de explicar de qué forma esta pauta permite realizar observaciones en función del nudo crítico reconocido, así como la contribución que significó al momento de realizar su clase ante el curso en el cual realizó su práctica.

Posteriormente, reflexione en torno al trabajo por usted realizado, considerando su actitud, dificultades que debió sobrellevar, así como aspectos que aún puede mejorar. Todo esto, deberá ser evaluado por usted mediante la rúbrica que encontrará al final de este documento (punto 4.2).

A continuación, se indica la bibliografía para realizar el trabajo.

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279.
- Contreras Valenzuela, I., Rittershausen Klaunig, S., Correa Molina, E., Solís Zañartu, C., Núñez Vega, C., & Vásquez Lara, N. (2013). IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: Su generación y validación. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 85-96. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n2/art06.pdf>
- Gutiérrez Quintana, E. (2013). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf
- Maturana Moreno, G. A., & Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://ppl-ai-file-upload.s3.amazonaws.com/web/direct-files/44724370/9f171060-e08e-4d33-b3e4-1694aca3d812/TM25.pdf>
- Ortiz, M. E., Oña, P., & Almeida, A. (2018). La investigación etnográfica en el aula: experiencias de formación y reflexión sobre el ejercicio docente. *Revista de Educación y Pedagogía*, 10(1), 1-15. <https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jepe-2018-ortiz-et-al.pdf>
- Romero Jurado, Y., Eyzaguirre Acevedo, M. M., Torres García, S. R., & De La Cruz Enciso, N. E. (2024). El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4027-4039. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2545>

3. Aprendizaje a evaluar:

Construye una pauta de observación a partir de un nudo crítico previamente detectado, ya sea de la clase que deberá observar, a la unidad educativa en la cual se encuentre, o a ambas. Reflexiona respecto del aporte de dicha pauta a sus observaciones de aula, y las decisiones tomadas a partir de dichas observaciones para la planificación de su clase ante el curso.

4. Criterios de evaluación:

Los aspectos a evaluar se detallan a continuación:

N°	Aspecto a evaluar	Ponderación	Instrumento	P. Ideal
4.1	Exposición de pauta de observación original relacionada con el nudo crítico detectado por el o la estudiante, que remite, de forma parcial o conjunta, a alguno o algunos de los instrumentos revisados en conjunto con el docente en clases, reflexionado además cuál fue la contribución de dicha pauta a la observación en torno al nudo crítico, y las decisiones emanadas de dicha observación.	70%	Rúbrica	26
4.2	Reflexión autocrítica	30%	Rúbrica	50
	Total	100%	-	-

4.1 Instrumento para evaluar la construcción de la pauta de observación.

Criterio	Muy Bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
1. Relación de la pauta de observación con el nudo crítico detectado.	La pauta de observación establece una conexión clara y profunda con el nudo crítico detectado, facilitando una comprensión integral de las determinantes asociadas.	La pauta de observación muestra una relación general con la problemática detectada, permitiendo identificar algunas determinantes relevantes.	La pauta de observación presenta una relación débil con la problemática detectada, dificultando la identificación de las determinantes asociadas.	La pauta de observación carece de relación con la problemática detectada, impidiendo completamente la identificación de sus determinantes.
	6	4	2	1
2. Referencia a instrumentos vistos en clases.	La pauta de observación incorpora de manera efectiva y detallada uno o más modelos vistos en clase, aplicando sus conceptos y elementos de forma coherente y pertinente.	La pauta de observación hace referencia a algunos modelos vistos en clase, integrando sus conceptos de manera general, aunque con menos profundidad.	La pauta de observación menciona modelos vistos en clase, pero su aplicación es superficial o poco clara, limitando la conexión con los instrumentos.	La pauta de observación no hace referencia a ningún modelo visto en clase, careciendo de conexión con los instrumentos relevantes para su elaboración.
	10	7	4	1
3. Reflexión pedagógica y toma de decisiones.	El estudiante explica de manera profunda y detallada cómo la pauta de observación le permitió reflexionar sobre el nudo crítico, estableciendo conexiones claras entre lo observado y las decisiones pedagógicas específicas tomadas	El estudiante explica de manera general cómo la pauta le ayudó a reflexionar sobre el nudo crítico, estableciendo algunas conexiones entre lo observado y las decisiones tomadas para abordar la dificultad	El estudiante explica de manera superficial la relación entre la pauta y su reflexión sobre el nudo crítico, con conexiones débiles entre lo observado y las decisiones tomadas para enfrentar la dificultad en la clase por él implementada.	El estudiante no logra explicar cómo la pauta contribuyó a su reflexión sobre el nudo crítico, ni establece conexiones entre lo observado y las decisiones para abordar la dificultad en la clase por él implementada.

	para superar la dificultad en la clase que le tocó implementar	en la clase por él implementada.		
	10	7	4	1

4.2 Instrumento para evaluar la reflexión autocrítica por medio de la autoevaluación

Crterios	Muy Bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
1. Pregunto para aprender y me intereso por aclarar dudas	Planteo preguntas y dudas que muestren un cuestionamiento ajustado de lo aprendido	Mis dudas y preguntas tratan de completar información recibida para aprender	Sólo pregunto a instancias del profesor o para solucionar problemas concretos	Recibo información sin que ésta me genere dudas o preguntas; no planteo preguntas y no muestro interés por aprender.
	10	8	6	2
2. Comprensión de los elementos del saber y saber hacer	Busco relaciones entre los saberes trabajados respecto a la creación de una pauta de observación de clases para alcanzar una comprensión más profunda.	Aplico los saberes relativos a la creación de una pauta de observación en el trabajo solicitado.	Presento y explico los elementos relativos a la creación de una pauta de observación en forma clara.	Conozco superficialmente los elementos propios de la creación de una pauta de observación; no muestro esfuerzo por entender.
	10	8	6	2
3. Contrasto esquemas mentales propios con los de los demás, y los aprovecho como oportunidad de aprendizaje	Valoro el contraste de ideas como oportunidad y motor de nuevos aprendizajes y de desarrollo personal	Contrasto mis ideas y esquemas mentales previos con los de los demás, y soy capaz de modificarlos	Me cuestiono mis propios esquemas mentales a partir de las aportaciones de los demás	No cuestiono mis esquemas, no acepto críticas y no busco mejorar.
	10	8	6	2

4. Constancia y perseverancia en el trabajo emprendido	Afronto con entusiasmo de principio a fin los retos que impone el trabajo	Me destaco por mi tenacidad y constancia en el desarrollo del trabajo	Persevero en la ejecución del trabajo	Necesito que alguien me anime para continuar y concluir el trabajo; me desanimo fácilmente.
	10	8	6	2
5. Análisis de limitaciones y posibilidades para la realización del trabajo	Realizo análisis muy acertados para superar dificultades de la realización del trabajo	Realizo análisis adecuados para superar ciertas dificultades de la realización del trabajo	Demuestro interés por realizar análisis de limitaciones y posibilidades de realización del trabajo	No demuestro interés por analizar limitaciones ni posibilidades, ni busco soluciones.
Subtotal	10	8	6	2

Puntaje máximo: 40