

**La Investigación Formativa en la formación inicial  
del profesor de Historia y Geografía.  
Discursos estudiantiles**

**Formative research in the initial  
training of History and Geography teachers.  
Student speeches**

Rebolledo-Rebolledo, Raquel

Universidad San Sebastián, Facultad de Educación, Chile

raquel.rebolledo@uss.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-1971-8840>

Valdenegro-Fuentes, Lidia

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

lvaldenegro@ucsc.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-8447-8412>

Mena-Olivera, Cecilia

Universidad San Sebastián, Facultad de Educación, Chile

cecilia.mena@uss.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9199-1783>

Sanhueza-Rodríguez, Alexis

Universidad Católica de Temuco, Chile

asanhueza@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-1339-5518>

## Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender los discursos que futuros profesores de pedagogía en Historia y Geografía tienen sobre la construcción de conocimiento en investigación. Se empleó una perspectiva interpretativa, con un enfoque cualitativo. Participaron diecinueve estudiantes en su último año de formación docente, de tres universidades de la zona centro sur de Chile. La información se recogió mediante grupos focales y se analizó por condensación de significados. Emergieron tres categorías de sentido. En la primera, la investigación asociada a la disciplina, la biografía y experiencia que el futuro profesor plantea en su proceso formativo se asocia a referentes de quienes los forman, los académicos que investigan, preferentemente en el ámbito particular de la disciplina. En la segunda, apropiación de un dominio técnico, los significados se muestran anclados en dispositivos tradicionales, reproductores de modelos. Y, en la tercera, investigación como construcción con 'otros', la polifonía de voces coadyuva en el abordaje del objeto de estudio y permite una matriz de análisis nutrida de diversidad interpretativa. Se dibuja un opaco estatus de la investigación en la formación inicial del profesorado.

**Palabras clave:** Investigación formativa, dominio disciplinar, dominio técnico, identidad pedagógica.

## Abstract

This study aimed to understand the discourses that preservice teachers in History and Geography have about the construction of knowledge in research. An interpretive perspective was used, with a qualitative approach. Nineteen students in their last year of teacher training from three universities in the south-central area of Chile participated. The information was collected through focus groups and analysed by condensation of meanings. Three categories of meaning emerged. The first is the research associated with the discipline, the biography and experience that the future teacher presents in his training

process is associated with references of those who train him, the academics who research, preferably in the field of the discipline. In the second, appropriation of a technical domain, the meanings are shown anchored in traditional devices, reproducers of models. In the third, research as construction with 'others', the polyphony of voices contributes to the approach to the object of study and allows an analysis matrix nourished by interpretative diversity. An opaque status of research is drawn in the initial training of teachers.

**Keywords:** Formative research, disciplinary domain, technical domain, pedagogical identity.

**Recibido:** 14 de junio de 2024 - **Aceptado:** 30 de octubre de 2024

## 1. Introducción

La investigación es parte sustantiva en la construcción del conocimiento socialmente relevante (Rebolledo Rebolledo, 2020), lo que la hace esencial durante la Formación Inicial Docente (FID). A nivel internacional, se ha establecido que la investigación contribuye a alcanzar una educación de calidad, equitativa, y que promueva el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes (UNESCO, 2015). Algunos estudios en el contexto iberoamericano señalan que la investigación es fundamental en el proceso de aprendizaje de

competencias de reflexión e interpretación para el desarrollo del pensamiento histórico, habilidades geohistóricas y, de manera particular, en la adquisición de conocimientos y comprensión crítica del mundo (Ortega y Chávez, 2023; González et al., 2024; Turpo et al., 2020; Santisteban, 2010), lo que advierte la importancia de la investigación desde etapas tempranas del proceso de escolarización hasta la formación universitaria.

El desarrollo del pensamiento crítico es un eje transversal en la escolaridad y formación profesional en diversos países (Bezanilla Albisua

et al., 2018; López Mendoza et al., 2022; Núñez López et al., 2017) y la labor de formar el pensamiento crítico, en el marco del currículum nacional vigente chileno se relaciona, preferentemente, a las ciencias sociales a través de la asignatura de Historia y Geografía (Castillo, 2020; MINEDUC, 2016). Esta es un área en la que los estudiantes analizan y reflexionan sobre el pasado para dar sentido al presente, entendiendo que los hechos pasados configuran el estado actual de la sociedad y el mundo en general (Moreno Vera, 2018).

En sus inicios, los procesos formativos de profesores de historia y geografía se encontraban enmarcados en códigos específicos de la disciplina de carácter positivista (Arrepol, 2019), memorísticos, nacionalistas y enciclopedistas (Cuesta, 2002). Sin embargo, bajo las actuales demandas, los procesos de indagación, el trabajo heurístico y los métodos investigativos emergen para acompañar la formación siendo elementos base del profesorado de la especialidad.

La formación del profesorado de historia y geografía se ve interpelada por los marcos

normativos que dictaminan el quehacer profesional. En este sentido, las bases curriculares (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2012) hacen referencia a la necesidad de aplicar los métodos de indagación de las ciencias sociales para «desarrollar el pensamiento crítico, el rigor intelectual, la capacidad de relacionar múltiples variables y de fundamentar los juicios [...] estas habilidades y competencias permiten a los alumnos comprender mejor la realidad, adquirir y relacionar conocimientos [...]» (135). Es decir, los actuales y futuros profesores de historia y geografía deben enfrentar la dinámica permanente de la sociedad, adaptándose a los rápidos cambios, pero exigiendo a sus estudiantes la criticidad necesaria para observar, estudiar y transformar los territorios, sean locales o globales (Rebolledo Rebolledo y Turra Díaz, 2022).

En concordancia con la iniciativa de las bases curriculares, los estándares de la profesión docente para carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021) proponen

que la formación de los futuros profesores debe potenciar «un conjunto de habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico; desarrollar actitudes de valoración de la democracia y de los fundamentos sobre los que se sustenta» (MINEDUC, 2021: 73). En este marco normativo, la investigación debe ser empleada como una estrategia y trabajada como una habilidad que permite desarrollar y promover el conocimiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Comisión Nacional de Acreditación de Chile, 2018).

Se advierte en ambos documentos un énfasis por el desarrollo del pensamiento crítico, el que según Paul y Elder (2005) constituye un proceso mental activo que permite mejorar la calidad del razonamiento al identificar y aplicar de manera consciente estructuras lógicas que subyacen a nuestro pensamiento. Para Facione (1990), el pensamiento crítico sería fundamental en investigación, pues constituye un recurso que permite corregir o rectificar el propio pensamiento.

Estos antecedentes apoyan la idea de que desarrollar pensamiento crítico mediante

la búsqueda permanente de información y conocimiento nuevo a través de la indagación e instalar el deseo continuo por el saber, durante la formación inicial del profesorado, sería fundamental para dar respuesta a la Ley Desarrollo Profesional Docente (20.903/2024), la que establece entre sus principios la innovación, investigación y reflexión pedagógica, impulsando a que el sistema de desarrollo profesional docente fomente la creatividad y capacidad de innovación e investigación para la construcción del saber pedagógico y el desarrollo profesional.

Es así como el currículum declarado en documentos oficiales instala ideas sobre el sentido de la pedagogía y sus ámbitos, entre ellos la investigación, instituyendo a los futuros profesores de historia y geografía como agentes activos que viven una experiencia de interacción con el conocimiento, mas no se sabe cómo desarrollan esta experiencia y cómo la significan, por lo que resulta necesario comprender: ¿Cuáles son los discursos atribuidos por los estudiantes de pedagogía en historia y geografía sobre el valor formativo de los

procesos de investigación formativa experimentados en su formación universitaria?

El estudio apunta a comprender los discursos atribuidos por estudiantes de pedagogía sobre la construcción de conocimientos en el ámbito de la investigación formativa en programas de formación inicial de profesores de historia y geografía. En este contexto, el estudio se desgaja de uno de los objetivos específicos de un proyecto ANID-FONDECYT Regular 1221433, que busca distinguir discursos acerca del valor formativo de la enseñanza histórica de los contenidos programáticos en los planes curriculares de la carrera, desde las voces del estudiantado de pedagogía.

## 2. La Investigación Formativa

Las universidades hoy en día son las entidades creadoras de conocimiento por excelencia. Este conocimiento constituye la llamada investigación productiva (Andino et al., 2023), la que ya habría sido definida por Restrepo (2003) como la «generación sistemática de conocimiento y su aplicación para resolver problemas del contexto» (196), productora

de conocimiento teórico y tecnológico en un estricto hacer científico. Para la generación de investigación y conocimiento se requiere formar aprendices capaces de realizar el proceso investigativo, de lo que deviene la necesidad de formar en investigación (Castro Rodríguez, 2022). Este proceso se institucionaliza a partir del Proyecto Tuning-América Latina que establece diversas competencias necesarias para los profesionales del siglo XXI, entre las que destaca la formación en investigación (Beneitone et al., 2007).

De ahí que los cambios introducidos al currículum nacional y, consecuentemente, a la formación del profesorado, se apoyen en la evidencia internacional que señala un giro en la formación inicial docente hacia una instrucción basada en la investigación (Martell, 2019; Swan y Lee, 2017; Brett et al., 2013), lo que ha conllevado a que los programas de formación docente introduzcan cursos orientados a proveer de herramientas metodológicas para el desarrollo del pensamiento disciplinar en historia y ciencias sociales (Martell, 2019).

En el contexto de Estados Unidos, el Marco C3 (National Council for the Social Studies, 2013) proveyó a la comunidad educativa la oportunidad de centrar el currículum y la instrucción en el cuestionamiento y la indagación sistemática (Cuenca, 2020). Esta racionalidad se convirtió en el centro de las ciencias sociales a través de una instrucción que, necesariamente, debía abordar cuatro pasos: (a) el desarrollo de preguntas y planificación de investigaciones, (b) aplicar conceptos y herramientas interdisciplinarias, (c) evaluar recursos y utilizar evidencia, y (d) comunicar las conclusiones y tomar cursos de acción informados por los resultados. Esta visión de las ciencias sociales demanda al profesorado una formación para gestionar aulas basadas en la investigación, por lo que la formación docente está mandatada para preparar educadores que puedan conducir el estudio de las ciencias sociales en esta dirección (Cuenca, 2020; Crocco y Livingston, 2017; Riesman et al., 2018).

Al respecto, la Investigación Formativa (IF) constituye una herramienta que progresivamente ha ido consolidándose durante la

formación inicial docente, evolucionando desde variadas perspectivas. En primer lugar, la IF como estrategia didáctica se puede conceptualizar como una estrategia que posibilita el ejercicio de la indagación a través del método científico en situaciones específicas dentro del proceso de formación del profesorado, como aprendizaje y puesta en acción de habilidades asociadas a la investigación (Augusto, 2003; Parra, 2004; Restrepo, 2003; López-Espitia, 2017; Espinoza Freire, 2020) con el fin de «mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje» (Parra, 2004: 71). Esta comprensión de la investigación la posiciona como herramienta formativa que potencia las capacidades críticas del profesorado al permitir un análisis de las prácticas pedagógicas y redireccionar oportunamente el hacer docente para lograr aprendizajes más profundos (Ávila y Hernández, 2021). En segundo lugar, la IF como herramienta de reflexión, pues facilita los procesos de indagación para la mejora en la acción profesional futura (Augusto, 2003; Asís-López et al., 2022; Rojas et al., 2020). Desde esta perspectiva, la IF contribuye a un aprendizaje más significativo, permitiendo a los docentes cuestionar sus prácticas y mejorar

continuamente (Rojas et al., 2020; Venegas et al., 2019). Y, finalmente, la IF como formación en investigación es entendida como un proceso de construcción de conocimiento que sigue las fases de una investigación clásica (Salguero Rosero y Pérez, 2023), desde esta concepción la investigación formativa contribuye a la experimentación de la satisfacción por conocer y generar nuevo conocimiento (Augusto, 2003), caracterizándose por ser dirigida e intencionada por un docente en el marco de sus funciones pedagógicas y porque quienes lo llevan a cabo no son investigadores expertos, sino bien sujetos durante su formación académica (Miyahira, 2009).

En este estudio se entiende la investigación a partir de la vertiente formativa, desde la que se puede formar para ella. Este tipo de investigación implica el vínculo entre estudiantes y docentes en su itinerario formativo, para generar herramientas para la indagación sistemática de diversas temáticas debiendo ser un eje transversal en la formación de los futuros profesores y sus posteriores acciones de desarrollo profesional. En el caso de Chile, las investigaciones en la Formación Inicial

Docente indican que resulta básico pero esencial desarrollar habilidades investigativas en los y las estudiantes para favorecer la investigación de la propia práctica y dar soluciones fundamentadas a las vicisitudes de la práctica educativa (MINEDUC, 2016; Calisto Alegría, 2020). En esta línea, el estudio de Pastenes y Pérez Ossa (2024), que indagan de manera sistemática el estado del arte acerca de las habilidades investigativas en el currículo y en los proceso de enseñanza y aprendizaje de los profesores en formación (2013-2023) señalan que la promoción de habilidades de investigación deben ser consideradas como medulares para mejora la práctica docente.

En la enseñanza de la disciplina histórica, la IF resulta una estrategia que fomenta el pensamiento crítico y la indagación lo que coadyuva a una mejor comprensión del estudiantado sobre los procesos históricos, potencia las habilidades analíticas y abre espacios de mayor participación en temáticas sociales, políticas y económicas. De acuerdo con el Marco C3, la enseñanza basada en la investigación contribuye a la preparación de los estudiantes para la vida cívica a través del cuestionamiento

riguroso e interdisciplinario, lo que queda de manifiesto, especialmente, en las expectativas, prácticas y resultados obtenidos a partir de las clases de ciencias sociales (NCSS, 2013). En Chile, las investigaciones de Arrepol (2019), Garrido y Jiménez (2020), y de Salazar et al., (2023) mencionan que en el caso del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales en la formación inicial y permanente del profesorado, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e histórico.

### 3. Método

La aproximación al fenómeno estudiado se realizó desde la metodología cualitativa, por la naturaleza comprensiva y flexible de los datos que se expresan como descripciones a través de palabras y se representan en la realidad de los estudiantes (Posso, 2023). Tomando como referencia las orientaciones de Flick (2018), este tipo de estudios permite abrir una sensibilidad especial para el estudio específico de escenarios históricos y sociales, biográficos y entornos laborales que influyen en la experiencia de los participantes. La metodología cualitativa nos

permitió descripciones, análisis e interpretaciones detalladas de las interacciones de los estudiantes incorporando sus experiencias, creencias, pensamientos y reflexiones en calidad de actores al interior del proceso de construcción de conocimiento pedagógico en el ámbito curricular de la investigación.

Se empleó un diseño desde la perspectiva fenomenológica, en un intento por entender la vida misma, en una relación entre lo objetivo y lo subjetivo. Los significados y las experiencias que se buscó comprender permitieron el paso desde la focalización del objeto intencional a la vivencia intencional (Romano, 2012), cuyo tránsito logra posicionarse en el espacio de aprehensión y reflexión del fenómeno. Este *intuir y pensar* es un acto que responde al interés teórico de la fenomenología, aplicable, sobre todo, ante la necesidad de aproximarse a la interacción subjetiva en lo cotidiano. Se consideraron como principios del proceso investigativo la flexibilidad y el carácter inductivo, lo que contribuyó a obtener información que permita cumplir con el objetivo de investigación.

### 3.1 Campo de estudio y Participantes

El estudio se desarrolló en contextos universitarios, en especial, en la formación inicial del profesorado de Historia y Geografía, y consideró un muestreo intencional no probabilístico (Hernández González, 2021). Para profundizar en el muestreo, se utilizó un criterio de identidad territorial de tres universidades regionales que proveen una muestra importante de estudiantes de pedagogía en Historia y Geografía, parte de un territorio complejo que requiere y construye conocimiento contextualizado. Se plantearon como criterios de homogeneidad que las universidades presenten en su oferta formativa la carrera de pedagogía en Historia y Geografía, acreditada por tres años o más, y en régimen, registren en sus documentos curriculares las competencias de IF como parte del itinerario formativo de estudiantes de pedagogía. Las universidades que se seleccionaron, todas con acreditación institucional de cinco o más años, desarrollan la investigación productiva (una de ellas de alta competitividad a nivel nacional e internacional) y presentan proyectos institucionales diferentes, cuya heterogeneidad otorga diversidad al campo de estudio.

Los participantes son parte del medio formativo universitario en pedagogía. Jóvenes estudiantes, en su mayoría hombres, pues de esa forma se conformaban las cohortes que se encontraban en el último año de la carrera, habían avanzado al último nivel de sus prácticas pedagógicas formativas, cursaban o habían cursado Seminario Investigativo, Proyecto de Grado y/o trabajos de titulación asociados a IF en la carrera de pedagogía en Historia y Geografía. Esto, puesto que ya se ha desarrollado prácticamente toda la trayectoria en la carrera y se han adquirido diversos elementos de la formación pedagógica y en investigación. La caracterización de los participantes se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1. Estudiantes participantes del estudio**

Universidad	Género	Rango etario	Situación académica	Código de identificación
Estatad de la región del Ñuble	Masculino	20 a 24 años	Cursandosemestre de tesis	E1UE
	Masculino	20 a 24 años	Cursandosemestre de tesis	E2UE
	Masculino	20 a 24 años	Cursandosemestre de tesis	E3UE
	Masculino	20 a 24 años	Cursandosemestre de tesis	E4UE
No estatal-Tradicional, parte del Consejo de Rectores de la región del Biobío	Masculino	20 a 24 años	Cursando semestre de trabajo de titulación	E1UNE
	Masculino	20 a 24 años	Cursando semestre de trabajo de titulación	E2UNE
	Femenino	25 a 29 años	Cursando semestre de trabajo de titulación	E3UNE
	Masculino	20 a 24 años	Cursando semestre de trabajo de titulación	E4UNE
	Femenino	20 a 24 años	Cursando semestre de trabajo de titulación	E5UN5
	Masculino	20 a 24 años	Cursando semestre de Metodología de la investigación educacional	E6UNE
	Masculino	25 a 29 años	Cursando semestre de trabajo de titulación	E7UNE
	Femenino	20 a 24 años	Cursando semestre de Metodología de la investigación educacional	E8UNE

Privada de la región del Biobío	Masculino	25 a 29 años	Cursando semestre de proyecto de grado	E1UP
	Masculino	20 a 24 años	Cursando semestre de proyecto de grado	E2UP
	Masculino	25 a 29 años	Cursando semestre de proyecto de grado	E3UP
	Femenino	20 a 24 años	Cursando semestre de proyecto de grado	E4UP
	Masculino	20 a 24 años	Cursando semestre de proyecto de grado	E5UP
	Femenino	20 a 24 años	Cursando semestre de proyecto de grado	E6UP
	Femenino	25 a 29 años	Cursando semestre de proyecto de grado	E7UP

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Para resguardar criterios éticos de la investigación, se actuó bajo normativas nacionales e internacionales de la declaración de Singapur y el informe Belmont. Para asegurar la dignidad y confidencialidad del trabajo con seres humanos, se levantaron consentimientos informados para los grupos focales, validados por el comité de ética de la investigación y se elaboró un documento de confidencialidad para quien registró y transcribió la información con un carácter bidireccional que incluye a los participantes.

### **3.2 Técnicas de recolección de información**

La técnica de recogida de información implementada incluyó el uso instrumental de grupos focales. Los grupos focales son una técnica cualitativa que facilita la interacción entre individuos, desconocidos o no, que persigue captar la forma de pensar, sentir o entender de los participantes en torno al tema investigado (Rodas y Pacheco, 2020) que se desarrolla en un momento determinado. Se realizaron conversaciones con grupos de estudiantes de último año de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía, con «igual derecho al habla» (Canales, 2006: 268). Se acompañan

de un guion abierto y flexible a la discusión y la dirección que esta tome. El guion que se aplicó incluyó dos dimensiones asociadas a la investigación como valor formativo de la disciplina histórica en el itinerario formativo cursado. Una vinculada a significados y otra a experiencias.

Estas conversaciones constituyeron grupos que levantaron un discurso en función de su realidad común y que se creó desde el mismo momento en que se provocó el encuentro. Estos grupos generaron debate, diversidad y diferencia (Flick, 2018), pero no se buscó negociación de significados, dando cuenta de la naturaleza dilemática de los argumentos cotidianos (en Lunt y Livingstone, 1996 citado por Flick, 2018). Se realizaron tres grupos focales, uno por cada universidad, a lo largo de un semestre académico.

### **3.3 Proceso de análisis de la información**

Para analizar la información de las transcripciones detalladas de los grupos focales, se implementó la técnica de condensación de significado (Kvale, 2011). Este procedimiento de análisis de datos permite acotar los relatos

aportados por los participantes generando sintagmas breves, para, posteriormente, avanzar en la conformación de códigos que se agrupan en categorías de sentidos. Este proceso analítico se desarrolla en base a la organización temática de las declaraciones y comprensiones expresadas por las y los participantes de los grupos focales. De acuerdo con la densidad de los códigos presentes en la transcripción, se realizaron agrupaciones concentrando significados comunes a modo de categorías de sentido.

#### 4. Resultados

Los resultados son presentados en base a un proceso de revisión de la data, donde se registraron inicialmente códigos intuitivos en base a una lectura libre de los textos. Luego, se agruparon en unidades de significado, las cuales fueron integradas para dar base a la categoría de sentido, presentándose como estructuras de significado; de esta manera, se orienta la acción de análisis en una condensación de significados. Emergieron tres categorías de sentido: investigación asociada a la disciplina, investigación como dominio

técnico e investigación como construcción con 'otros'.

##### 4.1. Investigación asociada a la disciplina

Esta categoría resulta de las opiniones que los estudiantes, futuros profesores, manifiestan sobre investigación. Una suerte de constructo de la identidad profesional asociada a la disciplina en que se les forma, sea esta historia y/o geografía, más que a la pedagogía.

Lo primero que llama la atención en la revisión de la data es cómo la biografía y experiencia que el futuro profesor va levantando en su proceso de Formación Inicial Docente se encuentra asociada a referentes situados en sus profesores universitarios, «eso hace que uno tienda a orientarse más a la historia, a querer ser historiador como ellos, a estudiar como ellos» (E3UE). Aquellos académicos que desarrollan la actividad investigativa en su cotidiano son los que atraen el interés del estudiantado. Así lo indica un estudiante al señalar que «los profesores de Historia que nosotros hemos tenido son tipos que han escrito un montón, tienen un montón de artículos» (E2UE). De estos, aquellos que investigan, lo

hacen preferentemente en el ámbito particular de la disciplina, lo que es significado como investigación por los futuros profesores.

La admiración que despierta en los estudiantes de pedagogía en Historia y Geografía el que los académicos que dictan sus clases sean posgraduados y mantengan actividad investigativa en el ámbito específico disciplinar impacta en la identidad profesional que se va construyendo mientras se está en proceso de formación docente. A su vez, desde el inicio del proceso formativo se plantea la exigencia de la investigación en la disciplina, ya que «en Historia nos hacen investigar constantemente desde ramos como Historia Local y otros, hay ensayos, entonces la investigación es más transversal a los ramos de historia» (E4UE).

Desde esta perspectiva, el contexto institucional y el social actúan como elementos influyentes en la apropiación de modelos asociados a la investigación. Y, si los docentes investigan en la disciplina, los estudiantes en formación tienden también a orientar sus intereses indagatorios en estas áreas, otorgando una sensación de mayor dominio

en la investigación disciplinar. «Estamos preparados para revisar fuentes y trabajar en el archivo nacional» (E2UE). A su vez, los estudiantes cuestionan el cómo significan investigación y reconocen la herencia de la forma de lo enseñado en este ámbito «y lo asociamos mucho a parámetros formales y tradicionales, y solo lo vemos desde ese ámbito» (E4UE), donde impacta la formación de sus maestros, la trayectoria investigativa que poseen y sus prácticas en la disciplina:

es que cuando uno entra a la carrera, uno reconoce que los profesores de Historia de acá de la universidad son personas con alto grado académico, y además ellos mismos se muestran al estudiantado casi como referentes. Referentes en todo tipo, de, de persona, de profesores, entonces cuando entramos a primero, que somos jóvenes, entre niños y jóvenes, a lo mejor hay un grado de inmadurez y uno construye una figura de profesor como un ser intelectual, que es modelo, eso hace que uno tienda a orientarse más a la historia, a querer ser historiador como ellos, a estudiar como ellos (E3UE).

Esta seducción por la disciplinariedad se ve reforzada en la intención de promover la acción investigativa disciplinar por parte de los profesores que enseñan a investigar en la formación inicial del profesorado, lo que queda de manifiesto cuando uno de los estudiantes entrevistados indica que existe «muy poco fomento a que investiguemos en educación. Fomentan ser historiadores y ser geógrafos, más que ser pedagogo o profesor» (E3UNE). Esto contrasta con la reflexión a la que se somete el estudiante en el momento en que ingresa al ejercicio de la práctica profesional, ya que su actuar docente y sus decisiones se direccionan hacia un nuevo objetivo: ser profesores. Sin embargo, «la pedagogía en la universidad nos preparan para ser más historiadores investigadores, que para ser más profesores investigadores» (E3UP).

El dominio de los saberes disciplinares resulta favorable e importante, pero la comprensión de la acción educativa y sus diversas complejidades emerge como necesaria, por lo que más allá de las respuestas que la literatura otorga sobre el saber pedagógico, es el futuro profesor quien se enfrenta al cuestionamiento

del hacer: «Ya cuando estamos en cuarto o quinto nos damos cuenta de eso, que nosotros siempre vilipendiamos los ramos de educación en relación con los ramos de la disciplina misma» (E3UE). Aparece la investigación, escindida de los modelos preinstalados asociados a la disciplinariedad y se resitúa en el campo pedagógico como necesidad de la comprensión del fenómeno pedagógico; «en los cursos superiores nos dimos cuenta de ese detalle, que como estudiantes uno llega acá hablando de historia y geografía y de lo que menos se habla es de la pedagogía, y es lo que realmente vinimos a hacer» (E1UP). Esto coadyuva a instalar en los futuros profesores que la investigación adquiere sentido en el contexto escolar.

Si bien hay una demanda de comprensión de la realidad escolar, al momento de responder al requerimiento curricular de levantar una investigación como parte del proceso formativo, la trayectoria previa, la influencia y admiración por los docentes que investigan y la escasa presencia de formadores abocados a la investigación científica en pedagogía, los moviliza a realizar procesos de investigación

situados en la disciplina, y escasamente en los saberes educativos.

Por otra parte, ha de suponerse que el giro hacia la identidad profesional pedagógica encuentra reflexión en los profesores noveles en sus primeros años de ejercicio profesional, con la acción en el aula: «Los profesores evitan asumir el rol que les corresponde. Ese rol protagónico, en cómo entender la educación, en aportar conceptos nuevos desde la propia educación en el aula, como que no se puede canalizar» (E4UNE). Por lo que en el momento formativo en el que se está instalando el interés por la investigación, la escuela, el aula escolar o el hacer pedagógico no despierta aún una necesidad profesional, «siendo realista, es pertinente, como anhelo demás que sí, pero tengo que ver la realidad. Yo lo veo lejano, porque creo que no están las condiciones, para partir desde la investigación» (E4UE). Los futuros profesores asocian la investigación a la disciplina: «La tradicional [disciplinar] la tenemos por cómo hemos sido formados, como herencia de la formación universitaria» (E2UE), y no es su referente o interés la investigación en pedagogía, «esa de que nosotros

tenemos que resolver problemas al interior o en el aula, nosotros a esa le llamamos situaciones didácticas, formación pedagógica, quehacer pedagógico» (E2UP). Esto también puede proyectarse como una escisión entre lo disciplinar y lo pedagógico, donde hay dos ámbitos separados que no dialogan y donde solo existen en base a la entrega de saberes específicos.

Lo anterior puede ser explicado desde el sentido de ser profesor de la especialidad de historia, ya que se concibe como:

un profesor que por sobre todo debe ser capaz de generar en el estudiante una capacidad crítica, una capacidad de generar conocimiento y de que el estudiante (de)construya todo lo que cree saber para construirlo de nuevo [...] el profesor de Historia esa tiene que ser su vocación principal. Eso es en realidad la historia (E3UE).

Aquí la disciplina se empina por sobre lo pedagógico como tarea fundante y como elemento constitutivo de la identidad profesional.

El hacer investigativo no se instala tempranamente en el horizonte de sentido del estudiantado de pedagogía, desligando este ámbito formativo de las actividades propias de un profesor; opacidad en la construcción de conocimiento en investigación que repercute en la conformación identitaria de quien se está formando. Y, cuando esto ocurre—incorporar la investigación en el proceso formativo—, es a través de actividades curriculares disciplinares que demandan de los estudiantes la entrega de productos asociados a la especialidad, principalmente la historia.

Es así como, tanto las tareas asignadas a los estudiantes y las actividades curriculares que despiertan la investigación son parte de la formación en la disciplina histórica, y en menor medida la geográfica, lo que coadyuva a la conformación de una identidad pedagógica disminuida ante la formación de especialistas. Los estudiantes se reconocen estudiantes ‘de Historia’, más que de ‘pedagogía’; por ende, la investigación como ámbito formativo adquiere manifiestas características asociadas a la especialidad.

#### **4.2. Investigación como dominio técnico**

La investigación para los estudiantes que participan de la Formación Inicial Docente significa también la apropiación de un dominio técnico, donde la mirada se encuentra anclada en dispositivos tradicionales, reproductores de modelos. El estudiantado queda excluido de cuestionar las formas de hacer investigación y de la investigación misma, restándose a la posibilidad de levantar alternativas.

El estudio memorístico que sigue modelos a completar carece de problematización, «lo que aprendemos ahí [...] es como pura memoria» (E3UNE) Con ello, se actúa en virtud de lo dado y no como «una comprensión del contenido, sino que se va completando con lo que se pide, se va replicando» (E6UNE). El saber hacer instrumental satisface el requerimiento curricular y permite el tránsito por el itinerario formativo. De esta manera, el hacer investigativo es la tarea a la que se debe responder y con ello el cumplimiento de las estructuras dadas; «no me tomé el ramo muy en serio, tengo que ser bastante honesto, estudié para pasar el ramo, porque ya, había que hacerlo. Además, lo encontraba ‘fome’ y no

me llamaba la atención para nada» (E1UNE). No hay provocación ni despertar del interés investigativo.

Los modelos que los docentes formadores en investigación entregan con estándares formales de rutas preestablecidas provoca un desencanto sobre la acción cuestionadora de la realidad: «Como que le enseñan más la estructura de un proyecto. El problema, crear la pregunta de investigación, generar la hipótesis. O sea que dan como toda la pauta de una tesis. Así el ramo lo enfocan» (E4UP). Queda instalado que investigar es cumplir con el formato predado, «es un manual, que te enseñan dos métodos, cualitativo y cuantitativo» (E4UNE), más que con atender a la explicación sobre las situaciones pedagógicas propias del hacer del profesorado.

Emerge el código disciplinar en lo memorístico, en la reproducción enciclopédica y ordenada del saber: «es prácticamente un ramo técnico» (E3UP). Lo que en investigación responde a cumplir con las etapas y/o indicaciones procesuales dadas previamente, donde «el profesor nos entregaba una lista que tenía entre 7 y 10

puntos, un cuadrado con lo que teníamos que hacer, no me puedo acordar específicamente cuáles eran, pero había cuadrillos que ordenaban las etapas» (E5UNE). La problematización y discusión de lo que ha de atenderse en la acción educativa está ausente.

Esto llama la atención, ya que la identidad profesional de los futuros profesores de Historia y Geografía tiende a ser asociada a aquellos que se sitúan como cuestionadores y críticos de la realidad. Situación que provoca inseguridad en la acción investigativa en educación, ya que:

lo que menos estamos es preparados para investigar en educación, porque no manejamos bien las áreas, no manejamos los métodos, o sea, las técnicas para la recopilación de información. Si explicitamos un problema no sabemos qué técnicas tenemos que usar (E1UE).

Esta declaración es coincidente con otro participante, donde la percepción sobre la formación en investigación apunta a completar la demanda curricular: «Yo siento que todos estos ramos de investigación son como para

prepararnos más para la tesis y no como tanto de investigadores» (E2UP).

Pareciera ser que la investigación no logra en los futuros profesores una proyección de desarrollo profesional; «hemos puesto harto tiempo en esta materia de metodología y no la vamos a ver a futuro en el colegio» (E1UP), sino solo una respuesta a requerimientos curriculares «porque para salir de la carrera hay que sacar una tesis, y para construir una tesis hay que saber investigar [...]. Sin la tesis no salimos» (E2UE).

El horizonte de sentido de la investigación en la Formación Inicial Docente se releva especialista, disciplinar e instrumental. El estudiante declara una realidad escolar marcada por una cultura profesional pedagógica traspasada por la respuesta a los requerimientos técnicos y a las necesidades diarias para el aprendizaje. La forma de responder a estos requerimientos aleja a la acción investigativa como una alternativa válida, crítica y profesional de ejercicio profesional.

Esto se suma a la falta de acciones que potencien la investigación en educación en la realidad formativa de los futuros profesores: «[...] acá yo veo muy poco fomento a que investiguemos en educación. Fomentan ser historiadores y ser geógrafos, más que ser pedagogo o profesor» (E3UNE). Se manifiesta una condición nominal de la investigación pedagógica instalada desde los docentes, se refuerza la emergencia de una cultura disciplinaria, ya desde la Formación Inicial Docente, y se emplaza una formación de profesores especialistas más que pedagogos.

Los futuros formadores incorporan la investigación, sea esta de la disciplina o de la especialidad, en los oficios asociados a la titulación. Uno de los estudiantes entrevistados declara que «el profesor de Historia tiene que ser un sujeto informado y con capacidades de investigación, sin duda. El profesor debe crear conocimiento en el colegio y traspasar eso a los estudiantes» (E3UE), en lo que se entiende que es importante el trabajo de investigar en educación, sobre todo desde el sentido de construir conocimiento. Sin embargo, esto se tensiona puesto que, también, se entiende que la propuesta es atender a la realización de

una investigación al finalizar la trayectoria formativa y sortear, exitosamente y con un sentido instrumental, la demanda curricular del itinerario formativo. Baste recordar lo declarado por un estudiante ya citado previamente que declara que «para salir de la carrera hay que sacar una tesis, y para construir una tesis hay que saber investigar. Y si bien el ramo no nos prepara de la mejor manera, en algún momento estamos obligados a hacer la tesis. Sin la tesis no salimos» (E2UNE).

De esta forma, se manifiesta que independiente del objetivo que aprender a investigar tenga, sea disciplinar o pedagógica, no adquiere sentido en los estudiantes como complementariedad de la formación docente y se relega solo a la tarea por hacer.

Esta tensión repercute en posicionar a la investigación pedagógica solo en un nivel nominal o subsumiéndola a la especialidad. Los estudios memorísticos son coincidentes entre los entrevistados de las tres universidades en estudio. Mientras se indica que lo «que aprendemos ahí [...] es como pura memoria» (E6UP) y cómo esto impacta en la importancia

que se le asigna a la investigación, porque «los certámenes eran memoria de la T de Student y Chi cuadrado. Realmente no me quedó nada de ese ramo, para mí no era significativo, no lo podía aterrizar a mi carrera» (E8UNE); «[...] todos estos ramos de investigación son como para prepararnos más para la tesis y no como tanto de investigadores» (E4UP), redundando en que la investigación adquiere, para la formación de los futuros profesores, un fin instrumental y no un fin en sí misma. Se hereda una cultura de lo pedagógico sin presencia relevante de la investigación.

Primero, notar que aparecen elementos que conforman la investigación como un constructo instalado y forzoso al situarse como parte del itinerario formativo del profesorado, aunque no se destaca en las trayectorias con una línea que la defina, ni tampoco es acogida y relevada por quienes se están formando.

Los estudiantes significan aprender a investigar para poder avanzar en su itinerario formativo y como ámbito necesario en la acción profesional futura. La investigación no es un fin en sí misma, sino un medio para obtener

el fin y desprovee como elemento constitutivo de formación del profesorado.

El profesor adquiere el estatus de poseedor del conocimiento y determina el o los métodos a implementar en el proceso investigativo. La curiosidad indagadora, crítica y permeada por la diversidad de saberes, muy propia del ciclo gnoseológico (Freire, 1994), se empobrece, y, al mismo tiempo, se limita la relación entre docente y estudiante. En este sentido, el profesor unidirecciona el saber y el estudiante adquiere una condición de receptor. El proceso de investigar y enseñar a investigar (Restrepo, 2003) donde se logre la «capacidad de ‘construir’ su propia relación de conocimiento» (Zemelman, 2005: 84) se ve limitada, excluye al estudiantado y, lo que resulta más complejo, se visualiza una ausencia de problematización y discusión sobre la acción educativa.

En tal sentido, la unidireccionalidad de la información y el modelado estandarizado de caminos de investigación predeterminados conducen a procesos rutinarios que amenazan con frustrar a estudiantes y docentes universitarios por igual. A su vez, se alcanza una

relación identificadora con la investigación disciplinar, más que pedagógica. Es concluyente señalar que la investigación adquiere un opaco estatus en la Formación Inicial Docente, con escaso valor y sentido para los estudiantes al ser requerida como un hito de finalización de la trayectoria formativa, revelándose disciplinar e instrumental. Este conjunto de sentencias deslucidas, que resultan inherentes a la investigación, evidencia que no constituye un espacio sustantivo dentro de la formación de profesores.

La investigación se encuentra subyecta a los procesos rígidos y normativos que la estructura metódica permea, como una propuesta tradicional que desencaja ante la demanda creciente de comprender la construcción de conocimiento como una dinámica permanente.

#### **4.3 Investigación como construcción con ‘otros’**

Esta categoría da cuenta cómo los estudiantes significan investigación desde la relación entre y con sus pares:

Todos los conocimientos más significativos que he logrado en algún área del conocimiento, no ha sido necesariamente por la discusión con un profesor en un aula de clase, sino que ha sido con la discusión de compañeros y compañeras donde he tenido los aprendizajes más importantes. Entonces uno dice, yo entendí esto, otro dice que entendió otra cosa (E7UNE).

Responder reflexiva y colectivamente ante un estado de perplejidad resulta interesante de ser abordado. El que los estudiantes busquen formas de entender la investigación con la ayuda e interacción con sus iguales o con otros, los lleva a conformar su propia relación de conocimiento. Así, todos se transforman en sujetos conocedores. Esta posición ante la investigación otorga la condición colectiva a la construcción de conocimiento y sitúa como homólogos a todos quienes participan de ella, como resultado de un ejercicio compartido y polifónico: «Con mi generación, salíamos de clase y discutíamos otra clase que encontrábamos interesante algo, lo discutíamos, no entendíamos algo y lo discutíamos» (E5UP). Los estudiantes se transforman en los

protagonistas del proceso de apropiación de la investigación y se resitúa la condición epistémica del conocimiento, puesto que se desliza desde una posición sosegada a una dinámica; desde una diada, con un protagonista activo del docente a uno pasivo del estudiante, a una multiparticipativa.

La figura del docente que entrega su conocimiento y saber como único poseedor de la información válida, se abre a los otros como referentes para avanzar, discutir y mediar en la elaboración de constructos que buscan explicar o comprender la realidad estudiada, no solo pares en formación, sino un 'otros' que puede ser externo a la vida universitaria. Así lo explica una estudiante que da cuenta de su experiencia: «Con quien hablé mucho mi tesis fue con la profesora del liceo donde estoy haciendo la práctica, que es la jefa de UTP. Entonces con ellas fue con quien empecé a plantear bien el tema» (E2UNE). Esto releva a la participación reflexiva de aquellos que, desde sus contextos y realidades, otorgan perspectivas diversas a la elaboración de los objetos de estudio, adquiriendo un estatus de participación en igualdad ante la búsqueda

y elaboración de conocimiento; «se puede dar que uno converse con los compañeros y compañeras o con otras personas que no son asociadas directamente a la tesis de uno. Yo por lo menos he conversado mi tesis con gente de otras áreas más que con mi profesor» (E7UNE).

La investigación se nutre de la interacción permanente de «otros». Ante estas declaraciones, es interesante hacer una referencia al tiempo y al espacio donde se abordan los afanes investigativos que se desenmarcan del aula universitaria, de la exclusividad de la clase, y adquieren una disposición (a)temporal y (a)espacial. La curiosidad indagadora es permanente, no importando dónde o cuándo se reflexiona sobre ella. El «otros», como hacían referencia las citas de los entrevistados, se ubican en espacios diferentes al universitario. Con ello se destraba la acción investigativa de los cercos físicos característicos asociados a trabajo de escritorio y se permea de la multiplicidad de miradas que el conocimiento de otros contextos provee. A su vez, la polifonía levantada a través de la participación de diversas voces enriquece el abordaje del objeto

de estudio y permite una matriz de análisis nutrida de diversidad interpretativa.

## 5. Discusión y conclusiones

La formación del profesorado chileno releva la especialidad histórica y la especialidad geográfica como las disciplinas de base para desarrollar investigación de futuros profesores especialistas. En este sentido, la investigación formativa adquiere un perfil tributario orientado a la conformación de un formador que naturaliza la comprensión de los contextos sociales y del medio histórico geográfico disociado de la especificidad escolar. De esta manera, la criticidad esperada de quien practica permanentemente la curiosidad indagadora y pesquisa la realidad, con una posición ética, política y social, encuentra su eje en la incorporación de elementos constitutivos de la disciplinariedad, conformando una identidad profesional tejida en base a estos elementos específicos.

La investigación formativa es instalada como parte del proceso inicial docente, pero como respuesta a un requerimiento normativo más

que a un necesario aprendizaje orientado a su posterior y permanente implementación. Baste recordar que el requerimiento de realizar investigación en el espacio de pregrado permite la obtención del título de licenciado en educación requerido por ley y no al aprendizaje profundo y significativo de la misma.

Se revela poca claridad sobre el significado de la formación en investigación, quedando asociada a la especialidad por sobre lo pedagógico. La disciplina adquiere el estatus de supremacía frente al saber profesional del profesor, ubicado en una posición secundaria o de menor valía, redundando en una desvinculación respecto del hacer propio del futuro formador, lo que resitúa a la investigación formativa en una simplicidad epistemológica desarticulada de la apropiación de saberes en el ámbito pedagógico y orientado a la acción educativa.

Emerge una identidad pedagógica desmejorada ante la fuerte presencia de la investigación disciplinar. Se contextualiza la investigación divorciada del hacer docente en el ámbito pedagógico y de escasa trascendencia en el

horizonte de sentido profesional. La preparación de un futuro formador, que integra y potencia sus saberes para reflexionar sobre su praxis, adquiere connotaciones técnicas e instrumentales ausentes de la problematización educativa. Desde los estudiantes que se forman en pedagogía en Historia y Geografía, la investigación formativa se presenta tensionada ya que el ejercicio de los saberes investigativos queda en un espacio de entrega de información que desvirtúa su condición dialógica y dialéctica, y, además, empobrece la reflexión inclusiva y mediada como elementos claves en la construcción de conocimiento.

Esta no relación permea la acción de formar en investigación, la cocreación es externalizada por los estudiantes para desarrollarla con sus pares o con otro, y se levanta un entramado de significaciones que instalan prácticas investigativas desalojadas de la interacción asistida entre profesor y estudiante. Esto se refuerza al obtener la polifonía del proceso investigativo en espacios reflexivos distintos a la relación directa entre quien enseña y quien aprende, lo que debilita la relación discutida y

crítica que se espera obtener con quien asume la tarea de tutor.

Lo mencionado conlleva a un desplazamiento de los espacios de discusión y creación, que transitan desde el aula universitaria hacia afuera o con otros, ajenos al proceso mismo de la formación. Si bien el conocimiento es construido y coconstruido permanentemente, y cualquier espacio es una acción válida para ello, lo cierto es que los futuros formadores no vivencian el proceso investigativo de manera guiada para favorecer su apropiación profunda. Esto se traduce en dos aspectos interesantes y de carácter concluyente.

El primero de ellos, es que esta experiencia dibuja huellas en los futuros formadores, donde la investigación formativa queda marginalizada y se relega del hábito pedagógico futuro, lo que repercute en el sentido mismo de lo que constituye investigar. La investigación formativa se experimenta acompañada de ausencias y debilidades que entorpecen su importancia en la acción pedagógica permanente, lo que trasciende en el horizonte de sentido que va construyendo el estudiante de pedagogía en

Historia y Geografía en su proceso de formación, y redundante en un hacer que afecta la acción investigativa al desarticularse de las tareas que le son propias.

El segundo, se orienta hacia los límites físicos asociados a la construcción de conocimiento que se liberan de los escritorios y las aulas los cuales son nutridos de la riqueza que los multicontextos proveen al levantarse en y con otros. De esta manera, se desarticulan la tradicional relación entre maestro y aprendiz, al permear la formación en investigación de las miradas asistidas por aquellos que no se encuentran directamente relacionados con este hacer, los 'otros', ecualizando el abordaje del objeto de estudio, lo que favorece la diversidad interpretativa y se resitúa la condición epistémica del conocimiento al adquirir un protagonismo en el proceso de apropiación de la investigación.

No obstante, resulta controversial que sea parte del quehacer necesario en la formación inicial del profesorado el construir conocimiento y aportar a la discusión con nuevos referentes o inflexiones, matizando lo ya instalado y que,

al mismo tiempo, las acciones desarrolladas apunten hacia una desazón sobre el mismo proceso de investigar al impregnarse de apuros por responder a la demanda de hacerla, sin la necesaria problematización reflexiva y el acompañamiento mediado, desmarcándose de los espacios formales para su logro.

La investigación formativa del profesorado está subvalorada en los discursos de los estudiantes al requerirse como hito de finalización en su trayectoria educativa. De esta forma, se entiende que la investigación en la formación de profesores compite entre las representaciones instaladas y los sentidos necesarios, reclamando un esfuerzo por su reconocimiento, sobre todo en el ámbito educativo.

Las limitaciones de este estudio se asocian a decisiones metodológicas orientadas a indagar en el espacio de formación universitaria, por lo que se encuentran ausentes las voces de los profesores en ejercicio en el sistema escolar. De igual manera, el estudiantado que participó responde a la conformación natural de una mayoría de hombres, lo que impidió el logro de la equidad de género. No obstante,

esta indagación permite dibujar una línea de reflexión significativa en la comprensión de las dimensiones epistemológicas e identitarias del profesorado. Así también, emerge como desafío indagar en los discursos sobre el carácter científico de la pedagogía signada por aquellos que participan del proceso formativo de futuros formadores, en tanto puede aportar al develamiento de los intersticios que trasponen el estatus epistemológico de los saberes pedagógicos.

**Agradecimientos:** Artículo elaborado en el marco del proyecto ANID-FONDECYT Regular n.º 1221433 y del Grupo de Investigación Profesorado, Políticas de Formación y Praxis Profesional, PROFOP UBB GI2313147.

## Referencias citadas

Andino, R., D. Palacios, M. Zambrano, V. Mero, O. Chela y A. Sarmiento (2023): «La investigación productiva en el área de la educación: Una comparación del Ecuador con otros países de América del Sur». *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4319-4339. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5646](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5646)

Augusto, C. (2003): «Investigación e investigación formativa». *Nómadas* (col), (18), 183-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890018>

Arrepol, C. (2019): «Formación inicial de profesores de Historia y Geografía: Sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile». *Clio & Asociados*, (28), 69-80. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10101/pr.10101.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10101/pr.10101.pdf)

Asis López, M., E. Monzón Briceño y E. Hernández Medina (2022): «Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades». *Mendive. Revista de educación*, 20(2), 675-691. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2676/pdf>

Ávila, C. y J. Hernández (2021): «La investigación formativa como práctica reflexiva en la formación de docentes: Un estudio de caso en educación primaria». *Educar: Revista de Educación*, 57(2), 115-130 <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184560>

Beneitone, P., C. Esquetini, J. González, M. Maletá, G. Siufi y R. Wagenaar (2007): *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning América Latina desde 2004 a 2007*, Bilbao, Universidad de Deusto. <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>

Bezanilla-Albisua, M., M. Poblete-Ruiz, D. Fernández-Nogueira, S. Arranz-Turnes y L. Campo-Carrasco (2018): «El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios». *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>

Brett. L., E. Thomas, K. Drago y L. Rex (2013): «Examining studies of inquiry-based learning in three fields of education sparking generative conversation». *Journal of Teacher Education*, 64(5), 387-408. [https://scholarsarchive.library.albany.edu/etap\\_fac\\_scholar/23/](https://scholarsarchive.library.albany.edu/etap_fac_scholar/23/)

Canales, M. (2006): *Metodologías de la investigación social*, Santiago, LOM.

Cangalaya, L. (2020): «Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación». *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <https://scielo.org.pe/pdf/des/v12n1/2415-0959-des-12-01-141.pdf>

Calisto-Alegría, C. (2021): «Adquisición de habilidades investigativas de los profesores en formación en Seminario de Grado». *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 205-215. <https://doi.org/10.5209/rced.68317>

Castillo, R. (2020): «El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos». *IXTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14), 127-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7568883>

Castro-Rodríguez, Y. (2022): «Revisión sistemática sobre los semilleros de investigación universitarios como intervención formativa». *Propósitos y Representaciones*, 10(2), e873. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.873>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2021):

Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Historia-Media.pdf>  
Chile. Ley 20.903/2024, Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Ley Chile, 23 de marzo de 2024. Disponible en web: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Comisión Nacional de Acreditación de Chile [CNA] (2018): Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación. Chile [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17457/Carreras-de-pedagogia\\_Serie-Estudios-CNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17457/Carreras-de-pedagogia_Serie-Estudios-CNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cuenca, A. (2021): «Proposing Core Practices for Social Studies Teacher Education: A Qualitative Content Analysis of Inquiry-Based Lessons». *Journal of Teacher Education*, 72(3), 298-313. <https://doi.org/10.1177/0022487120948046>

Cuesta, R. (2002): «El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia

de enseñanza». *Encounters in Theory and History of Education*, 3. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v3i0.1721>

Espinoza Freire, E. (2020): «La investigación formativa. Una reflexión teórica». *Conrado*, 16(74), 45-53. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1332>

Facione, P. (1990): *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assesment and instruction*, American Philosophical Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>

Flick, U. (2018): *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, ediciones Morata.

Freire, P. (1994): *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

Garrido, M., y M.S. Jiménez (2020): «La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración

con la escuela y sus requerimientos». *Sophia Austral*, 26, 349-370. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200349>

González, J., R. Wagenaar y P. Beneitone (2004): *Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades*. *Revista iberoamericana de educación*, 35, 151-164. 10.35362/rie350881 Grant, S. G., K. Swan y J. Lee (2017): *Inquiry-based practice in social studies education: Understanding the inquiry design model*, New York, Routledge.

Hernández González, O. (2021): «Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen». *Revista cubana de medicina general integral*, 37(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>

Kvale, S. (2011): *Las entrevistas en la investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.

López-Mendoza, M., E. Moreno, J. Uyaguari y M. Barrera (2022): «El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia». *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 8(15), 161-180. <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>

López-Espitia, Y. (2017): «El semillero de investigación. Una alternativa innovadora en el sistema educativo colombiano». *Revista Universitaria Ruta*, 19(2), 31-47. <https://revistas.userena.cl/index.php/ruta/article/view/985>

Mackay, R., D. Franco y P. Villacis (2018): «El pensamiento crítico aplicado a la investigación». *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Martell, C. (2020): «Barriers to Inquiry-Based Instruction: A Longitudinal Study of History Teachers». *Journal of Teacher Education*, 71(3), 279-291. <https://doi.org/10.1177/0022487119841880>

MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile] (2015): Bases curriculares 7° a 2° medio. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)

MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile] (2016): *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Programas de estudios. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Historia-geografia-y-ciencias-sociales/>

MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile] (2015): Estudios sobre formación inicial docente (FID) en Chile, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2131>

MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile] (2021): *Estándares de la profesión docente pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales educación media*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Historia-Media.pdf>

Miyahira Arakaki, J. (2009): «La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado». *Revista médica herediana*, 20(3), 119-122. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1018-130x2009000300001](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1018-130x2009000300001)

Moreno-Vera, J. (2018): «El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia través de temas controvertidos». *Actualidades Pedagógicas*, (72), 15-28. <https://doi.org/10.19052/ap.5215>

National Council for the Social Studies [NCSS]. (2013): *College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards*. <https://www.socialstudies.org/standards/c3>

Núñez-López, S., J. Ávila-Palet y S. Olivares (2017): «Desarrollo del pensamiento crítico mediante aprendizaje basado en problemas». *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, VIII (23), 84-103. <https://www.redalyc.org/journal/2991/299152904005/html/>

Ortega, E. y P. Chávez (2023): «La geohistoria: una alternativa para la enseñanza de las ciencias sociales» En: C. Chávez, J. Marolla, F. Díaz, S. Quintana y B. Meneses Coords. *Didáctica de las ciencias sociales para el siglo XXI. Nuevas Perspectivas para su estudio y práctica*, Valparaíso, Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 171-189.

Parra, C. (2004): Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*, 7, 57-77. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>

Paul, R., y L. Elder (2003): La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas, Fundación para el pensamiento crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Pastenes Ponce, G. y D. Pérez-Ossa (2024): «Habilidades investigativas en el currículo del profesor en formación: Una revisión sistemática». *Revista Veritas et Scientia*, 13(1), 97-108. <https://doi.org/10.47796/ves.v13i03.984>

Posso, R. J. (2023): «Diseño metodológico de sistematización de preguntas abiertas: un esfuerzo para mejorar la investigación cualitativa». *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 2(6), 919-925. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i6.6780>

Rebolledo-Rebolledo, R. (2020): «La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares». *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 111-128. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000200111&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000200111&script=sci_arttext)

Rebolledo-Rebolledo, R. y O. Turra-Díaz (2022): «Significados docentes en la construcción de conocimiento en investigación para la formación inicial de profesores de historia y geografía: Emergencia de la co-construcción». *Revista Colombiana de Educación*, (85), 101-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11758>

Restrepo, B. (2003): «Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad». *Nómadas* (col), (18), 195-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890019>

Rodas, F. y V. Pacheco (2020): «Grupos focales: marco de referencia para su implementación». *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>

Rojas, I., J. Durango y J. Rentería (2020): «Investigación formativa como estrategia pedagógica: caso de estudio ingeniería industrial de la I.U Pascual Bravo». *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 319-338. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100319>

Romano, C. (2012): «Must phenomenology remain Cartesian?» *Continental Philosophy Review*, 45, 425-445. <https://doi.org/10.1007/s11007-012-9229-6>

Salazar-Jiménez, R., C. Orellana-Fonseca, y B. Bivort-Urrutia (2023): «Percepción sobre las prácticas docentes en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el desarrollo de la formación ciudadana en Chile. El caso de

Biobío y Ñuble». *Sophia Austral*, 29, 11. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232911>

Salguero-Rosero, J. y O. Pérez (2023): «Aproximaciones teóricas y metodológicas para la gestión de la investigación formativa». *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19), 217-235. <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.13>

Turpo, O., M. Gonzales-Miñán, P. Mango y Cuadros (2020): «Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación». *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.326>

Unesco (2015): Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Venegas Mejía, V., J. Esquivel Grados, y O. Turpo-Gebera (2019): «Reflexiones sobre la investigación educativa y la investigación formativa en la Universidad Peruana». *Conrado*,

15(70),444-454. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500444&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500444&script=sci_arttext)

Zemelman, H. (2005): *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos-UNACH.