

# La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares

**Raquel Rebolledo-Rebolledo\***

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Concepción. Universidad Católica de Temuco, Dirección de Desarrollo Curricular de la Vicerrectoría Académica, Temuco, Chile

*Recibido: 14 enero 2020*

*Aceptado: 09 marzo 2020*

**RESUMEN.** El artículo presenta resultados de la investigación que tuvo como objeto reconocer los significados en torno de la construcción de conocimiento en investigación, en algunas universidades regionales que desarrollan la formación inicial de profesores de Historia y Geografía, a través de los discursos presentes en documentos curriculares. Se desarrolla desde la perspectiva paradigmática interpretativa, bajo un diseño inductivo y flexible. Las técnicas de recogida de información implementadas incluyen el trabajo y análisis de documental, a través de la condensación de significados. Se desarrolla en base a documentos curriculares de tres universidades regionales, de la zona centro sur de Chile, que incorporan la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Entre los principales resultados emerge que, la formación de profesores en Chile se ve fuertemente marcada por la especialidad. Esto se debe a que la disciplina histórica y la disciplina geográfica se relevan como las ciencias anclas para desarrollar investigación en la formación de futuros profesores de especialidad. De ese modo, la propuesta curricular, si bien incorpora la investigación en la formación de profesores de Historia y Geografía, deja en evidencia una diversidad de fines que, en una acción casi pendular, transitan desde la investigación en la disciplina a la investigación en pedagogía, o ambas, y abre la posibilidad de que quien investiga determine según su interés. Lo que pudiera proveer un abanico amplio de posibilidades de indagación, transitando desde lo disciplinar a lo pedagógico o viceversa, y se muestra la poca claridad que tiene el construir conocimiento en investigación para la formación del profesorado lo que coadyuva a la debilitada posición dentro de los fines de la pedagogía y de la investigación misma.

**PALABRAS CLAVE.** Investigación; documentos curriculares; formación de profesores.

---

\*Correspondencia: Raquel Rebolledo-Rebolledo. Dirección: Manuel Montt 056, Temuco. Correo Electrónico: rrebolledo@uct.cl.

1. Los resultados que se presentan en este artículo son parte de las categorías obtenidas en el trabajo de tesis doctoral titulada *Construcción de conocimiento en investigación en la formación inicial de profesores de Historia y Geografía*. Este trabajo doctoral se ha realizado bajo el patrocinio del proyecto FONDECYT Regular N° 1191075, "Caracterización del código disciplinar de la historia escolar ante las reformas curriculares recientes. Estudio desde el sistema escolar y formación del profesorado", del Doctor Omar Turra Díaz, académico de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile.

## Research in the initial teacher training of History and Geography teachers: Confusion of purpose from the curricular documents

**ABSTRACT.** The article presents the results of the research that had the objective of recognizing the meanings around the construction of knowledge in research, in some regional universities that develop the initial formation of History and Geography teachers, through the discourses present in curricular documents. It is developed from the interpretative paradigmatic perspective, under an inductive and flexible design. The information gathering techniques implemented include documentary work and analysis, through the condensation of meanings. It is developed based on curricular documents from three regional universities in the central-southern zone of Chile, which incorporate the degree in History and Geography Pedagogy. Among the principal results is that teacher training in Chile is strongly marked by the specialty. This is due to the fact that the historical and geographic disciplines are seen as anchor sciences for developing research in the training of future teachers of the specialty. Thus, the curricular proposal, although it incorporates research in the training of history and geography teachers, reveals a diversity of objectives that, in an almost pendulum action, move from research in the discipline to research in pedagogy, or both, and opens up the possibility that researchers may determine according to their interests. This could provide a wide range of research possibilities, moving from the disciplinary to the pedagogical or vice versa, and shows how little clarity there is in the construction of research knowledge for teacher training, which contributes to the weakened position within the ends of pedagogy and of research itself.

**KEYWORDS.** Research; curricular documents; teacher training.

### 1. INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación chileno publica, en mayo de 2012, un documento dirigido a profesores de enseñanza media, denominado *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en enseñanza media* donde especifica los conocimientos, habilidades y actitudes que han de tener los egresados de Pedagogía para enseñar a sus estudiantes. Para la especialidad de Historia y Geografía, indica seis áreas o temas, uno de los cuales es Habilidades de investigación e indagación como interpretación de la realidad social, espacial e histórica.

La construcción de conocimiento investigativo, entendida como la praxis dinámica, permanente y dialéctica del conocimiento, adquiere un espacio declarado en la preparación de futuros formadores, y como tal, se hace parte de la Formación Inicial del profesorado, prescribiendo como tarea del profesor el despertar, potenciar y desarrollar la curiosidad indagadora, la necesidad y gusto por el saber y la criticidad en los estudiantes.

Las declaraciones de logros o propósitos de formación establecidos a nivel de estándares, son incorporados en las competencias y perfiles de egreso que conforman la base curricular de los profesores de esta especialidad, y se operacionalizan a través de objetivos y actividades curriculares asociadas a las habilidades de investigación.

Desde este escenario, emergen diversos estudios que indagan sobre la caracterización de estas habilidades de investigación (Martínez y Márquez, 2014; Moreno, 2005), lo que ha permitido conceptualizarlas, clasificarlas, categorizarlas y relevar su función como fundamental en la formación; y a determinar las estrategias específicas para su mejora y promoción (Aguilar, Rodríguez, Baeza y Méndez, 2016; García, Paca, Arista, Valdez y Gómez, 2018; Pereira, Rodríguez y

Vinholi, 2018; Tójar y Mena, 2015) cuyos resultados apuntan a la necesaria implementación de la interpretación, el análisis y la síntesis como fundamentales en la consecución de apropiadas trayectorias formativas.

Se incorporan estas estrategias y habilidades en las propuestas curriculares, sin embargo, y al mismo tiempo, son tensionadas por el predominio de una “racionalidad técnica del currículum, en su vertiente racionalista académica” (Valdés y Turra, 2017, p. 29), de fuerte carácter academicista, que permea la formación del profesorado de Historia y Geografía en un estanco tradicional y pone en cuestión las orientaciones que los actuales marcos normativos intentan movilizar.

De igual manera, resulta fundamental “crear constructos teóricos que permitan plantear y resolver comprensivamente los problemas de la realidad y vincularles a espacios en donde se pueda realizar una aventura del conocimiento” (Estrada y Estrada, 2019) y la tarea es reestructurar los espacios formativos, labor situada en el docente que enseña a investigar. Se cuestiona y, al mismo tiempo, exige al formador de formadores que realice el proceso de reflexión en torno de su cotidianeidad y la responsabilidad que le compete al desempeñarse como el docente que enseña a investigar (Delgado y Alfonzo, 2019) atendiendo a sus propias competencias investigativas.

A su vez, y como producto de la importante demanda ejercida desde los marcos normativos, la Comisión Nacional de Acreditación en Chile (2018) realizó un estudio sobre los procesos de acreditación de carreras de pedagogía y, dentro del apartado de estructura curricular, indica que el ámbito de mayor debilidad es la Investigación educativa. Declara que “No se contemplan asignaturas que promuevan el conocimiento y manejo de estrategias propias de la investigación educativa que culmine con un proyecto de investigación y defensa del mismo” (CNA<sup>2</sup>, 2018, p. 45), volviendo a poner en cuestión la construcción de conocimientos en investigación y la necesidad de indagar en el logro de estos propósitos formativos-curriculares en la Formación Inicial Docente.

Es así como, el currículum declarado en documentos oficiales, que instala ideas sobre el sentido de la pedagogía y sus ámbitos, entre ellos la investigación, pone en discusión una nutrida y heterogénea base de información que se levanta desde los documentos prescritos de tres universidades regionales, de dependencia diversa, que cuentan con la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía para preparar a estos futuros formadores.

Ante la necesidad de revisar este aspecto y entender la importancia de la línea formativa en investigación, y dados los antecedentes presentados, la problemática que este estudio plantea dice relación con reconocer los significados en torno de la construcción de conocimiento en investigación, en algunas universidades regionales que desarrollan la Formación Inicial de profesores de Historia y Geografía, a través de los discursos presentes en documentos curriculares, teniendo como pregunta ancla el ¿Qué significados sobre construcción de conocimiento en investigación portan los documentos oficiales de las universidades que dictan pedagogía en Historia y Geografía?

---

2. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es un organismo público, autónomo, cuya función es verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen. Se enmarca dentro de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129, promulgada por la Presidenta de la República en octubre de 2006 y publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre del mismo año.

## 2. MARCO REFERENCIAL

### 2.1 La investigación en la Formación Inicial Docente. Enseñar a investigar y hacer investigación

La investigación resulta relevante en la formación del profesorado, al ser parte consustancial del proceso de construir conocimiento. Se encuentra presente en la educación superior, principalmente en las universidades. En este espacio, comparte el enseñar/aprender a investigar y el hacer investigación. La primera, denominada investigación formativa (Miyahira, 2009; Parra, 2004), implementa la investigación en la docencia y adelanta la formación en investigación, mientras que la segunda, denominada como investigación productiva (Restrepo, 2003), se asocia a la elaboración ordenada y metódica de conocimiento para solucionar problemas y proyectar soluciones.

Cuando la investigación tiene un carácter formativo, se le asocia a la formación en pregrado, por tanto, a la Formación inicial del profesorado, como ejercicio pedagógico (Trejo y García, 2009) que aproxima al estudiantado a la iniciación en la producción científica y a su proyección en el ámbito de construcción de conocimiento. No deja de resultar interesante que, si la investigación formativa también implica implementar investigación en la docencia, ello releva la acción a un estatus científico, por tanto, la pedagogía adquiere condición epistémica al señalarle condición de cientificidad (Restrepo, 2003).

Sin embargo, aún se encuentra limitada a la certificación que da cuenta de la especialización adquirida y de las habilidades investigativas a través de la obtención de grados académicos. En esta línea, la investigación de especialización formal se alcanza en el momento en que se da cuenta de habilitación en el ámbito, es decir, en la obtención del grado de magíster o de doctor, entendiendo en ello las competencias necesarias para desarrollar una investigación adecuada a ciertos criterios de cientificidad (Restrepo, 2003; Villa, 2008). El habilitado para desarrollar investigación es el que se ubica en la investigación productiva.

Esta investigación científica, productiva, exigida como criterio en los procesos de acreditación de las universidades<sup>3</sup>(CNA, 2018), han llevado a las propias instituciones de educación superior a ingresar en una escalada de competitividad más ajustada a referentes cuantitativos que a la orientación por la calidad de las mismas. Hoy se vive un proceso de industrialización de la ciencia y del conocimiento, donde la máquina de producción crece de manera explosiva, lo que también trae como respuesta el que la comunidad científica se estratifique y que la mayor parte de los científicos se sometan a un proceso de proletarización en el interior de los centros de investigación (De Sousa, 2009), resultando más importante la cantidad de productos o estudios realizados que la relevancia de los mismos, convirtiendo este saber hegemónico eurocéntrico en uno desencantado y triste (De Sousa, 2009), que transforma la naturaleza en un autómatas que responde al rigor científico descualificado.

No obstante, el proceso de búsqueda de conocimiento, su construcción, se caracteriza por la creación, por discutir y levantar ideas, por una profunda acción reflexiva y autoreflexiva que conlleva la implementación de métodos de validación y sometimiento al juicio crítico de pares, lo que se entiende cómo hacer investigación (Restrepo, 2003).

---

3. La *Guía para la autoevaluación interna de Acreditación Institucional de universidades* de la CNA contempla como una de sus áreas la Investigación. De acuerdo a ello, se solicita que los académicos de las instituciones de educación superior desarrollen actividades sistemáticas de investigación de alto nivel, expresadas en un conjunto significativo de proyectos de investigación y de publicaciones.

La “relación entre docencia e investigación y de la relación entre la formación investigativa y la misión investigativa de la educación superior” (Restrepo, 2003, p. 196) se establece en estrecha vinculación con las necesidades que presentan las universidades según su orientación profesionalista o investigativa<sup>4</sup>. En ambas la formación en investigación es necesaria, por cuanto la investigación formativa adquiere presencia y es propia de estas instituciones; en las universidades investigativas (Machado y Montes de Oca, 2009) la investigación productiva es el referente consustancial, exigiéndose un alto nivel. Ha de comprenderse lo previamente declarado como una característica general y no relación directa entre clasificación de la universidad y tipo de investigación desarrollada (Restrepo, 2003). No obstante, de ninguna manera podrá esquivarse la misión fundante de investigar que tiene la universidad y, por lo mismo, de desarrollar la investigación formativa en sus estudiantes, incluyendo en ello a aquellos que son parte de la Formación Inicial Docente.

## **2.2 La rigidez de los marcos normativos**

Desde fines del siglo pasado la educación se ha visto desembarazada de la tuición estatal al entraparse en la acción privatizadora del paradigma neoliberal, donde la relación derechos sociales y Estado se establece bajo nuevos modelos políticos, económicos y sociales. El diseño de las políticas públicas, impregnadas por la ideología de la globalización (Castells, 2004; Padilla, 2014; Torres, 1998) traspasa los ámbitos tecnológicos, comunicativos y económicos imponiendo la racionalidad del mercado a diversos aspectos de la vida social (Lechner, 2003).

La propuesta del capital humano (Aronson, 2007) emerge como la estrategia teórica que facilita la relación entre educación, producción y trabajo. De acuerdo con ella, existe una relación directa entre mejor nivel de vida y mayor productividad de quien trabaja de acuerdo con sus conocimientos, sean éstos específicos o generales (Gleizes, 2004). Es así como, el estadio de escolarización, la optimización del tiempo y la productividad laboral catapultan este desarrollo positivo. El modelo político-económico desarrollado en educación, y la teoría que lo sustenta, incorpora decretos, documentos y acciones que burocratizan el sistema educativo (Achilli, 2006) y transmiten una racionalidad funcional. A ello se suma, una alta productividad científica en investigación, como sinónimo de alto estándar académico.

En el contexto chileno, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (iniciado en 1999 y finalizado en 2004) cuyo fin declarado es “contribuir al mejoramiento de la calidad del recurso humano graduado y titulado de las Instituciones de Educación Superior” (Salas, 2004), encuentra continuidad en el Informe Tuning para América Latina (2004-2007). Con ello se adscribe al modelo europeo que responde a nivelar competencias para el desempeño laboral en este espacio, aun a costas de obviar las diferencias contextuales que en ello se incluyen. En este informe, la investigación adquiere una distinción al ser situada como competencia genérica, es decir, base de la formación de futuros profesionales.

---

4. Las universidades chilenas participan de procesos de evaluación nacionales que las distinguen de acuerdo a las áreas o ámbitos que desarrollan con mejores criterios de calidad. Las áreas de acreditación institucional que tienen un carácter obligatorio y mínimo son docencia de pregrado y gestión institucional. A estas, adicionalmente, se puede optar a docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio. En Chile aquellas instituciones terciarias que acceden al proceso de acreditación optando sólo por las áreas mínimas, son denominadas como “universidades docentes”, mientras que aquellas que certifican en posgrado, investigación y vinculación con el medio -todas juntas y no por si solas- suelen estar categorizadas por la población como universidades de alto prestigio. Para otros países latinoamericanos, esta distinción se realiza bajo la nomenclatura de universidades profesionalistas o profesionalizantes, aquellas dedicadas a docencia, y universidades investigativas a aquellas que cumplen con criterios de calidad acreditados en este ámbito.

Es así como, desgajado de la propuesta internacional, en el discurso declarado en curriculum nacional del Ministerio de Educación, para la enseñanza de la Historia y Ciencias sociales, se demanda el desarrollo de habilidades eje asociadas a la investigación y al pensamiento crítico (Grez, 2018; Minte e Ibagón, 2018; Miranda, 2003). El desempeñarse como profesor o profesora implica una formación adecuada a este requerimiento, es decir, un profesional que aborda la complejidad del mundo actual desde una posición comprensiva y crítica “así como de mostrarse comprometido con la misión de acompañamiento, orientación y estimulación del desarrollo y aprendizaje del alumnado” (Pérez Gómez, 2010 citado por Zelaieta y Ortiz, 2018).

Esto se ve reflejado en las prácticas de formación de profesores que responden a las demandas de homologación a los países del OECD, lo que se desarrolla en dos aspectos o líneas diferentes: 1) la académica –orientada a estudios superiores, docencia académica o investigación-, vinculada directamente a la obtención de grados; y 2) una profesional -que habilita para el ejercicio de una ocupación de nivel técnico o profesional y de pos títulos-, ambas certificadas y enmarcadas en la ley número 20.370<sup>5</sup>.

La certificación académica, se obtiene luego de aprobar, por lo general, cuatro años de estudios en la formación profesional, siendo un requisito para acceder a estudios de posgrado y, en algunos casos, para la entrega del título profesional. De acuerdo al marco legal vigente para la Educación en Chile, las carreras de pedagogía, que incluyen educación básica, educación media y educación diferencial, previo proceso de titulación, requieren de la obtención de este grado de licenciado en educación. Esto demanda el habilitar una propuesta curricular que permita la formación en investigación.

### 3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo se aborda desde la perspectiva paradigmática interpretativa, también denominada comprensiva, con un enfoque cualitativo, que busca conocer el núcleo de las significaciones presentes en los materiales curriculares a través del análisis documental. Para el análisis de la información textual, el procedimiento a implementar recoge elementos fundamentales de la condensación de significados, parte del análisis cualitativo de datos.

---

5. La Ley N° 20.370 se promulgó el 17 de agosto de 2009, conocida como Ley General de Educación, fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de Parvularia, básica y media y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Reemplazó a la ley N°18.962, conocida como Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), de marzo de 1990, transformando elementos sustantivos de la formación escolar en sus niveles iniciales, pero mantuvo aquellos asociados a la educación superior sin cambio profundo. Es por ello que en mayo de 2018 se promulga la Ley N°21.091, conocida como Ley Sobre la Educación Superior (LSES). La LSES incluye en su artículo 18, inciso 5, letra a; sobre Investigación, creación y/o innovación: a) Las universidades deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación. Esto debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y postgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad. Esta misma ley establece, según el artículo 27, que las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial o Especial y Educador de Párvulos deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación establecido. Dentro de esta normativa se levantan criterios asociados a la obtención del grado académico de licenciado en educación y con ello se otorga un especial énfasis en la investigación, de preferencias sobre la propia práctica o hacer pedagógico.

El análisis cualitativo, como proceso activo y dinámico que integra varios componentes y partes, tiene como punto de partida el conjunto de datos recogidos en proceso de campo para luego descubrir, codificar y relativizar (Amezcuca y Gálvez, 2002; Salgado, 2007) el volumen de información a analizar. Se condensaron los significados (Kvale, 2011), por lo que se escudriñó e hizo salir lo que los textos evidencian y se generaron sintagmas breves, conformando códigos agrupados en categorías de sentidos.

Se trabajó con los documentos curriculares de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de tres universidades de la zona centro sur<sup>6</sup>. Las características comunes de estas instituciones es que son todas regionales, se encuentran acreditadas institucionalmente, presentan diferentes proyectos institucionales y no todas pertenecen al CRUCH<sup>7</sup>. Lo que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla N° 1. Instituciones participantes en la investigación.

<b>Universidad<sup>8</sup></b>	<b>Región</b>	<b>Acreditación Institucional</b>	<b>Nombre de la Carrera</b>	<b>Acreditación Carrera</b>	<b>Año de Creación</b>
Universidad Estatal	Del Ñuble	5 años	Pedagogía en Historia y Geografía	6 años	1947
Universidad No Estatal con servicio público. También denominada Tradicional	Del Bío-Bío	7 años	Pedagogía en Historia y Geografía	5 años	1919
Universidad Privada	Del Bío-Bío	5 años	Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía	5 años	1989

Fuente: Elaboración propia

Los documentos revisados corresponden a la propuesta global de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de las universidades en estudio, según sus declaraciones y perfiles de egreso, más los programas de asignaturas vinculadas y vinculantes a la investigación. El corpus documental se presenta en la siguiente tabla:

6. Chile ocupa un territorio latitudinalmente extenso lo que genera diversidad de características biogeográficas. Es por ello que, se le divide en regiones naturales donde el clima y el relieve, presentan condiciones biogeográficas, hidrológicas y vegetacionales similares. Es así como existen la zona norte, zona centro y zona sur. Las universidades en estudio involucran parte de la zona centro y parte de la zona sur de Chile. Para situarlas geográficamente se indica que son universidades de la zona centro sur del país.

7. CRUCH, Consejo de Rectores de Las Universidades Chilenas, es un organismo creado el año 1954, en virtud a lo establecido en la Ley N° 11. 575, y se define como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los rectores de las veintinueve universidades estatales y no estatales con vocación pública del país y lo preside el Ministro(a) de Educación.

8. Universidad estatal es aquella Institución de formación profesional de carácter pública de valoración social y reconocimiento académico. Se reconocen como universidades públicas al servicio del país (Ley 21.094). Universidades no estatales-tradicionales son aquellas Instituciones de formación profesional, privada, de alta valoración social y prestigio académico. Cuentan con Aporte del Estado y son aquellas creadas antes de 1980 o derivan de ellas. Universidad Privada son las Instituciones de formación profesional privada, creadas después de 1980, a partir de lo establecido en el DFL 1 de 1980 o la Ley 18.962 de 1990.

Tabla N° 2. Corpus documental.

N° documento	Universidad	Actividades curriculares asociadas	Semestre en que se cursa	Año de la carrera	Código de identificación
1	Estatal	Historia local	VII	Tercero	UE1
2		Métodos de investigación en Historia y Geografía	VIII		UE2
3		Investigación educacional cuantitativa			UE3
4		Actividad de titulación I	IX	Cuarto	UE4
5		Actividad de titulación II	X		UE5
6		Descripción de la carrera			UED
7		Perfil de egreso declarado			UEPE
8	No estatal con vocación pública	Teoría y método de la Historia y Geografía	V	Tercer	UNE1
9		Métodos de la investigación educacional	VIII	Cuarto	UNE2
10		Trabajo de titulación	IX y X	Quinto	UNE3
11		Descripción de la carrera			UNED
12		Perfil de egreso declarado			UNEPE
13	Privada	Monográfico de cultura occidental	VII	Cuarto	UP1
14		Monográfico de Historia Regional de Chile			UP2
15		Monográfico de Geografía			UP3
16		Metodología de la investigación	VIII		UP4
17		Proyecto de grado			UP5
18		Descripción de la carrera			UPD
19	Perfil de egreso declarado			UPPE <sup>9</sup>	

Fuente: Elaboración propia

La selección de estos documentos responde a criterios de pertinencia pues contienen información adecuada al objetivo del análisis y de la investigación; exhaustividad ya que son justificados a los requerimientos del estudio; representatividad al ser acotados a la investigación; y homogeneidad por ser documentos de la misma naturaleza, aunque de diferente procedencia.

#### 4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Desde el análisis de los documentos curriculares se levantan tres categorías de sentido declaradas asociadas a significados sobre investigación en la formación de profesores de Historia y Geografía: a) **investigación como tarea disciplinar**, coligada al ámbito de la Historia o la Geografía;

9. Se implementan códigos de identificación para cada documento, con la intención de facilitar la lectura de los resultados. Se incorporan citas textuales de los documentos y se incluye entre paréntesis el código de identificación para establecer la procedencia de la misma.

b) **investigación nominal en pedagogía**, entendida como conocimiento con aplicabilidad en el campo pedagógico, pero no fomentada; y c) **investigación pluriobjetivos**, como diversidad de fines.

*a) Investigación como tarea disciplinar*

En los documentos curriculares, la formación en investigación de profesores de Historia y Geografía se asocia principalmente con el campo disciplinar en la medida en que los discursos refieren al conocimiento histórico, geográfico y patrimonial como áreas asociadas a la investigación. Esto proyecta una imagen cuestionada de los profesores de enseñanza media puesto que se presenta la necesidad de desarrollar una identidad disciplinar, más no una identidad pedagógica.

Desde las descripciones que las carreras de las universidades en estudio declaran, lo que primero llama la atención es la exposición de fines formativos basados fuertemente en la especialidad, preferentemente, de Historia. Las descripciones arrancan desde la formación de profesores: “*Formamos profesores en el área de Historia y Geografía que tengan una visión crítica y amplia tanto de los fenómenos educativos,*” (UPD) o “*Tenemos como propósito la formación de profesionales de la educación en el área de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*” (UED). Más, no cualquier profesor, si no aquel especialista que se identifica por la disciplina que desarrolla. Con esto, se distingue de otras especialidades disciplinares.

La identidad pedagógica se subsume ante aquella marcada por la Historia y Geografía, que le otorga el carácter identitario de referencia. Esto es reforzado al presentar una relación entre la disciplina y el oficio tradicional del historiador “*vinculando historia, geografía y ciencias sociales como claves para la comprensión del desarrollo de las culturas, identificando elementos de continuidad y ruptura en los procesos históricos*” (UPD). Emerge la figura del historiador, como teórico social, como investigador de lo empírico, como científico, por tanto, intenciona la formación hacia este ámbito específico y presupone su conocimiento y su construcción.

Es desde aquí, desde las descripciones de las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía, en donde la preparación de los futuros profesores de enseñanza media se plantea diádica: por un lado, disciplinar, y por otro, pedagógica, escindiendo la formación. Más aún, se marca esta diferenciación al mencionar “*el desarrollo de competencias, expresadas en una visión crítica-analítica de la realidad social, en la perspectiva histórico-territorial, con énfasis en los valores de la cultura cristiano occidental*” (UED), lo que sitúa el trabajo histórico en referentes espacio-temporales, propios de la disciplina, a lo que se agrega la línea cristiano occidental como racionalidad nucleante.

Por otra parte, los perfiles de egreso constituyen la declaración de metas, lo que la carrera propone como cúlmene del proceso de formación de sus estudiantes, y, más aún que las descripciones de carrera, rigen los itinerarios formativos y las actividades curriculares que lo pueblan. Al realizar el análisis de éstos emergen elementos que refuerzan la investigación como tarea disciplinar.

Llama la atención el que se haga mención a la Historia y la Geografía como “*disciplinas cuyo centro de estudio es el hombre, su quehacer y su entorno*” (UED), resituando la disciplina como eje. Esto refuerza los enunciados presentados en las descripciones de carrera y emerge como elemento reflexivo de mayor profundidad puesto que, para el ámbito específico de la investigación, se muestran la disciplina -histórica, geográfica o social- como un espacio de desarrollo, cuyo norte está en la especialización. Se insta a “*comprometerse con el desarrollo disciplinario, desarrollando una actitud investigativa y de perfeccionamiento continuo*” (UEPE), junto al desarrollo de

habilidades específicas como las “*de pensamiento temporal (sucesión, continuidad, secuencialidad, cambio, causalidad)*” (UPPE).

Unido a lo anterior, los perfiles de egreso hacen expresa mención de “*métodos y técnicas aplicadas a la Historia y Geografía*” (UEPE). La referencia a elementos de análisis de fuentes, sistematización de información y comprensión de textos propios de la historia son más específicos aún ya que intencionan la formación del futuro profesorado al declarar que “*puede desarrollar sistematizaciones de carácter documental y de análisis en contraste con la realidad cultural*” (UPPE).

Estos enunciados anticipan una racionalidad instrumental en el ejercicio de las habilidades investigativas, al asociar el método, disciplinar en este caso, a la consecución de los fines de la investigación, donde lo importante está marcado por la operatividad y el procedimiento eficaz. Más aún si esta apropiación de métodos permite “*Integrar las disciplinas de las ciencias sociales para afianzar el conocimiento de la realidad local, nacional e internacional*” (UEPE).

Por otra parte, al revisar la propuesta de itinerarios formativos, queda en evidencia que las actividades curriculares asociadas a investigación van dirigidas hacia la formación disciplinar y escasamente a lo pedagógico. En el caso específico de asignaturas vinculadas a investigación, aquellas orientadas a la investigación educativa propiamente tal se instalan en el último o los últimos semestres de formación; en cambio, aquellas que implementan la acción investigativa disciplinar se visualizan desde los inicios de la carrera. Y los documentos curriculares, específicamente los programas de asignatura, de todas las universidades de este estudio dan cuenta de ello.

Estos elementos permiten reflexionar en torno de las demandas de homologación con los países de la OECD que divorcian las líneas de formación entre lo académico y lo profesional. Lo académico como línea que potencia el desarrollo posterior en grados académicos (posgrados), y lo profesional basado en el ejercicio mismo de la profesión. Se releva la formación de un profesor de educación media que tiene una matriz competencial investigativa vinculada a la disciplina y a lo académico, mientras que lo pedagógico va relacionado a lo profesional.

Por su parte, los programas de asignatura refuerzan lo expresado anteriormente. Esto desde el nombre de las mismas, pues se lee en ellos una intencionalidad declarada. Así, por ejemplo, encontramos: *Métodos de investigación en Historia y Geografía* (UE2); *Teoría y método de la Historia y Geografía* (UNE1); *Monográfico de cultura occidental* (UP1), *Monográfico de Historia Regional de Chile* (UP2) y *Monográfico de Geografía* (UP3).

En la especificidad de cada programa, la vinculación directa de la investigación con el hacer académico disciplinar se evidencia al solicitar la realización de proyectos de investigación que favorezcan la utilización “*...del método histórico y geográfico, otorgando importancia al análisis de fuentes y documentos*” (UE2). Lo que encuentra coincidencia con la demanda de “*Aplicar nociones y herramientas teórico metodológicas de la disciplina histórica y de las Ciencias Sociales en la elaboración y transmisión, oral y escrita, de conocimiento para públicos especializados y no especializados*” (UNE1).

Por otra parte, se presentan actividades curriculares que declaran favorecer a los y las estudiantes en el desarrollo de habilidades investigativas y reflexivas, las que indican como propósito “*... la profundización de aspectos políticos, sociales, económicos y culturales en torno de la Historia ... [para que] dominen los procesos heurísticos y hermenéuticos pertinentes al campo de la investigación*” (UP1). Esto se reitera en otras asignaturas (UP2 y UP3) de carácter monográfico. O “*Investigar una problemática histórica aplicando métodos propios de la investigación cualitativa en la reconstrucción, análisis e interpretación histórica*” (UE1).

Desde esta perspectiva, se da cuenta que tanto las descripciones de las carreras, como sus perfiles de egreso y los programas de asignatura asociados a investigación, dan preferencia a la especialidad en la formación. La especificidad disciplinar se presenta desgajada del conocimiento como integrador o global.

*b) Investigación nominal en pedagogía*

La propuesta de formación diádica que se señalara anteriormente, y que profundiza en el área específica de la disciplina, se ve permeada por una investigación que también ‘hace un guiño’ a la pedagogía. Esto se manifiesta en la presencia de intenciones declaradas, tanto de los perfiles de egreso como de las actividades curriculares, donde ha de desarrollarse la investigación en la pedagogía. Sin embargo, se lee más como un método que como un fin, o proyección investigativa en el área.

Desde la descripción de la carrera, y como se señaló en el apartado anterior, dos de las universidades en estudio declaran el desarrollo de la investigación en la especialidad, preferentemente histórica. Sin embargo, una tercera enuncia que la formación de profesores de Historia y Geografía “...tiene como objetivo formar al estudiante para que asuma una actitud científica ante el fenómeno del conocimiento, el cual es central y necesario a cualquier acción educativa que tiene como objetivo estimular y facilitar el aprendizaje” (UNED), lo que nos lleva a entender una propuesta de formación que enlaza la investigación al ámbito específico de lo pedagógico. Esto refiere a la presencia del estudio científico, pero no situado en la exclusividad disciplinar, sino que como conocimiento llamado “educativo” en tanto comprensión de la acción pedagógica, como un acto de elucidación del profesor que actúa críticamente.

Por su parte, a pesar de que los perfiles de egreso re-direccionan esta mirada a espacios disciplinares específicos, también se intenciona la investigación como “una forma de conocer su entorno educativo, la realidad del medio e incentivar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento, nutriendo de manera efectiva su docencia” (UEPE), para “Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo” (UNEPE).

La demanda sobre la reflexión en torno a la realidad educativa y su praxis, abre paso al fundamento científico de la acción pedagógica. De esta manera, el profesor se emplaza como protagonista en la producción de conocimiento, ya que la reflexión le vehicula para ello. La pedagogía revestiría una posibilidad de alerta permanente a la condición indagatoria en su quehacer.

Sin embargo, las carreras de pedagogía en Chile, incluida la Pedagogía en Historia y Geografía, requieren, previo proceso de titulación, por ley, la obtención del grado académico de licenciado en educación. Por lo que la habilitación de la propuesta curricular que permita la formación en investigación en educación, podría instalarse más como una necesidad de responder a las demandas normativas antes que al ejercicio permanente de la reflexión pedagógica.

A diferencia de lo declarado en perfiles de egreso y descripciones de las carreras, los itinerarios formativos muestran escasa presencia de investigación educativa. De las tres universidades en estudio, dos incluyen investigación educativa (UE3 y UNE2), mientras que la tercera sólo menciona metodología de la investigación (UP4), sin especificidad pedagógica.

Al revisar los programas de las asignaturas en cuestión, la Investigación educacional cuantitativa (UE3) declara estar “...destinada a la caracterización conceptual y al manejo operacional de los métodos cuantitativos de investigación, entendidos como expresión concreta del paradigma positivista de producción de conocimiento científico, en su ámbito de aplicación específica al campo de la edu-

cación”. De esta manera, la reflexión e investigación pedagógica es enmarcada en una estructura de proyecto de investigación ajustado a criterios de cientificidad estandarizados, más aún si sus unidades conceptuales están situadas desde la racionalidad cuantitativa.

Por otro lado, y desde esta misma propuesta de programa de asignatura, se refuerza el requerimiento de investigación desapegada de la especificidad pedagógica al presentar como objetivo el “*Desarrollar en los alumnos y las alumnas una actitud y capacidad investigadora, que los habilite para el acceso al conocimiento desde la metodología de investigación científica*” (UE3).

Esto se manifiesta de manera similar en Métodos de la investigación educacional (UNE2) centrada en que los estudiantes “...conozcan, comprendan y apliquen los diversos métodos de investigación al ámbito educacional...” presentado en unidades que relevan las técnicas de investigación, sean estas cuantitativas o cualitativas. A su vez, la asignatura de Metodología de la investigación (UP4) coincide con la propuesta de las anteriores en tanto sitúa el desarrollo de sus unidades en base a la implementación de “...*técnicas y procedimientos investigativos*” y al diseño de proyectos de investigación. Esta mirada tradicional, basada en la aplicación de técnicas, evidencia que la formación no es entendida como un proceso complejo, integrador y flexible; más bien se manifiesta un proceso rígido que presupone ausencia de reflexión.

El ámbito de la investigación educativa no se plantea como línea curricular definida exclusivamente a lo pedagógico. Los programas de actividad curricular vinculados a la disciplina histórico y/o geográfica dan cuenta de esto al presentar monográficos disciplinares o ámbitos de investigación local, nacional y latinoamericano, preferentemente históricos. Por lo tanto, la investigación educativa, o del área educacional propia de la pedagogía, es subalternizada a la disciplinariedad, dando cuenta de una propuesta declarativa pedagógica nominal.

### *c) Investigación pluriobjetivos, diversidad de fines*

Los documentos revisados también muestran diversos fines para la investigación, lo que da cuenta de pluriobjetivos, así como intenciona el conocimiento desde la complejidad de los fenómenos estudiados. Se apunta en campos complejos como transformación social, lo que corre el riesgo de aproximarse a un modelo más bien totalitarista. El sentido profundo de la investigación no está presente.

En las descripciones de las carreras, también se plantea que “*La carrera de Pedagogía en Historia y Geografía está destinada a entregar los aspectos esenciales del área y de las Ciencias de la Educación*” (UNED) donde el futuro profesor asume una “...*actitud científica ante el fenómeno del conocimiento*” (UNED). Lo que hace referencia a la necesidad de que la formación pedagógica presente una mixtura entre especialidad, entendida como disciplinariedad, y pedagogía, dando cuenta con ello de la comprensión de la Formación Inicial docente en ambas áreas.

Coincidente con lo anterior, y desde otra casa de estudios, se describe la carrera como potenciadora de la condición de “*profesional integral, con una profunda vocación por la enseñanza y amplio conocimiento de la especialidad*” (UPD), maridando pedagogía y disciplinariedad. De igual manera, se indica el desarrollo de “*un conocimiento riguroso y actualizado de las disciplinas propias de su quehacer profesional*” (UNED).

Bajo estas premisas pareciera entenderse que la propuesta de formación de futuros profesores es una forma de responder a las diferentes áreas que involucran la Pedagogía en Historia y Geografía, y que la investigación tiene cabida en ellas, independiente de si corresponde a la especialidad o a la condición pedagógica que se pretende instalar en quien se está formando. Se intenciona

el comprender la complejidad del ser humano en la sociedad contemporánea de manera tal que es posible vislumbrar las variadas formas de producción de conocimiento desde una posición caleidoscópica.

Lo anterior, presenta continuidad discursiva en algunos apartados presentados en los perfiles de egreso en estudio. Así es como se declara que el futuro profesor ha de evidenciar “*habilidades cognitivas superiores para articular un enfoque interdisciplinario en contextos sociales complejos, globales y multiculturales, permitiéndole racionalizar y responder a los desafíos del mundo contemporáneo, respondiendo de este modo a las características de su profesión y formación en la que concurren diversas disciplinas de distinta naturaleza y metodologías*” (UPPE). Se busca “*Problematizar el conocimiento en la búsqueda de un aprendizaje significativo*” (UEPE). Ambas declaraciones que entienden el conocimiento como un fenómeno complejo.

Desde esta perspectiva, la investigación se plantea como pluriobjetivos “*Dominar los conocimientos [...] de diversos enfoques, problemáticas y procesos, a través de su comprensión en sí y su vigencia en el presente*” (UNEPE) y potenciar a los y las estudiantes, de Pedagogía en Historia y Geografía, en sus capacidades investigativas para acceder al conocimiento.

Sin embargo, y aun estando presente tanto en las descripciones de las carreras como en los perfiles de egreso, esta finalidad múltiple de aproximación al conocimiento y, por ende, de su indagación, despierta, por decir lo menos, una suerte de sospecha.

Se significa la investigación, bajo las categorías presentadas anteriormente, primero como un ámbito específico de lo disciplinar. Aspecto que cobra fuerte presencia en lo declarado para, en particular, dos universidades de las tres en estudio, entiéndase en ello la universidad estatal y la universidad privada. Luego, como un área de desarrollo en lo pedagógico, lo que tiene relevancia inicialmente en la descripción de la carrera de la universidad no estatal de servicio público. Y, en este apartado que desarrolla la categoría investigación como pluriobjetivos, emerge, desde las descripciones de las carreras y sus perfiles de egreso, la posibilidad de mixtura entre lo disciplinar y lo pedagógico. Entonces, se provee una apertura hacia la formación de un futuro profesor crítico, relativista y cambiante.

La investigación pluriobjetivos queda evidenciada, también, en las actividades curriculares asociadas a titulación. Son aquellas en las que los y las estudiantes han de dar cuenta de sus aprendizajes previos investigativos, al solicitárseles un trabajo con carácter de tesina. Y las posibilidades de desarrollar ámbitos de abordaje del conocimiento presentan un ejercicio pendular de opciones que oscila desde lo disciplinar a lo pedagógico. Así, se propone “*Indagar problemáticas de la especialidad o del ámbito educativo, desde una perspectiva crítica, reflexiva y creativa, mediante un proyecto de investigación o de intervención pedagógica*” (UE5), o en el caso de solicitar una monografía que responde a un estudio de “*...compilación bibliográfica, de investigación, o de análisis de una experiencia pedagógica revisada a la luz de algunos conceptos teóricos*” (UNE3). A su vez, se oferta en el proyecto de grado la alternativa de realizar este “*ejercicio investigativo en el área disciplinar y/o en el área pedagógica*” (UP5).

Hoy, el profesorado es exigido en tanto sujeto constructor de conocimiento, capaz de problematizar la realidad y proponer caminos de solución frente a una realidad compleja. En este sentido la formación en investigación, en el nivel preparatorio de formadores, adquiere un rol de relevancia. Es aquí donde se dispondría en procedimientos para la construcción de conocimiento nuevo.

El abanico de posibilidades de indagación es amplio, transitando desde lo disciplinar a lo pedagógico o viceversa. O abriendo la posibilidad de desarrollarla en ambas áreas. La decisión queda

en manos de quien investiga, sus intereses y curiosidad; no obstante, pareciera ser que esta multiplicidad de opciones tiende a responder al requerimiento de la obtención del grado de licenciado, obligatorio para los futuros profesores, previo a su titulación, más que a una comprensión amplia y compleja del fenómeno del conocimiento.

En esta misma línea, y recordando que la ley<sup>10</sup> chilena exige la Licenciatura en Educación, se entiende que quien estudia Pedagogía en Historia y Geografía tendrá el desafío futuro de ser profesor, por lo que la investigación que habría de desarrollarse es aquella vinculada al hacer pedagógico. Sin embargo, el eje investigativo no está en el espacio escolar ni en el saber pedagógico exclusivo, más bien constituye solo una posibilidad.

## 5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Primeramente, notar que emergen una serie de elementos que conforman la investigación como un constructo instalado y forzoso que se permea desde las declaraciones de los documentos curriculares hasta, y desalineados de, los discursos de docentes y de estudiantes. Esta tensión invisibilizada encuentra su fuente de origen en la necesidad de que la investigación esté presente en el itinerario formativo de futuros profesores, sin embargo, no se destaca en las trayectorias con una línea que la defina.

Como ya se ha dicho, las instituciones universitarias recogen los lineamientos normativos ministeriales (Mineduc, 2012) y los marcos internacionales (Tuning AL, 2004), que conminan a incorporar y evidenciar desempeños investigativos en la formación inicial del profesorado, y muestran este requerimiento como un hito previo a la finalización del ciclo profesional, dentro de la trayectoria formativa. Sin embargo, tanto las declaraciones de las carreras como sus perfiles de egreso, disminuyen la formación en este ámbito. Como primer elemento que contribuye a la discusión encontramos que, el signar las actividades curriculares asociadas a la formación en investigación en los últimos semestres del ciclo global formativo des- posiciona a la investigación. Este aprendizaje necesario ingresa en la formación de los futuros profesores como una tarea a sortear, más que como un elemento constitutivo de la identidad profesional de un profesor (Bedoya, 2005; Flores Ochoa, 1994; Zuluaga, 2003). Como una suerte de metáfora, la investigación se articula entonces como una valla a saltar en la carrera de obstáculos para la obtención de la meta. Esta comparación no es menos relevante, pues sitúa a la construcción de conocimiento en investigación como un segmento antes del fin, no como un fin en sí mismo, y también, se la desprovee como elemento constitutivo de formación del profesorado.

De igual manera, los documentos curriculares muestran un desequilibrio de intenciones para el desarrollo del ámbito investigativo, quedando signada tanto en el área pedagógica como en el ámbito disciplinar y/o el pluriobjetivos. La propuesta curricular, si bien incorpora la investigación en la formación de futuros profesores de Historia y Geografía, deja en evidencia una diversidad de fines que, en una acción casi pendular, transitan desde la investigación en la disciplina a la investigación en pedagogía, o ambas, y abre la posibilidad de que quien investiga determine según su interés. Lo que pudiera proveer un abanico amplio de posibilidades de indagación, transitando desde lo disciplinar a lo pedagógico o viceversa, en realidad, muestra la poca claridad que tiene el construir conocimiento en investigación para la formación del profesorado y coadyuva a la debilitada posición dentro de los fines de la pedagogía y de la investigación misma. De igual manera, tensiona la posición de la investigación que habría de desarrollarse vinculada al hacer

---

10. Declarada y explicada previamente.

pedagógico; sin embargo, el eje investigativo no está en el espacio escolar ni en el saber pedagógico exclusivo, más bien constituye solo una posibilidad.

Desde el ámbito curricular, también emerge el que la construcción de conocimiento en investigación sea caracterizada por la hegemonía del método, y con ello, adquiere un carácter técnico e instrumental, bajo un currículum racionalista académico (Valdés y Turra, 2017), al encontrarse mediada por dispositivos tradicionales, carentes de problematización y basados en modelos memorísticos, próximos a una pedagogía bancaria (Freire, 1994). Esto aleja el ejercicio investigativo de la comprensión del contexto en que se está instalado y al desarrollo de posiciones crítico constructivas que favorezcan la transformación (Pascual, 1998).

Al respecto, los procesos desplegados para el desarrollo de las actividades curriculares asociadas a la investigación alcanzan un carácter dirigido y normativo, estructurados en base a manuales a seguir y modelos pre definidos para el estudiantado. La hegemonía del método, permea y ancla los procesos investigativos. Como una relación maridada entre ciencia y método, el hacer científico es alcanzado en la medida en que el método se despliega y es ejecutado. Esta condición entrapa la investigación al cercarla con fines técnico instrumentales, justificados en los marcos normativos que desproveen su acción resolutoria, racionalizándola.

## **6. CONCLUSIONES**

Los diferentes hallazgos encontrados en este estudio, permiten sintetizar la respuesta a la interrogante sobre los significados presentes en la construcción de conocimiento en investigación que portan los documentos analizados, a través de la valla de construir conocimiento en investigación. Para las instituciones de educación superior, la investigación es declarada en los documentos curriculares como un hito de la Formación Inicial docente que responde a los requerimientos de marcos normativos y legales. Sin embargo, esto se revisa desafectado, en el sentido de que se la relega o minimiza, al ser acomodada en los últimos semestres de las propuestas manifiestas en los itinerarios formativos de las universidades en estudio, sin mediar línea curricular procesual de desarrollo, lo que la dispone como un requisito de cumplimiento de la trayectoria formativa.

Desde este arranque, la investigación es instalada como parte del proceso de Formación Inicial docente, pero como respuesta a un requerimiento normativo más que a un necesario aprendizaje orientado a su posterior y permanente implementación. Basta 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. De esta manera, el estudiante comprende que la investigación resulta una tarea a sortear para avanzar o finalizar procesos formativos y desincorpora este ámbito como parte de su desempeño profesional futuro. Se dibuja un opaco estatus de la investigación en la Formación Inicial Docente.

Es así como se revela poca claridad sobre el significado de la formación en investigación. Por una parte, es asociada a la especialidad, principalmente la disciplina histórica, por sobre lo pedagógico. La exigencia curricular que los estándares profesionales demandan tensiona la investigación a ser alcanzada en la Formación Inicial Docente, pues se desgaja del saber docente al manifestarse en dos caminos que bifurcan hacia en una elección diádica entre lo disciplinar y lo pedagógico. Se presenta una investigación como tarea disciplinar, mientras que aquella orientada a la pedagogía tiene un carácter más bien nominal. 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 en una simplicidad epistemológica desarticulada de la apropiación de saberes en el ámbito pedagógico y orientado a la acción educativa.

Por otra parte, también está presente en los discursos una investigación como pluriobjetivos, ya que incluyen intereses disciplinares y pedagógicos indistintos. Esto último, pareciera aproximar la investigación a un modelo totalitarista de educación donde se permite el ejercicio democrático de la elección de la temática base que orienta la acción epistemológica a ser desarrollada. No obstante, desde los materiales curriculares, queda en evidencia que esto constituye una posibilidad que flexibiliza el hacer investigativo para facilitar su concreción, más que la comprensión y el ejercicio profundo de la construcción de conocimiento. La investigación pluriobjetivos declarada emerge como un mecanismo o estrategia que provee el cumplimiento en tiempos y formas para las tareas asociadas a ella.

De esta manera, se expresa un debilitamiento de la investigación como una de las áreas formativas del saber docente, se asocia a un saber disciplinar desarticulado del saber pedagógico y se instala la construcción de conocimiento solo como una ocupación más, necesaria de sortear en la trayectoria formativa de un futuro profesor.

La valla de construir conocimiento en investigación emerge, desde los discursos de los documentos curriculares, como obstáculo a salvar en la trayectoria de la Formación Inicial Docente. Se hace necesario traspasarla para concluir un proceso, o aproximarse al término del mismo, entendiéndolo como requisito inevitable, aunque se la provea de alternativas, sean éstas disciplinares, pedagógicas, o ambas. Al mismo tiempo, se constituye en un evento subsumido dentro de otro mayor y, por lo mismo, pierde fuerza y proyección futura. No se releva como elemento constitutivo del saber pedagógico, necesario de ser accionado permanentemente.

## REFERENCIAS

- Achilli, M.L. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde editor.
- Aguilar, E., Rodríguez, A., Baeza, L., y Méndez, N. (2016). La retroalimentación constructiva en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas e investigativas en dos generaciones de alumnos de medicina en Yucatán, México. *In Anales de la Facultad de Medicina*, 77(2), 137-142. doi: <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v77i2.11818>.
- Amezcuca, M., y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de salud pública*, 76, 423-436.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, (16), 9-26.
- Bedoya, J. I. (2005). *Epistemología y pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). Madrid: Siglo XXI.
- Comisión Nacional de Acreditación CNA (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación. Chile.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. Coediciones CLACSO. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Delgado, Y., y Alfonso, R. (2019). Competencias Investigativas del Docente Construidas durante la Formación Universitaria. *Revista Scientific*, 4(13), 200-220. doi: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.0.7-9>.

- Estrada, D., y Estrada, J. (2019). La investigación formativa desde la transdisciplinariedad, para la reforma del pensamiento dentro de la formación profesional. *Unian des Episteme*, 6(2), 194-216.
- Flores-Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- García, N., Paca, N., Arista, S., Valdez, B., y Gómez, I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 125-136. doi: <http://dx.doi.org/10.18271>.
- Gleizes, J. (2004). *El capital humano*. VV. AA. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Grez, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 65-84. doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Lechner, N. (2003). Estado y sociedad en una perspectiva democrática. Polis. *Revista Latinoamericana*, (6), 1-11.
- Machado, E., y Montes de Oca, N. (2009). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9(1).
- Martínez, D., y Márquez, D. (2014). Las Habilidades Investigativas como Eje Transversal de la Formación para la Investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 347-360. doi: 10.15366/tp.
- MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago: LOM.
- Minte, A., e Ibagón, N. (2018). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. doi: <https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>.
- Miranda J, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos*, (29), 39-54. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100003>.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122.
- Moreno, M. (2005). Potenciar la Educación: un Currículum Transversal de Formación para la Investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. doi: <https://doi.org/10.15366/reice>.
- Padilla, E. (2014). Neoliberalismo y educación. *Revista de Lenguas Modernas*, (20), 337-370.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77.
- Pascual Kelly, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, (23), 13-72.
- Pereira, L., Rodríguez, G., y Vinholi, A. (2018). Desenvolvimento de habilidades investigativas utilizando o lúdico na educação pela pesquisa. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, 2(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.30691/relus.v2i1.994>.

- Restrepo, F. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18),195-202.
- Salas, V. (2004). *Informe final de evaluación. Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación*. Santiago de Chile, MECESUP-MINEDUC. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/595/articles-139522\\_informe\\_final.pdf](http://www.dipres.gob.cl/595/articles-139522_informe_final.pdf).
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Tójar, J., y Mena, E. (2015). Desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa en la educación superior. Investigación con métodos mixtos y educación por competencias en Perú. In *Investigar con y para la sociedad* (pp. 609-616). España: AIDIPE.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Trejo, M., y García, F. (2009). Pedagogía de la investigación. *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1 (1), 135-141.
- Tuning, P., y Temáticas, A. (2004). *Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal>.
- Valdés, M., y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación* (Número extraordinario), 177-212.
- Zelaieta, E., y Ortiz, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 197-214.
- Zuluaga, O. (2003). De Comenio a Herbart. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Qui-ceno, J. Sáenz y A. Álvarez (Eds.). *Pedagogía y Epistemología* (pp. 41-59). Bogotá: Magisterio.