

**BARRERAS CURRICULARES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES  
INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE CHILENA: UN ANÁLISIS  
MULTINIVEL**

**CURRICULAR BARRIERS TO THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS IN  
CHILEAN INITIAL TEACHER EDUCATION: A MULTILEVEL ANALYSIS.**

**Autores:** <sup>1</sup>Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz, <sup>2</sup>José Humberto Lárez Hernández, <sup>3</sup>Juan Carlos Miranda Passo y <sup>4</sup>Juan Miguel Peña Fernández.

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7785-1597>

<sup>3</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-5147>

<sup>4</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4195-7365>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [rodrigosoobarzo@unach.cl](mailto:rodrigosoobarzo@unach.cl)

<sup>2</sup>E-mail de contacto: [joselarez@unach.cl](mailto:joselarez@unach.cl)

<sup>3</sup>E-mail de contacto: [jmirandapasso@americana.edu.co](mailto:jmirandapasso@americana.edu.co)

<sup>4</sup>E-mail de contacto: [juan.penaf@ug.edu.ec](mailto:juan.penaf@ug.edu.ec)

Afiliación: <sup>1\*2\*3\*4</sup>Universidad Adventista de Chile, (Chile).

Artículo recibido: 5 de Septiembre del 2026.

Artículo revisado: 15 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 15 de Septiembre del 2026.

<sup>1</sup>Profesor de Educación Física con mención en Educación Física Especial y Licenciado en Educación, graduado de la Universidad Adventista de Chile, (Chile). Magíster en Educación Física con mención en Actividad Física y Salud, graduado de la Universidad de Concepción, (Chile). Doctor en Ciencias de la Educación y Estadística, graduado de la Universidad Santander, (México). Actualmente se desempeña como Docente Investigador y Director del Núcleo de Investigación en Educación de la Universidad Adventista de Chile, (Chile).

<sup>2</sup>Profesor de Ciencias Naturales mención Biología. Magíster en Educación Ambiental. Doctor en Educación y Post Doctorado en Educación, Sociedad y Ambiente. Actualmente se desempeña como Docente-Investigador de Pregrado y Posgrado en la Universidad Adventista de Chile, (Chile).

<sup>3</sup>Ingeniero Industrial de la Universidad Libre (Colombia). Magister en Recursos educativos aplicados a la Educación. Especialista en Aplicación de las TIC en la Enseñanza.

<sup>4</sup>Licenciado en Cultura Física, graduado del Instituto Superior Blas Roca Calderio, (Cuba), con 25 años de experiencias en la docencia. Doctor en Análisis Estructural Sistemico de los Juegos Deportivos aplicaciones a la Iniciación a la Selección de Talento al deporte escolar y al rendimiento deportivo en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, (España).

### **Resumen**

La formación inicial docente requiere desarrollar capacidades para interpretar problemas educativos, valorar evidencia y fundamentar decisiones profesionales, sin embargo, la presencia de asignaturas de metodológica de la investigación no garantiza por sí misma una trayectoria investigativa coherente. Este artículo teórico-reflexivo tiene como propósito analizar críticamente esa posible convergencia, delimitar los mecanismos mediante los cuales las barreras pueden relacionarse y fundamentar orientaciones para una integración transversal, progresiva y articulada. Se realizó una síntesis narrativa crítica de 31 publicaciones académicas y cuatro documentos normativos, seleccionados por su pertinencia para la formación del profesorado, el nexo entre investigación y docencia, la coherencia curricular, la alfabetización investigativa y el contexto chileno. Las fuentes

se compararon según nivel curricular, función argumentativa, mecanismo descrito, alcance y condiciones compensatorias. El análisis muestra que los referentes nacionales reconocen la investigación de manera heterogénea; su traducción institucional puede concentrar los aprendizajes en asignaturas metodológicas o en el trabajo final, y, en el plano microcurricular, las tareas pueden exigir búsqueda, escritura, análisis y citación sin asegurar enseñanza explícita, retroalimentación y transferencia. Se propone reservar la categoría convergencia para situaciones en las que limitaciones de al menos dos niveles se relacionan funcionalmente, producen un efecto acumulativo y no son compensadas de manera suficiente. Se concluye que el fortalecimiento de estas habilidades requiere una integración transversal, progresiva y articulada, acompañada por responsabilidades, espacios formativos e indicadores verificables.

**Palabras clave:** Formación inicial docente, Habilidades investigativas, Coherencia curricular, Síntesis narrativa crítica, Investigación educativa, Progresión curricular.

#### **Abstract**

Initial teacher training requires the development of capabilities to interpret educational problems, evaluate evidence, and substantiate professional decisions; however, the mere inclusion of research methodology courses does not guarantee a coherent research trajectory. This theoretical-reflective article aims to analyze the conditions under which macro-, meso-, and micro-curricular barriers—affecting the development of research skills in Chilean initial teacher training—may converge. A critical narrative synthesis was conducted, drawing on 31 academic publications and four regulatory documents selected for their relevance to teacher training, the link between research and teaching, curricular coherence, research literacy, and the Chilean context. Sources were compared based on curricular level, argumentative function, described mechanism, scope, and compensatory conditions. The analysis reveals that national guidelines acknowledge research in inconsistent ways; institutional implementation may confine learning to methodology courses or the final project; and, at the micro-curricular level, assignments may demand information seeking, writing, analysis, and citation without ensuring explicit instruction, feedback, or transfer. The article proposes reserving the term "convergence" for situations where limitations at two or more levels are functionally linked, produce a cumulative effect, and lack sufficient compensation. It concludes that strengthening these skills requires a cross-cutting, progressive, and articulated integration, supported by defined responsibilities, training spaces, and verifiable indicators.

**Keywords:** Initial teacher training, Research skills, Curricular coherence, Critical narrative synthesis, Educational research, Curricular progression.

#### **Sumário**

A formação inicial de professores exige o desenvolvimento de capacidades para interpretar problemas educacionais, avaliar evidências e fundamentar decisões profissionais; no entanto, a presença de disciplinas de metodologia da pesquisa não garante, por si só, uma trajetória investigativa coerente. Este artigo teórico-reflexivo tem como objetivo analisar sob quais condições podem convergir barreiras macrocurriculares, mesocurriculares e microcurriculares que afetam o desenvolvimento de habilidades investigativas na formação inicial de professores no Chile. Realizou-se uma síntese narrativa crítica de 31 publicações acadêmicas e quatro documentos normativos, selecionados por sua pertinência para a formação docente, a relação entre pesquisa e ensino, a coerência curricular, o letramento em pesquisa e o contexto chileno. As fontes foram comparadas segundo nível curricular, função argumentativa, mecanismo descrito, alcance e condições compensatórias. A análise mostra que as diretrizes nacionais reconhecem a pesquisa de maneira heterogênea; sua tradução institucional pode concentrar as aprendizagens em disciplinas metodológicas ou no trabalho de conclusão de curso; e, no plano microcurricular, as tarefas podem exigir busca, escrita, análise e citação sem assegurar ensino explícito, feedback e transferência. Propõe-se reservar a categoria "convergência" para situações em que limitações de pelo menos dois níveis se relacionam funcionalmente, produzem um efeito cumulativo e não são compensadas de maneira suficiente. Conclui-se que o fortalecimento dessas habilidades requer uma integração transversal, progressiva e articulada, acompanhada por responsabilidades, espaços formativos e indicadores verificáveis.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores, Habilidades investigativas, Coerência curricular, Síntese narrativa crítica, Pesquisa educacional, Progressão curricular.

### **Introducción**

La formación inicial docente enfrenta el desafío de preparar profesionales capaces de movilizar conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos y, al mismo tiempo, de interpretar críticamente información, fundamentar decisiones y problematizar situaciones educativas cuya complejidad difícilmente admite respuestas predeterminadas. En ese desafío, la investigación no se reduce a la producción formal de conocimiento científico, así también ofrece recursos para establecer relaciones fundamentadas entre evidencia, conocimiento profesional y problemas surgidos de la práctica. La investigación basada en la formación inicial docente adquiere consistencia cuando la lectura de resultados, la comprensión de cómo se producen y la participación en procesos de indagación se integran con el aprendizaje de la profesión (Munthe & Rogne, 2015; Wang et al., 2023; Ramírez García et al., 2023).

Esta relación no supone trasladar mecánicamente resultados científicos hacia el aula. Flores (2018) advierte que movilizar conocimiento implica construir mediaciones entre investigación y práctica, mientras que Vieira et al. (2021) consideran que la indagación durante el prácticum puede favorecer conocimiento profesional, agencia y decisiones sensibles al contexto. La evidencia constituye una fuente necesaria, pero adquiere sentido profesional cuando dialoga con la experiencia, con las características de los estudiantes y con las condiciones de la comunidad educativa. Por ello, desarrollar habilidades investigativas no significa formar a cada profesor como investigador académico, sino ampliar su capacidad para formular preguntas, contrastar explicaciones y justificar decisiones cuando la práctica lo requiere. En Chile, la discusión debe considerar los referentes que orientan la capacitación del profesorado. Para evitar que una

modalidad de formación pedagógica represente indebidamente al conjunto, este artículo examina con alcance ilustrativo, no exhaustivo cuatro documentos: los estándares de Educación Especial/Diferencial, Educación Física y Salud, Educación General Básica y Lenguaje y Literatura para Educación Media (Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Mineduc-CPEIP, 2022)). El contraste permite reconocer expresiones comunes y específicas de la investigación, pero no autoriza a generalizar su tratamiento a todas las carreras ni a todas las instituciones formadoras.

La presencia de componentes investigativos en esos referentes tampoco permite asumir que la investigación se encuentre plenamente articulada como dimensión transversal de la profesionalidad docente. En este sentido Rivero y Medeiros (2023) reconocen en los estándares pedagógicos habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico, junto con disposiciones vinculadas con la rigurosidad y la reflexión, a la vez, identifican menor explicitación de capacidades para acceder, aplicar y evaluar críticamente hallazgos de investigación en el aprendizaje profesional continuo. El problema no radica, entonces, en una ausencia absoluta, sino en el lugar que estas capacidades ocupan dentro de la definición profesional y en los márgenes de interpretación que quedan abiertos para las instituciones. La traducción institucional constituye un segundo nivel. Las expectativas nacionales deben convertirse en perfiles de egreso, resultados de aprendizaje, secuencias de asignaturas y experiencias de práctica. Para Perines (2021), al estudiar once carreras de pedagogía de una universidad chilena, encontró diferencias entre planes con mayor discontinuidad y otros con una incorporación más intencionada de la

investigación. El alcance localizado del estudio no permite extrapolar sus resultados, pero confirma que la existencia de cursos asociados al área de la metodología de la investigación es solo una condición dentro de una trayectoria más amplia. La literatura consultada Canrinus et al., (2017); Grossman et al., 2008, Miranda et al. (2025) coherencia en formación docente refuerza esta lectura: los estudiantes perciben mayor consistencia cuando la visión del programa, las asignaturas y las experiencias de práctica se relacionan de modo reconocible.

El tercer nivel corresponde a la manera en que el currículo se concreta mediante tareas, orientaciones, evaluaciones y retroalimentación. Para los investigadores Ruiz et al. (2023) identificaron que estudiantes chilenos pertenecientes a una carrera de Pedagogía en Educación General Básica reconocían aprendizajes de búsqueda, lectura, escritura y uso de fuentes en diversos trabajos académicos, aunque parte de ellos no era percibida como resultado de una enseñanza investigativa deliberada. El hallazgo permite formular una distinción central: que una tarea exija investigar no demuestra que las capacidades necesarias para realizarla hayan sido enseñadas con igual claridad, continuidad y posibilidad de transferencia.

Los antecedentes disponibles han sido estudiados desde los estándares de la profesión docente, diseños curriculares, prácticas de los formadores, experiencias de aprendizaje y capacidades del estudiantado. Una lectura aislada puede, por ello, producir explicaciones parciales centradas en la cantidad de asignaturas, en la actuación de algunos docentes o en déficits individuales. El vacío que aborda este trabajo se sitúa en la relación entre esos planos: todavía se requiere precisar cuándo su coexistencia constituye una convergencia y no solo una

denominación nueva para la desarticulación curricular. La pregunta que orienta el análisis es: ¿en qué condiciones pueden converger barreras macrocurriculares, mesocurriculares y microcurriculares, y qué implicancias tiene esa convergencia para la continuidad, progresión y transferencia de las habilidades investigativas en la formación inicial docente chilena?

El objetivo consiste en analizar críticamente esa posible convergencia, delimitar los mecanismos mediante los cuales las barreras pueden relacionarse y fundamentar orientaciones para una integración transversal, progresiva y articulada. La tesis sostenida es que el desarrollo de habilidades investigativas depende de la coherencia entre las expectativas profesionales, la organización de la trayectoria y las experiencias mediante las cuales se enseñan, practican, evalúan y transfieren. La coincidencia temporal de dificultades no basta para hablar de convergencia: es necesario reconocer una relación funcional, un efecto acumulativo y la insuficiencia de condiciones compensatorias.

### **Materiales y Métodos**

El manuscrito se define como un artículo teórico-reflexivo sustentado en una síntesis narrativa crítica. Esta opción responde al propósito de integrar investigaciones empíricas, contribuciones conceptuales, revisiones y documentos normativos heterogéneos, sin atribuir al procedimiento el alcance de una revisión sistemática. Entre julio y agosto de 2026 se realizaron búsquedas dirigidas en ERIC y SciELO, complementadas mediante rastreo retrospectivo de referencias a partir de artículos nucleares y revisiones sobre el nexo entre investigación y formación docente, además de la consulta del repositorio oficial de estándares del Mineduc-CPEIP. La búsqueda priorizó el periodo 2014 hasta agosto de 2026 y combinó, en español e inglés, los términos habilidades o

competencias investigativas, formación inicial docente, investigación formativa, research skills, preservice teacher education, research-based teacher education, research-teaching nexus, curriculum coherence, research-informed practice y academic writing. Se incluyeron artículos revisados por pares y documentos oficiales o institucionales del Ministerio de Educación de Chile, que aportarán al menos una de estas funciones: definir el constructo, describir experiencias o resultados en formación docente, explicar mecanismos de coherencia y transferencia, o contextualizar el caso chileno.

No obstante, se excluyeron textos sin metadatos verificables, estudios alejados de la educación superior o de la formación docente y fuentes que solo mencionan la investigación sin analizar su lugar formativo. En el caso de los estudios de Moreno (2005) y Grossman et al. (2008) se conservan fuera del intervalo por su función conceptual fundacional. El corpus final quedó compuesto por 35 fuentes: 31 publicaciones académicas y cuatro documentos normativos. Cada fuente se registró según contexto, diseño o naturaleza documental, nivel curricular, afirmación que podía respaldar, límites de alcance y relación con las categorías continuidad, progresión, articulación y transferencia. La síntesis comparó convergencias y contradicciones y distinguió evidencia externa, interpretación del autor y propuestas propias.

### **Resultados y Discusión**

La incorporación de la investigación en la formación inicial docente no puede reducirse a los procedimientos necesarios para desarrollar un trabajo de titulación. La discusión compromete la manera en que el futuro profesor se vincula con el conocimiento y con los problemas de su práctica. La afirmación anterior concuerda con lo expuesto por Munthe y Rogne (2015) quienes consideran que la expresión

formación docente basada en investigación reúne sentidos diferentes: contacto con conocimiento producido por otros, participación en procesos de investigación y formación para utilizar criterios investigativos. De igual forma Wang et al. (2023) llegan a una conclusión convergente al distinguir formas del nexo investigación-docencia que no son intercambiables. Esta diversidad obliga a precisar qué capacidades se espera desarrollar y con qué finalidad profesional.

Situarse investigativamente frente a la práctica supone reconocer problemas, construir preguntas y someter las primeras explicaciones a contraste. Por otro lado, Lárez-Hernández y Sobarzo-Ruiz (2024) relacionan la práctica reflexiva con competencias investigativas, aunque reflexión e investigación no deben confundirse: la segunda exige intencionalidad, sistematicidad y procedimientos que hagan examinables las decisiones adoptadas. Buelow et al. (2023) y Ospina y Martínez (2023) formulan una cautela semejante al comprender la indagación profesional como una postura sostenida y no como una actividad ocasional. En consecuencia, la reflexión puede iniciar o acompañar una indagación, pero no la sustituye.

La relación con la evidencia tampoco es lineal. Thomm et al. (2021) observaron que los futuros docentes pueden cuestionar resultados que contradicen sus creencias previas, mientras que Gold et al. (2024) identificaron que actitudes, autoeficacia y normas percibidas intervienen en la preferencia por fuentes científicas. Van der Linden et al. (2015) expresan, que el conocimiento sobre investigación puede cambiar sin que las creencias y disposiciones avancen al mismo ritmo. Saber buscar o reconocer un diseño metodológico constituye, por ello, una condición necesaria, pero insuficiente para utilizar evidencia con criterio profesional. La

alfabetización investigativa incluye también hacer visible la arquitectura de la evidencia. Van Ingen y Ariew (2015) encontraron que futuros profesores requerían apoyo para relacionar preguntas profesionales, decisiones de búsqueda y evaluación de fuentes. La dificultad no se resuelve entregando más artículos: exige comprender qué afirmación respalda cada fuente, qué límites presenta y cómo se integra con conocimiento contextual. Este aprendizaje permite evitar dos reducciones frecuentes, tratar la investigación como autoridad incuestionable o considerarla irrelevante frente a la experiencia.

Las habilidades investigativas se comprenden aquí como capacidades progresivamente articuladas para problematizar situaciones educativas, localizar y valorar información, confrontar evidencia con conocimiento profesional, desarrollar indagaciones sistemáticas y comunicar argumentos o conocimientos fundamentados. Esta síntesis recoge la amplitud propuesta por Moreno (2005) y las operaciones sistematizadas por Martínez y Márquez (2014). Con relación a estudios contemporáneos como el de Pinedo (2026) confirma que se mantiene una comprensión multidimensional en la que convergen búsqueda, razonamiento metodológico, comunicación, ética y vínculo con la práctica.

La competencia investigativa supone movilizar esas capacidades de manera integrada ante una situación de mayor complejidad, no se adquiere por la simple suma de técnicas empleadas. Ion et al. (2024) consideran que el uso profesional de investigación depende tanto de capacidades individuales como del acceso a evidencia, el apoyo organizacional y la correspondencia con necesidades de la práctica. Por esta razón, la identidad investigativa del futuro docente no puede atribuirse exclusivamente a una disposición personal. Se configura en la relación

entre lo que el currículo valora, las oportunidades que distribuye y los criterios con que enseña a examinar y producir conocimiento.

Las definiciones macrocurriculares delimitan aquello que un profesor debería saber y ser capaz de realizar, por esta vía, expresan una determinada comprensión de la profesionalidad docente. El análisis ilustrativo de los cuatro documentos de los estándares de la profesión docente seleccionados muestra un piso común. En Educación Especial/Diferencial y Educación Física y Salud, el descriptor pedagógico 2.3 espera que el futuro docente demuestre habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico, junto con ética, rigurosidad y cuestionamiento respecto de la disciplina que enseña (Mineduc-CPEIP, 2021). El constructo de investigación aparece, en este caso, integrado al dominio disciplinar y pedagógico.

Los estándares de Educación General Básica y de Lenguaje y Literatura muestran expresiones más específicas. En Ciencias Naturales, la formación considera formulación de preguntas, diseño de investigaciones escolares, análisis de evidencia y comunicación de conclusiones (Mineduc-CPEIP, 2022a). En Lenguaje y Literatura existe un estándar disciplinar de investigación que integra lectura, escritura y oralidad e incluye búsqueda y evaluación de información, resguardos éticos y enseñanza explícita y progresiva del lenguaje académico (Mineduc-CPEIP, 2022b). Estos ejemplos no son equivalentes: algunos orientan la investigación que el futuro docente debe enseñar en una disciplina escolar y otros expresan capacidades profesionales más generales. La heterogeneidad observada corrige una formulación demasiado amplia del problema. No resulta sostenible afirmar que los estándares de la profesión docente de Chile omitan la investigación. La barrera macrocurricular se presenta cuando su

reconocimiento queda circunscrito a determinados dominios, se formula con alcances distintos entre especialidades o no explícita de qué manera el futuro docente debe acceder, evaluar y movilizar investigaciones durante su desarrollo profesional. Los autores Rivero y Medeiros (2023) respaldan esta precisión al mostrar una presencia reconocible de investigación y pensamiento crítico junto con vacíos en la relación sistemática con hallazgos y literatura especializada.

El mecanismo relevante no es un mandato normativo que determine automáticamente el currículo, sino la amplitud de interpretación que una formulación parcial o heterogénea deja a las instituciones. Por lo cual una carrera puede traducir esos referentes en una trayectoria robusta, aun cuando la expectativa nacional sea general, otra puede cumplir formalmente mediante uno o dos cursos sin construir continuidad. Del mismo modo, la existencia de un estándar disciplinar específico, como ocurre en Lenguaje y Literatura, constituye una condición favorable, pero no garantiza que todas las asignaturas y prácticas lo asuman de manera articulada.

Por tanto, el nivel macrocurricular opera como un marco de posibilidad y priorización, no como causa suficiente. Su análisis permite preguntar si la investigación ocupa un lugar visible en la definición de egreso, si se vincula con el aprendizaje profesional y si ofrece criterios susceptibles de traducción curricular. Para determinar cómo esas expectativas se convierten en oportunidades reales es necesario examinar el nivel de desarrollo curricular institucional. El nivel mesocurricular comprende las decisiones mediante las cuales cada institución traduce e interpreta las expectativas profesionales en el perfil de egreso, el plan de estudios, así también las secuencias y relaciones entre asignaturas. La

coherencia no equivale a uniformidad ni a repetición de una misma actividad. Los autores Grossman et al. (2008) la relacionan con la alineación entre visión del programa, cursos y experiencias de campo, desde la visión de Canrinus et al. (2017) consideran que la perspectiva estudiantil, también depende de conexiones reconocibles entre componentes y oportunidades para poner en práctica lo aprendido. Aplicada a la formación investigativa, esta idea exige saber dónde se inicia una capacidad, cómo se profundiza y en qué situaciones debe mobilizarse o utilizarse.

El estudio de Perines (2021) permite complementar dicha visión mencionada con anterioridad al observar que estas decisiones adoptan configuraciones diferentes incluso dentro de una misma universidad. Siendo reflejado en el estudio realizado que permitió la comparación entre planes de estudio antiguos y renovados de una misma institución mostró cambios en secuenciación e intencionalidad, aunque el caso no representa el sistema educativo chileno en su conjunto. Su aporte reside en hacer visible el mecanismo institucional: los cursos pueden existir sin compartir resultados de aprendizaje, criterios de evaluación o vínculos con la práctica, de modo que la continuidad quede entregada a la iniciativa de docentes y estudiantes.

Diseñar una formación basada en investigación implica tomar decisiones en distintos planos y revisarlas a la luz de cómo funcionan. Afdal y Spernes (2018) consideran que su construcción y rediseño involucran tensiones entre estructura, actores y finalidades, por ello, añadir una asignatura no resuelve por sí solo la relación entre investigación y profesión. El problema se vuelve mesocurricular cuando las responsabilidades quedan concentradas en cursos del área de la metodología de la

investigación o en el trabajo final de carrera (TFC), sin acuerdos sobre lo que otras asignaturas deben introducir, recuperar o evaluar.

Las habilidades investigativas pueden construirse en espacios curriculares formales que no llevan la denominación de la metodología de la investigación. Como mencionan los autores Aguinaga y Asensio (2024) es plausible identificar oportunidades formativas en distintas experiencias de la carrera, mientras que los autores Ávila et al. (2022) consideran que la escritura se distribuye a través del currículo de Pedagogía en Educación Básica con propósitos y apoyos desiguales. Ambos antecedentes sostienen una decisión central: la transversalidad debe explicitar qué aporta cada espacio, de lo contrario, una actividad repetida puede parecer progresión sin aumentar complejidad, autonomía ni integración.

Las asignaturas del área de la metodología de la investigación conservan una función especializada, que busca: Diseños, técnicas de producción y análisis de datos, criterios de calidad y ética, por lo cual requieren tiempos y conocimientos específicos. No obstante, la barrera surge cuando esa especialización se convierte en aislamiento y otros espacios dejan de asumir la lectura crítica, la argumentación, el uso de evidencia o la indagación de problemas profesionales. Una trayectoria coherente combina especialización con recuperación transversal: no distribuye una investigación completa en cada asignatura, pero sí asegura que las capacidades vuelvan a utilizarse bajo exigencias crecientes. En base a los antecedentes anteriormente expuestos es necesario considerar el postulado de Vanderlinde (2014) quien considera que la disposición investigativa de los formadores constituye una dimensión de su desarrollo profesional, por su parte los autores

Arnau et al. (2025) identifican diferencias en las maneras de relacionar docencia e investigación. En el contexto chileno, el estudio de Barahona et al. (2025) y Carabantes (2025), no estudian directamente habilidades investigativas, evidencian tensiones entre propósitos formativos, condiciones institucionales y decisiones didácticas en la formación de profesores de inglés. Estos trabajos permiten comprender por qué una trayectoria formalmente alineada puede ejecutarse de manera desigual si no existen tiempos de coordinación, criterios compartidos y apoyo a los formadores.

La barrera mesocurricular se define, así, como la insuficiente articulación transversal y progresiva de oportunidades, responsabilidades y evidencias de aprendizaje dentro del plan de estudios. Se manifiesta cuando las capacidades se concentran, se reiteran sin complejización o se evalúan por primera vez al final de la carrera. Su consecuencia no es inevitable: un equipo docente coordinado puede compensar parcialmente un diseño fragmentado. Sin embargo, depender de compensaciones locales impide asegurar una trayectoria común para todo el estudiantado. El microcurrículo es el espacio en que las definiciones y decisiones institucionales se convierten en tareas, interacciones, evaluaciones y retroalimentación.

Allí adquiere especial relevancia la diferencia entre pedir investigar y enseñar a investigar. Solicitar una revisión, un ensayo o un proyecto establece una exigencia; enseñar la capacidad supone modelar procesos, hacer visibles los criterios, ofrecer oportunidades de práctica y retroalimentar decisiones. Cuando esa mediación no existe, el producto final puede ocultar tanto aprendizajes parciales como apoyos externos que el currículo no reconoce. La escritura académica ofrece un ejemplo claro. Wingate (2012) cuestiona los apoyos remediales separados de las

disciplinas y propone integrar la enseñanza de géneros y prácticas letradas en los espacios donde se utilizan. En Pedagogía en Educación Básica, Ávila Reyes et al. (2022) encontraron oportunidades para escribir con funciones diversas, pero también diferencias en el acompañamiento. Citar, parafrasear o construir una conclusión no son operaciones accesorias: expresan decisiones sobre autoría, relación con la evidencia y suficiencia de lo afirmado.

La lectura y valoración de fuentes requiere una enseñanza igualmente explícita. Van Ingen y Ariew (2015) muestran que vincular una necesidad de la práctica con una estrategia de búsqueda y con criterios de selección no resulta espontáneo. A ello se agrega que las creencias previas pueden condicionar la aceptación de resultados (Thomm et al., 2021). La respuesta pedagógica no consiste en sustituir el juicio del estudiante, sino en enseñarle a examinar pertinencia, calidad, convergencia entre fuentes y límites de extrapolación. Las experiencias de indagación acotadas permiten integrar capacidades sin esperar al trabajo final. Vígh (2024) muestra el potencial de una microenseñanza articulada con estudio de clase para desarrollar habilidades de investigación en futuros docentes.

Küçükaydın (2026) informa mejoras asociadas al aprendizaje basado en investigación en autoeficacia para revisar el estado del conocimiento, habilidades metodológicas y comunicación científica. Estos resultados no autorizan a asumir efectos idénticos en otros contextos, pero ofrecen un mecanismo plausible: las capacidades se fortalecen cuando se practican de manera integrada, con un problema definido y criterios de desempeño explícitos. La retroalimentación conecta los intentos del estudiante con esos criterios. Olande y Lindström (2023) muestran que la evaluación de

manuscritos de grado puede concentrarse en aspectos diferentes y no siempre hacer visible el razonamiento que el estudiante debe revisar. Ruiz Ferrada et al. (2023) permiten situar esta tensión en la experiencia estudiantil chilena: algunos aprendizajes investigativos se reconocen después de múltiples tareas, aun cuando su intencionalidad no fue siempre evidente. Una retroalimentación formativa debería nombrar la capacidad en juego, explicar la distancia respecto del criterio y permitir una nueva actuación.

La práctica profesional plantea finalmente el problema de la transferencia. Gold et al. (2024) muestran que una disposición favorable no garantiza el uso de fuentes científicas, e Ion et al. (2024) identifican condiciones organizacionales que facilitan o dificultan la práctica informada por investigación. Vieira et al. (2021) ofrecen un contrapunto: cuando la indagación se vincula con problemas del prácticum, puede contribuir a conocimiento profesional y agencia. La barrera microcurricular no consiste, entonces, en una tarea aislada mal diseñada, sino en la falta de continuidad pedagógica que impide practicar, revisar y movilizar capacidades en situaciones progresivamente más cercanas al ejercicio profesional.

La desarticulación curricular describe conexiones débiles entre componentes de un programa. La convergencia propuesta en este artículo cumple otra función: permite analizar en qué condiciones limitaciones situadas en niveles distintos se relacionan y producen un efecto acumulativo sobre una trayectoria. No toda coexistencia constituye convergencia. Si un problema microcurricular puede corregirse dentro de una asignatura y no compromete aprendizajes posteriores, resulta más preciso describirlo como una dificultad localizada. La categoría se reserva para situaciones que reúnen cuatro condiciones analíticas. Primero, se

identifican limitaciones en al menos dos niveles. Segundo, existe una relación funcional: una limitación modifica la manera en que otra se interpreta, se ejecuta o se compensa. Tercero, el efecto se acumula en la continuidad, progresión o transferencia de una capacidad. Cuarto, las condiciones compensatorias son inexistentes, tardías o insuficientes. Estas condiciones no son variables validadas; constituyen una heurística teórica que deberá ser contrastada empíricamente. La primera proposición sostiene que la traducción conecta los niveles macro y meso. Una expectativa profesional general puede recibir baja prioridad, concentrarse en una asignatura o convertirse en resultados progresivos. Los estándares no determinan esa decisión, pero abren un margen que cada programa resuelve. Los estudios sobre coherencia muestran que la relación entre visión, cursos y práctica depende de estructuras y

acuerdos institucionales (Canrinus et al., 2017; Grossman et al., 2008). Por tanto, el mecanismo no es la simple presencia de una norma, sino la forma en que se traduce y prioriza.

La segunda proposición se refiere a la acumulación. Cuando una habilidad no se introduce con criterios claros, no se recupera en cursos posteriores y solo se exige de manera integrada al final, cada discontinuidad aumenta la carga de la siguiente. El estudiante puede resolver productos parciales sin comprender su relación, y las dificultades aparecen tardíamente en el trabajo final o en la práctica. La distribución desigual de escritura (Ávila et al., 2022; Ospina et al., 2024) y las variaciones curriculares observadas por Perines (2021) ilustran componentes de este mecanismo, aunque ninguno de estos estudios demuestra por sí solo la convergencia completa.

**Tabla 1. Matriz analítica de barreras, mecanismos y condiciones compensatorias**

| Nivel                            | Barrera                                                                          | Manifestación observable                                          | Mecanismo de interacción                                       | Consecuencia posible                                                                  | Condición compensatoria                                                |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>Macrocurricular</b>           | Posición parcial o heterogénea de la investigación en la definición profesional. | Expectativas generales o diferenciadas entre especialidades.      | Traducción institucional con prioridad y alcance variables.    | Perfiles y resultados de aprendizaje poco comparables o insuficientemente explícitos. | Definición institucional precisa y alineada con el perfil de egreso.   |
| <b>Mesocurricular</b>            | Fragmentación, concentración o reiteración sin progresión.                       | Aprendizajes ubicados en metodología o en el trabajo final.       | Falta de secuenciación, recuperación y criterios compartidos.  | Integración tardía y trayectorias desiguales.                                         | Mapa de progresión, coordinación y responsabilidades explícitas.       |
| <b>Microcurricular</b>           | Exigencia de investigar sin enseñanza y retroalimentación suficientes.           | Tareas aisladas, apoyos variables y escasa revisión.              | Práctica insuficiente y débil transferencia entre situaciones. | Desempeño procedimental sin apropiación profesional.                                  | Modelamiento, criterios, ciclos de revisión y vínculo con la práctica. |
| <b>Interacción entre niveles</b> | Desconexión entre currículo declarado, organizado, enseñado y experimentado.     | Una capacidad recibe nombres, exigencias o evidencias diferentes. | Pérdida de continuidad y acumulación de vacíos.                | Progresión y transferencia debilitadas.                                               | Gobernanza curricular y seguimiento mediante evidencias comunes.       |

Fuente. Elaboración propia.

La tercera proposición reconoce la compensación. Un formador puede construir una experiencia investigativa significativa dentro de un plan fragmentado, una secuencia metodológica coherente puede, en cambio, no transferirse al prácticum; y un estándar general puede traducirse en un perfil de egreso preciso. Estos contraejemplos impiden formular una cadena causal. La convergencia se vuelve

plausible cuando las fortalezas localizadas no alcanzan a restituir una trayectoria común o dependen de personas y espacios a los que no accede todo el estudiantado. Esto se puede ver reflejado en la tabla 1. La matriz de la tabla 1, muestra que cada nivel presenta una barrera propia, pero la interacción ocurre por mecanismos diferentes: traducción, secuenciación, enseñanza y transferencia. Su

consecuencia más relevante no es necesariamente un bajo dominio técnico, sino la dificultad para integrar capacidades y reconocer su sentido profesional. Para González et al. (2024) identifican debilidades en dimensiones investigativas de futuros docentes chilenos, pero sus resultados no permiten atribuirle a un nivel específico. La categoría de convergencia ofrece una hipótesis para investigar esa relación, no una explicación ya demostrada.

La cuarta proposición sitúa el efecto esperado en la apropiación y la transferencia. Si la investigación aparece como requisito terminal, el estudiante puede cumplir con procedimientos sin incorporarlos a su repertorio profesional. Si, por el contrario, las capacidades se recuperan en problemas de práctica, se amplían las posibilidades de utilizarlas después de la graduación (Flores, 2018; Ion et al., 2024; Gómez & Uribe, 2022). El paso desde una exigencia académica hacia una herramienta profesional constituye, por ello, el criterio sustantivo con que debe evaluarse la coherencia de la trayectoria. Las orientaciones se organizan

en tres prioridades. La primera es institucional: definir un marco común de capacidades asociado al perfil de egreso y construir un mapa que identifique dónde se introducen, profundizan y movilizan. La segunda es pedagógica: acordar tareas, apoyos y criterios de evaluación que aumenten progresivamente la complejidad y la autonomía. La tercera es profesional: vincular esas capacidades con el prácticum y con el trabajo final, de modo que ambos funcionen como espacios avanzados de integración y no como momentos de inicio. El orden expresa dependencia: sin responsabilidades curriculares visibles, la mejora queda entregada a iniciativas aisladas. El mapa de progresión no constituye un currículo paralelo ni exige la misma secuencia en todas las carreras. Su función es hacer examinable la trayectoria. Cada capacidad debería asociarse con un nivel de desempeño, un espacio formativo y una evidencia que permita decidir si necesita ser retomada. La matriz visualizada en la tabla 2 presenta una propuesta orientadora construida a partir del análisis; no corresponde a un instrumento validado y requiere adaptación institucional.

**Tabla 2.** Matriz orientadora de progresión de habilidades investigativas

| Capacidad                              | Nivel inicial                                         | Nivel intermedio                                  | Nivel avanzado                                                  | Espacios sugeridos                                         | Evidencia o indicador                                                  |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Problematización                       | Reconoce una situación y formula preguntas con apoyo. | Delimita un problema y contrasta explicaciones.   | Justifica una pregunta situada y revisable.                     | Cursos introductorios, didácticas, prácticum.              | Coherencia entre contexto, problema, pregunta y alcance.               |
| Búsqueda y valoración de fuentes       | Localiza fuentes con estrategias modeladas.           | Compara pertinencia, calidad y convergencia.      | Construye un corpus y explicita límites.                        | Alfabetización académica, disciplinares y didácticas.      | Trazabilidad entre pregunta, búsqueda, selección y afirmaciones.       |
| Razonamiento metodológico y análisis   | Distingue preguntas, datos y procedimientos.          | Aplica y justifica decisiones acotadas.           | Integra diseño, análisis, ética y criterios de calidad.         | Metodología, evaluación, indagaciones acotadas.            | Correspondencia y justificación de cada decisión metodológica.         |
| Argumentación, escritura e integridad  | Diferencia voz propia, paráfrasis y cita.             | Integra evidencia y responde a retroalimentación. | Sostiene una posición, reconoce límites y revisa el texto.      | Asignaturas transversales, seminarios y trabajo final.     | Afirmaciones respaldadas, atribución correcta y revisiones sucesivas.  |
| Indagación y transferencia profesional | Relaciona evidencia con un caso educativo.            | Desarrolla una indagación guiada en contexto.     | Moviliza capacidades con autonomía en práctica o trabajo final. | Laboratorios, prácticum, vinculación escolar y titulación. | Decisiones contextualizadas y comunicadas a una audiencia profesional. |

Fuente. Elaboración propia.

Los indicadores propuestos desplazan la atención desde la cantidad de actividades hacia la calidad de la actuación. En búsqueda y valoración de información, por ejemplo, el avance no se mide por el número de fuentes, sino

por la correspondencia entre pregunta, estrategia de búsqueda, criterios de selección y límites reconocidos. Van y Ariew (2015) respaldan la necesidad de enseñar esa relación; Wingate (2012) permite extender el criterio a la escritura,

donde el dominio se observa en la construcción de argumentos situados dentro de géneros y disciplinas, no en la aplicación aislada de reglas.

Las experiencias de indagación pueden distribuirse sin convertir cada asignatura en un curso metodológico. Una didáctica puede contrastar evidencia sobre una estrategia; una asignatura de evaluación puede analizar datos; un curso disciplinar puede comparar fuentes; y el prácticum puede formular una pregunta acotada sobre una situación observada. Vigh (2024) muestra el valor de integrar investigación con microenseñanza, mientras que Flores (2018) subraya la necesidad de mediaciones para movilizar conocimiento. Lo decisivo es que los espacios compartan criterios y permitan reutilizar capacidades previamente desarrolladas. La evaluación debe ofrecer evidencia antes del trabajo final. Portafolios de progresión, revisiones sucesivas, análisis de fuentes, decisiones metodológicas justificadas y productos de indagación acotada pueden mostrar avances sin multiplicar evaluaciones.

La retroalimentación debería identificar la capacidad observada, explicar la distancia respecto del criterio y habilitar una nueva actuación. En etapas iniciales se requiere modelamiento y apoyo frecuente; en las avanzadas, el estudiante debe asumir mayor responsabilidad sobre decisiones que pueda fundamentar y revisar. La coordinación entre formadores constituye una condición de implementación. Afdal y Spernes (2018) muestran que el diseño de una formación basada en investigación es un proceso complejo, y Tack y Vanderlinde (2014) recuerdan que los formadores también necesitan desarrollar una disposición investigativa. Por ello, el mapa debe acompañarse con tiempos de trabajo colectivo, acuerdos sobre lenguaje y criterios, y revisión de evidencias estudiantiles. Sin esa gobernanza, la

coherencia puede quedar en el documento curricular sin modificar la experiencia.

Semilleros, proyectos, congresos y revistas estudiantiles pueden ampliar la participación en comunidades de investigación, pero no deberían compensar aquello que el currículo común tiene la responsabilidad de garantizar. Su carácter voluntario los hace valiosos para profundizar, no para sustituir oportunidades básicas. Una trayectoria justa exige que todo estudiante pueda problematizar, valorar evidencia, argumentar, tomar decisiones metodológicas y transferir lo aprendido, con independencia de su acceso a iniciativas extracurriculares.

### **Conclusiones**

El análisis realizado en el presente ensayo responde que las barreras detectadas en los niveles macrocurriculares, mesocurriculares y microcurriculares, las cuales pueden converger cuando limitaciones de al menos dos niveles se relacionan funcionalmente, acumulan efectos sobre la continuidad, progresión o transferencia y no encuentran mecanismos compensatorios suficientes. Esta formulación evita atribuir las dificultades a una ausencia total de investigación en los estándares de la formación docente de Chile, o la sola cantidad de asignaturas del área de la metodología de la investigación o a déficits individuales. La cuestión central se sitúa en la coherencia de la trayectoria mediante la cual el futuro docente aprende a relacionarse con evidencia y a indagar problemas de su práctica.

La contribución teórica consiste en diferenciar convergencia y desarticulación. La segunda nombra conexiones débiles, no obstante, la primera exige identificar niveles implicados, mecanismos de traducción, secuenciación, enseñanza o transferencia, efectos acumulativos y condiciones que podrían interrumpirlos. Esta distinción permite formular proposiciones

contrastables sin convertir una lectura narrativa de estudios heterogéneos en una cadena causal. También se hace visible que una fortaleza localizada puede compensar una barrera, aunque no necesariamente garantice oportunidades comunes para todo el estudiantado.

En términos formativos, la respuesta requiere tres decisiones jerarquizadas: definir un marco común y un mapa de progresión; acordar tareas, apoyos, evaluaciones e indicadores a lo largo del plan, y vincular la integración avanzada con el prácticum y el trabajo final de carrera (TFC). En relación a la transversalidad indica dónde se construyen las capacidades, la progresión orienta el aumento de complejidad y autonomía, y la articulación permite que experiencias diversas formen una trayectoria. Las asignaturas del área de la metodología de la investigación mantienen su función especializada, pero dejan de ser responsables exclusivas de aprendizajes de tipo investigativo que también comprometen lectura, escritura, argumentación, ética y uso profesional de evidencia.

El alcance del artículo es teórico-reflexivo y el análisis narrativo no permite estimar prevalencias ni generalizar sus conclusiones al conjunto de las pedagogías chilenas, dado que, se concentró en una revisión analítica de las normativas ministeriales que rigen la formación inicial docente, limitando deliberadamente a cuatro especialidades de pedagogía y debe ampliarse a otras carreras. Así también la agenda empírica requiere comparar perfiles de egreso, planes, programas y tareas; seguir la progresión de cohortes e incorporar las perspectivas de estudiantes, formadores y profesores mentores. Ese trabajo permitirá establecer cuándo las barreras realmente convergen, qué condiciones consiguen compensarlas y si los indicadores propuestos permiten observar una apropiación

investigativa que se transfiera a la práctica profesional.

### **Referencias Bibliográficas**

- Afdal, H., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215–228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>
- Aguinaga, M., & Asensio, I. (2024). Competencias de investigación en la formación inicial docente. Un estudio de casos. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 709–718. <https://doi.org/10.5209/rced.86082>
- Arnau, L., Ion, G., Wang, L., & Kowalczyk, M. (2025). Getting the right mix between research and teaching: A cross-national study of university teachers' perspectives and practices in teacher education and education studies. *Higher Education Quarterly*, 79(2), e70019. <https://doi.org/10.1111/hequ.70019>
- Ávila, N., Figueroa, J., Navarro, F., Calle, L., Cortés, A., & Morales, S. (2022). ¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, (56), 36–77. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1182>
- Barahona, M., Darwin, S., & Ibaceta-Quijanes, X. (2025). ¿Do EFL teacher educators “practice what they preach”? Tensions in the situated teaching practices of EFL teacher educators. *TESOL Quarterly*, 59(S3), S226–S252. <https://doi.org/10.1002/tesq.70006>
- Buelow, S., Kojá, C., Tom, M., & Bacon, H. R. (2023). Creating a common discourse on practitioner inquiry as stance. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(5), 301–307. <https://doi.org/10.1002/jaal.1278>
- Canrinus, E., Bergem, O., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Carabantes, L. (2025). ‘It’s like English is given more emphasis than the topic’: Designing

- materials in English language teacher education. *TESOL Quarterly*, 59(3), 1225–1261. <https://doi.org/10.1002/tesq.3353>
- Flores, M. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621–636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Gold, B., Thomm, E., & Bauer, J. (2024). Using the theory of planned behaviour to predict pre-service teachers' preferences for scientific sources. *British Journal of Educational Psychology*, 94(1), 216–230. <https://doi.org/10.1111/bjep.12643>
- Gómez, S., & Uribe, A. (2022). Competencias ciudadanas en un modelo de educación flexible apoyado en narrativa hipermedia. *Pensamiento Americano*, 15(30), 1-18. <https://doi.org/10.21803/penamer.15.30.489>
- González, C., Cárdenas, M., & Venegas, R. (2024). Competencias de investigación y reflexión en formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 381–393. <https://doi.org/10.5209/rced.85755>
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–287. <https://doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Ion, G., Kowalczyk, M., & Brown, C. (2024). Unlocking the potential of research-informed practice: Insights into benefits, challenges, and significance among teachers in Catalonia, Poland, and England. *European Journal of Education*, 59(3), e12639. <https://doi.org/10.1111/ejed.12639>
- Küçükaydın, M. (2026). The effect of research-based learning on self-efficacy in reviewing the state of research, methodological skills, and scientific communication. *European Journal of Education*, 61(2), e70557. <https://doi.org/10.1111/ejed.70557>
- Lárez, J., & Sobarzo, R. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *Educación y Ciudad*, (47), e3191. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3191>
- Martínez, D., & Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 347–360. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.022>
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021a). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Especial/Diferencial*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/Educacion-Especial-1.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021b). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Física y Salud*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Educacion-Fisica.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2022a). *Estándares de la profesión docente: Carreras de pedagogía en Educación General Básica*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19196>
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2022b). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en Lenguaje: Educación Media*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/EPD-Lenguaje-Media.pdf>
- Miranda, J., Moreno, A., Benavides, L., & Sáenz, N. (2025). Strengthening reading comprehension through digital educational resources for sixth grade students. *Pedagogical Constellations*, 4(2), 84-107.

- <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i2.107>
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación: Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520–540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Olande, O., & Lindström, T. (2023). Exploring undergraduate thesis manuscript assessment feedback. *The Curriculum Journal*, 34(3), 437–456. <https://doi.org/10.1002/curj.188>
- Ospina, J., Montenegro, L., Rodelo, G., & Miranda, J. (2024). La universidad como agente de desarrollo socioeconómico en Latinoamérica. *Dictamen Libre*, 34(enero-junio), 147–155. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.34.11727>
- Ospina, A., & Martínez, D. (2023). Implicaciones de la empatía en funciones ejecutivas de estudiantes con problemáticas de convivencia escolar. *Pensamiento Americano*, 16(31), 1–15. <https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.607>
- Pérez, L. A., Velázquez, V. & Simancas Trujillo, R. (2021). Metodología para diseñar una plataforma informática de control estratégico que integra la Agenda de los ODS 2030, con el Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021, Zapopan, Jalisco, México. *Dictamen Libre*, (29). <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.29.8156>
- Perines, H. (2021). Investigación educativa en la formación del profesorado: El caso de la Universidad de La Serena. *Ciencia y Educación*, 5(1), 25–40. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp25-40>
- Pinedo, V. (2026). Competencias de investigación formativa en la formación inicial docente. *Espacios*, 47(1), 270–282. <https://doi.org/10.48082/espacios-a26v47n01r03>
- Ramírez, G., Ramírez, R., & Simancas, R. (2023). Análisis de los fundamentos en la formación desde la perspectiva de la integralidad y el logro de los resultados de aprendizaje. *Dictamen Libre*, (32). pp. 111–121. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.32.10406>
- Rivero, M. & Medeiros, M. (2023). ¿Calidad en la formación inicial docente?: Análisis de los nuevos estándares de la profesión docente para carreras de pedagogía. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 3–26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1248>
- Ruiz, S., Quezada, E., Gómez, R., & Sobarzo, R. (2023). Percepción de los estudiantes de pedagogía en educación básica, en la formación en investigación. *Revista Estudios en Educación*, 6(10), 38–61. <https://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/338>
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297–315. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.957639>
- Thomm, E., Gold, B., Betsch, T., & Bauer, J. (2021). When preservice teachers' prior beliefs contradict evidence from educational research. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 1055–1072. <https://doi.org/10.1111/bjep.12407>
- Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijgaard, D., & van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631>
- Van, S., & Ariew, S. (2015). Making the invisible visible: Preparing preservice teachers for first steps in linking research to practice. *Teaching and Teacher Education*, 51, 182–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.001>

Vieira, F., Flores, M., Coelho, J., Almeida, M., & Vilaça, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103429. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>

Vígh, T. (2024). Development of research skills through research-focused microteaching lesson study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 145, 104618. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104618>

Wang, Y., Newton, D., Moger, P., Ion, G., & Arnau, L. (2023). What do we know so far about the research-teaching nexus in initial teacher training? Findings from a systematic

review. *Review of Education*, 11(2), e3405. <https://doi.org/10.1002/rev3.3405>

Wingate, U. (2012). Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing instruction: A 'literacy' journey. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 26–37. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz, José Humberto Lárez Hernández, Juan Carlos Miranda Passo y Juan Miguel Peña Fernández.

| Declaraciones éticas y editoriales del artículo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).</b><br>Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.<br>José Humberto Lárez Hernández: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.<br>Juan Carlos Miranda Passo: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.<br>Juan Miguel Peña Fernández: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. |
| <b>Declaración de conflicto de intereses</b><br>Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Declaración de financiamiento</b><br>La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Declaración del editor</b><br>El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Declaración de los revisores</b><br>Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Declaración ética de la investigación</b><br>Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Declaración sobre el uso de inteligencia artificial</b><br>Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Disponibilidad de datos</b><br>Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

