

# Valoración de una experiencia formativa de indagación desde la mirada de la identidad docente

## The Value of an enquiry learning experience from the teaching identity's outlook

Brenda Lara Subiabre<sup>1</sup> 

Pamela Castillo Mardones<sup>2</sup> 

Artículo Científico

recibido: 05 de septiembre de 2020

aceptado: 13 de diciembre de 2020

<sup>1</sup>Unidad Académica: Departamento de Ciencias de la Actividad Física y Escuela de Pedagogía de la Universidad de Los Lagos. Dirección Postal: Camino Chiquihue km 6. Universidad de Los Lagos, Puerto Montt, Chile. E-mail: blara@ulagos.cl

<sup>2</sup>Unidad Académica: Grupo de Investigación CLOD, Universidad de Barcelona. Dirección postal: Edifici de Ponent, Pg. de la Vall d'Hebron, 171, CP 08035 Barcelona. E-mail: pamela.castillo.mardones@gmail.com

\*Autor de correspondencia: blara@ulagos.cl

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la valoración y percepción de una experiencia formativa en indagación de estudiantes de pedagogía desde la mirada de la identidad docente. Se aplicó una encuesta a 11 profesores en formación de una universidad pública al sur de Chile. Los que se encontraban aplicando el modelo Educational Design Research en su practicum, a la vez que estaban siendo formados en talleres. Los resultados fueron analizados utilizando métodos mixtos e informan que valoran positivamente la mayoría de las actividades de aprendizaje realizadas durante la formación. Manifiestan mayor valoración por la aplicación de técnicas para recolectar información en el contexto escolar y menos por la revisión de literatura. Consideran que los talleres aportaron al desarrollo de habilidades informaciones, a pesar de que igual reconocen estas habilidades como una de sus mayores dificultades. La revisión de literatura es lo que perciben menos representativo de su identidad docente y tienen más valoración por las ideas que provienen de voces de personas cercanas, que por referentes teóricos. Se concluye que los participantes se posicionan desde una identidad docente leve contrariados con la indagación, por una parte valoran ciertas actividades asociadas a ellas, pero también experimentan tensiones,

principalmente en relación con el uso de literatura.

**Palabras clave:** Identidad profesional; Relación investigación-docencia; Relación teoría-práctica; Práctica docente; formación de docente; Educación superior.

### ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the value and perception of an enquiry learning experience of teaching students from a teaching identity's outlook. A survey was carried out and addressed to eleven teachers in training belonging to a Public University in the South of Chile. The participants were working under the Educational Design Research model in their practicums, while learning through workshops simultaneously. The outcomes were analyzed by using a mixed research method and they show a positive value on most of the learning activities applied during the intervention. The teachers in training state a higher value for the application of data collecting techniques in school contexts and a lower value for the literature review. They consider the workshops were meaningful for the information-skills' development, even though they identify these skills as some of the hardest. The literature review is what they consider less representative for their teaching identity, they have a higher value for the ideas coming from closer people's voices than for the ones coming from theoretical sources. In conclusion, the participants find themselves, from a teaching identity's outlook, slightly troubled with the enquiry, on one side they value certain activities associated, but on the other side, they experiment conflicts mainly in the use of the literature review.

**Key word:** executive functions, primary school, self-regulation, classes.

## INTRODUCCIÓN

La identidad docente es un elemento clave para explicar quiénes están siendo los profesores ante determinadas situaciones. De manera que, reconocer formas de posicionarse ayudará a explicar la disociación entre investigación educativa y prácticas de enseñanza.

Fundamentar decisiones usando evidencias y estudios científicos son muchas veces reemplazados por argumentos sustentados en creencias o experiencias personales (Badia y Becerril, 2016). Este problema estaría relacionado con la desvinculación entre teoría y práctica educativa (Lunenbergh y Korthagen, 2009; Riau y González, 2017; Zeichner, 2010) y la alta valoración que hacen los profesores por aprender a través de la observación (Russell, 2012). Estos antecedentes pueden ser objeto de estudio desde un enfoque de identidad docente, aproximándonos a reconocer las tensiones que les genera la indagación (Pillen, Beijaard & den Brok, 2013).

Según el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) la calidad de un sistema educativo se sustenta en la calidad de los docentes. Uno de los elementos que influye en esa calidad es el nivel lingüístico, medido por la riqueza de vocabulario. Además, en los sistemas con altos desempeños consideran que *“cada docente debe informarse acerca de las mejores prácticas específicas”* (pág. 29). Para desarrollar vocabulario (técnico) y estar informado de prácticas de enseñanza se requieren competencias investigativas y habilidades informacionales.

Siguiendo en la misma línea, en Chile la formación inicial de profesores debe responder a estándares (Ministerio de Educación, 2014) que establecen características para los futuros profesionales, entre algunos de estos se pueden destacar: a) ser capaz de trabajar con constructos abstractos de procesos de análisis y síntesis; b) tener conocimientos de análisis cuantitativo que le permitan leer, analizar e interpretar los distintos tipos de datos; y c) desarrollar habilidades en el uso de TIC y en gestión de información, para acceder a nuevos conocimientos y usar herramientas de productividad. De igual forma se definen estándares pedagógicos que deben demostrar los futuros profesores al finalizar su formación, por mencionar algunos de los más representativos: a) aprende de forma continua y reflexionar sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional; b) conocer y saber aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de estudiantes y saber usar los resultados para retroalimentar

el aprendizaje y la práctica pedagógica; y c) ser capaz de comunicarse oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. Aprender a desarrollar una investigación educativa es fundamental para la vida profesional docente en el siglo XXI, ya que ello involucra ser capaz de emitir juicios sobre la base de pruebas sólidas, tomar decisiones de manera racional y comprender lo que se está haciendo y por qué es relevante (Giroux, 1990; Healey y Jenkins, 2006). Habría que decir también, que los docentes como profesionales del aprendizaje (Simons & Ruijters, 2014) deberían establecer un diálogo más generativo entre la práctica y la indagación.

No obstante, para integrar habilidades de indagación se requiere que los profesores en formación tengan una percepción favorable hacia ella. Es posible encontrar varios estudios donde se evalúa la experiencia y actitud frente a la investigación que nos han servido de referentes (Byman, Krokfors, Toom, Maaranen, Jyrhämä, Kynäslähti, & Kansanen, 2009; Jyrhämä, Kynäslähti, Krokfors, Byman, Maaranen, Toom, & Kansanen, 2008; Harrison, Dunn, & Coombe, 2006; Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard, & van den Bergh, 2015; Yancovic-Allen, 2018).

En base a lo expuesto, este estudio se planteó analizar la valoración y percepción de una experiencia formativa en indagación de estudiantes de pedagogía desde la mirada de la identidad docente. Para lo cual se buscó responder a las siguientes interrogantes ¿Cómo valoran actividades de aprendizaje para la indagación los profesores en formación? ¿Qué tipo de dificultades tienen para desarrollar las actividades de indagación? y ¿Qué voces prefieren integrar a sus discursos? Para hacer aflorar posiciones identitarias han sido puestos en situación, aplicando la primera etapa de exploración y análisis del contexto del modelo *Educational Design Research*. Los resultados de la investigación aportarán a la comprensión de formas de posicionarse frente a la indagación. También serán de utilidad para la elaboración de programas formativos que buscan impactar en la identidad de estudiantes de profesorado.

## DESARROLLO

### Referentes teóricos

La percepción sobre la indagación estaría mediada por algunos elementos, entre los que se destacan la valoración del uso de la investigación en el futuro y la conexión de esta con la práctica docente (Yancovic-Allen, 2018). Así mismo, la percepción de la practicidad de la investigación en el contexto escolar y dar un sentido práctico al hecho de usar conocimiento teórico (Cheng, Tang, & Cheng, 2012). Además, indagar involucra una actitud inquisitiva hacia la enseñanza y poder conceptualizar fenómenos cotidianos (Toom, Kynäslähti, Krokfors, Jyrhämä, Byman, Stenberg, & Kansanen, 2010). También elaborar justificaciones y razonar usando argumentos relevantes (Kansanen, 1991) es una característica asociada a la práctica de investigar. Por otro lado, una persona debe sentir autoeficacia en la indagación (Vereijken, van der Rijst, de Beaufort, van Driel, & Dekker, 2018), ya que la creencia de tener capacidades para realizar y utilizar los resultados de la indagación es favorable (Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard, & van den Bergh, 2015). Lo anterior está estrechamente vinculado con la motivación y la creencia sobre la importancia de la indagación para el aprendizaje (Visser-Wijnveen, van der Rijst, & van Driel, 2016). Por último, considerando que las emociones de los profesores influyen en su cognición, motivación y comportamientos (Sutton, & Wheatley, 2003), se asume que en la medida que se sienta cómodo indagando será beneficioso para su apropiación.

Otro aspecto que está en estrecha relación con la indagación son las habilidades de alfabetización informacional (Catts, & Lau, 2008; Garcia, & Badia, 2017; Godbey, 2018; Wilson, 1997; Williams, & Coles, 2007) porque ellas contribuyen en el uso y producción de conocimientos. Se han identificado 8 habilidades, a saber: a) reconocer las necesidades de información; b) localizar información; c) evaluar la calidad de la información; d) almacenar información; e) recuperar información; f) elaborar información; g) redactar información; h) presentar información y j) hacer un uso ético de la información.

Se han tomado como referencia algunas experiencias de formación en indagación para poner en situación a los participantes (Dobber et al, 2012; Kynäslähti et al., 2006; Leat, Reid y Lofthouse, 2015; Maaranen y Krokfors, 2007; Maaranen y Krokfors, 2008; Maaranen, 2009; Munthe y Rogne, 2015; Wæge y Haugaløkken, 2013; Willemse,

Boei y Pillen, 2016). Optando por el modelo *Educational Design Research* (McKenney y Reeves, 2013) para ser vivenciado por la muestra. Su enfoque ecológico plantea conectar la resolución de problemas prácticos con el manejo de teorías en los lugares donde se ejerce la docencia. La ejecución de este modelo es cíclico y está conformado por tres etapas, la primera de ellas consiste en identificar el problema real a solucionar, mediante tareas como exploración y análisis; la segunda corresponde a la elaboración del diseño y creación de una propuesta inicial; por último, la tercera etapa contempla la reflexión y evaluación del proceso y sus productos (McKenney y Reeves, 2013). Además, este modelo de investigación le da un sentido diferente a la información que proviene de investigaciones, respondiendo a las características más apreciadas por los profesores, a saber: claridad, oportunidad, relevancia, usabilidad, transferencia y aplicabilidad (Dagenais et al, 2012).

Según Sachs (2005) una experiencia de aprendizaje es una experiencia de identidad. En este ámbito, ejecutar una indagación se traduce en una instancia para resignificar quién estamos siendo en esa situación. Además, para generar cambios sostenibles en la formación de profesores, se debe incidir en la identidad docente. A la vez que esas experiencias aportan a la construcción de nuevos significados, los que deben estar conectados a las características de sus trabajos (Kosunen y Mikkola, 2002). La identidad se construye y reconstruye a través de experiencias de aprendizaje (Ligorio, 2010) y estas experiencias pueden ser de naturaleza espontánea o planificadas según involucren reflexión y deliberación, pero solo al tomar conciencia y hacer explícito el aprendizaje, este influirá en la identidad (Eraut, 2000).

Desde la teoría del Self Dialógico (Herman, 2014) la identidad es entendida como un sistema de naturaleza tanto individual (intrapsicológico), como social (interpsicológico), en la que el ser humano construye su identidad en interacción con el contexto. En ese proceso negocia significados, dialogando consigo mismo y con los demás, para interpretar, comprender y explicar quién está siendo en un determinado tiempo y espacio. Según este enfoque teórico la identidad estaría expresada a través de un conjunto de posiciones del Yo (I-positions) que al estar en relación (con autonomía una de la otra), se modifican o ajustan a través del diálogo (interno y/o externo), según los requerimientos que se les planteen. Según Akkerman y Meijer (2011) cada posición del Yo tiene su propia voz y está impulsada por sus propias intenciones.

## METODOLOGÍA

El enfoque teórico que ha guiado esta investigación es el fenomenográfico, definido como un enfoque empírico que tiene por objetivo explorar las percepciones que tienen individuos sobre lo que experimentan de algún fenómeno y de esta manera comprenderlo a cabalidad (Marton, 1992). Este enfoque revolucionó las formas en que se venían estudiando los procesos y resultados del aprendizaje en la educación superior en los años 70 (Richardson, 1999), debido a que centra su atención en las concepciones individuales sobre un fenómeno en particular.

La determinación de este enfoque de investigación es coherente con el propósito e interés de este artículo. En primer lugar, porque se pueden integrar análisis cuantitativos y cualitativos. Y en segundo lugar, debido a que el objetivo es conocer las percepciones de los participantes sobre actividades orientadas al desarrollo de habilidades de indagación.

### Participantes

La muestra fue seleccionada bajo los criterios de conveniencia y oportunidad, debido a que se estaba implementando un proyecto de innovación de la docencia y se tenía acceso a los participantes de manera segura y permanente. Los participantes corresponden a la totalidad de la población y la integraron 11 profesores en formación que cursaban el último año de una carrera de pedagogía en Educación Física, en una universidad pública al sur de Chile. La muestra estuvo conformada por 3 mujeres y 8 hombres con edades que fluctuaban entre 21 y 25 años. El programa de pedagogía que se impartía tiene un modelo curricular basado en competencias y los participantes cursaban el módulo: Práctica de Observación y Ayudantía en el Aula. Este módulo se imparte en el VII semestre de un total de VIII de formación profesional. La práctica de Observación y Ayudantía pertenece al eje de competencias del *Saber Fundante* y tiene una carga de 8 créditos (según el Sistema de créditos académicos transferibles), los que están distribuidos en 3 horas de aula y 11 horas de trabajo autónomo.

Para realizar este estudio se implementó una actividad formativa que requería que los participantes desarrollen una indagación en el contexto de un establecimiento educacional. Para elaborar la propuesta formativa se utilizó como base el modelo *Educational Design Research*

(McKenney y Reeves, 2013) el que está compuesto de 3 etapas: a) análisis y exploración; b) Diseño y c) Evaluación y reflexión.

Las actividades de aprendizaje implementadas al momento de tomar los datos correspondieron a la primera etapa del modelo (análisis y exploración). En la tabla 1 se detallan cada una de las actividades que desarrollaron los participantes.

**Tabla 1. Actividades de aprendizaje para la indagación**

Nombre actividad	Tareas
Indagación en el centro de práctica	Identificar problemáticas sentidas por la comunidad escolar. Elaborar una lista de al menos seis problemas de diferente naturaleza presentes en el establecimiento educacional.
Revisión de literatura inicial	Buscar artículos en revistas especializadas de Educación Física donde se dé a conocer trabajos que analicen problemas como los encontrados en la actividad de aprendizaje anterior. Identificar al menos tres artículos que hagan referencia a problemáticas diferentes. Estos documentos serán de utilidad para extraer información sobre descripción de problemas, identificación de causas y argumentos de porqué es importante intervenir estos problemas.
Aplicación de FODA (Fortalezas, Debilidades, Amenazas, Oportunidades)	Recolectar información para ayudar a clarificar el problema. Aplicar las preguntas de la técnica FODA para ayudar a clarificar el problema. Sistematizar la información obtenida con las tareas anteriores.
Identificación y descripción del problema	Seleccionar un problema a intervenir. Describir el problema a intervenir. Analizar teóricamente el problema a intervenir
Cronograma de indagación de campo	Elaborar cronograma para llevar a cabo indagación de campo (recolección de información en el centro escolar).
Elaboración de instrumentos	Elaborar instrumentos utilizando los antecedentes recabados en la revisión de la literatura. Considerar diversos instrumentos para ampliar y matizar los datos que se esperan recolectar.

Fuente: Elaboración propia

### Recolección de datos

Para la elaboración del instrumento (encuesta) se llevó a cabo el siguiente proceso: revisión de literatura, juicio de experto y evaluación de la comprensión del estudiantado sobre el instrumento. La revisión de literatura se realizó para buscar clarificar las dimensiones y categorías y cómo las han evaluado anteriormente (Byman et al., 2009; Catts, & Lau, 2008; Cheng, Tang, & Cheng, 2012; Dunn, Harrison, & Coombe, 2008; García, & Badia, 2017; Godbey, 2018; Gray, & Campbell-Evans, 2002; Lamanauskas, & Augienė, 2017; Nelson, & Campbell, 2017; Shorten, Wallace, & Crookes, 2001; Visser-Wijnveen, van der Rijst, & van Driel, 2016; Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard, & van den Bergh, 2015; Yancovic-Allen, 2018; Wilson, 1997; Williams, & Coles, 2007) lo que fue sistematizado en una matriz.

Con la finalidad de probar la utilización del instrumento en contexto y mejorar aspectos técnicos asociados a su comprensión y redacción, se solicitó a cuatro estudiantes que leyeran cada afirmación y pregunta del instrumento, y explicaran qué comprendían que se quería evaluar en cada uno. Las estudiantes que participaron en esta etapa eran profesores en formación que se encontraban en el semestre anterior a la muestra y además eran integrantes de un semillero de investigación. Las edades fluctuaban entre 20 y 22 años y todas eran de género femenino. Para la validación por juicio de expertos se solicitó a un investigador internacional que trabaja en identidad docente que evaluaran el grado de representatividad de las dimensiones y sus respectivas categorías.

Los datos se obtuvieron por medio de una encuesta de percepción y opinión, compuesta por 2 secciones. La primera parte correspondió a la valoración de afirmaciones y la segunda sección destinada a escribir su opinión. El primer apartado estaba conformado por dos dimensiones con categorías deductivas, cada una con 9 afirmaciones en las que se evaluó utilizando escala Likert con las siguientes opciones: Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4) y Totalmente de Acuerdo (5). La primera dimensión aborda algunos aspectos la identidad docente y la segunda se enfoca en habilidades de indagación. En la tabla 2 se identifican las dimensiones y sus respectivas categorías.

**Tabla 2.** Dimensiones y categorías deductivas

Dimensión: Aspectos de la identidad docente Categorías:	Dimensión: Alfabetización informacional Categorías:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión</li> <li>- Sentido</li> <li>- Grado de aprendizaje</li> <li>- Utilidad de los conocimientos</li> <li>- Desarrollo de competencias</li> <li>- Ambiente emocional</li> <li>- Impacto en la identidad docente</li> <li>- Repercusión futura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las necesidades de información</li> <li>- Localizar información</li> <li>- Evaluar la calidad de la información</li> <li>- Almacenar información</li> <li>- Recuperar información</li> <li>- Elaborar la información</li> <li>- Redactar la información</li> <li>- Presentar la información</li> <li>- Hacer un uso ético de la información</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

La segunda parte del instrumento estaba conformado por 2 dimensiones con categorías inductivas: dificultades y voces. Contaba con 3 preguntas abiertas para ser respondidas de manera libre por cada estudiante. La primera pregunta solicitaba nombrar dificultades, la segunda aportar con nuevos conceptos o palabras que podrían incorporar a sus discursos y por último identificar el origen

de estos (desde donde han tomado estos términos). La encuesta se aplicaba al finalizar cada uno de los talleres.

### Análisis de los datos

El análisis de los datos se ha realizado mediante la utilización de métodos mixtos, es decir utilizando estrategias cuantitativas como la estadística descriptiva, y cualitativa mediante análisis de contenidos. El análisis cuantitativo se desarrolló por medio de medidas de tendencia central que sirvieron para establecer y comparar puntajes medios y desviación estándar. Estos análisis se realizaron por medio del software SPSS Statistics 25. Para el análisis de contenido se utilizó como unidad de análisis el enunciado. El segmento de cada respuesta se organizó en una matriz según cada dimensión, este instrumento de análisis se utilizó para facilitar el proceso de identificación de unidades de significado y hacer comparaciones constantes de códigos. Solo se hizo una codificación de primer nivel debido a lo reducido de los datos. Para apoyar la consistencia de los resultados fue aplicado chequeo cruzado por ambas investigadoras en diferentes momentos para corroborar la representatividad entre la codificación y los segmentos.

### RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la información obtenida a través del cuestionario. La presentación de los hallazgos se estructura en torno a las dimensiones a) Valoración en relación a la percepción de aspectos identitarios, b) Valoración en relación a la percepción del impacto en habilidades informacionales, c) Dificultades percibidas y d) Voces en la valoración de una experiencia de indagación.

#### Valoración en relación a la percepción de aspectos identitarios

Para responder a la pregunta ¿Cómo valoran las actividades de aprendizaje para la indagación los profesores en formación? Se puede observar en la tabla 2, que en términos generales los participantes valoran positivamente la mayoría de las actividades de aprendizaje en cada una de las categorías. De los 6 talleres desarrollados la valoración más alta se presenta en la actividad que consistía en explorar el contexto escolar para identificar problemas educativos. Mientras que el menos valorado, es el taller 2 que demandaba principalmente hacer revisión de literatura.

Como se puede apreciar en la tabla 2, la actividad de aprendizaje que consideran haber comprendido mejor fue en la identificación de problemáticas en el contexto escolar, mientras que la revisión de literatura inicial resultó menos comprensible. Por otra parte, les hace mayor sentido aplicar la técnica FODA, contrariamente a hacer revisión de literatura. Estiman haber tenido mayor grado de aprendizaje en la actividad de identificar problemas y en menor grado la elaboración del cronograma de indagación de campo. En relación a la categoría desarrollo de competencias encuentran que se produjo mayor aporte al identificar problemas en el centro escolar que al definir el problema seleccionado. Actividades de aprendizaje como identificar problemas son consideradas que aportan mayor utilidad de conocimientos, no así revisar literatura. El mejor ambiente emocional se percibe al identificar problemas y elaborar instrumentos, lejos de actividades como revisar literatura. En relación al impacto en su identidad, nuevamente la actividad de aprendizaje revisar literatura es la que menos valoran a diferencia de actividades como identificar problemas en el contexto escolar. Por último, las actividades que consideran que tienen mayor repercusión para el futuro son la aplicación de un análisis FODA y la elaboración de un cronograma, mientras que revisar literatura se percibe más lejana (tabla 3).

**Tabla 3.** Frecuencias valoración de taller

Categorías de valoración	Talleres						Total por categoría
	Indagación en el centro de práctica	Revisión de literatura inicial	Aplicación de foda	Identificación y descripción del problema	Cronograma de indagación de campo	Elaboración de instrumentos	
<b>Dimensión identidad</b>							
Comprensión	5,00	4,36	4,82	4,82	4,82	4,64	4,74
Sentido	4,73	4,45	4,82	4,55	4,55	4,64	4,62
Grado de aprendizaje	4,82	4,45	4,73	4,73	4,36	4,73	4,64
Utilidad de los conocimientos	4,82	4,55	4,73	4,27	4,45	4,36	4,53
Desarrollo de competencias	4,45	4,27	4,36	4,36	4,36	4,45	4,38
Ambiente emocional	4,55	3,91	4,27	4,09	4,09	4,55	4,24
Impacto en la identidad docente	4,18	3,73	4,00	3,91	3,91	3,82	3,92
Repercusión futura	4,09	3,64	4,27	4,00	4,27	4,18	4,08
Sub-total	4,58	4,17	4,50	4,34	4,35	4,42	4,39
<b>Dimensión habilidad informacional</b>							
Reconocer las necesidades de información	4,73	4,36	4,55	4,45	4,36	4,45	4,48
Localizar información	4,45	4,45	4,73	4,73	4,55	4,55	4,58
Evaluar la calidad de la información	4,55	4,36	4,36	4,73	4,55	4,64	4,53
Almacenar información	4,45	4,36	4,27	4,18	4,64	4,36	4,38
Recuperar información	4,64	4,73	4,36	4,45	4,36	4,36	4,48
Elaborar información	4,45	4,64	4,45	4,36	4,55	4,45	4,48
Redactar información	4,27	4,64	4,36	4,36	4,55	4,36	4,42
Presentar información	4,55	4,27	4,36	4,27	4,00	4,18	4,27
Hacer un uso ético de información	4,36	4,36	4,00	4,36	4,36	4,27	4,29
Sub-total	4,49	4,46	4,38	4,43	4,43	4,40	4,44
Total	4,53	4,33	4,44	4,39	4,40	4,41	4,42

Fuente: Elaboración propia

### Valoración en relación a la percepción del impacto en habilidades informacionales

Según los datos arrojados por la tabla 2, la actividad de aprendizaje donde percibieron *necesitar más información* fue para identificar problemas en el contexto escolar, mientras que necesitarían menos para elaborar el cronograma. La habilidad *localizar información* es mejor valorada en actividades como aplicar la técnica FODA y describir el problema, mientras que es menor en actividades como identificar problemas y revisar literatura. Por otra parte, valorar la *calidad de la información* es más atribuida a describir el problema que ha actividades como revisar literatura y aplicar la técnica FODA. En cuanto a *almacenar información* se estima mejor para elaborar un cronograma que para describir un problema. Con respecto a la habilidad *recuperar información* es reconocida con mayor valor al hacer la actividad de revisión de literatura y se admite menos necesaria en actividades tales como: la técnica FODA, hacer cronograma y elaborar instrumentos. En habilidades más complejas como *elaborar información* expresan que es más requerida en la actividad revisar literatura a diferencia de la actividad describir el problema. Percepción similar ocurre ante la habilidad *redactar información* donde es mayor la valoración en la revisión de literatura, contrariamente a otras como identificar problemas en el contexto. En relación a la habilidad de *presentar información* es más asociada con identificar problemas y menos con elaborar un cronograma. Por último, la habilidad *uso de la información* es altamente valorada en la mayoría de las actividades de aprendizaje a excepción de la actividad aplicación de técnica FODA.

### Dificultades percibidas

Ante la interrogante ¿Qué tipo de dificultades tienen para desarrollar las actividades de indagación? Se han identificado 5 tipos de dificultades, las que han sido categorizadas de la siguiente forma: a) Déficit en habilidades informacionales; b) limitado repertorio de conocimientos y vocabulario técnico asociados a la indagación; c) condiciones personales desfavorables; d) nudos en la gestión de indagación colaborativa y por último e) situaciones didáctico-instruccionales adversas.

a) *Déficit en habilidades informacionales*: son los inconvenientes que se presentan en la indagación con relación al dominio y manejo de información. Entre ellos se pueden encontrar los siguientes obstáculos al manejar

información: Reconocer necesidad; localizarla; evaluar la calidad; almacenarla; recuperarla y en actividades más complejas como elaborar; redactar; presentar y hacer un uso ético de la información.

*b) Limitado repertorio de conocimientos y vocabulario técnico asociado a la indagación:* esta categoría hace referencia a las dificultades que tienen los estudiantes de profesor para emplear conocimientos específicos que se usan para elaborar, ejecutar o evaluar una indagación. Así, por ejemplo: escribir referencias y citas bibliográficas usando formato APA; elaborar instrumentos; aplicar técnicas de recolección de datos, entre otros. Y a la barrera que se produce al no conocer o estar familiarizados con conceptos y terminología técnica usada en una indagación. Ejemplo de ello son expresiones como “*Demasiado tecnicismo que dificultan la lectura*”.

*c) Condiciones personales desfavorables:* corresponde a las situaciones que han afectado a los participantes, por lo general provenientes de su vida personal, de la gestión del tiempo y la toma de decisiones en las acciones que deben realizar.

*d) Nudos en la gestión de indagación colaborativa:* son las dificultades que se presentan al trabajar una indagación junto a otras personas. Por ejemplo, coordinar disponibilidad de tiempos o bajas aportaciones de los integrantes de un grupo a las actividades de indagación.

*e) Situaciones didáctico-instruccionales adversas:* se refiere a las dificultades generadas en el proceso de formación y acompañamiento para realizar la indagación. Estas situaciones didáctico-instruccionales provienen de las clases y talleres implementados en las aulas de la universidad y en su mayoría dicen relación con la poca claridad de las tareas a realizar para desarrollar la indagación.

Voces en la valoración de una experiencia de indagación

Para responder a la pregunta ¿Qué voces prefieren integrar a sus discursos? En primera instancia se destaca la dificultad de los participantes para nombrar palabras o ideas que les hayan parecido interesantes para incorporar a su repertorio discursivo, prefiriendo omitir su respuesta. De los 21 enunciados que se rescataron fue posible clasificar las palabras e ideas en 2 grupos. Las primeras relacionadas con el vocabulario técnico de la indagación y las segundas con asociación a la innovación educativa.

La categoría *indagación* se aprecia en los participantes que rescatan términos como: estado del arte, instrumentos e indagación de campo. Y la categoría *innovación educativa* surge cuando valoran apropiarse de palabras representativas como: idea potencial, metodologías docentes y pensamiento creativo.

Las palabras e ideas que rescatan provienen de voces que surgen desde dos categorías: *literatura* y *personas de contacto directo*. En el caso de la literatura es menos frecuente que la mencionen y no es posible discriminar el tipo de literatura. En cambio, la categoría *persona de contacto directo* (cercanas) es más reiterada y es posible identificar a los siguientes sujetos: profesor del módulo, profesor guía del establecimiento y por último de los compañeros de estudios. En base a estos resultados se aprecia levemente mayor valoración por adquirir las palabras e ideas habladas que tienen origen en otros significativos.

## DISCUSIÓN

Los resultados apuntan a la aportación en identidad docente de profesores en formación en situaciones de investigación (McKenney y Reeves, 2013), a través del análisis de valoraciones y percepciones de una experiencia formativa en indagación (Dobber et al, 2012; Kynäslähti, 2006; Leat, Reid y Lofthouse, 2015; Maaranen y Krokfors, 2007; Maaranen y Krokfors, 2008; Maaranen, 2009; Munthe y Rogne, 2015; Wæge y Haugaløkken, 2013; Willemsse, Boei y Pillen, 2016). Este estudio asumió la experiencia de indagación como una experiencia de identidad (Sachs, 2005).

Las valoraciones de las actividades de aprendizaje en general fueron positivas, coincidiendo con los resultados de investigaciones similares (Rubio, Torrado, Quirós y Valls, 2018) Jyrhämä, Kynäslähti, Krokfors, Byman, Maaranen, Toom, & Kansanen, 2008; Harrison, L. J., Dunn, M., & Coombe, K. (2006). No obstante, la valoración favorable no excluye que perciban que tienen dificultades para desarrollar una investigación (García-Carmona, A., Criado, A. M., & Cruz-Guzmán, M. (2017; Amir, A., Mandler, D., Hauptman, S., & Gorev, D. (2017; Rodríguez, Zabala y Mejía, 2020; Rubio, Torrado, Quirós y Valls, 2018).

Lo anterior debido a que la percepción de autoeficacia al investigar se encuentra en relación con las creencias y actitudes ante ella. Según Van der Linden et al. (2015) cuanto más convencidos están los docentes de sus ca-

pacidades para realizar y utilizar resultados de investigación, más positivas son sus creencias y actitudes.

Por lo que respecta a la dimensión aspectos de la identidad docente, las actividades de indagación que mejor se relacionan con su identidad son aquellas que pueden ejecutarse directamente en el establecimiento escolar y las que involucran la implementación de una técnica concreta (ejemplo FODA y Carta Gant). Sobre la base de esta información se pueden potenciar actividades de este tipo, además son las que les hacen mayor sentido, tienen facilidad para comprenderlas y valoran su utilidad. Uno de los desafíos será revertir la desfavorable percepción de que las actividades de indagación tienen bajo impacto en su identidad docente y repercuten poco para su futuro, distinto a los resultados obtenidos por Yancovic-Allen (2018). La revisión de literatura es la tarea que encuentran que tiene menos relación con su identidad. Lo anterior podría comprenderse a partir de los estudios de Williams & Coles (2007) que dan cuenta de que los profesores prefieren las fuentes de información a las que pueden acceder de inmediato, es decir que no les demanden dedicar tiempo y no requieran un conocimiento especial o habilidades de búsqueda. Además, las opiniones de los profesionales de la educación sobre la investigación, es uno de los factores predictores más fuerte en el uso de la información basada en la investigación (Dagenais et al., 2012).

Otra de las lecturas que se puede hacer en relación a su distanciamiento con la revisión de literatura, es que existen antecedentes de que los docentes desestiman el uso de investigación argumentando de que no es práctica, contextual, creíble ni accesible (Gore & Gitlin, 2004). Y que solo en la medida que la información se alinee con las necesidades del aula y los contextos locales, los profesores se interesarán por acceder a ella (Dagenais et al., 2012).

En la dimensión alfabetización informacional, en general consideran que los talleres favorecen el desarrollo de habilidades, lo que significaría que este tipo de actividades pueden ser una oportunidad para apoyar la formación en indagación. En contraste, con reconocer que una de sus mayores dificultades fue el manejo de habilidades de tipo informacional, lo que coincide con otros estudios (Rodríguez et al., 2020; Rubio et al., 2018). De manera semejante, Williams & Coles (2007) encontraron que una de las preocupaciones de los docentes era la falta de habilidades y conocimientos necesarios para buscar

y evaluar información de manera efectiva, ante lo cual sugirieron que la alfabetización informacional puede ser un factor para limitar el uso de la información de investigación.

Otra de las dificultades reportadas es el limitado repertorio de conocimientos y vocabulario técnico asociado a la indagación, similar a otros hallazgos (Rodríguez et al., 2020; Rubio et al., 2018). En este ámbito, según Correa (2020) uno de los elementos relevantes para la formación de investigadores es la adquisición y apropiación de un lenguaje académico y científico. En consonancia con Gore & Gitlin (2004) quienes plantean que para comprender el idioma de la investigación se requieren mayores competencias y experiencias. De ahí que, para manejar el lenguaje de la investigación se necesita un plan de formación que aborde la indagación desde un proceso gradual y articulado (Perines y Campaña, 2019). En menor medida, se ven afectados por dificultades tales como: condiciones personales desfavorables, nudos en la gestión de indagación colaborativa y situaciones didáctico-instruccionales adversas.

Asumiendo que los discursos dan forma a lo que se percibe como valioso y real (Carney, 2004; Luke, 2004), los participantes han logrado rescatar escasos conceptos e ideas provenientes de discursos de indagación e innovación educativa. Los resultados muestran que se inclinan por voces de otros significativos como referentes para ampliar su repertorio discursivo en el ámbito de la indagación. Siendo más receptivos a la palabra hablada, antes de a la lectura de estudios científicos. Acorde con la preferencia de los profesores por acceder a fuentes de información que satisfagan sus necesidades de forma rápida (Williams & Coles, 2007).

## CONCLUSIONES

En esta investigación se analizaron las valoraciones y percepciones de una experiencia formativa en indagación de estudiantes de pedagogía desde la mirada de la identidad docente.

Con base a los resultados obtenidos se observan rasgos de una identidad docente que se posiciona no negándose a la indagación, pero sí se distancia porque no considera que este tipo de prácticas en la docencia influyan o tengan relación con su futuro como profesor/a. Además, la revisión de literatura es lo que le genera más tensión, agravado por su dificultad en el manejo de habilidades

informativos y un limitado repertorio de conocimientos y vocabulario técnico. Lo anterior le da sentido a su disposición por tomar como referentes de información, a la voz hablada de personas cercanas.

Como principales limitaciones de este trabajo se debe señalar la falta de complementariedad de instrumentos para recolectar información, reconociéndose la necesidad de aplicar entrevistas para profundizar en la percepción. Además, se debe considerar que el constructo competencias y habilidades investigativas, aún está en proceso de definición (Gómez, Aquino y Ramón, 2020). Por otra parte, sería valioso replicar la investigación con un número mayor de participantes y con muestras representativas de otras universidades. Los resultados de esta investigación aportan a la comprensión de formas de posicionarse frente a la indagación y para la elaboración de programas formativos que buscan impactar en la identidad de estudiantes de profesor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Amir, A., Mandler, D., Hauptman, S., & Gorev, D. (2017). Discomfort as a means of pre-service teachers' professional development—an action research as part of the 'Research Literacy' course. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 231-245. doi:10.1080/02619768.2017.1284197
- Badia, A. y Becerril, L. (2016) Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course, *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238. doi: 10.1080/02607476.2016.1143146
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado de [Http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., & Kansanen, P. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 79-92. doi: 10.1080/13803610802591808
- Carney, S. K. (2004). Transcendent stories and counter-narratives in Holocaust survivor life histories. In C. Daiute & C. Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (pp. 201–221). doi:10.4135/9781412985246.n32
- Catts, R., & Lau, J. (2008). Towards information literacy indicators. Recuperado de <http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/InfmtnLiteracyIndic.pdf>
- Cheng, M. M., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2012). Practicising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 781-790. doi:10.1016/j.tate.2012.02.008
- Correa, A. (2020). Construcción teórica y epistémica. Formación en investigación en Ciencias Sociales en Iberoamérica. *Perspectivas docentes*, 30(69). Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/3305/2902>
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285–309. doi:10.1332/174426412X654031
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 609-617. doi:10.1016/j.tate.2012.01.009
- Dunn, M., Harrison, L. J., & Coombe, K. (2008). In good hands: Preparing research-skilled graduates for the early childhood profession. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 703-714. doi: 10.1016/j.tate.2007.09.002
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113-136. doi:10.1348/000709900158001
- García-Carmona, A., Criado, A. M., & Cruz-Guzmán, M. (2017). Primary pre-service teachers' skills in planning a guided scientific inquiry. *Research in Science Education*, 47(5), 989-1010. doi:10.1007/s11165-016-9536-8

- García, C., & Badia, A. (2017). Information problem-solving skills in small virtual groups and learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(4), 382-392. doi: 10.1111/jcal.12187
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- Godbey, S. (2018). Testing Future Teachers: A Quantitative Exploration of Factors Impacting the Information Literacy of Teacher Education Students. *College and Research Libraries*, 79(5), 611-623. doi.org/10.5860/crl.79.5.611
- Gómez, J., Aquino, S, & Ramón, P. (2020). Competencias y habilidades investigativas en pregrado: aproximación teórica y consideraciones para su evaluación. *Perspectivas Docentes*, 30 (69). Recuperado de <http://www.revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/3540/2908>
- Gore, J., & Gitlin, A. D. (2004). [Re] Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and teaching*, 10(1), 35-58. doi.10.1080/13540600320000170918
- Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2002). Beginning teachers as teacher-researchers. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1), 4. doi:10.14221/ajte.2002v27n1.4
- Harrison, L. J., Dunn, M., & Coombe, K. (2006). Making research relevant in preservice early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(3), 217-229. doi.10.1080/10901020600843434
- Healey, M., & Jenkins, A. (2006). Developing students as researchers. Recuperado de [http://celt.southwales.ac.uk/media/files/documents/2013-06-12/pp\\_7-11\\_Healey\\_Jenkins.pdf](http://celt.southwales.ac.uk/media/files/documents/2013-06-12/pp_7-11_Healey_Jenkins.pdf)
- Hermans, H. J. (2014). Self as a Society of I-Positions: A Dialogical Approach to Counseling. *Journal of humanistic counseling*, 53. doi: 10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x
- Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16. doi.10.1080/02619760701844993
- Kansanen, P. (1991). Pedagogical thinking: the basic problem of teacher education. *European Journal of education*, 26(3), 251-260. doi: 10.2307/1503027
- Kosunen, T., & A. Mikkola. (2002). Building a science of teaching: How objectives and reality meet in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3): 135-150. doi.10.1080/0261976022000035674
- Kynäslahti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K., & Toom, A. (2006). The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 246-256. doi: 10.1016/j.tate.2005.09.007
- Lamauskas, V., & Augienė, D. (2017). Scientific research activity of students pre-service teachers of sciences at university: The aspects of understanding, situation and improvement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(1), 223-236. doi. 10.12973/eurasia.2017.00613a
- Leat, D., Reid, A., & Lofthouse, R. (2015). Teachers' experiences of engagement with and in educational research: what can be learned from teachers' views?. *Oxford Review of Education*, 41(2), 270-286. doi.10.1080/03054985.2015.1021193
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107. doi.10.1177/1354067X09353206
- Luke, A. (2004). On the material consequences of literacy. *Language and Education*, 18(4), 331-335. doi.10.1080/09500780408666886
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 225-240. doi: 10.1080/13540600902875316
- Maaranen, K. (2009). Practitioner research as part of professional development in initial teacher education. *Teacher development*, 13(3): 219-237. doi:10.1080/13664530903335574
- Maaranen, K., & Krokfors, L. (2007). Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes. *Reflective Practice*, 8(3), 359-373. doi: 10.1080/14623940701424918

- Maaranen, K., & Krokfors, L. (2008). Researching pupils, schools and oneself. Teachers as integrators of theory and practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34(3), 207-222. doi: 10.1080/02607470802213825
- Marton, F. (1992). Phenomenography and “the art of teaching all things to all men”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(3), 253-267. doi: 10.1080/0951839920050305
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). *Conducting educational design research*. London. Routledge.
- Ministerio de Educación. (2014). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación física. Recuperado de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares\\_Educacion\\_fisica-2.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Educacion_fisica-2.pdf)
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education*, 46, 17-24. doi:10.1016/j.tate.2014.10.006
- Nelson, J., & Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: meanings and applications. *Educational Research*, 59(2), 127-135, doi: 10.1080/00131881.2017.1314115
- Perines, H., & Campaña, K. (2019). La alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa: Una reflexión teórica desde el contexto de Chile. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 7-18. doi:10.32541/recie.2019.v3i1.pp7-18
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. doi:10.1080/13540602.2013.827455
- Riau, M. T. C., y González, L. C. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681004.pdf>
- Richardson, J.T.E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53-82. doi: 10.3102/00346543069001053
- Rodriguez, M. C., Zabala, S. K., & Mejia, R. E. (2020). Evaluación de la competencia investigativa en la Licenciatura en Educación Inicial desde la visión del estudiantado. *Revista ESPACIOS*, 41(16). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n16/20411615.html>
- Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C., & Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/154400517.pdf>
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y promesas no cumplidas del profesional reflexivo. *Encuentros en Educación*, 13, 71-91. doi: 10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426
- Sachs, J. (2005). “Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to be a Teacher.” In *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*, edited by P. Denicolo and M. Compf, 5–21. Oxford: Routledge.
- Shorten, A., Wallace, C., & Crookes, P. A. (2001). Developing information literacy: a key to evidence-based nursing. *International nursing review*, 48(2), 86-92. doi: 10.1046/j.1466-7657.2001.00045.x
- Simons, P. R. J. and Ruijters, M. C. (2014) The real professional is a learning professional. S. Billett, C. Harteis and H. Gruber (Eds) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (Dordrecht, Springer), 955–985. doi: 10.1007/978-94-017-8902-8\_35
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1026131715856.pdf>
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x

Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, 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. doi: 10.1080/02607476.2014.992631

Vereijken, M. W., van der Rijst, R. M., de Beaufort, A. J., van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2018). Fostering first-year student learning through research integration into teaching: Student perceptions, beliefs about the value of research and student achievement. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(4), 425-432. doi: 10.1080/14703297.2016.1260490

Visser-Wijnveen, G. J., van der Rijst, R. M., & van Driel, J. H. (2016). A questionnaire to capture students' perceptions of research integration in their courses. *Higher Education*, 71(4), 473-488. doi: 10.1007/s10734-015-9918-2

Wæge, K., & Haugaløkken, O. K. (2013). Based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249. doi:10.1080/02607476.2013.765195

Willemse, T. M., Boei, F., & Pillen, M. (2016). Fostering teacher educators' professional development on practice-based research through communities of inquiry. *Vocations and learning*, 9(1), 85-110. doi:10.1007/s12186-015-9142-3

Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational research*, 49(2), 185-206. doi.org/10.1080/00131880701369719

Wilson, K. (1997). *Information Skills: The Reflections and Perceptions of Student Teachers and Related Professionals*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412942.pdf#page=81>

Yancovic-Allen, M. (2018). Pre-service elementary teachers' perceptions of conducting and consuming research in their future professional practice. *Teachers and Teaching*, 24(5), 487-499. doi: 10.1080/13540602.2018.1438389

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99. doi: 10.1177/0022487109347671

## Reseña curricular de los autores

Brenda Lara Subiabre. Psicopedagoga, Magíster en Ciencias de la Educación, Doctoranda en Psicología de la Educación (Universidad de Barcelona). En los últimos 10 años se ha dedicado al desarrollo de investigación e innovación en la formación inicial de profesores. Autora de publicaciones en materia de integración de tecnologías a la educación, reflexión pedagógica e identidad docente de profesores en formación.

Pamela Castillo Mardones. Trabajadora Social, Magíster en Intervención Social, Doctoranda en Psicología de la Educación (Universidad de Barcelona). Sus principales áreas de interés se relacionan con infancia y adolescencia en contexto de vulneración y exclusión, reflexión docente por medio del uso de la tecnología, y desarrollo de la lengua oral en contextos naturales como la escuela y la familia.