
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Uso de las competencias investigativas en docentes en ejercicio de Lenguaje en Educación Básica

Jennifer Caroca-Guzmán^a y Macarena Yancovic-Allen^b

Universidad Finis Terrae^a. Pontificia Universidad Católica de Chile^b, Santiago, Chile.

Recibido: 24 de julio 2023 - Revisado: 15 de septiembre 2023 - Aceptado: 10 de octubre 2023

RESUMEN

La Evaluación de Desempeño Profesional Docente ha sido implementada en Chile desde el año 2003, esta mide las competencias docentes establecidas en el Marco para la Buena Enseñanza. Año tras año los resultados más bajos se encuentran en los dominios de reflexión e investigación de su propia práctica, siendo solo un 33% que alcanza una categoría esperable. La presente investigación tiene por objetivo analizar las competencias investigativas que poseen los docentes en ejercicio de Lenguaje y Comunicación en Educación Básica y conocer su perspectiva sobre la investigación educativa. Se utilizó un enfoque cualitativo y diseño etnometodológico, dentro del cual se realizaron 19 entrevistas semiestructuradas a profesoras que tenían entre 2 a 34 años de experiencia, de distintas dependencias educativas y que actualmente estaban impartiendo la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Por medio del análisis temático se estudiaron las transcripciones en búsqueda de códigos iniciales que permitieron encontrar temas centrales. Los resultados identificaron dos grandes temáticas: percepción de la investigación y uso de la investigación en el aula, desde allí se desprendían tres y cuatro códigos respectivamente, dentro de estos se destacan las dificultades para no investigar, siendo el tiempo el principal, y la falta de conocimiento de sus propias competencias investigativas, lo que deriva a una investigación superficial de su propia práctica. Entre las conclusiones se menciona la relevancia de conocer la realidad de los docentes, centrándose en por qué no realizan investigación y en las dificultades que les impide combinar el rol docente y rol investigador.

^aCorrespondencia: [Jennifer Caroca Guzmán](mailto:jcarocag@uft.edu) (J. Caroca- Guzmán).

 <https://orcid.org/0009-0000-2294-1299> (jcarocag@uft.edu).

 <https://orcid.org/0000-0002-3179-817X> (myancovi@uc.cl).

Palabras claves: Enseñanza primaria; experiencia pedagógica; investigación cualitativa; investigación educativa; profesor.

Use of research competencies in in-service teachers of language in elementary education

ABSTRACT

The Teacher Professional Performance Evaluation, which has been carried out in Chile since 2003, measures the teaching competencies defined in the Framework for Good Teaching. Year after year, the lowest results are in the areas of reflection and research of their own practice, with only 33% reaching an expected category. The aim of this research is to analyze the investigative skills of Language and Communication teachers in primary education, and to know their perspective on educational research. A qualitative approach and an ethnomethodological design were used; semi-structured interviews were conducted with 19 Language and Communication teachers, from different educational institutions, who had between 2 and 34 years of experience. Through thematic analysis, the transcriptions were studied in search of initial codes to identify central themes. The results identified two main topics: the perception of research and the use of research in the classroom, from which three and four codes emerged, respectively; among the difficulties for not doing research are time, and the lack of knowledge of one's own research skills, which leads to a superficial study of one's own practice. Among the conclusions, the importance of knowing the reality of teachers is mentioned, focusing on the reasons for not doing research and on the difficulties that prevent them from combining the roles of teacher and researcher.

Keywords: Educational research; primary education; qualitative research; teaching experience, teacher.

1. Introducción

En Chile desde el año 2003 se implementa el sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente [Evaluación Docente en adelante], que mide las competencias de los profesores según los lineamientos del Marco para la Buena Enseñanza. Se aplica de manera obligatoria a docentes y educadores de aula que se desempeñen en el sector municipal y servicios locales de educación pública, adicionalmente de manera voluntaria a colegios particulares subvencionados que se inscriben. Este sistema evalúa competencias por medio de cuatro instrumentos: Portafolio (evidencia escrita y clase filmada), Pauta de Autoevaluación, Entrevista del Evaluador Par y el Informe de Referencia de Terceros ([Docente MÁS, 2023](#)). El Portafolio evalúa distintos aspectos de la práctica pedagógica, desde la planificación, la evaluación, la reflexión, las interacciones de aula y las instancias de aprendizaje. Dentro de los resultados obtenidos entre los años 2003-2010 en la evaluación de 55.536 docentes en los apartados referentes a competencias investigativas, solo un 33% alcanzan los niveles esperados de competente. Así mismo, llama la atención los bajos resultados que hay en el indicador de acompañamiento de las actividades en el subsector de Lenguaje en segundo ciclo y en docentes

generalistas, siendo entre 9 y 18%. Referente al dominio de la reflexión, solo un 28% logra un resultado competente o destacado, disminuyendo a un 23% si nos centramos en profesores generalistas, por lo cual en su mayoría los docentes no logran evidenciar una capacidad reflexiva y crítica al momento de examinar su propio trabajo (Manzi et al., 2011).

Según Villarroel y Bruna (2017) en educación, las competencias de un docente se pueden clasificar en cinco: a) competencias específicas del proceso de enseñanza aprendizaje, b) competencias inter e intrapersonales y sociales, c) competencias de investigación, d) competencias de comunicación y e) competencia de manejo de tecnologías de la información. Aquellas son básicas de la propia labor de un profesor y son requisitos mínimos para el ejercicio. A la vez, existen competencias transversales como, por ejemplo, la capacidad de mantener un clima positivo en el aula, reflexionar sobre las prácticas educativas y mantener una buena interacción con estudiantes y actores de la comunidad.

Dentro de las competencias docentes se encuentran las competencias investigativas. Estas habilidades y actitudes que aplican en su rol de profesor son indispensables que las adquiera durante su formación inicial, puesto que, le permiten desarrollar nuevas formas de comprensión en la práctica, reflexionar y resolver situaciones de conflicto que se pueden presentar en cualquier momento, esto por medio de metodologías que involucran a todos los actores (Pinchao et al., 2019). Un docente competente debe tener en cuenta las características socioculturales de sus estudiantes, el sector en donde se desempeña y las intenciones pedagógicas de los actores involucrados en la práctica escolar, ya que todo puede influir en la práctica docente (Aular de Durán et al., 2009).

Esta temática ha sido muy estudiada desde la formación inicial, puesto que, si bien son declaradas por variados autores como esenciales, se les da importancia solo al final del proceso para obtener el grado o título académico y no como parte integral de la formación (Acosta y Lovato, 2019). Sin embargo, toman mayor relevancia cuando se encuentran en ejercicio, dado que les permite enfrentarse a desafíos como: reflexionar sobre situaciones ocurridas en el aula, resultados obtenidos en evaluaciones o planificar constantes mejoras en metodologías de enseñanza, además de obtener un aprendizaje por medio de la investigación y lograr un desarrollo profesional que luego pueden evaluar en la Evaluación Docente para obtener beneficios, tanto profesionales como económicos (Oropeza y Mena, 2014). Según Hernández et al. (2021), las competencias investigativas en los docentes son claves, ya que ponen en práctica sus capacidades y actitudes para reflexionar y mejorar los procesos que engloban la formación de conocimiento y sus propias prácticas cotidianas en un constante análisis de reelaboración del saber para un continuo aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior revela la importancia de estas competencias, en vista de que es necesario que tengan la capacidad de interpretar, argumentar, proponer alternativas, cuestionarse su propia práctica pedagógica tomando en cuenta las características de sus alumnos y el entorno físico, social y cultural. Reconocer e indagar de qué manera se lleva a cabo este proceso, permitirá dar cuenta cómo afecta el aprendizaje de los estudiantes, si es que el docente utiliza sus competencias investigativas o no dentro de sus clases y planificaciones.

Es importante abordar esta temática porque la cultura de una pedagogía en la investigación promueve crear nuevos conocimientos, además de inspirar a los estudiantes a investigar y solucionar problemáticas que los rodean, formando así una generación continua de conocimiento (Acosta y Lovato, 2019). Un profesor necesita estudiar su propia realidad para encontrar estrategias y metodologías que sean adecuadas para su quehacer cotidiano, y así de esta manera integrar sus propias competencias investigativas, lo que considera la organización de ideas, actividades y acciones determinadas que lo lleven a reflexionar sobre su rol mediador e investigador (Aular de Durán et al., 2009). Existe un dilema respecto a la integración y vinculación de la investigación y la docencia, puesto que ambas requieren una gran cantidad de

tiempo para realizarlas, ciertos autores han abordado esta temática en que afirman que estas dos labores no son compatibles por los tiempos destinados por las escuelas para la realización de las clases y las planificaciones, formándose así una investigación aislada y desconectada de la docencia. Por otro lado, dentro de las investigaciones a docentes en formación, afirman que, si es posible ser un profesor investigador, ya que es parte de ser un docente competente, es decir, deben investigar y reflexionar para mejorar sus prácticas educativas y crear nuevos conocimientos en la comunidad (Acosta y Lovato, 2019; Pinchao et al., 2019).

2. Marco teórico

2.1. Reseña histórica

Las competencias investigativas han sido definidas por Castro-Rodríguez (2020) como el conjunto de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para lograr un proceso investigativo, es decir, una habilidad que permite al estudiante desarrollar una actividad investigativa cuando lo requiera.

Durante los últimos veinte años ha ido tomando relevancia el concepto de las competencias investigativas en docentes, siendo definido de manera amplia y relacionado a las competencias generales de un profesor. Esta temática cada vez más se ha estudiado en distintas dimensiones: programas de estudios en universidades, docentes en formación, percepciones de profesores universitarios, entre otros.

Según Borjas (2000), las competencias investigativas son la capacidad crítica que posee el docente para lograr un desempeño académico eficiente, en donde su quehacer cotidiano se vuelve su objeto de estudio. Para complementar, Hurtado (2000) define algunas competencias investigativas específicas, las que se centran en las técnicas e instrumentos para realizar un diagnóstico de la problemática estudiada, mejorar la escritura académica y redactar informes. Siguiendo estos lineamientos, Muñoz et al. (2001) establecen que los profesores de acuerdo a su experiencia pedagógica deben interpretar, argumentar, proponer alternativas, preguntarse y escribir.

Indagar, crear nuevas opciones de desarrollo investigativo, realizar actividades de monitoreo, analizar datos, generar instancias de evaluación y concluir aspectos relevantes de la investigación son elementos que añade Benavides (2003) a la definición de las competencias investigativas, además de relevar la importancia de adquirirlas durante la Formación Inicial Docente.

2.2. Competencias investigativas en docentes

Las competencias investigativas en docentes han sido definidas de manera similar por variados autores, quienes las explican como el desarrollo de habilidades genéricas, metacognitivas y específicas del acto de investigar; en otras palabras, las habilidades necesarias que les permitan identificar, interpretar, argumentar, proponer alternativas, manejar fuentes de información, preguntar y escribir a partir de la experiencia pedagógica de acuerdo a la problemática que caracteriza el aula y la comunidad educativa. Se le permite ser crítico sobre lo que hace, cómo lo hace y cómo podría hacerlo mejor, es decir, una continua reflexión-acción de su trabajo cotidiano, ocupando así un rol investigador que genere desarrollo del conocimiento mediante la colaboración con otros agentes. Esta capacidad crítica que se desarrolla es para lograr un desempeño académico óptimo, permitiendo así estudiar el quehacer docente (Aular de Durán et al., 2009; Hernández et al., 2021; Muñoz et al., 2001; Perines, 2021; Rubio et al., 2018).

En resumen, los aspectos más relevantes de las competencias investigativas según Estrada (2014), son la integración de distintos componentes cognitivos, metacognitivos, habilidades personales, entre otras que permitan un desempeño óptimo en su labor investigativa.

Dentro de Buendía-Arias et al. (2018) se citan a diversos autores (Aular de Durán et al., 2009; Balvo, 2012; Bartlett, 1994; Castillo, 2011; Luque et al., 2012; Montoya, 2006; Ramírez y Bravo citados por Ollarves y Salguero, 2009) para definir las diez competencias investigativas básicas que un docente debe desarrollar. Estas a su vez, constituyen cinco propósitos como: comprender los significados y relevancia de la investigación; observar, registrar y analizar situaciones problemáticas; proponer soluciones; argumentar sobre las relaciones establecidas dentro de la comunidad; y por último, perfeccionar la escritura y escribir los informes de investigación.

Tabla 1

Tipos de competencias investigativas según Buendía-Arias et al. (2018).

Competencias	Consiste en que el investigador:
Para preguntar	Comienza a crear interrogantes en la lógica de descubrimiento y verificación, con el propósito de acercarse a la realidad.
Observacionales	Comienza a comprender y preguntarse por lo sucedido en sus clases, agudizando así la observación, la percepción selectiva y qué es lo que debe registrar.
Reflexivas	Tiene la capacidad de evaluar su propia acción de una manera crítica y establecer mejoras, enfocado a la solución de problemas y a la toma de decisiones.
Propositivas	Propone soluciones a las dificultades detectadas, utiliza conceptos y métodos de investigación, ya sea explicativo o crítico.
Tecnológicas	Selecciona y maneja técnicas de recolección de información y datos, además de trabajar con software para analizar lo recolectado y luego exponer los resultados.
Interpersonales	Se relaciona con los actores involucrados en la investigación, respeta todas las actividades y decisiones aprobadas por los miembros.
Cognitivas	Desarrolla destrezas para afrontar problemas y los procesos cognitivos e intelectuales que nos lleva a la construcción de habilidades para el pensamiento y la investigación.
Procedimentales	Sigue un orden secuencial en los pasos del proceso de investigación: el diseño, la experimentación, la comprobación y, por último, la sistematización de los resultados obtenidos.
Analíticas	Comprende en profundidad, analiza los datos y categoriza la información recolectada.
Comunicativas	Pone en evidencia sus habilidades para generar y difundir los conocimientos adquiridos en su investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Si bien a lo largo de los años hay muchos autores que definen las competencias investigativas de manera similar, para esta investigación se tomará el posicionamiento de la conceptualización expresada por Buendía-Arias et al. (2018), es decir, los diez tipos de competencias investigativas, junto a la definición general compartida por varios autores antes mencionados.

3. Revisión de Literatura

Se analizaron once textos de la temática estudiada, de diversos autores y años para identificar relaciones y diferencias en los resultados de las variables a estudiar. El método de investigación más utilizado es el cualitativo, siendo este el preferido para recabar datos tanto de las percepciones y dominios de las competencias investigativas, para ello se utilizaron los instrumentos de: encuestas, cuestionarios y entrevistas (Buendía-Arias et al., 2018; Chávez et al., 2022; Galindo-Domínguez et al., 2022; González et al., 2021; Perines, 2021; Perines y Murillo, 2017; Rebolledo, 2020). Por otro lado, también se utiliza el método mixto para recolectar mayor información y en dimensiones más amplias, en donde se siguen utilizando los mismos instrumentos, sin embargo, los cuestionarios están diseñados para ocupar una escala Likert, de manera que se puedan sistematizar y categorizar los datos de manera más rápida (Aguilar-Forero y Cifuentes, 2021; Martínez et al., 2016; Perines, 2020). Por último, solo uno de los artículos tiene metodología cuantitativa y utilizó el instrumento de los cuestionarios para conocer las autopercepciones sobre las competencias investigativas (Rubio et al., 2018).

Las unidades de análisis de la literatura revisada son en su mayoría estudiantes universitarios que se encuentran cursando algún grado académico en Educación, se profundiza en la autopercepción y sus conocimientos adquiridos durante su formación (Chávez et al., 2022; González et al., 2021; Martínez et al., 2016; Perines y Murillo, 2017; Rubio et al., 2018). Luego, tenemos al análisis de los planes y programas de estudios, en ellos se investiga sobre los cursos que desarrollan las competencias investigativas, qué enseñan y en qué momentos específicos de la carrera se encuentran (Buendía-Arias et al., 2018; Perines, 2021; Rebolledo, 2020). Por último, se estudian las percepciones de los docentes universitarios y cómo ellos enseñan y promueven la investigación educativa a sus estudiantes (Aguilar-Forero y Cifuentes, 2021; Galindo-Domínguez et al., 2022; Perines, 2020).

Una de las tendencias encontradas dentro de los resultados es la relevancia de la investigación educativa, los mismos estudiantes reconocen los beneficios, por ejemplo, para la constante actualización, desarrollar una actitud crítica de curiosidad, cuestionarse sobre la realidad educativa y con base en la evidencia tomar decisiones (Aguilar-Forero y Cifuentes, 2021; Martínez et al., 2016; Perines y Murillo, 2017). Sorprende la percepción positiva de las competencias investigativas y cómo los estudiantes se dan cuenta de todo lo que pueden realizar y aprender durante este proceso, además de la necesidad de seguir utilizándolas durante su ejercicio docente, para ir constantemente mejorando y actualizando sus metodologías, habilidades, conocimientos, entre otros.

En este orden de ideas, se aprecia que en los resultados estudiados, las percepciones que tienen los participantes respecto al uso de las competencias investigativas es que son primordiales, por ejemplo, los futuros docentes lo consideran como: “un recurso de gran utilidad y la describen como un material fundamental, necesario y esencial en los procesos educativos” (Perines y Murillo, 2017, p. 258), lo anterior lo avalan estudiantes que utilizan la investigación dentro de sus prácticas profesionales, y con ello logran evidenciar cómo mejoran algunas problemáticas identificadas dentro del aula y la importancia del desarrollo de sus competencias investigativas.

Rebolledo (2020) analiza los resultados obtenidos del plan de estudio de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en tres universidades, y se encuentra que la investigación se centra más en lo disciplinar que en lo pedagógico, además de utilizarse como un medio para terminar la carrera y no para seguir implementando dentro de las salas de clase. Como segunda tendencia se encuentra la falta de cursos y formación en esta temática, en la literatura consultada, se aprecia que muchos estudiantes tienen la misma percepción sobre cómo la universidad está desaprovechando estos espacios y cursos para el desarrollo de habilidades

investigativas, y llegan a las conclusiones que se deben revisar los planes de estudios para mejorarlos y adecuarlos a la realidad de las aulas (Buendía-Arias et al., 2018; Perines, 2020; Perines, 2021; Rebolledo, 2020; Rubio et al., 2018).

Otra tendencia que se encuentra dentro de los resultados relevantes son el uso de instrumentos para levantar información, los estudiantes consideran que esta es una competencia que se encuentra dominada, sin embargo, la reflexión de estos datos se encuentra deficiente. Considerando el dominio de las competencias, el más débil que se logra apreciar tanto en docentes en formación y en ejercicio es la escritura académica, en donde se encuentran problemas tanto de redacción como de estructura incluso dentro de las mismas instituciones, para los informes investigativos no se encuentra desarrollado su estructura básica o les falta reflexionar sobre los datos recolectados. Los mismos estudiantes y autoridades de las universidades estudiadas lo reconocen como una falencia y concluyen que es algo que deben mejorar dentro de sus programas de estudios (Martínez et al., 2016; Rubio et al., 2018).

En resumen, las dificultades que más se repiten para no realizar investigación por parte de los docentes son la falta de tiempo y de formación (Galindo-Domínguez et al., 2022; González et al., 2021). Un aspecto relevante es la percepción positiva de la investigación educativa en el rol docente (Aguilar-Forero y Cifuentes, 2021; Perines, 2020; Perines y Murillo, 2017; Rubio et al., 2016).

El objetivo general es analizar la percepción de docentes que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Educación Básica sobre la investigación educativa y el uso de competencias investigativas en sus clases. Para lograrlo se establecieron los siguientes objetivos específicos: identificar las competencias investigativas que poseen los participantes, determinar el uso de las competencias durante su quehacer docente, y conocer la percepción de los profesores sobre las competencias investigativas y su uso dentro de los colegios.

4. Metodología:

La presente investigación se anida bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, el cual pretende profundizar y descubrir en detalle el sentido que le dan los sujetos al fenómeno en estudio, siendo en este caso el uso de competencias investigativas en la labor docente, mediante sus percepciones, experiencias, creencias o uso (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Pérez, 2011). Se utiliza la etnometodología como diseño de investigación, este permite cumplir los objetivos propuestos anteriormente, puesto que según los lineamientos de Garfinkel (1967/2006), representante de esta corriente sociológica, su interés se encuentra en las actividades experienciales y en el razonamiento práctico, esta es una metodología en donde los individuos dan sentido y al mismo tiempo realizan acciones, tal como lo menciona Buendía et al. (1998) la etnometodología trata de comprender cómo perciben las personas, cómo describen y dan una definición en conjunto respecto a una situación, lo anterior se realiza por medio de dos conceptos fundamentales: indexicalidad y reflexividad. El primero se refiere a lo contextual del lenguaje ordinario, es decir, las palabras y acciones adquieren un significado por medio del contexto. Por otro lado, se encuentra la reflexividad, hace referencia al habla y lenguaje en uso, ya que este es el momento en donde se construye el sentido y racionalidad de lo que se hace en el momento, es decir, su percepción de lo que ocurre en dicha situación (Martínez-Guzmán et al., 2016).

4.1. Muestra

El tipo de muestra es no probabilístico-intencionado, puesto que el tipo de conocimiento a estudiar tiene características específicas, para ello, se eligió una cantidad de personas que cumplieran con ciertos criterios de selección. Todos firmaron un consentimiento informado, que establecía la confidencialidad de datos, por ello es que las citas extraídas de las entrevistas se caracterizan con una E junto a un número asignado a cada persona (Blaxter et al., 2000; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Los criterios de selección utilizados fueron: docentes titulados de Educación básica, estar realizando clases de Lenguaje y Comunicación en primer o segundo ciclo y tener mínimo 2 años de experiencia. Los participantes fueron 19 profesores de Educación Básica que han hecho clases en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el presente año, todas de género femenino. Al momento del estudio, las entrevistadas se encontraban trabajando en colegios de dependencia municipal, particular subvencionado, particular pagado, servicios locales y fundaciones. Más del 75% de las participantes eran de la Región Metropolitana y su experiencia en el ejercicio docente variaba entre los dos a treinta y cuatro años. Mayor información en la Tabla 2.

Tabla 2

Tabla de caracterización de entrevistados.

Nombre participante	Género	Años de ejercicio	Tipo de dependencia donde trabaja	Región donde trabaja
Entrevistado 1	Femenino	12 años	Particular subvencionado	Metropolitana
Entrevistado 2	Femenino	35 años	Particular subvencionado	Metropolitana
Entrevistado 3	Femenino	34 años	Particular subvencionado	Metropolitana
Entrevistado 4	Femenino	14 años	Servicio Local	O'Higgins
Entrevistado 5	Femenino	6 años	Municipal	La Araucanía
Entrevistado 6	Femenino	7 años	Fundación	Metropolitana
Entrevistado 7	Femenino	10 años	Municipal	Metropolitana
Entrevistado 8	Femenino	14 años	Fundación	Metropolitana
Entrevistado 9	Femenino	19 años	Fundación	Metropolitana
Entrevistado 10	Femenino	9 años	Particular subvencionado	Metropolitana
Entrevistado 11	Femenino	13 años	Municipal	Biobío
Entrevistado 12	Femenino	13 años	Particular subvencionado	Metropolitana
Entrevistado 13	Femenino	5 años	Servicio Local	Metropolitana
Entrevistado 14	Femenino	6 años	Municipal	Ñuble
Entrevistado 15	Femenino	4 años	Particular subvencionado	Metropolitana
Entrevistado 16	Femenino	18 años	Particular pagado	Metropolitana
Entrevistado 17	Femenino	22 años	Servicio Local	Metropolitana
Entrevistado 18	Femenino	8 años	Particular pagado	Metropolitana
Entrevistado 19	Femenino	5 años	Municipal	Metropolitana

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Instrumento

Se utilizó la entrevista como instrumento de levantamiento de información, esta estaba conformada por dos dimensiones, la primera para conocer la apreciación general de los participantes, y en la segunda para conocer la percepción que tienen sobre la investigación en su propia práctica e identificar cómo utilizan las competencias investigativas dentro del quehacer docente. Las entrevistas son instancias que generan un vínculo entre el sujeto que estudia y el sujeto objeto de estudio, es una forma de comunicación oral, que a través de la interacción preguntas-respuestas se logra obtener información que permite la construcción conjunta de significados, además de permitir la recolección de percepciones y el uso de las competencias investigativas para la asignatura de Lenguaje (Acevedo y López, 2007; Redon y Angulo, 2017).

Este instrumento es de tipo semiestructurado, ya que si bien hay un guion previamente establecido de once preguntas, existe una flexibilidad por parte del entrevistador de realizar preguntas adicionales que profundicen en las respuestas para obtener mayor información sobre las experiencias, ya que se busca conocer las perspectivas internas de los participantes. (Díaz-Bravo et al., 2013; Zubiría y Ramírez, 2011). Para poder aplicar este instrumento se realizó una validación con juicio de expertos, se les envió el borrador del guion de entrevista junto a una tabla con criterios de validación a dos académicos e investigadores, luego de una semana se recibieron las validaciones, las sugerencias en su mayoría se relacionaban con la redacción de las preguntas. Finalmente, se recogieron los aportes de los expertos y se redactó el guion final para aplicar el instrumento (Anexo 1).

4.3. Análisis de datos

La forma de análisis de datos que se ocupa en la presente investigación es el análisis temático (Braun y Clarke, 2006), el cual permite identificar y analizar patrones dentro de los datos, comprendiendo así la experiencia de las personas con el mayor detalle posible para la comprensión del fenómeno estudiado. Este tipo de análisis exige al investigador realizar la transcripción de la información lo más detallada posible y de manera completa, ya que así se asegura de que las palabras no han sido cambiadas o distorsionadas por el investigador. Esta propuesta destaca porque se realiza un proceso que deja en evidencia el tratamiento de los datos que se realiza para comprender, interpretar y analizar el fenómeno investigado (Mieles et al., 2012).

Para el análisis de la información, se siguieron los lineamientos establecidos por Braun y Clarke (2006): en la primera fase se leyeron las transcripciones de las entrevistas en busca de posibles patrones. Luego, se establecieron los elementos que más se repetían (segunda fase), a continuación, se buscaron los temas en común para englobar las temáticas (tercera fase). Durante la cuarta fase se volvieron a leer las transcripciones para revisar los temas establecidos en la fase anterior, para luego definir y realizar el mapa temático (quinta fase). Finalmente, en la sexta fase se describen las categorías y se sustentan con citas de las transcripciones.

5. Resultados

El estudio buscaba analizar la percepción de los docentes sobre la investigación educativa y conocer el uso de las herramientas investigativas en el aula, luego del análisis realizado se establecieron dos temas centrales, de ellos se desprenden tres y cuatro códigos respectivamente los cuales se detallan a continuación.

5.1. PRIMER TEMA: Percepción de la investigación

5.1.1. Primer código: Conocimiento

Durante los inicios de las entrevistas, el grupo de docentes en ejercicio menciona que ellos no realizan investigación educativa, considerando esto como publicaciones en revistas. Sin embargo, a medida que avanza la conversación se dan cuenta que han utilizado herramientas investigativas sin darse cuenta, es decir, de manera no intencionada. “En mi labor docente... creo que nunca la he usado, creo. No sé, a lo mejor sí lo usé y no me he dado cuenta.” (E3, comunicación personal, línea 24-25). Junto con lo anterior, mencionan que la investigación es un proceso más complejo y difícil de llevar a lo cotidiano “Sí, cuando tú me preguntaste por eso, te dije dame un ejemplo, porque en realidad yo no investigo, porque uno ve como investigar poco menos que ponerse los lentes y escribir.” (E6, comunicación personal, línea 202-203).

Figura 1

Mapa temático compuesto con dos temáticas centrales y sus respectivos códigos.



Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Segundo código: Relevancia

Otra tendencia es que los docentes entrevistados consideran que es relevante que un docente investigue, puesto que es un medio para acceder a mejoras constantes que un docente de aula puede implementar. Creen que deben saber investigar porque cada día suceden cosas nuevas y no todos los cursos ni estudiantes son iguales,

“es diario de todos los días. Como si no lo hace, es como que no cumple con tu labor docente. Entonces, si no estás constantemente investigando, si no estás buscando formas de enseñar, metodologías, estrategias, técnicas, eh...no lo logras hacer y no te resulta. Entonces es... es necesario... es un continuo aprendizaje.” (E4, comunicación personal, línea 59-62).

Sin embargo, en su mayoría dicen que no investigan en el aula, ya que hay obstáculos que les impiden realizarlo. “¿En la práctica docente? eh... a ver si yo te hablo de mi percepción personal, yo creo que es importante, ahora en mi día a día no la aplico.” (E7, comunicación personal, línea 92-93).

5.1.3. Tercer código: Dificultades

Dentro de los obstáculos que reconocen los docentes en primer lugar está la falta de tiempo, reconocen que las pocas horas no lectivas que tienen las deben utilizar en reuniones dentro de establecimiento “Claro y el poco tiempo no lectivo que hay, es como de reuniones, que hay que hacer esto, que informes, que no sé qué, que no se cuánto. Entonces es de verdad muy poco el tiempo, muy poco el tiempo” (E10, comunicación personal, línea 109-111). En segundo lugar, se encuentra la poca preparación desde la formación inicial, centrando este proceso solo en las tesis y trabajos de grado “Ya... bueno, la primera fue la de la tesis de Grado para sacar la carrera de Pedagogía, donde hicimos una investigación sobre... eh... cómo se desarrollaba la geometría en primer y segundo básico” (E12, comunicación personal, línea 112-114). Por último, se encuentra el rol de los establecimientos y el apoyo que les entregan a sus docentes “¿Por parte de los docentes? Eh... es el tiempo. El tiempo principalmente porque es tiempo propio tuyo, eh... si bien ahora es en, por ejemplo, un servicio local, ahora es una exigencia que tu estudies al menos una vez en el semestre.” (E4, comunicación personal, línea 145-147).

Dentro de la dificultad por la falta de tiempo, hay un elemento que se agrega si los docentes son mujeres. Al ser todas las entrevistadas mujeres mencionaron de manera constante el tema de las labores de casa que también recaen sobre ellas, por ende, tenían menos tiempo para investigar. “El labor casa cae en la mujer, y no cae en el hombre. Entonces menos tienes tiempo si eres mujer. Y mayoritariamente en Chile los profesores son mujeres.” (E1, comunicación personal, línea 111-113).

5.2. SEGUNDO TEMA: Uso de investigación en el aula

5.2.1. Primer código: Mejorar prácticas

El uso de la investigación para un profesor permite mejorar las prácticas educativas, ya sea para buscar nuevas estrategias, metodologías, especializarse en algún área o simplemente, para solucionar problemáticas dentro del aula. Entre los beneficios que trae el uso de la investigación es que permite un crecimiento personal y profesional. “Buscar la mejora de nuestras prácticas” (E5, comunicación personal, línea 84), “el saber investigar te da nuevas herramientas para poder trabajar con los niños y para ir ... como se llama, actualizando todo eso, creo.” (E17, comunicación personal, línea 50-52).

5.2.2. Segundo código: Investigación en establecimientos

Un aspecto relevante a mencionar es que todos los docentes que tenían menos de 9 años de ejercicio, hicieron una investigación educativa dentro del establecimiento en donde entraron a trabajar, se tomaron el tiempo para realizar investigaciones, y luego entregaban los resultados a sus directivos para que tomarán las acciones necesarias. Entre las problemáticas que se investigaron fueron: la atención en clases, cómo afecta lo socioemocional en el aprendizaje y el uso de las tecnologías.

“me acuerdo que el primer año, por ejemplo, hice una investigación bien grande sobre trabajo colaborativo, sobre pensamiento crítico y sobre herramientas tecnológicas. ¿Por qué? Porque me di cuenta de que, por ejemplo, en mi escuela había como un... déficit podría haber sido algo como que no se hablaba, que era conceptos que no... Que no sonaban en la escuela, un trabajo colaborativo como que todos hacían todo aparte, no hacían nada. Entonces, yo ahí... bueno hice como que esto fue mi primer año del 2017, mi primer año de ejercicio como docente e hice esas tres investigaciones.” (E5, comunicación personal, línea 142-148).

5.2.3. Tercer código: Herramientas

Las herramientas que declaran los profesores que más se utilizan tanto a nivel general como personal son: la observación, el levantamiento de datos cuantitativos mediante pruebas y la búsqueda de información por internet. “Bueno, más... las mismas que te nombré adelante, que sería como observación, reflexión, comunicativa y en cosas como más elaboradas podría ser como las procedimentales, las cognitivas, las... Como en esta, en cosas como ya más profundas cuando he hecho trabajos más elaborados. Las otras son como más del día a día que uno no se da cuenta, pero lo está haciendo en todas las clases.” (E6, comunicación personal, línea 193-197).

Un aspecto en donde ellos mismos consideran que deben mejorar son en las herramientas: compartir los resultados, analizar datos y las tecnologías. “Eh... Reflexiva, porque uno debe reflexionar, reflexionar sobre qué es lo que está sucediendo y cómo, como mejorar, mm... (suspiro) ¿qué más? ¿Tecnológica? No, yo no soy muy tecnológica, me cuesta, me cuesta hartito. Pero yo creo que esas son las competencias que más se usan.” (E3, comunicación personal, líneas 277-280).

5.2.4. Cuarto código: Investigación-acción

La investigación más usada en el aula es investigación-acción, esto se debe a que los docentes toman medidas en base a lo recolectado dentro del curso y luego reflexionan en torno a si hubo cambios o no. Las temáticas de las investigaciones en el aula que más se repiten son: relación entre los pares, tiempos de concentración, ambiente del aula, sin embargo, ninguno ha mencionado sobre contenido disciplinar. “Claro, entonces como toda esta información que tú levantas, luego la aplicas, y haces como investigación- acción, básicamente. [...] Exacto, investigación-acción, altiro nomás” (E10, comunicación personal, línea 270-273).

“Pero claro, no muy formalmente y no muy largo, por lo que te decía, como que no hay muchos tiempo para hacer esas cosas, pero sí, por ejemplo, de un año a otro, no sé po, por ejemplo, yo que hago religión en 7o, eh.. con algunos cursos eh... podía trabajar comunicación oral y contar con que ellos se iban a atrever a estar adelante y hacer algo así. Y ahora tengo un curso que son niños de pandemia que llevan tres años encerrado en su casa eh... y que claramente tuvo que cambiar la estrategia de cómo enseñarlo, cómo evaluarlo, cómo compartirlo, si es que querían compartirlo, claro, ese tipo como adaptaciones.” (E15, comunicación personal, línea 143-149).

6. Discusión

Este estudio, centrado en profesores en ejercicio, ha permitido conocer las percepciones que tienen ellos sobre la investigación educativa e identificar las competencias o herramientas investigativas que utilizan dentro del aula y en su quehacer docente.

Dentro de los principales resultados se pueden identificar las siguientes competencias investigativas más recurrentes en la sala de clases: la búsqueda de información, la recolección de datos y la reflexión. Estas en su mayoría son utilizadas por los docentes sin tener conocimiento que son parte de un proceso investigativo, por lo tanto se evidencia un desconocimiento de sus propias herramientas para investigar, ellos mismos reconocen que realizan acciones para levantar datos y solucionar problemáticas dentro del aula, pero eso no lo consideraban investigación. Las principales dificultades que experimentan los participantes al llevar a cabo este proceso son: la falta de tiempo por la carga laboral y la poca disposición de los establecimientos para fomentar la investigación dentro del aula. La metodología que más utilizan los docentes es la investigación-acción, no solo para problemáticas dentro de su

sala, sino que también a nivel del establecimiento. Por último, destaca la percepción positiva que tienen los docentes sobre la investigación educativa, quienes consideran que es relevante para su labor y que todo profesor debe saber investigar su propia práctica, sin embargo, no todos lo hacen.

Se encuentran algunas contradicciones respecto a las competencias investigativas que ocupan los profesores, esta discrepancia se evidencia puesto que la investigación de [Rubio et al. \(2018\)](#) se centra en la autopercepción de alumnos durante su último año, es decir, se encuentran realizando un curso de metodología de investigación. Sin embargo, los hallazgos encontrados coinciden con los resultados de investigaciones anteriores sobre las dificultades, entre ellas la falta de tiempo y de formación ([Aguilar-Forero y Cifuentes, 2021](#); [Perines y Murillo, 2017](#)), si bien los anteriores se centraban en docentes en formación, estos tienen la misma percepción sobre la importancia de la investigación educativa dentro del aula y la relevancia de incluir cursos de investigación durante la formación inicial y continua, no solo al final de la carrera para obtener los grados académicos.

7. Conclusión

Es relevante estar constantemente mejorando las prácticas educativas, puesto que la educación va cambiando día a día al igual que los estudiantes, por ende, es necesario conocer las razones por las que no se realiza y cuáles son las falencias que tienen los docentes durante este proceso. Muchas de las investigaciones ya realizadas han encontrado resultados en común que sería necesario analizarlos, proponer mejoras y acompañamientos para los docentes, con el fin de fomentar la investigación educativa dentro de la sala de clases. Otra razón importante para este estudio es promover una cultura de pedagogía en la investigación, puesto que no solo se generan nuevos conocimientos, sino que además sirven para ser referentes de sus propios estudiantes respecto a la investigación y la toma de decisiones. Por último, no olvidar la Ley de Carrera Docente, esta define que los profesores deben investigar de manera constante como parte de su labor, al igual que lo establece el Marco para la Buena Enseñanza, lineamiento directo de la Evaluación Docente.

Una limitación de este estudio es que la muestra fue conformada solo por mujeres, por lo tanto, no se conoce la percepción de los docentes hombres respecto al uso de la investigación educativa y sus herramientas, por lo cual no es posible generalizar los resultados expuestos con anterioridad. Otro factor limitante fue centrarse solo en profesores que realizaban clases de Lenguaje y Comunicación, dejando fuera otras disciplinas, esto hubiese permitido tener una visión más generalista o bien realizar comparaciones y similitudes de la investigación en cada asignatura.

Como proyección futura, sería interesante contrastar la percepción que tienen los directivos respecto a la investigación docente y conocer cuáles serían sus propuestas para resolver el problema de la falta de tiempo al momento de investigar. Así como también, se podría investigar cómo han podido aplicar las herramientas investigativas los docentes formados en universidades que sí imparten cursos de metodologías de la investigación a lo largo de la carrera.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11220145, ANID-Chile, titulado “Desarrollo y aplicación de competencias de investigación en estudiantes y egresados de carreras de Educación General Básica”.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. y Lovato, S. (2019). Las Competencias Investigativas en Docentes. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 23 (93), 34-42. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/147>.
- Aguilar-Forero, N. y Cifuentes, G. (2021). Maestros que investigan: un estatus aún en disputa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 125–139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300125>.
- Aular de Durán, J., Marcano, N., y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, 15(30), 138-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651007>.
- Balvo, J. (2010). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades*. Universidad Nacional Experimental del Táchira.
- Bartlett, L. (1994). Teacher development through reflective teaching. En J. Richards y D. Nunan (ed.), *Second Language Teacher Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Benavides, O. (2003). *Competencias y Competitividad*. Editorial Mc Graw Hill.
- Borjas, B. (2000). El docente como investigador. *Revista Movimiento Pedagógico* 2. Maracaibo – Venezuela.
- Buendía-Arias, X., Zambrano-Castillo, L. y Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios* (47), 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>.
- Buendía, L., Colás, M.º y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Editorial McGraw-Hill. España.
- Castillo, S. (2011). *Evaluación de competencias investigativas*. xiii Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Recife
- Castro-Rodríguez, Y. (2020). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de las Ciencias de la Salud. Sistematización de experiencias. *Duazary* 17(4): 65-80. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3602>.
- Chávez, K., Ayasta, L., Kong, I. y Gonzales, J. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 250-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297222>.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009.
- Docente MÁS. (2023). Evaluación del desempeño profesional docente. *Docente Más*. <https://www.docentemas.cl/sistemas-evaluativos/evaluacion-del-desempeno-profesional-docente/>.
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare*, 18 (2) 177-194. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.9>.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. (H. Perez, Trad.). Anthropos Editorial. (Obra original publicada en 1967).

- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde, A. y Valero, J. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas. *Educación XXI*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>.
- González, O., Berríos, L. y Toro, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 197–217. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>.
- Hernández, C., Gamboa, A. y Avendaño, W. (2021). Validación de una escala para evaluar competencias investigativas en docente de básica y media. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 393–406. <https://doi.org/10.36260/RBR.V10I6.1335>.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw-Hill. México.
- Hurtado, J. (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Editorial Sypal. Venezuela.
- Luque, D., Quintero, C. A. y Villalobos, F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, 60, 29-49.
- Martínez, P., González, N., y González, C. (2016). Percepción de competencias y plan de mejora para la consolidación de los títulos de grado en educación: la mirada de los estudiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 277–292. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400015>.
- Martínez-Guzmán, A., Stecher, A. y Íñiguez-Rueda, L. (2016) Aportes de la psicología discursiva a la investigación cualitativa en psicología social: análisis de su herencia etnometodológica. *Psicología USP* 27(3), 510-520. <https://doi.org/10.1590/0103-656420150046>.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. MIDE UC.
- Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.
- Montoya, J. (2006). Origen, concepto y tipos de competencias. <http://es.slideshare.net/joma72/origen-concepto-y-tipos-de-competencias>.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munevar, R. (2001) *Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Ollarves, Y. y Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus*, 15 (30), 33-50.
- Oropeza, M. y Mena, A. (2014). Modelo de formación y desarrollo de la competencia investigativa en docentes en ejercicio de la educación media superior sin formación pedagógica vinculados a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Didasc@lia: Didáctica y Educación* 5(1), 85-98.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa : retos e interrogantes* (5a y 6a ed. reimpr.). La Muralla.
- Perines, H., y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 251–268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>.
- Perines, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139–152. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>.

- 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>.
- Pinchao, L., Rosero, A. y Montenegro, G. (2019). La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa. *Revista UNIMAR*, 37(1), 13-33. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art1>.
- Rebolledo-Rebolledo, R. (2020). La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(40), 111–128. <https://doi.org/10.21703/REXE.20201940REBOLLEDO6>.
- Redon, S. y Angulo, J. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Rubio, M., Torrado, M., Quirós, C. y 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), 335-354. <https://doi.org/10.5209/RCED.52443>.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>.
- Zubiría, J. y Ramírez, A. (2011). *¿Cómo investigar en educación?* (2a ed.). Magisterio.

ANEXO 1

Guion final del instrumento.

Dimensión 1 Percepción general de la investigación docente
1.1 ¿Qué rol juega la investigación educativa en la labor docente?
1.2 ¿Considera que un docente debe saber investigar su propia práctica?¿por qué?
1.3 ¿Cuáles considera usted que son las competencias investigativas que más utilizan los profesores en su labor docente?
1.4 ¿Para qué utilizan los profesores la investigación educativa en su labor docente?
1.5 ¿Qué beneficios tiene para un docente el saber investigar?
1.6 ¿Qué aspectos considera que obstaculizan o dificultan el uso de la investigación educativa por parte de los docentes?
Dimensión 2: Uso de herramientas investigativas
2.1 ¿Qué importancia tiene para usted la investigación docente en su práctica?
2.2 ¿Qué trabajos de investigación ha realizado durante su formación tanto inicial como continua? -¿Me podría dar algunos ejemplos concretos? - Si la respuesta solo hace referencia a investigaciones publicadas, ¿ha realizado otro tipo de investigaciones?
2.3 ¿En qué momentos ha realizado investigaciones educativas durante sus años de ejercicio?, si considera que no lo ha hecho ¿por qué no? -Si la respuesta solo hace referencia a investigaciones publicadas, ¿ha realizado investigaciones dentro del aula?
2.4 ¿Cuál o cuáles han sido sus competencias o herramientas investigativas más usadas durante sus años de ejercicio?
2.5 ¿Cuál es el rol que juega la investigación educativa en el aula en el establecimiento en el cual trabaja?



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).