

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ
GALLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSGRADO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**



TESIS

*Competencias investigativas para el Programa de Maestría en Ciencias de la
Educación -FACHSE- UNPRG 2020.*

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la
Educación con mención en *docencia y gestión universitaria*

Investigador: Bach. Perez Diaz Joel

Asesor: Dr. Carlos Ulices Vásquez Crisanto

Lambayeque – Perú

2024

Competencias investigativas para el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación – FACHSE – UNPRG 2020.

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en docencia y gestión universitaria.



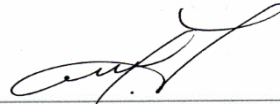
Bach. Pérez Díaz Joel
Investigador



Dr. Elmer Llanos Díaz
Presidente



Mg. Juan Carlos Granados Barreto
Secretario



M.Sc. Daría Nelly Morillo Valle
Vocal



Carlos Ulises Masquez Crisanto
Asesor

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo, Joel Pérez Díaz, investigador principal de la tesis titulada: Competencias investigativas para el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación – FACHSE - UNPRG 2020, presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en docencia y gestión universitaria, declaro bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado ni contiene datos falsos. Tiene un índice de similitud de 19% verificable en el reporte de similitud del programa Turnitin.

En caso se demostrara lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar, el mismo que pueda conducir a la anulación del grado o título emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque 19 de agosto de 2024




Joel Pérez Díaz
Investigador principal

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo, Carlos Ulices Vásquez Crisanto, asesor de tesis del estudiante Joel Pérez Díaz, titulada: Competencias investigativas para el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación -FACHSE- UNPRG 2020, presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en docencia y gestión universitaria, luego de la revisión exhaustiva del documento constato que la misma tiene un índice de similitud de 19% verificable en el reporte de similitud del programa Turnitin.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Lambayeque 19 de agosto de 2024



Carlos Ulices Vásquez Crisanto
DNI 16698092
ASESOR



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N° 288-2024

Siendo las 9:00 horas, del día jueves, 25 de julio de 2024 en los Ambientes de la FACHSE: Sala Docente 3, por mandato de la Resolución N° 1082-2024-D-FACHSE de fecha 24 de julio de 2024 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 2137-2021-V-D-NG-FACHSE de fecha 15 de diciembre de 2021; Jurado integrado por los siguientes miembros:

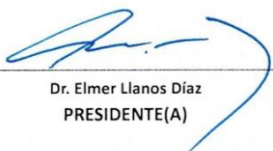
Presidente(a)	: Dr. Elmer Llanos Díaz.
Secretario(a)	: Mg. Juan Carlos Granados Barreto.
Vocal	: M.Sc. Daría Nelly Morillo Valle.
Asesor(es)	: Dr. Carlos Ulices Vásquez Crisanto.



Con la finalidad de evaluar la(él) Tesis titulada(o): "COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS PARA EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN -FACHSE- UNPRG 2020". Presentada por JOEL PÉREZ DÍAZ para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, obteniendo el calificativo de 18 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Muy Buena. Siendo las 10:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


Dr. Elmer Llanos Díaz
PRESIDENTE(A)


Mg. Juan Carlos Granados Barreto
SECRETARIO(A)


M.Sc. Daría Nelly Morillo Valle
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20°, 33°, 46°, 54° o 66° del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

DEDICATORIA

A mis hijos Harlyn e Ibeth, porque siempre encuentro en ellos un motivo, una inspiración, un aliento de vida.

A mi esposa Delci, por su comprensión y apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a los docentes formadores, responsables del desarrollo del programa de maestría, por sus sabias enseñanzas. En particular al Dr. Carlos Ulices Vásquez Crisanto, por su asesoramiento y orientación oportuna, que hizo posible la consolidación del presente trabajo de investigación.

Contenido:

Resumen

Introducción.....	13
-------------------	----

CAPÍTULO I:

1. Planteamiento de la investigación.....	15
1.1. Síntesis de la situación problemática.....	15
1.2. Formulación del problema de investigación.....	16
1.3. Hipótesis.....	16
1.4. Objetivos:.....	16
1.4.1. General:.....	16
1.4.2. Específicos:.....	17

CAPÍTULO II:

2. Diseño teórico.....	18
2.1. Estado del arte.....	18
2.2. Bases epistemológicas.....	20
2.3. Bases teóricas.....	20
2.3.1. Propuesta didáctica investigativa.....	20
2.3.1.1. Fundamento Didáctico.....	21
2.3.1.1.1. Teoría de los Procesos Conscientes.....	21
2.3.1.1.1.1. Modelo Pedagógico de los Procesos Conscientes.....	21
2.3.1.1.1.2. Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI).....	23
2.3.1.1.1.3. Enseñanza Problematicadora.....	24
2.3.1.2. Fundamento Epistemológico.....	24
2.3.1.1.1. Teoría del Pensamiento Complejo.....	24
2.3.1.1.1.1. Ejes centrales del pensamiento complejo.....	25
2.3.1.2. Fundamento Pedagógico.....	25
2.3.1.2.1. Investigación formativa.....	25
2.3.1.3. Fundamento Psicológico.....	26
2.3.1.3.1. Teoría Sociocultural de L. Vygotsky.....	26
2.3.2. Competencia.....	30
2.3.2.1. Concepción de competencia del Proyecto Tuning.....	30
2.3.2.2. Enfoque complejo de las competencias.....	30
2.3.2.3. Clases de competencia.....	31
2.3.2.3.1. Competencia investigativa.....	31

2.3.2.4. Habilidades investigativas	32
2.3.2.4.1. Clasificación de habilidades investigativas.....	32
2.4. Marco Conceptual.	33
CAPÍTULO III:	
3. Diseño metodológico	34
3.1. Tipo de investigación.....	34
3.2. Diseño de investigación.....	34
3.3. Población y Muestra.....	34
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	35
3.5. Método de investigación.....	35
CAPÍTULO IV.	
4.1. Resultados.....	36
4.2. Discusión de resultados.....	37
4.3. Propuesta.....	40
4.3.1. Datos informativos.....	40
4.3.2. Necesidad formativa	40
4.3.3. Tipo de estudio a intervenir.....	41
4.3.4. Objetivos.....	43
4.3.4.1. General.....	43
4.3.4.2. Específicos.....	43
4.3.5. Fundamentación teórica.....	43
4.3.6. Esquema de la propuesta	47
4.3.7. Descripción de la propuesta.....	48
4.3.7.1. A nivel curricular.....	48
4.3.7.1.1. Módulo propedéutico.....	48
4.3.7.1.2. Capacidades investigativas como eje transversal.....	49
4.3.7.2. A nivel didáctico	52
4.3.7.2.1. Secuencia didáctica del curso.....	52
CAPÍTULO V.	
Conclusiones.....	58
CAPÍTULO VI:	
Recomendaciones.....	59
Bibliografía.....	60
Anexos.....	63

Índice de tablas

Tabla 1 Ficha de observación sobre competencias investigativas.....	36
Tabla 2 Línea y asignaturas del programa de maestría en docencia y gestión.....	42
Tabla 3 Contenido del módulo.....	49
Tabla 4 Capacidades investigativas como eje transversal.	51

Índice de figuras

Figura 1 Esquema de secuencia didáctica.....	56
--	----

Resumen

Una de las competencias que el estudiante de posgrado debe haber desarrollado en forma adecuada es la investigativa; sin embargo, se observa que los estudiantes de maestría en ciencias de la educación, de la FACHSE, no han desarrollado plenamente dichas competencias. En tal sentido, la presente investigación persigue elaborar una propuesta didáctica para desarrollar las competencias investigativas en los maestrantes de maestría en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, admisión 2019-II.

Dicha investigación es de tipo descriptiva – propositiva, la misma que implicó inicialmente la realización de una etapa de diagnóstico del desarrollo de las competencias investigativas y luego, una etapa de construcción de una propuesta. Se tuvo una población muestral de 30 estudiantes; para el recojo de información se empleó la técnica de la observación. La situación problemática confirmó algunas limitaciones al respecto, dado la falta de una propuesta didáctica pertinente, limitando el logro de las capacidades que interactúan para el desarrollo de la competencia. La propuesta - solución se construyó en sus fundamentos conceptuales y en sus procesos operativos. Llegándose a la conclusión que la propuesta didáctica elaborada se constituye en una alternativa que puede contribuir al desarrollo de las competencias investigativas.

Palabras Clave: Propuesta didáctica, competencias investigativas; investigación formativa, enseñanza aprendizaje.

Abstract

One of the competencies that the postgraduate student must have adequately developed is the investigative one; however, it is observed that the master's students in educational sciences, from FACHSE, have not fully developed these skills. In this sense, the present investigation seeks to develop a didactic proposal to develop investigative skills in master's degree students in Educational Sciences, from the Faculty of Social History and Education Sciences of the Pedro Ruiz Gallo National University, admission 2019-II.

Said research is of a descriptive - purposeful type, the same one that initially involved carrying out a diagnostic stage of the development of investigative skills and then, a stage of construction of a proposal. There was a sample population of 30 students; For the collection of information, the observation technique was used. The problematic situation confirmed some limitations in this regard, given the lack of a pertinent didactic proposal, limiting the achievement of the capacities that interact for the development of the competence. The proposal - solution was built on its conceptual foundations and its operational processes. Reaching the conclusion that the elaborated didactic proposal constitutes an alternative that can contribute to the development of investigative skills.

Keywords: Didactic proposal, investigative skills; formative research, teaching learning.

Introducción

Uno de los roles que cumple la universidad, es la generación de conocimientos mediante la investigación científica, ya sea por parte de los docentes o por los estudiantes durante su proceso formativo a nivel de pre o posgrado. En los estudios de pregrado, esta tarea es asumida principalmente en los cursos de Investigación y en aquellos que “apuntan” al desarrollo de los trabajos con fines de graduación o titulación. Esta forma de abordar las competencias investigativas no ha sido la más adecuada, lo que ha motivado el surgimiento de propuestas alternativas como semilleros de investigación, uso de métodos investigativos en el desarrollo de las clases; sin embargo, esto no ha logrado tal propósito. A nivel de posgrado, donde se asume que los estudiantes han desarrollado estas competencias, se observa también que existen limitaciones al respecto, lo cual amerita una necesaria intervención.

La sección de Posgrado en Ciencias de la Educación, de la FACHSE, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, ha asumido una concepción crítica de la enseñanza, buscando convertir al docente en un intelectual, que sea capaz de generar propuestas desde su propia experiencia laboral. Una de las competencias necesarias para contar con un docente intelectual son las investigativas, estas, contienen capacidades como: saber problematizar, seleccionar y registrar información, analizar, redactar, formular hipótesis entre otras.

Con las limitaciones que llegan algunos estudiantes de posgrado en relación a la competencia investigativa, los estudios a este nivel, también asumen esa responsabilidad, debido a que el desarrollo de esta competencia era asumido por los cursos de Metodología de Investigación y los que conducen al desarrollo de la tesis; sin embargo, desde nuestra perspectiva, esta forma de abordar la competencia, puede enriquecerse. En ese sentido asumiendo la concepción crítica formativa, nuestro interés investigativo se delimita en reflexionar sobre la formación investigativa en la maestría en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencia Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, admisión 2019-II, percibiéndose que un gran porcentaje de maestrantes, poseen limitadas competencias investigativas, dificultando la elaboración de su trabajo de tesis. Por lo tanto, la presente investigación busca elaborar una propuesta didáctica para mejorar el nivel de actuación en este aspecto.

El Capítulo I contiene el planteamiento de la investigación: síntesis de la situación problemática, formulación del problema, hipótesis y objetivos; el Capítulo II, corresponde al diseño teórico: estado del arte, bases epistemológicas y bases teóricas científicas; en el Capítulo III, presentamos el diseño metodológico; en el Capítulo IV, presentamos los resultados de la información recogida, la discusión y una propuesta diseñada; finalmente las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I:

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1. Síntesis de la situación problemática.

Una de las funciones básicas fundamentales que cumplen las universidades, es la investigación; se constituye en un espacio para investigar, innovar y desarrollar el espíritu creativo. Sin embargo, un problema que enfrenta la universidad peruana es la escasa investigación de calidad, además de hacerse muy poca investigación, ésta es de baja calidad, evidenciándose en el escaso número de publicaciones indexadas.

Las competencias investigativas en la vida universitaria son fundamental, se van desarrollando durante el proceso de formación de pregrado, mientras en posgrado se considera su dominio y aplicación; es decir lo ideal es que los estudiantes de posgrado ya deben haber desarrollado la competencia investigativa, a fin de que se involucren en procesos de investigación. Sin embargo, un problema muy frecuente, es que muchas veces, sus estudiantes, no logran desarrollar plenamente sus competencias investigativas. Esto se aprecia en algunos maestrantes de la educación, evidenciándose deficiencias a la hora de llevar a cabo la formulación adecuada de los procesos investigativos.

En los profesionales de la educación, las competencias investigativas son fundamentales; por lo que, se constituyen en una demanda que la sociedad exige. Esta demanda formativa, si bien es cierto recae inicialmente en la formación inicial docente (ya sea facultades de educación o institutos superiores no universitarios), sin embargo, debe ser complementada o profundizada desde otros espacios de formación, desde nuestra perspectiva, los estudios de maestría encajan perfectamente en esta complementación o profundización, ya que se caracteriza precisamente por priorizar el desarrollo de procesos investigativos.

Frente a las dificultades detectadas, el presente trabajo de investigación, busca contribuir en la mejora del nivel de desarrollo de competencias investigativas, a partir del diseño de una propuesta didáctica.

1.2. Formulación del problema de investigación.

Se planteó el siguiente problema de investigación:

¿El Diseño de una propuesta didáctica sustentada en los planteamientos de la teoría de los procesos conscientes, el aprendizaje basado en la investigación, en la enseñanza problematizadora, en la investigación formativa, en la teoría socio histórica y el pensamiento complejo, contribuye a mejorar el desarrollo de la competencia investigativa en los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, admisión 2019-II?.

1.3. Hipótesis.

Si se elabora una propuesta didáctica sustentado en los planteamientos de la teoría de los procesos conscientes, el aprendizaje basado en la investigación, en la enseñanza problematizadora, en la investigación formativa, en la teoría socio histórica y el pensamiento complejo entonces se contribuiría con mejorar el nivel de desarrollo de competencias investigativas en los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, admisión 2019-II

1.4. Objetivos:

1.4.1. General:

- Elaborar una propuesta didáctica para desarrollar las competencias investigativas en los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, admisión 2019-II.

1.4.2. Específicos:

- Identificar el nivel de desarrollo de competencias investigativas en los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, admisión 2019-II.
- Elaborar el marco teórico para dar sustento a la propuesta didáctica sobre desarrollo de competencias investigativas en los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, admisión 2019-II.
- Diseñar teóricamente la propuesta didáctica para contribuir a mejorar el nivel de desarrollo de competencias investigativas en los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, admisión 2019-II.

CAPÍTULO II:

2. Diseño teórico.

2.1. Estado del arte.

Sobre competencias investigativas, se vienen desarrollando diversas investigaciones, tendientes no sólo a caracterizarlas y clasificarlas, sino a elaborar propuestas para su desarrollo. Igualmente se están desarrollando diversas tesis que abordan este tema, para lo cual se realiza una breve mirada.

Antecedentes internacionales.

Pàez García, (2016), propuso elaborar una estrategia didáctica apoyada en la concepción sistémica del ambiente con la finalidad de aportar a la formación de capacidades investigativas ambientales en los alumnos participantes del programa de formación complementaria, mediante el manejo de los materiales de desecho producidos en la entidad educativa. Arribándose a la conclusión que los alumnos participantes de dicho programa formativo, necesitan ejecutar acciones que facilite la adquisición de competencias investigativas relacionadas al manejo responsable de residuos sólidos.

González García, (2017), desarrolló una investigación cuyo objetivo fue diseñar un modelo interdisciplinario de desarrollo de competencias investigativas que promueva la eficacia profesional pedagógica de los docentes de la Facultad de Tecnología de la Salud. Se concluyó que la evaluación de la propuesta con expertos, la comparación de la actividad profesional pedagógica de los docentes y la revisión documental, posibilitaron el desarrollo de habilidades investigativas a partir de la implementación del modelo docente logrado a través de un abordaje interdisciplinario recomendado. Asimismo, el modelo propuesto promueve la eficiencia profesional pedagógica del cuerpo docente de la Facultad de Tecnología de la Salud.

Antecedentes nacionales.

Junting, (2017) realizó una investigación que buscaba “conocer la relación entre las estrategias docentes y las habilidades investigativas de los estudiantes de posgrado – UNMSM”. Se concluyó que: no existe correspondencia entre las estrategias docentes y las habilidades investigativas; porque no se presentan propuestas innovadoras para mejorar las estrategias de enseñanza, lo que impide fortalecer las habilidades investigativas de los estudiantes de posgrado.

Por otro lado, Matta Solis, (2017) buscó conocer la relación entre los estilos de aprendizaje y habilidades de investigación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con especialidad en médicos de medicina familiar y comunitaria. Concluyó: La existencia de una relación positiva entre ambas variables

Bravo Cubas, (2018), se planteó “verificar si la implementación de la estrategia pedagógica Deci incrementa el nivel de desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes pertenecientes al grupo de estudios de maestría de la Universidad César Vallejo campus Utcubamba”. Como resultado se logró incrementar el nivel de desarrollo respecto a búsqueda de información, el nivel de desarrollo de la competencia investigativa en la dimensión de gestión tecnológica del software, en la dimensión del área metodológica, el nivel de desarrollo de la competencia investigativa en la dimensión del área actitudinal y la dimensión de capacidad para el trabajo en el grupo de investigación de los estudiantes de posgrado de la Universidad César Vallejo sede Utcubamba. Como se desprende de la revisión de las tesis antes mencionadas, la tendencia a estudiar el desarrollo de habilidades investigativas es cada vez mayor, en muchos casos para ver la relación existente con diversas variables como solución a problemas sociales; existe también el interés por tratar de mejorar el desarrollo de la capacidad investigadora a través de diversas propuestas estratégicas. En este sentido, nuestro estudio utiliza una de las clasificaciones de competencias investigativas existentes según nuestra realidad y en base a ello, realiza una propuesta de cómo tratarlas en la formación superior.

2.2. Bases epistemológicas.

Nuestra investigación se encuadra dentro del paradigma crítico, el cual se caracteriza por la participación de todos los sujetos en el proceso investigativo, donde el investigador es un agente activo en busca de transformar la realidad objeto de investigación, a diferencia del positivismo que plantea la neutralidad del investigador, en aras de la objetividad.

Este paradigma relaciona la teoría con la práctica y sostiene, entre otras cosas, la tarea de transformar nuestra práctica, por lo tanto, el objetivo de la ciencia en esta lógica va más allá de la producción de conocimientos, sino que, con estos, ayudar a transformar la realidad.

En tal sentido, durante el desarrollo de la maestría en ciencias de la educación, la observación directa del proceso enseñanza aprendizaje, permitió detectar en los maestrantes, ciertas deficiencias en la gestión de los procesos investigativos, lo que limitaba la realización de diversas acciones como la de problematizar, plantear hipótesis, buscar información, procesar la información, analizar la misma, etc. Esta realidad se constituye en el punto de inicio (realidad) y sobre la base de eso, teorizar para integrar esta con la práctica, lo cual permite la construcción de una estrategia que favorezca un cambio de la realidad inicial referida al desarrollo de las competencias investigativas.

2.3. Bases teóricas.

2.3.1. Propuesta didáctica investigativa.

La propuesta consiste en una intervención didáctica en dos dimensiones: a nivel curricular y a nivel didáctico. La primera plantea la incorporación de un módulo propedéutico, obligatorio y prerrequisito para el inicio del programa de maestría; así como, la incorporación de capacidades investigativas como un eje transversal presente en todos los cursos, de tal manera que “cruzan” longitudinal y horizontalmente al currículo. La segunda, corresponde a una determinada secuencia didáctica a utilizar en la implementación y ejecución de los cursos de la línea de docencia y gestión universitaria. Se fundamenta de la siguiente manera:

2.3.1.1. Fundamento Didáctico.

2.3.1.1.1. Teoría de los procesos conscientes.

Es un proceso de formación, que tiene como objetivo preparar a la persona como un ser social, integrando en una unidad dialéctica, procesos educativos, de desarrollo y de instrucción (Álvarez de Zayas C., 1999). El proceso por el cual una persona se realiza desde el punto de vista de la educación, el desarrollo y la instrucción se llama proceso educativo. El autor plantea un modelo científico que pretende interpretar la realidad de forma creativa; y que consiste en proyectar dicho proceso en tres dimensiones, en tres procesos con diferentes objetivos: proceso educativo, proceso de instrucción y proceso de desarrollo. La instrucción es el proceso de transmisión de conocimientos en una carrera determinada. El desarrollo es el proceso de crecimiento de las capacidades mentales y físicas de las personas. Instrucción y desarrollo evolucionan juntos en interacción, aunque con cierta autonomía relativa e individual. El tercer proceso puede evaluarse desde la práctica social donde el ciudadano está inmerso y en relación con sus semejantes. Las relaciones sociales forman ciertos rasgos de personalidad. Otro componente fundamental son los valores y sentimientos de un ser humano social. Estos tres procesos se desarrollan simultáneamente y se relacionan dialécticamente en un proceso integrador y totalizador (Álvarez de Zayas, 1999)

2.3.1.1.1.1. Modelo Pedagógico de los Procesos Conscientes.

El proceso formativo de la escuela es el más sistemático, es decir que se implementa como un sistema, se le llama proceso docente-educativo. Este, tiene lugar en las escuelas u otro tipo de instituciones educativas, tiene generalmente tres dimensiones y tareas: instructiva, desarrolladora y educativa. Es un único proceso, pero se refleja en tres procesos distintos según el fin que se pretenda, los cuales se realizan simultáneamente, en interacción y recíprocamente, no de forma lineal y directa, sino dialéctica, dando como resultado un proceso integrado, globalizado (Zayas., 1999). La teoría del proceso consciente considera el aprendizaje como la adquisición de instrucción, desarrollo y contenido educativo, que está mediado por el maestro en el proceso de interacción social y otros componentes del plan de estudios. Según esta teoría, se requiere de un proyecto sistemático e integral para el desarrollo de la personalidad humana.

El proceso enseñanza aprendizaje, se estructura como un modelo de sistema abierto y por tanto complejo, donde sus relaciones son esencialmente dialécticas. Se caracteriza por sus dimensiones, componentes, leyes, vínculos y organización.

(Álvarez de Zayas, 2001), profundizando en la enseñanza-educación, nos habla de los componentes fundamentales (esenciales) del sistema didáctico.

El **problema**: las instituciones educativas tienen la responsabilidad de cumplir con el encargo social que le hace la sociedad y consiste en preparar a los ciudadanos en su pensamiento (desarrollo), en sus sentimientos (educación) y su inmediata preparación laboral (instrucción) según sus valores más importantes. El encargo social, es entonces un problema, porque define la necesidad de la sociedad de preparar ciudadanos con cierta educación, ciertos conocimientos, habilidades y valores para desenvolverse en un contexto social en un momento determinado.

El **objeto**. Es el proceso docente-educativo. En dicho proceso la realidad se transforma, con la intención de la formación de los sujetos que en ella participan.

El **objetivo** en el proceso docente-educativo, es el propósito formativo, y consisten en preparar ciudadanos con conocimientos, habilidades, creencias y emociones para actuar en un momento dado en un contexto social. Así, la meta es el encargo social, porque define la necesidad de la sociedad de preparar a sus ciudadanos; es una aspiración, una meta que el proceso educativo debe alcanzar para formar a los ciudadanos del país y en especial a las nuevas generaciones.

Para cumplir con este objetivo, el estudiante debe moldear su pensamiento, desarrollar sus habilidades, dominando una materia, una determinada ciencia; esto es el **contenido**, conformado por los mensajes de la cultura local, nacional y universal que equipan las capacidades de los futuros ciudadanos; se desarrollan en forma ordenada, siguiendo una secuencia, es decir haciendo uso de **métodos**; la manera cómo se organizan para su transferencia o construcción dichos contenidos se llama **forma de enseñanza**, utilizando determinados instrumentos

denominados **medios**, para alcanzar **resultados** o productos planificados o deseados.

2.3.1.1.2. Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI).

(Arenas, A., 2017). El aprendizaje basado en la investigación (ABI) es un enfoque didáctico que permite desarrollar las competencias de los estudiantes y puedan realizar investigaciones creativas. Su propósito es favorecer el desarrollo de habilidades y competencias básicas para investigar: pensamiento crítico, análisis, síntesis, autogestión, trabajo independiente, liderazgo. De un estudiante requiere: compromiso de trabajo en equipo, aprendizaje independiente y el desarrollo de la autogestión.

Los estudiantes requieren documentarse, trabajar solo y en grupo, preguntar, resolver problemas, que construya experiencias de aprendizaje como investigador para identificar problemas, elija un método para explorar soluciones, analizar información o datos, utilizar el pensamiento inductivo e hipotético deductivo, organizar datos y formular conclusiones utilizando la investigación científica.

El ABI desarrolla la capacidad de innovación mediante la interdisciplinariedad, desarrolla el pensamiento crítico, la objetividad y la tolerancia, la capacidad de investigar y aprender de forma independiente. Permite a los estudiantes convertirse en parte activa de su propio aprendizaje. El alumno desarrolla la capacidad de observar fenómenos científicos, humanísticos y socioculturales; enriquece sus horizontes intelectuales, profundiza su comprensión, fortalece la honestidad y el sentido de responsabilidad académica, desarrolla una conciencia ética de las actividades y un compromiso con el conocimiento y la honestidad académica.

2.3.1.1.3. Enseñanza Problematicadora.

Freire P, (2005). Sostiene que la enseñanza problematizadora prioriza naturalmente la exigencia de superación del conflicto entre el educador y el educando. Una comprensión problematizadora de la educación está al servicio de la liberación. Al problematizar la educación, los estudiantes asumen un rol de investigadores críticos que establecen un diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. Por su propia naturaleza, una educación basada en problemas auténticamente reflexiva requiere una actividad constante de descubrimiento de la realidad (P 62).

En el ejercicio de problematización, los estudiantes desarrollan su capacidad de captación y comprensión del mundo. La propuesta de Freire es “Problematizar la Educación”, lo que niega el sistema unidireccional propuesto por la “Educación Bancaria” porque permite la comunicación bidireccional. En este concepto, el proceso educativo se entiende como un acto de conocer y sirve a la liberación al romper el conflicto entre maestro y alumno. Visto desde esta perspectiva, el educador ya no es sólo el que educa, sino que también crece, creando un diálogo en el que se desarrolla el proceso educativo.

2.3.1.2. Fundamento Epistemológico.

2.3.1.2.1. Teoría del pensamiento complejo.

El término "pensamiento complejo" se refiere a la capacidad de conectar diferentes dimensiones de la realidad, la cual es un tejido infinito; por otro lado, la estructura de la realidad se vuelve más compleja a medida que la sociedad se desarrolla. Así, para opinar razonadamente sobre cualquier hecho o evento en la realidad, es necesario considerar todo lo que conforma cada evento. (Barberousse P., 2008). El mundo constituye un todo integrado y no puede entenderse sin comprender cada uno de sus componentes y la composición global que forma. Es por ello que el pensamiento complejo tiene una tarea globalizadora que trata de abarcar todas las perspectivas para comprender la realidad (Morin E., 1990), Si se enfoca en una sola perspectiva, debe estudiarse de manera compleja y global; al fragmentarlo para facilitar el aprendizaje, el dominio del conocimiento es

limitado. Sin embargo, esta capacidad de pensar no es innata. Se desarrolla y practica el pensamiento complejo. Edgar Morín creía que el propósito de la educación debe ser promover la reflexión de los estudiantes. Nos introduce en el concepto de "complejo", multidisciplinar.

2.3.1.2.1.1.Ejes centrales del pensamiento complejo:

- Las nociones antagónicas se unen sin perder su diferenciación y particularidad (principio dialógico) (Morín, 1992).
- Los procesos se auto producen y auto organizan, en tanto los efectos producen causas y las causas producen efectos (recursión organizacional) (Morín, 1996).
- En los sistemas la parte está en el todo, y, a la vez, el todo está en cada una de las partes (principio hologramático) (Morín, 1996).
- La realidad es un proceso en continuo cambio, por lo cual se debe tener flexibilidad en la forma de abordarla.

Por último, se plantea que para construir el conocimiento en su multidimensionalidad se requiere de una mente compleja (Morín, 2000), y esto implica una transformación de nuestra mente simple.

2.3.1.3. Fundamento Pedagógico.

2.3.1.3.1. Investigación formativa.

Son procesos conscientes, habituales y libres de los estudiantes para investigar actividades que no son necesariamente parte de un proyecto de investigación específico. Su finalidad es conocer la investigación, su naturaleza, etapas y funcionamiento de los procesos. (Restrepo, 2003).

Según Restrepo (2008), la investigación formativa está relacionada con el aprender a investigar a través de la investigación, aunque esta actividad no

conduzca a un conocimiento nuevo y universal. La investigación formativa combina tres dimensiones o elementos: técnicas didácticas (ya que contribuye con elementos didácticos fundamentales para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y significativo), estilo de enseñanza (el rol del docente es el de un docente experimentado que guía al alumno) y el propósito específico de la educación (se busca la adquisición, desarrollo de las actitudes, habilidades y competencias investigativas) (Parra C., 2004).

Según Restrepo (2004), la investigación formativa es la investigación en y para la investigación que se desarrolla durante el trayecto formativo del estudiante y comprende una amplia gama de productos, uno de los cuales es la tesis. Este enfoque (Cerdeña, 2007; Restrepo, 2004) desarrolla la estrategia de formación de investigadores en el ámbito universitario, lo que constituye un paso importante en el semillero de investigaciones promovidas por investigadores más experimentados. La participación de los estudiantes les permite aprender a investigar a través de la investigación, y cuando es en grupos de investigación, el logro es más significativo. Una forma de participar en una investigación formal es que los estudiantes colaboren con un profesor investigador, donde aprenden y desarrollen las habilidades investigativas. También pueden trabajar como asistentes de investigación en proyectos institucionales más grandes. Es una de las formas más rápidas de combinar la investigación y la enseñanza, porque los profesores con experiencia en investigación obtienen el dominio teórico y la sabiduría de la experiencia para crear una escuela de investigación de nicho. (Restrepo, 2003).

2.3.1.4. Fundamento Psicológico.

2.3.1.4.1. Teoría sociocultural de L. Vygotsky.

(Vygotsky, 1988), parte de una concepción materialista del hombre, al afirmar que no hay un mundo independiente de la realidad material, física, perceptible. Para Vygotsky la actividad mental es producto de la propia actividad de la materia y no es entendible su génesis y su dinámica alejada de la concepción del entendimiento y la explicación de cómo la materia se desenvuelve en nuestra realidad.

Esto genera los dos elementos subsecuentes en su concepción del mundo y del hombre, que también estructura su concepción de lo psicológico en el ser humano que es el materialismo histórico, entendido como:

Materialismo histórico. Los cambios en las sociedades humanas conllevan siempre cambios asociados en la naturaleza humana. Es por eso que nosotros podemos observar particularidades en la Psicología colectiva del ser humano dependiendo del contexto social, cultural e histórico al que pertenecen.

Materialismo dialéctico. El hombre transforma la naturaleza en la misma medida que la naturaleza le transforma a él. Es decir, no es un proceso de modificación de transformación de influencia unidireccional sino siempre bidireccional. La influencia del uno en el otro conlleva subsecuentemente, siempre que el otro, va a generar cambios en el primero; y, a esa relación lo entiende como la relación dialéctica con la naturaleza, siempre dentro de una concepción materialista.

Según el autor, son tres los elementos fundamentales de su concepción teórica: instrumental, histórico y social.

- a. **Instrumental.** El hombre es un ser activo que opera sobre el medio y lo transforma. Trata de enfatizar la importancia de la naturaleza activa del ser humano, es decir la concepción de que el hombre no es un ser pasivo que está a expensas de la naturaleza, de la realidad, sino que es importante para entender la génesis y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, que el hombre por naturaleza es un ser activo, que opera, que modifica, que transforma, que afecta sobre el medio y lo transforma de manera constante a través de elementos que él denomina instrumentos.
- b. **Histórico.** Los cambios históricos de las sociedades humanas conllevan siempre cambios asociados en la naturaleza humana. Por ejemplo, las características psicológicas de cada generación son diferentes. Cuando hacemos un análisis comparativo nos damos cuenta que dependen de la etapa histórica en el que se desarrolla cada generación. Cada momento histórico, conlleva a cambios en la naturaleza humana, en el ámbito

educativo, en la naturaleza psicológica. Dentro de esta perspectiva histórica entendemos que estos instrumentos que sirven al ser humano para transformar la realidad, son producto de la herencia histórica y la herencia colectiva.

- c. **Elemento social.** El hombre es un ser social cuya actividad siempre tiene lugar en el marco de las relaciones entre personas. Este elemento tiene que ver con la naturaleza social del ser humano.

Para Vygotsky, todos los que asumen una concepción materialista histórica, no es posible pensar la existencia de la actividad psicológica humana fuera de un contexto de interacción social, porque para ellos, estos procesos son generados en ese contexto y gracias a esa posibilidad de la interacción entre más de un individuo, es lo que ha posibilitado la propia transformación de nuestra psicológica.

Para interpretar correctamente el mundo que nos rodea, es necesario la mediación de otros miembros más competentes. Para interiorizar los elementos sociales, culturales e históricos, necesitamos la participación e intermediación de otros miembros más competentes.

Para Vygotsky los procesos psicológicos superiores, que son los distintivos y de máximo nivel de desarrollo en el ser humano, tienen una naturaleza eminentemente social histórica, donde la convivencia con otros es fundamental. El individuo (niño) se relaciona con la realidad, capta los elementos de la realidad en su diario vivir, en su proceso de crecimiento y desarrollo ontogenético: pero no es un proceso de interrelación pura y limpia, sino que es un proceso de interrelación mediada por la historia colectiva y el contexto social al que pertenece el individuo. Es decir, un niño que pertenece a una condición socioeconómica alta no va a interiorizar de igual manera la misma realidad que puede captar un niño de un nivel socioeconómico más deprimido. La realidad y el mundo que lo rodea debe ser el mismo; pero por la naturaleza histórica y la naturaleza del contexto social al que pertenece, la forma de interpretar esa realidad le genera diferencias.

Para Vygotsky esta dinámica de interrelación individuo-realidad mediada por la historia colectiva y el contexto social, es lo que posibilitó en el ser humano el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por ello nos propone un principio en una ley que él la denomina:

Ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores (PPS). Vygotsky nos indica que los PPS tienen dos momentos de nacimiento:

Primer momento. Los PPS se generan en un contexto social. Un primer momento es a nivel social, para él la génesis de estos procesos psicológicos se dan en el contexto de la interrelación entre individuos, es decir en un proceso de convivencia e intercambio INTERPSICOLÒGICO, donde el niño aprende con el grupo social. Este proceso interpsicológico de aprendizaje con el grupo social, luego posibilita en el niño que, lo aprendido, lo vaya internalizando durante su desarrollo ONTOGENÈTICO, es decir en su proceso de crecimiento, maduración y desarrollo. El niño va incorporando mayores repertorios a su estructura cognitiva y en determinado momento.

Segundo momento. Los procesos psicológicos generados en un contexto social, Se incorporan como procesos psicológicos individuales. Es decir, luego de lo social, en determinado momento, se incorporan a su propia cultura cognitiva y se convierte en un proceso psicológico individual. A este segundo momento, Vygotsky lo llama proceso INTRAPSICOLÒGICO, lo social se convierte en individual.

En la zona de desarrollo próximo, propuesto por Vygotsky, el nivel real representa aquello que el estudiante puede hacer por sí mismo. El nivel potencial representa aquello que una persona puede hacer con la ayuda y orientación de otra. Así, la ZDP será la distancia entre el nivel real y el potencial, que puede ser superada gracias al andamiaje proporcionado por el docente.

El concepto de andamiaje para Vygotsky, es el soporte, el apoyo que recibe el niño para procesos educativos, de socialización; y, que sólo va a estar presente hasta el momento en que el niño se apropia y hace suyo el conocimiento.

2.3.2. Competencia.

El término competencia proviene del verbo latino *competere*, que significa encontrarse. Este término evoluciona en dos verbos: *competere* (adecuado o suficiente) y *competir* (rivalizar, pelear) (Morales, 2007, citado en Trujillo, 2014). A partir de esta definición, entendemos que el concepto de competencia tiene más de una forma de conceptualización.

En el campo de la educación, varios expertos que han estudiado este tema reportan que el uso de la pericia proviene de dos campos específicos: la lingüística y el mundo del trabajo. En el campo de la lingüística, Chomsky utiliza el término competencia lingüística y destaca el concepto de competencia lingüística, que se entiende como el conocimiento que el hablante oyente tiene sobre su lengua (Chomsky, 1999; citado por Trujillo, 2014). Por otra parte, la cualificación en la vida laboral apareció en los 70 del siglo XX en el contexto de cambios en la producción y en los métodos de trabajo, lo que hizo necesaria la búsqueda de buenas personas en las empresas y las industrias de acuerdo a sus necesidades. Actualmente, existen diferentes formas de definirlos en la literatura competente.

2.3.2.1. Concepción de competencia del Proyecto Tuning.

El proyecto Tuning, define la competencia como “Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”(González, 2004).

2.3.2.2. Enfoque complejo de las competencias.

Las características de las competencias del enfoque complejo se sintetizan en los siguientes puntos (Tobón., 2007): 1) las competencias se tratan desde el proyecto de vida ético de las personas para fortalecer la unidad e identidad de cada persona, no la fragmentación. ; 2) el propósito de las competencias es fortalecer y promover el emprendimiento de las personas primero como persona y en la

sociedad y luego en el trabajo comercial para mejorar y cambiar la realidad; 3) se discute la competencia en los procesos formativos de la institución educativa para fines claros, sociales, comunes y asumidos que proporcionen una razón que oriente el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación; 4) la formación de competencias se da a partir del desarrollo y fortalecimiento de la habilidad del pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y 5) basada en un enfoque complejo, la educación no se limita sólo a las habilidades educativas, sino que su objetivo es formar personas integradas con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, autoconciencia y valores.

2.3.2.3. Clases de competencia.

Existen varias maneras de clasificar las competencias. Vargas,(2004), las clasifica en competencias básicas (necesarias para vivir en sociedad) y actuar en cualquier ámbito de trabajo), genéricas (comunes a todas las profesiones) y específicas (propias de una profesión).

2.3.2.3.1. Competencia investigativa.

En su definición conceptual, “es la capacidad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, saber ser y saber hacer), en un contexto definido y articula conocimientos, capacidades y comportamientos para integrarlos, apoyado en la metodología que la pone en marcha en la elaboración del trabajo de investigación”(Tarrès, 2008). El Proyecto Tuning Europa (2001) como en el Proyecto Tuning América Latina (2004), la denomina “Capacidad de Investigación” y es considerada competencia genérica.

También son definidas como las destrezas, los conocimientos, las conductas y las características básicas que una persona debe tener para desempeñarse dentro del ámbito de la investigación (Harrison, 2005),.

2.3.2.4. Habilidades investigativas.

Las habilidades investigativas son definidas por Pérez y López (1999), como “el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica”.

2.3.2.4.1. Clasificación de habilidades investigativas.

A continuación, presentamos la siguiente clasificación:

- Habilidades para problematizar, teorizar y comprobar la realidad objetiva (Chirino, 2002). La problematización se asocia a la realidad educativa y sus contradicciones en un espacio y tiempo histórico determinado con la finalidad de teorizar la realidad educativa, que implica “la búsqueda, aplicación y socialización de los conocimientos científicos esenciales para interpretar y explicar la realidad educativa, así como asumir posiciones personales científicas y éticas que le permitan proyectarla de forma enriquecida”. Comprobar la realidad educativa se corresponde con la “verificación permanente del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas educativas que constituyen alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad educativa, lo que permite evaluar sus logros y dificultades desde posiciones científicas y éticas”.
- Habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas (Moreno M. G., 2005).

2.4. Marco Conceptual.

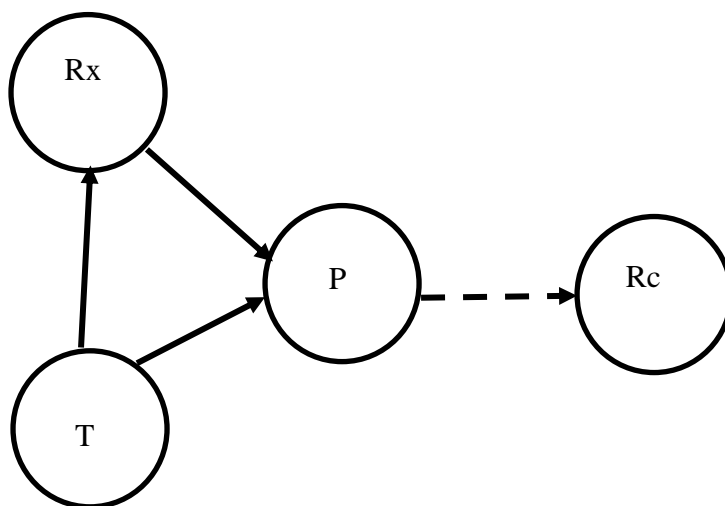
- **Propuesta didáctica**, es una serie de elementos de programación que se utilizan en el campo de la educación y se desarrollan en un período determinado.
- **Competencia:** La competencia se define en varias formas; como el conjunto de capacidades, habilidades y destrezas que tiene una persona para hacer algo o, la capacidad para resolver problemas con actitudes positivas y alcanzar un objetivo determinado.
- **Capacidad:** Las capacidades son recursos como los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada; implican operaciones de menor complejidad que las competencias.
- **Competencia investigativa.** Capacidad de búsqueda, selección, procesamiento y sistematización de información, con la finalidad de identificar y resolver problemas por la vía de la investigación científica.

CAPÍTULO III:

3. Diseño metodológico.

3.1. Tipo de investigación. El presente trabajo se circunscribe dentro del tipo de investigación descriptivo propositivo. Describe el desarrollo de la competencia investigativa y elabora una propuesta de su desarrollo desde el proceso formativo de posgrado de la FACHSE-UNPRG

3.2. Diseño de investigación.



Leyenda:

Rx: Diagnóstico de la realidad.

T: Estudios teóricos.

P: propuesta pedagógica.

Rc: Realidad cambiada.

3.3. Población y Muestra.

La población de estudio está constituida por los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la FACHSE, admisión 2019 – II, haciendo un total de 110 maestrantes. Se ha considerado una muestra de 30 estudiantes.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para el recojo de la información se empleó la observación.

Instrumentos. Se utilizó una ficha de observación, la misma que fue elaborada teniendo tres alternativas, orientadas a validar la existencia de nuestro problema de investigación.

3.5. Método de investigación. Para la presente investigación se empleó la Fenomenología, ya que tratamos de explicar el significado de los comportamientos investigativos de los integrantes de la muestra.

CAPITULO IV.

4.1. Resultados.

Tabla 1

Ficha de observación sobre competencias investigativas.

N°	CATEGORÍAS/ITEMS	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Habilidades de percepción									
01	Reconoce situaciones problemáticas	04	13.3	03	10	23	76.6	30	100
02	Comprende situaciones problemáticas	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
03	Percibe y extrae información del medio	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
04	Percibe los objetos en función a sus expectativas	02	6.6	02	6.6	26	86.6	30	100
Habilidades instrumentales									
05	Utiliza el lenguaje de manera formal a la hora de leer	05	16.6	04	13.3	21	70	30	100
06	Utiliza el lenguaje formal cuando escribe	04	13.3	05	16.6	21	70	30	100
07	Utiliza el lenguaje formal a la hora de hablar	04	13.3	05	16.6	21	70	30	100
08	Sabe hacer inferencias	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
09	Realiza operaciones de análisis	04	13.3	03	10	23	76.6	30	100
10	Realiza operaciones de síntesis	03	10	03	10	24	80	30	100
11	Realiza operaciones de interpretación	02	6.6	02	6.6	26	86.6	30	100
12	Sabe observar	02	6.6	03	10	25	83.3	30	100
13	Sabe plantear preguntas	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
Habilidades de pensamiento									
14	Sabe tomar decisiones	03	10	03	10	24	80	30	100
15	Comprende la realidad	03	10	04	13.3	23	76.6	30	100
16	Relaciona los objetos y los hechos observables	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
17	Plantea soluciones a los problemas detectados	04	13.3	02	6.6	24	80	30	100
18	Defiende sus ideas	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
Habilidades de construcción conceptual									
19	Sabe generar ideas	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
20	Organiza ideas de manera coherente	02	6.6	03	10	25	83.3	30	100
21	Expone ideas de manera coherente	02	6.6	03	10	25	83.3	30	100
22	Defiende ideas de manera coherente	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
23	Sabe problematizar la realidad	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
24	Comprende y elabora un objeto de estudio	01	3.3	01	3.3	28	93.3	30	100
25	Realiza síntesis conceptuales	02	6.6	02	6.6	26	86.6	30	100
Habilidades de construcción metodológica									
26	Diseña esquemas para buscar información	02	6.6	03	10	25	83.3	30	100
27	Diseña esquemas para generar información	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
28	Técnicas para organizar y sistematizar información	01	3.3	01	3.3	28	93.3	30	100
29	Maneja técnicas para el análisis de información.	02	6.6	02	6.6	26	86.6	30	100
Habilidades de construcción social del conocimiento									
30	Trabaja en equipo.	05	16.6	04	13.3	21	70	30	100
31	Socializa el proceso de construcción de conocimientos	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
32	Socializa el conocimiento	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
33	Comunica el conocimiento	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100

Fuente: Adaptado del perfil de habilidades investigativas de Moreno, 2005, p. 530

Nota: Observación a 30 maestrantes del programa de maestría en ciencias de la educación, FACHSE, admisión 2019 – II.

4.2. Discusión de resultados.

Luego de haber realizado la observación en función de las categorías e ítems consignados en la ficha de observación, se obtuvieron los siguientes resultados: en la categoría, **Habilidades de percepción**, ante el ítem: reconoce situaciones problemáticas, se percibió que, 4 de los 30 alumnos de la muestra siempre lo hacen, 3 alumnos a veces y 23 alumnos o sea el 76.6% de la muestra, nunca reconocen situaciones problemáticas; en cuanto al ítem: comprende situaciones problemáticas, se observó que, el 10% siempre lo hace, el 6.6% a veces y el 83.3% nunca comprende situaciones problemáticas; sobre si percibe y extrae información del medio, el 10% lo realiza siempre, a veces el 6.6% y el 83.3% nunca percibe y extrae información del medio; ente el ítem: percibe los objetos en función a sus expectativas, el 6.6% registra que siempre, a veces registra el mismo porcentaje y 26 de los 30 alumnos de la muestra, que equivale al 86.6% registran que nunca percibe los objetos en función de sus expectativas; cuando analizamos la categoría **Habilidades instrumentales**, se registraron los siguientes resultados: ante el ítem: utiliza el lenguaje de manera formal a la hora de leer, se determinó que, el 16.6% siempre lo hace, el 13.3% lo hace a veces y el 70% nunca utiliza el lenguaje de manera formal a la hora de leer; sobre si utiliza el lenguaje formal cuando escribe, se percibió que, 4 alumnos siempre lo hacen, a veces 5 alumnos de la muestra y nunca lo hacen, 21 alumnos, que equivale al 70%; en el ítem si utiliza el lenguaje formal a la hora de hablar, se apreció que, el 13.3% siempre lo hace, el 16.6% a veces y el 70% nunca lo hacen; sobre si sabe hacer inferencias, el 10% registran que siempre lo hacen, el 6.6% lo hacen a veces y el 83.3% nunca sabe hacer inferencias; ante el ítem realiza operaciones de análisis, 4 alumnos de los 30 de la muestra, registran que siempre realizan operaciones de análisis, 3 alumnos lo hacen a veces y 23 nunca lo hacen; respecto a, si realiza operaciones de síntesis, se percibió que, el 10% de maestrantes que integran la muestra, siempre lo hacen, el mismo porcentaje registra que lo hace a veces, mientras que, el 80% de la muestra, nunca realizan operaciones de síntesis; cuando se aprecia si realiza operaciones de interpretación, el 6.6% de los maestrantes observados lo hacen siempre, a veces lo hacen el mismo porcentaje y el 86.6% o sea 26 de los 30 componentes de la muestra, nunca realizan operaciones de interpretación; en relación al ítem sabe observar, para el criterio siempre se registra el 6.6%, a veces,

registra el 10% y el 83.3% del total de la muestra de estudio, nunca sabe observar; frente al ítem: sabe plantear preguntas, el 10% registra que siempre lo hace, el 6.6% registra que a veces, mientras que, el 83.3% registra que nunca sabe plantear preguntas; cuando se examinan los resultados de la categoría **Habilidades de pensamiento**, se encontraron los siguientes resultados: sobre si sabe tomar decisiones, 3 alumnos registran que siempre, a veces registran también 3 alumnos y 24, que representan el 80% de la muestra registran que nunca saben tomar decisiones; en el ítem: comprende la realidad, se observó que, el 10% siempre lo hace, el 13.3% a veces y el 76.6%, nunca comprenden la realidad; sobre si relaciona los objetos y los hechos observables, se determinó que, 3 de los alumnos de la muestra lo hacen siempre, 2 alumnos, a veces y 25, nunca relacionan los objetos y los hechos observables; cuando analizamos el ítem: plantea soluciones a los problemas detectados, el 13.3% lo hace siempre, el 6.6% lo hace a veces y 24 de los 30 alumnos observados, que equivale al 80% nunca plantean soluciones a los problemas detectados; ante el ítem: defiende sus ideas, se observó que, el 10% siempre lo hacen, el 6.6% lo hacen a veces y el 83.3% nunca defienden sus ideas; en la categoría **Habilidades de construcción conceptual**, respecto a: sabe generar ideas, se detectó que, el 10% lo realiza siempre, a veces, el 6.6% y el 83.3% nunca saben generar ideas; ante el ítem: organiza ideas de manera coherente, el 6.6% lo hace siempre, a veces, el 10%, mientras que el 83.3% nunca organizan ideas de manera coherente; sobre si expone ideas de manera coherente, se percibió que, el 6.6% lo realiza siempre, el 10% a veces y el 83.3% nunca exponen ideas de manera coherente; cuando se observa si defiende ideas de manera coherente, se percibió que, lo hace siempre el 10%, a veces el 6.6%, mientras que, el 83.3% nunca lo hace; en el ítem: sabe problematizar la realidad, se visualizó que, el 10% siempre problematiza la realidad, a veces, solamente el 6.6% y el 83.3%, es decir, 25 de los 30 estudiantes de la muestra, nunca problematizan la realidad; sobre si comprende y elabora un objeto de estudio, el 3.3% lo realiza siempre, a veces, el mismo porcentaje, mientras que, el 93.3% nunca comprende y elabora un objeto de estudio; ante el ítem: realiza síntesis conceptuales, el 6.6% lo realiza siempre y el mismo porcentaje a veces, mientras que, 26 estudiantes de la muestra o sea el 86.6% nunca realizan síntesis conceptuales; cuando se analiza la categoría **Habilidades de construcción Metodológica**, en el ítem: diseña esquemas para buscar información, se aprecia

que, 2 alumnos lo hacen siempre, a veces, 3 alumnos y el restante, es decir, 25 alumnos de los 30 de la muestra, nunca diseñan esquemas para buscar información; respecto a: si diseña esquemas para generar información, el 10% siempre lo hacen, a veces, el 6.6% y el 83.3%, nunca diseña esquemas para generar información; sobre si maneja técnicas para organizar y sistematizar la información, se observó que, el 3.3% que siempre lo hace, el mismo porcentaje, a veces lo hace, mientras que, el 93.3% registra que nunca maneja técnicas para organizar y sistematizar la información; ante sí maneja técnicas para el análisis de información, se percibió que, el 86.6% nunca maneja técnicas para el análisis de información, mientras que, el 6.6% siempre y el mismo porcentaje, a veces; cuando se analiza la categoría **Habilidades de construcción social del conocimiento**, en el ítem: trabaja en equipo, se observó que, el 16.6% siempre lo hace, a veces, el 13.3% y 21 de los 30 maestrantes de la muestra, que equivale al 70% nunca trabajan en equipo; sobre si socializa el proceso de construcción de conocimiento, el 10% de los maestrantes de la muestra, lo realizan siempre, a veces, el 6.6% y el 83.3% nunca socializa el proceso de construcción de conocimiento; ante el ítem: socializa el conocimiento, el 83.3% nunca socializa el conocimiento, el 10% siempre y a veces socializa el conocimiento el 6.6%; en el ítem: comunica el conocimiento, se percibió que, el 10% siempre lo hace, el 6.6% lo hace a veces y 25 de los 30 maestrantes de la muestra, que equivale al 83.3% nunca comunica el conocimiento.

Dados los resultados se justifica la presentación de nuestra propuesta.

4.3. Propuesta.

4.3.1. Datos Informativos.

- **Título** : La Competencia Investigativa como contenido transversal.
- **Universidad** : Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- **Facultad** : Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.
- **Maestría** : Ciencias de la Educación: Docencia y Gestión Universitaria.
- **Componente Formativo:** Estudios específico.
- **Tipo de competencias** : General.

4.3.2. Necesidad Formativa.

Una de las demandas de las Instituciones Educativas en sus diferentes niveles es contar con un docente que asuma un rol de investigador, capaz de generar propuestas innovadoras a partir de realizar procesos investigativos de su propia realidad educativa y práctica laboral, no limitando su quehacer a la labor de gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta demanda de las organizaciones sociales implica el desarrollo de la competencia investigativa de los docentes, propiciar el desarrollo de habilidades, capacidades, un sistema de conocimientos de la investigación. Estas demandas recaen en los centros de formación de profesores, pero también en la misma sociedad, en la autoformación permanente, en los posgrados, eventos de capacitación y actualización, como la Unidad de Posgrado de la FACHSE, debido a que se constituye en el encargo social formativo que hace la sociedad. Esto implica replantear algunos aspectos de la organización y gestión curricular y estrategias didácticas para asegurar un adecuado desarrollo de las capacidades investigativas.

4.3.3. Tipo de estudio a intervenir.

Existen tres tipos de estudio en la formación universitaria: general, específico y de especialidad. Los estudios de maestría consideran que el tipo de estudio presente en sus planes curriculares es el denominado específico.

El tipo de estudio específico está referido a aquel que contribuye a formar las capacidades que el docente requiere, al margen del nivel educativo o de especialidad que posea; en este sentido lo que busca es el desarrollo de competencias que le permita lograr el objetivo planteado para la mención que es “producir y gestionar conocimiento original relacionado con la Docencia y Gestión Universitaria”. Desde esta perspectiva se organizan un sistema de conocimientos y de capacidades relacionados a la docencia y a la gestión en la universidad.

Revisando el Plan de Estudios de esta mención se tiene que los cursos se organizan en dos grandes líneas: en la primera están aquellos cursos relacionados con la docencia y/o la gestión universitaria, en la segunda línea se ubican los cursos relacionados directamente con la elaboración del Informe de Tesis el cual tiene como propósito la obtención del grado académico.

Línea y asignaturas del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en docencia y gestión universitaria. UPRG-FACHSE.

Tabla 2

LÍNEA			NOMBRE DE ASIGNATURA
Docencia Universitaria	y/o	Gestión	LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DEL SIGLO XXI
Docencia Universitaria	y/o	Gestión	FILOSOFÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Docencia Universitaria	y/o	Gestión	PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA
Investigación			METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
Investigación			SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I: PROYECTO DE TESIS
Docencia Universitaria	y/o	Gestión	DIRECCIÓN ESTRATÉGICA
Docencia Universitaria	y/o	Gestión	GESTIÓN CURRICULAR
Docencia Universitaria	y/o	Gestión	EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA
Docencia Universitaria	y/o	Gestión	PLANEAMIENTO Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Investigación			SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II: INFORME DE TESIS

Fuente: Plan de estudio del programa de maestría en ciencias de la educación con mención en docencia y gestión universitaria. UPRG-FACHSE

Como se observa en la tabla existen 10 cursos de los cuales 03 están referidos directamente al desarrollo del proyecto e informe de tesis y 07 desarrollan temas y habilidades propias de la docencia y gestión universitaria.

La propuesta propone integrar el desarrollo de la competencia investigativa en los distintos cursos de la línea de docencia y gestión universitaria y esto se integre a los cursos de naturaleza investigativa; además se sostiene la necesidad de desarrollar un curso propedéutico.

4.3.4. Objetivos:

4.3.4.1. General.

- Desarrolla procesos investigativos que le permita mejorar su práctica docente.

4.3.4.2. Específicos:

- Problematisa la realidad socioeducativa del entorno laboral profesional en el que se desenvuelve.
- Identifica fuentes de información pertinentes para abordar la situación problemática planteada.
- Registra información relevante de manera formal.
- Analiza información de diferentes fuentes con fluidez y claridad.
- Sintetiza información de diferentes fuentes.
- Redacta textos académicos considerando las normas APA 7 edición.

4.3.5. Fundamentación Teórica.

Las teorías que fundamentan esta propuesta son: Teoría de los Procesos Conscientes, de Carlos Álvarez de Zayas, el enfoque del ABI aprendizaje basado en la investigación, la enseñanza Problematicadora, de Paulo Freire, la investigación formativa, la teoría Sociohistórica Sociocultural de Lev Semiónovich Vygotsky y la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morín.

La teoría de los procesos conscientes aporta a esta propuesta lo referido a la integración de las dimensiones educativa, instructiva y desarrolladora. En efecto:

(Àlvarez de Zayas, 1999). Afirma que existe un proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social denominado proceso de formación, que agrupa unitaria y dialécticamente los procesos educativos, de desarrollo y de instrucción.

El proceso en el cual el hombre adquiere su plenitud, tanto desde el punto de vista educativo como instructivo y desarrollador es proceso de formación que se proyecta en tres dimensiones que se desarrollan interrelacionada y dialécticamente en un proceso integrador y totalizador, que es el proceso formativo.

La propuesta didáctica garantiza en los maestrantes la asimilación de conocimientos (proceso instructivo), desarrollo de sus potencialidades físicas y espirituales (proceso desarrollador) y, la asimilación de valores y sentimientos (proceso educativo).

(Arenas, 2017). El ABI percibe a la educación como un proceso de investigación que concibe y transforma el salón de clase en un laboratorio de investigación e innovaciones para construir el conocimiento en forma autónoma. Aquí los estudiantes son pensadores autónomos para actuar de acuerdo a sus propias convicciones con un docente como mediador, asesor, apoyo.

Bajo esta perspectiva, la propuesta didáctica, busca convertir el aula de clase en un espacio de investigación, mediante la organización de pequeños grupos de investigadores, donde los maestrantes desarrollen actividades de búsqueda e indagación, identificación de problemas, uso de ciertas metodologías para investigar, análisis de información, posibles soluciones y formulación de conclusiones.

(Freire P. , 2005). En la educación Problematicadora, los educandos se convierten en investigadores críticos dialogando con el docente, quien es también un investigador. La educación Problematicadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto de descubrimiento de la realidad.

Freire (2005), plantea que la "Educación Problematicadora" busca la liberación y la independencia. Promueve la acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad.

La enseñanza problematizadora, privilegia el diálogo. El educador ya no es sólo el que educa, sino también es educado a través del diálogo con el educando. Los planteamientos de Freire, se concretan en la propuesta didáctica porque considera el diálogo como eje transversal, generador de problemas de investigación y los temas de investigación. Diálogo en el que, la acción y reflexión, que conforman el binomio de la unidad dialéctica entre la praxis (el hacer) y el saber reflexivo de la acción, estén siempre presentes en todo acto educativo, en una práctica en la que, los actores de la educación, actúen de manera consciente y reflexiva en aras de transformar la realidad socioeducativa y contribuir al progreso y desarrollo social.

La propuesta didáctica promueve que, en los diversos cursos de la maestría, considerando sus particularidades, los problemas de investigación, deben surgir de la realidad, es decir, de la práctica del docente, de la práctica del maestrante.

La investigación formativa desarrolla la cultura de la evaluación constante en el ejercicio docente y, en los estudiantes, permite el desarrollo de habilidades cognoscitivas: análisis, pensamiento productivo y la solución de problemas (Restrepo, 2008).

(Restrepo Gómez, 2003), la investigación formativa es sinónimo de formación investigativa para aprender a investigar investigando, aunque esta actividad no conduzca al descubrimiento de conocimiento nuevo.

(Carrera & Mazzarella, 2001). Según la teoría Sociocultural, Vygotsky, el sujeto es un ser social y cultural que adquiere conocimiento interactuando en sociedad, desarrolla su lenguaje en colaboración mutua, poco a poco retira el andamiaje o apoyos gracias a las prácticas y el manejo de herramientas culturales, procesos de mediación y ayuda social. Dichas prácticas deben ser coherentes, significativas y propositivas. El aprendizaje requiere de interacción social e intracción individual; es decir, el niño, primero aprende en sociedad, luego aprende solo.

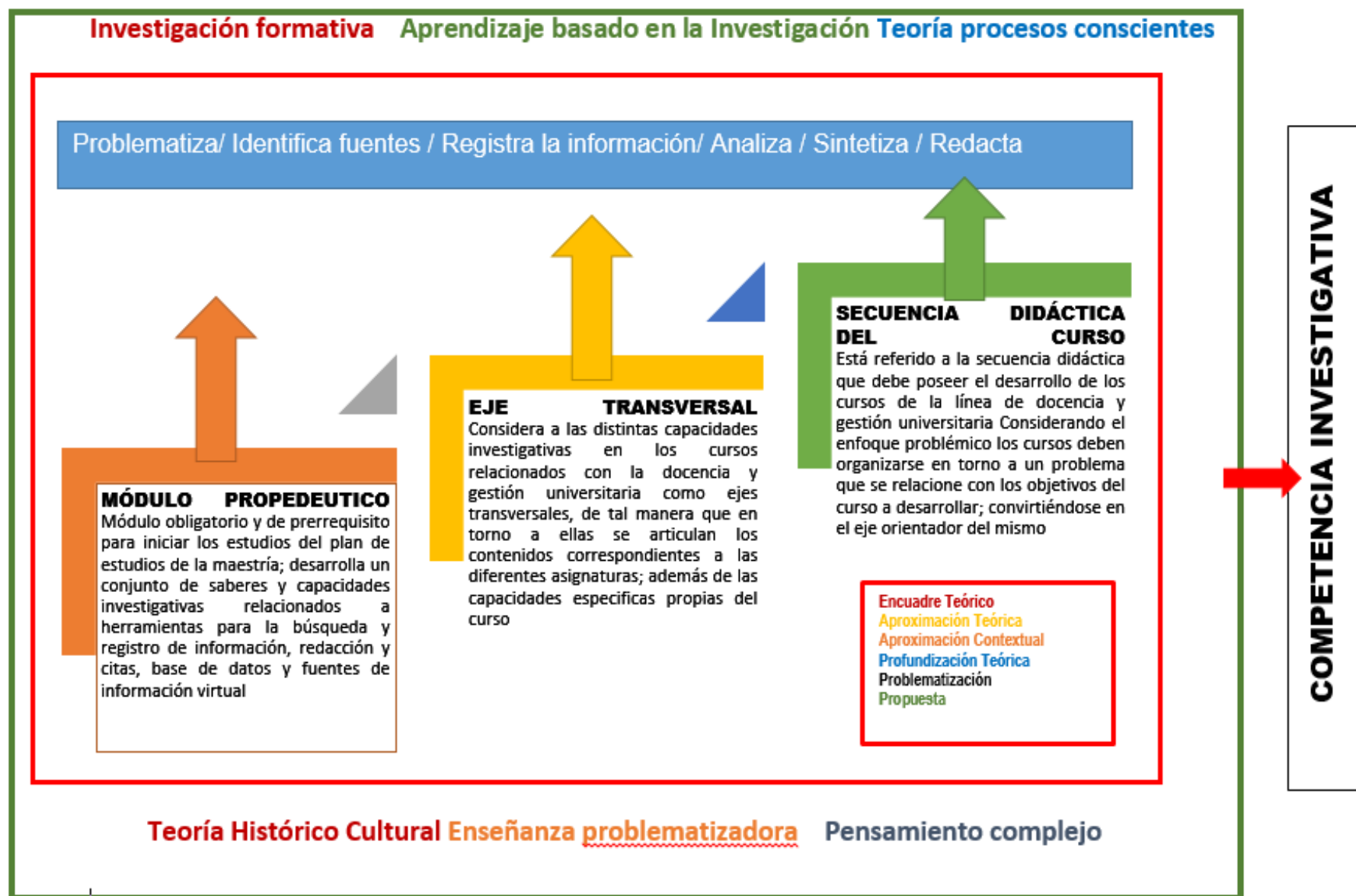
La propuesta, privilegia el trabajo colaborativo, mediante una práctica pedagógica que promueva la interacción social. Para el efecto, se organizarán

grupos de investigadores, donde el maestrante participa de manera activa, siendo protagonista de su propio aprendizaje, en tanto que, el docente se convierte en un facilitador, un guía, un mediador, en otras palabras, en soporte.

(Morín, 1990), aprecia al mundo como un todo complejo al que debe abordarse multidisciplinariamente para construir un pensamiento dialéctico, sistémico. Sostiene que la realidad es compleja, no puede contemplarse desde un pensamiento disyuntivo, reduccionista, simplificador y predominantemente acrítico.

La teoría del pensamiento complejo, a partir de la cual se plantea que la investigación científica no sólo debe ser vista desde la lógica positivista. Lo complejo viene de *complexus*, de una red de interrelaciones. Entonces Edgar Morín es un crítico del paradigma positivista, que plantea que la razón es el único medio que permite entender la realidad, que el único conocimiento que se acepta es el científico. El pensamiento complejo hace referencia a la capacidad de conectar diferentes dimensiones de la realidad, diversas formas de entenderla. Por ejemplo, desde la sabiduría popular, que no tiene los planteamientos de la ciencia racional, occidental, moderna; pero eso no le quita el valor del conocimiento que puede tener; a diferencia del proyecto de modernidad de investigación que considera que la ciencia, utiliza la razón, como única forma para interpretar la realidad; y el resto son conocimientos populares. A partir de esto, la propuesta didáctica que se diseña, permite que la reflexión de la realidad, se realice también desde la recuperación de los saberes que pueden estar presentes en la comunidad y que pueden convertirse en temas de investigación.

4.3.6. Esquema de la propuesta.



Fuente: Elaboración propia.

4.3.7. Descripción.

La propuesta plantea intervenir en dos dimensiones: la primera referida a nivel curricular y la segunda a nivel didáctico.

4.3.7.1. A nivel curricular.

Una de las limitaciones que se encuentra en los estudiantes de posgrado es que “llegan” a este nivel con algunas deficiencias o dificultades referidas a la formulación de los procesos investigativos, necesarios para llevar a cabo el desarrollo de la investigación a lo largo de la formación de posgrado, lo cual limita el desarrollo de los cursos de investigación de la maestría donde el docente debe replantear lo planteado en el sílabo para nivelar a los estudiantes enseñándoles aspectos metodológicos de la investigación como búsqueda, registro de información, redacción de acuerdo a las normas establecidas, herramientas de investigación etc. Esto “obliga” a plantear intervención a este nivel, la cual debe darse antes del inicio de los cursos propios de la maestría.

4.3.5.1.1. Módulo Propedéutico:

Módulo obligatorio y prerrequisito para el inicio del programa de maestría; comprende el desarrollo de aspectos referidos a la búsqueda y registro de información, normas formales de redacción y presentación de trabajos de investigación, base de datos y fuentes de información virtual.

(Pérez Porto, 2013). La propedéutica se refiere a la instrucción o formación que se realiza a modo de preparación previa para el aprendizaje de una cierta materia; por lo tanto, abarca datos y conocimientos necesarios y preparatorios para estudiar una ciencia utilizando metodologías adecuadas.

Es la metodología básica que actúa como pre requisitos para estudiar los conceptos de preparación y adiestramiento en el manejo de los fundamentos o preparatorios de lo que luego se enseñará con mayor extensión y profundidad. Aporta conocimientos teóricos y prácticos necesarios, indispensables y básicos de una materia, que necesita el alumno para llegar a entenderla durante su estudio profundo y ejercerla después.

La investigación, es uno de los ejes de los estudios de maestría, por ello, el estudiante debe contar con las herramientas básicas de investigación que utilizará durante su formación en el posgrado, adquiriendo los conocimientos necesarios y habilidades básicas del proceso investigativo.

Modalidad Semipresencial del Módulo: El módulo se desarrolla bajo una modalidad semi presencial, donde lo no presencial utiliza las ventajas de la virtualidad combinando una comunicación síncrona (utiliza las herramientas de videollamada) y asíncrona (la plataforma moodle). Lo no presencial (virtual) desarrolla un acercamiento teórico, mientras que la parte presencial servirá para profundizar y encuadrar el aspecto teórico sobre situaciones prácticas vivenciales laborales en forma concreta. Dicho módulo, tendrá una duración de ocho semanas.

Contenido del Módulo.

Tabla 3

CAPACIDADES	CAMPO TEMÁTICO	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar • clasificar • comparar • inferir • interpretar • parafrasear • resumir • analizar • sintetizar • redactar 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información • Fuentes de información • Normas APA 7 Edición • Registro de información • Citas • Tablas y Figuras • Redacción y elaboración de párrafos. • Gestores Bibliográficos • Herramientas virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación • Responsabilidad • Respeto

4.3.5.1.2. Las capacidades investigativas como Eje Transversal.


La segunda parte es considerar a las distintas capacidades investigativas en los distintos cursos relacionados con la docencia y gestión universitaria como eje transversal; este se refiere a la ubicación que se pretende ocupen dentro del plan curricular determinadas capacidades consideradas como relevantes.

La transversalidad curricular es un componente de los currículos integrados, siendo uno de esos instrumentos esenciales la investigación

desarrollada en forma horizontal, integrando capacidades en las distintas asignaturas de un programa educativo; de tal manera que en torno a ellas se articulan los contenidos correspondientes a las diferentes asignaturas. Por lo tanto, los cursos incorporan además de las capacidades específicas propias del curso las capacidades referidas al proceso investigativo.

Capacidades investigativas como eje transversal.

Tabla 4

Cursos	La Educación Superior en el Contexto del Siglo XXI	Filosofía y Epistemología de la Educación	Pedagogía y Didáctica	Dirección Estratégica	Gestión Curricular	Evaluación y Acreditación universitaria	Planeamiento y Gestión de la Educación Superior
Objetivo del curso	Diagnosticar las tendencias de la educación en sus diferentes niveles, a partir de estudios actuales en contextos internacional, nacional y regional	Comprender la reflexión filosófica sobre el quehacer educativo	Analizar los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos del proceso formativo de la persona con enfoque interdisciplinario y multidisciplinario de las Ciencias de la Educación	Diseñar y sustentar un Plan Estratégico Institucional, aplicando los principios y procesos de la Dirección estratégica.	Analizar y Reflexionar sobre el proceso de Gestión Curricular por competencias en la Educación Superior para establecer metas de mejoramiento y de proyección a largo plazo en las instituciones de Educación Superior	Explicar la importancia de la cultura de la mejora continua a partir de la gestión de calidad, la evaluación institucional y la acreditación universitaria	Analiza los procesos y macroprocesos del sistema de gestión y los planifica estratégicamente para impulsar la calidad educativa en la docencia superior, con fundamento científico y criterio ético.
Capacidades Investigativas Transversales	 <ul style="list-style-type: none"> • Problematisa la realidad socioeducativa del entorno laboral profesional universitario. • Identifica fuentes de información pertinentes para abordar la situación problemática planteada • Registra información relevante de manera formal • Analiza información de diferentes fuentes con fluidez y claridad. • Sintetiza información de diferentes fuentes 						
Resultado de Trabajo	Escrito que evidencie la problematización, búsqueda, identificación, registro formal de fuentes de información y la propuesta de solución correspondiente al objeto de aprendizaje de cada curso. Este a su vez debe ser un insumo para el Trabajo de Tesis que se va a trabajar						

Fuente: Elaboración propia, en función al plan de estudios del programa de maestría en ciencias de la educación con mención en docencia y gestión universitaria. UPRG-FACHSE

4.3.7.2. A nivel didáctico.

Está referido a la secuencia didáctica que se debe seguir para desarrollar los cursos.

Considerando el enfoque problémico los cursos deben organizarse en torno a un problema que se relacione con los objetivos del curso a desarrollar; convirtiéndose en el eje orientador del mismo; el desarrollo del curso asume los planteamientos de la investigación formativa donde los distintos procesos metodológicos se caractericen por el desarrollo de procesos investigativos que desarrollen las capacidades de identificar, clasificar, comparar, inferir, interpretar, parafrasear, resumir, analizar, sintetizar y redactar. Estas capacidades permitirán no sólo identificar y clasificar las fuentes de información, sino que promueven el procesamiento de la información posibilitando una discusión teórica y práctica de temas relacionados con el problema. En un primer momento el estudiante logra comprender y explicar el problema, luego en un segundo momento se plantea una propuesta de intervención que contribuya a solucionar el problema del curso.

4.3.7.2.1. Secuencia del Curso.

Problema Central.

Los cursos plantean un problema central a desarrollar, el cual se constituye en un objeto de estudio a transformar. El conocimiento a asimilar, las capacidades a desarrollar y las actitudes a formar se organizan alrededor del problema central, el cual inicialmente será comprendido, explicado y contextualizado a una determinada realidad, en un segundo momento los trabajos teóricos y prácticos del curso apuntan a preparar la propuesta de intervención que permita solucionar el problema.

Encuadre.

Se constituye en la etapa inicial del desarrollo del curso y se desarrolla en la primera sesión presencial. Aquí se explica el propósito del curso, las capacidades específicas del curso, así como las capacidades investigativas que se incorporan como eje transversal, el problema central del curso, la metodología a utilizar, el proceso evaluativo, se presenta el material básico de consulta para el curso. El

estudiante debe haber comprendido el problema a abordar, identificado las capacidades a desarrollar y las micro capacidades que conforman la misma.

Esta etapa utiliza la metodología de la enseñanza problémica como la exposición problémica, la interrogación dirigida, el razonamiento plausible. Igualmente combina el uso del trabajo grupal e individual.

Al respecto (Díaz Orosco, 2006). La enseñanza problémica, consiste en que los estudiantes, guiados por el profesor, se incluyan en el proceso de búsqueda de la solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual aprenden a adquirir, independientemente, los conocimientos y a emplear los anteriormente asimilados, dominando la experiencia de la actividad creadora.

Aproximación Teórica.

En las primeras sesiones se desarrolla una primera aproximación teórica del curso a la temática correspondiente, para lo cual se analizan y discuten las fuentes básicas de lectura planteadas por el docente; este momento comprende dos fases:

a) Fase no presencial. - Es una etapa previa a las sesiones presenciales; se caracteriza porque el estudiante desarrolla un proceso de lectura de diversos documentos asignados por el docente, en este proceso el estudiante operativiza el desarrollo de capacidades como de identificar, clasificar, comparar, inferir, interpretar, parafrasear, resumir, analizar, sintetizar y redactar.

Este proceso de lectura será acreditado con la presentación de reportes de lectura individual los cuales están constituidos por distintos organizadores de información asignados considerando las capacidades que se busquen desarrollar (por ejemplo, mapa conceptual para análisis, recensión de lectura para comprensión), igualmente estos reportes asumen las normas formales de redacción y de citas, así como las referencias bibliográficas consultadas. Este trabajo es individual obligatorio y se presenta previamente al desarrollo de la sesión presencial.

b) Fase presencial. - El docente realiza un encuadre teórico sobre el tema a tratar, profundiza y aclara aspectos de los postulados desarrollados en los documentos que han sido objeto de lectura individual previamente; en este momento el docente utiliza

de preferencia la exposición problemática. Culminado el encuadre se da paso a la aproximación a la realidad

Aproximación a la realidad.

Constituye un segundo momento de la fase presencial, en esta etapa el docente mediante una interrogación dirigida y exposición problemática solicita a los estudiantes presentar y analizar situaciones problemáticas reales relacionadas al objetivo del curso. Las situaciones problemáticas son abordadas, analizadas, comparadas, desde la experiencia vivencial y los saberes previos de cada estudiante generado en el trabajo individual desarrollado en la etapa no presencial; aquí se desarrollan capacidades de identificar, clasificar, comparar, inferir, analizar, interpretar. Se desarrolla bajo la modalidad de trabajo grupal.

Como producto de esta etapa, el reporte grupal presentado describe y explica una situación problemática previamente identificada por los integrantes del grupo; este reporte escrito combina lo teórico (producto de las lecturas individuales, saberes previos y exposición docente) con lo práctico (producto de sus experiencias vivenciales con el objeto de estudio). Los productos son socializados en una plenaria, la cual enriquece el trabajo de cada grupo.

Profundización Teórica.

Corresponde a una siguiente etapa caracterizada por la búsqueda y registro de información, aquí el estudiante debe buscar información (hace uso de los meta buscadores, bases de datos, repositorios, etc.), luego identificar la información pertinente para luego registrar (usando gestores bibliográficos, bases de datos y otros); nuevas fuentes de información las cuales permitirán profundizar el conocimiento sobre la situación problemática derivado del problema central; este corresponde a una fase no presencial previo a la jornada presencial siguiente, es individual obligatorio. Trabaja las capacidades de identificar, clasificar, comparar, inferir, analizar y sintetizar.

Problematización.

Esta etapa busca plantear el problema didáctico cuya solución será uno de los desafíos del alumno, el problema es la diferencia existente entre el plano ideal y el

plano real. El plano ideal (lo que debería ser) está plasmado en el objetivo, mientras que lo real es la situación actual de aprendizaje del alumno (situación inicial).

A partir de la situación problemática estudiada, la aproximación teórica y los objetivos del curso, los estudiantes, en forma grupal, plantean el problema que pretenden solucionar; este puede ser planteado en forma de preguntas matrices que deberán ser resueltas en el proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de encontrar la solución (causas, consecuencias, relaciones etc.). El docente junto a los alumnos utilizando diversas estrategias didácticas grupales, permitirá ubicar los problemas sobre los que se piensa actuar para convertirlos en objetos de transformación. Aquí se trabaja las capacidades de identificar, clasificar, comparar, inferir, problematizar, analizar. Se desarrolla en la etapa no presencial siendo expuesta y sustentada en la jornada presencial.

Elaboración de una propuesta.

En las últimas jornadas los esfuerzos se centran en elaborar una breve propuesta para contribuir a la solución del problema específico derivado del problema central del curso. Teniendo como base mínima las fuentes consultadas en el curso y las aportadas por los integrantes del grupo, se procede a elaborar ideas propositivas para solucionar el problema planteado por el grupo. Esta propuesta se constituye en un producto acreditable el cual puede ser un ensayo, considerando los aspectos básicos de redacción y los formales establecidos por las Normas APA 7 Edición (vigente a la fecha de la elaboración de la propuesta) o de la que la Institución decida. Trabaja las capacidades de identificar, clasificar, comparar, inferir, interpretar, parafrasear, resumir, analizar, sintetizar, redactar.

Esquema que grafica la secuencia didáctica del curso.

Figura 1



Esta forma de abordar los cursos permite por un lado contribuir a la claridad en los problemas que pueden ser desarrollados para su tesis, superando una limitación existente en la actualidad donde el estudiante tiene limitaciones en definir el problema a investigar por los vacíos teóricos referidos a la gestión y docencia universitaria.

Igualmente al existir un curso propedéutico que permite el desarrollo de capacidades investigativas iniciales de búsqueda y registro de información usando distintos gestores bibliográficos, así como las capacidades propias de la redacción, construcción de párrafos, argumentar, citar, parafrasear etc. facilita el uso de estrategias propias de la investigación formativa, ya que el docente no ocupa horas en desarrollar estos aspectos sino más bien busca desarrollarlos desde la lógica de su curso, contribuyendo al desarrollo de la competencia investigativa en los estudiantes de maestría facilitando el trabajo académico de la elaboración del trabajo de tesis ya que el estudiante cuenta con las herramientas de aprendizaje necesarias para su concreción.

Es necesario precisar que, la propuesta se diseñó para la mención en docencia y gestión universitaria; sin embargo, alcanza a todo el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la FACHSE de la UNPRG, porque tiene una estructura curricular común, cuyas asignaturas están distribuidas tanto en el área de investigación como en el área de especialización. La primera, se orienta a desarrollar habilidades investigativas para elaborar su tesis o trabajo de investigación; mientras que la segunda, comprende un conjunto de saberes de especialización del estudiante de maestría. Por lo tanto, las distintas capacidades investigativas son consideradas como eje transversal en las asignaturas del área de especialización.

CAPÍTULO V.

Conclusiones

- Los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, admisión 2019-II tienen escasas competencias investigativas para problematizar la realidad, hipotetizar, diseñar esquemas para buscar y generar información, manejo de técnicas para el análisis de información, redactar textos académicos.
- Se elaboró el marco teórico sustentado en los planteamientos de la teoría de los procesos conscientes, el aprendizaje basado en la investigación, en la enseñanza problematizadora, en la investigación formativa, en la teoría socio histórica y el pensamiento complejo para explicar el problema, interpretar los resultados y diseñar la propuesta.
- Se diseñó la propuesta didáctica para contribuir a mejorar el nivel de desarrollo de competencias investigativas en los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, admisión 2019-II.

CAPÍTULO VI:

Recomendaciones

- Se deben implementar estrategias metodológicas para mejorar el nivel de desarrollo de competencias investigativas en los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, admisión 2019-II.
- Recomendamos aplicar esta oferta didáctica a fin de elevar el nivel de desarrollo de competencias investigativas en los maestrantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, admisión 2019-II.
- A fin de mejorar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas en los maestrantes, la propuesta didáctica, debe ser aplicada en todas las menciones del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la FACHSE – UNPRG, toda vez que, los planes de estudio de cada mención, tienen como referente una estructura curricular común.

Bibliografia.

- Àlvarez de Sayas, C. (1999). *Didàctica. La Escuela en la Vida*. Playa, Cuba: Pueblo y Educaciòn.
- Alvarez de Zayas, C. (2001). *El diseño curricular*. La Habana: Pueblo y Educaciòn.
- Arenas, A. (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos Teòricos del Pensamiento Complejo de Edgar Morin. *Revista Electrònica Educare*, vol XII, num. 2, 96 -108.
- Bravo Cubas, F. (2018). *La estrategia pedagógica Deci y el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes*. Utcubamba: Universidad Cèsar Vallejo.
- Carlos Àlvarez de Zayas, Elvia Maria Gonzàlez Agudelo. (2000). Modelo pedagògico de los procesos conscientes. *Revista CINTEX*, 8, 18 - 24.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 42-44.
- Chirino, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagògico Enrique José Varona.
- Diaz Orosco, A. (2006). La enseñanza problemàtica o problematizadora. Una adecuada estrategia pedagògica para mejorar las competencias cognitivas en la educaciòn contable. *Lùmina*, 3 - 6.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia del oprimido*. Mèxico: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). *Competencias investigativas influyentes en las habilidades para la soluciòn de problemas sociales en estudiantes de la facultad de educaciòn UNMSM*. Lima: Universidad San Martìn de Porras.
- Gonzàlez Garcìa, T. R. (2017). *Modelo para el desarrollo de competencias investigativas con enfoque interdisciplinario en tecnologìa de la salud, la Habana, Cuba*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Mèdicas de la Habana.
- Gonzàlez, j. y. (2004). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Educaciòn y Cultura Sòcrates. Obtenido de Tuning Project (2002).
- Harrison, e. a. (2005). Competencias en investigaciòn para diferentes niveles de formaciòn de enfermeras: una perspectiva latinoamericana. *Ciencia y Enfermeria*, 59 - 71.
- Julia Gonzàlez. Robert Wagenaar. (2004). *Tuning Educational Structures in Europe - Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Educaciòn y Cultura.
- Junting, X. (2017). *Estrategias de enseñanza y competencias investigativas de los estudiantes de posgrado, Facultad de Educaciòn - UNMSM*. Lima: Escuela de Posgrado UNMSM.

- Lòpez, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química*. Cuba: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Manayay, M & Vásquez, C. (2007). *Teoría y diseño curricular. Guía metodológica para la construcción de propuestas curriculares desde la escuela*. Lambayeque: FACHSE-UNPRG.
- Matta Solis, E. (2017). *Estilos de aprendizaje y competencias investigativas en los médicos residentes de la especialidad medicina familiar y comunitaria de la UNMSM*. Lima: UNMSM.
- Moreno Bayardo, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, México: Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño U de G.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 520 - 540.
- Morìn, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Paris: gedisa.
- Morìn, E. (1993). *El Método I*. Madrid: Càtedra.
- Pàez García, J. C. (2016). *Desarrollo de competencias investigativas basadas en la concepción sistémica de ambiente, en estudiantes de la escuela Normal Superior de Montería*. Medellín Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*, 57-77.
- Pèrez Porto, J. M. (15 de agosto de 2013). *Artículo*. Obtenido de <https://definicion.de/propedeutica/>
- Restrepo Gòmez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *NÒMADAS (COL)*, num 18, 195 - 202.
- Tarrès, G. (2008). Competencias investigativas. Su desarrollo en carreras del Àrea de la Salud. *Uni-pluriversidad*, 3 - 4.
- Tobòn. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedèuticos. *Acciòn Pedagògica N° 16*, 15 - 27.
- Tobòn, S. (2005). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: ECOE EDICIONES.
- Tobòn, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 308 -319.
- Tuning Project (2002). Página web: www.let.rug.nl/TuningProject o www.relint.deusto.ers/TuningProject/

- Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Anexos

Ficha de observación sobre competencias investigativas

N °	ITEMS/PREGUNTAS	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMP RE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	n	%
Habilidades de percepción									
01	Reconoce situaciones problemáticas								
02	Comprende situaciones problemáticas								
03	Percibe y extrae información del medio								
04	Percibe los objetos en función a sus expectativas								
Habilidades instrumentales									
05	Utiliza el lenguaje de manera formal a la hora de leer								
06	Utiliza el lenguaje formal cuando escribe								
07	Utiliza el lenguaje formal a la hora de hablar								
08	Sabe hacer inferencias								
09	Realiza operaciones de análisis								
10	Realiza operaciones de síntesis								
11	Realiza operaciones de interpretación								
12	Sabe observar								
13	Sabe plantear preguntas								
Habilidades de pensamiento									
14	Sabe tomar decisiones								
15	Comprende la realidad								
16	relaciona los objetos y los hechos observables								
17	Plantea soluciones a los problemas detectados								
18	Defiende sus ideas								
Habilidades de construcción conceptual									
19	Sabe generar ideas								
20	Organiza ideas de manera coherente								
21	Expone ideas de manera coherente								
22	Defiende ideas de manera coherente								
23	Sabe problematizar la realidad								
24	Comprende y elabora un objeto de estudio								
25	Realiza síntesis conceptuales								
Habilidades de construcción Metodológica									
26	Diseña esquemas para buscar información								
27	Diseña esquemas para generar información								
28	Organiza y sistematiza la información.								
29	Maneja técnicas para el análisis de información.								
Habilidades de construcción social del conocimiento									
30	Trabaja en equipo.								
31	Socializa el proceso de construcción de conocimiento								
32	Socializa el conocimiento								
33	Comunica el conocimiento								

Fuente: Adaptado del perfil de habilidades investigativas de Moreno, M. G. 2005



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	JOEL PEREZ DIAZ
Título del ejercicio:	Asesorías Posgrado
Título de la entrega:	Competencias investigativas para el Programa de Maestría ...
Nombre del archivo:	INFORME_FINAL_JOEL_P_REZ_D_AZ_empastado.docx
Tamaño del archivo:	677.91K
Total páginas:	61
Total de palabras:	13,510
Total de caracteres:	77,505
Fecha de entrega:	03-oct.-2024 08:16p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entre...	2474330068

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ
GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES
Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



TESIS

*Competencias investigativas para el Programa de Maestría en Ciencias
de la Educación -FACHSE- UNPRG 2020.*

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la
Educación con mención en docencia y gestión universitaria

Investigador: Bach. Pérez Díaz Joel

Asesor: Dr. Carlos Ulises Vásquez Crisanto

Lambayeque – Perú

2024


M.Sc. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
Asesor

INFORME FINAL DE TESIS

INFORME DE ORIGINALIDAD

19%	19%	9%	10%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net	3%
	Fuente de Internet	
2	www.unprg.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
3	repositorio.unprg.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
4	es.slideshare.net	1%
	Fuente de Internet	
5	lamenteesmaravillosa.com	1%
	Fuente de Internet	
6	repositorio.une.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
7	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola	<1%
	Trabajo del estudiante	
8	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
9	www.coursehero.com	
	Fuente de Internet	

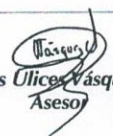
M.Sc. Carlos Ulises Vasquez Crisanto
Asesor

		<1 %
10	prezi.com Fuente de Internet	<1 %
11	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	<1 %
12	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
13	espacio-digital.upel.edu.ve Fuente de Internet	<1 %
14	portal.amelica.org Fuente de Internet	<1 %
15	riut.ut.edu.co Fuente de Internet	<1 %
16	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
17	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
18	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
19	revistahermes.com.br Fuente de Internet	<1 %
20	revcmpinar.sld.cu Fuente de Internet	


 M.Sc. Carlos Ulises Vázquez Crisanto
 Asesor

		<1 %
21	karin.fq.uh.cu Fuente de Internet	<1 %
22	eprints.ucm.es Fuente de Internet	<1 %
23	pt.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
24	pt.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
25	repositorio.unica.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
26	tesis.ipn.mx Fuente de Internet	<1 %
27	Carlos Ramírez Daniel Moctezuma. "Estudio de mejores prácticas efectuadas en las bibliotecas escolares en el proyecto de la monografía del programa diploma del Bachillerato Internacional", TESIUNAM, 2022 Publicación	<1 %
28	www.ayudauniversitaria.com Fuente de Internet	<1 %
29	repositorio.unan.edu.ni Fuente de Internet	<1 %

30	Fuente de Internet	<1 %
31	Osorio Osorio, Zoila Margarita. "Percepciones de los docentes de una institucion educativa publica secundaria sobre el diseno de proyectos de aprendizaje en un curriculo por competencias.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2021 Publicación	<1 %
32	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
33	filadd.com Fuente de Internet	<1 %
34	1library.co Fuente de Internet	<1 %
35	archive.org Fuente de Internet	<1 %
36	luguerquil.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
37	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
38	edu.glogster.com Fuente de Internet	<1 %
39	pfc1normal.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %


 M.Sc. Carlos Ulises Vásquez Crisanto
 Asesor

		<1 %
40	redie.mx Fuente de Internet	<1 %
41	repositorio.ujcm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
42	www.cieduc.org Fuente de Internet	<1 %
43	Juan Carlos Zapata Ancajima. "E-investigación y competencia investigativa tecnológica en la formación docente", HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 2022 Publicación	<1 %
44	Submitted to Universidad Nacional Abierta y a Distancia Trabajo del estudiante	<1 %
45	Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru Trabajo del estudiante	<1 %
46	documat.unirioja.es Fuente de Internet	<1 %
47	rein.umcc.cu Fuente de Internet	<1 %
48	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	<1 %


 M.Sc. Carlos Ulices Vásquez Crisanto
 Asesor

49	Submitted to National University College - Online	<1 %
----	---	------

Trabajo del estudiante

50	Submitted to Universidad Católica del CIBAO	<1 %
----	---	------

Trabajo del estudiante

51	es.scribd.com	<1 %
----	---------------	------

Fuente de Internet

52	inclusioncalidadeducativa.wordpress.com	<1 %
----	---	------

Fuente de Internet

53	repositorio.ufpso.edu.co	<1 %
----	--------------------------	------

Fuente de Internet

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 15 words


M.Sc. Carlos Ulises Vázquez Crisanto
Asesor