



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

Unidad de Posgrado

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA
PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL, UNIVERSIDAD
NACIONAL DE TUMBES**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

AUTORA:

JIMÉNEZ ZARATE DORALUZ BEBERLY

ASESOR:

DR. MARIO SABOGAL AQUINO

LAMBAYEQUE, 2019

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA
PLANIFICACION DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LOS ESTUDIANTES
DE LA CARRERA DE EDUCACION INICIAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
TUMBES.**

PRESENTADA POR:

JIMÉNEZ ZARATE DORALUZ BEBERLY

AUTORA

DR. MARIO SABOGAL AQUINO

ASESOR

APROBADO POR:

**MSc. Martha Ríos Rodríguez
PRESIDENTE**

**Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón
SECRETARIA**

**MSc. Daniel Edgar Alvarado León
VOCAL**

Dedicatoria

A Dios, ya que con su bendición estoy logrando mis objetivos

A mi madre, por ser mi motor y motivo para avanzar en mi carrera profesional.

A mi padre, que desde el cielo me sigue guiando para ser cada vez mejor.

A mi familia, en general por ser mi soporte en este largo camino de la vida.

Agradecimiento

Un agradecimiento especial a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, por haberme aceptado ser parte de ella y haber abierto las puertas de su seno científico para poder estudiar mi maestría, así como también a los diferentes docentes que brindaron sus conocimientos y su apoyo para seguir adelante día a día.

Asimismo a la Universidad Nacional de Tumbes, por haber aceptado que se realice mi tesis en dicha casa de estudios.

Y para finalizar, a todos los que fueron mis compañeros de clase durante todos estos semestres, ya que gracias a su compañerismo, amistad y apoyo moral han aportado en un alto porcentaje a mis ganas de seguir adelante en mi carrera profesional.

INDICE

Dedicatoria	02
Agradecimiento.....	03
Resumen	04
Abstract.....	05
Introducción.....	08
CAPITULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	
1.1. Ubicación geográfica de Tumbes.....	13
1.2. Caracterización del contexto de estudio.....	14
1.3. Población y actividades económicas.....	16
1.4. Reseña histórica de la Universidad.....	18
1.5. Acerca de la Escuela Profesional de Educación Inicial.....	20
1.6. Problemática y planteamiento del problema	20
1.7. Justificación del estudio.....	25
1.8. Metodología utilizada.....	26
CAPITULO II: MARCO TEORICO	
2.1. Antecedentes de investigación.....	29
2.2. Teorías de la Investigación.....	35
2.3. Formación de Investigadores.....	37
2.4. Rol docente en la producción y difusión de la investigación.....	40
2.5. Impacto de la Investigación Educativa sobre las práctica.....	42
2.6. Educación y Teoría Sociocognitiva – Humanista.....	45
2.7. Investigación Acción en la práctica educativa	49
2.8. Teorización sobre las Habilidades Investigativas	59
CAPITULO III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1. Análisis e interpretación de los datos.....	63
3.2. Propuesta del Programa	73
3.3. Modelo teórico.....	81
CONCLUSIONES.....	82
RECOMENDACIONES.....	83
BIBLIOGRAFIA	

RESUMEN

Se puede apreciar que los estudiantes de la Universidad de Tumbes, no desarrollan adecuadamente las habilidades básicas de investigación en un nivel óptimo o satisfactorio, debido a la ausencia de estrategias metodológicas para realizar investigaciones en las diversas asignaturas de su carrera profesional; esto pues los parametra como alumnos receptivos, poco analíticos e innovadores con escasa producción científica.

Es por ello que urge abordar este importante tema para desarrollar estas habilidades en nuestros estudiantes, puesto que su inexistencia está contribuyendo a alimentar la caótica situación social que vivimos, expresada en pérdida de valores, falta de identidad cultural y nacional, etc.

Para enfrentar con éxito esta problemática, se presenta un Programa de Estrategias Metodológicas para desarrollar habilidades básicas de investigación en los estudiantes de la carrera profesional de Educación Inicial, que consiste en incorporar los procesos de Investigación basados en el enfoque socio cognitivo humanista y en la Investigación Acción al proceso de enseñanza aprendizaje.

La hipótesis que nos planteamos es: Si diseñamos estrategias metodológicas basadas en la teoría Socio Cognitiva y la Investigación-Acción, entonces se desarrollarán habilidades básicas de investigación en los estudiantes de la carrera profesional de educación Inicial de la Universidad Nacional de Tumbes.

A partir de estos planteamientos apostamos por un nuevo hombre, investigador, autónomo, con una elevada dimensión humana, con habilidades y actitudes investigativas y con ella una sociedad pensante, capaz de conocer su realidad, comprenderlo y transformarlo en beneficio propio y de los demás.

Palabras clave: habilidades básicas de investigación, programa de estrategias metodológicas.

ABSTRACT

It can be seen that the students of the University of Tumbes do not adequately develop basic research skills at an optimum or satisfactory level, due to the lack of methodological strategies to conduct research in the various subjects of their professional career; this is because parametras are receptive, not very analytical and innovative students with scarce scientific production.

That is why it is urgent to address this important issue to develop these skills in our students, since their non-existence is contributing to the chaotic social situation we live in, expressed in loss of values, lack of cultural and national identity, etc.

To successfully face this problem, a Methodological Strategies Program is presented to develop basic research skills in the students of the Initial Education professional career, which consists in incorporating the research processes based on the humanistic cognitive and humanist approach and in the Research Action to the teaching-learning process.

The hypothesis that we propose is: If we design methodological strategies based on the Cognitive Socio-Theory and the Action-Research, then basic research skills will be developed in the students of the initial education professional career of the National University of Tumbes.

From these approaches we bet on a new man, researcher, autonomous, with a high human dimension, with investigative skills and attitudes and with it a thinking society, able to know its reality, understand it and transform it for their own benefit and for others.

Key words: basic research skills, program of methodological strategies.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de los pueblos se encuentra indefectiblemente asociado al progreso de la actividad científica y la única panacea para acceder a ésta es la Educación; en tal sentido, la Educación debe reconceptualizar sus procesos de enseñanza aprendizaje y desarrollar aspectos directamente relacionados con una Cultura Investigativa en los estudiantes, puesto que una buena Educación Científica contribuirá no sólo a disminuir la gran brecha de la exclusión social de conocimientos, sino también a desarrollar capacidades, habilidades y actitudes para la Investigación en los niños y jóvenes de hoy.

Lo descrito anteriormente, constituye el paradigma al cual debemos orientar la labor educativa del nivel superior, donde se ha vuelto un proceso complejo e incompetente, alimentado por una sociedad conformista y hedonista, donde los individuos nos volcamos más por el placer directo y simple. Esto se expresa en una comunidad estudiantil universitaria, con un evidente desconcierto o desinterés por las habilidades y actitudes que como estudiantes deben asumir frente a la investigación, por considerar que investigar es una actividad compleja y reservada a ciertas élites.

En este marco, observamos como problema de investigación que: Las estudiantes de la carrera profesional de Educación Inicial- Universidad de Tumbes, muestran limitaciones en el desarrollo las habilidades investigativas básicas, por la falta de estrategias metodológicas eficaces para realizar investigaciones en las diversas asignaturas, que forman parte de su formación profesional. Ello dificulta la generación de una cultura de la investigación, que es una de las razones de ser de la universidad.

Después del trabajo realizado se encontró que, en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las diferentes asignaturas de la carrera profesional de Educación Inicial se desarrolla desde una perspectiva informativa basada en hechos aislados, desvinculados totalmente de la realidad, de manera que nuestros futuros profesionales se sin un sentido crítico de los contenidos de su formación, y lo que es más preocupante, muestran enormes carencias de habilidades básicas para la investigación. En tal sentido, se muestra claramente que gran parte del problema educativo se encuentra en el mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Es problema del docente y de la metodología que éste utiliza durante el proceso. En

tal virtud se plantean estrategias metodológicas que nos permitirían insertar los procesos y elementos de la Investigación al Proceso Docente – Educativo, considerándolo a ésta como la actividad que genera desarrollo de habilidades para el trabajo intelectual, mediante las cuales los estudiantes analizan, conocen y transforman su realidad, es decir, construyen conocimiento (Oyague V, 2004).

Es importante que el espacio académico se convierta en un estímulo permanente al pensamiento científico y crítico, lo cual implica generar la duda, la sospecha, la pregunta como elementos básicos de la razón humana capaces de proveer nuevos caminos, para descubrir nuevos conocimientos, nuevos saberes, nuevos valores, nuevas realidades y nuevas soluciones a los álgidos problemas que afronta nuestra sociedad. Se trata del **desarrollo de habilidades para observar, analizar–reflexionar, problematizar, formular hipótesis, manejar información, conceptuar (teorizar), experimentar, deducir, innovar, plantear alternativas viables y solucionar problemas.**

El problema que se evidencia, lo constituyen los mínimos niveles de desarrollo de habilidades para la investigación, expresado en un evidente desconcierto y desinterés de los estudiantes por los problemas sociales. Esto se debe a que se realiza una práctica pedagógica docente desvinculada de la realidad y de los procesos intelectuales, con escasos procedimientos que orienten y desarrollen actitudes y habilidades para la investigación y por ende al desarrollo del pensamiento. Por lo que nos planteamos innovar el proceso de inter aprendizaje a través del Programa de Estrategias Metodológicas (PEM), que contribuya a desarrollar habilidades básicas de investigación en los estudiantes.

Por consiguiente se precisa como **objeto de estudio** el proceso formativo.

Identificar

El objetivo general consiste en diseñar un programa de estrategias metodológicas sustentado en el enfoque socio cognitivo humanista y en los procesos de la investigación acción, para desarrollar la planificación de la investigación educativa en las estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Tumbes.

En igual sentido, se delimitan **objetivos específicos:**

- Identificar el nivel de desarrollo de la planificación de la investigación educativa de las estudiantes de educación inicial.
- Elaborar los fundamentos teóricos de las estrategias metodológicas.
- Proponer un programa de estrategias metodológicas teniendo como base el paradigma socio cognitivo humanista y los procesos de la investigación acción.

De donde se desprende que el **campo de acción** es: Programa de estrategias metodológicas.

El carácter científico de la investigación está presente en la **hipótesis**, la cual se describe de la siguiente manera: Si se diseña un Programa de Estrategias Metodológicas, basados en el enfoque socio cognitivo humanista y en la Investigación Acción, en las estudiantes del I Ciclo de la Carrera Profesional de educación inicial, entonces se desarrollarían capacidades de planificación en la investigación educativa del proceso formativo del futuro docente de educación inicial.

Entre los métodos más utilizados en la investigación destacan: el método analítico, empleado al tomar como base las teorías científicas para elaborar el programa propuesto; el método inductivo, empleado en la formulación de la problemática a partir de la observación de las evidencias particulares, el método analítico sintético para separar el objeto de estudio en partes y una vez comprendida su esencia, construir un todo; el método histórico al estudiar las etapas del proceso investigativo, así como también para la secuencia de capacidades para la planificación de investigación educativa, que constituyen el objeto de estudio.

El presente trabajo de Investigación se encuentra organizado en tres capítulos:

El I Capítulo presenta el análisis del objeto de estudio, a partir de la ubicación geográfica de la institución, un estudio y una caracterización de ¿cómo surge? y ¿cómo se manifiesta? el problema. Además, se precisa la metodología seguida para llevar a cabo la investigación.

El II Capítulo contiene el sustento teórico, el mismo que permite la comprensión del problema en estudio y nos da los elementos necesarios para el planteamiento el Programa de Estrategias Metodológicas Investigativas.

El III Capítulo presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos mediante la encuesta y la guía de observación, las mismas que se presentan en cuadros estadísticos debidamente interpretados, permitiendo plantear el Programa de Estrategias Metodológicas Investigativas, cuya finalidad es desarrollar capacidades en la planificación de la investigación en las estudiantes de la carrera profesional de educación inicial.

Finalmente, se presentan las conclusiones a que se arriban y las recomendaciones para la aplicabilidad de la propuesta.

Capítulo I

Análisis del objeto de Estudio

1.1. UBICACIÓN GEOGRAFICA DE TUMBES

La presente investigación se realizó en el distrito de Tumbes, que pertenece a la provincia de Tumbes, siendo la unidad de estudio la “Universidad Nacional de Tumbes”. El departamento de Tumbes, cuenta con tres provincias: Contralmirante Villar, Tumbes y Zarumilla. Tumbes es uno de los veinticuatro departamentos que, junto con la Provincia Constitucional del

Callao, forman la República del Perú. Su capital es la homónima ciudad Tumbes.

Se ubica en el extremo noroeste del país, limitando al oeste y norte con el golfo de Guayaquil (océano Pacífico), al este con Ecuador, y al sur con Piura. Con 4 669.20 km² es el departamento menos extenso y con 42,9 hab/km² es el quinto más densamente poblado, por detrás de Lima, Lambayeque, La Libertad y Piura.

IMAGEN N° 01: UBICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES



Fuente: Google.er

1.2. CARACTERIZACION DEL CONTEXTO DE ESTUDIO

Se fundó el 25 de noviembre de 1942. La región comprende la estrecha planicie costera en el oeste y los cerros de Amotape en el norte, dominados por el bosque seco ecuatorial, y los manglares del golfo de Guayaquil y bosques tropicales del norte. Por su clima tropical y variedad de ambientes, posee atractivos turísticos como las playas de Punta Sal, Puerto Pizarro y Zorritos, así

como las áreas protegidas del Santuario Nacional Manglares de Tumbes, el Parque nacional Cerros de Amotape y la Reserva Nacional de Tumbes que conforman la Reserva de Biosfera del Noroeste Amotapes-Manglares.

Dentro de las actividades productivas sobresale la agricultura y el turismo que vienen hacer las actividades productivas que sorprendentemente de han dado y le dan un crecimiento muy importante a nuestra región, tal es el caso que en año 2014 y según el INEI, Tumbes creció en el segundo trimestre, el Indicador Compuesto de Actividad Económica (ICAE) la región tumbesina creció un 15%.

Nuestra región de Tumbes se identifica dentro del proceso histórico en defensa incólume de su integridad territorial, por gran relevancia de su historia; el presente análisis y estudio de nuestro antepasado histórico nos revela sorprendentemente que el espacio donde actualmente se encuentra ubicada la región de Tumbes, era ocupado desde el tiempo pre inca por grandes pueblos o etnias dedicadas a las tareas agrícolas, cazadores y comerciantes.

Entre los grupos humanos existentes, destacó la cultura Tumpis, aunque muchos de sus pobladores que han realizado estudios de su evolución histórica no comparten el termino Tumpis. Lo cierto es que nuestros antepasados llegaron a ser buenos navegantes más magistrales de la parte de nuestra costa peruana. Al mismo tiempo, sobre las explicaciones en relación a su origen algunos historiadores de nuestra región están de acuerdo y debido a la calidad de sus trabajos de tallado en los moluscos (*spondyllus pictorum*).

Con el transcurrir de los años, esta área geográfica quedó adherida al Señorío del Gran Chimú. En época del incanato, y principalmente en el régimen del inca Pachacútec, quienes ampliaron sus influencias de gobierno extendiéndose hasta la ciudad de Tumbes. Por los años 1532 llegaron a nuestro país, a través del puerto la Leña, los originarios españoles con Francisco Pizarro al mando de esta expedición. Es entonces donde en nuestras tierras tumbesinas se dio el encuentro entre de dos culturas, la occidental y el Imperio de los incas, quedando marcado un hecho histórico por la honorable resistencia por parte de nuestros antepasados es decir nuestros ancestros este hecho se denomina el combate de los Manglares. Antes de irse, Francisco Pizarro colocó una cruz,

símbolo de la religión que predicaba, en la playa que hoy se le conoce como La Cruz.

Muchos años más adelante se dio la independencia de Tumbes, la cual se proclamó un 7 de enero de 1821. El vigor combativo y patriótico de los indígenas tumbesinos quedó latente, porque se volvió a demostrar durante el conflicto frente Ecuador en la confrontación bélica en el año de 1941. Actualmente nuestra región se encuentra ubicada en la parte más septentrional de la costa peruana. Este departamento fronterizo constituye la puerta de salida hacia el Ecuador. Es el más pequeño en extensión, pero su ubicación geopolítica le da un perfil de primer orden nacional.

De acuerdo a limitación de orientación, esta región fronteriza limita por el norte con Ecuador y el Océano Pacífico; por el este con Ecuador; por el sur con Piura y Ecuador; y por el oeste con el océano Pacífico. Cuenta con una superficie: 4,669.20 kilómetros cuadrados. Cuenta con una Altitud: de 7 msnm y Mínima: 5 msnm, en la parte de (Caleta La Cruz) cuenta con una altitud Máxima de: 1 650 msnm (Cordillera de los Amotapes - San Jacinto). Según el censo población: La región Tumbes tiene una población estimada de 241 mil habitantes, ubicadas en 200 centros poblados, según la Actualización Cartográfica y Registro de Edificios y Viviendas ejecutada durante el 2016 por el INEI. Esto significa que debemos sobrepasar al 2018 los 250 mil habitantes.

1.3 POBLACION Y ACTIVIDADES ECONOMICAS

Para el año 2015 el departamento de Tumbes tuvo la siguiente población estimada:

**TUMBES: POBLACIÓN ESTIMADA AL 30 DE JUNIO, POR AÑO CALENDARIO, SEGÚN
DEPARTAMENTO Y PROVINCIA, 2008 - 2015**

Provincia	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Tumbes	151,966	153,984	155,914	157,764	159,548	161,257	162,879	164,404
Contralmirante Villar	18,112	18,392	18,662	18,924	19,180	19,428	19,667	19,896
Zarumilla	44,361	45,641	46,922	48,207	49,499	50,796	52,092	53,385
TOTAL	214,439	218,017	221,498	224,895	228,227	231,480	234,638	237,685

Fuente: INEI-Dirección Técnica de Demografía e Indicadores Sociales

Todo el patrimonio cultural se estudia, se enseña y se difunde dentro del plan de estudios, sin embargo no se enseña y poco se conoce lo que Tumbes tiene como patrimonio y como lugares turísticos, no está insertado dentro del currículo nacional ni local a pesar de aquí se desarrolló una cultura conocida como la cultura Tumpis,

La región lideró el 2014, el crecimiento del país gracias a su producción agrícola y dinamismo turístico de esta región fronteriza. Los indicadores de crecimiento de la región Tumbes son el agro, las producciones de arroz y plátano, en el primer trimestre, y arroz y limón, en el segundo, fueron las más importantes de la región.

El mayor dinamismo en el turismo de playas, aportó consigo una crecida significativa en el número de turistas que visita la región de Tumbes. La actividad comercial mostró un aumento significativo también, que se vio acreditado en parte, por la mayor cobranza de IGV en la región. La pequeña producción de energía eléctrica en la región es lo que se antepuso al crecimiento de la región.

En el último quinquenio (2011-2015) las exportaciones de la región disminuyeron a una tasa promedio anual de 2.0% (vs. -8.0% a nivel nacional). Los productos no tradicionales (principalmente pesqueros) son el motor de crecimiento de la región (100% del total de las exportaciones de la región). Tumbes tiene el 0.7 % de las mipymes formales del Perú. Las empresas del sector manufactura se concentran en la provincia de Tumbes. El 3.3% de las

microempresas que iniciaron el 2007, ahora son pequeñas empresas (vs. 6.8% a nivel nacional).

Entre 2014 y 2015, el número de empresas exportadoras se disminuyeron en 17%. El 72% de las empresas exportadoras de la región Tumbes son mipymes (vs. 72.9% a nivel nacional). Entre 2010 y 2015, los créditos colocados en la región crecieron en 8.9% en promedio anual (vs. 14.9% a nivel nacional). 48.5% de los créditos otorgados a las mypes el 2015 fue a través de Cajas Municipales (vs. 23.5% a nivel nacional). En relación a educación encontramos que un alto porcentaje 70% de la PEA tiene educación básica y 29% educación superior (vs. 65% y 31% a nivel nacional, respectivamente). Existen 267 centros educativos de educación básica en la región.

El gasto público en educación por alumno se incrementó en promedio anual en 9.8% entre 2007 y 2013. En esa misma línea la educación superior universitaria tiene en promedio un incremento de alumnos matriculados en universidades entre un 20% entre 2009 y 2013. Entre 2011 y 2013, el promedio de alumnos por docente fue 15. Las carreras empresariales y de abogados son las más demandadas en la región.

El gasto público por alumno se incrementó en promedio anual 18.2% entre 2007 y 2013. Del mismo modo la Educación superior no universitaria, tiene un 35% de los alumnos no universitarios estudian en IEST y el 65% en CETPRO, aclarando que las carreras informáticas y de textil y confecciones son las de mayor demanda en la región. Con respecto al Índice de desarrollo humano, tenemos que el 71% de los centros no universitarios de la región se ubican en la provincia de Tumbes. Esta región se encuentra en el puesto 7 del indicador IDH, siendo Tumbes y Contralmirante Villar las provincias con mayor IDH. Cabe mencionar que entre el año 2003 y 2012 se incrementó de la desigualdad entre provincias de la región en términos del desarrollo humano.

Con respecto a Infraestructura de transportes podemos mencionar al principal aeropuerto de Tumbes que es utilizado para el comercio nacional e internacional. Un 23.1% de la red vial en Tumbes se encuentra pavimentada.

Tumbes representa el 0.57% de la red vial a nivel nacional y con respecto a los servicios, es muy sorprendente saber que nuestra región crece de manera vertiginosa entre los años 2010 y 2014, logro un incremento en 1.9% la población con acceso a luz eléctrica (vs. 6.1% a nivel nacional) 78% de los hogares de la región se abastecen de agua por red pública. (vs. 85.8% a nivel nacional).

Tumbes ocupa el puesto 08 dentro de las regiones con precios más altos de energía eléctrica para el sector industrial. En cuanto al desarrollo de Investigación, desarrollo e innovación, encontramos que los proyectos de FINCyT en Tumbes corresponden mayormente al sector pesca. El 47% del monto financiado por FIDECOM en la región corresponde a proyectos de pesca.

1.4 RESEÑA HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD

La historia de la Universidad Nacional de Tumbes está ligada a los actos preliminares que condujeron a la creación de la filial en Tumbes por parte de la Universidad Nacional de Piura, el 22 de diciembre de 1972. El entonces Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP) transcribe un oficio del Ministerio de Pesquería por el que se pide que la Universidad Nacional de Piura opine respecto al funcionamiento de un programa de Pesquería en la ciudad de Tumbes. Esta petición determinó el nombramiento de una comisión multisectorial para que realice el estudio socioeconómico de Tumbes; y el 4 de julio de 1975 la comisión presentó su informe proponiendo la creación de una filial de la Universidad Técnica de Piura en Tumbes, mereciendo la aprobación de dicha universidad.

El 10 de julio se planteó el funcionamiento de la filial ante el Sub-Comité de Desarrollo Zonal de Tumbes y se formó el Patronato Pro-Filial, encargado del estudio de la infraestructura y de los recursos humanos, cuyos resultados fueron expuestos al presidente de la Comisión Reorganizadora y de Gobierno de la Universidad Nacional de Piura, al CONUP y al ministerio del ramo.

En marzo de 1976 se inauguraron los programas académicos de Agronomía, Contabilidad e Ingeniería Pesquera. El 8 de setiembre de 1980, el entonces diputado por Tumbes, Dr. Armando Mendoza Flores, presenta el proyecto de ley N° 213 sobre la creación de la Universidad Nacional de Tumbes, el mismo que fue elevado a la Comisión de las Universidades, Ciencia y Cultura de la Cámara de Diputados. Esta Comisión emitió dictamen favorable el 30 del mismo mes. Más tarde, en el año 1984, suceden una serie de actividades y pronunciamientos que desembocaron en la dación de la Ley N° 23881, que crea la Universidad Nacional de Tumbes, la misma que fue promulgada el 23 de junio de 1984.

Inmediatamente se convoca al concurso de admisión para las carreras de Agronomía, Ingeniería Pesquera, Contabilidad y Ciencias de la Salud, respectivamente. Esta última inicia sus actividades en base a los estudios realizados en el proyecto de creación de la universidad, regularizándose, posteriormente dichos estudios, así como la creación de esta última facultad, mediante la modificación de la Ley de creación a la Ley N° 24894, promulgada el 30 de setiembre de 1988.

VISIÓN

Al 2022 nuestra universidad es líder en la formación profesional integral, la investigación responsable y de impacto, acreditada nacional e internacionalmente, con una comunidad universitaria identificada, integrada y comprometida con el desarrollo sostenible de la región y el país.

MISIÓN

Universidad emprendedora, con excelencia académica, pionera del conocimiento de la frontera norte del país. Formamos profesionales de calidad y competitivos; desarrollamos investigación científica, tecnológica y humanista; promovemos el desarrollo y difusión de la cultura. Brindamos bienes y servicios a la comunidad estudiantil y organizaciones públicas y

privadas, y realizamos alianzas estratégicas interinstitucionales. Para ello hacemos una gestión de calidad y sostenibilidad, estamos en mejora permanente y nos vinculamos con el entorno.

1.5. ACERCA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

En la Escuela Profesional de Educación Inicial aprenden a formar integralmente a los niños de edad pre escolar potenciando sus capacidades desde una perspectiva humanista, con énfasis en la inclusión.

El futuro docente en educación inicial es:

- Empático y con habilidades sociales.
- Creativo y espontáneo.
- Hábil en razonamiento verbal y matemático.

Teniendo como meta ser:

- Gestor de instituciones y programas de educación temprana.
- Director de servicios educativos del nivel inicial.
- Especialista en temas de Educación Inicial.

Cuyos cargos a desempeñar serían:

- Docente en centros de estimulación temprana y en II. EE. del nivel inicial.
- Administrador de cunas infantiles, jardines, centros o programas de educación temprana.
- Organizador de eventos educativos.
- Consultor en instituciones educativas públicas y privadas.

1.6. PROBLEMÁTICA Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

NIVEL INTERNACIONAL

El desarrollo de habilidades investigativas es una de las vías que permite integrar el conocimiento a la vez que sirve como sustento de autoaprendizaje constante; no solo porque ellas facilitan la solución de las más diversas contradicciones que surgen en el ámbito laboral y científico, sino además

porque permiten la autocapacitación permanente y la actualización sistemática de los conocimientos, lo cual es un indicador de competitividad en la época moderna.

La sociedad está inmersa en una búsqueda constante de soluciones a los problemas que enfrenta y por lo tanto es esta coyuntura un marco idóneo para la puesta en práctica de tales vías, cuyo propósito sea el de formar profesionales capaces de interpretar la realidad que les toque vivir y transformarla creativamente utilizando los métodos que provee la ciencia sin perder de vista los procesos utilizados para aprender a aprender.

En el ámbito mundial la investigación está siendo competitiva en la medida que alcanza elevados resultados en indicadores que expresan capacidades científicas y, por ende, califica a los mejores en su clase.

En los países del primer mundo la educación superior se expande y diversifica. No está hoy sujeta a un formato u objeto educativo único, y el peso de la actividad de investigación y de producción científica en el interior de las grandes universidades se realiza de manera avasalladora con repercusiones importantes sobre las demás funciones de esas instituciones. (Hebe, 1993).

Según el ranking de Scimago (encargado de medir la producción académica resultado de la investigación universitaria a nivel mundial), España sigue siendo el primer país en producción total, aunque es el cuarto en número de instituciones; la superan Brasil, México y Colombia. Con respecto al número de publicaciones, la Universidad de Sao Paulo es la indiscutible líder con 55 659 publicaciones; seguida de la Universidad de Lisboa (23 487) y la Universidad Nacional Autónoma de México (22 303).

Por lo visto, las habilidades básicas para la investigación en las universidades adquieren una singular connotación, al convertirse en uno de los procesos necesarios para la formación de profesionales capaces de

enfrentar y resolver los desafíos de una sociedad cada vez más compleja por el continuo desarrollo tecnológico.

NIVEL DE LATINOAMERICA Y EL CARIBE

La investigación latinoamericana presenta una situación de desventaja en el ámbito mundial en comparación con países que hacen inversión intensiva en conocimiento. Sin embargo: Brasil, México, Colombia, Chile y Argentina son países que no llevan la delantera.

Países como Brasil, México y Argentina concentran 92 por ciento de la inversión que se hace en América Latina y el Caribe en investigación y desarrollo (I+D), según el informe El Estado de la Ciencia 2013, publicado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT). De esta manera Brasil es ejemplar, y demuestra cómo un país emergente ha utilizado sus riquezas para producir conocimiento lo que a la larga generará más riqueza.

EN CUBA se ha logrado un importante avance en la práctica laboral e investigativa que desarrollan los estudiantes, asegurándose así un adecuado equilibrio entre ciencia y profesión, y una atención especial en la formación humanista del futuro profesional.

El informe mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2005) presenta su enfoque orientado a la auténtica elaboración de conocimientos insertados en una nueva red de relaciones públicas con los docentes y sociedad que contribuye a la solución de problemas, asimilación de conocimientos en su formación y transformación para consolidar investigadores de calidad. (Amanda, 2007, p. 218)

Tunnermann, asesor de la UNESCO y estudioso de la educación superior en América Latina, señala que la falta de calidad de las universidades de esta región se debe principalmente a tres factores:

- a) Incremento en demasía, de instituciones que no reúnen los requisitos y exigencias mínimas del trabajo académico.

- b) Falta de preparación del personal dedicado a las labores académicas, en especial los dedicados a la investigación y docencia.
- c) Persistencia de una metodología docente anacrónica que vincula el aprendizaje con la transmisión de conocimientos.

Por ello, considerando la calidad como un proceso de gran necesidad para las nuevas demandas en investigación del sector universitario, es importante mencionar que el conocimiento de hoy es vital en el investigador y la sociedad del conocimiento. Por ello, se afirma que éste debe ser universal, pertinente, holodimensional, interdisciplinario y transdisciplinaria (Amanda, 2007,p.218).

NIVEL NACIONAL Y REGIONAL

Actualmente, según información del Ministerio de Educación, el Perú es el segundo país con mayor cantidad de universidades en Sudamérica, solo por detrás de Brasil, con 197 universidades y con una población siete veces mayor. A la fecha, nuestro país cuenta con 142 universidades (91 privadas y 51 públicas) pero con menos investigaciones, a nivel nacional se tiene una universidad con menor producción científica a comparación de Brasil y Argentina. (Berrios, 2015, p.12).

Desde el año 1551, con la creación de la primera universidad en Lima son ellas las que se han dedicado a brindar formación académica y profesional a los jóvenes. De acuerdo a la ley universitaria vigente 30220 ellas tienen como fin educar, investigar y ser centros de cultura. Sin embargo, la enseñanza que estos centros del saber brindan depende de varios factores, siendo el más determinante la calidad de sus docentes y en la calidad de sus publicaciones científicas.

Encontramos que la raíz principal es la calidad de educación que se imparte en las universidades. Muchos maestros universitarios no investigan, y son ellos quienes enseñan el curso inicial de investigación para los estudiantes universitarios. ¿Cómo es posible ello?, pues simplemente no hay una institución fiscalizadora que corrija estos errores. Siendo el último examen censal de docentes universitarios que evidenció lo mal que se encuentran en materia de investigación. Por otra parte, tenemos a los estudiantes que

quieren investigar pero que no encuentran apoyo, convirtiéndose de esta manera la actividad docente en un pilar importante en la investigación universitaria.

A diferencia de otros países latinoamericanos, en las universidades peruanas el porcentaje de profesores universitarios con designaciones a tiempo completo es relativamente alto pero su dedicación a tareas de investigación es baja. Sin embargo, el número de profesores universitarios que se dedican activamente a la investigación es una fracción minoritaria del conjunto. Esto se refleja, entre otros indicadores, por el bajo caudal de publicaciones en revistas indexadas internacionalmente que resultan de investigaciones realizadas en universidades peruanas.

La investigación científica en las Universidades del Perú atraviesa una crisis no solo por la baja producción, sino por la calidad de cada una de ellas. Esto demuestra, que las universidades han perdido una de sus funciones esenciales: la investigación; porque a través de ella se permite optimizar cualitativamente la formación de sus futuros egresados desde una perspectiva integradora, lo que ha traído como consecuencia la pérdida del espíritu investigador en los alumnos universitarios, en quienes se observa una especie de “adormecimiento”, debido principalmente a la falta de motivación para investigar.

Actualmente las universidades afrontan un rezago muy marcado en los procesos de titulación y graduación, si se considera que un estudiante ha mostrado una trayectoria estudiantil amplia y completa, es que logró no solo terminar todos sus créditos, sino que obtuvo un documento probatorio que indica haber finalizado sus estudios hasta el punto de la titulación o graduación.

En la sociedad actual, no es posible concebir la vida sin un ingrediente científico que propicie en el estudiante un proceso de formación, generándole habilidades básicas de investigación para permitirle intervenir activamente en la solución de problemas. Al respecto se observa que en el proceso formativo investigativo de los estudiantes existen serias deficiencias en el desarrollo de habilidades investigativas; entre esta tenemos:

- Escasas actitudes de los estudiantes a la investigación científica (desinterés) por lo que ellos no toman la iniciativa en realizar trabajos de investigación.
- Las habilidades de observar, problematizar, formular hipótesis, manejar información, teorizar, razonar, argumentar, solucionar problemas, innovar, hablar con claridad y precisión son ineficientes ante hechos o fenómenos en cada área disciplinar.
- Inseguridad al exponer sus trabajos de investigación.
- Escasa participación en actividades investigativas que les permita generar conocimiento y cambios en su realidad.
- Desconocimiento en el manejo de proyectos de investigación.

Planteamiento del problema: Esta situación nos lleva a plantear como problema de investigación el siguiente: “Se observa limitaciones en planificación de la investigación educativa de los estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional de Tumbes, por la falta de estrategias metodológicas adecuadas en su formación profesional”. Por lo expuesto, en nuestra investigación nos planteamos como hipótesis: “Si se diseña e implementa un Programa de Estrategias Metodológicas, entonces se mejoraría la planificación de la investigación educativa en los estudiantes de la carrera de educación inicial de la Universidad Nacional de Tumbes”.

1.7. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION

El presente trabajo de investigación, se sustenta en bases legales como la Constitución Política del Perú, la misma que expresa en el artículo N°18 del capítulo II del título I lo siguiente: La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. La universidad es la comunidad de profesores, alumnos y graduados. Participan en ella los representantes de los promotores, de acuerdo a ley. Cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico.

Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y de las leyes a nivel de universidades está estructurada en la Ley Universitaria N° 30220 en el art. 45, inciso 45.4 señala que, para obtener el grado de maestro se requiere haber obtenido el grado de bachiller, la elaboración de una tesis o trabajo de investigación en la especialidad respectiva, haber aprobado los estudios de una duración mínima de dos semestres académicos con un contenido mínimo de 48 créditos y el dominio de un idioma extranjero o lengua nativa.

El presente estudio se justifica porque nos permitirá conocer las limitaciones que tienen los estudiantes de la carrera de educación inicial con respecto a la planificación de la investigación educativa. Y, partir de dicho conocimiento proponer una propuesta para superar tal situación.

En ese sentido tendrá beneficios para la carrera de educación inicial, puesto que contará con una alternativa de acción; para los estudiantes porque mejoraran su formación profesional y cuando ejerzan la sociedad se beneficiará con un mejor servicio.

1.8 METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Tipo de investigación

La investigación se enmarca en el nivel de investigación básica de tipo propositiva porque comprende procesos previos como explorar, describir y explicar los hechos presentados en la realidad, con el propósito de arribar a programa de estrategias metodológicas para la planificación de la investigación educativa en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Tumbes.

Población y muestra: La población del estudio fueron los alumnos de la carrera profesional de educación inicial y, la muestra 23 estudiantes de los primeros ciclos.

La Hipótesis que orientó el trabajo de campo ha sido que: “Si se diseña e implementa un Programa de Estrategias Metodológicas para la planificación de la investigación educativa en los estudiantes de la carrera de educación inicial de la Universidad Nacional de Tumbes”.

El **Campo de Acción**, son las estrategias metodológicas que solucionarían el problema.

Los **métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos** fueron los siguientes: **ENCUESTA**, fue uno de los principales instrumentos empleados para el recojo de información en el presente estudio. Se hizo uso de las preguntas cerrada y algunas abiertas con varias alternativas de respuesta.

En cuanto al **análisis de los datos**, se procedió así: a) **Seriación**: Se ordenaron los instrumentos de recolección de datos. b) **Codificación**: Se codificaron de acuerdo al objeto de estudio. c) **Tabulación**: Aplicados los instrumentos se procedió a realizar la tabulación, empleando la escala numeral.

Capítulo II

Fundamentación Teórica

2.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACION

Los trabajos de investigación más representativos que se ha podido identificar respecto al tema del presente informe, son los siguientes:

A nivel internacional:

Mesa, O.(2011). *Modelo Metodológico para Desarrollar Habilidades Investigativas en los Estudiantes de la Básica, Media y Media Técnica*.(Tesis de Maestría en Educación). Universidad San Buenaventura –Sede Medellín.Colombia. Formula planteamientos importantes como:

- En este trabajo se plantea un modelo Metodológico estructurado en tres fases: Incubación, iniciación y formación para desarrollar habilidades investigativas.
- La estrategia comprende el desarrollo de habilidades para la investigación como proceso de formación. Las habilidades que se promueven son: Razonar, Analizar, Deducción, Sistematizar, Integrar, Síntesis, Interpretar, Coordinar, Liderar, Organizar, Valorar, Evaluar, Tomar decisiones, Crear, Curiosidad, Aplicar, Pensamiento crítico, Prospectiva, Comunicar.
- El objetivo del estudio fue diseñar un modelo metodológico para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de Básica, Media y Media Técnica.
- El material y métodos utilizados fueron un estudio descriptivo con un enfoque Cualitativo –Cuantitativo, se aplicó un test para indagar sobre el nivel de desarrollo de las habilidades investigativas. La población estudiada correspondió a trescientos trece estudiantes.
- Los resultados más importantes en este trabajo se presentan luego de un análisis estadístico descriptivo univariable; que han permitido identificar las habilidades investigativas de los estudiantes de la básica, media y media técnica de la Institución Educativa, para luego proponer un diseño metodológico para su desarrollo.
- El hecho de generar estrategias para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes, es útil en el sentido de que inicia al estudiante desde edad temprana al mundo de la ciencia, permitiendo identificar fortalezas y debilidades en la

función de la producción académica.

Córdoba, E.(2012). *Representaciones Mentales de Habilidades Científicas en el Aula en Profesores Universitarios de Ciencias Naturales*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Colombia. Formula aportes interesantes referidos a:

- Los docentes entienden las habilidades científicas en el aula, como las facultades de las personas para explicar fenómenos, consideran que estas se relacionan con las destrezas de los científicos utilizadas en la ejecución de sus investigaciones, de igual manera ven muy importante la aplicación de las habilidades en la solución inmediata, acertada y oportuna a las situaciones.
- Ellos dejan ver su marcado pensamiento sobre aspectos importantes a la hora de desarrollar sus clases como la observación, la comparación y el análisis como habilidades científicas.
- Las habilidades científicas permiten la solución de problemas en situaciones del quehacer docente, así se demuestra en la manera de preguntar en sus clases. De otro lado, los intentos que hacen por aplicar las habilidades científicas son insuficientes, porque en sus trabajos, no se identifica claramente la habilidad que intenta desarrollar, o si hay un trabajo consciente para favorecerlas, esto es posiblemente, por la falta de reflexión previa sobre el tema o por la escasa profundidad acerca de sus ideas sobre la ciencia y las habilidades para la ciencia.
- Los profesores expresen estar totalmente de acuerdo con que una buena capacidad de observación, es imprescindible y efectiva para el desarrollo de las otras habilidades científicas en el aula.
- En sentido general, consideran estar de acuerdo con las aptitudes, las TIC, la planeación, la evaluación y la solución

de problemas, como habilidades científicas, para ellos éstas habilidades están en relación directa con las capacidades y conocimientos, su aplicación potencia el pensamiento crítico de los alumnos y de otro lado las dificultades en el aprendizaje deben su origen a su desconocimiento.

- El estudio de las habilidades científicas a nivel profesoral permite comprender el pensamiento de los docentes con relación a los fenómenos científicos y las representaciones mentales que les generan.

Torres, A.; Mora, E.; Garzón, V.; Ceballos, N. y (2013). *Desarrollo de Competencias Científicas a través de la aplicación de Estrategias Didácticas alternativas. Un enfoque a través de la enseñanza de las Ciencias Naturales*. (Tesis de Maestría). Universidad de Nariño. Formulan planteamientos importantes como:

- La enseñanza de las ciencias naturales apoyada en estrategias didácticas alternativas de indagación se aborda desde acciones de los profesores, innovadoras del aprendizaje significativo y cooperativo que permiten la participación activa del estudiante en la construcción y apropiación del conocimiento.
- Se identifica los momentos en los que se facilita el desarrollo de unas competencias de manera más manifiesta que otras, tal es el caso del momento problematizador, en el que los estudiantes plantean con mayor facilidad el problema, en tanto que en el momento siguiente, los estudiantes dinamizan su proceso de búsqueda de información y construcción de conocimientos, mientras que claramente se identifica otro momento, en el cual, los estudiantes de manera lúdica y alegre, comparten los descubrimientos.
- Todas las competencias se manifiestan en diferentes niveles, así: la competencia explorar hechos y fenómenos se

manifestó en desempeños de los estudiantes, tales como: compartir información con sus compañeros y el interés por los temas tratados en clase.

- La competencia analizar problemas se manifiesta en desempeños de los estudiantes asociados a las inferencias tanto individuales como en equipo, sobre los problemas planteados, destacándose el liderazgo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, a pesar que el docente limita la discusión de dichos problemas con las guías. Además, se destaca el desarrollo de aprendizajes colectivos y complejos de los estudiantes, al analizar y buscar posibles soluciones desde diferentes puntos de vista, de tal manera que ejercitan el desarrollo del pensamiento científico, donde se evidencia la toma de decisiones, la postura crítica y propositiva.
- La competencia formular hipótesis tiene una presencia significativa por el rol dinámico que asumen los estudiantes, en cuanto a su formulación.
- La competencia observar, recoger y organizar la información se evidenció en este estudio como uno de los momentos más propicios para la emergencia de la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. Se registraron experiencias de carácter significativo que motivaron a los estudiantes a manipular objetos de su contexto cercano y dar cuenta de lo que realizan.
- La competencia compartir los resultados se despliega de forma satisfactoria en este estudio, por la presencia nuevamente de la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento que además da lugar a experiencias de aprendizaje cooperativo.
- La construcción de conceptos demanda de funciones intelectuales, tales como: atención, abstracción, capacidad de comparación y diferenciación.

- La competencia utilizar diferentes métodos de análisis se evidencia en desempeños de los estudiantes que demuestran buena capacidad para diferenciar los componentes de los problemas abordados al implementar diversas acciones y recursos para su análisis, tales como: conceptos previos, habilidades para establecer relaciones, observar desde diversas representaciones y métodos que se explicitaron al realizar la actividad en la clase.
- La competencia evaluación de métodos, pone de manifiesto que los estudiantes tienen la capacidad de comparar y discriminar los resultados que se obtienen después de un proceso seguido, de tal manera que existe una comprensión de los cambios generados que son consistentes con criterios de claridad y coherencia.
- El desarrollo de competencias científicas, permite potenciar la capacidad crítica, la creatividad, la curiosidad, la capacidad de razonar y argumentar, entre otras. Así, mismo insistir en nuevas investigaciones que avancen en el conocimiento sobre la relación de las estrategias alternativas de aula que potencien el desarrollo de dichas competencias.

A nivel Nacional y Regional:

Chú, M. (2012). *La Metodología constructivista y el logro de competencias investigativas en estudiantes de Enfermería, USAT. Chiclayo, 2011.* (Tesis de Maestría). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Lambayeque. Formula aportes importantes como:

- La formación en la investigación implica: participación de docentes capacitados en el quehacer investigativo, y la aplicación de una metodología constructivista, que promueva procesos de aprendizajes significativos en las competencias investigativas.

- La aplicación de la Metodología Constructivista permite el aprendizaje del estudiante desde una construcción interior, que inserte los conocimientos previos del estudiante y emplee estrategias que permitan conocer la condición previa del estudiante con la finalidad de lograr un anclaje de los contenidos.
- El docente debe ser el responsable de incentivar y motivar a sus estudiantes a: aprender, indagar, investigar, reflexionar y ante todo analizar cada experiencia de aprendizaje orientada al logro de competencias investigativas.
- El estudio demostró que las competencias que obtuvieron un puntaje mayor al 50% fueron la competencia indagativa e innovativa, con un 80% y 70% respectivamente, evidenciando que la Metodología Constructivista tienen efecto significativo en las competencias del estudiante.

Gamarra, G. (2013). *Estrategias Metodológicas para desarrollar habilidades Investigativas en lo docentes de la facultad de Ingeniería Química e Industrias Alimentarias de la UNPRG*. (Tesis de Maestría). Universidad nacional Pedro Ruiz Gallo. Formula ideas trascendentes como:

- Los docentes elaboran proyectos de investigación orientadas a describir hechos de la realidad y no buscan soluciones, correspondiendo al tipo de investigación básico.
- Se propone que las estrategias metodológicas para desarrollar habilidades investigativas son: seminario investigativo, exposición, lluvia de ideas, discusión de gabinete, debate crítico y trabajo en equipo.
- El estudio de los fundamentos teóricos y metodológicos para la formación y desarrollo de habilidades investigativas posibilitó considerar la investigación como elemento esencial del desempeño profesional de los docentes universitarios.

Vargas, F. (2014). *Diseño de Estrategias Metodológicas basado en la teoría de las habilidades de Moreno y la teoría del currículo vía investigación de Stenhouse, para el desarrollo de habilidades investigativas en los alumnos de II ciclo de la especialidad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Lambayeque*. (Tesis de Maestría). Universidad de Lambayeque. Plantea aportes importantes como:

- La formación en investigación es un proceso complejo por sus características poli factoriales, dinámica e interrelación de los componentes estructurales del entorno dialéctico, mucho más aún si se trata del desarrollo de capacidades y habilidades para la investigación que presuponen un incremento del conocimiento y avance de la ingeniería; en un contexto donde la necesidad de inserción laboral y necesidades e intereses de los estudiantes es variada.
- Propone un modelo para las capacidades y habilidades en investigación que recoge experiencias previas de Stenhouse quien diseña un currículo vía la investigación, partiendo de taxonomías como la de Moreno quien agrupa las habilidades en núcleos, y como es lógico estas derivan en capacidades.

2.2. TEORÍAS DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA: CAMBIOS CONCEPTUALES

Hablar de investigación educativa es intentar aunar en dos palabras una gran cantidad de matices y verdades consensuadas y otras en plena discusión, en distintas épocas en las que se ha desarrollado esta actividad. No resulta fácil, como es de esperar, intentar poner límites a un campo de acción que aún está en constante expansión y modificación. Empezando de una manera práctica podemos decir que, aunque parezca obvio, cualquier investigación educativa debe responder a cuatro preguntas previas: ¿Para qué investigamos?, ¿Qué

investigamos?, ¿Qué entendemos por investigación educativa? y, en consecuencia, ¿Cómo investigamos?

Investigar en educación es responder en función de cómo se entienda el hecho educativo bajo cada perspectiva científica, lo que encierra unas determinadas concepciones y prácticas investigadoras; véase una revisión actualizada en Bridges y Smith (2007). Lo interesante ha sido observar como con el paso del tiempo se ha abierto camino una concepción más funcional y abierta en el campo de la investigación y de sus instrumentos, y ha obligado a profundizar en las características, exigencias y posibilidades de los distintos modelos. Nieto (1996) plantea que las nuevas sabidurías disciplinares, sin perder las pretensiones de explicación total, tienden a caracterizarse, también y cada vez más, hacia actuaciones de cada realidad y de cada momento.

Este cambio se entiende bajo el prisma de las transformaciones aceleradas a las que hemos asistido en los últimos veinte años en la sociedad. Los pronósticos más progresistas del cambio social han desestimado la velocidad de las transformaciones actuales, de tal manera que en pocos años hemos presenciado una fuerte revolución económica, tecnológica, social y cultural que ha impactado en todas las esferas del quehacer humano.

Como era de esperar, estos cambios también han hecho efecto en la forma de enfrentar la investigación educativa. Su objeto de estudio está evolucionando, como observa Forner (2000) la información y el conocimiento ya tienen “otros maestros” que hacen pensar en la necesidad inevitable de nueva respuesta educativa, capaz de reeducar, comprometida y compartida. “Y éste es el gran desafío ante el que nos hallamos. Todos necesitamos una nueva educación, lo cual comporta una nueva escuela y unos nuevos maestros. Ahora, más que nunca, nos hacen falta ideas para guiarnos” (p. 40).

Lo anterior, trae como consecuencia inevitable que las formas tradicionales de analizar el hecho educativo vayan quedando obsoletas.

Si el objeto de estudio cambia, entonces presenciamos lo que Kuhn (citado por Erdas, 1987) denominó “revolución paradigmática”, donde se establece que la mantención de un paradigma se justifica hasta que los cambios obligan a concebir la investigación de una manera diferente. En consecuencia, con los cambios producidos en educación, la investigación ha debido mutar para reconocer cuestiones como que, en este campo, el investigador en ocasiones puede coincidir con el objeto de investigación, que la auto-reflexión pasa a ser un elemento constitutivo de la práctica investigadora y que existe una estrecha y dialéctica relación entre teoría y práctica educativa. Así, el paradigma representa más bien, una respuesta a la naturaleza y características del nuestro objeto de estudio. No en vano se plantea la necesidad de nuevos paradigmas desde los cuales analizar las transformaciones sociales acontecidas en las últimas décadas (Cochran-Smith, 2003; Ponte, 2008).

Aceptando que todo nuestro entendimiento acerca de la investigación educativa estará fuertemente influenciado por el paradigma desde el cual nos situemos, nos proponemos, como condición previa a este trabajo, realizar un análisis de qué vamos a entender por Investigación Educativa

2.3. FORMACIÓN DE INVESTIGADORES PARA EL AULA, DESDE EL AULA Y CON EL AULA

Decíamos antes que existían dos tradiciones acerca de la formación del profesor-investigador. La diferencia entre ambas es el rechazo o aceptación de que el proceso intelectual que lleva a cabo el educador sea considerado investigación propiamente dicha.

Consideramos, junto a Ziman (1986), que cualquier práctica reflexiva terminará por generar investigación y, en consecuencia, conocimiento. Esto nos permite afirmar que, en miras a la formación

de investigadores, la enseñanza de la reflexión es una cuestión primordial y condición previa de cualquier acto de indagación.

Ahora bien, la reflexión de alto nivel, para esta postura, no agota el rol del investigador para alcanzar este estatus, esa reflexión debe estar enmarcada por una capacidad de abordar como equipo diferentes problemas surgidos desde las aulas. Ésta es la conclusión a la que llegaron Solves y Souto (1999) en su investigación relacionada con el asesoramiento institucional para el desarrollo profesional.

La cuestión de la formación es un eslabón clave en el proceso de investigación porque ni la reflexión de alto nivel ni la participación en comunidades de investigación sería posible con docentes que no están preparados para ello.

Frente a la pregunta de cuándo sería más pertinente formar a los profesores en las habilidades propias de investigación, Erdas (1987) sostiene que la formación en investigación debe producirse antes y acompañar a todo el proceso formativo. De aquí la importancia que le otorga a definir con anterioridad los saberes qué les serán útiles a los docentes en su futuro laboral y desarrollo profesional.

Frente a este desafío formativo, González (1995) investigó en torno a los tópicos que se encontraban más presentes en los planes de formación de las Escuelas de Magisterio de Galicia, en la que distingue seis dominios de conocimiento: disciplinar, psicopedagógico general, diseño curricular, organizativo y de gestión de centro, contexto y profesionalidad docente. Los resultados no son demasiado alentadores. Los estudiantes participantes de este estudio mostraron señales claras de haber recibido una formación débil en los ítems denominados “aprendizaje a través de la investigación” y “posibilidades de autoformación” pertenecientes ambos al dominio de la profesionalidad docente.

En consecuencia, si queremos cambiar la forma en que los docentes se enfrenten a la investigación educativa, precisaríamos reorientar la formación y mejorar los planes de estudio para los futuros profesionales de la educación. Un docente que no es formado en el aprendizaje a través de la investigación, encontrará muy pocos caminos para acercar su práctica a la actividad investigadora.

Antes asentíamos en que para lograr involucrar al docente en el proceso de investigación era necesario mejorar la formación en torno a la investigación educativa. A esto se refiere Scheffler (1968, citado en Erdas, 1987) cuando señala:

Consiguientemente, si concebimos la formación del profesorado no sólo como la formación de quienes van a actuar individualmente en el aula, sino como el desarrollo de una categoría de intelectuales vital para una sociedad, advertiremos con más claridad el papel que el conocimiento de la educación y el análisis teórico desempeñan en este proceso: aun cuando este último no aumenta directamente la destreza, ambos suscitan el tipo de preguntas que los estudiantes de profesorado han de tener ante sí (p. 178).

Y es que, si queremos que el profesor se cuestione su quehacer profesional, debemos otorgarle las herramientas necesarias para realizar esta labor antes que la práctica rutinaria aplaste sus intenciones de mejora. Ya es sabido por quienes nos desempeñamos en este campo que, si no es durante la formación y los primeros años de ejercicio, nuestras prácticas se asientan de una manera que luego es muy difícil cambiar. Es en los primeros años donde la formación deja sus más profundas huellas, y es por ello que es en este período donde debemos concentrar la formación de habilidades para la reflexión y por supuesto, para la investigación.

Resulta alentador observar cómo en los últimos años se ha ido introduciendo la idea, y en algunos casos la práctica, de la formación

en la investigación en programas de educación infantil y primaria. Un buen número de autores y publicaciones de los años ochenta y noventa del siglo pasado avalan el interés por ir desplazando el énfasis, en la formación del profesorado, desde una formación estrictamente práctica, o eminentemente tecnológica, hacia una formación mucho más intelectual, con claras connotaciones reivindicativas de un nuevo estatus profesional y un marcado interés para que las dimensiones práctica y tecnológica estén filtradas o reguladas por procesos de análisis personal y colectivos a través de la reflexión (Forner, 2000).

Sin embargo, creemos que aún falta mucho por hacer y muestra de ello es el estudio donde se analizan los cursos relacionados con la investigación educativa. De un total de 35 instituciones de todas las provincias de España, sólo el 2.8% del total de 206 créditos se relacionaban con la investigación; de un total de 40 cursos relacionados con la investigación y con diferentes denominaciones, un 82.5% corresponden a asignaturas no obligatorias (Villar, 1996). Con las perspectivas dadas, resulta difícil hacernos una idea de cómo se están formando los docentes para enfrentar los desafíos de formación e investigación actuales.

2.4. ROL DOCENTE EN LA PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Más que una cuestión de formación profesional, la actividad investigadora exige una formación metodológica sólida. Si el docente posee dicha formación, estaría en plenas condiciones para participar en la realización de investigación educativa. Por ello es fundamental que el educador cuente con todas las herramientas que le permiten realizar una reflexión sistemática en torno a su actividad profesional para aumentar las posibilidades de participar en investigaciones y aumentar la producción de conocimiento educativo.

Como mencionábamos antes, en pro a implementar cambios en el sistema educativo es necesario lograr que todos y cada uno de los docentes construyan y/o reconstruyan aquel conocimiento que les será útil para la práctica educativa, en términos de cambiar sus estructuras mentales por nuevas formas de ver y hacer pedagogía. Con este objetivo en mente, no es necesario que todos los docentes se planteen grandes diseños metodológicos que desborden su propia capacidad; a cambio, lo que sí podemos esperar es que estos realicen aquel tipo de indagación sobre sus intervenciones que le permita implementar, evaluar e innovar en el aula.

Acerca del tipo de producción que podría esperarse de la labor investigativa de los docentes, adherimos a la corriente de pensamiento del maestro reflexivo. Para Forner (2000) sus mayores representantes son Stenhouse, con sus aportes sobre el currículum y la investigación sobre el currículum; también más contemporáneos, los aportes de Elliot (1993) sobre la investigación acción y el acicate que constituyen los trabajos de Schön (1998) e inclusive los de Giroux (1997, 2001). Todas estas aportaciones sobre la formación del profesorado tienen un núcleo común que se traduce en situar a los docentes en el eje de la producción del conocimiento educativo procedente del nexo entre sus prácticas y las teorías sobre la enseñanza; y, por lo tanto, sobre ellos mismos y sobre las consecuencias de sus intervenciones.

Ahora, por más circunscrita a determinado contexto que pudiera parecer una reflexión, debemos admitir que su real potencial se alcanza cuando sobrepasa los límites del aula para ser discutida y analizada entre los propios colegas y directivos en situaciones que resultan claves para el desarrollo profesional docente. Los profesores reconocen que las propuestas de formación han de enfocarse en los planes de autodesarrollo y codesarrollo profesional, en las demandas de los centros y en las necesidades concretas de la tarea docente. La metodología preferida es aquella que conjuga la teoría y la práctica,

presenta experiencias que han tenido éxito y su fundamento, provocando la iniciativa y el espíritu creativo de cada profesor (INCE, 1997).

2.5 IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA PRÁCTICA

Muchos analistas coinciden en que la investigación educativa tiene un bajo impacto sobre la práctica docente (Murillo, 2006; Escudero, 2006 y Fernández Cano, 2001). Esta situación se ha traducido en cierto descrédito hacia la investigación educativa que se expresa en la literatura anglosajona en títulos como *The Awful Reputation of Educational Research* (Kaestle, 1993) o *Our Impoverished View of Educational Research* (Berliner, 2006).

En España la evaluación del impacto no dista diametralmente de lo que sucede en otros países. Según Murillo:

Desde hace más de una década se están multiplicando las voces en todo el mundo que defienden que la investigación educativa está en crisis. El argumento fundamental para formular tal afirmación recae en la constatación de que ha fracasado en su pretensión de impactar en la práctica educativa; o, en la expresión de que se ha popularizado estos años, en hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas (evidence-based fied) [cursivas agregadas por el autor]. Efectivamente, la investigación educativa, nos guste o no, no tiene demasiada credibilidad entre docentes y administradores. Y es realmente extraño que unos u otros recurran a la investigación cuando tienen que tomar una decisión (Citado en Escudero, 2006, p. 24).

A pesar de la opinión bien extendida acerca de la importancia de asegurar la conexión entre la formalidad teórica y su incidencia en la

vida de las aulas escolares, Fernández Cano (2001) sostiene que una de las críticas más extendidas a la investigación educativa, tanto española como su homóloga mundial, es su ausencia de impacto sobre la práctica docente. En pocas disciplinas y campos, el impacto de la investigación se presenta como un fenómeno tan problemático como lo hace en educación.

El diagnóstico es tajante, el conocimiento de fuera es a menudo experimentado por los profesores como „retórico de conclusiones” que no refleja adecuadamente el contexto, la historia, el tiempo y las relaciones entre las personas (Clandinin y Connelly, 1995). Efectivamente, la complejidad del hecho educativo (con sus múltiples agentes, escenarios variantes y contextos diversos) hace del impacto una de los objetivos más difíciles de alcanzar por la investigación educativa.

Según Nieto (1996), algunas de las principales razones que explican el bajo impacto de la investigación sobre la práctica docente podrían ser:

- La investigación positivista no tiene la incidencia social que han adquirido otros métodos.
- La actividad educativa ha existido antes que la investigación educativa.
- Existe un poco más que un dispensario educativo con información provechosa acerca del desarrollo del alumno que ayudaría a los maestros a hacer.
- La importancia que tiene la investigación científica está relacionada con el escaso correlato teórico-práctico de la investigación educativa.
- La investigación de base no siempre ha demostrado ser resolutive en el tema de la utilidad de la investigación.

- No siempre la reflexión sobre la práctica está guiada por científicos expertos para pensar y actuar sobre el fenómeno educativo.
- Escasas dotaciones financieras dedicadas a la investigación en educación.

En respuesta a estos hechos, el paradigma crítico de investigación ha intentado acercar la producción del conocimiento a su público objetivo a través de la generación y divulgación de acciones como: la reflexión crítica, la práctica juiciosa, colaboración, investigación-acción, entre otros. Aunque estas metodologías reducen la brecha entre la investigación y la práctica educativa, generan otro tipo de problemas. Entonces, así expuestos los hechos, pareciera que la rigurosidad en la generación de conocimiento pedagógico fuese en detrimento de la aplicabilidad del mismo.

Por supuesto, el cambio educativo se explica no solamente por la influencia de la investigación educativa, también hay que tener presente otros elementos como los factores sociales, políticos y económicos que entran en juego al momento de realizar cambios en las prácticas docentes. Sólo el hecho de que los profesores, que en último término son los encargados de implementar los cambios esperados, posean un juicio y un criterio más o menos formado llena de complejidades el proceso por el cual los hallazgos de la investigación científica podrían convertirse en mejoras sustentadas.

Además de estas complejidades, la manera de realizar investigación educativa y de generar conocimiento en la actualidad propone nuevos desafíos y oportunidades para quienes pretenden mejorar el impacto de los hallazgos sobre la práctica docente. A juicio de Tejedor (2004), la producción y difusión de la investigación educativa podrían afectar el impacto en tanto que:

- Los problemas de investigación se plantean en contextos de aplicación. El conocimiento ha de ser útil para alguien.
- El conocimiento ha de ser socialmente distribuido.
- Se contempla la posibilidad de aportaciones transdisciplinares para la construcción de un campo científico determinado.
- Se amplía el número de lugares potenciales en los que se puede crear conocimiento.
- La responsabilidad social impregna todo el proceso de producción del conocimiento. La interpretación y difusión de los resultados de investigación se proyectan hacia la solución de problemas y a la satisfacción de necesidades.
- Se utilizan nuevos criterios para evaluar la calidad de la producción científica, incorporando criterios relacionados con aspectos sociales, económicos y políticos.

Los cambios acontecidos en la forma de entender y realizar investigación educativa explican en buena medida la creciente preocupación por cuestiones como: el impacto del conocimiento científico en las prácticas docentes, el rol de los investigadores y su relación con los docentes, las características del contexto institucional educativo y las repercusiones que esto puede tener en el conocimiento científico que se genera a partir de las aulas.

2.6. EDUCACION Y TEORÍA SOCIOCOGNITIVA – HUMANISTA

En el ámbito educativo, la Sociedad del Conocimiento incluye el dominio de ciertas habilidades y competencias para procesar la información que circula por las redes informáticas, sustituyendo el paradigma del sujeto conocedor y transformador de objetos, por el paradigma del entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y de una acción concertada. En este contexto, no se trata de intentar modificar la escuela, sino de refundarla, planteando un cambio de estructuras, fundamentado en un nuevo paradigma, el humanista

socio cognitivo, que se fundamenta, siguiendo al Doctor Román Pérez, Martiniano y la Doctora Eloise Díez López, E. (2001: 22), en los siguientes supuestos:

- Aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores: aprendizaje potencial escolar.
- Aprender a aprender por medio de actividades como estrategias de aprendizaje.
- Aprender a aprender de una manera científica (inductivo – deductiva) constructiva y significativa para el aprendiz (arquitectura del conocimiento)
- Un nuevo modelo de profesor como mediador del aprendizaje y mediador de la cultura social e institucional.
- Una adecuada definición de currículo respetuoso con este axioma: contenidos y métodos como medios; capacidades y valores como objetivos.

Estos supuestos implican, que no es posible un nuevo aprendizaje sin un adecuado desaprendizaje previo, proceso que tiene como premisa fundamental considerar los contenidos y los métodos como medios y no como fines, para lograr desarrollar habilidades en los educandos.

Se parte de la idea básica de paradigma, como macromodelo teórico socio cognitivo, sustentado en fuentes centrales como:

- **Psicológica**, que explica con claridad los modelos de aprendizaje: aprender a aprender como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos, aprendizaje constructivo y significativo, aprendizaje mediado, arquitectura del conocimiento, modelos de memoria, etc.
- **Pedagógica**, que tiene como punto de partida los modelos de aprendizaje, las formas de entender la enseñanza y la planificación en el aula.
- **Sociológica**, que identifica los modelos de cultura social e institucional en el marco del escenario del aprendiz, espacio en

el cual el docente actúa como mediador de la cultura social e institucional.

- **Antropológica**, asociada a los modelos de sociedad y de hombre, en el marco de la cultura, relacionada con los valores y las capacidades a desarrollar.

Asimismo, se precisa que todas estas fuentes, están relacionadas con las formas de entender la didáctica, de cada una de las áreas y asignaturas, de los diferentes niveles educativos.

En consecuencia, se trata de un **paradigma socio cognitivo**, porque:

- **Cognitivo**, explicita y aclara como aprende el que aprende, qué procesos utiliza el aprendiz al aprender, qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender.
- **Social o contextual**, en el sentido que el aprendiz aprende en un escenario, el de la vida y el de la escuela, lleno de permanentes interacciones e interrelaciones. Se entiende por cultura e conjunto de capacidades y valores, contenidos y métodos que utiliza una sociedad determinada. la cultura escolar no es más que un subproducto de la cultura social.

EL CURRÍCULUM COMO SELECCIÓN CULTURAL Y SUS ELEMENTOS BÁSICOS

Desde una perspectiva diacrónica en el campo de la educación se reconoce que los elementos fundamentales del currículo han sido siempre los mismos: capacidades, valores, contenidos y métodos, cambiando en el currículo su rol e interrelación en el diseño interno según el modelo de educación vigente. En la Educación clásica o tradicional que surge en el siglo VIII con el Trivium y el Cuadrivium, lo relevante ha sido hasta ahora el aprendizaje de contenidos por medio de métodos/actividades.

Las capacidades y los valores se han desarrollado de manera indirecta sin insertarse de forma clara en los programas. Los contenidos han actuado como objetivos del proceso educativo y los métodos/actividades como medios, constituyendo éstos el currículum explícito, quedando relegados de hecho las capacidades y los valores al currículum oculto. Este modelo con el advenimiento del paradigma conductista queda reforzado, al centrarse el aprendizaje en lo observable, medible y cuantificable como son los contenidos y los métodos, marginando en el diseño curricular a las capacidades y valores, al no ser medibles.

En la Educación activa o nueva, que surge a finales del siglo XIX, se produce una clara sedición frente a los contenidos como formas de saber, otorgando primacía a los métodos/actividades como formas de hacer, dando origen a la metodología activa. Lo central del currículum en este caso pasa a ser las actividades para aprender métodos como formas de hacer con algunos contenidos, constituyendo el currículum explícito, mientras que las capacidades, los valores y parte de los contenidos forman el currículum oculto.

Estos dos modelos de educación siguen teniendo presencia y vigencia en todos los niveles de los sistemas educativos, a pesar de las múltiples iniciativas de reformas. Ante esta situación se nos plantea como una necesidad para el cambio, el desaprender para aprender en un nuevo modelo, donde en la teoría y en la práctica podamos orientar los contenidos y los métodos al desarrollo de las capacidades y los valores, para promover simultáneamente la inteligencia y la afectividad en el estudiante. De este modo, se posibilita el cambio necesario desde un modelo conductista propio de la sociedad industrial a un modelo socio-cognitivo como recurso de inserción en la sociedad del conocimiento.

Se trata de un modelo cognitivo, basado en el cómo aprende el que aprende, en los procesos que usa el aprendiz para aprender, en las

capacidades y habilidades/destrezas necesarias para aprender, incorporando además el desarrollo y la mejora de la inteligencia afectiva

En este modelo socio-cognitivo se argumenta, que el potencial de aprendizaje como dimensión cognitiva se desarrolla por medio de la socialización contextualizada como dimensión socio-cultural, donde las interacciones dialécticas entre los aprendices, como protagonistas de su aprendizaje, y el escenario refuerzan lo aprendido y a la vez crean la motivación al contextualizar lo que se aprende.

2.7. INVESTIGACIÓN ACCION EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En Educación, son dos las investigaciones de carácter cualitativo más generalizadas en los últimos tiempos y que son cruciales para el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles: Investigación Protagónica y la Investigación Acción.

a. PERSPECTIVA HISTÓRICA

Los orígenes de la Investigación Acción datan del primer cuarto del S. XX, durante este período se ha observado una creciente utilización en el campo educativo, tal es así que hoy se presenta como el paradigma imperante en las prácticas educativas, la cual constituye el bastión fundamental de nuestra propuesta de Investigación puesto que está orientada a la transformación y el cambio.

Existe una diversidad de consideraciones al respecto, seguiremos textualmente la perspectiva histórica descrita por la PUCP en su Módulo “La Investigación Educativa para la Innovación Curricular (P. 127 – 128).

Thirion, A (Cit. Goyette; 1998) plantea los orígenes de la IA en las ideas de Dewey y en el movimiento de la Escuela Nueva, después

de la Primera Guerra Mundial, fundada en el ideal democrático y en una concepción de la educación en la que el pragmatismo es el fundamento del conocimiento.

La mayor parte de los autores coinciden en atribuir a la obra de Dewey (1929) “Sources of the Science of Education” la paternidad de las fuentes próximas de la investigación – acción. Sus ideas sobre “pedagogía progresiva”, el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción, la necesidad de implicación de los maestros en los proyectos de investigación; en definitiva, su pensamiento crítico y reflexivo y sus ideas de democracia y participación subyacen implícita o explícitamente en los planteamientos de la Investigación Acción.

Sin embargo, es por todos reconocidos que el creador de esta línea de investigación fue Kurt Lewin. Al respecto Latorre afirma: si bien las raíces próximas de la IA se adscriben a las ideas de Dewey y Collier, es justo reconocer, que la aportación de Lewin (1946) a la IA fue decisiva. (...) . La originalidad de Lewin radica en la aportación de un nuevo concepto de investigación. Para este autor, la investigación es ante todo IA. **“No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción”**. Mediante la IA, señala Lewin, los avances teóricos y los cambios sociales se pueden lograr simultáneamente (La Torre, 2003).

Goyette también reconoce a Lewin como el fundador de la IA. Otros autores lo consideran el padre de la IA o action research. Esta IA tuvo una amplia acogida en el período 1944 y 1953, posteriormente hasta 1957 sufre una pérdida de interés en el campo de la educación. Recién en la década de los setenta resurge este movimiento en un contexto diferente: “en el contexto de la colaboración entre maestros e investigadores en el desarrollo del currículo; primeramente, dirigido al problema de cómo realizar los valores fundamentales educativos en la acción.

Actualmente, nos dice Pérez (1994) “se está realizando un gran esfuerzo por presentar la investigación - acción como un paradigma singular y distinto desde el punto de vista de la concepción del hombre y del entorno en el que se desenvuelve. Un paradigma singular, vinculado con la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio (...) Este nuevo estilo de investigación da lugar a lo que algunos autores denominan como “paradigma emergente, la investigación y la acción, el pensar y el hacer” (p.93).

b. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

Empezaremos por entender el significado de Acción, desde el punto de vista general toda “ACCIÓN” puede resumirse como una relación entre una situación dada (s_0), una situación final obtenida (s_n), unidas mediante una secuencia de situaciones intermedias (s_1, s_2, \dots, s_{n-1}), una Acción “A”, se define entonces como: **$A = s_0 (s_1, s_2, \dots, s_{n-1}) s_n$** (Padrón, 1992).

En realidad, no existe un consenso generalizado respecto a su concepción, fundamentos e instrumentos metodológicos de la Investigación Acción. Lo que en realidad se puede afirmar es que la I.A. es una investigación orientada a la práctica educativa que aporta información para la toma de decisiones y genera cambios cualitativos en la población.

En la literatura respecto a la IA aparecen diferentes expresiones, como investigación en el aula, el maestro investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, que designan modelos de investigación con cierta especificidad, pero que se consideran o como expresiones equivalentes a IA o como variantes de la misma.

Aquí se recogen algunos conceptos y rasgos comunes que caracterizan la Investigación Acción, que son de nuestro interés:

- * Corey (Cit. Goyette; 1998), concibe la IA “el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones”.
- * Elliott (Cit. Goyette; 1998), define la IA como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. La caracteriza como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.
- * Kemmis afirma que la IA no solo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la IA es “una forma de indagación autor reflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de:
 - Sus propias prácticas sociales o educativas
 - La comprensión de tales prácticas; y
 - Las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo).” (Murillo,2011,p.4)
- * Escudero (Cit. Goyette; 1998) apunta a la naturaleza de la IA afirmando que “es algo más que en conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente como hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación - acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de “estar” en la enseñanza. Es un método de trabajo no un

procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de educación, no una simple manera de hacer las cosas de “otra manera”.

- * Goyette (Cit. Goyette; 1998) añaden un signo importante de la IA como es apuntar al cambio de actitudes en las personas involucradas. “En esta concepción, el cambio social pasa por el cambio de las personas”.

A partir de las definiciones expresadas podemos señalar algunos rasgos propios que identifican y dan sentido a la Investigación Acción:

- * La investigación acción es aquella que nos pone en contacto directo con la realidad.
- * Los sujetos participan en la investigación y existe una relación directa entre investigadores e investigados.
- * Modelo flexible, ecológico y orientado a valores.
- * Democrática: permite tomar decisiones conjuntas.
- * Se orienta a la formación de una sociedad autocrítica y pretende transformar el medio social.
- * Propone un cambio, transformación y mejora de la educación y del propio investigador.
- * Protagonismo práctico del docente en la investigación.
- * Sigue un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- * Parte de problemas prácticos, cotidianos, parte de la óptica de “quien vive el problema”.
- * Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- * Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis.
- * Induce a teorizar sobre la práctica, diálogo entre teoría – práctica.

- * Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- * Implica la realización de análisis crítico de las situaciones.
- * Tiene una finalidad de formación de las personas implicadas.
- * Permite crear registros de las mejoras tanto de los cambios en el lenguaje y discurso como de las relaciones y acciones.

Cabe mencionar, que el proceso de una Investigación Acción tampoco es lineal, por tanto, está supeditada a las variaciones que plantea la teoría general de acción. Puede modificarse según situaciones y acciones pasadas, presentes y futuras (contexto de la investigación) o según el perfil del investigador y su pensamiento.

Respecto al cómo investigar agregamos: “La investigación – acción también toma su instrumentación de otros tipos de investigación. Los datos recopilados pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa y los modos de investigación pueden ir desde el estudio de casos hasta la experimentación sobre el terreno. En cuanto a la instrumentación, se da una constante. La Investigación – Acción adopta una flexibilidad metodológica que no se encuentra en los demás tipos de investigación. Esta apertura sin duda no es extraña al hecho de que, en investigación – acción, investigador y objeto de estudio no se obligan a distanciarse a lo largo del proceso de investigación” (Goyette, 1988, p.15)

c. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

En términos generales, Pérez (1994) señala que en la IA, el grupo de educadores sigue una espiral de ciclos de acción – reflexión (planear, actuar, observar y reflexionar) sobre su práctica educativa. Se integra la docencia, praxis e investigación y participan todos los implicados en el problema.

Estos ciclos de acción- se caracteriza por ser sinuoso, cíclico y dialéctico, conformado por una serie de avances y retrocesos que,

por un lado, enriquecen los resultados y por otro, se transforma en una constante de aprendizaje y renovación para el docente.

Estos procesos son:

1. Diagnosticar el Objeto de la transformación (determinar el problema, sin determinar el por qué ocurren los acontecimientos. Diagnosticar y descubrir una preocupación temática “problema”.
2. Construcción de un Plan.
3. Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento.
4. Reflexión, interpretación e integración de los resultados. Re planificación.



D. DESCRIPCIÓN DE CADA PROCESO:

PASO I. DIAGNOSTICAR Y DESCUBRIR UNA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA “PROBLEMA”.

El problema es una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica educativa que nos gustaría mejorar. Podemos hacernos preguntas que ayuden a clarificar el problema o podemos establecer diferencias entre lo que se da en la práctica educativa en una situación concreta y lo que debe ser.

Al comienzo de la investigación, como señala Hopkins (Cit. en Pérez; 1990), conviene hacerse las siguientes preguntas para clarificar el problema:

“¿Qué pasa en este momento en el aula? ¿En qué sentido esta situación es un problema? ¿Qué sucede ahora? ¿Cómo puedo actuar para resolverlo? Los puntos de arranque podrían ser:

- ¿Me gustaría mejorar o cambiar en....?
- ¿Qué puedo hacer para cambiar en....?
- Ante esta situación, ¿Qué puedo hacer?
- He tenido una idea y me gustaría probarla. ¿Cómo puedo aplicarla?
- ¿Qué puedo hacer respecto a....?

Una vez clarificado el problema, se formula éste de modo apropiado. En este momento, es aconsejable un primer informe de lo vivido hasta el momento. La redacción de este informe ayuda a clarificar el proceso, pues las ideas se clarifican al escribirlas.

Luego, se pasa a formular las hipótesis - acción para la posible solución del problema. Estas hipótesis – acción son conjeturas,

posibles explicaciones al problema planteado. Se convierten así en herramientas para llevar a cabo la investigación.

PASO II: CONSTRUCCIÓN DEL PLAN

Es el momento de plantearse la pregunta ¿qué debe hacerse?. Este paso implica decidir por dónde empezar, qué hacer primero, quienes están implicados, que necesitamos consultar, con qué recursos contamos, que objetivos nos proponemos. Luego, planeamos todo aquello que precisamos para resolver el problema: acciones, responsabilidades, tiempos, espacios, reuniones, informes, etc.

Cabe destacar que en el plan de acción debe traducirse una nueva práctica tanto social como educativa, una acción transformadora de la realidad. Por lo tanto, se trata de plantear acciones prácticas y concretas que den solución al problema. El plan guía y orienta a la acción, pero también constituye el punto de referencia para la reflexión posterior, que puede provocar la modificación y el desarrollo de nuevos planes.

PASO III: PUESTA EN COMÚN DEL PLAN Y OBSERVACIÓN DE SU FUNCIONAMIENTO.

Se trata de realizar lo planeado para dar solución al problema: **acción**.

En la dinámica de dicho plan pueden ocurrir cambios que requieren de una continua revisión y retroalimentación. Resulta necesario observar, deliberar y controlar sistemáticamente el desarrollo del plan mientras se ejecuta.

En este paso se aplican las técnicas e instrumentos de recogida de datos, por ejemplo, Elliott (1986) propone las siguientes técnicas: diarios, perfiles de secuenciación temporal, análisis de documentos, fotografías y diapositivas, grabaciones en audio y video o transcripciones de las mismas, participación de un observador

externo, entrevistas, comentarios en vivo, estudio “en observación”, listas, cuestionarios e inventarios, triangulación, informes analíticos.

Con el empleo de las técnicas seleccionadas se recogen numerosos datos de la realidad y de cómo se está llevando a cabo el plan. Se pueden recoger datos sobre el lenguaje empleado, las actividades, las prácticas realizadas, las conversaciones, los cambios que se esperan en las relaciones educativas, gestos, progresos, actitudes, sentimientos ...Es esencial anotarlos y registrarlos de forma sistemática y rigurosa.

Se procede luego al análisis de los datos para interpretarlos y tomar decisiones. En el análisis se debe dar sentido a los datos, es decir, deben explicar lo que está sucediendo en la realidad, como técnicas y procedimientos de análisis, contenido de diarios, notas de campo y registros, tablas de frecuencias, perfiles, representaciones gráficas, matrices descriptivas. De esta manera se busca una reducción de los datos a fin de presentarlos al grupo con más facilidad y rigor.

PASO IV: REFLEXIÓN INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS. REPLANIFICACIÓN

Sobre el análisis realizado se requiere de la reflexión con el fin de hallar el sentido de los problemas que se han manifestado en la acción. El grupo interpreta e integra los datos con ayuda de discusiones críticas, valoraciones, reconstrucción de significados, intentando explicar ¿Qué ocurre?, ¿Por qué ocurre? y ¿Qué ha sucedido para llegar a conclusiones?

La reflexión es sobre el plan de acción, sobre el proceso y sobre las acciones realizadas. Se compara lo que se pretendía con lo realizado y se consolida en un informe.

Se debe destacar la importancia de dicho informe ya que es la sistematización de todo el proceso seguido, los resultados obtenidos,

las experiencias logradas. Asimismo, porque permite iniciar un nuevo ciclo de la espiral de Investigación Acción: La Re planificación.

Hemos afirmado que la IA busca incidir en la práctica, transformándola por ello a partir de los resultados obtenidos, nos cuestionamos sobre ¿En qué hemos mejorado o cambiado?, ¿Cómo se ha modificado la práctica?, ¿Qué replanificamos ahora a la luz de los resultados y de lo aprendido? Se requiere pues de una revisión del plan.

Se da comienzo nuevamente al proceso: planear, actuar, observar y reflexionar que constituyen un espiral auto reflexivo de carácter retro alimentador. Cada uno de los ciclos en espiral abre nuevas dimensiones, nuevas perspectivas de cambio, nuevos aprendizajes, mayor conciencia y compromiso.

En conclusión, se puede resumir el proceso de la Investigación Acción de la siguiente manera:

1. Identificación de los problemas de la realidad (necesidades de acción u objetos de transformación).
2. Autorrealización y elección del objeto de transformación (Objetivos de Acción).
3. Conceptualización teórica de los contenidos utilizados para la transformación.
4. Acción (ejecuciones).
5. Evaluación del objeto transformado (resultados de acción).

Para concluir, quisiéramos puntualizar aquellos aspectos de la investigación – acción y la investigación protagónica que, a nuestro parecer, hacen de ellas una vía posible para superar la desconexión de la investigación con la realidad del aula, es decir, el binomio teoría – práctica.

- Parten de los problemas prácticos, cotidianos que enfrentan los profesores y los alumnos.

- El profesor y los alumnos toman parte activa en la investigación, pues son quienes viven el problema.
- Importa tanto la acción para el cambio como la reflexión sobre la práctica.
- Es en sí misma formativa, promueve el cambio en la realidad y en los valores, las actitudes y las habilidades de las personas que intervienen.

2.8. TEORIZACIÓN SOBRE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS

Parafraseando a Booth, Wayne y otros (2001) se formula precisiones respecto a la categoría, habilidades investigativas (HI). En relación al término de HI, aun cuando ha sido enunciado y trabajado en diversas investigaciones no se cuenta con una amplia gama de definiciones. Los principales conceptos pueden agruparse en:

- Habilidad (es) investigativa (s) (Pérez y López, 1999)
- Habilidad de investigación (López, B. 2001)
- Habilidades científico investigativas (Chirino, 2002).

En el primer grupo, Pérez y López (1999) definen las habilidades investigativas como: 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 (p. 22).

Por su parte Moreno (2005) en su concepto significa “el valor de la Zona de Desarrollo Próximo como base esencial del proceso de formación profesional: con la expresión habilidades investigativas se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad (p. 527).

Machado et al. (2008) define la habilidad investigativa como: “El dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia” (p. 164).

Con relación al segundo grupo, López (2001) en otro trabajo aporta el concepto de habilidad de investigación definiéndola como: “una manifestación del contenido de la enseñanza, que implica el dominio por el sujeto de las acciones práctica y valorativa que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos que el sujeto posee, para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica” (p.30).

Y, en relación al tercer grupo, el concepto de habilidades científico investigativas asumido por Chirino (2002) se define como “dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas” (p. 92).

Resumiendo, los principales aportes de los autores para definir las habilidades investigativas se precisan:

- Representan un dominio de acciones para la regulación de la actividad investigativa.
- Son un conjunto de habilidades que pudieran considerarse como invariantes de la actividad investigativa.
- Constituyen un dominio del contenido de la enseñanza investigativa o lo que sería igual, de su sistema de conocimientos, hábitos, valores y actitudes.
- Son en esencia una generalización del método de la ciencia.

Capítulo III

Resultados de la Investigación y Propuesta

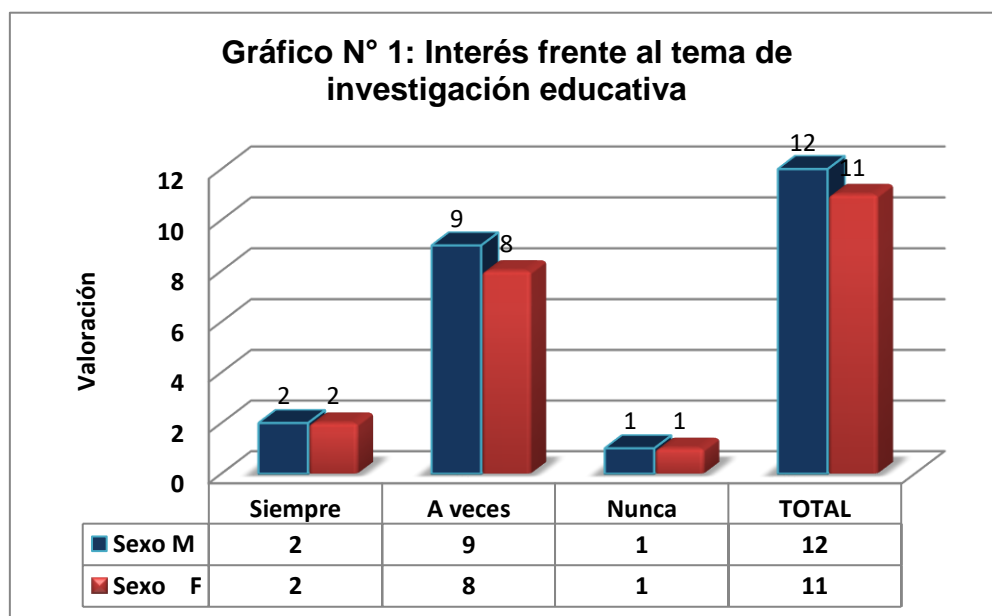
3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Tabla N°1:

INTERÉS FRENTE AL TEMA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Valoración	Sexo				N°	%
	M	%	F	%		
Siempre	2	16,7	2	18,2	4	17,4
A veces	9	75,0	8	72,7	17	73,9
Nunca	1	8,3	1	9,1	2	8,7
TOTAL	12	100,0	11	100,0	23	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018

Nuestra primera intención fue determinar si los estudiantes muestran interés por el tema de la investigación educativa, los resultados nos indican lo siguiente: un 73,9 % (17 estudiantes) lo hace a veces y un 8,7 % (2 estudiantes) nunca lo hacen; sin embargo, un grupo pequeño de 17,4 % (4 estudiantes) lo hacen siempre; seguramente esto último como una obligación de sus cursos.

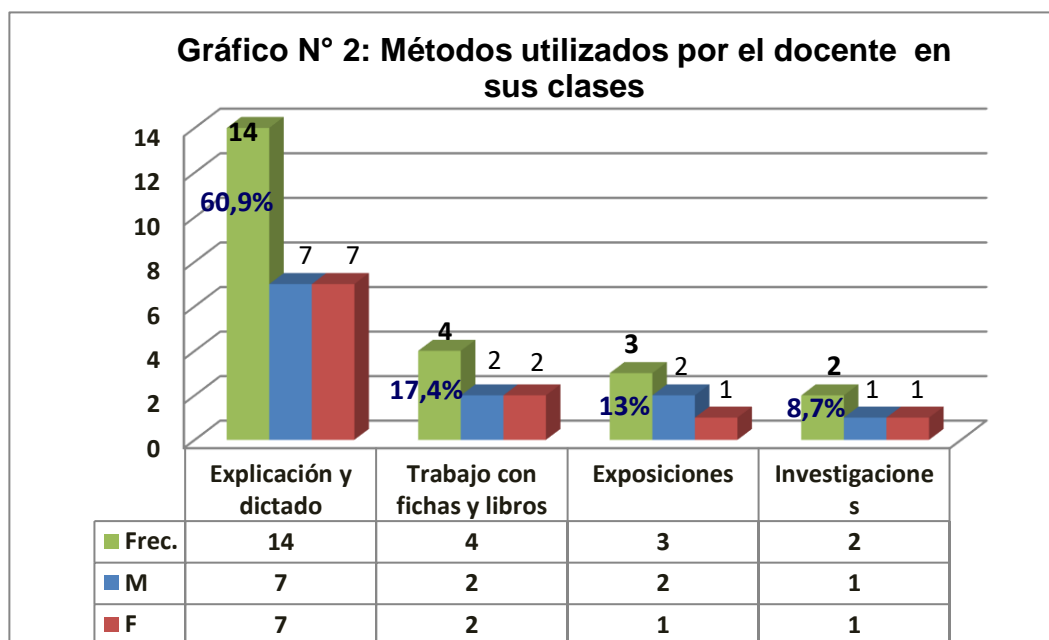
Otro de los factores importantes para entender el tema del interés del estudiante por la investigación, es el modo como enseña el docente o como se relaciona metodológicamente con los contenidos que maneja. Esta relación se puede visualizar en el cuadro y gráfico siguientes:

Tabla N° 2:

MÉTODOS UTILIZADOS POR EL DOCENTE EN SUS CLASES

Respuesta	Sexo				N°	%
	M	%	F	%		
Explicación y dictado	7	58,3	7	63,6	14	60,9
Trabajo con fichas y libros	2	16,7	2	18,2	4	17,4
Exposiciones	2	16,7	1	9,1	3	13,0
Investigaciones	1	8,3	1	9,1	2	8,7
TOTAL	12	100,0	11	100,0	23	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018

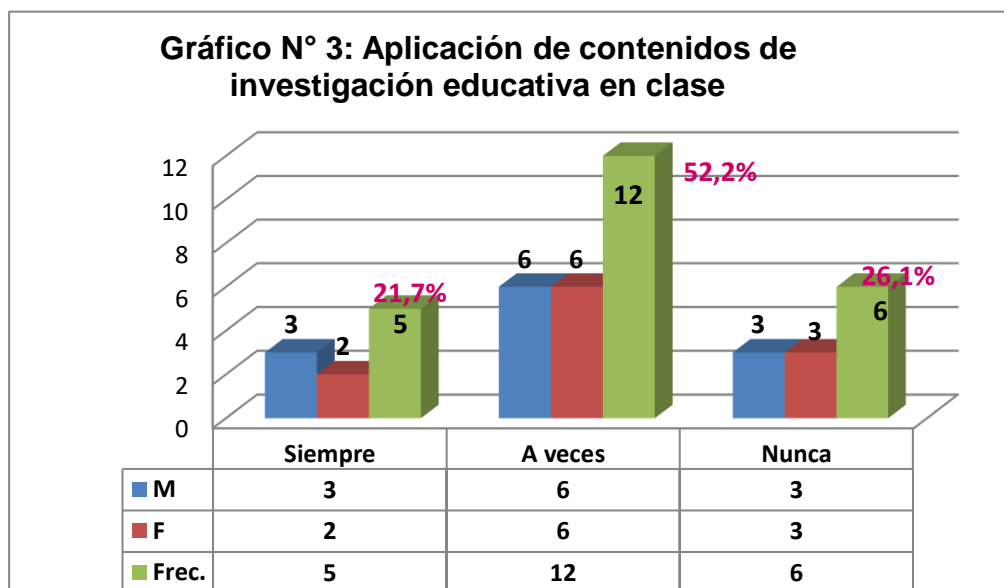
Efectivamente, los métodos que utiliza el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es también un factor muy importante de motivación del estudiante por la temática de la investigación educativa. Al respecto, hemos encontrado que predomina la forma tradicional del enseñar; así tenemos que el 70 % (14 estudiantes) expresan que las clases diarias se realizan mediante explicación y dictado (tabla 2); es decir siguiendo el método tradicional, lo cual es preocupante en un mundo donde existe una cantidad enorme de recursos didácticos.

Tabla N° 3:

APLICACION DE CONTENIDOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS SESIONES DE CLASE

Valoración	Sexo				N°	%
	M	%	F	%		
Siempre	3	25	2	18,2	5	21,7
A veces	6	50	6	54,5	12	52,2
Nunca	3	25	3	27,3	6	26,1
TOTAL	12	100	11	100,0	23	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018

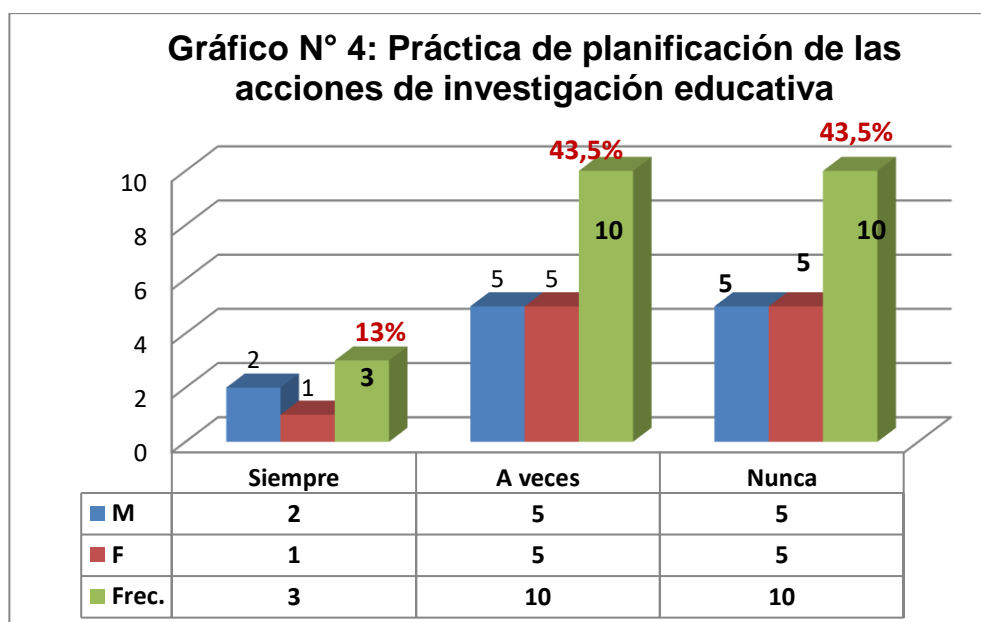
La aplicación de contenidos durante las sesiones de clase es también un factor importante para desarrollar capacidades efectivas en planificación de la investigación; sin embargo, hemos encontrado que más de la mitad de estudiantes (52,2%) lo hace ocasionalmente y el 26,1% (6 estudiantes) nunca lo hace (ver tabla n° 03), lo que evidencia que metodológicamente se viene desarrollando un proceso de aprendizaje bastante teórico.

Tabla N°4:

EXISTE LA PRÁCTICA DE PLANIFICAR PREVIAMENTE LAS ACCIONES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Valoración	Sexo				N°	%
	M	%	F	%		
Siempre	2	16,6	1	9,0	3	13,0
A veces	5	41,7	5	45,5	10	43,5
Nunca	5	41,7	5	45,5	10	43,5
TOTAL	12	100,0	11	100,0	23	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018

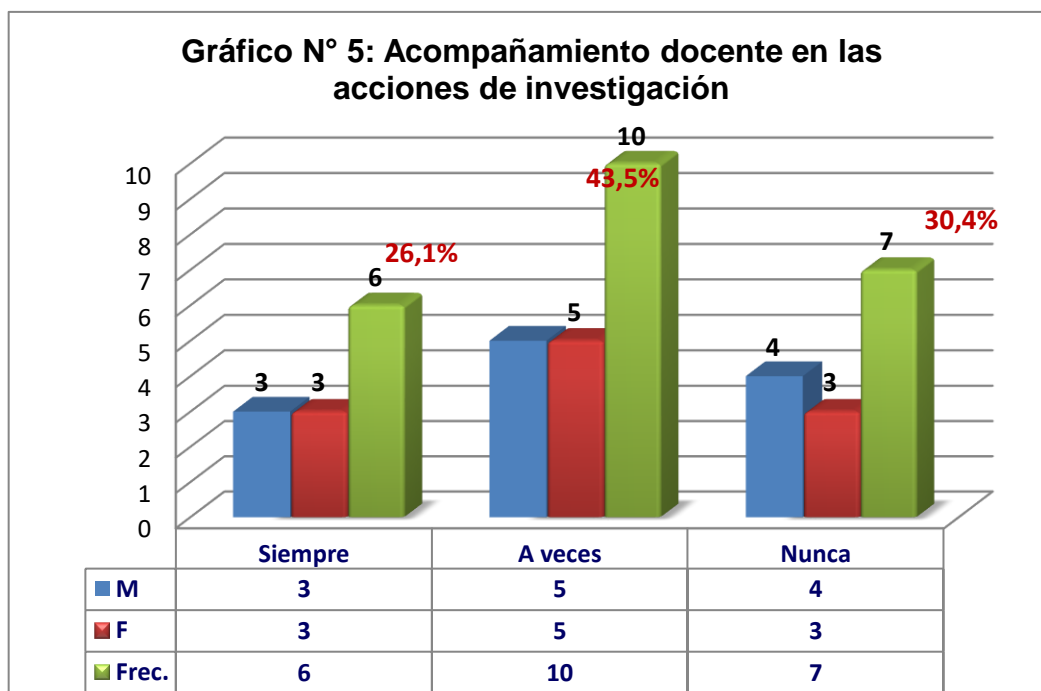
La tabla nos muestra que el 43,5% de docentes ocasionalmente promueve el hábito de planificación de la investigación educativa; de igual manera el mismo porcentaje expresa que nunca se hace, situación que es fundamental a fin de que los estudiantes de educación inicial desarrollen capacidades para planificar los procesos investigativos tanto dentro como fuera el aula (ver tabla y gráfico n° 04).

Tabla N°5:

ACOMPANAMIENTO DOCENTE EN ACCIONES DE INVESTIGACIÓN

Valoración	Sexo				N°	%
	M	%	F	%		
Siempre	3	25,0	3	27,3	6	26,1
A veces	5	41,7	5	45,4	10	43,5
Nunca	4	33,3	3	27,3	7	30,4
TOTAL	12	100,0	11	100,0	23	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018



Fuente: Encuesta aplicada a las estudiantes.

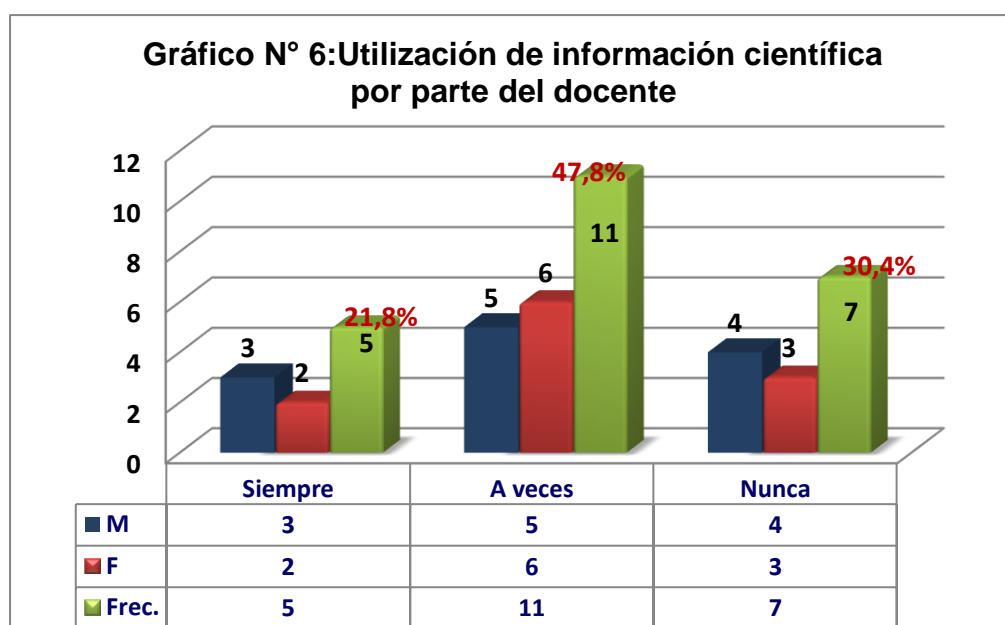
Siendo la Investigación un elemento fundamental en la formación de todo estudiante, se ha encontrado que, sólo el 26,1% (6 estudiantes) afirma que son acompañados en los procesos de investigación, el 43,5% lo señala como ocasionalmente, mientras que el 30,4% (7 estudiantes) indica que nunca. En conclusión, estamos ante una situación en que cerca del 75% de estudiantes no se siente acompañado en los procesos investigativos que emprende. Ello, por supuesto, no favorece en nada la formación de los estudiantes en investigación (ver tabla y gráfico n° 05).

Tabla N° 6:

UTILIZACIÓN DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA POR EL DOCENTE

Valoración	Sexo				N°	%
	M	%	F	%		
Siempre	3	25,0	2	18,2	5	21,8
A veces	5	41,7	6	54,5	11	47,8
Nunca	4	33,3	3	27,3	7	30,4
TOTAL	12	100,0	11	100,0	23	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018

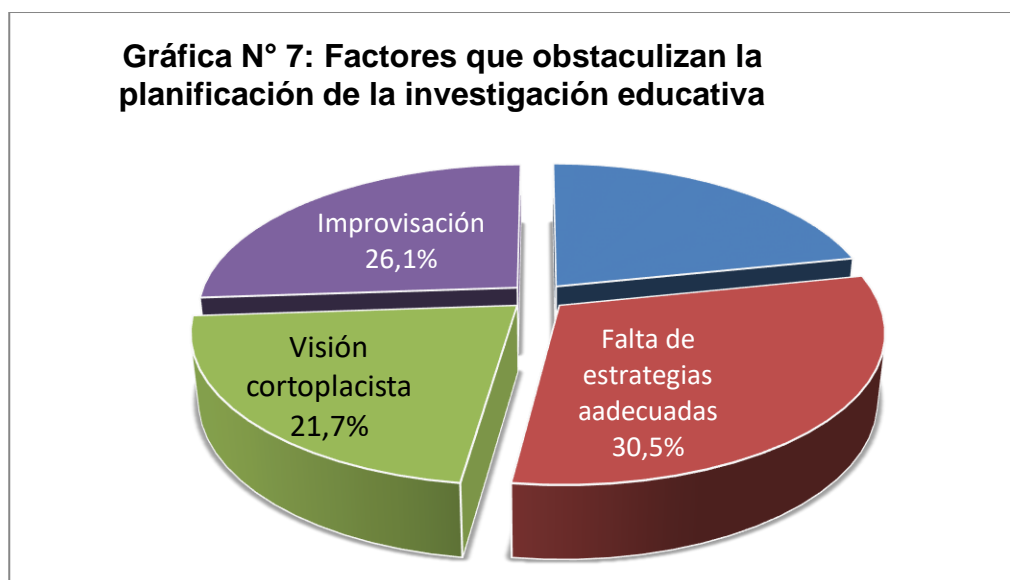
Otro de los elementos fundamentales que contribuyen a desarrollar habilidades para planificar y desarrollar actitudes hacia la investigación es la información actualizada con rigor científico. Al respecto, la tabla 6, muestra que sólo el 21,8% (5 estudiantes) presenta información científica actualizada, mientras el 30,4% (7 estudiantes) nunca lo hace y el 47,8% lo hace ocasionalmente (ver cuadro y gráfico n° 6).

Tabla N° 7:

FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Respuesta	Sexo				N°	%
	M	%	F	%		
Falta de fuentes para investigar	3	25,0	2	18,2	5	21,7
Falta de estrategias adecuadas	2	16,7	5	45,4	7	30,5
Visión cortoplacista	3	25,0	2	18,2	5	21,7
Improvisación	4	33,3	2	18,2	6	26,1
TOTAL	12	100,0	11	100,0	23	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018

En la práctica de la investigación educativa, los alumnos realizan acciones previas de planificación; al respecto, entre las dificultades para ello, los encuestados señalan las siguientes: falta de estrategias adecuadas 30,5%, improvisación 26,1% y, la visión de corto plazo 21,7% (ver cuadro n° 8). Como se puede inferir dicha situación afecta finalmente el desarrollo de capacidades de planificación de la investigación educativa.

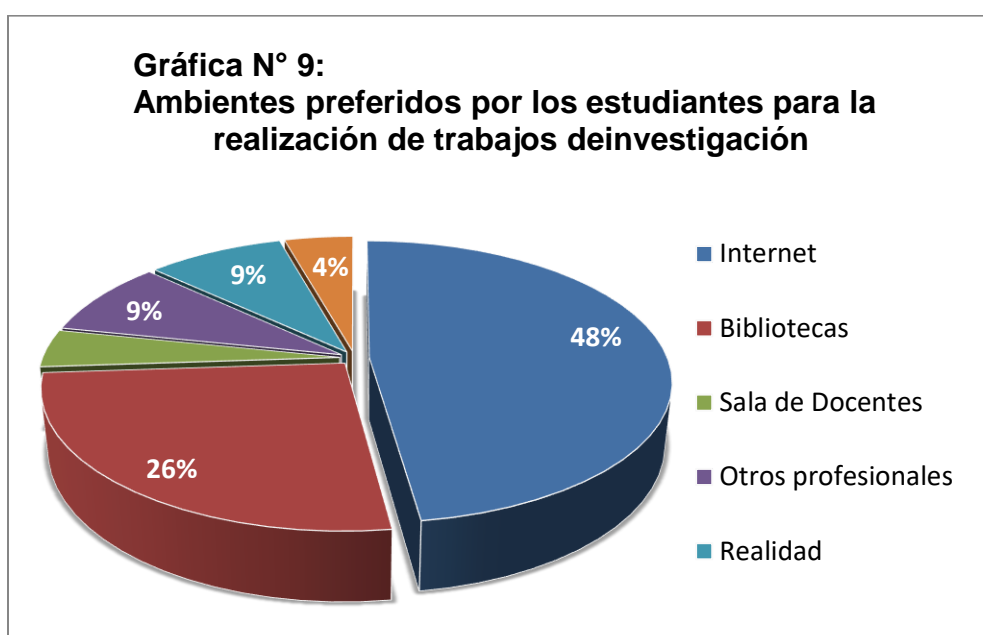
Tabla N°9:

AMBIENTES PREFERIDOS POR LOS ESTUDIANTES PARA LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Respuesta	Sexo				N°	%
	M	%	F	%		
Cabinas de Internet	6	50,0	4	36,3	11	47,8
Bibliotecas	4	33,4	2	18,2	6	26,2
Sala de Docentes	-	0,0	1	9,1	1	4,3
Otros profesionales	1	8,3	1	9,1	2	8,7

El campo (colegios)	-	0,0	2	8,2	2	8,7
Periódicos, revistas, etc	1	8,3	1	9,1	1	4,3
TOTAL	12	100,0	11	100,0	23	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018

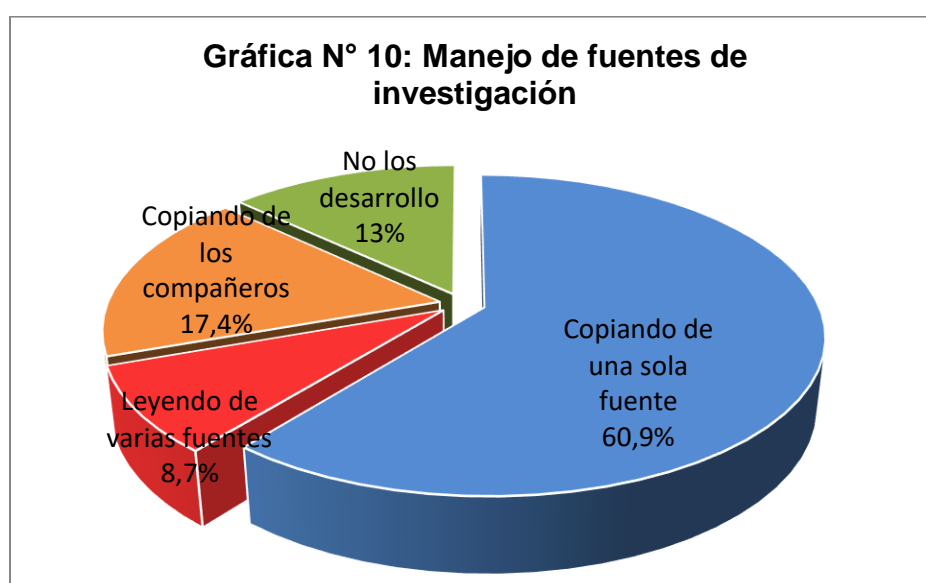
Un elemento importante para conocer el problema de la planificación de la investigación educativa ha sido conocer también la preferencia que tienen los estudiantes para realizar sus trabajos de investigación, encontrándose que una mayor preferencia por las cabinas de internet (48%), seguido de las bibliotecas; otros prefieren el campo, tal como se puede apreciar en el cuadro y gráfico n° 9.

Tabla N° 10:

MANEJO DE FUENTES QUE UTILIZAN LOS ESTUDIANTES PARA REALIZAR LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Respuesta	Sexo				N°	%
	M	%	F	%		
Copiando de una sola fuente	7	58,3	7	63,6	14	60,9
Leyendo de varias fuentes	1	8,3	1	9,1	2	8,7
Copiando de los compañeros	2	16,7	2	18,2	4	17,4
No los desarrollo	2	16,7	1	9,1	3	13,0
TOTAL	12	100,0	11	100,0	23	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018

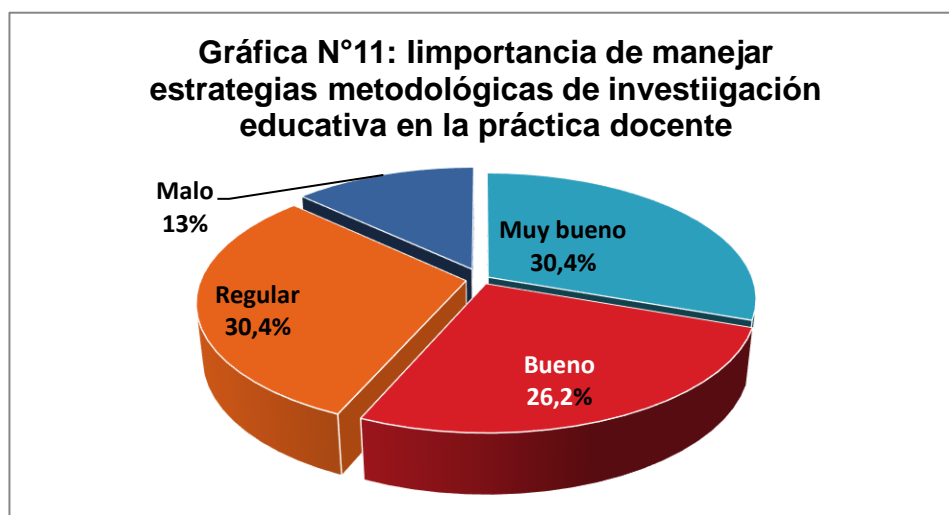
La Tabla N°10 nos muestra que un elevado porcentaje de alumnos realiza sus trabajos de investigación copiando de una sola fuente 60,9%, lo que indica que no han desarrollado la capacidad de manejar información; por ello, presentan dificultades para realizar sus investigaciones.

Tabla N° 11:

IMPORTANCIA DE MANEJAR ESTRATEGIAS MEDODOLOGICAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA PRACTICA DOCENTE

Respuesta	Sexo				F	%
	M	%	F	%		
Muy bueno	3	25,0	4	36,3	7	30,4
Bueno	3	25,0	3	27,3	6	26,2
Regular	4	33,3	3	27,3	7	30,4
Malo	2	16,7	1	9,1	3	13,0
TOTAL	12	100,0	11	100,0	23	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Educación Inicial, 2018



Encuesta aplicada a las estudiantes.

Finalmente, en la tabla 11 se recoge la opinión de los estudiantes respecto al grado de importancia que le asignan al manejo de estrategias metodológicas en la práctica docentes (al término de su carrera); al respecto hemos encontrado que para la mayoría de ellos es muy bueno y bueno (57%), lo que indica como necesario desarrollar acciones para fortalecer sus capacidades en esta temática (ver cuadro y gráfico n° 11).

3.2. PROPUESTA DEL PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PARA LA PLANIFICACION DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

1. INFORMACION GENERAL

- 1.1. Título: Estrategias metodológicas para la planificación de la investigación en estudiantes de Educación Inicial.
- 1.2. Institución : Universidad Nacional de Tumbes
- 1.3. Destinatarios: Carrera Profesional de Educación Inicial
- 1.4. Lugar : Tumbes
- 1.5. Responsable: Carrea profesional de Educación Inicial
- 1.6. Financiamiento: Universidad Nacional de Tumbes

2. FUNDAMENTACION DE LA PROPUESTA

El Programa de Estrategias Metodológicas para la Planificación de la Investigación Educativa se sustenta en las siguientes ideas:

a) Fundamentos teórico-conceptuales

- Parece obvio, pero, cualquier investigación educativa debe responder a cuatro preguntas previas: ¿Para qué investigamos?, ¿Qué investigamos?, ¿Qué entendemos por investigación educativa? y, en consecuencia, ¿Cómo investigamos?
- Investigar en educación es responder en función de cómo se entienda el hecho educativo bajo cada perspectiva científica, lo que encierra unas determinadas concepciones y prácticas investigadoras; véase una revisión actualizada en Bridges y Smith (2007) Lo interesante ha sido observar como con el paso del tiempo se ha abierto camino una concepción más funcional y abierta en el campo de la investigación y de sus instrumentos, y ha obligado a profundizar en las características, exigencias y posibilidades de los distintos modelos. Nieto (1996) plantea que las nuevas sabidurías disciplinares, sin perder las pretensiones de explicación total, tienden a caracterizarse, también y cada vez más, hacia actuaciones de cada realidad y de cada momento.

- Este cambio se entiende bajo el prisma de las transformaciones aceleradas a las que hemos asistido en los últimos veinte años en la sociedad. Los pronósticos más progresistas del cambio social han desestimado la velocidad de las transformaciones actuales, de tal manera que en pocos años hemos presenciado una fuerte revolución económica, tecnológica, social y cultural que ha impactado en todas las esferas del quehacer humano.
- Más que una cuestión de formación profesional, la actividad investigadora exige una formación metodológica sólida. Si el docente posee dicha formación, estaría en plenas condiciones para participar en la realización de investigación educativa. En tal sentido, es fundamental que el educador cuente con todas las herramientas que le permiten realizar una reflexión sistemática en torno a su actividad profesional para aumentar las posibilidades de participar en investigaciones y aumentar la producción de conocimiento educativo.
- Es necesario lograr que todos y cada uno de los docentes construyan y/o reconstruyan aquel conocimiento que les será útil para la práctica educativa, en términos de cambiar sus estructuras mentales por nuevas formas de ver y hacer pedagogía. Con este objetivo en mente, no es necesario que todos los docentes se planteen grandes diseños metodológicos que desborden su propia capacidad; a cambio, lo que sí podemos esperar es que estos realicen aquel tipo de indagación sobre sus intervenciones que le permita implementar, evaluar e innovar en el aula.
- Todas estas aportaciones sobre la formación del profesorado tienen un núcleo común que se traduce en situar a los docentes en el eje de la producción del conocimiento educativo procedente del nexo entre sus prácticas y las teorías sobre la enseñanza; y, por lo tanto, sobre ellos mismos y sobre las consecuencias de sus intervenciones.

b) Fundamentos pedagógicos

En este contexto, el proceso de ínter aprendizaje debe realizarse tanto en la escuela como en la misma realidad “el conocimiento nace de la sociedad, debe regresar a sus intereses y si el conocimiento y el saber surgen de la humanidad deben colocarse al servicio de su existencia y no de su destrucción. “Se trata de establecer una relación dialéctica profesor – alumno, teoría – práctica, individuo-sociedad”.

Bajo este enfoque podemos desarrollar habilidades y actitudes para la investigación, de tal manera que nos permitan generar y producir nuevos conocimientos, que puedan ser utilizados por los propios docentes en el ejercicio de su profesión. En este marco se ubica la presente propuesta de mejora de estrategias para la planificación educativa.

Al respecto, ubicamos el tema de la Investigación, dentro del Paradigma Socio Cognitivo, el mismo que está orientada a cuestionar lo que se hace, estableciendo un vínculo entre la escuela y la sociedad, cuyo objetivo es brindar a los estudiantes un conocimiento teórico de la realidad, así como alternativas para solucionar sus problemas y hacer investigación utilizando contenidos propios de cada área disciplinar y la problemática de los estudiantes, a través de proyectos de investigación desde una perspectiva interdisciplinar, a fin de formar profesionales competentes para indagar, explicar, interactuar y transformar su realidad.

El modelo propone generar y desarrollar habilidades investigativas y de planificación de la investigación educativa y, en consecuencia, aportar a la creación de una cultura de la investigación a nivel de la carrera profesional, pero también de la Universidad de Tumbes. Esto es importante, puesto que el desarrollo de habilidades investigativas permite que el estudiante se apropie de una manera de aprehender la realidad, de investigarla, comprenderla y de actuar en ella. Es decir, desarrolla habilidades básicas y actitudes para la investigación como:

habilidad para observar, formular problemas, hipótesis, manejar información, teorizar y/o conceptualizar, innovar y crear, solucionar problemas y actitudes permanentes hacia la investigación, pensamiento crítico y divergente frente a los problemas sociales.

3. OBJETIVOS

- Desarrollar la capacidad investigativa y de planificación de la investigación educativa de los estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Tumbes.
- Promover una cultura de la planificación de la investigación científica de estudiantes y docentes para generar nuevos conocimientos y diseñar iniciativas de proyecto de investigación.
- Contribuir al mejoramiento de la imagen de la Universidad como entidad que genera nuevos conocimientos y aporta al desarrollo regional de Tumbes.

4. PRINCIPIOS

El Programa de Estrategias Metodológicas se sustenta en los siguientes principios:

- La Investigación como Eje fundamental en todo proceso de aprendizaje y básicamente la Investigación Acción, que favorezca el desarrollo de habilidades y actitudes para la investigación en los estudiantes.
- El conocimiento de la realidad, la reflexión y la acción como elementos esenciales para la transformación de las relaciones sociales y de los graves problemas que afronta la sociedad.
- La vinculación permanentemente del proceso de enseñanza aprendizaje con la realidad actual (comprender la realidad como praxis). La actividad que se realiza tanto en el aula como en la realidad debe tener una doble naturaleza: mental y física. La primera implica la reflexión, la segunda la acción (teoría-práctica).

- La participación plena en el desarrollo de los procesos, valorando permanentemente las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, como punto de inicio de la construcción de los nuevos aprendizajes, según sus ritmos y niveles.
- En el modelo metodológico “Investigativo” la crítica constituye un elemento constructivo, pues la refutación es la base de la construcción del conocimiento en los estudiantes.

5. ESQUEMA METODOLÓGICO Y CONTENIDO PARA EL DESARROLLO DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

MOMENTO 1: + Observar la realidad.

- + Identificación del objeto de transformación.
- + Delimitación del objeto de estudio.
- + Delimitación del campo de estudio.
- + Descripción de las características esenciales.

MOMENTO 2 : + Determinar el tema de la Investigación.

- + Formular problemas de investigación.
- + Formular objetivos de investigación
- + Formular hipótesis.
- + Formular actividades de Acción.
- + Elaborar instrumentos de recolección de información.

MOMENTO 3 : + Identificar información teórica.

- + Trabajo de campo: aplicar instrumentos.
- + Procesamiento de la información.
- + Análisis de la información.
- + Toma de decisiones.

MOMENTO 4 : + Sistematización (Informe).

- + Difusión.
- + Comparación del objeto de transformación y el objeto transformado.
- + Replanificación.

A continuación, se detalla con mayor precisión cada uno de estos momentos:

MOMENTO 1: PLANIFICACIÓN Y EXPLORACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

- Determinar el tema de investigación.
- Plantear temas y sub temas relacionados con la investigación.
- Plantear problemas de investigación en torno al objeto determinado.
- Plantear objetivos a alcanzar en la investigación.
- Plantear hipótesis o posibles respuestas a los problemas planteados.
- Determinar las variables que intervienen en la investigación.
- Construir un plan de acción, identificando estrategias, fuentes de investigación: primarias, secundarias, especializada. Además, procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos que nos permitan viabilizar el proceso.
- Determinar instrumentos de recojo de información.
- Plantear la metodología a usar.
- Orientar el tratamiento científico de la matriz: título – problema – objetivos
 - hipótesis – variables.

MOMENTO 2: IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES DE INVESTIGACIÓN CON ÉNFASIS EN LA REALIDAD EDUCATIVA

- Observar una determinada área de la realidad con cualquiera de los sentidos.
- Determinar objetos de investigación dando una visión crítica de la realidad.
- Diagnosticar el objeto de transformación y su campo de estudio.
- Determinar sus características esenciales en torno a una reflexión profunda.
- Proponer un estudio cualitativo de las situaciones problemáticas.

MOMENTO 3: REFLEXIÓN – ACCIÓN (Teórico - Práctico)

Revisión de información de diversas fuentes: bibliográficas, hemerográficas, Internet, especialistas, a fin de caracterizar el objeto de transformación.

- Procesar la información mediante técnicas de investigación: fichas textuales, resúmenes, comentarios.
- Elaboración y aplicación de instrumentos de recolección de datos: manipulación de variables (trabajo de campo)
- Comprobar las hipótesis llevando al campo de la realidad las connotaciones teóricas adquiridas, generando nuevas hipótesis.
- Teorizar y conceptualizar.
- Plantear alternativas de solución para la toma de decisiones.
- Acción para la transformación y observación de su funcionamiento.

MOMENTO 4: RESULTADOS Y DIFUSIÓN

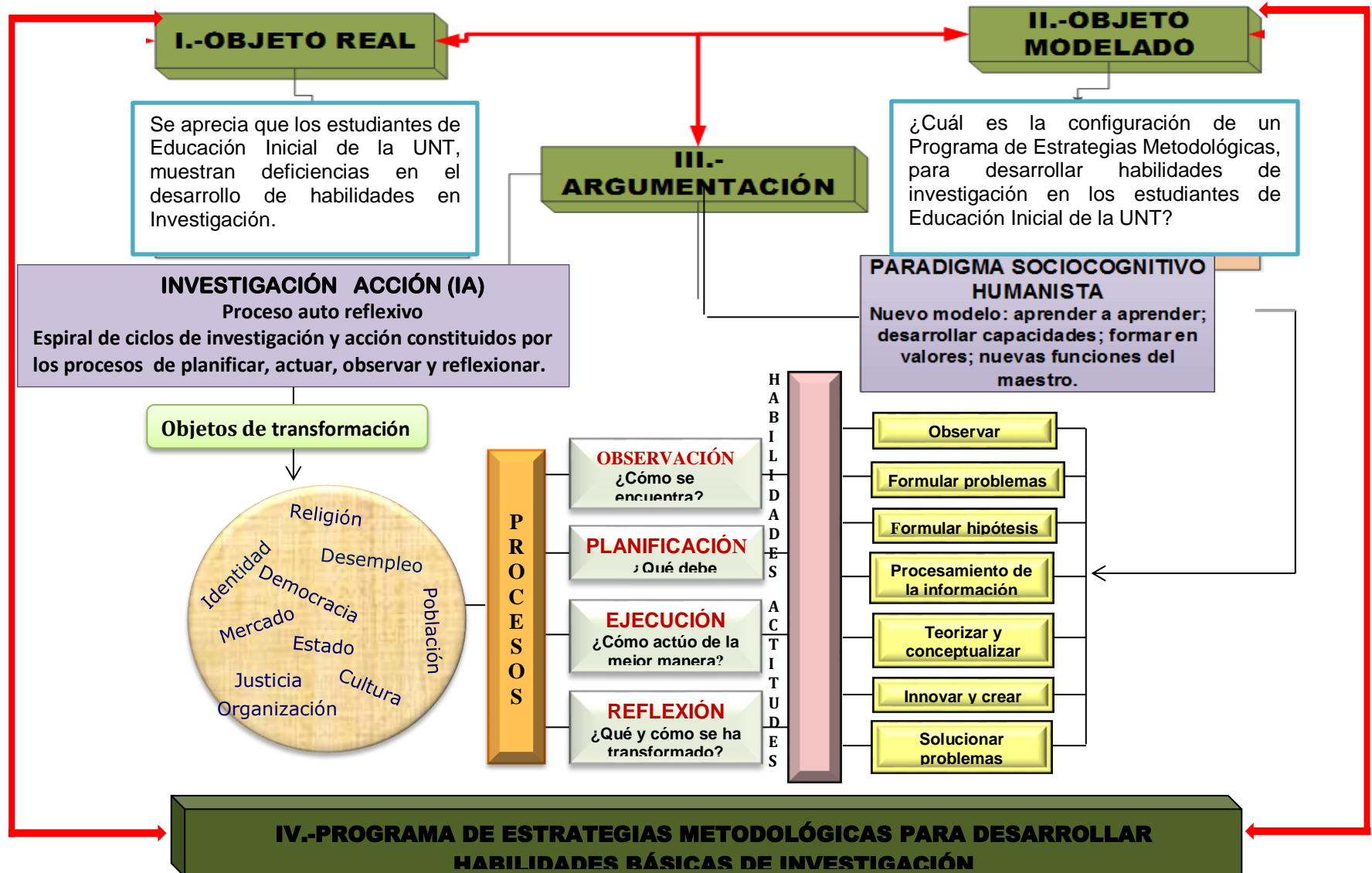
- Redacción del informe final, monografías, ensayos, artículos trípticos.
- Difusión utilizando diversos medios convencionales o tecnológicos para generar cambios cualitativos en la población.
- Evaluación del objeto transformado y replanificación.

Técnicas sugeridas a utilizar en una secuencia de aprendizaje

MOMENTOS DE APRENDIZAJE	TÉCNICAS
MOMENTO I	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación. - Lluvia de ideas. - Encuesta - Entrevista

MOMENTO II	<ul style="list-style-type: none"> - Árbol de problemas - Diagrama de Ishikawa - Hipótesis. - Fichaje. - Cruz Categorical
MOMENTO III	<ul style="list-style-type: none"> - Observación - Encuesta - Entrevista - Medidas de tendencia Central - Medidas de dispersión - Esquemas - Resúmenes - Cuadros sinópticos - Mapas conceptuales
MOMENTO IV	<ul style="list-style-type: none"> - Informes - Ensayos - Monografías - Artículos. - Expresión verbal

3.3. MODELO TEÓRICO DE LA PROPUESTA



CONCLUSIONES

- El diagnóstico realizado a través de una encuesta aplicada a los estudiantes del ciclo I de la carrera profesional de educación inicial nos mostró un deficiente desarrollo de habilidades para: observar, formular problemas, formular hipótesis, manejar información, conceptuar (teorizar), innovar y crear y solucionar problemas consideradas básicas para realizar investigaciones.
- El principal elemento condicionante del desarrollo de habilidades y actitudes para la investigación en los estudiantes, lo constituye el mismo proceso de enseñanza aprendizaje y básicamente en la manera de cómo los docentes dominan sus estrategias metodológicas para convertir el proceso en: aprendizaje enseñanza; por ende, desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes que les permitan conocer su realidad, comprenderla y transformarla a favor de la sociedad.
- Se elaboró la propuesta: "Programa de Estrategias Metodológicas para desarrollar las habilidades básicas de investigación en los estudiantes del ciclo I de la carrera profesional de educación inicial la misma que tuvo como sustento teórico: la teoría: Sociocognitiva humanista de Román Pérez, Martiniano y la Investigación Acción de Kurt Lewin, las que influirán de manera considerable en el desarrollo de procesos cognitivos - afectivos y de habilidades básicas para la investigación.

RECOMENDACIONES

- En el plano metodológico aplicar el Programa de Estrategias Metodológicas (PEM), el mismo que permitirá a los estudiantes desarrollar capacidades de planificación de la investigación educativa (Identificar y formular problemas, identificar y procesar información, formular hipótesis, conceptuar, verificar, validar y evaluar resultados), convirtiéndose estudiantes y docentes en investigadores e investigados.
- En el campo curricular incorporar asignaturas de Metodología de la Investigación, como cursos de formación general para todas las carreras profesionales, con la finalidad de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para convertirse en un futuro ciudadano que maneje una cultura investigativa a partir de un tratamiento interdisciplinario de las ciencias.
- En el ámbito profesional, los docentes debemos asumir el compromiso de insertarnos en un Programa de Formación Permanente, a fin de brindar una educación científica y de calidad para todos.
- Las instituciones educativas de nivel superior propiciar una verdadera política de formación científica, es decir una formación en investigación.

Referencias Bibliográficas

1. Booth, Wayne y otros. (2010). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
2. Córdoba, E. (2012). *Representaciones Mentales de Habilidades Científicas en el Aula en Profesores Universitarios de Ciencias Naturales*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.co>. Junio de 2016
3. Chirino R, (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
4. Chú, M. (2012). *La Metodología constructivista y el logro de competencias investigativas en estudiantes de Enfermería, USAT. Chiclayo, 2011*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Lambayeque. Recuperado de: <http://tesis.usat.edu.pe>. Junio de 2016.
5. Evans, E. (2010). *Orientaciones Metodológicas para la Investigación Acción-Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Recuperado de http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient_metod_investigacion-accion-EVANS.pdf
6. Gamarra, G. (2013). *Estrategias Metodológicas para desarrollar habilidades Investigativas en lo docentes de la facultad de Ingeniería Química e Industrias Alimentarias de la UNPRG*. (Tesis de Maestría). Universidad nacional Pedro Ruiz Gallo.
7. Goyette y Lessard (1988). *La investigación- acción – funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

8. Hebe, M.(1993). Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos. Revista Iberoamericana de Educación.Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie02a06.htm>
9. Informe Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones UNESCO. Disponible: Recuperado de <http://www.unesco.org/publications>.
10. Latorre, M. y Seco, C. (2010). *Paradigma Socio-Cognitivo-Humanista*. Lima, Perú:
11. Latorre,A. (2003). La Investigación acción.Conocer y cambiar la practica educativa. Barcelona. Graó.
12. Lewin, K. (1991). La investigación-acción y los problemas de las minorías. (Traducción de María Cristina Salazar). La investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Colombia
13. López, B. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba.
14. Machado, R., Montes de Oca R, N., & Mena, C. (2008). *El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior*. Pedagogía Universitaria. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu>.
15. Mesa,C.(2011).*Modelo Metodológico para Desarrollar Habilidades Investigativas en los Estudiantes de la Básica, Media y Media Técnica*.(Tesis de Maestría en Educación). Universidad San Buenaventura –Sede Medellín.Colombia.Recuperado de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co>.

16. Mogollon, A. (2007). Formación del investigador universitario. Revista Ciencias de la Educación, vol.17, 217-230. Recuperado de <http://www2.scielo.org.ve/pdf/rce/v17n29/art14.pdf>.
17. Murillo, T. (2010-2011). Investigación Acción. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
18. Nueva Ley Universitaria N° 30220. (9 de julio de 2014). Normas Legales. Diario Oficial El Peruano. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/transparencia/archivos/NL20140709>.
19. Padrón, J. (1992). La Investigación Educativa como Acción Semiótica. Caracas. Recuperado de La Investigación Educativa como Acción Semiótica.
20. Patiño, M. (2014). *Modelo socio-cognitivo: Curriculum por competencia profesional para la educación médica de postgrado en medicina interna: propuesta para el cambio curricular en la educación médica en Venezuela*. Universidad Complutense de Madrid. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/24961/1/T35286.pdf>.
21. Pérez, C. y López, L. (1994). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/143/143>.
22. Pérez, S. (1990). Investigación acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid. Dykinson.
23. Plan de estudios de la Carrera Profesional de Educación Inicial de la UNT. 2018

24. Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana. (2013). *Informe El Estado de la Ciencia*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/estadociencia2013.pdf>.
25. Román, M. (1999). *Aprendizaje y Currículo*. Barcelona, Editorial Ibérica.
26. Román, M., y Díez, E. (1999-2000). El Currículum como Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2),17. Recuperado de http://mafalda.univalle.edu.co/~curpes/privado/publicaciones/publicacion/documento/Curriculo_procesos_cognitivos_y_afectivos.pdf
27. Román, M. (2003). *Diseños Curriculares en el Aula*. Madrid, Editorial Conocimiento. Recuperado de <http://martiniano.editorialconocimiento.cl/actividad-academica/seminarios/el-diseno-curricular-de-aula-como-modelo-de-aprendizaje-ensenanza/>
28. Román, M. (2004). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
29. Torres, A.; Mora, E.; Garzón, V.; Ceballos, N. y (2013). *Desarrollo de Competencias Científicas a través de la aplicación de Estrategias Didácticas alternativas. Un enfoque a través de la enseñanza de las Ciencias Naturales*. (Tesis de Maestría). Universidad de Nariño. Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4453237>.
30. UNESCO, I Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, París, 1998.
31. Vargas, F. (2014). *Diseño de Estrategias Metodológicas basado en la teoría de las habilidades de Moreno y la teoría del currículo vía investigación de Stenhouse, para el desarrollo de habilidades investigativas en los alumnos de II ciclo de la especialidad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Lambayeque*. (Tesis de Maestría). Universidad de Lambayeque.

ANEXOS

Anexo Nº

TRUMENTO

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Objetivo: Recoger información sobre estrategias metodológicas para la planificación de la investigación educativa en los estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional de Tumbes

SEXO:	M	F
-------	---	---

1. ¿Lees e investigas por iniciativa propia?

☐

Siempre

☐

A veces

☐

Nunca

2. ¿Si es que solamente a veces o nunca te dedicas a leer e investigar, ¿cuál es la principal causa que no te permite realizar estas acciones?

☐

Desequilibrios emocionales

☐

Desinterés y conformismo

☐

Condiciones climáticas y ambientales

☐

Falta de acceso a información.

3. ¿La manera más frecuente de cómo tus docentes realizan sus clases es?

☐

Explicación y dictado el aula.

☐

Trabajo con fichas y libros

☐

Exposiciones

☐

Investigación.

4. ¿La metodología utilizada por tus docentes le induce principalmente a:

☐

Preguntar.

☐

Razonar

☐ Reflexionar

☐ Criticar.

☐ Dudar.

☐ Dialogar y debatir.

☐ Te conformas con lo que dice.

5. ¿Podrías decirme, si tu docente te enseña cómo pensar?

☐ Siempre

☐ A veces

☐ Nunca.

6. ¿Podrías decirme si tus docentes trasladan el campo de la realidad actual
cada tema que desarrolla?

☐ Siempre

☐ A veces

☐ Nunca.

7. El docente proporciona un sentido crítico a la realidad y a los procesos
históricos en estudio.

☐ Siempre

☐ A veces

☐ Nunca.

8. ¿Durante las clases diarias tus docentes te inducen, te motiva y te enseña
a investigar?

☐ Siempre

☐ A veces

☐ Nunca.

9. Le expresas frecuentemente tus inquietudes al docente durante la clase:

☐ Siempre

☐ A veces

☐ Nunca

10. Tus docentes utilizan información con elevado rigor científico y
actualizada como artículos, revistas, periódicos, para sus clases diarias.

☐

Siempre

☐

A veces

☐

Nunca

11. De las siguientes habilidades
docentes más frecuentement

... ¿Cuál de ellas utilizan tus

- ☐ Hab. para observar.
- ☐ Hab. para indagar
- ☐ Hab. para establecer causa - efecto.
- ☐ Hab. para formular Hipótesis.
- ☐ Hab. para clasificar secuencias y organizar información.
- ☐ Hab. para conceptuar.
- ☐ Hab. para aplicar conocimientos
- ☐ Hab. para innovar y crear.
- ☐ Ninguna de las anteriores.

12. ¿Cuándo realizas un trabajo de investigación bibliográfica tu mayor dificultad es?

- ☐ Falta de fuentes para investigar.
- ☐ Escasa explicación sobre como realizar el proceso de la Investigación.
- ☐ Falta de tiempo (muchos trabajos)
- ☐ Poca voluntad para realizarla.
- ☐ Otros: -----

13. ¿La manera más frecuente de realizar tus trabajos de investigación bibliográfica es?

- ☐ Copiando de una sola fuente de información
- ☐ Leyendo varias fuentes y sacando resúmenes.
- ☐ Copiando de los compañeros ya realizaron el trabajo.

☐ No los desarrollo.

14. ¿Para investigar recurre preferentemente a?

☐ Biblioteca.

☐ Internet.

☐ Docentes

☐ Otros profesionales

☐ Propia realidad

☐ Periódicos, revistas, noticias.

15. ¿Cuándo visitas a Internet, principalmente ocupas tu tiempo en:

☐ Buscar Información.

☐ Comunicarte por chat.

☐ Comunicarte por correo.

16. ¿El tiempo que ocupas en Internet por semana es?

☐ De 1 a 2 horas. ☐ De 3 a 5 horas. ☐ De 6 a más.

17. ¿Los trabajos de investigación te permite:

☐ Desarrollar tus habilidades y destrezas.

☐ Conocer nueva información.

☐ Solucionar problemas de la vida diaria.

☐ Así como los desarrollos, no contribuyen a mi información

18. ¿El docente te hace reflexionar lo que has aprendido (metacognición)?

☐ Siempre

☐ A ve

☐ Nunca.

19. Las evaluaciones de ciencias sociales se orientan a desarrollar:

☐ Sentido crítico de la realidad

☐ Repetir la información del cuaderno.

☐ Vincular los procesos históricos con la actualidad.

20. Desarrolla trabajos y exámenes con honestidad

☐ Siempre

☐ A veces

☐ Nunca.