

INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS



Osmer Agustín Campos Ugaz

Yen Marvin Bravo Larrea



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

**Investigación acción y
desarrollo de habilidades
investigativas**

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Osmer Agustín Campos Ugaz

[osmeracamposu@gmail.com]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-3876-6605>]

Bachiller en Ciencias de la Educación- Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Lambayeque.
Magíster en Educación con mención en Investigación y Docencia- Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Lambayeque.

Doctor en Ciencias de la Educación - Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Lambayeque.
Docente investigador Renacyt, con importante experiencia en gestión y docencia, desarrollando por más de una década asignaturas de investigación a nivel de pregrado y posgrado. Promueve y participa activamente en círculos de investigación, y es asesor de tesis a nivel pre grado y posgrado. Destaca en sus participaciones como ponente nacional e internacional, así como en la formulación de planes estratégicos, proyectos educativos y consultorías en temas curriculares en el ámbito universitario. Cuenta con publicaciones en revistas indizadas como SCOPUS- SCIELO-WEB SCIENCE y, en otras bases importantes.

Yen Marvin Bravo Larrea

[ryllbravo@gmail.com]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0003-3768-2941>]

Bachiller en Ciencias de la Educación-Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Lambayeque
Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación y Acreditación Educativa-
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Lambayeque

Docente en SENATI-Zonal Lambayeque- Cajamarca Norte (2013-2015)

Docente de pregrado la Universidad Señor de Sipán (2014-2015)

Docente de pre y posgrado de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (2015 al 2022)

Docente de pregrado en Universidad Tecnológica del Perú (2022 a la actualidad).

**Investigación acción y
desarrollo de habilidades
investigativas**

Osmer Agustín Campos Ugaz
Yen Marvin Bravo Larrea

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos, mediante el sistema de "doble ciego", requisito para la indexación en la Web of Science de Clarivate (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-628-7661-00-4

© Osmer Agustín Campos Ugaz / Yen Marvin Bravo Larrea, 2023
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2023

Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusaquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (57) 601 232-3705
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: Jesús Alberto Chaparro Tibaduiza
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (57) 601 323 2181
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Published in Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO PRIMERO	
LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE	15
I. Tendencias en la formación docente	16
A. Europa y Norteamérica	16
B. América Latina	16
C. Contexto nacional	17
II. Currículo con enfoque por competencias	18
III. Atención a la primera infancia desde el nacimiento	19
IV. Educación inclusiva	19
V. Dimensiones para la formación profesional en Educación Primaria	20
A. Implementación de programas de formación continua y atención a las necesidades reales	20
B. Desarrollo de la investigación académica	21
C. Requerimiento social para la formación docente	21
VI. Diagnóstico de habilidades investigativas	23
CAPÍTULO SEGUNDO	
LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO METODOLOGÍA PARA LA ASIGNATURA DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL	25
I. Epistemología de la investigación acción	25
II. Principios de la investigación acción (I-A) en el aula	26
III. Teoría crítica de la enseñanza	27
IV. Habilidades investigativas: bases epistemológicas y filosóficas	28
V. Bases pedagógicas y psicológicas de las habilidades investigativas	28
VI. Investigación acción	29
VII. Funciones	30
VIII. Objetivos perseguidos por la investigación-acción	30
A. Objetivos axiológicos	31
B. Objetivos cognoscitivos	31
C. Método I-A del docente	33
D. Investigación cooperativa	34
E. Investigación participativa	34
IX. Proceso de investigación acción	35
X. Competencias investigativas	36
CAPÍTULO TERCERO	
ALGUNOS ESTUDIOS RELATIVOS A LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN	39

CAPÍTULO CUARTO
**MODELO TEÓRICO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA
DESARROLLAR LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO
EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**

I. Metodología de estudio	47
A. Métodos teóricos	48
B. Métodos empíricos	48
II. Presentación de resultados	48
A. Resultados de la guía de observación aplicada a los estudiantes	49
B. Resultados del cuestionario aplicado a los docentes	50
III. Diseño del modelo teórico de investigación acción para los estudiantes de la carrera de Educación Primaria	51
A. Marco teórico del modelo	51
B. Definición del modelo	53
C. Concepciones del modelo	53
D. Fuentes teóricas del modelo	54
E. Fases del modelo	55
F. Caracterización de la ejecución del modelo	57
G. Ejes temáticos	59
H. Condiciones	66
IV. Conclusiones	68
V. Recomendaciones	69

CAPÍTULO QUINTO

Hacia una educación emancipadora	71
----------------------------------	----

REFERENCIAS

Índice de gráficos

GRÁFICO 1.	Organizador N.º 1: Espiral de ciclos de la investigación acción	35
GRÁFICO 2.	Cuadro estadístico n.º 1. Niveles de desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de la carrera de educación primaria	49
GRÁFICO 3.	Representación gráfica de la tabla estadística N.º 1	49
GRÁFICO 4.	Organizador N.º 2: Etapas del modelo	55
GRÁFICO 5.	Organizador N.º 3: Reconocimiento del problema, necesidad e interés	56
GRÁFICO 7.	Organizador N.º 5: Valoración	57
GRÁFICO 8.	Organizador N.º 6: Condiciones que favorecen la ejecución de la propuesta	68

Introducción

En la actualidad, el sistema educativo enfrenta varios desafíos. Por ello, las sesiones de aprendizaje aplicadas dentro de las aulas deben fomentar que los estudiantes y profesionales posean las habilidades suficientes para investigar y adquirir nuevos conocimientos de manera autodidáctica (aprender a aprender), trabajar en equipo, comunicarse, ser líderes, desarrollar valores y sentimientos que permitan el progreso integral de la sociedad, con el fin de formar las capacidades cognoscitivas y espirituales de cada individuo, según intereses propios y colectivos.

Sin embargo, los esfuerzos realizados por las instituciones de educación regular y universitaria en el Perú no son suficientes, pues se evidencia que hay un escaso desempeño profesional docente (falta de desarrollo investigativo, énfasis en el empirismo, entre otros). Por ende, los indicadores de calidad académica han disminuido en los distintos niveles educativos. Esto se genera por la falta de investigación, lo cual impide el desarrollo crítico-reflexivo y de creatividad en alumnos y docentes para solucionar problemas.

Entonces, se muestra una exigua formación pedagógica de los futuros docentes y aquellos que se dedican a enseñar en los diferentes institutos, pues aún persiste un escaso estímulo del desarrollo de habilidades investigativas tanto en las asignaturas de práctica preprofesional como de investigación educativa.

En ese sentido, se infiere que los estudiantes no están capacitados para aplicar la investigación y la innovación como parte de su progreso personal y profesional, falta de uso de la investigación acción como estrategia pedagógica, programas educativos sin un marco de desarrollo específico, diseños curriculares empleados de manera errónea, etc.

Según NILDA CHIRINOS¹, se requiere que, con sustento científico, los docentes sean capaces de resolver las problemáticas educativas que se presenten en un determinado contexto. Para esto es indispensable analizar el rol de la investigación acción en el desempeño del docente.

1 NILDA CHIRINOS. "Características generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral", *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, vol. 2, n.º 4, 2009, pp. 133 a 153, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/2190/219016846007.pdf>], p. 34.

Por ello, en el presente estudio se admite el concepto de investigación acción propuesto por STEPHEN KEMMIS², quien refiere que es una manera para que los individuos que estén involucrados en una situación social o educativa determinada reflexionen y optimicen sus prácticas educativas o sociales.

En tanto, el objetivo de este estudio se centra en el diseño de un modelo teórico de investigación acción para contribuir al perfeccionamiento de habilidades investigativas en la asignatura de Práctica en los estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria, mientras que el campo de acción es el proceso de elaboración de dicho modelo teórico.

Por otro lado, la hipótesis planteada es la siguiente: si se diseña un modelo teórico de investigación acción, entonces, se contribuye al perfeccionamiento de habilidades investigativas de la asignatura denominada Práctica en los estudiantes de la carrera profesional de educación primaria.

Respecto a la metodología del estudio, se consideran dos etapas:

La primera etapa es facto-perceptible, etapa importante del estudio que requiere de los siguientes métodos:

- Observación particular y colectiva de manera directa e indirecta
- Análisis y síntesis
- La entrevista
- Histórico y lógico

Así también se desarrollaron estas tareas:

- Caracterizar, desde el punto de vista pedagógico, la formación de las habilidades investigativas en un grupo de estudiantes de la carrera profesional de educación primaria en una universidad privada, determinando las características y regularidades del objeto de estudio.

- Recopilar datos sobre el conocimiento y uso de bases teórico-metodológicas correspondientes a las habilidades investigativas.

Estos datos procesados posibilitan establecer las propensiones históricas según el objeto de estudio.

Para la segunda etapa, referida al diseño del modelo teórico, se emplearon estos métodos:

- Modelación
- Sistema estructural
- Dialéctico
- Interpretativo
- Análisis y síntesis

Además, se efectuaron las siguientes actividades:

Se elaboró el modelo teórico a partir de los resultados del estudio facta-perceptible, las leyes y principios del proceso docente educativo, además del enfoque de investigación acción.

El aporte teórico para este estudio es el modelo teórico a partir del cual se elaboraron propuestas de mejora, al integrar las asignaturas de Práctica e Investigación.

La significación práctica es el modelo teórico de investigación acción. Dicho modelo está basado en las siguientes teorías:

LAWRENCE STENHOUSE³ y JOHN ELLIOT⁴ afirman que son necesarios el análisis y la reflexión para progresar de manera profesional. Además, la investigación realizada por docentes emplea investigadores con una mayor tendencia a elaborar teorías respecto a la enseñanza que a ejercer la docencia.

Por otro lado, KENNETH ZEICHNER⁵ asevera que los profesores tienen la capacidad para desarrollarse como investigadores innovadores, autodidactas y que cumplen el rol de observadores y participantes de investigaciones propias.

La formación de profesores también se sustenta en el desarrollo de competencias que se presenta en el marco conceptual del plan propuesto por la Presidencia del Consejo de Ministros⁶. En este documento se define a la competencia como un conjunto de capacidades, comportamientos y disposiciones de un individuo para ejecutar una actividad con éxito.

3 LAWRENCE STENHOUSE. *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1991.

4 JOHN ELLIOT. *El cambio educativo desde la investigación acción*, 4.^a ed. Madrid, Ediciones Morata, 2005.

5 KENNETH ZEICHNER. “El maestro como profesional reflexivo”, en *Cuadernos de pedagogía*, vol. 220, 2007, pp. 44 a 49, disponible en [<https://bit.ly/3XnD4wu>].

6 PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS. “Plan Nacional de Fortalecimiento de Competencias para la Gestión Descentralizada 2014-2018”, Lima, PCM, 2014, disponible en [<https://bit.ly/3gzrYaA>].

En resumen, el enfoque de competencias integra las formas de aprender del ser humano, al complementar lo teórico con lo práctico, para generar oportunidades de cambio e innovación.

Las bases teóricas citadas han permitido construir el modelo, ya que se orientan a las necesidades detectadas, lo cual permite contar con docentes responsables y proactivos, cuyo accionar comprenderá el sistema educativo a nivel global.

Para desarrollar el modelo se tendrán en cuenta tres fases: determinar el problema o la necesidad, la planificación para solucionar la situación y la valoración.

En cuanto al objetivo para establecer las capacidades que requieren los futuros profesores, se ha determinado ejes temáticos en torno a los que se planificará, implementará, ejecutará y evaluará, el plan de acción. Los ejes temáticos orientan y se encuentran transversalmente en el modelo, estos son:

- La investigación y la innovación en educación.
- La planificación y programación curricular desde la visión de la práctica preprofesional.
- El aprendizaje del adulto y la formación permanente del docente.
- Rol social del profesor: cultura, interculturalidad y diversidad.
- Desarrollo del pensamiento.

En síntesis, el modelo teórico de investigación acción pretende promover el desarrollo de habilidades investigativas, tan necesarias para lograr un tipo de educación más proactiva e innovadora.

CAPÍTULO PRIMERO

La investigación y el desarrollo de habilidades investigativas en la formación docente

Hoy en día la universidad peruana está inmersa en un proceso de globalización e internacionalización, por lo que debe enfrentarse al reto de una modernidad diversa e inclusiva.

También se observa que las instituciones educativas superiores se han diversificado en cuanto a sus programas y los modelos de trabajo académico, con un incremento de la colaboración del ámbito privado, por lo que se ha generado una mayor cantidad de programas en modalidades, presenciales y virtuales.

De igual manera, se advierte que hay cualificación insuficiente de los profesores para atender los desafíos actuales, así mismo, se percibe una malinterpretación del término “formación”, característica del propósito institucional. Todo este fenómeno lleva a un proceso obligatorio de evaluación y acreditación de las universidades, lo cual implica aún más retos y desafíos para la vida académica.

El nivel educativo universitario ha sido afectado por el proceso de diversificación actual, evidencia del deterioro en el sistema educativo, económico y político del país. Por ello, se suele debatir en los diversos

sectores de la sociedad sobre el rol que deben cumplir las universidades en un mundo que enfrenta estos cambios.

I. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

A. Europa y Norteamérica

Por mucho tiempo, las investigaciones referidas al ámbito educativo en estas regiones son realizadas durante los estudios de posgrado, grado académico que se obtiene luego de haber estudiado alguna carrera previa por cuatro o cinco años, con el fin de que los profesionales se integren a la enseñanza en el nivel inicial, primario o secundario.

De este modo se capacita al docente con los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para la enseñanza y, luego, se adquiere la formación apropiada para orientar el aprendizaje.

B. América Latina

La profesión del educador tanto en países de América Latina como el Caribe asume una tarea vocacional, dirigida a formar al hombre (es decir, al educando) como un ser humano y social, a quien su trabajo le exige conocimientos, habilidades, actitudes, y comportamientos dignos de un buen docente, pero cabe resaltar que en ello se presentan problemas comunes los cuales se necesitan identificar ya que algunas tendencias en la formación docente se orientan a ser una vía de solución ante dicha situación problemática.

A ello se suma un bajo perfil académico y socioeconómico en los estudiantes de educación, quienes pertenecen a grupos que presentan rendimiento académico y condición socioeconómica de índices bajos. Cabe resaltar que en las facultades de educación se observa a los futuros docentes recibir solo clases teóricas dentro del aula, las cuales están muy lejos de la realidad, ya que el campo de acción –es decir, en instituciones o centros educativos nacionales–, está sujeto a necesidades indescriptibles tales como las deficiencias intelectuales de los alumnos, la precaria infraestructura de dichas zonas, entre otras.

Otro tema importante es el presupuesto para la formación docente, montos que son designados por el gobierno latinoamericano al sector educación tanto para cursos de capacitación como de actualización. Sin

este apoyo las causas serían reversibles, ya que repercuten de manera negativa al aminorar las posibilidades de crecimiento de este sector.

C. Contexto nacional

Según el informe de LUIS PISCOYA HERMOZA⁷, la carrera de educación registró más de 37.000 estudiantes matriculados en el año 2000, lo cual representa un 9.02% del total de matriculados a nivel universitario en todo el Perú, valor porcentual mayor que otras carreras profesionales. Por tanto, esta profesión era una opción más atrayente hasta dicho año, a pesar de obtener una remuneración promedio. Hoy en día, aunque no se cuente con cifras estadísticas al respecto se observa una disminución en este interés por estudiar educación debido a la alta tasa de desempleo de los egresados en educación.

Así mismo, es una tendencia que la carrera de maestro sea de prioridad femenina, pues se evidencia un 64 % de mujeres que ejercen como docentes.

En la Ley N.º 28.044⁸ decretada se dispone de la creación de un modelo para analizar y acreditar la calidad educativa a nivel nacional –SINEACE–, cuyo artículo 16 señala que una de las funciones a destacar en este modelo es el compromiso entre docentes e instituciones educativas para promover una cultura de calidad y, así, ser verdaderos ejemplos para los educandos y tener resultados positivos en una institución.

Por otro lado, la Ley N.º 28.740⁹, la cual regula el funcionamiento del SINEACE, indica que las instituciones educativas superiores públicas o privadas, encargadas de formar profesionales educadores, serán evaluadas y acreditadas; de este modo se fomenta una cultura evaluativa y de calidad, así también se dispone de estrategias y patrones apropiados para lograr la calidad de dicho servicio.

7 LUIS PISCOYA HERMOZA. “La Formación Docente en el Perú”, (documento de trabajo), Lima, IELSALC-UNESCO, 2004, p. 24.

8 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Ley General de Educación*, Ley N.º 28.044, Lima, MINEDU, 2003.

9 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Ley del Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*, Ley N.º 28.740, Lima, MINEDU, 2007.

II. CURRÍCULO CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS

El término competencia es abordado desde diferentes enfoques: el conductista, que refiere a la competencia como un saber hacer, o el funcionalismo, el cual se centra en el desempeño laboral de una persona para un determinado un cargo.

La educación no es un trabajo fácil ya que la realidad es compleja, difícil y afecta a la totalidad del ser humano, pero es fundamental que la comunidad educativa se involucre en el proceso, de manera que se considera al alumno como una persona íntegra y útil para la sociedad.

Por otro lado, las competencias también son consideradas como procesos complejos de desempeño debido a que implica interactuar con varias dimensiones humanas (valorativa, cognoscitiva, afectiva, entre otras) en determinados contextos, de forma responsable y satisfactoria.

El currículo basado en competencias está centrado en la persona y requiere un cambio en cuanto a la función que cumple el docente, modificar los propósitos y la perspectiva de las acciones educativas (Tuning América Latina). Es pertinente potenciar habilidades investigativas en sus múltiples dimensiones con la finalidad de formar docentes críticos y reflexivos, capaces de asumir el verdadero rol que le compete asumir en el contexto social.

Del mismo modo, ENCARNACIÓN RODRÍGUEZ FRANCISCO¹⁰ afirma que la importancia de las competencias en la educación radica en fomentar un aprendizaje que permita desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos del estudiante, con el fin de emplearlos en la vida cotidiana.

10 ENCARNACIÓN RODRÍGUEZ FRANCISCO. "El desarrollo de la competencia matemática a través de tareas de investigación en el aula. Una propuesta de investigación-acción para el primer ciclo de educación primaria", (tesis de doctorado), Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2015, disponible en [<http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Erodriguez>].

III. ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA DESDE EL NACIMIENTO

El aprendizaje comienza desde el nacimiento, cuya primera infancia es prioridad nacional. El MINEDU planteó que en el año 2016 el 100% de los niños entre cero y cinco años sean atendidos con propuestas pedagógicas de calidad y de esta manera asegurar el desarrollo óptimo de la infancia, brindar apoyo a las familias para un sano y responsable crecimiento de los niños y las niñas, así también incentivar el desarrollo favorable de las comunidades.

Cabe recalcar que son múltiples las opciones con las que los padres afrontan al ir a buscar una I. E. que satisfaga sus necesidades como clientes, muchas veces los padres piensan de manera equivocada que mientras más horas de enseñanza llevan aprenden más, lo cual es un error ya que los docentes deben de considerar que no todos los alumnos tienen el mismo tipo de aprendizaje, ritmo de trabajo y es que no es el hecho de acumular a los alumnos con conocimientos sino que se debe buscar que el alumno aplique lo aprendido para la vida cotidiana.

En las diferentes conferencias realizadas a nivel mundial se asevera que es necesario fortalecer la educación desde la etapa infantil para que el desempeño de los niños y las niñas sea favorable en los años venideros, tal como se expresó durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos¹¹.

IV. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cada individuo es considerado el eje principal dentro del proceso educativo peruano, conforme al precepto de integrar a cada persona en la educación, ya sea que padezcan alguna limitación física o mental o que pertenezcan a algún grupo social marginal, en especial a nivel rural, sin hacer distinción, de etnia, sexo, entre otros; para coadyuvar a la erradicación de las disparidades o carencias económicas.

El modelo curricular de educación primaria en el Perú contiene disposiciones que posibilitan la adaptación de los atributos sociales, económicos, culturales, geográficos y educativos a nivel local, regio-

11 UNESCO. "La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción", en *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, 1998, disponible en [<http://www.unesco>].

nal y nacional. Por tanto, todo currículo presenta dos importantes cualidades:

- Abierto. Contiene información necesaria y compatible con la realidad y la diversidad. Se elabora con la comunidad educativa y otros participantes activos.
- Flexible. Permite realizar los cambios pertinentes según los intereses y cualidades de los diferentes grupos poblacionales y etarios.

Dichas cualidades están centradas en el fomento del aprendizaje significativo, en otras palabras, aprendizajes relacionados con las necesidades de los estudiantes para interactuar con el entorno a partir de los conocimientos y valores desarrollados.

Del mismo modo, RAÚL ALBERTO BARBA MARTÍN¹² asevera que la innovación educativa implica una transformación de las prácticas pedagógicas, el pensamiento del docente y la cultura escolar, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

V. DIMENSIONES PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

A. Implementación de programas de formación continua y atención a las necesidades reales

Varias instituciones que forman docentes ofrecen una visión teórica desvinculada del trabajo práctico y de las situaciones problemáticas que requieren solucionar los futuros profesores.

Los docentes progresan de manera profesional durante los primeros años de desempeño laboral; no obstante, muchos de ellos optan por un modelo pedagógico tradicional, el cual consta de una enseñanza memorística que dificulta el crecimiento personal. Al surgir enfoques constructivistas, el apogeo de la psicología cognitiva y los

12 RAÚL ALBERTO BARBA MARTÍN. “La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva”, (tesis doctoral), Valladolid, Universidad de Valladolid, 2019, disponible en [<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/37920/Tesis1545-190913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

tratados universales, los países latinoamericanos han procedido con la investigación de los procesos involucrados en la formación de docentes, lo cual generó un replanteo del contenido formativo.

En el campo educativo es necesario especializarse en un determinado nivel que posea contenidos diversificados, siendo este un tema atractivo para los educandos con el único fin de incentivar el aprendizaje.

B. Desarrollo de la investigación académica

Se destaca la necesidad de la reflexión constante del docente como un profesional crítico que asume un rol activo para la adquisición de conocimientos, elaboración y desarrollo de la propia enseñanza, así como optimizar la producción científica de los docentes de educación y la investigación-acción de los estudiantes que se forman en esta disciplina.

También es esencial que se evalúen los procesos de formación en las instituciones educativas superiores, supervisar de manera óptima si los programas aplicados son eficaces a partir de la base de datos actualizada y otros análisis respecto a las demandas educativas.

C. Requerimiento social para la formación docente

La carrera profesional de educación primaria requiere la actualización de sus procesos de enseñanza y aprendizaje de modo transversal y articulado en un espacio específico, para ello es indispensable que se identifiquen las situaciones problemáticas hasta la dimensión propositiva y resolutoria, al incorporar la investigación con mayor rigor en todas las asignaturas que comprende el plan curricular. Perspectiva que responderá por un lado a las funciones básicas de la universidad, en específico de la formación en educación, investigación y extensión, y por otro, responder al actual marco normativo de la Ley General de Educación N.º 28.044, donde señala y delimita las funciones de un docente con capacidades para la gestión, docencia, investigación e innovación.

En las escuelas de educación y en el contexto de la acreditación de la carrera profesional de educación primaria, se evidencia la necesidad de articular los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la investigación y la proyección social –donde busque su verdadero posicionamiento–, al tener en cuenta a la investigación como una dimensión consustancial de la actividad académica, donde se entienda que la

teoría se engrana con la práctica, de acuerdo a las exigencias que demanda el contexto local y la sociedad, en su conjunto, tal como señala JENSY CAMPOS CÉSPEDES y ALEXIS CHINCHILLA JIMÉNEZ¹³.

Hoy en día se ha tenido una diversidad de cambios en diversos aspectos, por lo que la universidad también debe realizar ciertos ajustes para incrementar su pertinencia social.

Por tanto, la universidad se enfrenta a grandes desafíos, pues las necesidades y demandas sociales inciden en la valoración de la investigación como eje esencial en el contexto universitario. Otros temas relevantes –por ejemplo, la mercantilización académica y el enfoque de desarrollo–, se toman en cuenta para definir la relación entre la universidad y la sociedad.

En este contexto, debe vincularse a la vez el aspecto laboral, académico e investigativo. Este último requerimiento es de suma importancia porque permite vincular teoría-práctica en escenarios reales de investigación, pese a esta gran relevancia, en la actualidad no se asume como tal a los diversos métodos investigativos, al asociar como caso específico a la investigación acción.

En tal sentido, se afirma que la investigación-acción propicia que un estudiante de Educación progrese de manera profesional, ya que según MILAGROS VIRGINIA ESTHER GIRÓN PIZARRO¹⁴, el docente asume el rol de investigador de la educación, las estrategias que aplica para mejorar su enseñanza en función de la situación que se presente en el aula. Por ende, la formación inicial y continua para docentes se vincula con el desarrollo de saberes pedagógicos.

13 JENSY CAMPOS CÉSPEDES y ALEXIS CHINCHILLA JIMÉNEZ. “Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior”, en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, n.º 2, 2009, pp. 1 a 20, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058023.pdf>].

14 MILAGROS VIRGINIA ESTHER GIRÓN PIZARRO. “La investigación-acción como aporte a la construcción de un currículo negociado”, (tesis de maestría), Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú-CENTRUM Católica, 2013.

VI. DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS

Las universidades peruanas disponen de modelos conceptuales de corrientes positivistas para desarrollar investigaciones educativas, además de una metodología cuantitativa, lo cual no ha contribuido de manera eficiente con la calidad educativa.

Por ende, la investigación en la carrera profesional de educación, a nivel primaria, se gestiona de manera asistemática, a pesar de que es indispensable para el proceso de formación académica y profesional, lo cual se evidencia en:

- La estructura curricular, sin orden para establecer metas o contenido.
- Planeación académica insuficiente.
- Limitada capacidad de los docentes para realizar investigaciones.
- Centrarse en el desarrollo pedagógico técnico, al restar importancia a las investigaciones.
- Desvinculación entre las asignaturas de Práctica Pre Profesional y Seminario de Tesis.
- Deficiencias en el desarrollo de habilidades investigativas.

En coherencia con la problemática planteada, hoy más que nunca los profesionales de educación deben cumplir la función de optimizar la calidad educativa; en tal sentido, se impulsa desde los centros de formación docente, a la investigación-acción como estrategia para un buen desarrollo de enseñanza y aprendizaje.

Este método es el más idóneo porque posibilita la integración de metodología tanto cualitativa como cuantitativa y en esencia posibilita el desarrollo de habilidades investigativas. Bajo este enfoque, debe concebirse a la enseñanza como una práctica social compleja, que está constituida, interpretada y realizada por el profesorado. De acuerdo con ANTONIO LATORRE¹⁵, la enseñanza aplica la investigación y esta, a su vez, la reflexión.

15 ANTONIO LATORRE. *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, GRAÓ, 2005, disponible en [<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>].

CAPÍTULO SEGUNDO

La investigación acción como metodología para la asignatura de práctica preprofesional

I. EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

A inicios del año 1900 se evidenciaba el pensamiento occidental sobre las mejoras de la sociedad a partir de un enfoque racional. Sin embargo, en los últimos años se ha presenciado que la racionalidad es insuficiente para manejar problemáticas cotidianas.

Según JÜRGEN HABERMAS¹⁶, se advierten tres categorías para el proceso de investigación, centradas en los intereses técnico, práctico o emancipatorio, los cuales se vinculan mediante reglas lógico-metodológicas y, al mismo tiempo, originan tres tipos de conocimientos.

16 JÜRGEN HABERMAS. *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1999.

Los tipos de conocimiento utilizan ciertas disposiciones para la definición de una teoría y su validación crítica¹⁷, tal como: el interés técnico, que permite el uso de la racionalidad como instrumento para investigar fenómenos de la realidad al aplicar el método hipotético deductivo; el interés práctico, que implica la comprensión e interpretación de las acciones del ser humano al interactuar entre ellos, además, da origen a las ciencias histórico-hermenéuticas. El interés emancipatorio genera un conocimiento crítico y de acción, lo cual es indispensable en las ciencias sociales y políticas, entre otros; para para HABERMAS¹⁸, la ciencia social crítica permite corroborar si un enunciado teórico asimila leyes que no varían o refleja una dependencia ideológica invariable, aunque haya sido cambiante en un principio, de este modo se genera una ideología crítica respecto a la ley utilizada, con el fin de derogarla o dejarla sin efecto.

Cabe señalar que la ciencia social crítica permite que las personas construyan un pensamiento crítico sobre la realidad que enfrentan, genera seguridad en cuanto a sus habilidades creativas e innovadoras, empero, según PÉREZ GÓMEZ¹⁹, también se considera importante en el desarrollo profesional de docentes para constatar principios y teorías que coadyuven a la elaboración y ejecución de un currículo apropiado.

Esta orientación investigativa surgió en el Reino Unido, Australia y Canadá, luego se propagó hacia Alemania, España y los demás países del mundo, por lo que es indispensable para la educación global.

II. PRINCIPIOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN (I-A) EN EL AULA

Para KEMMIS²⁰, esta disposición investigativa permite optimizar el uso de la deducción y la imparcialidad en las prácticas educativas, la comprensión de estas y el contexto en el cual suceden.

Entonces, la I-A requiere de un conjunto de principios significativos y funcionales para establecer su identidad epistémica y la formación de métodos, lo cual implica comprender los procesos de la

17 Ibid.

18 Ídem.

19 ELLIOT. *El cambio educativo desde la investigación acción*, cit.

20 KEMMIS. *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*, cit., p. 42.

mente para enfrentar un problema y aplicarlos de manera sistemática y crítica. Entre estos principios se encuentran:

a) El método de investigación a emplear depende del objeto de estudio, por lo que las técnicas o estrategias aplicadas están relacionadas con la naturaleza del problema específico.

b) El docente investigador analiza e interpreta una problemática que ha podido observar en el entorno educativo, es decir, es una situación que el mismo docente ha experimentado.

c) El docente investigador debe mostrar una actitud crítica y responsable sobre la situación del aula, saber a detalle lo que sucede a partir de una rigurosa indagación del hecho, pues cada hecho y situación tiene sus particularidades.

d) El docente debe ser consciente de su práctica investigativa, de modo que su labor como educador y su desempeño como investigador le permita registrar información sobre las actividades realizadas y quienes la efectúan: los estudiantes.

De acuerdo con RODRÍGUEZ FRANCISCO²¹, este tipo de metodología I-A permite que los docentes participen de manera activa en el diagnóstico y evaluación de las limitaciones que presenta la institución educativa para ejecutar un proyecto con éxito o generar un cambio educativo favorable.

En tal sentido, se concluye, de manera sucinta, que sin investigación no hay campo de conocimiento, con lo cual se está de acuerdo, ya que solo se observaría pura “tradición, rutina, reproducción, pero, sobre todo, dependencia”. En efecto, se alude a la imperiosa necesidad de que la educación debe renovarse de forma continua, como proceso social, y para ello la investigación constante puede dar grandes aportes.

III. TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA

Según ADELA HERNÁNDEZ²², la importancia de esta teoría radica en que los estudiantes sean capaces de formarse por sí mismos a partir

21 RODRÍGUEZ FRANCISCO. “El desarrollo de la competencia matemática a través de tareas de investigación en el aula. Una propuesta de investigación-acción para el primer ciclo de educación primaria”, cit.

22 ADELA HERNÁNDEZ. *Teoría crítica de la enseñanza*, La Habana, Fondo Editorial Universidad La Habana Cuba, 2000.

de la autorreflexión y valoraciones críticas, con el fin de hacer cambios necesarios en la sociedad.

Dicha teoría crítica, originada por la Escuela de Frankfurt en el año 1920, en oposición a la corriente positivista, propone que el proceso pedagógico posibilite nuevas explicaciones a las veracidades obtenidas en las ciencias. Además, los estudiantes fortalecen su identidad en la práctica educativa.

Por tanto, esta teoría indica que las instituciones educativas deben difundir contenidos específicos, inherentes a la realidad social. Del mismo modo, las escuelas son consideradas medios para adquirir conocimientos según las preferencias del entorno.

IV. HABILIDADES INVESTIGATIVAS: BASES EPISTEMOLÓGICAS Y FILOSÓFICAS

Constituye el pensamiento científico y las cualidades para desarrollar investigaciones de esta naturaleza a partir de los principios de unidad, lógica, dialéctica y la teoría de conocimiento. Según RUBÉN DARÍO RAMOS SANDOVAL²³, esto se atribuye a la dinámica del conocimiento –establecida en el sujeto, quien forma conceptos y juicios del mundo material–, donde el sujeto del sujeto y objeto del conocimiento interactúan para hallar el conocimiento de la verdad.

V. BASES PEDAGÓGICAS Y PSICOLÓGICAS DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS

Es pertinente que los docentes tengan conocimiento de las principales tendencias de la investigación acción para obtener habilidades investigativas:

- Organizar las actividades (entre estudiantes, estudiantes-docentes y estudiantes-deberes) para que sean utilizados como base de la estructura de las habilidades, las cuales emplean elementos gnoseoló-

23 RUBÉN DARÍO RAMOS SANDOVAL. “Estrategias metodológicas de evaluación para mejorar las habilidades de la Universidad Alas Peruanas filial Chiclayo”, (tesis de maestría), Lambayeque, Perú, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallardo, 2016, disponible en [<https://hdl.handle.net/20.500.12893/7642>], p. 43.

gicos (saberes), ejecutores (procedimientos y estrategias) e inductores (metas y motivos).

- Se consideran los aspectos internos (cualidades intelectuales) y externo (habilidades prácticas) de la actividad como base esencial de la investigación.
- El proceso pedagógico está diseñado para atender al estudiante, respecto a sus cualidades individuales y colectivas (trabajo en grupo).
- Uso del principio de unidad, de instrucción y educación para aprovechar toda posibilidad educativa de las situaciones que se presenten.
- De igual manera, se debe tomar en cuenta estas dimensiones:
- Se denomina habilidades investigativas a las acciones que orientan y regulan el proceso por el cual el sujeto diagnostica un problema y encuentra soluciones mediante la investigación científica.
- Establecer métodos y técnicas en los diferentes niveles organizativos (asignatura, año, disciplina y carrera) para constituir un enfoque sistémico de la investigación.

VI. INVESTIGACIÓN ACCIÓN

De acuerdo con CARLOS ARTURO MONJE ÁLVAREZ²⁴, la investigación acción es un método en el cual el investigador participa de la situación que analiza en una comunidad y aplica diversas estrategias metodológicas para encontrar soluciones adecuadas a los problemas suscitados. Este método también era conocido como observación participante.

A continuación, se presentan algunas de sus ventajas:

- Se prefiere acordar la solución de manera colectiva y con personas que pertenezcan a la comunidad. Se logra una mejor solución cuando el investigador brinda teorías sobre las relaciones entre seres humanos que ha observado en otras comunidades, lo cual favorece el desarrollo psíquico de los participantes e incrementa la capacidad de diagnóstico de las problemáticas en la comunidad y la manera de resolverlos.
- La comunidad aprecia en mayor medida que sus integrantes encuentren la solución, a diferencia de que lo haga una persona ajena, pues-

to que ello implica responsabilidad, autonomía y cooperación entre los miembros.

- A partir de lo antes expuesto, se infiere que la investigación acción es un método eficaz para gestionar problemas en un grupo.

Esta metodología es empleada en varias organizaciones, sobre todo en el rubro de administración pública cuando surgen cambios que no son solucionados con los métodos tradicionales, para convertir una empresa burocrática a una que permita un aprendizaje constante.

Se trata, en general, de integrar la parte teórica y práctica, de establecer la eficacia de una investigación respecto al cumplimiento de sus objetivos; esto orienta a las personas a tomar decisiones precisas sobre las acciones que permiten una solución eficiente a los problemas que surgen en su entorno.

VII. FUNCIONES

- Permitir reconocer los hechos generados en el medio y que ocasionan problemas evidentes.
- Constituir vínculos simples y que los pobladores puedan reconocer con facilidad, respecto a los fenómenos identificados.
- Interactuar entre investigadores según la disposición de los grupos o comunidad para atender la situación a la cual se enfrentan.

VIII. OBJETIVOS PERSEGUIDOS POR LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Objetivos técnicos:

- Establecer un vínculo entre el investigador y la población.
- Reconocer y determinar problemáticas de situaciones reales.
- Elaborar las hipótesis de investigación y de acción.
- Determinar el espacio-tiempo de la investigación.
- Posibilitar que los involucrados en la situación tengan acceso a la información científica actualizada.
- Establecer una asociación entre los términos investigación y acción.

A. Objetivos axiológicos

Están centrados en las ventajas y desventajas que supone regular el saber por parte de los interesados. En específico, se enfoca en:

- Solucionar, a partir de un proceso riguroso y ordenado, los diversos problemas que han surgido en un contexto específico, mediante conceptos e instrumentos metodológicos establecidos para controlar la acción.
- Desarrollar una investigación que propicie la autonomía experimental en una determinada comunidad, para entender la evolución del medio ambiente y realizar acciones que lo favorezcan.
- Adquirir saberes y habilidades para resolver un problema en un lugar determinado.
- Asumir un pensamiento crítico a través del método de investigación acción y evitar inconvenientes para lograr el conocimiento individual y colectivo.

B. Objetivos cognoscitivos

Estos objetivos se enfocan en distinguir los fenómenos, las emociones, etc., intervenir en un debate, constatar los datos sobre alguna observación, explicar los resultados obtenidos y planificar las acciones, implementar recursos, entre otros.

En resumen, los objetivos se limitan a:

- *Investigar*. Lo que permite que la comunidad vaya descubriendo su propia realidad, su propia situación. Irá descubriendo cuál es su historia, cuáles son sus recursos naturales, como se compone su población etc. Es decir, avanza para, descubrir cuáles son sus problemas fundamentales, las causas de estos problemas, al determinar sus necesidades y proyectos concretos que deben impulsar para resolver esas necesidades. Se investiga en la medida que hay producción de conocimientos sobre su propia realidad.
- *Educar*. En la medida que la investigación produce conocimientos en una tarea conjunta que realiza la comunidad, entonces cada miembro de la comunidad va conociendo esa información, va aprendiendo sobre su propia realidad y ese aprendizaje de sí mismo, es tanto o más valioso que cualquier otro, ya que le proporciona la información necesaria para transformar la realidad, resolver sus problemas fundamentales y mejorar su situación socioeconómica.

- *Actuar.* Una vez que la comunidad conoce su propia realidad y que ha llegado a determinar sus problemas prioritarios y en la medida que todos y cada uno de los miembros de la comunidad ha comprendido cuál es el rumbo que debe seguir para solucionar sus problemas, entonces el estudio de la comunidad se realiza en proyectos concretos, los que serán formulados por la misma comunidad y con los cuáles se sentirá comprometida a llevar a cabo, para lo cual la comunidad tendrá que organizarse.

La investigación acción asume un cambio social, involucra a aquellos grupos que han sido apartados del proceso para generar conocimiento y pensamiento crítico a partir de sus experiencias.

Dada la variedad de conceptos respecto a la I-A, se hace imposible llegar a un consenso que permita una sola definición. Sin embargo, se evidencia que comparten varias características:

- Los docentes se convierten en investigadores durante el desarrollo de sus funciones.
- La acción es relevante para este método de estudio, característica que se concreta en el rol de los que participan en la investigación, cuyo punto de partida se centra en problemáticas surgidas de las prácticas educativas.
- La investigación asume una posición contraria al positivismo, con una relación investigador-investigado, de manera que el modelo de investigador ejecute su función mediante un método adaptable, sin alterar el medio ambiente y orientado a los valores.
- Toda investigación con este método se ejecuta en grupo, además, cada toma de decisión para solucionar el problema de la comunidad se realiza en consenso, de este modo desarrollan su capacidad colectiva autocrítica para mejorar su entorno social.

En síntesis, estas son las características generales de la I-A. Sin embargo, también es importante distinguir los tipos de métodos de la investigación acción: en relación con el docente, participativa y cooperativa.

La I-A en relación con el docente se denomina de diferentes maneras, pero el más utilizado es Investigación-Acción²⁵⁻²⁶. Por ello, cuando

25 ELLIOT. *El cambio educativo desde la investigación acción*, cit.

26 KEMMIS. *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*, cit.

se refiere a la I-A en educación, se enfocan solo en la práctica docente dentro del aula y soslayan otros métodos de educación no formal (participativo y cooperativo).

Del mismo modo, LIZA CABRERA MORGAN²⁷ afirma que la investigación acción es un instrumento que permitirá al futuro docente obtener resultados favorables en el trascurso de su formación, por tanto, es fundamental para el desarrollo de su aprendizaje teórico y práctico, forja un pensamiento crítico y reflexivo.

C. Método I-A del docente

ELLIOT²⁸ considera un total de ocho características importantes para llevar a cabo la investigación acción en los centros educativos, las cuales se sintetizan en que este método permite analizar tanto las actividades de las personas como el contexto social que experimentan los docentes (problemáticos, contingentes o prescriptivos).

El objetivo de la I-A es que el docente diagnostique el problema. Este método permite adoptar una concepción teórica mediante la cual se hace necesario comprender a profundidad el problema práctico antes de modificar la situación.

De igual manera, la I-A toma en cuenta la perspectiva de los participantes para detallar y explicar la situación que enfrentan, además, hay un diálogo libre entre los participantes y el investigador –ya sea o no docente– por lo que comparten los datos.

Así mismo, la I-A que el docente desarrolla dentro de las aulas le permitirá utilizar los conocimientos de este proceso para resolver las contingencias en algunos estudiantes, así también ayudará su experiencia como profesional y reflexionará sobre el caso investigado.

Por otra parte, se debe señalar que, para solucionar un problema se toma en cuenta la situación del estudiante dentro y fuera del aula, de modo que, si el docente genera soluciones que son ajenas a la práctica educativa común, se evidencia una innovación educativa.

27 LIZA CABRERA MORGAN. “La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima”, en *Educación*, vol. 26, n.º 51, 2017, pp. 137 a 157, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19289/19432>].

28 ELLIOT. *El cambio educativo desde la investigación acción*, cit., pp. 23 a 26.

Sobre el importante rol del docente y el cambio de paradigma de este en la investigación acción, CABRERA MORGAN²⁹ señala que este método permite al docente modificar ciertos patrones respecto a la investigación de una situación educativa particular, pues se analizan las prácticas y se corrobora con la teoría, a fin de optimizar la educación.

D. Investigación cooperativa

Según BARTOLOMÉ PINA³⁰, es un tipo de investigación acción que integra a cierto personal de dos o más centros educativos para solucionar contingencias correspondientes a la práctica profesional. Es decir, todos los involucrados participan en el proceso de investigación educativa, de manera simultánea y complementaria.

E. Investigación participativa

Para ROXANA GIL³¹, este tipo de I-A cuenta con estrategias y técnicas metodológicas que posibilitan la obtención de conocimientos respecto a una determinada realidad social. En este tipo de método, la participación está ligada a la investigación, lo cual conlleva a la vinculación de la teoría con la práctica, a mejorar la investigación educativa y a compartir lo analizado con la comunidad. Entonces, se debe considerar que:

- La problemática se genera en el lugar donde se desempeña la labor profesional.
- El propósito concluyente de la investigación es el cambio fundamental y el perfeccionamiento de la vida de los participantes, para que tomen conciencia de sus estrategias y recursos.
- Este tipo de I-A integra a los participantes en el lugar de trabajo o en la comunidad analizada. Así también, centra su atención en los grupos oprimidos o explotados, en inmigrante, entre otros.

29 Ibid.

30 MARGARITA BARTOLOMÉ PINA. “La investigación cooperativa”, en *Educación*, vol. 10, 1994, pp. 51 a 79, disponible en [<https://revistas.um.es/rie/article/download/136541/124151/520341>], p. 386.

31 ROXANA GIL. *Métodos de la investigación cualitativa*, Maturín, Venezuela, Universidad Yacambú, 2014, disponible en [<https://es.slideshare.net/roxanagill/mtodos-de-la-investigacin-cualitativa>].

Cabe destacar que se designa como investigador a los individuos que pertenecen a la comunidad analizada y a los especialistas.

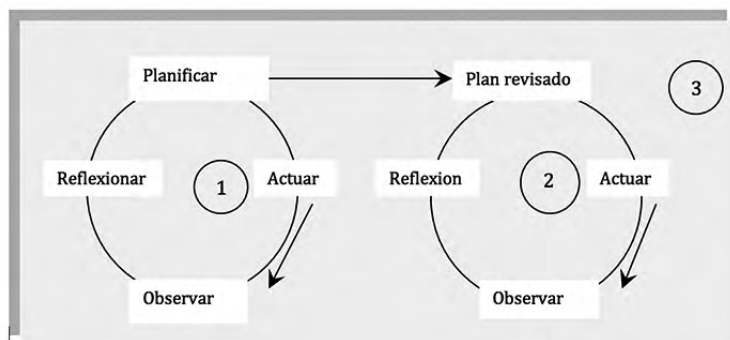
IX. PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Para realizar una investigación acción en el ámbito educativo, el docente efectúa una serie de acciones en función de criterios teóricos y un marco metodológico. Se caracteriza por ser un proceso de carácter cíclico, en el que integra la acción y la reflexión, además de ser adaptable a los cambios en cada etapa del ciclo.

Fue LEWIS quien formula el proceso de I-A en 1946, luego, KOLB, CARR, KEMMIS y otros autores desarrollan esta idea entre 1984 y 1988, de modo que se constituyen cuatro fases para la I-A: planificar, actuar, observar y reflexionar (citado en Latorre, 2005)³².

En la figura 1 se visualiza un diagrama con las fases de este proceso para optimizar la práctica educativa.

Gráfico 1. Organizador N.º 1: Espiral de ciclos de la investigación acción



Fuente: LATORRE³³.

De acuerdo con LATORRE³⁴, es necesario aplicar más de un ciclo de investigación acción para lograr la eficacia en el cambio educativo, puesto que intervienen otros factores, como el tiempo que el docente debe destinar en el diagnóstico y análisis de la situación problemática

32 LATORRE. *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, cit., p. 32.

33 Ibid., p. 32.

34 Ibid., p. 33.

para solucionarla o el intercambio de información con los estudiantes. Aunque el plan de acción resulte fácil de realizar, en algunas ocasiones se requiere efectuar ajustes por motivos externos.

Esto siempre será ejecutado de manera ordenada y en un grupo o comunidad determinados, por lo que deben elaborar un plan de acción que pueda adaptarse a los imprevistos y que contenga los datos pertinentes, registrar las observaciones realizadas en cada actividad individual y colectiva, que permita una mejor comprensión y reflexión de las acciones entre los participantes, para reconstruir el significado del contexto social analizado y proporcionar una base para el nuevo plan, lo cual conlleve a la continuación de otro ciclo.

X. COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Las competencias investigativas se convierten en macrohabilidades que orientan el desarrollo del conocimiento, con miras a transformar la realidad. Al respecto, la OCDE³⁵ define a la competencia como la capacidad de respuesta a contingencias complicadas mediante habilidades y destrezas, en una situación específica.

En coherencia con este concepto, la competencia debe dirigirse hacia un área clave del éxito, puesto que, si ésta no se define, pierde sentido potenciarla y desvanece la focalización hacia el aprendizaje significativo. En esta perspectiva, es pertinente direccionar un conjunto de competencias y habilidades investigativas en la formación docente. Para tal efecto en este estudio se han configurado, las mismas que se indican a continuación:

Competencia 1: Prioriza el desarrollo personal en función del autoconocimiento, al evidenciar su responsabilidad con las actividades educativas, las cuales desarrolla de manera asertiva. Esta competencia cuenta con habilidades para autoevaluarse, con el fin de conocer sus aptitudes e impedimentos en el ámbito personal y profesional; orienta su formación constante al cumplimiento de objetivos personales, fortalecimiento de su identidad en la comunidad laboral, demuestra actitudes positivas al enfrentarse a situaciones complejas y se interrelaciona con los demás de manera asertiva.

Competencia 2: Posee la facultad de comunicarse de manera eficaz con las personas en un contexto determinado. Esta competencia cuenta con diversas habilidades, tales como prestar atención y cavilar de manera crítica respecto a los argumentos de su interlocutor, permite fortalecer su nivel de comprensión lectora (opina con criticidad y sustento), posee creatividad para elaborar y responder preguntas puntuales, deductivas y críticas, aumenta e incrementa los procesos que mejoren su nivel de producción escrita (textos cohesionados y coherentes).

Competencia 3: Desarrolla un pensamiento crítico y reflexivo respecto a las bases teóricas y prácticas que emplea en su profesión. Esta es un macrohabilidad que requiere el manejo de enfoque, modelos, teorías y técnicas pedagógicas recientes, a fin de incrementar las competencias de los estudiantes de educación primaria, así también formula y comprueba hipótesis planteadas en torno a enfoques vigentes.

Competencia 4: Relaciona conocimientos y valores para mejorar la calidad educativa que se brinda a los estudiantes de educación primaria a partir de modificaciones creativas en el currículo pedagógico.

En esta macrohabilidad se contemplan las siguientes habilidades:

- Elabora un plan de acción para revertir la problemática encontrada.
- Programa actividades de aprendizaje en tiempos y situaciones reales del contexto.
- Elaborar materiales acordes a la sesión de aprendizaje y/o utilizando elementos de su contexto.
- Ejecuta los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando los niveles de pensamiento.
- Aplica estrategias metacognitivas de manera creativa, para desarrollar las competencias atendiendo a las características del medio.
- Aplica criterios de evaluación considerando los diferentes tipos de aprendizaje.
- Utiliza materiales acordes a la sesión de aprendizaje y su contexto.

Competencia 5: Considera importante la investigación e innovación para lograr progresar en su profesión.

En esta macrohabilidad se contemplan las siguientes habilidades:

- Identifica las aptitudes y limitaciones del alumnado según los resultados obtenidos en su investigación.
- Aplica fundamentos teóricos y metodológicos de investigación educativa.
- Elabora y analiza proyectos de investigación acción en el aula.

- Emplea a la investigación acción como estrategia de enseñanza para generar aprendizajes significativos.
- Diseña y aplica proyectos de innovación educativa con el propósito de solucionar situaciones problemáticas que afecta al proceso docente educativo.

CAPÍTULO TERCERO

Algunos estudios relativos a la investigación acción

En este apartado se examinan algunos estudios que guardan relación con el presente estudio, tanto del Perú como de países extranjeros. Es necesario señalar que solo se ha revisado aquellas investigaciones cuyos objetivos son afines a este estudio, constituyéndose esto en el principal criterio de selección.

En el estudio de MAGALY MORÍN DE VALERO³⁶, sobre investigación y formación docente, se formulan conclusiones trascendentes como constituir una formación de docentes en investigación, ya que hoy en día se evidencia un currículo deficiente respecto esta temática. Del mismo modo, se debe establecer contenidos curriculares que relacionen las funciones del docente con la investigación en las instituciones superiores universitarias.

A partir de lo antes expuesto, se infiere que el docente universitario precisa de una formación de calidad, basada en la investigación, ya que los resultados obtenidos en dichas investigaciones proporcionarán a los futuros docentes las

36 MAGALY MORÍN DE VALERO. *Investigación y formación docente*, 2007, disponible en [<https://es.scribd.com/document/588183117/Investigacion-Educativa-Morin-de-Valero-2006#>].

herramientas para incrementar sus conocimientos dentro de las aulas universitarias y desempeñar su profesión acorde con las demandas actuales.

Esto supone un cambio de los programas pedagógicos tradicionales, pues implica el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, su compromiso por entender su entorno e involucrarse en la búsqueda de soluciones que enfrente durante su formación. Se reconocería al docente como un investigador del conocimiento, necesario para la formación de los estudiantes.

Para estimular la capacidad investigativa en el docente, la universidad debe incluir una formación en investigación teórica (dominio de la metodología) y práctica (dirigir y ejecutar la investigación). Sin embargo, son pocas las instituciones superiores que cumplen con estos contenidos curriculares; una formación docente que no fomente la investigación implica un bajo o nulo desarrollo de creatividad científica.

Por otro lado, WILLIAM GUILLERMO JIMÉNEZ³⁷ concluye en su estudio que la Universidad Católica de Colombia ha procedido con la implementación de programas que potencien la investigación a partir de la formación de grupos investigativos que sean reconocidos por sus producciones científicas y tecnológicas a nivel global y regional. Para ello, se precisa de una adecuada infraestructura y del fomento de proyectos de investigación en dichos grupos, con la participación de los estudiantes de pregrado, dado que, para investigar se requiere desarrollar tanto el conocimiento teórico como práctico. Así mismo, se infiere que la universidad posee los recursos y potenciales necesarios para garantizar la investigación formativa, cuyo sistema relacione elementos organizativos, académicos y reglamentarios.

Por otra parte, MARGOT ROJAS³⁸ afirma que es necesario implementar un programa de formación docentes en el cual se desarrollen sus habilidades y conocimientos para que sean capaces de analizar cada situación que se presente a lo largo de su desempeño laboral y

37 WILLIAM GUILLERMO JIMÉNEZ. "La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia", en *Studiositas*, vol. 1, n.º 1, 2006, pp. 45 a 52, disponible en [<https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/474>].

38 MARGOT ROJAS. "La profesionalización docente en la universidad contemporánea", en *Sinopsis educativa*, vol. 11, n.º 1, 2011, pp. 38 a 44, disponible en [<https://1library.co/document/zgxn7x2q-la-profesionalizacion-docente-en-la-universidad-contemporanea.html>].

aplicar estrategias adecuadas con el fin de perfeccionar el proceso de enseñanza en las aulas.

Una medida apropiada para optimizar los conocimientos de los profesores experimentados, que puedan solucionar las diversas contingencias que enfrentan en las aulas y mantengan la calidad educativa es el intercambio de información acerca de sus experiencias laborales mediante foros de debate.

En efecto, el rendimiento de los docentes está influenciado por su entorno social, político, organizativo y personal, pero es importante que se priorice una formación colaborativa, para asegurar resultados favorables en conjunto.

Respecto al estudio de JOSÉ MUÑOZ, JOSEFINA QUINTERO y RAÚL MUNÉVAR³⁹, se deduce que los programas curriculares para la formación de profesores requieren de la investigación como parte de la práctica educativa, para esto se ha relacionado la investigación acción con la reflexión, método que permitirá a los asesores académicos orientar a los futuros docentes en sus prácticas educativas.

Es menester que los asesores y los practicantes estén comprometidos con su formación, dado que ambos intercambian información dentro de las aulas, observan los problemas que se suscitan, analizan los procesos pedagógicos y reflexionan sobre las posibles soluciones. Una vez que identifiquen los problemas reiterativos, se mejorará las estrategias para resolverlos de manera inmediata y así cambiar la vida escolar.

Del mismo modo, MARÍA MORENO⁴⁰ centra su estudio en la formación investigativa de los profesores a partir de la elaboración de un currículo transversal, es decir, hacer énfasis en el desarrollo de la investigación a lo largo de cada etapa educativa (básica, técnica, universitaria, posgrado), sin importar el área. Así mismo, afirma que este diseño curricular debe ser creado por los docentes de manera colaborativa.

39 JOSÉ MUÑOZ, JOSEFINA QUINTERO y RAÚL MUNÉVAR. "Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia", en *REDIE*, vol. 4, n.º 1, 2002, pp. 1 a 15, disponible en [<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a4.pdf>].

40 MARÍA MORENO. "Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, n.º 1, 2005, pp. 520 a 540, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>].

Mientras que, XIMENA IBÁÑEZ *et al.*⁴¹ señalan la importancia de que los profesores y alumnos desarrollen investigaciones. Así mismo, estos autores indican que los docentes deben reflexionar sobre las estrategias que aplican durante sus prácticas pedagógicas, observa el panorama estudiantil y brindar alternativas de solución que generen un cambio productivo en los estudiantes, tanto en el desarrollo cognoscitivo como en las actitudes a fin de que posean las herramientas necesarias para adaptarse a la vida dentro y fuera de la escuela.

YELENA ABREU ALVARADO *et al.*⁴², para incentivar la producción investigativa de los egresados de la carrera de Español-Literatura de una universidad, presentaron un modelo teórico, a partir del cual se colige que la enseñanza y el aprendizaje de la investigación debe priorizar la formación integral del docente (habilidades, actitudes, motivación), fomentar el reconocimiento del problema en su entorno, el respectivo análisis y la resolución de este, de manera que su rendimiento profesional sea eficaz.

Queda comprobado entonces, que la formación del pensamiento se debe a la incorporación de actividades novedosas, por tal razón, el estudio en curso tiene como propuesta un modelo teórico de investigación acción en la asignatura de práctica, para propiciar habilidades investigativas en los estudiantes de Educación, bajo una concepción crítica, impulsada a la transformación social y al cambio de actitud docente. Para corroborar con la sugerencia emitida por los autores en mención, es necesario aplicar la metodología de trabajo que capacite al futuro profesional en metodología de investigación, vinculándolas a la gestión del proceso investigativo para su inserción plena en el trabajo universitario.

Los investigadores ANA MERCEDES COLMENARES y MARÍA LOURDES PIÑERO⁴³, en su estudio sobre la investigación acción

41 XIMENA IBÁÑEZ, JUDITH ARTETA, GUILLERMO FONSECA, SONIA MARTÍNEZ y MARLÉN PEDRAZA. *Desarrollo de actitudes y pensamiento científico a través de proyectos de investigación en la escuela*, Bogotá, Fondo Editorial Universidad Nacional, 2005.

42 YELENA ABREU ALVARADO, ANA DELIA BARRERA JIMÉNEZ, TAYMÍ BREIJO WOROSZ e IVÓN BONILLA VICHOT. "El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua", en *MENDEVI*, vol. 16, n.º 4, 2018, pp. 610 a 623, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6622576.pdf>].

43 ANA MERCEDES COLMENARES y MARÍA LOURDES PIÑERO. "La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la com-

como metodología, se deduce que para formar y potenciar las habilidades de los educadores en instituciones superiores se requiere aplicar esta metodología como un sistema de dos dimensiones: por un lado, las relaciones de las tríadas universidad-sociedad-hombre; universidad-hombre-producción, sociedad-hombre y hombre-producción-desarrollo y, por otro lado, la tríada conformada por los componentes académico-investigativo-laboral del proceso docente educativo. Esto es un progreso para un nuevo tipo de profesional, en sintonía con los cambios suscitados en la sociedad actual, lo cual dé respuestas a los problemas educativos enfrentados con éxito. Todo ello permite revelar las interrelaciones y sustentar las estrategias y programas, con lo que se corrobora la idea que se define y se cumple el objetivo de la investigación.

ISABEL SALGADO LABRA y ILICH SILVA-PEÑA⁴⁴, cuyo estudio cualitativo se enfoca en el análisis de un grupo de profesores de una comunidad chilena respecto al desarrollo del profesional de dicha carrera mediante la investigación acción, la cual es una herramienta indispensable para innovar en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas, desde tres aspectos: personal social (labores resueltas), técnico-pedagógico (acciones planeadas) e institucional (trabajo cooperativo).

Y el estudio de GIRÓN PIZARRO⁴⁵, sobre la investigación acción realizada en el Perú desde dos enfoques curriculares: práctico interpretativo, cuyo docente cumple el rol de investigador, y el sociocrítico, cuyo método implica la gestión de un currículo negociado (la escuela, la comunidad y el Estado, así como profesores y alumnos); señalan que es posible conformar este programa curricular y vincularlo con la investigación acción.

prensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas”, en *Laurus*, vol. 14, n.º 27, 2008, pp. 96 a 114, disponible en [<https://www.re-dalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>].

44 ISABEL SALGADO LABRA y ILICH SILVA-PEÑA. “Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción”, en *Paradigma*, vol. 30, n.º 2, 2009, pp. 63 a 74, disponible en [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200005&lng=es&tlng=pt].

45 GIRÓN PIZARRO. “La investigación-acción como aporte a la construcción de un currículo negociado”, cit.

Mientras que, RODRÍGUEZ FRANCISCO⁴⁶ propone un modelo de investigación acción para el curso de Matemática en la primera etapa de educación primaria, cuyo incremento de habilidades matemáticas estén orientadas a situaciones reales, es decir, que sirva al estudiante para comprender su entorno dentro y fuera del aula. En cuanto a las familias, también se ha implementado la investigación para incluirlos a los padres en la escuela de manera favorable y que participen del cambio educativo.

En efecto, esta metodología permite alcanzar una producción significativa de conocimiento, dado que el docente investigador identifica y proporciona diversas estrategias para solucionar situaciones en las escuelas, de modo que se realice una reforma educativa apropiada.

De igual manera, CABRERA MORGAN⁴⁷ propone implementar la misma metodología antes descrita para las carreras de Educación Inicial y Primaria, con el fin de que su aplicación posibilite la creación de un currículo con enfoque investigativo.

En la tesis doctoral presentada en España por BARBA MARTÍN⁴⁸, se analizó el proceso de investigación acción participativa como vía de formación permanente del docente en una institución superior, ambiente que debe propiciar la educación inclusiva. Este estudio estuvo compuesto por docentes y estudiantes de Educación, en los cuales se aplicó el modelo de investigación acción participativa desde un enfoque sociocrítico. A partir de ello se colige que dicho modelo fomenta la participación de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza, al contribuir en la mejora de la calidad educativa y equitativa, así como el desarrollo la identidad crítica docente en diversos contextos sociales.

Al tomar en consideración las conclusiones de los precitados estudios, es menester la validación y el desarrollo respectivo de modelos teóricos de investigación acción, porque posibilita una mejor integración

46 RODRÍGUEZ FRANCISCO. "El desarrollo de la competencia matemática a través de tareas de investigación en el aula. Una propuesta de investigación-acción para el primer ciclo de educación primaria", cit.

47 CABRERA MORGAN. "La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima", cit.

48 BARBA MARTÍN. "La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva", cit.

entre actores educativos y las instituciones a fines, permitiendo a la vez, la potenciación de habilidades investigativas, para hacer de la práctica, una asignatura base para la formación de los egresados de educación, con miras a resolver de forma eficiente los problemas inherentes al campo socio-educativo y, por ende, buscar la calidad educativa que tanto la necesitamos en un país latinoamericano como el nuestro.

En tal sentido, los citados autores recomiendan continuar la búsqueda de alternativas en función de la investigación acción.

CAPÍTULO CUARTO

Modelo teórico de investigación acción para desarrollar las habilidades investigativas de los estudiantes de Educación Primaria. Estudio de caso en una universidad privada

I. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

Este es un estudio de tipo básico-propositivo, puesto que se pretende realizar un modelo teórico de investigación acción que coadyuve a la optimización de las habilidades investigativas de los estudiantes de la carrera de Educación Primaria.

En cuanto a su población, se cuenta con 60 estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria de una universidad privada peruana y, respecto a su muestra no probabilística intencional, se escogió a 21 estudiantes y tres profesores del área de Práctica Preprofesional.

De acuerdo con lo antes planteado, se aplicaron métodos teóricos y empíricos.

A. Métodos teóricos

- *Análisis-síntesis*: se refiere a la manera de obtener datos consultados en diversos textos, cualidades del objeto y el campo de acción de la investigación.
- *Inductivo-deductivo*: se emplea para comparar el modelo propuesto con el análisis facto-perceptible del estudio.
- Para la construcción del modelo teórico, se empleó el método sistémico-estructural de tipo funcional y dialéctico.

B. Métodos empíricos

- *Guía de observación*: se aplicó a los estudiantes para determinar las habilidades investigativas.
- *Cuestionario*: permitió conocer el nivel de satisfacción de los docentes, respecto a la investigación.
- *Cuaderno de campo*: se empleó para anotar información relevante obtenida durante el proceso de investigación, así también se utilizó para generar y ordenar los datos.

Respecto a los datos empíricos, se utilizaron instrumentos de la estadística descriptiva para procesarlos y han sido organizados en tablas y gráficos, esencial para el análisis e interpretación de los resultados.

II. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se muestran las principales tendencias obtenidas mediante los instrumentos de recopilación de datos.

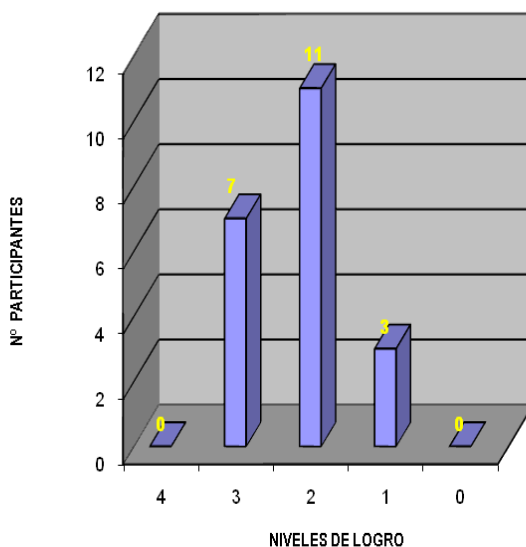
Además, se optó por presentar los datos por frecuencia acumulada (f) y porcentaje (%) en las tablas y los gráficos.

A. Resultados de la guía de observación aplicada a los estudiantes

Gráfico 2. Cuadro estadístico n.º 1. Niveles de desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de la carrera de educación primaria

NIVELES DE LOGRO			PARTICIPANTES	
			N.º	%
4	(17-18-19-20)	Destacado	0	0.0
3	(14-15-16)	Suficiente	7	33.3
2	(12-13)	Intermedio	11	52.4
1	11	Básico	3	14.3
0	Menos de 10	Por debajo del Básico	0	0.0
			21	100

Gráfico 3. Representación gráfica de la tabla estadística N.º 1



Fuente: Guía de observación.

Según lo advertido en la tabla 1 sobre la guía de observación, el 33.3% de los estudiantes se ubica en un nivel suficiente, encontrándose en la capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación acción que conlleve a la optimización del aula; por otro lado, el 52.4% de la muestra de estudio, está en el nivel intermedio, lo cual solo implica el diseño de proyectos de I-A; por último, se evidencia que un 14.3%

se encuentra en nivel básico (poseen capacidades elementales para desarrollar habilidades investigativas).

Por otra parte, se observa un mayor valor porcentual de estudiantes que poseen habilidades deficientes para la investigación y la innovación como parte su desarrollo personal y profesional en el análisis y la reflexión de su propia práctica. Incluso, la investigación acción no es usada durante el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Al respecto, LATORRE⁴⁹ añade que tanto la enseñanza como la investigación han existido al mismo tiempo, pero no se han relacionado debido a:

- Las limitaciones en cuanto a técnicas investigativas (imprecisas).
- Un problema seleccionado de manera errada, pues el fundamento de los teóricos no ha sido cuestionado por aquellos que desarrollan la parte práctica.
- La distinción entre conceptos utilizados por los docentes y los investigadores, dado que se requiere generar conocimientos educativos ratificados en la práctica.
- El escaso reconocimiento de la vinculación entre los resultados obtenidos de la investigación y la práctica educativa.

Bajo esta óptica se puede hipotetizar que, en la escuela profesional se enfatiza a la investigación tradicional, y no a la investigación acción, como estrategia para enseñar y aprender, al retrasar en cierto modo la calidad de la educación. Por los motivos antes mencionados, urge la necesidad de proponer un modelo teórico de investigación acción para optimizar las habilidades investigativas.

B. Resultados del cuestionario aplicado a los docentes

De los tres docentes evaluados, ninguno alcanzó la categoría de *muy satisfecho*. En resumen, existe en los maestros un sentimiento de descontento hacia el trabajo investigativo y ello, según VIVIANA GONZÁLES MAURA⁵⁰ está vinculado con la motivación intrínseca, por tanto, la investigación no resulta motivante para los mencionados docentes.

49 LATORRE. *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, cit.

50 VIVIANA GONZÁLES MAURA. “La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa”, *Revista de Educación*, vol. 8, 2006, pp. 175 a 187, disponible en [<http://>

Esto significa que dicha esfera de trabajo de los docentes no es percibida ni poca atractiva, tampoco es interesante, ni divertida y, por ende, no puede categorizarse como una categoría agradable. También implica que al ser ejecutada por los profesores no deriva sentimientos de goce y realización personal. Al no sentirse satisfechos con la labor, no la disfrutaban y, por tanto, no se obtiene las mismas recompensas internas, tales como sentimientos de logro y autorrealización.

La UNESCO⁵¹ indica que es indispensable formar docentes capaces de orientar el desarrollo social y que posean competencias en investigación para perfeccionar su rendimiento como profesional.

Esto solo se logra si hay altos nivel de satisfacción en el ámbito personal, por ello es necesario un cambio positivo de la motivación intrínseca en la labor de docente. Entonces, es importante que el profesional docente desarrolle sus competencias investigativas de manera constante, a fin de desempeñarse de forma eficaz y responsable.

III. DISEÑO DEL MODELO TEÓRICO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A. Marco teórico del modelo

La necesidad del modelo teórico de investigación acción se sustenta en la evidente cantidad de problemas relacionados con el desempeño de la docencia y los elementos aplicados, por lo que se requiere implementar metodologías adecuadas y los recursos necesarios para que el modelo potencie las competencias investigativas de los futuros profesionales de la carrera de Educación Primaria.

rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence].

51 UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, New York, UNESCO, 1990, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa].

Existen diferentes diseños para llevar a cabo la formación de los docentes. JOSÉ LUIS BARRIO DE LA PUENTE⁵² identifica el transmisivo, el implicativo y el autónomo, pero considera que no existe un modelo ideal, sino que se construye de modo permanente. También señala que el modelo está orientado siempre a la mejora de la calidad educativa y, por tanto, se ha de optar por un modelo combinado que permita analizar la situación y diseñar un prototipo flexible que brinde opciones adecuadas para cada institución, grupo e incluso para cada persona.

Por otro lado, ZEICHNER⁵³ considera que en todo proceso de formación debe estar presente el paradigma crítico-reflexivo, centrado en la investigación crítica y la reflexión de lo suscitado en el aula, cuyos profesores posee habilidades cognitivas para evaluar el rendimiento de su propia práctica. Este proceso está conformado por los profesores, considerados los agentes principales del cambio ya que efectúan innovaciones respecto a la manera de planificar, ejecutar y evaluar dicho proceso.

Son importantes los aportes de los mencionados autores quienes consideran que en todo modelo de formación permanente del profesorado es fundamental para el desarrollo de los contenidos, los procesos de investigación y la dinamización a cargo de asesores.

La formación de profesores se enfoca en el desarrollo de competencias presentado en el marco conceptual del plan propuesto por la Presidencia del Consejo de Ministros⁵⁴. En dicho documento se define a la competencia como:

- Una cualidad intrínseca de una persona, vinculada con el rendimiento ante una situación o tarea.
- Un grupo de destrezas y actitudes que posee un individuo para efectuar una acción con eficacia.
- Atributo personal subyacente que establece comportamientos y maneras de pensar durante un largo periodo de tiempo.

52 JOSÉ LUIS BARRIO DE LA PUENTE. "Educación XXI", *Revista de la facultad de Educación*, vol. 11, 2008, pp. 213 a 235, disponible en [<http://www.uned.es/educación/XXI/PDFS/11-08.pdf>].

53 ZEICHNER. "El maestro como profesional reflexivo", cit.

54 PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS. "Plan Nacional de Fortalecimiento de Competencias para la Gestión Descentralizada 2014-2018", cit.

En resumen, el enfoque de competencias implica que las personas integren los conocimientos teóricos y prácticos para aplicar novedosas ideas que puedan adaptarse a los cambios.

Estos conceptos permiten construir un modelo teórico para contribuir al desarrollo de habilidades investigativas que complementen distintas modalidades formativas y, a su vez, posibiliten la mejora del accionar del sistema educativo a nivel global.

B. Definición del modelo

El modelo consiste en un grupo de acciones que orientan al estudiante en su formación como docentes. Este modelo está configurado sobre la base de dos acepciones: la *teórica*, centrada en la formación de profesores que posean habilidades para responder a situaciones académicas particulares, y la *crítica-reflexiva*, cuyo propósito radica en formar docentes investigadores.

Este modelo propone que el profesor debe aprender:

- En un programa organizado y flexible
- Orientado por personal calificado
- A partir de su realidad que desea mejorar
- Con objetivos y resultados definidos y claros
- En interactividad con sus-pares y acompañado por asesores externos, y al aportar con elementos de reflexión y análisis sobre su práctica.

C. Concepciones del modelo

Las ideas, pensamientos y conceptos presentes en este modelo son la manera en que los docentes desarrollan sus actividades de manera colaborativa, es decir, comparten sus investigaciones y datos para mejorar su accionar educativo en las aulas, así como la reflexión y el análisis de su entorno para optimizar el currículo educativo. Tener en cuenta que los resultados analizados y validados benefician al observador y al observado por la experiencia en común.

Del mismo modo, los profesores adquieren saberes y desarrollan habilidades cuando se implican en procesos de mejora en común. El profesor puede aprender técnicas y comportamientos (procedimientos, tácticas y usos) y cambiar su actuar.

La convivencia dentro y fuera de las aulas permite un óptimo desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes para fo-

mentar el cambio y contribuir con ideas novedosas que generen nuevos procesos de aprendizaje y enseñanza. Incluso, la implementación de metas y objetivos realistas motivan en mayor grado a los adultos para desarrollar nuevos aprendizajes.

D. Fuentes teóricas del modelo

El modelo se apoya principalmente en la teoría de John Dewey, quien señala que solo uno mismo puede alcanzar un aprendizaje eficiente, por acción reflexiva⁵⁵.

Por otro lado, STENHOUSE⁵⁶ y ELLIOT⁵⁷ afirman que se requiere de una capacidad reflexiva y de análisis para progresar en su profesión. Sin embargo, el proceso de investigación de los docentes está basado en la elaboración de teorías respecto a la enseñanza, cuyos datos son recopilados de las observaciones que han realizado investigadores.

Para MUÑOZ, QUINTERO y MUNÉVAR⁵⁸, el docente debe meditar sobre lo que realiza dentro del aula y en lo que puede mejorar, por lo que aplica la investigación acción para comprender sus cualidades y su entorno, y generar una autocrítica a su proceder en las sesiones de aprendizaje.

Según MUÑOZ GARIJO⁵⁹, las personas reflexionan sobre sus experiencias para comprender el mundo que les rodea a partir de modelos mentales propios. Por lo tanto, el aprendizaje permite adaptar dichos modelos a las experiencias que surjan.

Mientras que ZEICHNER⁶⁰ asevera que los profesores tienen la capacidad para investigar sobre actividades novedosas y orientar su propio aprendizaje.

Por último, MARY ORDOÑEZ DE BRACHO *et al.*⁶¹, indica que es necesario implementar en la educación el carácter investigativo para

55 ZEICHNER. "El maestro como profesional reflexivo", cit.

56 STENHOUSE. *Investigación y desarrollo del currículo*, cit.

57 ELLIOT. *El cambio educativo desde la investigación acción*, cit.

58 MUÑOZ, QUINTERO y MUNÉVAR. "Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia", cit.

59 MUÑOZ GARIJO. *La importancia del aprendizaje constructivista y la motivación en el aula de infantil*, cit.

60 ZEICHNER. "El maestro como profesional reflexivo", cit.

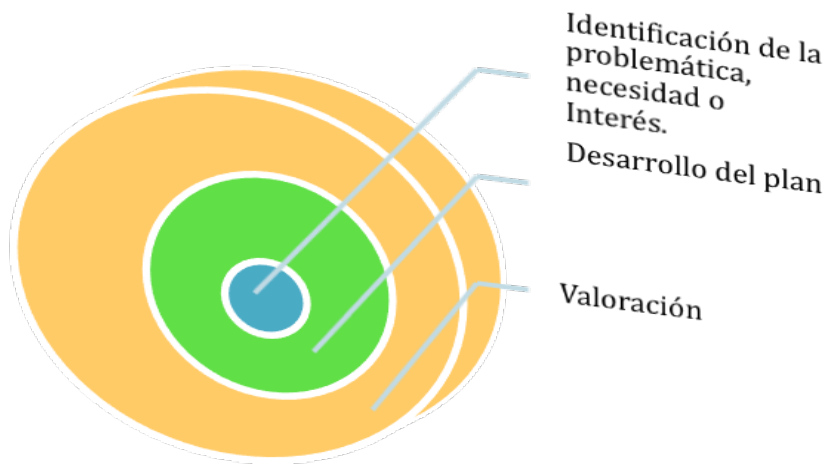
61 MARY ORDOÑEZ DE BRACHO, MYRIAM SÁNCHEZ DE QUINTERO, JOSÉ BURGOS TOVAR y HERMINIA RUVALCABA. "Elementos del proceso andragógico en la educación universitaria, en *Impacto Científico*, vol. 11, n.º 1,

atender de forma eficiente los problemas que se presentan en el entorno educacional y establecer nuevos parámetros que se ajusten a los cambios.

E. Fases del modelo

Para desarrollar el modelo se tendrán en cuenta las siguientes etapas:

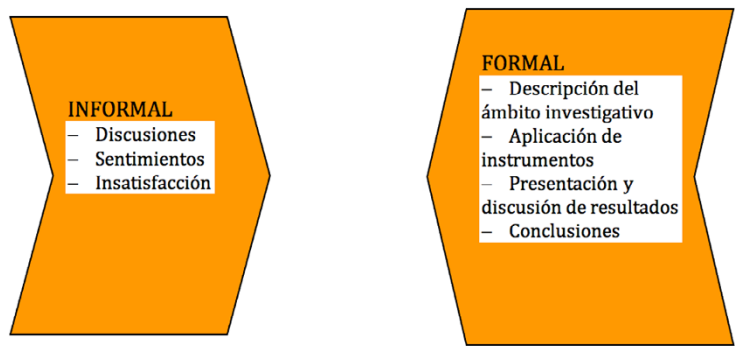
Gráfico 4. Organizador N.º 2: Etapas del modelo



- Reconocimiento del problema, necesidad o interés

Se requiere que el profesor o grupo de profesores reconozcan lo que necesitan aprender, corregir o mejorar en su desempeño. La identificación se genera de manera informal (discusiones, sentimientos de preocupación, insatisfacción) o formal (resultados de la ejecución de programas, de la aplicación de instrumentos a los alumnos, a los maestros, otros) (Véase organizador N.º 3).

Gráfico 5. Organizador N.º 3: Reconocimiento del problema, necesidad e interés



- Plan de acción para resolver una situación

Se plantean respuestas o alternativas de solución a través de un plan de acción conformado por los procesos para la ejecución de las acciones estratégicas, actividades, contenidos, recursos y evaluación, a través de los cuales se lograrán los resultados esperados en los profesores.

Este plan es específico para un grupo de profesores con similares características o situaciones, es pertinente consignar los siguientes elementos: actores involucrados – acciones – hipótesis – actividades – responsables – cronograma. (Véase organizador N.º 4).

Gráfico 6. Organizador N.º 4: Plan de acción ante situaciones conflictivas

ACTORES INVOLUCRADOS		ACCIONES	HIPÓTESIS
DOCENTE			
EDUCANDOS			
PP. FF.			

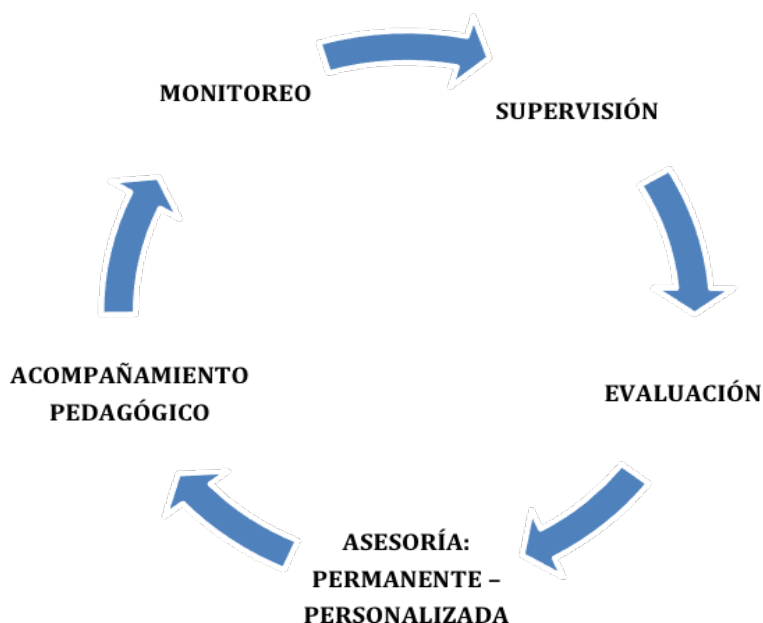
ACCIONES	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	CRONOGRAMA
TALLERES - PROGRAMAS			

– Valoración

Se realizan procesos permanentes de reflexión, análisis y juicios sobre los logros y las dificultades. Estos procesos se ejecutan a través del monitoreo, de la supervisión, de la evaluación, del acompañamiento y de la asesoría permanente y personalizada.

Las valoraciones al inicio y al finalizar el programa son los insumos indispensables para comprobar los logros en relación con los resultados esperados. (Véase organizador N.º 5).

Gráfico 7. Organizador N.º 5: Valoración



F. Caracterización de la ejecución del modelo

El modelo teórico de investigación acción se ejecuta a través de un programa, el mismo que presenta diversas características.

Además, el programa se realizará en dos etapas, que corresponden a dos semestres académicos compatibles con el sistema universitario. Estos semestres se organizarán de preferencia dentro de un año lectivo escolar, para considerar las distintas variables que se puedan presentar en la zona de atención.

Las actividades centrales propias de cada etapa son las siguientes:

Primera etapa

- Evaluación de entrada a estudiantes
- Ejecución del plan
- Monitoreo de la ejecución del programa
- Evaluación del proceso a profesores y estudiantes: verificación de avances

Segunda etapa

- Ejecución del plan
- Monitoreo de la ejecución del programa
- Evaluación de salida a los estudiantes

Este modelo se ejecuta con bases teóricas (estrategias de formación académica) y crítico-reflexivas (estrategias de monitoreo y asesoría). Todo ello está constituido en función de los intereses de cada docente, con el fin de comparar sus conocimientos teóricos y prácticos, y para advertir sus aportes a partir de sus experiencias.

Por tanto, este módulo permitirá contribuir con la formación del futuro docente como un especialista capaz de responder a las exigencias que le plantea cualquier situación académica. El módulo se desarrollará a través de cursos / áreas que involucren dos dimensiones.

Dimensión 1: Técnico-pedagógica

Cada curso / área se desarrollará como procesos cíclicos, cuya reflexión sobre una realidad, la búsqueda de información para las alternativas y respuestas, la toma de decisiones y la consolidación formen las bases para los procesos de investigación e innovación permanentes.

Dimensión 2: Estrategia de monitoreo y asesoría

Se establece una estrategia en la cual el asesor y el estudiante participen de manera conjunta, cuyas acciones involucren la observación de la actividad realizada y el análisis crítico-reflexivo de la misma. Se debe tomar en cuentas las necesidades de los practicantes en cuanto a su rendimiento como profesional en una institución determinada para llevar a cabo esta estrategia con éxito.

Cada asesor efectuará un acompañamiento intensivo con retroalimentación permanente, así también logrará que se relacione con los demás miembros de la comunidad educativa para potenciar el desarrollo de sus cualidades y actitudes personales. Así mismo, se realizarán visitas a las aulas para advertir el rendimiento de los estudiantes.

La asesoría se organizará en reuniones del asesor con cada practicante. El tiempo de duración de cada reunión responderá a las necesi-

dades del participante y a las especificaciones técnicas de la ejecución del programa, en un ambiente adecuado que resalte el respeto mutuo.

Cabe señalar que el asesor puede realizar su función antes, durante o después de las acciones pedagógicas que observa, sin interrumpir el normal desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

Respecto a la función formativa del asesor, se refiere a la orientación para el fortalecimiento y desarrollo de capacidades personales; también es responsable de guiar al estudiante en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Por lo expuesto y coherente con el marco teórico, concepciones y fuentes teóricas del modelo, el desarrollo de los cursos y el monitoreo y asesoría intensiva y personalizada se orientan a desarrollar en los profesores la actitud experimental crítica y creativa respecto a su trabajo y a cómo mejorarlo a partir de lo realizado.

G. Ejes temáticos

En razón al objetivo del programa, las habilidades que se pretenden estimular en los participantes y los resultados esperados se han determinado ejes temáticos en torno a los cuales se planificará, implementará, ejecutará y evaluará el plan de acción. Estos ejes temáticos orientarán el desarrollo del trabajo del equipo-institucional y contribuirán a que dicho proceso atienda también la dimensión personal y social-comunitaria dentro del contexto del desarrollo del profesional docente.

A continuación, se presentan los ejes temáticos:

- El aprendizaje en la etapa adulta y la formación constante del docente

En este eje se advierte que el docente, al igual que los niños, posee esquemas interpretativos y datos mediante los cuales desarrolla su aprendizaje, en específico, durante su formación inicial, sin embargo, es necesario resaltar que la formación real se genera por socialización profesional.

Cuando se indica que el profesor construye nuevos conocimientos, se tiene presente que se trata de una persona que posee gran variedad de datos y esquemas interpretativos, además de dudas, inseguridad y ansiedad; esta última se genera por su responsabilidad frente a su institución, a las autoridades, a los estudiantes y a los padres y madres de familia. El saber del profesor se aprende en la práctica, pues necesita de espacios para observar, discutir y compartir con sus pares; mien-

tras que los nuevos conocimientos pedagógicos se generan cuando en la reflexión entre iguales se ordena, justifica y modifica la práctica cotidiana.

Si el docente desea cambiar su estilo de enseñanza, primero debe modificar su esencia personal, un convencimiento desde el interior, ver de otra manera el mismo aprendizaje, autoanalizar cómo aprende, hacer un cambio para resignificar la práctica docente, para entrar en una dinámica de transformación personal y ser agente de cambio.

La preocupación actual es formar al profesor como un ser reflexivo, que sabe lo que hace, por qué lo hace y para qué lo hace; es decir, apropiarse del acto docente en su totalidad y, a la vez, construir un ambiente que permita un aprendizaje constante y el desarrollo de competencias básicas necesarias para una sociedad de cambio permanente.

Para que este propósito se transforme en realidad es necesario que en todo momento se tenga en cuenta que se trabaja con adultos, con seres que tienen marcadas características de crecimiento y desarrollo y grandes diferencias en los diversos aspectos de la personalidad.

ÁNGEL IZQUIERDO MARTÍNEZ⁶² afirma que una persona en etapa adulta es susceptible de adaptarse a los cambios que suceden en su entorno después de rehusar a ello por un periodo de tiempo. Esta expresión es una muestra de lo controversial que se es como adultos.

Por otro lado, DANIEL AUGUSTO ACOSTA-LEAL *et al.*⁶³ refiere que una persona adulta permite que otro adulto aprenda con facilidad, por lo tanto, el docente brindará al adulto un entorno educativo adecuado para desarrollar las sesiones de aprendizaje.

En cuanto a la praxis andragógica, FLAVIO DE JESÚS CASTILLO SILVA⁶⁴ indica que se consideran dos principios esenciales: la participación, definida como el acto de transmitir información a otros, un medio para aportar y aceptar sugerencias; y el principio de horizontalidad, que toma

62 ÁNGEL IZQUIERDO MARTÍNEZ. "Psicología del desarrollo de la edad adulta: teorías y contextos", en *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, n.º 2, 2007, pp. 67 a 86, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832315005.pdf>].

63 DANIEL AUGUSTO ACOSTA-LEAL, MARITZA ACUÑA GIL, JENNY CONSUELO CUESTA MONTAÑEZ y ELENA HORTENCIA PONCE MARTÍNEZ. *La andragogía como teoría mediadora del aprendizaje. Guía para docentes*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2023, p. 9.

64 FLAVIO DE JESÚS CASTILLO SILVA. "Andragogía, andragogos y sus aportaciones", en *Voces de la Educación*, vol. 3, n.º 6, 2018, pp. 64 a 76, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521968.pdf>].

en cuenta los conocimientos brindados por el educador y el participante (rasgos cualitativos), además de la diferencia en el comportamiento observable (rasgos cuantitativos).

El acto andragógico o educación del adulto es considerado como expresión máxima del aprendizaje voluntario, que difiere del acto pedagógico, pues supone una forma autodidáctica de adquirir nuevos conocimientos y formar su profesión, con el fin de lograr los objetivos y metas propuestos.

Por lo expuesto, es importante que los ejecutores del programa manejen este eje temático en función de principios, fundamentos, metodologías y estrategias propias de participantes adultos, al tener presente que ello implica el análisis crítico de las situaciones planteadas y el aporte de soluciones efectivas. A todo este marco andragógico debe añadirse la necesidad de conocer las características propias de los ciclos de vida en la carrera docente, las que influirán en los estilos, formas y expectativas frente al aprendizaje.

- Rol social del profesor: cultura, interculturalidad y diversidad

El docente adquiere experiencia profesional al ser partícipe de la comunidad en la cual se desempeña. Esta interacción permanente posibilita el fortalecimiento de sus habilidades intra e interpersonales, las cuales que favorezcan su actuar en la escuela convirtiéndola en el agente que permite cumplir los propósitos compartidos de la sociedad⁶⁵.

Además, desarrollar capacidades de tipo relacional contribuye a la convivencia democrática y a la construcción permanente del sentido de identidad y pertenencia, favorece la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

En relación con este propósito, se reconoce la importancia de cada cultura, para que el docente adquiriera una actitud de análisis y crítica positiva hacia la identidad del grupo. El concepto de cultura, abierto y flexible, implica conocimientos, aprendizajes, genera optimismo pedagógico y conlleva a la transformación de prácticas, de conductas, de modos de establecer relaciones y por ende a un mejor desempeño. Cuanto más culto sea o esté interesado en su entorno, le resultará fácil

65 CARLOS BANCAYÁN ORÉ y PATRICIA VEGA DENEGRI. “La investigación-acción en el contexto educativo”, en *PAIDEIA* XXI, vol. 10 n.º 1, 2020, pp. 233 a 247, disponible en [<https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/download/2999/3165>].

al profesor generar su propia autonomía de trabajo, sin depender de los factores externos que lo condicionen.

El desarrollo cultural del profesor incluye la interculturalidad, es decir, el saber manejarse entre miembros de diferentes culturas, en situación de respeto, tolerancia, intercambio y diálogo, aspectos que contribuyen a su crecimiento como un sujeto social, situado en su propia identidad, integrante y agente de cambio dentro de una sociedad.

También merece importancia la atención a la diversidad, es decir la necesidad de conocer la infinita variación de características que existen entre las personas de diferentes regiones y pueblos. Es necesario que el profesor conozca aquellos factores que determinan y marcan las diferencias en el grupo con el propósito de evitar la marginación y encontrar la riqueza potencial que en él existe.

La atención a la diversidad también genera que el docente distinga el trato a los estudiantes que posean necesidades educativas especiales, por lo que es importante el acercamiento y el apoyo de los profesionales especializados.

Este eje temático se refiere al manejo que los ejecutores tendrán frente a dilemas éticos, desarrollo de valores, juicio moral, habilidades sociales, manejo de conflictos, principios y actitudes interculturales, como también principios y estrategias de pedagogía diferenciada, en un marco de discusión constructiva de ideas, que permita un diálogo adecuado, situaciones que conducen a la reflexión y la auto formación permanente.

- La investigación y la innovación en educación

Las diversas fuentes del modelo propuesto coinciden en que las acciones de formación de docentes se fundamenten en la indagación, reflexión e investigación crítica que es capaz de hacer el profesor sobre su quehacer. Lo considera como un profesional que, a partir de su función investigadora, como forma de desarrollo profesional, innova su práctica y mejora la calidad de su desempeño.

Desde este contexto el profesional lleva a cabo una acción que moldea y modifica una situación, reflexiona sobre su propia acción en colaboración con otros, discutiendo, a partir de algo concreto, resolviendo problemas, aprendiendo de manera eficaz a través de sus experiencias porque de una situación propia se tiene mejor comprensión para mejorarla. El docente que investiga hace ciencia y hace de la investigación una práctica.

La investigación es un trabajo intelectual que permite avanzar en el conocimiento al aplicar el método científico. La investigación no solo soluciona las contingencias que se presenten en el ámbito educativo, sino que otorga al profesor la claridad y seguridad que requiere para atender las reales necesidades de sus estudiantes.

Los autores proponen diversos métodos para la investigación en el campo educativo según la investigación que sea pertinente ejecutar, pero en las últimas décadas, estudiosos como LEWIN, ELLIOT, KEMMIS y otros coinciden en que una forma de indagar y entender la enseñanza es mediante la investigación acción.

KEMMIS⁶⁶ la define como un tipo de método investigativo que permite la modificación de varios aspectos en la práctica educativa, que procura comprenderla y mejorarla con la participación de todos los sujetos implicados en diversas situaciones.

La investigación acción posibilita el acceso a nuevas experiencias y construye las bases de la innovación, es decir, deja de lado aquellas prácticas, modelo y esquemas pedagógicos que ya no son respuesta a las necesidades y demandas del contexto, por otras teorías, propuestas y enfoques acordes a la realidad, centrados en el desarrollo integral de las capacidades y valores de cada individuo.

La innovación implica también vencer la rutina y la monotonía pedagógica, la apatía frente a las propuestas de cambio, la indiferencia frente a los bajos resultados del rendimiento escolar y la falta de sensibilidad frente a las dificultades de aprendizaje de cada estudiante.

Por tanto, la innovación pedagógica es la clave para optimizar la calidad y equidad educativa, que se genera desde la microestructura: el aula, hasta un nivel macro que es el sistema educativo de un país.

Este eje temático compromete a los ejecutores a brindar los alcances teóricos, conceptuales, técnicos y metodológicos, para orientar y guiar a los docentes en los procesos de investigación e innovación que realicen como parte de su formación.

– Planificación y programación curricular como parte de la práctica preprofesional

Para el MINEDU⁶⁷, es esencial una planificación curricular, de esta manera el docente la usará como guía para su labor cotidiana en las

66 KEMMIS. *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*, cit.

67 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Gestión pública y buen gobierno para el periodo 2008-2011*, 2008, disponible en [<http://minedu.gob.pe>].

instituciones educativas y organizará sus sesiones de aprendizaje según los objetivos y metas trazados en dicho plan.

Una apropiada planificación proporciona que la gestión educativa sea llevada a cabo de manera coherente, con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, que garantice las funciones del docente en su desempeño profesional.

En tal sentido, la planificación del aula se refiere a la selección de metodologías, estrategias y elementos indispensables para la enseñanza, también implica organizar a los estudiantes y el aula (unitaria - multi-grado) para el aprendizaje. Es una previsión de acciones que estratégicamente pensadas conducen al logro de los objetivos propuestos.

La planificación del aula requiere que el profesor conozca y maneje los programas curriculares, las estrategias diferenciadas por niveles de rendimiento, por edades, por ritmos y estilos de aprender, el clima socioemocional del aula, el desarrollo de la autoestima todos aquellos factores que intervienen en el proceso.

La programación curricular se entiende como un proceso mediante el cual se toman las decisiones respecto al qué, para qué, cómo, cuándo, dónde, con qué y en cuánto tiempo se pretende desarrollar las capacidades propuestas en el Diseño Curricular Nacional-DCN. En la toma de decisiones curriculares está comprendido el qué, cómo, cuándo, con qué y para qué se va a evaluar.

En el Diseño Curricular Nacional⁶⁸ se establecen las programaciones curriculares por año y a corto plazo. Estos contienen el diagnóstico del problema, las necesidades o el calendario de la comunidad, el tiempo, el proyecto curricular diversificado de los centros educativos, la determinación y denominación de las unidades didácticas, entre otros.

La programación a corto plazo es la previsión de actividades de aprendizaje para periodos cortos. Se concreta en la organización de unidades didácticas y del desarrollo de las clases en el nivel primario, así como de las unidades didácticas y actividades diarias en el nivel inicial.

La planificación de aula y la programación curricular, elaboradas en concordancia con el PEI y con el PCI, constituyen las herramientas metodológicas principales para guiar la práctica educativa, por lo que

se establecen mediante documentos simples y están sujetos a cambios diarios.

- Competencia comunicativa y comunicación pedagógica

Dentro de las implicancias de brindar una educación de calidad, está el contar con profesores que, además de transmitir datos de forma adecuada (oral o escrita) y de desarrollar competencias como lectores y escritores, realicen una adecuada interacción comunicativa con sus estudiantes.

El acto de hablar en las acciones comunicativas cotidianas es, por lo general, rutinario y espontáneo, pero los actos del habla del docente en el aula son pensados y planificados porque están mediados por la intencionalidad de la enseñanza.

En la actualidad, es pertinente que un profesional sea capaz de fortalecer sus competencias comunicativas, es decir, que posea un repertorio lingüístico amplio para expresarse en cualquier contexto⁶⁹.

ARMANDO JOAQUÍN LEÓN ORTEGA⁷⁰ plantea que la habilidad comunicativa es indispensable para mantener una interacción adecuada entre el docente, el estudiante y miembros de la comunidad. Para ello, el profesor debe potenciar dos aspectos claves de la comunicación: la intención y la convención.

Desde estas concepciones, la competencia comunicativa del docente aunado al dominio del conocimiento y a una actitud sustentada en valores, son factores que promueven el aprendizaje, motivan la autonomía del espíritu y favorecen un modo de pensar abierto y libre. Este eje se refiere al manejo que cada ejecutor del Programa debe demostrar respecto a los aspectos descritos, con el propósito de que contribuyan al desarrollo de la comprensión y expresión tanto oral como escrita en los profesores, lo que se evidenciará en el incremento de sus niveles de locución, de comprensión lectora y de producción escritural como también en mejores logros de aprendizaje de los estudiantes.

69 YANELIS DE LA CARIDAD POMPA MONTES DE LA OCA y IDALBERTO AMARDO PÉREZ LÓPEZ. “La competencia comunicativa en la labor pedagógica”, en *Universidad y Sociedad*, vol. 7, n.º 2, 2015, pp. 160 a 167, disponible en [<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus22215.pdf>].

70 ARMANDO JOAQUÍN LEÓN ORTEGA. “El desarrollo de habilidades para la comunicación en los docentes de la educación técnica y profesional”, *Conrado*, vol. 18, n.º 85, 2022, pp. 25 a 35, disponible en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000200025].

– El desarrollo del pensamiento

Un principio educativo, propio de muchas naciones, es preparar ciudadanos bien informados, con una gran motivación para un aprendizaje permanente, que desarrollen el sentido crítico para analizar los problemas, así como sus respectivas soluciones, y hacerse cargo de las responsabilidades sociales. Para atender este planteamiento pedagógico es fundamental orientar la enseñanza y conducir el aprendizaje hacia el desarrollo del pensamiento. Los conocimientos acumulados pueden cambiar, modificarse o tornarse inútiles, pero la capacidad de pensar, de manera eficaz, permanece constante. La capacidad de pensar siempre debe ser valorada en todos los procesos educativos.

Este eje se relaciona con principios y fundamentos andragógicos en lo que se refiere a las características de desarrollo cognitivo del adulto por su capacidad para sistematizar el pensamiento lógico, lo cual posibilita aprehender ideas, conocimientos y experiencias de modo idóneo. Así mismo, involucra los procesos mentales, la actividad psíquica y el diseño de escalas de valores frente a las diferentes situaciones de aprendizaje⁷¹.

Los ejecutores del programa en todo momento atenderán la importancia de que el profesional de la educación se motive para la comprensión de los procesos que influyen en el adecuado desarrollo del pensamiento y aprendizaje complejo, en la formación de nuevos esquemas que generen procesos pedagógicos novedosos y acordes con el mundo moderno.

Así mismo, es importante para el docente vivir experiencias que permitan el autodescubrimiento del funcionamiento cognitivo y el desarrollo de sus estructuras mentales, con el fin de posibilitar la gestión eficaz de la información y le ayuden en la definición de estrategias apropiadas para la resolución de problemas.

H. Condiciones

Las condiciones que favorecerán lo propuesto se refieren a:

71 CORALIA PÉREZ MAYA y LUTGARDA LÓPEZ BALBOA. “Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio”, en *Revista Pedagogía Universitaria*, Cuba, Universidad de Cienfuegos, 2005, disponible en [<https://es.scribd.com/document/408735427/Perez-y-Lopez-1999-Las-Habilidades-e-Invariantes-Investigativas-en-La-Formacion>].

- Acciones de formación

Es indispensable que los agentes involucrados en el proceso entiendan las acciones formativas como un valor, como un recurso para el progreso de las personas y la sociedad. A cada actividad formadora corresponde un grupo de interacciones entre el educador y el educando, quienes con participación consciente y voluntad clara conseguirán los objetivos previstos y los cambios esperados.

La formación no sólo se identifica con enseñanza, capacitación, actualización, sino, sobre todo, incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender porque todo cambio e innovación lo piensan e implantan las personas, por propia voluntad y en relación con sus creencias, valores y sentimientos.

- Disponibilidad

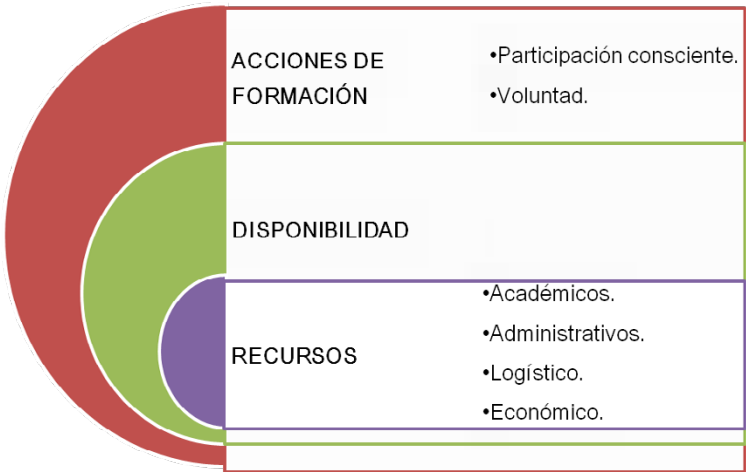
La andragogía nos describe y explica que el proceso de cambio en los adultos está centrado en el aspecto emocional. Este trabajo de voluntades requiere ser favorecido con la apertura de los profesores al acompañamiento, a la asesoría, a la opinión de sus pares, a la metodología y a los tiempos que demanda la ejecución del programa.

- Recursos

La ejecución de toda actividad requiere que quienes la dirigen, orienten y dispongan de los recursos académicos, pedagógicos, administrativos, logísticos y económicos.

Que garanticen su éxito. Los recursos para la formación de docentes deben reunir condiciones de calidad, suficiencia y oportunidad. (Véase organizador adjunto)

Gráfico 8. Organizador N.º 6: Condiciones que favorecen la ejecución de la propuesta



IV. CONCLUSIONES

Respecto a la investigación acción en las universidades del Perú, estas trabajan con modelos conceptuales de enfoque positivista, emplean una metodología cuantitativa que poco o casi nada han aportado en la mejora de la calidad educativa. Esta situación ha permitido efectuar trabajos de tesis y aspectos educativos solo con fines de titulación, de modo que el propósito de interés por perfeccionar la calidad educativa no es priorizado.

Se constató que, en la gestión del proceso formativo de la carrera profesional de Educación Primaria se manifiestan evidencias asistémicas referidas a la planificación, ejecución y evaluación de la investigación acción, lo cual genera deficiencias en el desarrollo de habilidades investigativas y desvinculación entre práctica e investigación. Este caso se corrobora porque una gran cantidad de estudiantes optan por investigar sobre un problema, antes que indagar para solucionarlo.

Por tanto, se carece de un sistema educativo universitario que cuente con espacios de reflexión e investigación y enfoque cualitativo, es decir, que implique un proceso de investigación acción para mejorar el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, los docentes deben capacitarse en investigación y proporcionar asignatura que la promuevan.

En coherencia con los resultados obtenidos se corroboró la existencia de un incipiente desarrollo de habilidades investigativas, lo que corresponde con la baja producción científica. En esta misma línea se evidencia en los docentes responsables de la asignatura de práctica la

poca motivación intrínseca, aspectos que influyen de forma negativa en el empeño y dedicación individual y colectiva que requiere el trabajo investigativo en la asignatura de Práctica Preprofesional. En este contexto se justifica el modelo teórico, cuyo objetivo radica en potenciar la formación de los estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria, al actuar de manera autónoma, reflexiva, pertinente y eficaz en el aula y en su institución educativa, para mejores logros de aprendizaje de los niños y las niñas a su cargo.

El modelo teórico de investigación acción se ha propuesto contribuir al impulso de acciones concretas orientadas al fomento del ejercicio docente y, por ende, el desarrollo de habilidades investigativas desde su formación profesional, en función de un modelo amplio o reflexivo de la carrera, cuyo rol del docente implique también sus funciones como investigador.

Otro de los propósitos del modelo teórico propuesto es elaborar estrategias para promover la investigación acción antes, durante y después del desarrollo de las clases, sobre la base de dos concepciones: teórica, cuyos docentes sean competentes para afrontar cualquier situación académica, y la crítica-reflexiva para motivar la formación del docente-investigador.

También es pertinente concretar dichas acciones mediante tres fases: el reconocimiento del problema, el desarrollo de un plan para superar la situación y la valoración.

V. RECOMENDACIONES

A las universidades, se sugiere que incorporen en su formación curricular la metodología de investigación acción, de manera que los conocimientos obtenidos mediante las sesiones de aprendizaje teóricas se complementen con la práctica.

Se recomienda que la gestión educativa también se preocupe por los cambios que requiere la infraestructura educacional, de modo que se integre a los docentes, estudiantes y comunidad en el progreso del sistema educativo a nivel local, nacional y global.

La investigación es un pilar fundamental para que la producción científica de las diferentes disciplinas esté orientada a diagnosticar problemas en contextos reales y permita obtener soluciones. Por ello, la metodología de investigación acción debe ser aplicada en las asignaturas de Seminario de Tesis y Prácticas Preprofesionales, así como

también en la elaboración de proyectos de investigación que permita la cooperación e intercambio de datos entre estudiantes y docentes, es decir, formar grupos de investigación.

CAPÍTULO QUINTO

Hacia una educación emancipadora

Es pertinente tomar el modelo teórico como propuesta en los cursos de Práctica Preprofesional y Seminario de Tesis, a fin de vincular a los estudiantes con la realidad educativa (pedagógica, de gestión e investigación), para que reconozca, analice y optimice roles, funciones y acciones inherentes a la labor docente y directiva de la institución educativa. La práctica es el punto clave para que el aprendizaje del profesional sea significativo, además, se debe potenciar las habilidades y actitudes del docente para que su rendimiento se adecúe al contexto en el cual se presente y permita un acercamiento a los estudiantes, a los padres de familia y comunidad al ejecutar sus acciones educativas.

Del mismo modo, se requiere impulsar al colectivo de docentes de la escuela de Educación para establecer una propuesta de mejora que contribuya al desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes.

También es indispensable perfeccionar la metodología de los cursos de Práctica Preprofesional y Seminario de Tesis, con el objetivo de lograr formar un profesor capaz de asumir su rol profesional con compromiso social y dar respuestas a los problemas educativos de su entorno.

El modelo teórico de investigación acción es un elemento esencial para modificar las actividades que realiza un universitario y promover

el fortalecimiento de las habilidades investigativas que contribuyan a la mejora de la sociedad, objetivo principal de las instituciones superiores, lo cual se constituye en concordancia con la misión institucional. Es sugerente emplearlo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en las diversas áreas curriculares.

De igual modo, el CLADE⁷² señala que el docente debe consolidar su pensamiento crítico y reflexivo para actuar en compromiso con la sociedad, con la responsabilidad de establecer una educación diversificada y con equidad, capaz de adaptarse a la realidad contextual de cada estudiante. Así mismo, es indispensable la participación de cada miembro de la comunidad educativa para desarrollar políticas educativas y proyectos pedagógicos que garanticen una educación democrática.

LUCAS PLATERO MÉNDEZ, AMAIA DEL RÍO MARTÍNEZ y GEMA CELORIO DÍAZ⁷³ también consideran imprescindible que la educación hoy en día puede generar un cambio cultural, que posibilite la creación de nuevas ideas para enfrentar la globalización y permita un desarrollo social a partir de una formación integradora y reflexiva, donde los estudiantes de las instituciones superiores se especialicen en identificar problemas actuales en el ámbito agroindustrial, salud, tecnología, entre otros y diseñen proyectos para solucionarlos.

En conclusión, para contribuir con el logro de una educación emancipadora, es recomendable el uso de la investigación acción como metodología tanto para los docentes en plena formación, así como aquellos que ya ejercen la profesión, pues, como hemos visto en esta investigación y en otros estudios examinados y aquí mencionados, esta metodología tiene un alcance más transformador y participativo tanto en docentes como en los propios educandos, incluso en la escuela y en la sociedad.

72 CLADE. *Educación para la libertad: por una educación emancipadora y garante de derechos*, São Paulo, CLADE, 2019.

73 LUCAS PLATERO MÉNDEZ, AMAIA DEL RÍO MARTÍNEZ y GEMA CELORIO DÍAZ. "Educación emancipadora ¿qué hay de nuevo?", en *Hariak, Recreando la educación emancipadora*, vol. 1, 2016, pp. 4 a 11, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/312042096_Educacion_emancipadora_que_hay_de_nuevo].

REFERENCIAS

- ABREU ALVARADO, YELENA; ANA DELIA BARRERA JIMÉNEZ, TAYMÍ BREIJO WOROSZ e IVÓN BONILLA VICHOT. “El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua”, en *MENDEVI*, vol. 16, n.º 4, 2018, pp. 610 a 623, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6622576.pdf>].
- ACOSTA-LEAL, DANIEL AUGUSTO; MARITZA ACUÑA GIL, JENNY CONSUELO CUESTA MONTAÑEZ y ELENA HORTENCIA PONCE MARTÍNEZ. *La andragogía como teoría mediadora del aprendizaje. Guía para docentes*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2023.
- BANCAYÁN ORÉ, CARLOS y PATRICIA VEGA DENEGRI. “La investigación-acción en el contexto educativo”, en *PAIDEIA XXI*, vol. 10 n.º 1, 2020, pp. 233 a 247, disponible en [<https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/download/2999/3165>].
- BARTOLOMÉ PINA, MARGARITA. “La investigación cooperativa”, en *Educación*, vol. 10, 1994, pp. 51 a 79, disponible en [<https://revistas.um.es/rie/article/download/136541/124151/520341>].
- BARBA MARTÍN, RAÚL ALBERTO. “La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva”, (tesis doctoral), Valladolid, Universidad de Valladolid, 2019, disponible en [<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/37920/Tesis1545-190913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].
- BARRIO DE LA PUENTE, JOSÉ LUIS. “Educación XXI”, *Revista de la facultad de Educación*, vol. 11, 2008, pp. 213 a 235, disponible en [http://www.uned.es/educación_xxi/PDFS/11-08.pdf].

- CABRERA MORGAN, LIZA. “La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima”, en *Educación*, vol. 26, n.º 51, 2017, pp. 137 a 157, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19289/19432>].
- CÁCERES MESA, MARITZA. “La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 33, n.º 1, 2013, pp. 1 a 15, disponible en [<https://rieoei.org/RIE/article/view/2900/3825>].
- CAMPOS CÉSPEDES, JENSY Y ALEXIS CHINCHILLA JIMÉNEZ. “Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior”, en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, n.º 2, 2009, pp. 1 a 20, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058023.pdf>].
- CASTILLO SILVA, FLAVIO DE JESÚS. “Andragogía, andragogos y sus aportaciones”, en *Voces de la Educación*, vol. 3, n.º 6, 2018, pp. 64 a 76, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521968.pdf>].
- CHIRINOS, NILDA. “Características generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral”, *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, vol. 2, n.º 4, 2009, pp. 133 a 153, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/2190/219016846007.pdf>].
- CLADE. *Educación para la libertad: por una educación emancipadora y garante de derechos*, São Paulo, CLADE, 2019.
- COLMENARES, ANA MERCEDES Y MARÍA LOURDES PIÑERO. “La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas”, en *Laurus*, vol. 14, n.º 27, 2008, pp. 96 a 114, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>].

- CONTRERAS, CLAUDIA y ANA MARÍA ROBLES. “Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente”, en *Paideia*, n.º 63, pp. 41 a 67, disponible en [<http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1168>].
- DE SCHUTTER, ANTON. *La investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, Michoacán, México, CREAL, 1998.
- ELLIOT, JOHN. *El cambio educativo desde la investigación acción*, 4.ª ed. Madrid, Ediciones Morata, 2005.
- GIL, ROXANA. *Métodos de la investigación cualitativa*, Maturín, Venezuela, Universidad Yacambú, 2014, disponible en [<https://es.slideshare.net/roxanagill/mtodos-de-la-investigacin-cualitativa>].
- GIRÓN PIZARRO, M. V. E. “La investigación-acción como aporte a la construcción de un currículo negociado”, (tesis de maestría), Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú-CENTRUM Católica, 2013.
- GONZÁLES MAURA, VIVIANA. “La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa”, *Revista de Educación*, vol. 8, 2006, pp. 175 a 187, disponible en [<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence>].
- GUEVARA LÓPEZ, HERLINDA. “Aportes para desarrollar una práctica preprofesional reflexiva en las carreras de educación”, en *Studium Veritatis*, vol. 10, n.º 16, 2012, pp. 297 a 318.
- GUILLERMO JIMÉNEZ, WILLIAM. “La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia”, en *Studiositas*, vol. 1, n.º 1, 2006, pp. 45 a 52, disponible en [<https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/474>].

HABERMAS, JÜRGEN. *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1999.

HERNÁNDEZ, ADELA. *Teoría crítica de la enseñanza*, La Habana, Fondo Editorial Universidad La Habana Cuba, 2000.

HERRERA, JOSÉ IGNACIO; ÁNGELES PARRILLA, ANTONIA BLANCO y GEYCELL GUEVARA. “La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 12, n.º 1, 2018, pp. 21 a 38, disponible en [<https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00021.pdf>].

IBÁÑEZ, XIMENA; JUDITH ARTETA, GUILLERMO FONSECA, SONIA MARTÍNEZ y MARLÉN PEDRAZA. *Desarrollo de actitudes y pensamiento científico a través de proyectos de investigación en la escuela*, Bogotá, Fondo Editorial Universidad Nacional, 2005.

IMBERNON, FRANCESC. *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado*, Barcelona, Aljibe, 2007.

INTRIAGO ALCÍVAR, GLENDA CECIBEL; JORGE LUIS DAHIK CABRERA, DINORA ALEXANDRA CARPIO VERA, ALEX VLADIMIR TOAPANTA SUNTAXI y SANDRA CECIBEL CARRERA ERAZO. “Enseñanza auténtica e investigación acción. Una mirada reflexiva desde la actualidad universitaria”, en *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, año VI, edición especial, 2018, disponible en [<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/280/787>].

IZQUIERDA MARTÍNEZ, ÁNGEL. “Psicología del desarrollo de la edad adulta: teorías y contextos”, en *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, n.º 2, 2007, pp. 67 a 86, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832315005.pdf>].

KEMMIS, STEPHEN. *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1998.

- LATORRE, ANTONIO. *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, GRAÓ, 2005, disponible en [<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>].
- LEÓN ORTEGA, ARMANDO JOAQUÍN. “El desarrollo de habilidades para la comunicación en los docentes de la educación técnica y profesional”, *Conrado*, vol. 18, n.º 85, 2022, pp. 25 a 35, disponible en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000200025].
- MARTÍ, JOEL. *La investigación-acción participativa: estructura y fases*, 2017, disponible en [http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/175/JMarti_IAPFASES.pdf?sequence=1].
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, DIANELKYS y DORA LILIA MÁRQUEZ DELGADO. “Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación”, en *Tendencias Pedagógicas*, n.º 24, 2014, pp. 347 a 360, disponible en [<https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/3597>].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Ley General de Educación*, Ley N.º 28.044, Lima, MINEDU, 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, Proceso de Articulación*, Lima, MINEDU, 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Ley del Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*, Ley N.º 28.740, Lima, MINEDU, 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Gestión pública y buen gobierno para el periodo 2008-2011*, 2008, disponible en [<http://minedu.gob.pe>].
- MONJE ÁLVAREZ, CARLOS ARTURO. “Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica”, Neiva, Colombia, Universidad Surcolombiana, 2011, disponible en [<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>].

- MORENO, MARÍA. “Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, n.º 1, 2005, pp. 520 a 540, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>].
- MORÍN DE VALERO, MAGALY. *Investigación y formación docente*, 2007, disponible en [<https://es.scribd.com/document/588183117/Investigacion-Educativa-Morin-de-Valero-2006#>].
- MUÑOZ GARIJO, MARÍA ELENA. *La importancia del aprendizaje constructivista y la motivación en el aula de infantil*, Madrid, Universidad Internacional de La Rioja, 2015, disponible en [<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3313/Mar%C3%ADA%20Elena%20Mu%C3%B1oz%20Garijo.pdf?sequence=1>].
- MUÑOZ, JOSÉ; JOSEFINA QUINTERO y RAÚL MUNÉVAR. “Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia”, en *REDIE*, vol. 4, n.º 1, 2002, pp. 1 a 15, disponible en [<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a4.pdf>].
- ORDOÑEZ DE BRACHO, MARY; MYRIAM SÁNCHEZ DE QUINTERO, JOSÉ BURGOS TOVAR y HERMINIA RUVALCABA. “Elementos del proceso andragógico en la educación universitaria, en *Impacto Científico*, vol. 11, n.º 1, 2016, pp. 94 a 112, disponible en [<https://impactocientifico.files.wordpress.com/2016/07/7-articulo-mary-de-bracho.pdf>].
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. *El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*, París, OCDE, 2019.
- PEGUDO SÁNCHEZ, AGUSTÍN; MAYRA CABRERA SUÁREZ, EUGENIO LÓPEZ GÓMEZ y LISVETTE CRUZ CAMACHO. “Estrategia pedagógica para desarrollar habilidades investigativas en asesores de trabajo de investigación científico estudiantil”, en *EDUMECENTRO*, vol. 4, n.º 1, 2012, pp. 95 a 103, disponible en

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000100013&lng=es&tlng=pt].

PÉREZ MAYA, CORALIA y LUTGARDA LÓPEZ BALBOA. “Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio”, en *Revista Pedagogía Universitaria*, Cuba, Universidad de Cienfuegos, 2005, disponible en [<https://es.scribd.com/document/408735427/Perez-y-Lopez-1999-Las-Habilidades-e-Invariantes-Investigativas-en-La-Formacion>].

PISCOYA HERMOZA, LUIS. “La Formación Docente en el Perú”, (documento de trabajo), Lima, IELSALC-UNESCO, 2004.

PLATERO MÉNDEZ, LUCAS; AMAIA DEL RÍO MARTÍNEZ y GEMA CELORIO DÍAZ. “Educación emancipadora ¿qué hay de nuevo?”, en *Hariak, Recreando la educación emancipadora*, vol. 1, 2016, pp. 4 a 11, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/312042096_Educacion_emancipadora_que_hay_de_nuevo].

POMPA MONTES DE LA OCA, YANELIS DE LA CARIDAD y IDALBERTO AMADO PÉREZ LÓPEZ. “La competencia comunicativa en la labor pedagógica”, en *Universidad y Sociedad*, vol. 7, n.º 2, 2015, pp. 160 a 167, disponible en [<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus22215.pdf>].

PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS. “Plan Nacional de Fortalecimiento de Competencias para la Gestión Descentralizada 2014-2018”, Lima, PCM, 2014, disponible en [<https://bit.ly/3gzTYaA>].

RAMOS SANDOVAL, RUBÉN DARÍO. “Estrategias metodológicas de evaluación para mejorar las habilidades de la Universidad Alas Peruana filial Chiclayo”, (tesis de maestría), Lambayeque, Perú, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2016, disponible en [<https://hdl.handle.net/20.500.12893/7642>].

RODRÍGUEZ FRANCISCO, ENCARNACIÓN. “El desarrollo de la competencia matemática a través de tareas de investigación

en el aula. Una propuesta de investigación-acción para el primer ciclo de educación primaria”, (tesis de doctorado), Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2015, disponible en [<http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Erodriguez>].

ROJAS, MARGOT. “La profesionalización docente en la universidad contemporánea”, en *Sinopsis educativa*, vol. 11, n.º 1, 2011, pp. 38 a 44, disponible en [<https://1library.co/document/zgxn7x2q-la-profesionalizacion-docente-en-la-universidad-contemporanea.html>].

SALGADO LABRA, ISABEL y ILICH SILVA-PEÑA. “Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción”, en *Paradigma*, vol. 30, n.º 2, 2009, pp. 63 a 74, disponible en [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200005&lng=es&tlng=pt].

SEQUERA, MARÍA. “Investigación acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual”, *Revista Arjé*, vol. 10, n.º 18, 2016, pp. 223 a 229, disponible en [<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj18/art23.pdf>].

STENHOUSE, LAWRENCE. *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1991.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, New York, UNESCO, 1990, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa].

UNESCO. “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”, en *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, 1998, disponible en [<http://www.unesco>].

VILLAR, LUIS MIGUEL. *La competencia para la formación de docentes universitarios*, Barcelona, Aljibe, 2006.

ZEICHNER, KENNETH. “El maestro como profesional reflexivo”, en *Cuadernos de pedagogía*, vol. 220, 2007, pp. 44 a 49, disponible en [<https://bit.ly/3XnD4wu>].



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en junio de 2023
Se compuso en caracteres Minion Pro de 11 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia

