



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Habilidades investigativas y su incidencia en la formación de
la docencia universitaria en los estudiantes Guayaquil, 2022.**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

San Lucas Poveda, Haydeé Amada (orcid.org/0000-0003-4735-6197)

ASESOR:

Dr. Lozano Rivera, Martin Wilson (orcid.org/0000-0002-5115-1007)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

PIURA – PERÚ

2023

Dedicatoria

A Dios el supremo hacedor de nuestros destinos.

A mi familia, mi esposo y mis hijos, que son el impulso que me motiva a alcanzar todas mis metas en la vida.

Agradecimiento

A todas y cada una de las personas que a lo largo de mi formación académica profesional han contribuido, de una forma desinteresada, a cada uno de mis logros.

A mi asesor de tesis por su paciencia y apoyo permanente durante este proceso.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de gráficos y figuras	vii
Resumen	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	20
3.1. Tipo y diseño de investigación	20
3.2. Variables y operacionalización.....	21
3.3. Población, muestra y muestreo.....	23
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	24
3.5. Procedimiento	27
3.6. Método de análisis de datos	28
3.7. Aspectos éticos.....	30
IV. RESULTADOS.....	32
V. DISCUSIÓN	47
VI. CONCLUSIONES	52
VII. RECOMENDACIONES	55
REFERENCIAS	56

Índice de tablas

Tabla 1 Muestra, unidades de análisis de la investigación	23
Tabla 2 Criterios de inclusión y exclusión del muestreo	24
Tabla 3 Confiabilidad	27
Tabla 4 Valor de codificación.....	27
Tabla 5 Datos de la escala de habilidades investigativas	32
Tabla 6 Datos de las dimensiones.....	32
Tabla 7 Datos de la escala de Formación del docente universitario	33
Tabla 8 Datos de las dimensiones.....	33
Tabla 9 Muestras de la V. I.....	34
Tabla 10 Muestras de obtención de la data.....	35
Tabla 11 Muestras del modelamiento de acciones.....	36
Tabla 12 Muestras del procesamiento.....	37
Tabla 13 Muestras de comunicación	38
Tabla 14 Muestras de control de acciones	39
Tabla 15 Muestras de la V. Dep.	40
Tabla 16 Muestras de modalidades activas.....	41
Tabla 17 Muestras de vinculación social	42
Tabla 18 Prueba X ² (Independencia).....	43
Tabla 19 Análisis de hipótesis	43
Tabla 20 Tau de Kendall (Test de asociación).....	44
Tabla 21 Análisis de hipótesis	44
Tabla 22 Tau de Kendall (Test de asociación).....	45
Tabla 23 Análisis de hipótesis	45

Tabla 24 Tau de Kendall (Test de asociación).....	46
Tabla 25 Análisis de hipótesis	46

Índice de gráficos y figuras

Figura 1 Gráfico de muestra de la variable habilidades investigativas	34
Figura 2 Gráfico de muestra de obtención de la data.....	35
Figura 3 Gráfico de muestra del modelamiento de acciones	36
Figura 4 Gráfico de muestra de procesamiento	37
Figura 5 Gráfico de muestra de comunicación.....	38
Figura 6 Gráfico de muestra del control de acciones	39
Figura 7 Gráfico de muestra de la Variable dependiente	40
Figura 8 Gráfico de muestra de las modalidades activas.....	41
Figura 9 Gráfico de muestra de la vinculación social	42

Resumen

Las habilidades investigativas son un insumo para el correcto desenvolvimiento académico y profesional. El presente estudio tuvo como objetivo determinar las habilidades investigativas y su incidencia en la formación de la docencia universitaria en los estudiantes Guayaquil. De naturaleza cuantitativa, básica, diseño no experimental de tipo correlacional, se trabajó con una población censal de 38 unidades de análisis a los cuales se les aplicó dos cuestionarios diseñados para los fines investigativos planteados. Respecto a los resultados, Se obtuvo un coeficiente de correlación Chi-cuadrado de Pearson de 39.478 lo que indica que entre ambos constructos no existe correlación, por tanto, las habilidades investigativas no son independientes a la formación de la docencia universitaria. Como conclusión, para el caso de la descripción de la incidencia de la practica investigativa en la formación de la docencia universitaria, es comprensible cómo es necesario asumir el punto de vista de la colegialidad por parte de todo aquel que quiera actuar de manera “científica” en el contexto de su práctica académico formativo, es decir, los investigadores en general. y docentes que, como se ha dicho, pueden ser considerados profesionales e investigadores en el campo de la educación.

Palabras clave: habilidades, investigación, formación, docencia, universitarios.

Abstract

Investigative skills are an input for proper academic and professional development. The objective of this study was to determine the investigative skills and their incidence in the training of university teachers in the students of Guayaquil. Of a quantitative, basic nature, non-experimental design of a correlational type, we worked with a census population of 38 analysis units to which two questionnaires designed for the proposed research purposes were applied. Regarding the results, a Pearson Chi-square connection coefficient of 39,478 was obtained, which indicates that there are no connections between both constructs, therefore, investigative skills are not independent of university teaching training. As a conclusion, in the case of the description of the incidence of investigative practice in the training of university teachers, it is understandable how it is necessary to assume the point of view of collegiality by anyone who wants to act in a way " scientific" in the context of their formative academic practice, that is, researchers in general. and teachers who, as has been said, can be considered professionals and researchers in the field of education.

Keywords: skills, research, training, teaching, university students.

I. INTRODUCCIÓN

La tendencia que conviene destacar, en primer lugar, es el rápido y masivo debilitamiento del peso de las universidades en la producción científica. Si bien el fenómeno es más marcado en las ciencias naturales, afecta no obstante a las ciencias humanas, particularmente en disciplinas o áreas como la economía, la política, la gestión y la organización, que son de mayor interés para las grandes organizaciones públicas o privadas y participan en sus procesos de gestión. La gran mayoría de los investigadores ya no trabajan en las universidades.

Alejándose del ideal de comunicación obligatoria y transparente dentro de una comunidad de pares, la ciencia es cada vez más el lugar del secreto. La distinción entre investigación básica e investigación aplicada se está desdibujando, incluso dentro de las universidades. Para evitar todas las ilusiones y desengaños, la responsabilidad de la investigación universitaria en Ecuador necesita, pues, ser cuestionada a partir de una observación que implica una gran modestia: su lugar y su influencia están cada vez más restringidos en todo el sistema de producción del conocimiento científico.

La enorme contribución desde la implementación de las normas APA, el desarrollo vertiginoso de la tecnología digital, ha llevado a docentes y estudiantes universitarios a recurrir a la constante actualización de sus conocimientos y procurar el dominio de las herramientas tecnológicas hoy en día tan necesarias para su desarrollo profesional y la incursión en el campo de la investigación científica.

Según lo observado en el marco del curso del presente estudio, la creciente instrumentalización y contractualización de la investigación en una universidad de Ecuador, por una demanda principalmente política y económica. Esta instrumentalización no sólo toma la forma explícita de “pedidos” dirigidos a los centros de investigación por poderes externos o, muchas veces, incluso solicitados por aquéllos en busca de recursos; se lleva a cabo de manera menos visible pero igual de efectiva a través de programas científicos nacionales e internacionales cuyas orientaciones, cada vez más pragmáticas, escapan, en su mayor parte, de lo académico. El peso creciente de las demandas políticas está dirigiendo masivamente la

investigación hacia problemas a los que el público en general es sensible y para los que puede movilizarse.

Es aquí, donde cobran vital importancia las habilidades investigativas, y cómo forman parte inherente de las cualidades del docente universitario que, a su vez, contribuyen a la preparación de sus actividades académicas, sobre lo que constituye un referente ineludible para los estudiantes, que ven en el maestro el modelo a seguir en el camino a la escritura académica y científica.

En términos concretos, se precisan los problemas a fines a los hallazgos y supuestos en la realidad que acontece en el presente estudio: a) Influencia desfavorable de algunos docentes para hacer del trabajo científico una tara teórica con altas “dosis” de simplicidad, b) Notables falencias y vacíos epistemológicos durante el desarrollo de la práctica investigativa, c) Escaso abordaje de lenguaje y comunicación científica. Esto es, la lectura incipiente fruto de la poca estimulación a lo largo de la vida, además de un notorio y debilitado desarrollo del pensamiento crítico, y analítico, bloquea la percepción real de en nuestro entorno, así como la visión para poder ofrecer propuestas de solución a los mismos, podrían causar un aprovechamiento ineficiente de las habilidades investigativas.

Por lo referido en lo anterior, es muy posible que el potencial del docente, como investigador, no se encuentre desarrollado en su totalidad, afectando a su vez de manera implícita al colectivo de estudiantes a su cargo. Se observa, además: 1) Falta de rigor científico, base de análisis empírica; 2) Una relación lejana entre la conceptualización y la práctica, procesos investigativos que no aterrizan en la aplicación práctica o la solución de las problemáticas analizadas; 3) El poco ejercicio práctico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva la investigación en la educación superior; 4) No se considera que la investigación en una herramienta que favorece lo experimental, la constatación y validación de datos, la objetividad, ni que el conocimiento tenga importancia significativa en la solución de los problemas planteados.

Gradualmente, los propios marcos de pensamiento son alterados por esta instrumentalización. Es difícil no ver un vínculo entre esta tendencia y la moda actual de las teorías sociales integradoras y no confrontativas, que cuestionan los estados

de ánimo del sujeto "plural" sin una conexión conceptual sólida con las transformaciones de las estructuras sociales, por el relativismo teórico y eclecticismo a cuyos ojos todo es "un poco cierto", para una "doxa" a la vez tecnicista y neoliberal en el interior mismo de las ciencias sociales (ver estos "recursos humanos", estos "públicos objetivo" y otros "normas sistémicas").

Se considera importante ahondar en esta problemática a través de la formulación del problema, con la siguiente interrogante, ¿De qué manera las habilidades investigativas inciden en la formación de la docencia universitaria en los estudiantes de Guayaquil?; Del mismo que permita conocer la realidad de la investigación científica en la educación superior, con todos sus aciertos y desaciertos desde todo ámbito el Estado y su legislación, el Órgano rector, las diferentes instituciones, los docentes y porque no los mismos estudiantes, tener un diagnóstico real que permita establecer alternativas de solución.

Conocer el trabajo que realizan las Instituciones más representativas y emblemáticas de Guayaquil, un análisis del engranaje logístico implementado por instituciones emblemáticas y con una amplia trayectoria en el campo de la investigación y cuál es el porcentaje representativo de sus aportantes, tanto docentes como estudiantes, para aportar con propuestas efectivas para su desarrollo sostenible en el caso de ser necesario. Para ello, es necesario planificar, toda actividad que lleve a dicho desarrollo, los siguientes objetivos: A nivel general se propuso, determinar las habilidades investigativas y su incidencia en la formación de la docencia universitaria en los estudiantes Guayaquil. A nivel específico se propuso a) identificar las bases epistemológicas de las habilidades investigativas explícitas en el currículo de formación docente de la escuela profesional en estudio, b) describir las actividades que describen el proceso de habilidades y competencias investigativas, c) describir la incidencia de la práctica investigativa en la formación de la docencia universitaria

El presente estudio se justifica en las siguientes perspectivas: Método sistémico, respaldado por una lógica reduccionista, que consiste en cortar un problema en partes pequeñas, luego analizarlas individualmente, sin preocuparse por el funcionamiento general del conjunto. Y aquí es donde aparece una pequeña inquietud

metódica, hasta ahora casi desapercibida. “El problema que se plantea en los sistemas es esencialmente el de los límites del procedimiento analítico aplicado a la ciencia”.

Método fenomenológico: aquella observación de los fenómenos tal como aparecen en la conciencia, con el fin de devolverle una legítima consistencia al sujeto. Husserl desarrolló el concepto de intencionalidad, según el cual los contenidos de la conciencia, orientadas, tienen un significado existencial. Para Husserl, lo real se constituye según la intencionalidad, concepción que será desarrollada en la filosofía existencialista.

Método socioeducativo, El “hecho educativo” (actos, hechos, situaciones), como producto de proyectos, representaciones e interacciones dirigidas al estudiante (y su familia) en el marco de una misión de intervención socioeducativa, es complejo. Esta complejidad se deja sentir en cualquier intervención socioeducativa, siempre que ésta suscriba una exigencia reflexiva. La pluralidad de parámetros presentes en la intervención y la profusión perceptiva no perdona ni al estudiante en formación inicial, ni al profesional avezado. Ambos evocan, durante los entrenamientos o grupos de apoyo, en términos a veces similares, sentimientos de impotencia o incompreensión ante las situaciones vividas.

Finalmente, se formula la hipótesis que plantea relación entre ambos constructos con el fin de encaminar nuestros supuestos a conclusiones verdaderas y viables.

II. MARCO TEÓRICO

El proceso de descentralización de la actual política universitaria en Ecuador, va acompañado de una reforma curricular que afecta a todos los niveles educativos. La mayor autonomía pedagógica en educación superior aumenta el nivel de los requisitos profesionales de los docentes, que ahora se convierten no solo en los autores del currículo en general, sino también en sus (auto)evaluadores. En los últimos cinco años, tanto docentes como especialistas en ciencias de la educación han discutido los problemas relacionados con las "nuevas" competencias profesionales que de ellas se derivan y la investigación-acción como uno de los géneros de la investigación educativa. Ya que mantiene una relación inmediata con los procesos de (auto)evaluación. Además de la propia profesión, es la formación de los docentes en todos los niveles pedagógicos y andragógicos lo que está en el centro de las preocupaciones, siendo esta obligatoria a nivel universitario.

El rol de la universidad en la sociedad: investigación y encargo social

Las universidades deberían financiarse principalmente con fondos públicos (incluidos los fondos públicos de investigación). Los costos son significativos. De ahí la pregunta de si estos gastos "valen la pena" y por qué existe un consenso muy amplio de que estos gastos son "útiles". Esta pregunta puede parecer tanto más importante cuanto que los campos de actividad que abarca una "universidad completa" son múltiples y abarcan todas las disciplinas científicas.

Por supuesto, podemos adelantar el hecho que en Ecuador como en la mayoría de los países en Latinoamérica, prácticamente no tiene materias primas y que la formación juega un papel central para el desarrollo económico del país. A esto se suman los beneficios económicos, políticos y culturales de una universidad para "su" cantón y "su" ciudad. Y esta observación está indudablemente justificada.

Pero, hay otro aspecto que a veces olvidamos: la libertad de ciencia (una garantía constitucional, por cierto) juega un papel esencial para las universidades en Suiza (y en otros países democráticos). Así, la Universidad cumple un papel específico en la sociedad como una institución independiente en la que se lleva a cabo la docencia y la investigación sin restricciones "utilitarias". Contribuye a una postura

auto reflexiva de la sociedad, que permite la confrontación de ideas y juega un papel cultural. Sin las instituciones universitarias, mucha investigación no se llevaría a cabo porque no tiene una utilidad visible e inmediata, aunque es importante y prometedora, y muchas veces la “utilidad” se revela muchos años después. Y la formación de los alumnos también en las llamadas ramas “inútiles” permite una gran diversidad de caminos y puntos de vista; además, y contrariamente a lo que a veces se afirma, los graduados en estas ramas generalmente tienen las mismas oportunidades en el mercado laboral que los demás.

La verdadera cuestión es entonces la de saber quién define si “vale la pena” tal o cual enseñanza o tal o cual investigación. Y la propia idea de Universidad parte del convencimiento de que la libertad de cátedra debe jugar un papel decisivo en este contexto, una libertad que también es beneficiosa para la sociedad en su conjunto. Cualquier intento de planificar la actividad universitaria ha fracasado, y no es de extrañar que sociedades con gran libertad académica tengan también un alto potencial de innovación. Además, una de las primeras medidas de los (nuevos) regímenes autocráticos suele ser el “control” de las universidades.

En este sentido, la Universidad cumple a cabalidad una misión de sociedad y también está al servicio de una sociedad que se define como democrática y respetuosa de los principios del Estado de derecho; es incluso un elemento esencial y necesario.

Asistencia formativa profesional docente: proceso reflexivo

La tarea investigativa no es sencilla debido a la extrema complejidad de la actividad docente, cierto número de trabajos aportan claves para el análisis. En la misma línea, el trabajo comunicativo y antropológico relativo a los gestos, enfatizando las dimensiones incorporada e intersubjetiva, se destaca la articulación de las dimensiones verbales y no verbales y la importancia de la relación en la que se juegan los ajustes a los estudiantes y las opciones éticas. Durante el desarrollo de una clase didáctica en investigación y las actividades relacionadas que la dinamizan, los docentes cumplen un rol muy importante, que es el de proporcionar herramientas investigativas para percibir y leer contenidos ricos en significados y valores;

es decir, tomar cada vez más conciencia de las elecciones y el sentido que se plantean en la acción, pasa por un retorno a la práctica.

En este sentido, se destaca la importancia de un enfoque a posteriori, dando tiempo para el análisis, lo que no es posible en la urgencia de las situaciones de clase. En estos momentos de análisis de una práctica, insiste en la importancia de un marco dialógico que anime a la persona a hablar de su obra. La entrevista pretende “informar sobre la actividad real, captar su espesor, complejidad, así como su componente subjetivo.

A este paso, la toma de conciencia y la lectura del significado durante estos momentos de asesoramiento permitirán al estudiante universitario volverse más reflexivo. La dificultad es ir más allá de lo que caracteriza a las dimensiones incorporadas: su inconsistencia. Al respecto, “Un movimiento natural” surge espontáneamente sin que la atención deba posarse sobre él. El gesto movilizado en el momento de la clase es, por tanto, muchas veces intuitivo. Es necesario un acercamiento para recuperar la conciencia de este gesto, de los diferentes niveles de significado que lo impregnan según el contexto. Finalmente, volver a las dimensiones incorporadas también requiere tacto y delicadeza porque, al tocar significados y valores, este enfoque cuestiona la identidad de la persona. Este abordaje forma parte de un proceso de transformación profesional que afecta a las capas profundas del ser y que exige una conciencia ética de la relación. Orientar en la toma de conciencia científica, llama un acompañamiento reflexivo, exigiendo claridad sobre el propio posicionamiento, respecto a la forma de interactuar y sobre los propios valores. Los docentes, en base a sus “conocimientos de consejería” de estas habilidades que consisten en orientar con integridad en una postura ética, se centra en el proceso del alumno investigador.

Con miras al desarrollo y la autonomía profesional, el estudiante, exige la reflexión sobre los valores de la profesión y sobre los propios valores de la ciencia. Estos “autores” enfatizan la necesidad de alejarse de los propios modelos de práctica y razonamiento. Se requieren ciertas actitudes como la calidad de la escucha y la descentración. La conciencia de la propia posición y la reflexión ética son, por tanto, los fundamentos del apoyo reflexivo en la ciencia y su praxis.

Proceso explicativo fenomenológico y neo pragmático: reflexión científica

La disertación guiada, pretende arrojar luz sobre el contenido y los niveles de significado incorporados a los trabajos de investigación. Gracias a este enfoque, "la experiencia pre-reflejada puede actualizarse y es precisamente allí donde se ubica todo el conocimiento tácito, todo el saber hacer implícito". Este tipo de entrevista, que permite acompañar a una persona en la retroalimentación de su acción, se utiliza en el apoyo profesional (como herramienta de análisis de su actividad) al igual que puede ser un enfoque de entrevista de investigación. Se basa en los fundamentos teóricos de la fenomenología. El objetivo es capturar en contexto las percepciones, cogniciones y microactos experimentados que se han movilizad durante una acción. En efecto, durante una actividad profesional, el individuo participa en una red compleja de microactos cuasi simultáneos que son, la mayoría de las veces, "conocimiento en acción" de los cuales el individuo no es consciente. Al respecto, se habla de saberes actuados para subrayar, por un lado, su carácter incorporado y, por otro, el vínculo indisoluble que une saber y acción situados en un momento preciso. Todos estos trabajos apuntan a una idea esencial: los gestos profesionales bien asimilados se automatizan y pasan por debajo del umbral de la conciencia. Dos planos se escapan del sujeto. Por un lado, la conciencia misma de hacer tal o cual gesto. Por otro lado, los elementos que presiden su elección y que les dan sentido: percepciones, gestos mentales (cogniciones, pensamientos). El concepto de conciencia es fundamental para comprender el enfoque fenomenológico. Se distinguen tres niveles. El modo activo inconsciente, es el funcionamiento espontáneo y cotidiano que Husserl llama "natural" o "irreflejo" de nuestra conciencia. El modo de conciencia vivida, es una conciencia en acción que tiene un objetivo intencional. Es pre-reflejada en el sentido de que efectivamente apunta a una acción, pero los componentes de esta acción y las elecciones (predotación) que la guían "no son captados por la conciencia". El tercer nivel es el modo reflexivo de la conciencia. El "reflejo", es decir "el acto que permite tomar conciencia", es la toma reflexiva de estos elementos de predotación lo que guio la acción. Para ello, la conciencia investigativa reflejada se vuelve hacia los elementos prerreflejados del pasado. En otras palabras, la fenomenología de la ciencia habla del haz atencional. Durante una acción, el sujeto sólo es consciente de los elementos sobre los

que se centra su atención. Se perciben y registran una multitud de otros elementos, pero se encuentran en una forma pasiva "inconsciente". El objetivo de la psicofenomenología es documentar este conocimiento no conceptualizado presente en la acción. En este contexto, el acercamiento de las acciones de investigación, es un abordaje orientador basado en la memoria episódica, cuyo objetivo es visitar un momento profesional vivido para extraer sus componentes (Vermersch, 2012). Este tipo de memoria juega un papel fundamental en la identidad del sujeto. "Esta retención permanente es una de las condiciones necesarias para la constitución de la subjetividad, de esta relación con todos los detalles que inscribe a cada sujeto en la experiencia. (Vermersch, 2012, p. 173) Volver a esta memoria de la experiencia vivida requiere "una perspectiva interna, en primera persona" (Vermersch, 2012, p. 185). Este punto de vista es rico porque permite captar las percepciones, los micro-actos de la acción, así como los gestos mentales que se entrelazan con ellas. "Aunque me parezca que toda mi atención estaba centrada en un objeto bien definido, sigo teniendo un cuerpo, emociones, valores. (Vermersch, 2012, pág. 186) Estos diferentes niveles se articulan para dar sentido a la acción, pero estos vínculos necesitan ser revisitados para que aparezcan en la conciencia y sean "objetos de reflexión". En la acción, el sujeto a veces percibe "destellos de sentido" como "tengo la sensación de saber cómo hacerlo, pero no sé cómo exactamente" (Vermersch, 2012, p. 347) o incluso: "Siento que está bien hacer eso pero no sé cómo". Sin embargo, la mayoría de las veces, el ritmo de actividad no permite una actividad "reflexiva". La entrevista de explicitación ofrece una temporalidad distinta a la de la acción al promover la ralentización. Este ritmo lento permite "fragmentar", es decir romper las "capas de experiencias" (Vermersch, 2012) visitándolas una a una y descubriendo los vínculos que las unen. Están en juego dos niveles de sentido: en primer lugar, se trata de descubrir los lazos de sentido que se tejen en el momento de la acción. Por ejemplo, un valor puede haber guiado la adopción de tal o cual gesto. Por otro lado, durante la entrevista, la toma de conciencia posteriori de estas capas de significado permite acceder a otros niveles de "reflexión", como la modelización o la formalización (Vermersch, 2012, p. 141).

Durante la investigación, para promover el acceso del sujeto a este contenido vivido, se requiere una delicadeza de orientación para orientar a la persona hacia

un punto de vista en primera persona sobre una situación única. Los métodos de apoyo están muy cerca de los enfoques de escucha activa propuestos por Rogers (1956). La calidad de relación es fundamental, manifestada por la calidad de presencia (Zech, 2008), así como por la apertura a los demás con atención y amabilidad. Se considera con respeto el marco de referencia de los demás (sus valores, representaciones, emociones). El acompañante adopta el ritmo de la persona y la sitúa en un espacio de seguridad y libertad de expresión. Finalmente, demuestra cualidades relacionales, hechas de congruencia y respeto por los silencios. La importancia otorgada por la psicofenomenología a las dimensiones incorporadas le da a la persona que guía la entrevista una mayor calidad de atención a los componentes finos del intercambio, como la sincronización, las posturas, las expresiones faciales. En este enfoque, las dimensiones no verbales son un importante medio de acceso al significado. La empatía es la postura adecuada. Se expresa a través de la atención, el compartir, la comprensión de la experiencia, los sentimientos y las emociones vividas por la persona (Zech, 2008).

Los trabajos de lingüística pragmática, asociadas a la práctica investigativa, también han permitido refinar los métodos de orden científico para guiar a la persona hacia un punto de vista internalizado en primera persona. Este acompañamiento verbal ayuda a "desplazar el rayo atencional dentro de la experiencia pasada y orientar la atención hacia todo lo que estaba activo al mismo tiempo". (Vermersch, 2012, p. 215). Esta es la razón por la cual el entrenamiento de la explicitación enfatiza los efectos del habla en los demás (efectos perlocucionarios) (Austin, 1970; Searle, 1972). Se requiere vigilancia para promover el retorno de la memoria y respetar el contenido íntimo y personal de la experiencia, sin inferencias y sin inducciones. La adopción de una postura ética, basada en esta vigilancia, es la primacía de la explicación. " Aprender a hacer la reducción de uno mismo para dejar todo el espacio al otro. (Faingold, 2011, p. 21). Así, la entrevista de explicitación es a la vez una metodología de investigación y un proceso de transformación profesional dirigido a sensibilizar y desplegar saberes, respetando la identidad, los valores y los afectos de la persona (Jorro, 2002; Faingold, 2011).

Pluralidad metodológica: de la noción de subjetividad y vínculos con la experiencia

La noción de subjetividad en la práctica científica, eminentemente polisémica, suele designar lo que se refiere al “sujeto individual” y en particular al registro de sus actitudes, sus posiciones, sus juicios –en suma, su posicionamiento– en relación con los demás, consigo mismo y a su accionar en el mundo histórico y social en que se inserta.

A diferencia de la objetividad, los estudiantes, adoptan la subjetividad como un modo de comprensión de la realidad percibida, que es siempre el acto de un sujeto singular. Sin embargo, en el lenguaje cotidiano, la subjetividad también designa un conjunto de argumentos y actitudes proposicionales que se desvían significativamente de los hechos objetivos susceptibles de sustentarlos, resultando así en una falta de justificación. Desde esta perspectiva, un punto de vista subjetivo se refiere, por lo tanto, a la naturaleza especulativa de los argumentos expuestos. De manera un poco diferente, la subjetividad también puede asociarse con lo que pertenece a los juicios estéticos y morales de un sujeto en cuanto a sus elecciones artísticas o religiosas, por ejemplo. Además, la subjetividad puede ser considerada a través de la tensión que la opone a la objetividad para calificar modos de conocimiento en relación con el carácter más o menos subjetivo u objetivo de la realidad percibida por el sujeto. En otras palabras, si bien la subjetividad, considerada aquí como consustancial al sujeto, nunca está totalmente ausente de la actividad de este último, hay, por ejemplo, hechos o leyes físicas que pueden aprenderse sin el sujeto. experiencia subjetiva (caso del aprendizaje de ciertos conocimientos teóricos, por ejemplo), mientras que otros registros de conocimiento implican que los hechos que les conciernen sólo pueden ser aprendidos a través de la experiencia subjetiva del individuo. Por fin, la subjetividad también puede ser considerada desde un punto de vista psicofenomenológico, posición adoptada por los coordinadores de este dossier, que postula la existencia de una estructura subjetiva específica de la experiencia consciente del individuo. En este sentido, la subjetividad puede entenderse entonces en relación con la experiencia de un individuo, como “experiencia subjetiva, en una situación pasada, singular y especificada” (Mouchet y Cattaruzza, 2015, p. 9) y cuya inteligibilidad podría ser llevada a ligero a través de un trabajo de explicación de la acción y desde el punto de vista del interesado. En otras palabras, la subjetividad está aquí estrechamente ligada a la cuestión de la experiencia del

sujeto y la supuesta lógica de la actividad de este último.

No es de extrañar que experiencia, subjetividad y reflexividad se asocien hoy en el espacio social y esto, más particularmente, en los campos de la educación y la formación, sectores de cuyo dossier de la revista también se hace eco ampliamente a través de varias contribuciones. Si el entusiasmo por la experimentación en las ciencias humanas y sociales es históricamente bastante antiguo, particularmente en la filosofía (Descartes, 1637) (Kant, 1781), le debemos a John Dewey un interés particular por el concepto de experiencia. Para el autor, la experiencia abarca tres procesos bien diferenciados: experimentar, experimentar y reflexionar pensando. (Dewey, 1934). Los dos primeros representan respectivamente la acción del sujeto sobre su entorno y la experiencia de esa acción, mientras que el tercero designa el pensamiento reflexivo del sujeto sobre este tema, problema que preocupa particularmente a los autores del número 80 de la revista.

Sin embargo, Étienne Bourgeois, respecto a la obra de Dewey, precisa que, en la concepción de este último, la experiencia debe entenderse como un proceso y no como un producto (Bourgeois, 2016). En otras palabras, si la experiencia es siempre la de un sujeto singular que, a través de un retorno reflexivo, construye un vínculo entre su acción y su experiencia en el marco de su actividad, la experiencia debe, sin embargo, distinguirse del conocimiento adquirido. Los primeros, consustanciales a un sujeto atrapado en el espesor subjetivo de su existencia, no pueden ser transmitidos, mientras que los segundos son potencialmente movilizables y transmisibles. Étienne Bourgeois señala al respecto:

Desde la perspectiva de Dewey, la experiencia como tal, como trabajo que siempre debe realizar el propio sujeto, no puede, por lo tanto, ser transmitida. Esta visión en realidad sugiere que lo que se puede transmitir no es la experiencia como tal, sino los logros de esta experiencia, lo aprendido a través de la experiencia, comunicable con palabras o gestos, y por lo tanto tomado en cuenta por otros en la construcción de su propia experiencia (Bourgeois, 2016, p. 18). Este punto también está en la línea del argumento desarrollado por Bernard Wentzel sobre la profesionalización de las profesiones docentes en su contribución al número 80 de la revista *Recherche et formation* (Wentzel, p 17-31).

Además, vale la pena recordar la importancia, en Ecuador, respecto a la modernización social sobre la experiencia y sus logros. En efecto, esta perspectiva, contribuye a legitimar significativamente el reconocimiento de la noción de experiencia en el espacio social y su especificidad frente a formas de conocimiento más académicas. En consecuencia, la cuestión de la subjetividad es aquí interpelada por partida doble: en primer lugar, porque asigna al sujeto un lugar donde su experiencia puede volverse central en los procesos de certificación que se persiguen, pero también porque experiencia y subjetividad se convierten entonces en los atributos de un capital que se invita al individuo a crecer en beneficio de su desarrollo profesional,

De la mano con la descripción anterior, la contribución de Dewey a la comprensión de la noción de experiencia y las disposiciones legislativas de 2002, nos invitan ahora a discutir las concepciones subyacentes del sujeto vinculadas a la consideración de la experiencia subjetiva de esta última.

En efecto, hemos visto que, si la experiencia no puede transmitirse, es porque es el resultado de un sujeto singular atrapado en la red de su experiencia, pero también, más ampliamente, en el entrecruzamiento de múltiples registros de su existencia. Además, las expectativas sociales contemporáneas con respecto a la validación de la experiencia se refieren con frecuencia a una concepción de un sujeto pensado como potencialmente invitado a convertirse en un “empresario de su carrera” y, en última instancia, en un actor intencional y racional de su acción.

Sin negar la importancia educativa y formativa de las prácticas reflexivas de retorno de la experiencia, nos parece necesario cuestionar aquí el uso de la subjetividad según tres registros. La primera se refiere al uso contemporáneo de la subjetividad y la reflexividad en tanto que participa en la construcción de una determinada figura ideal-típica del individuo en la modernidad avanzada. El segundo se refiere a la cuestión de la naturaleza misma del sujeto y la especificidad estructural de su economía psíquica. El tercero, finalmente, se interesa por la dimensión narrativa de la experiencia, por el impacto de un capital biográfico diferenciado en el individuo y por las perspectivas que ofrece el campo de la clínica narrativa en términos de trabajo sobre la subjetividad.

La competencia investigadora: su importancia y su lugar en la profesión docente

Partimos del supuesto de que, si el docente debe ser un experto en el campo de la educación superior, no puede prescindir de una formación continua para poder argumentar los procesos y los resultados de la enseñanza, lo que supone una comprensión teórica y práctica basada no sólo en estudios teóricos críticos y reflexión sistemática sino también sobre los resultados objetivos de la investigación (investigación acción e investigación evaluativa).

Del mismo modo, la formación universitaria de los docentes debe cumplir los requisitos de los “estudios universitarios” (al igual que ocurre con otras profesiones), y finalmente, los estudiantes deben demostrar conocimientos en el campo de la investigación de acuerdo con los objetivos de la materia en estudio. Las tesis, al final del camino, pueden cumplir este papel. Pero estos no se relacionan necesariamente con la práctica pedagógica. Por eso es relevante pensar en las posibilidades de desarrollar proyectos de acción educativa a largo plazo para los aprendices de maestros, en los que los estudiantes puedan invertir en cuestiones prácticas educativas y psicológicas.

Definimos la competencia investigadora en el nivel universitario como un sistema abierto y evolutivo de saberes (declarativos y procedimentales) en el campo de la investigación, actitudes y disposiciones personales que permiten a los docentes realizar investigación educativa y más precisamente investigación educativa en el marco de su propia práctica docente. Partimos del análisis comparativo de los modelos habilidades/conocimientos de la profesión docente considerando su dimensión investigadora.

La discusión sobre las actividades docentes profesionales orientadas a la investigación se ha intensificado en los últimos años. Se enfatiza la importancia de la competencia investigadora. Además, se dedica un lugar mayor a la acción investigadora-educativa. Se reconoce su importancia en la práctica pedagógica, sus especificidades y sus principios para el desarrollo de una competencia investigativa en educación.

Principales enfoques teóricos: acercamiento perceptivo a modelos de competencias educativas

Los investigadores holandeses CP Koetsier, T. Wubbels, FAJ Korthagen (1996) consideran que las habilidades de investigación facilitan al docente el análisis de sus propias actividades y permiten su posterior mejora entre las tres áreas clave de las habilidades profesionales. El Scottish Chartered Teacher Program (Christie, 2003) exige a los docentes, en el área de valores y obligaciones profesionales, partir de la reflexión crítica, la autoevaluación y su desarrollo y esto, no solo a través del compromiso personal y el seguimiento sistemático, sino también a través del estudio de la literatura especializada y a través de la investigación. En uno de los cuatro puntos de esta área titulada "reflexión crítica, autoevaluación y autodesarrollo", se le pide al docente que sea capaz de generalizar las evidencias relativas a los efectos de su enseñanza, las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje de los estudiante y asegurar que los cursos se construyan sobre el conocimiento de la literatura especializada resultante de la investigación que, como investigación-acción, permite al docente "aplicar los nuevos conocimientos, reflejar nuevos resultados de investigación y modificar la práctica de manera adecuada, así como como para verificar diferentes puntos de vista teóricos y aplicarlos en la práctica" (p. 97).

Se habla además de la complejidad de los procesos de enseñanza basados en una complicada red de relaciones contextuales. Éstas no se le pueden demostrar al docente mediante la imposición de un estándar profesional, sino que, por el contrario, son los docentes quienes, como profesionales, deben ser capaces de encontrar soluciones a las situaciones problema a través de investigaciones y de construir su competencia profesional. sobre la base del conocimiento adquirido a través de la investigación (conocimiento de investigación). Además, la participación de los docentes en el proceso de mejora de la calidad de la escuela requiere de su parte, la capacidad de realizar proyectos de investigación-acción y de investigación evaluativa (reclamando la ayuda de consultores externos de tiempo en tiempo).

En su obra Educación americana, J. Spring (1993) se interesa por este modelo y habla de los riesgos que, en las concepciones dominantes del pasado, consisten

en considerar a los docentes como meros objetos pasivos a los que sólo los académicos pueden transmitir los mejores consejos para mejorar la enseñanza. Así, los académicos tienden a dar a los docentes instrucciones, indicaciones y recomendaciones concretas en forma de estrategias y materiales didácticos. Pero estos materiales han sido elaborados y estructurados de forma tan complicada que algunos profesores no son capaces de utilizarlos. Este enfoque asigna a los docentes un papel de técnicos: poner en práctica e implementar en las lecciones los métodos y materiales de enseñanza producidos por otros. El modelo del docente-investigador y explorador se opone a esta concepción porque asume que los docentes son los especialistas más idóneos para realizar investigaciones en el campo de la educación.

Entre otras inspiraciones, podríamos mencionar los textos de Stenhouse (1975), Elliott (1991) y McNiff (1992) que proponen la idea según la cual los docentes serían los investigadores dentro de sus propias clases y serían capaces de conocer y desarrollar su propio trabajo, sus resultados y sus efectos a través de la “investigación práctica”.

Análisis del proceso y resultados: desarrollo del nivel elemental de conocimiento investigativo entre estudiantes de educación primaria

El Modelo de Enseñanza Reflexiva con Elementos de Investigación cualitativa, cuantitativa y mixta, entre otros paradigmas, forma parte de la formación universitaria. Es muy cercano a la investigación que se lleva a cabo durante los cursos prácticos. Pero no contiene todas las características clave de la investigación real y, como tal, no puede considerarse investigación real. Los estudiantes universitarios se dan cuenta de ello durante la formación práctica, y durante otras actividades profesionales afines. Analizan metódicamente temas problemáticos seleccionados de la teoría y la práctica de la educación primaria e intentan describirlos, analizarlos y evaluarlos con la ayuda de medios de investigación. enseñanza reflexiva (cf. Wile, Zisi, 2001; Farrell, 1998) e investigación-acción (cf. Ebbutt, 1985; Mcmillan, Wergin, 1998; Seebauer, 2003).

Los objetivos a alcanzar por los estudiantes son los siguientes: mejorar la calidad

del proceso de enseñanza y los resultados creando las condiciones para un aprendizaje significativo que sea activo, metacognitivo, autorregulado y 'comprometido'; permitir a los estudiantes crear su propio trabajo pedagógico que se acerque, por su carácter y requisitos relativos a la calidad del desarrollo, al proyecto de investigación-acción; desarrollar sistemáticamente la competencia de investigación como un conjunto de conocimientos y técnicas para la preparación, implementación y evaluación del proyecto de investigación; facilitar en las diferentes fases del modelo MERRA el desarrollo de los componentes parciales de la competencia investigadora, a saber: el pensamiento crítico y creativo, la sensibilidad teórica; habilidades de comunicación; sensibilidad social y ética; conocimiento reflexivo; conocimiento metodológico.

El modelo de investigación científica tiene tres fases clave (proyectiva : teórica y metodológica, fase de realización y fase reflexiva).

En la primera fase (proyectiva teórica), el alumno formula un problema pedagógico inspirado en sus estudios teóricos o en su práctica pedagógica de prácticas puntuales o coherentes (varias semanas “en bloque”). Propone un modo de proceder para encontrar una solución a partir del estudio de las fuentes teóricas, analiza el problema a partir del mapa de nociones, elabora los conceptos relativos a las nociones clave. Para la investigación de campo y la solución del problema planteado, elige los métodos de investigación correspondientes y, si es necesario, crea o modifica técnicas específicas. Los seminarios brindan a los estudiantes un espacio para defender la solución propuesta al problema elegido y, al mismo tiempo, brindan una valiosa retroalimentación de las discusiones grupales con otros estudiantes y maestros.

En una segunda fase (fase de implementación), la investigación para encontrar la solución práctica a un problema pedagógico durante dos prácticas profesionales continuas (de siete semanas) se convierte en una experiencia importante para el estudiante.

La tercera fase reflexiva tiene como objetivo facilitar el análisis, la interpretación de los datos recogidos por los métodos de investigación y la formulación de la respuesta a la pregunta problemática. Los estudiantes tratan de integrar los resultados

y los puntos de vista contruidos durante sus estudios aplicando los enfoques teóricos mencionados en la literatura. Buscan ejemplos en su formación práctica, describen situaciones, eligen actividades didácticas que ilustren las respuestas a la pregunta problemática. Evalúan las situaciones encontradas durante el curso práctico. La construcción de la solución al problema pedagógico no es un simple razonamiento desligado de la práctica pedagógica. Adquiere una naturaleza "pragmática", lo que permite a los estudiantes experimentar la experiencia muy exigente de la reflexividad.

Investigación científica: Tendencias actuales

Las ciencias humanas, incluidas disciplinas como la ética o la sociología, cuya misión es ante todo reflexiva, se ven envueltas en una lógica tecnocientífica bajo constricciones económicas y políticas en las que se ven reducidas a funciones a la vez accesorias y necesarias, como definir los marcos éticos de las instituciones (por ejemplo, los grandes hospitales), evaluar los resultados de cualquier programa (por ejemplo, las políticas de seguridad), estudiar las condiciones necesarias para que una medida política goce de una recepción popular favorable (por ejemplo, la modernización de los servicios administrativos) , proporcionar un marco "científico" para la gestión social de la exclusión y las tensiones en los barrios denominados "en riesgo", contribuir a reparar los daños de la crisis del empleo y la vivienda recreando "vínculos sociales" a través de "investigaciones-acciones" y el "seguimiento" de los programas sociales...

De manera complementaria, las ciencias sociales están sujetas a criterios de evaluación externa. Los informes de investigación deben concluir con "recomendaciones" que puedan consolidar programas cuyos objetivos ya no pueden ser cuestionados. Los estándares metodológicos de las ciencias "duras" (predominio de métodos cuantitativos, diseños experimentales teñidos de positivismo, represión de cuestiones normativas y éticas, etc.) se aplican cada vez más a las ciencias humanas. Por tanto, los investigadores están sujetos a la censura externa de las agendas y programas de investigación, de las convocatorias de licitación y, más fundamentalmente, de la definición de los "problemas de la sociedad" (el "vínculo social", las "disfunciones" de los servicios públicos, el consumo de drogas, el tráfico rodado ,

pedofilia...) que escapa a su iniciativa. El margen de maniobra que les queda sin duda no es desdeñable, pero se ve gravemente socavado por otra forma de censura, esta vez interna, que los investigadores ejercen sobre sí mismos cuando redactan sus respuestas a las convocatorias de ofertas de acuerdo con las supuestas expectativas de los patrocinadores y optar por enfoques "políticamente creíbles" de los problemas, es decir, no críticos y poco ofensivos, desprovistos de juicios de valor explícitos y favoreciendo métodos engorrosos (como la encuesta por cuestionario) que se justifican con un argumento donde la científicidad y la representatividad se confunden generalmente.

La internacionalización de la investigación universitaria es una tercera tendencia. Toma la forma de redes que se forman alrededor de congresos y simposios. La cuestión aquí es saber qué se internacionaliza, cómo, en beneficio y en detrimento de qué. Los coloquios son un lugar de creciente importancia para la validación de saberes y la legitimación de quienes toman la palabra. A caballo entre los últimos dos siglos, ha habido un punto de inflexión decisivo y reformista en la cultura científica mundial, a saber, el paso de un paradigma de transmisión a un paradigma de comunicación e información. La comunidad científica se concibe a sí misma como un sistema donde el trabajo de cada científico se ajusta a los resultados obtenidos por los demás y que persigue el ideal de una ciencia homogénea.

Desde la Primera Guerra Mundial, las discusiones interdisciplinarias han dado paso paulatinamente a innumerables redes hiperespecializadas, monodisciplinarias y subdisciplinarias. La jerarquía entre disciplinas se ha acentuado en beneficio de las ciencias "duras". Si algunas raras conferencias internacionales aún reúnen a investigadores de diferentes disciplinas, es demasiado frecuente confinar las ciencias "humanas" (en el sentido de altruistas o benévolas), con asociaciones militantes y caritativas. En este sentido, al hacernos cargo de un vago todo relativo a los aspectos "humanos" de los problemas (prevención, asistencia psicológica y social a las víctimas, los procesos de discriminación y los testimonios de militantes o personas alcanzadas...), pero ciertamente no para analizar los sistemas médicos, económicos y políticos que definen y manejan los problemas.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.3.1. Tipo de investigación

La investigación de encuentra dentro de un marco básico, dado a que se extienden los conocimientos teóricos asociados a la variable de estudio.

Para el curso del presente estudio, la estrategia reflexiva se orienta al método descriptivo correlacional, el cual se refiere a un tipo de estudio en el que se recopila información sin realizar ningún cambio en el tema del estudio. Esto significa que no se puede interactuar directamente con el entorno que se está observando; es decir, de una manera que pueda causar cambios relacionados con el centro del estudio.

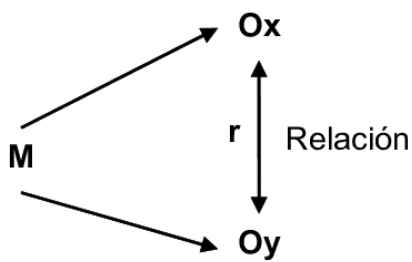
Dada la naturaleza correlacional de la tesis, Habilidades investigativas y su incidencia en la formación de la docencia universitaria en los estudiantes, se orienta a una propiedad básica, evitar cambios directos en el entorno de estudio. En nuestro caso, se programó por única vez, con un grupo de personas de la muestra y hacerles preguntas. Por ello su enfoque transversal. El cual consiste en que no existe la necesidad de cambiar el comportamiento de los entrevistados. Se realizó un análisis de rastreo observacional, con ciertos rasgos longitudinales, a las unidades de análisis a lo largo del período de estudio. Y aunque el comportamiento debe permanecer sin cambios, pero a menudo se vuelve a llamar a los sujetos para interrogarlos en caso de necesitar hacer alguna consulta.

3.3.2. Diseño de investigación

Otra característica del estudio, es la de tener un diseño no experimental; dada la integridad natural de los fenómenos observados tal y como se dan en su ecosistema para luego analizarlos; bajo la consigna de no ser manipulado intencionalmente durante el proceso de análisis. En este caso se observan rasgos existentes.

Se asocia el siguiente esquema para esbozar el estudio en curso:

Donde:



- M representa al conjunto muestral
- Ox representa la observación de la variable X
- Oy representa la observación de la variable Y
- r representa la relación que media entre ambos constructos

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Formación en la docencia universitaria

Definición conceptual: Acciones específicas que promueven la mejora, el desarrollo de las competencias y la profesionalidad del profesorado a través de intervenciones que tienen como objetivo fomentar una planificación cuidadosa de la docencia, introducir metodologías docentes innovadoras, solicitar la reflexión sobre los procesos de evaluación, desde una perspectiva centrada en el estudiante.

Definición operacional: El constructo será medido a través de una escala diseñada por los autores.

Indicadores: Modalidades activas, vinculación social

Escala de medición: Ordinal

Variable 2: Habilidades investigativas

Definición conceptual: Características de alto nivel, en las que el investigador analiza e interpreta fenómenos de diversa índole en diferentes campos disciplinares; crea nuevos conocimientos y teorías; desarrolla productos, procesos, métodos y sistemas innovadores; realiza estudios e investigaciones en los que presenta los resultados de sus actividades.

Definición operacional: El constructo será medido a través de una escala diseñada por los autores.

Indicadores: Obtención de la data, modelamiento de acciones, procesamiento, comunicación, control de opciones

Escala de medición: Ordinal

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

En el marco de la tesis en desarrollo, la taxonomía asociada al presente estudio se centra en población, muestra y muestreo. Para el primer caso, se entiende como el conjunto finito o ilimitado de todas las unidades estadísticas de las que queremos investigar una determinada característica que las identifique como homogéneas.

3.3.2. Muestra

Por muestra estadística entendemos aquel grupo de unidades estadísticas, un subconjunto adecuadamente extraído de la totalidad de la población o universo, del que podemos derivar, con pequeños márgenes de error, indicios de las características de la totalidad de la población. Es decir, para determinar las características fundamentales de una población estadística, no siempre es necesario analizar toda la población, sino que basta con examinar una parte de ella, es decir, una muestra estadística. En este sentido, y de manera deliberada, se seleccionó a la muestra poblacional con un tope de 38 estudiantes, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1

Muestra, unidades de análisis de la investigación

Estudiantes	Frecuencia	%
Varones	22	58%
Mujeres	16	42%
Total	38	100%

Fuente: elaboración propia (SPSS 27.0)

3.3.3. Muestreo

Así, hay un objeto y unas propiedades que medir en los casos que fluyen a una unidad, pero los objetos sociales son cambiantes, interactúan con el investigador y pertenecen a su propia realidad. Esto impone altos niveles de estandarización de los procedimientos cuando nos situamos del lado de la investigación cuantitativa que nos llevará a hablar de procedimientos de *muestreo*; mientras que impondrá

una elección cuidadosa y meticulosa cuando nos situamos del lado de la investigación cualitativa que nos llevará a hablar de procedimientos de selección.

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión del muestreo

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none">• Estudiantes matriculados en el semestre del ciclo lectivo 2022 – II.• Aquellos que hayan concedido y permitido el consentimiento respectivo.	<ul style="list-style-type: none">• Estudiantes matriculados en otros grupos horarios con diferente docente.• Aquellos que no hayan concedido y permitido el consentimiento respectivo.

Fuente: elaboración propia

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas de recolección de datos

A través del presente estudio, la recogida de datos se orienta al proceso de obtención de información empírica que permite la medición de las variables habilidades investigativas y formación de la docencia universitaria en unidades de análisis, con el objetivo de obtener los datos necesarios para el estudio del problema o aspecto de la realidad social objeto de la investigación. A efectos de poner en práctica este proceso, se aplicaron:

- El cuestionario
- El análisis de contenido
- La observación

El cuestionario como técnica más universal, se utilizó a lo largo de toda la investigación. Del mismo modo, el análisis de contenido se utilizó, donde las fuentes de información son de carácter secundario. No obstante, utilizadas como principal fuente de información para el procesamiento estadístico.

Hay que tener en cuenta que en cualquier fase de la investigación puede haber una técnica predominante de recogida de datos, pero siempre se complementa con

otras técnicas.

3.4.2. Instrumento de recolección de datos

Para garantizar la consistencia, reducir el sesgo y mejorar la validez y confiabilidad del presente estudio, se ha desarrollado un formulario y procedimiento estandarizados para la recopilación de datos.

El contenido del formulario estandarizado de recolección de datos se estableció sobre la base de: metodologías adoptadas en otras revisiones; estándares de publicación establecidos por las principales revistas de ciencias sociales material de primera fuente; la literatura estadística, meta analítica y de evaluación; revisiones y opiniones de expertos; los resultados de la verificación piloto.

El formulario se utiliza para clasificar y describir las principales características de las habilidades investigativas (26 preguntas) y para verificar la incidencia de la formación de la docencia universitaria (23 preguntas).

Se examinan los procedimientos y resultados de los estudios, evaluando las limitaciones específicas que pueden afectar la validez de los propios estudios en relación con las categorías y sus dimensiones.

3.4.3. Validez y confiabilidad

La confiabilidad y la validez son dos conceptos utilizados para evaluar la calidad de la investigación. La confiabilidad refleja la medida en que los resultados de la investigación pueden reproducirse cuando se repiten en las mismas condiciones. La validez refleja la medida en que los resultados de una investigación miden lo que el estudio pretendía medir.

Obtener evaluaciones precisas, fiables y válidas de la opinión pública suele ser tedioso. Al crear encuestas con software de encuestas, es importante comprender las relaciones sutiles entre las preguntas y cómo estas relaciones pueden influir en cómo los encuestados perciben las preguntas. También es importante comprender las técnicas mediante las cuales se pueden generar preguntas para que sean confiables y válidas.

Respecto al trabajo de investigación, la validez del instrumento fue otorgada por tres expertos con grado de Maestro y Doctor en Educación. Para tal propósito, se entregó una ficha de coeficiente de validez de contenido – CVC, formato evaluativo instrumental con los criterios generales para aquellos que superen a 0,80. Además, los formatos relativos a los constructos y puntos de vista esenciales a la evaluación, forman parte del itinerario para emitir sus calificaciones. De mismo modo, de forma particular, se estableció, por cada pregunta, la razón de validez de contenido – RCV a través de la siguiente fórmula:

$$CVC_I = \frac{M_X}{V_{max}}, \quad \text{donde,} \quad M_X: \text{representa la puntuación dada por expertos y}$$

V_{max} : representa la puntuación máxima que podría alcanzar el ítem.

$$Pe_i = \left(\frac{1}{j}\right)^j, \quad \text{donde,} \quad Pe_i: \text{representa el error asignado a cada ítem} \quad \text{y}$$

j : representa el número de expertos.

$$CVC = CVC_I - Pe_i, \text{ donde, } CVC: \text{representa el coef. de validez de contenido}$$

Respecto al instrumento, la confiabilidad, posee la capacidad para medir de la variable, su puntuación real. En este sentido, representa la relación entre la variación real y la variación total de las puntuaciones observadas. Para este propósito, haciendo uso del Coeficiente Alfa de Cronbach, se utilizará la Confiabilidad de consistencia, que señala la consistencia y coherencia en las preguntas y su estructura. En éste sentido, se utiliza la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{k \left(1 - \sum \frac{S_i^2}{S_t^2} \right)}{K - 1}, \text{ donde, } k: \text{representa el número de ítems,}$$

S_i^2 : representa la varianza de las puntuaciones en los ítems,

S_t^2 : representa la varianza de las puntuaciones totales del test

Por cuanto, para verificar la confiabilidad, a través de la aplicación formularia, se plantea la siguiente premisa, si el valor del resultado se acerca a 1, el instrumento se considera oportuno.

Tabla 3*Confiabilidad*

Alfa	Escala
>0,9	Excelente
>0,8	Bueno
>0,7	Aceptable
>0,6	Cuestionable
>0,5	Pobre
>0,5	Inaceptable

Fuente: *Elaboración propia*

La evaluación de la confiabilidad, a través de la aplicación del alfa de Cronbach, sobre la muestra de 38 estudiantes universitarios, identificada de manera intencional, se obtiene con los siguientes valores de codificación.

Tabla 4*Valor de codificación*

Escala	Valor de la codificación
Nunca	3
A veces	2
Casi siempre	1
Siempre	0

Fuente: *Elaboración propia*

3.5. Procedimiento

A efectos de llevar a cabo el procedimiento del estudio, ésta representa una técnica para reducir y sistematizar cualquier tipo de información obtenida (documentos escritos, películas, registros, etc.) en datos, respuestas o valores correspondientes a variables que se investigan en relación con un problema.

Nos orientamos primero a la definición como una técnica de codificación, mediante la cual las grandes respuestas orales se reducen a cuestiones esenciales en categorías representadas numéricamente. Es el caso de la información obtenida mediante cuestionarios con preguntas abiertas, que puede sistematizarse en un grupo de indicadores con categorías codificadas. Es por ello que, previamente, se

determina el tipo de información a través de un muestreo de los cuestionarios, contenida en las respuestas dadas a cada pregunta abierta; de tal forma que sea posible establecer los indicadores y sus categorías que permitan sistematizar esta información.

Se procedió a seleccionar la unidad de análisis. El primer punto es el propósito teórico o práctico de los estudios. La definición precisa del universo es tan importante en este momento como en cualquier otro, los problemas de muestreo aparecen de la misma manera. En éste contexto, es necesario limitar cuatro aspectos, la indicación precisa del lugar (Una escuela profesional de una Universidad de Guayaquil), cuándo (Semestre del ciclo 2022 - II), a través de qué medio (consulta directa - cuestionario) y de qué tema (habilidades investigativas)".

El procedimiento descrito, nos orienta al tratamiento de cualquier tipo de información acumulada en categorías codificadas de variables que permiten analizar el problema objeto de estudio. En estos términos, se construyó una matriz de operacionalización, ya que se refiere a unidades de análisis, variables y valores o respuestas. Del mismo modo, se refiere a un universo de estudio. La importancia del análisis del estudio radica en que nos permite recopilar datos de información acumulada en distintos periodos de tiempo y realizar estudios comparativos.

3.6. Método de análisis de datos

El método de análisis de datos establece la relación entre: a) Las habilidades investigativas identificadas, b) la fuente de datos, es decir, la fuente donde se concentra la información que será codificada, y c) una hoja de codificación en la que se registran los códigos de los datos de las unidades de análisis (los estudiantes universitarios).

Para la utilización del método de análisis de contenido, el investigador, previamente, deberá verificar y delimitar el problema motivo del estudio, que ya fue definido en el proceso de investigación social; identificar las variables e indicadores que se investigan con sus respectivas categorías o alternativas de respuesta, identificar las unidades de análisis, el universo estudiado, el tamaño y tipo de muestra que previamente fue definido en el proceso de investigación.

En relación con la aplicación de la técnica de análisis de datos, los pasos a seguir son los siguientes:

- 3 Definir e identificar la fuente de los datos, determinando el grado de fiabilidad de la información concentrada en dicha fuente.
- 4 Establecer un código inferencial.
- 5 Diseñar la hoja de codificación de las unidades de análisis.
- 6 Codificación de la información concentrada en la fuente de datos y registro en la hoja de códigos de cada unidad de análisis.
- 7 Crítica o control de calidad de la información codificada.

Los datos, una vez obtenidos en las hojas de códigos y tras una crítica o control de calidad, pueden sistematizarse o consolidarse en una matriz tripartita para su tratamiento y análisis estadístico.

En relación con la crítica o el control de calidad de los datos recopilados, se sigue el siguiente proceso: en primer lugar, el propio investigador comprueba si toda la información se ha codificado de acuerdo con las variables o indicadores tal y como se han categorizado. En segundo lugar, debe llevarse a cabo un proceso de recodificación de la información codificada con la participación de otros investigadores. El trabajo realizado tanto por el propio investigador como por otros no debe dejar una tasa de error superior al 3% a los efectos de que los datos recogidos sean fiables.

Además, a efectos de hacer más rigurosa la medición del grado de fiabilidad de los datos, es necesario correlacionar una muestra de variables entre los datos codificados para los distintos investigadores. El coeficiente de correlación deberá ser elevado si se utiliza el coeficiente simple de Pearson, para que los datos sean fiables, y esto depende del tamaño de la muestra y del nivel de significación elegido.

El mayor grado de validez de los datos que expresan el valor de la variable buscada viene determinado por el número de indicadores, referidos a la misma variable, que recogen datos fiables. El control de calidad debe realizarse paralelamente al proceso de codificación de la información mediante la selección de muestras de datos codificados. Por ejemplo, tomando el importe de la información codificada el primer día, durante el tercer día y durante el quinto día.

En caso de que en cada muestra el margen de error no supere el 3%, se puede mantener una proporción cada vez menor que el tamaño de la muestra que se va a recodificar, pero manteniendo como codificador al investigador que inició ese proceso. Si el error de codificación es superior al mínimo aceptable, deben tomarse las medidas oportunas para eliminarlo. Éstas pueden ser: el cambio de codificador, la revisión de las definiciones de las variables e indicadores, o la forma en que se categorizan y que pueden inducir al investigador a un alto grado de subjetividad en el proceso de codificación; sobre todo cuando se trata de información acumulada durante largos periodos en los que es probable que se hayan producido cambios en los términos o conceptos que definen los datos de una misma variable.

Así, en la aplicación de la técnica de análisis de contenido, el proceso de codificación de la información recogida deberá ser realizado por un investigador formado en el tema investigado, del mismo modo, la recodificación deberá ser realizada por investigadores del mismo nivel profesional.

3.7. Aspectos éticos

La percepción de un adecuado rigor ético en la investigación científica ayuda a promover y consolidar el consenso público en la investigación científica. Aunque el presente estudio es autofinanciado, está orientado a apoyar o contribuir epistemológicamente a futuras investigaciones en las que puedan depositar su confianza y que sean capaces de percibir como responsables, de calidad y completas en todos los aspectos. Cada vez más organismos de conocimiento, de hecho, desde la iniciativa universitaria de Guayaquil, hasta las exigidas por el investigador de la presente tesis, ya en la fase de presentación de la solicitud de financiación, se demuestra que una capacidad de afrontar correcta y responsablemente las implicaciones éticas y el impacto de la investigación: desde los ensayos clínicos, al medio ambiente, al consentimiento informado de los pacientes, a la protección de los animales involucrados.

Se debe entender que el curso axiológico y ético de la investigación científica, específicamente en nuestro estudio, es algo muy complicado, dado que no existe una transcripción única y total de la misma. Sería adecuado discernir todo y profundizar en la historia, pero todavía no tenemos una base sólida para hacerlo. Basta

pensar en todas las investigaciones realizadas (y los tratamientos, para no olvidar) en el campo de la medicina incluso antes de que supiéramos en todos los aspectos cómo es un cuerpo humano.

Pudiendo resumir, aunque no sea posible hacerlo, se puede decir que la investigación científica es algo que hacen los científicos, una actividad que tiene el propósito de descubrir y explicar hechos, teorías, comportamientos que tienen que ver con la esfera de la el conocimiento y la experiencia humanos, utilizando métodos científicos.

Lamentablemente en el imaginario colectivo, la investigación científica se restringe al ámbito de la naturaleza, que no es real ya que reúne e interpreta hechos de todo tipo. La investigación científica se considera la clave para el desarrollo a largo plazo de la sociedad. Además de ser importante desde el punto de vista económico. Da ideas constantes y es sólo gracias a ella que el progreso continúa. También conocido como progreso técnico y científico.

IV. RESULTADOS

Los resultados obtenidos luego del procesamiento de los datos para ser interpretados como información, fundamentan su juicio en los siguientes objetivos propuestos, con sus respectivas escalas:

Objetivo 1: Identificar las bases epistemológicas de las habilidades investigativas explícitas en el currículo de formación docente de la escuela profesional en estudio

Tabla 5

Datos de la escala de habilidades investigativas

Variable	Ítems	Valores	Total	Intervalos	Categoría
Habilidades investigativas	41	Siempre	150	121 – 150	Superior
		Casi siempre		91 – 120	Medio
		A veces		61 – 90	Inferior
		Nunca		30 – 60	Muy inferior

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

Tabla 6

Datos de las dimensiones

Dimensiones	Ítems	Total	Intervalos	Categoría
Obtención de la data	9	30	9 - 13	Muy inferior
			14 - 19	Inferior
			20 - 24	Medio
			25 - 30	Superior
Modelamiento de acciones	8	31	8 - 13	Muy inferior
			14 - 19	Inferior
			20 - 25	Medio
			26 - 31	Superior
Procesamiento	9	30	9 - 13	Muy inferior
			14 - 19	Inferior
			20 - 24	Medio
			25 - 30	Superior
Comunicación	7	28	7 - 12	Muy inferior
			13 - 18	Inferior

			19 - 23	Medio
			23 - 28	Superior
Control de acciones	8	31	8 - 13	Muy inferior
			14 - 19	Inferior
			20 - 25	Medio
			26 - 31	Superior
	41	150		

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

Tabla 7

Datos de la escala de Formación del docente universitario

Variable	Ítems	Valores	Total	Intervalos	Categoría
Formación del docente universitario	17	Siempre	150	121 – 150	Superior
		Casi siempre		91 – 120	Medio
		A veces		61 – 90	Inferior
		Nunca		30 – 60	Muy inferior

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

Tabla 8

Datos de las dimensiones

Dimensiones	Ítems	Total	Intervalos	Categoría
Modalidades activas	9	30	9 - 13	Muy inferior
			14 - 19	Inferior
			20 - 24	Medio
			25 - 30	Superior
Vinculación social	8	31	8 - 13	Muy inferior
			14 - 19	Inferior
			20 - 25	Medio
			26 - 31	Superior
	17	61		

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

Estadística descriptiva

Resultados por variables V.Ind.

Tabla 9

Muestras de la V. I.

Categoría	fi	fi%
Muy inferior	1	2.63
Inferior	17	44.74
Medio	12	31.58
Superior	8	21.05
Total	38	100.00

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

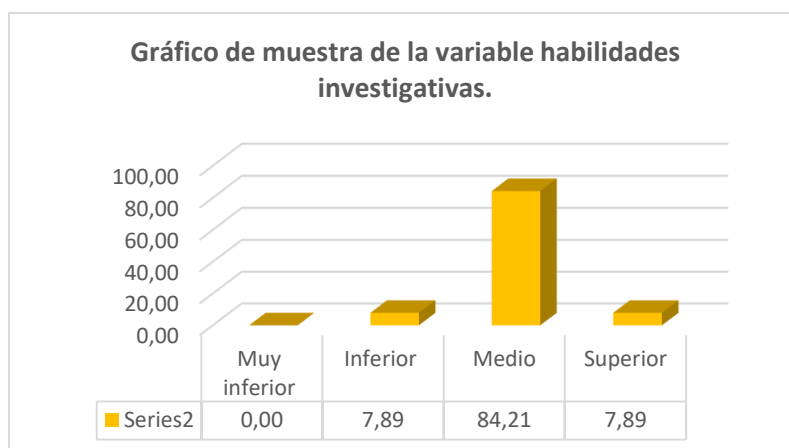


Figura 1

Análisis

En la tabla 4.5t, se observa que el 2.63%, del 100% de los participantes, poseen habilidades investigativas muy por debajo del superior esperado, el cual se representa en 21.05%. En este sentido, el 44.74%, simboliza, a su vez, una categoría inferior, respecto a la frecuencia porcentual del 31.58%. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por el escaso hábito de lectura en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de acceso y búsqueda de contenidos de investigaciones relacionadas.

Tabla 10

Muestras de obtención de la data

Categoría	fi	fi%
Muy inferior	3	7.89
Inferior	11	28.95
Medio	9	23.68
Superior	15	39.47
Total	38	100.00

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

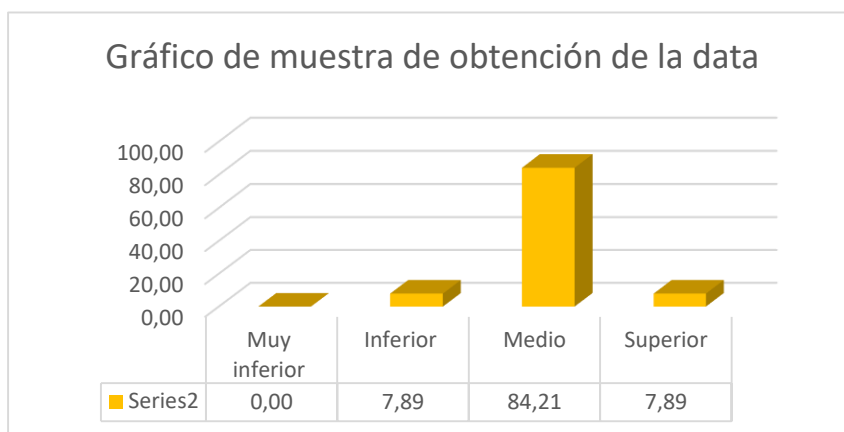


Figura 2

Análisis

En la tabla 4.5t, se observa que el 7,89%, del 100% de los participantes, poseen habilidades en la obtención de la data muy por debajo del superior esperado, el cual se representa en 39.47%. En este sentido, el 28.95%, simboliza, a su vez, una categoría inferior, respecto a la frecuencia porcentual del 23.68%. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por las limitaciones de obtención de datos en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de acceso y búsqueda digital y físico respecto a los contenidos de investigaciones relacionadas.

Tabla 11

Muestras del modelamiento de acciones

Categoría	fi	fi%
Muy inferior	1	2.63
Inferior	16	42.11
Medio	7	18.42
Superior	14	36.84
Total	38	100.00

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

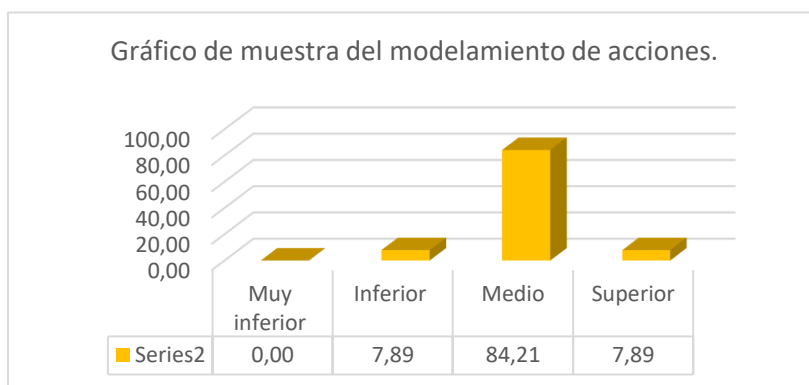


Figura 3

Análisis

En la tabla 4.5t, se observa que el 2.63%, del 100% de los participantes, poseen habilidades en el modelamiento de acciones muy por debajo del superior esperado, el cual se representa en 36.84%. En este sentido, el 42.11%, simboliza, a su vez, una categoría inferior, respecto a la frecuencia porcentual del 18.42%. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por el escaso hábito de lectura en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de acceso y búsqueda de contenidos de investigaciones relacionadas.

Tabla 12

Muestras del procesamiento

Categoría	fi	fi%
Muy inferior	0	0.00
Inferior	13	34.21
Medio	17	44.74
Superior	8	21.05
Total	38	100.00

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

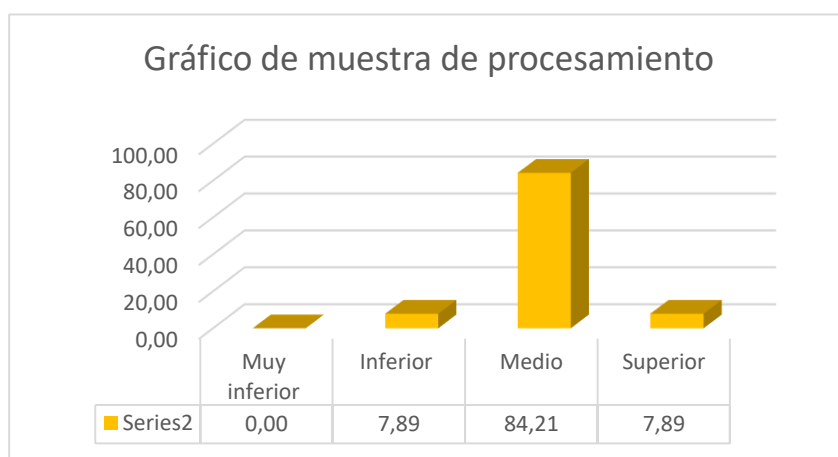


Figura 4

Análisis

En la tabla 4.5t, se observa que el 0.00%, del 100% de los participantes, poseen habilidades de procesamiento muy por debajo del superior esperado, el cual se representa en 21.05%. En este sentido, el 34.21%, simboliza, a su vez, una categoría inferior, respecto a la frecuencia porcentual del 44.74%. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por ciertas limitaciones en cuanto al procesamiento de la data encontrada en las investigaciones. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de acceso y búsqueda de contenidos para el procesamiento respectivo.

Tabla 13

Muestras de comunicación

Categoría	fi	fi%
Muy inferior	0	0.00
Inferior	15	39.47
Medio	19	50.00
Superior	4	10.53
Total	38	100.00

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

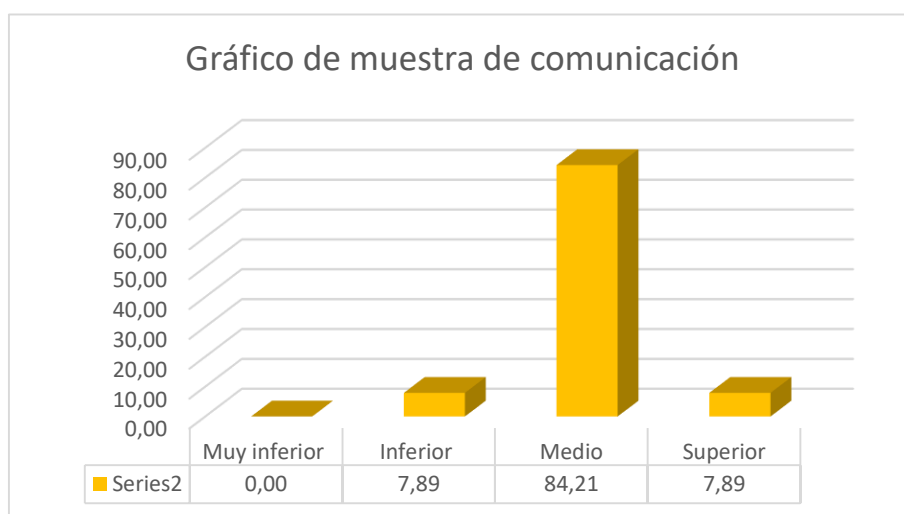


Figura 5

Análisis

En la tabla 4.5t, se observa que el 0.00%, del 100% de los participantes, poseen habilidades en comunicación muy por debajo del superior esperado, el cual se representa en 10.53%. En este sentido, el 39.47%, simboliza, a su vez, una categoría inferior, respecto a la frecuencia porcentual del 50.00%. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por la escasa comprensión en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de acceso y búsqueda de contenidos de investigaciones relacionadas.

Tabla 14

Muestras de control de acciones

Categoría	fi	fi%
Muy inferior	5	13.16
Inferior	18	47.37
Medio	6	15.79
Superior	9	23.68
Total	38	100.00

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

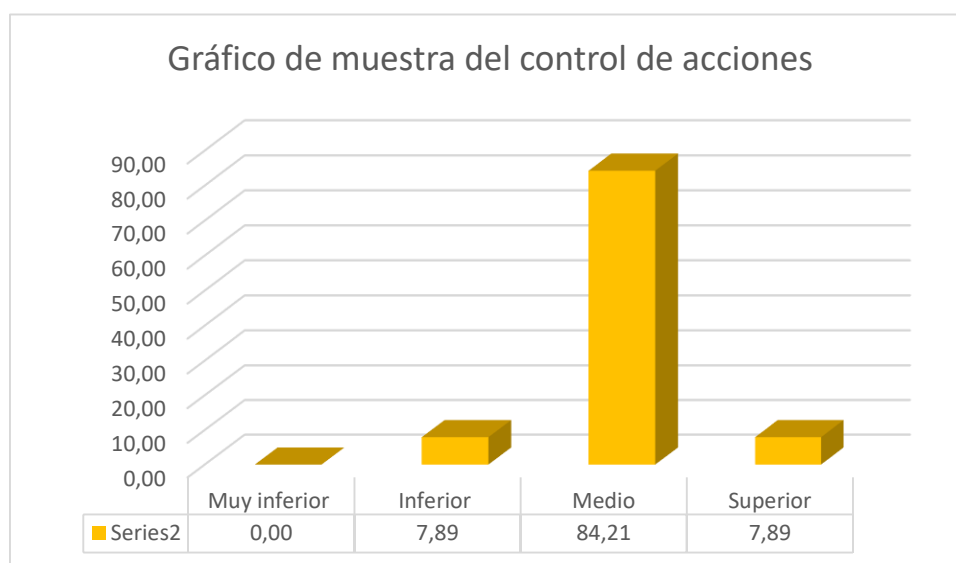


Figura 6

Análisis

En la tabla 4.5t, se observa que el 13.16%, del 100% de los participantes, poseen un control de acciones muy por debajo del superior esperado, el cual se representa en 23.68%. En este sentido, el 47.37%, simboliza, a su vez, una categoría inferior, respecto a la frecuencia porcentual del 15.79%. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por el escaso conocimiento en el control de acciones en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de control y monitoreo de acciones en investigaciones relacionadas.

Estadística descriptiva

Resultados por variables V.Dep.

Tabla 15

Muestras de la V. Dep.

Categoría	fi	fi%
Muy inferior	0	0.00
Inferior	4	10.00
Medio	20	50.00
Superior	16	40.00
Total	40	100.00

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

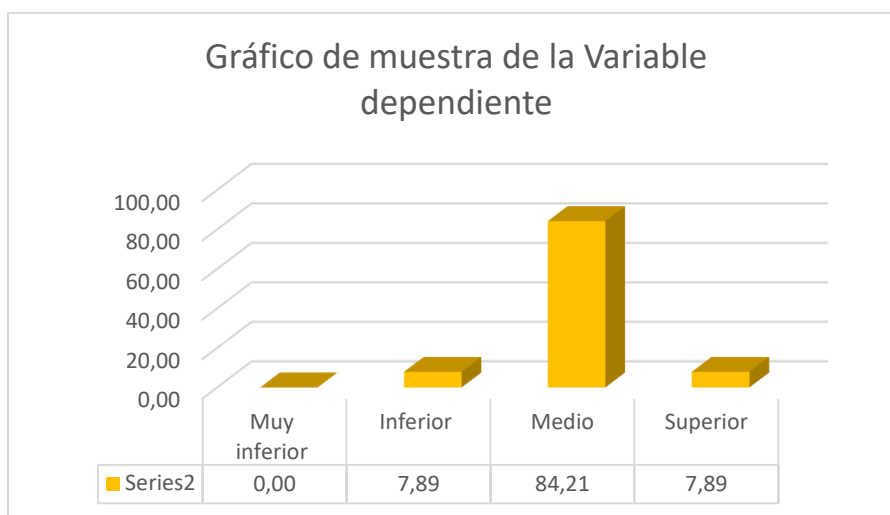


Figura 7

Análisis

En la tabla 4.5t, se observa que el 0.00%, del 100% de los participantes presentan una formación de la docencia universitaria muy por debajo del superior esperado, el cual se representa en 40.00%. En este sentido, el 10.00%, simboliza, a su vez, una categoría inferior, respecto a la frecuencia porcentual del 50.00%. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por la escasa atención en la formación en cuanto al perfil curricular se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar procedimientos para llevar a cabo todo conjunto de acciones que definan dicha formación.

Tabla 16

Muestras de modalidades activas

Categoría	fi	fi%
Muy inferior	0	0.00
Inferior	1	2.63
Medio	28	73.68
Superior	9	23.68
Total	38	100.00

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

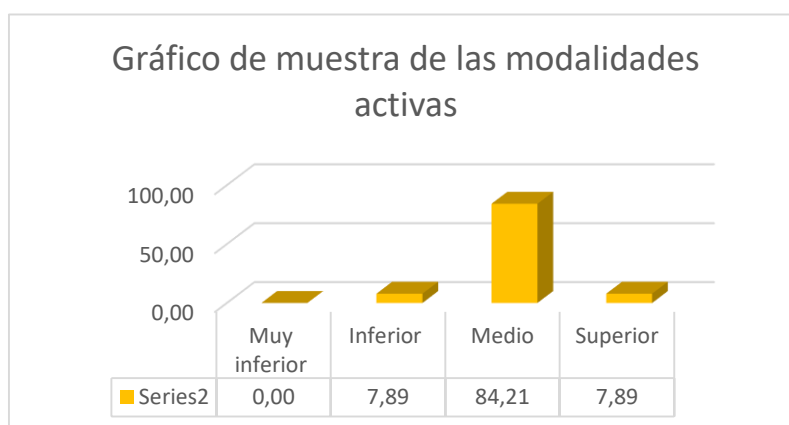


Figura 8

Análisis

En la tabla 4.5t, se observa que el 0.00%, del 100% de los participantes, manejan modalidades activas muy por debajo del superior esperado, el cual se representa en 23.68%. En este sentido, el 2.63%, simboliza, a su vez, una categoría inferior, respecto a la frecuencia porcentual del 73.68%. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por el escaso conocimiento en el control de acciones en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de control y monitoreo de acciones en investigaciones relacionadas.

Tabla 17

Muestras de vinculación social

Categoría	fi	fi%
Muy inferior	0	0.00
Inferior	3	7.89
Medio	32	84.21
Superior	3	7.89
Total	38	100.00

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

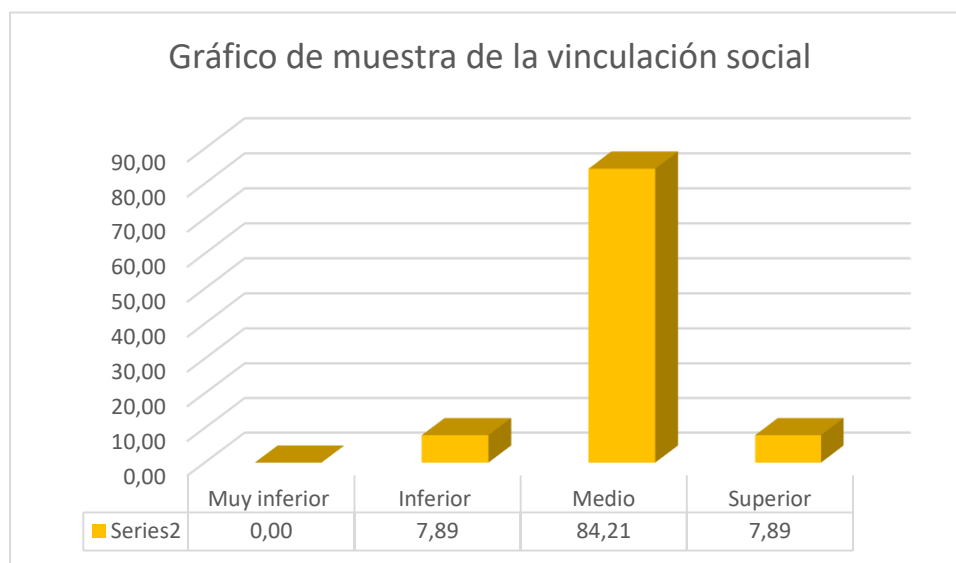


Figura 9

Análisis

En la tabla 4.5t, se observa que el 0.00%, del 100% de los participantes, manejan una vinculación social muy por debajo del superior esperado, el cual se representa en 7.89%. En este sentido, el 7.89%, simboliza, a su vez, una categoría inferior, respecto a la frecuencia porcentual del 84.21%. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por el escaso conocimiento en el control de acciones en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de vinculación social en la formación docente universitaria.

Análisis de correlación entre la V.Ind. (Habilidades investigativas) y la V. Dep. (Formación de la docencia universitaria): Contraste de hipótesis

Tabla 18

Prueba χ^2 (Independencia)

	Valor	df	Sig.
Chi – cuadrado de Pearson	39.478	4	.000
Razón de verosimilitud	28.281	3	.000
Asociación lineal por lineal	20.267	2	.000
N de casos válidos	38		

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

Tabla 19

Análisis de hipótesis

Datos	Valores
Análisis de hipótesis	<p>H_0: Existe dependencia entre las habilidades investigativas y la formación de la docencia universitaria.</p> <p>H_a: No existe dependencia entre las habilidades investigativas y la formación de la docencia universitaria.</p>
N.sig.	$\alpha = 0.05$
Est. de contraste	$\chi^2: \sum \frac{(\sigma - E - 0,5)^2}{E}$ $\frac{\text{Valor calculado}}{\chi^2}$
Val. de p.	p=0.001
Se concluye que	Desde el punto de vista estadístico no son independientes las habilidades investigativas y la formación de la docencia universitaria. Debido a que la hipótesis alterna se acepta a partir de p<0,05

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

Tabla 20*Tau de Kendall (Test de asociación)*

		Valor	Err. tip.asint. a	T aprox. b.	Sig. aprox
Ord. x ord.	Tau – b de Kendall	.703	.112	5.658	.000
N de casos válidos		38			

*Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)***Tabla 21***Análisis de hipótesis*

Datos	Valores
Análisis de hipó- tesis	H_0 : Existe correlación estadística entre las habilidades investigativas y la formación de la docencia universitaria. H_a : No existe correlación estadística entre las habilidades investigativas y la formación de la docencia universitaria.
N.sig.	$\alpha = 0.05$
Est. de contraste	$X^2: \frac{n_c - n_d}{\sqrt{(n_0 - n_1)(n_0 - n_2)}} \text{ Tau } B = 0.703$
Val. de p.	p=0.001
Se concluye que	Existe correlación entre las habilidades investigativas y formación de la docencia universitaria. Se acepta la hipótesis alterna, debido al nivel moderado por dos factores; porque en la muestra de estudio se da $p < 0,05$ y el índice de asociación en 0,598.

Test de Sub hipótesis

Existe relación entre Habilidades investigativas y modalidades activas

Tabla 22

Tau de Kendall (Test de asociación)

		Valor	Err. tip.asint. a	T aprox. b.	Sig. aprox
Ord. x ord.	Tau – b de Kendall	.681	.086	6.523	.000
N de casos válidos		38			

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

Tabla 23

Análisis de hipótesis

Datos	Valores
Análisis de hipó- tesis	<p>H_0: Existe correlación estadística entre las habilidades investigativas y modalidades activas.</p> <hr/> <p>H_a: No existe correlación estadística entre las habilidades investigativas y modalidades activas.</p>
N.sig.	$\alpha = 0.05$
Est. de contraste	$X^2: \frac{n_c - n_d}{\sqrt{(n_0 - n_1)(n_0 - n_2)}} \quad \text{Tau B} = 0.681$
Val. de p.	$p=0.001$
Se concluye que	Existe correlación entre las habilidades investigativas y modalidades activas. Se acepta la hipótesis alterna, debido al nivel moderado por dos factores; porque en la muestra de estudio se da $p < 0,05$ y el índice de asociación en 0,651.

Existe relación entre Habilidades investigativas y vinculación social

Tabla 24

Tau de Kendall (Test de asociación)

		Valor	Err. tip.asint. a	T aprox. b.	Sig. aprox
Ord. x ord.	Tau – b de Kendall	.639	.091	6.273	.000
N de casos válidos		38			

Fuente: elaboración propia (SPSS v.25)

Tabla 25

Análisis de hipótesis

Datos	Valores
Análisis de hipótesis	<p>H_0: Existe correlación estadística entre las habilidades investigativas y la vinculación social.</p> <p>H_a: No existe correlación estadística entre las habilidades investigativas y la vinculación social.</p>
N.sig.	$\alpha = 0.05$
Est. de contraste	$X^2: \frac{n_c - n_d}{\sqrt{(n_0 - n_1)(n_0 - n_2)}} \quad \text{Tau B} = 0.639$
Val. de p.	$p=0.001$
Se concluye que	Existe correlación entre las habilidades investigativas y modalidades activas. Se acepta la hipótesis alterna, debido al nivel moderado por dos factores; porque en la muestra de estudio se da $p < 0,05$ y el índice de asociación en 0,682.

V. DISCUSIÓN

Para cumplir con los objetivos de la educación superior, el requisito previo indispensable es que la formación docente se base en la investigación a partir de una condición básica: los docentes deben tener un conocimiento profundo de los últimos hallazgos de investigación en las materias que enseñan y deben ser conscientes de las nuevas investigaciones sobre las formas, que la evidencia empírica ha demostrado ser efectiva, con la que se puede enseñar y aprender una materia. Es decir, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por el escaso conocimiento en el control de acciones en cuanto a investigaciones se refiere. También nos enfocamos, a que la información de investigación de arriba hacia abajo por sí sola no es suficiente para cambiar las prácticas de los docentes. El punto es, precisamente, poder trasladar estos principios generales en los diferentes, multiformes y complejos contextos educativos. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de control y monitoreo de acciones en investigaciones relacionadas.

Otro aspecto importante es que, la investigación, en efecto, parte de distintos marcos teóricos, de distintas situaciones operativas y de distintas características personales de docentes y alumnos, así como de otros factores incontrolables. Los estudios empíricos realizados en otros contextos ciertamente pueden brindar sugerencias útiles sobre los factores que parecen correlacionarse con el éxito educativo y representan un punto de referencia para orientar la investigación, pero los docentes deben, ante todo, ser capaces de formular preguntas significativas sobre los problemas de su entorno. propia acción didáctica, leer críticamente los resultados de la investigación educativa, tamizar los diferentes tipos de evidencia seleccionando los resultados más fiables y evaluar la pertinencia de estos resultados para la propia práctica didáctica. Por lo que, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por las limitaciones de obtención de datos en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de acceso y búsqueda digital y físico respecto a los contenidos de investigaciones relacionadas.

Hay que aclarar que, en realidad, las habilidades de investigación de los docentes han sido hasta ahora el área más descuidada tanto en la formación docente como en la práctica universitaria y la dialéctica entre la investigación teórica y la práctica docente no siempre ha sido fácil. Hoy los maestros mientras resuelven los muchos problemas que el contexto plantea cada día, no siempre son conscientes de la forma en que llegan a enfrentar estos problemas. Igualmente, subdesarrollado está el debate sobre la epistemología de la práctica educativa: es necesario cambiar las actitudes y la cultura de los docentes y ampliar la conciencia sobre su práctica para que puedan abrirse a nuevas posibilidades de solución de problemas a través de una reflexión sobre el hecho educativo, realizada no con las herramientas conocimientos del sentido común, pero con un método científico adecuado. Es por ello que, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por el escaso hábito de lectura en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de acceso y búsqueda de contenidos de investigaciones relacionadas.

Para los docentes no es importante poseer un repertorio de técnicas y líneas de acción precodificadas sino desarrollar la capacidad de captar el perfil original de las situaciones y poner en juego habilidades de innovación, creación, decisiones que no residen en códigos para ser aprendidos, sino que se llevan a cabo sólo en prácticas situadas. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por ciertas limitaciones en cuanto al procesamiento de la data encontrada en las investigaciones. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de acceso y búsqueda de contenidos para el procesamiento respectivo. En este sentido, no podemos dejar de considerar la progresiva importancia que han ido adquiriendo en las últimas décadas las directrices encaminadas a identificar métodos y conocimientos capaces de integrar la investigación teórica y la práctica docente. Nos referimos, en particular, a las líneas de investigación fenomenológicas en las que la integración entre investigación y práctica docente ha adquirido las connotaciones de una reflexividad anclada a la acción o profesionalidad reflexiva. Ahora bien, cuando nos referimos a la categoría muy

inferior, es probablemente por la escasa comprensión en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de acceso y búsqueda de contenidos de investigaciones relacionadas.

Cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por el escaso conocimiento en el control de acciones en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de control y monitoreo de acciones en investigaciones relacionadas. Pero, también es cierto que, sin estudios metodológicos y experiencia de procesos de investigación es muy difícil que los docentes interioricen tal orientación profesional, es decir, que aprendan a tener una actitud analítica y abierta hacia su trabajo y que sean capaces de sacar conclusiones de sus propias experiencias y observaciones. Por lo tanto, los maestros necesitan aprender un alfabeto científico crítico. Ante la necesidad de tomar decisiones continuamente, es fundamental no tanto el conocimiento de toda la enciclopedia del saber pedagógico como, más bien, la posesión de técnicas de investigación científica que puedan ayudar a los docentes a encontrar una solución a los múltiples problemas que enfrentan.

Un plan de estudios para la formación del profesorado ya no puede pensarse solo en términos de conocimientos teóricos de los que esperar, simplistamente, una aplicación automática en el contexto profesional. Es necesario cambiar las actitudes y la cultura de los docentes y ampliar la conciencia de su práctica para que puedan abrirse a nuevas posibilidades de resolución de problemas a través de una reflexión sobre el hecho educativo realizada no con las herramientas cognitivas del sentido común sino con un método científico apropiado. Las metodologías de formación formales y tradicionales deben dar paso a actividades menos estructuradas, más basadas en formas colaborativas entre pares, que involucren a los docentes en procesos cíclicos de acción y reflexión, como por ejemplo una aplicación automática en el contexto profesional. Es necesario cambiar las actitudes y la cultura de los docentes y ampliar la conciencia de su práctica para que puedan abrirse a nuevas posibilidades de resolución de problemas a través de una reflexión sobre el

hecho educativo realizada no con las herramientas cognitivas del sentido común sino con un método científico apropiado. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por la escasa atención en la formación en cuanto al perfil curricular se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar procedimientos para llevar a cabo todo conjunto de acciones que definan dicha formación.

Con miras a promover una práctica docente basada en los resultados de la investigación empírica, se cree que debe retomarse la disposición, presente en la versión original del decreto, que preveía la obligación para el docente de iniciar un proyecto de investigación y merecen encontrar un nuevo espacio de acción y, más en general, la necesidad de destinar al docente a actividades formativas, de tipo laboratorio, vinculadas a la innovación y la experimentación didáctica. Lo anterior en consideración a que los objetivos del período anual de capacitación y prueba llevan a concluir que el mismo debe construirse para favorecer una integración provechosa entre el estudio teórico de las técnicas de enseñanza y la experimentación de las mismas en el campo. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por el escaso conocimiento en el control de acciones en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de control y monitoreo de acciones en investigaciones relacionadas. En particular, en las profesiones educativas, para comprender e intervenir en contextos cotidianos, las habilidades indispensables se relacionan principalmente con las herramientas útiles para observar, analizar, reflexionar, desarrollar planes de intervención controlados para la resolución de problemas, se impone la necesidad de dotar a los docentes de las herramientas cognitivas y metodológicas adecuadas para el ejercicio de una profesión cada vez más compleja y articulada en la medida en que refleja las múltiples problemáticas sociales en las que se desarrolla la formación.

Para que la enseñanza tenga un alto estatus profesional, los currículos de formación docente deben tener una orientación que no solo esté basada en la investigación, sino también informada por ella. La investigación debe convertirse en un estilo

de pensamiento y en una herramienta pedagógica para investigar, comprender e intervenir en las realidades educativas y, al mismo tiempo, para desarrollar actitudes reflexivas y aumentar las competencias profesionales. El punto ideal de convergencia entre teoría y práctica se convierte, por tanto, en un profesor "investigador" capaz de una actitud reflexiva hacia su propia actividad profesional, capaz de elegir entre alternativas formalmente equivalentes y poner en práctica su elección, monitorear los resultados, eventualmente revisar su significado. Por tanto, cuando nos referimos a la categoría muy inferior, es probablemente por el escaso conocimiento en el control de acciones en cuanto a investigaciones se refiere. Sin embargo, desde el punto de vista antagónico, en cuanto a superior se refiere, se da generalmente por motivaciones que impulsan la costumbre de buscar mecanismos de vinculación social en la formación docente universitaria.

VI. CONCLUSIONES

- Para el caso de las bases epistemológicas de las habilidades investigativas identificadas, explícitas en el currículo de formación docente de la escuela profesional en estudio, hacemos la siguiente reflexión, el reconocimiento de la importancia de tener competencias investigativas como elemento altamente calificante de la profesión docente,” es algo consolidado dentro de la reflexión científica nacional e internacional. Sabemos que las necesidades investigativas son muchas y variadas. En la formación docente verdaderamente inclusiva debe ser capaz de leerlas todas y dar las respuestas necesarias. Un estudiante puede presentar sus investigaciones cuando su aprendizaje, en una o más de las diversas áreas, requerido para atender problemas de su comunidad. Estas ralentizaciones o problemáticas pueden ser globales y generalizadas, específicas, sectoriales y, naturalmente, más o menos graves, permanentes o transitorias. Los factores causales pueden ser orgánicos, psicológicos, familiares, sociales, culturales, etc. En estos casos las necesidades educativas que tienen todos los alumnos de nivel universitario (por mencionar sólo los formados en docencia universitaria) se articulan de tal manera que se vuelven especiales. Dicho esto, si la tarea de la escuela es satisfacer las necesidades epistemológicas de los alumnos en relación con las diferencias individuales del aprendizaje, evidentemente diversificando la organización de la enseñanza, es esencial que todos los docentes sean capaces de tener acciones pedagógicas, relacionales, evaluativo, organizativo y tecnológico.
- De acuerdo con la descripción de las actividades que describen el proceso de habilidades y competencias investigativas, la capacidad de trabajar en equipo, ciertamente puede considerarse una de las habilidades que debe poseer un buen investigador, especialmente aquellos que trabajan en el campo educativo. Esta afirmación puede articularse según una doble línea argumental. El primero atañe a la naturaleza misma de la ciencia moderna y contemporánea, el segundo atañe a la configuración específica de la profesionalidad del docente en general y del docente de apoyo en particular.

- Con respecto a la primera pregunta, en su reflexión sobre la formación del concepto moderno de ciencia, señala cómo el camino del conocimiento científico no puede ser considerado un camino lineal, solipsista y autónomo, sino más bien como un camino lleno de baches. camino que debe confrontarse constantemente con formas de vida y cultura históricamente determinadas. Señalamos, además, que el proceso de institucionalización al que ha sido sometida la ciencia moderna requiere de reglas específicas que regulen el comportamiento de los individuos que se ocupan de ella, reglas que deben asegurar la realización de sus fines y su autonomía respecto de otros sistemas sociales. La investigación científica, además del objetivo fundamental de una búsqueda desinteresada de la verdad, tiene como objetivo la publicación de los resultados para posibilitar el control de los mismos por parte de la comunidad científica y su eventual utilización en la práctica: el conocimiento científico no puede mantenerse oculto ni ser considerado propiedad privada, sino que debe ser considerado un bien común y compartido. Por lo tanto, el valor de los enunciados científicos no está ligado a un solo autor, sino que es el resultado de una interacción entre los sujetos que componen una comunidad científica que, teniendo habilidades y conocimientos específicos en un campo determinado, pueden producir un diálogo público, o una contradicción con el fin de generar la única objetividad verdadera. a la que puede aspirar la ciencia, es decir, la intersubjetividad capaz de generar «conocimiento verdadero justificado».
- Para el caso de la descripción de la incidencia de la practica investigativa en la formación de la docencia universitaria, es comprensible cómo es necesario asumir el punto de vista de la colegialidad por parte de todo aquel que quiera actuar de manera “científica” en el contexto de su práctica académico formativo, es decir, los investigadores en general. y docentes que, como se ha dicho, pueden ser considerados profesionales e investigadores en el campo de la educación.
- Pasando a la segunda línea de razonamiento, como se señala en el marco teórico de nuestro estudio, se puede partir de la consideración de que una de las habilidades que mejor califica el estudiante universitario en la formación docente, es la de la autorregulación, es decir, la capacidad de observar sistemá-

ticamente los contextos de aprendizaje y de adaptar los conocimientos y prácticas propios para hacer frente a la variedad de situaciones que pueden surgir en el aula. Los maestros en formación ciertamente pueden beneficiarse al mejorar su autoeficacia en la práctica de su profesión ya que esto estimula los procesos reflexivos y motivacionales y potencia los aspectos afectivos produciendo cambios positivos en la confianza en el propio trabajo. Sin embargo, las habilidades de autorregulación a menudo se consideran expresiones de la determinación del individuo y no se enmarcan en la dimensión colaborativa cuando, en cambio, en contextos laborales, los docentes necesitan recurrir a habilidades de colaboración para relacionarse con compañeros y profesionales que cubren roles y funciones específicas.

VII. RECOMENDACIONES

Se debe considerar el fortalecimiento del desarrollo de habilidades colaborativas como representación de la base de donde partir para la construcción de un contexto educativo dialógico, compartido, constructivo y edificable, es decir, un contexto educativo en el que se desarrollen investigaciones científicas reales y propias. comunidades que, de hecho, pueden considerarse coincidentes con comunidades de aprendizaje y práctica. Los docentes «investigadores» que hayan desarrollado estas habilidades tendrán la capacidad de compartir teorías y prácticas, someterlas al conainterrogatorio de colegas y profesionales que forman parte del equipo de trabajo, detectar en conjunto fortalezas y debilidades, cambiar creencias y protocolos operativos basados en la evidencia observada.

Reforzar el uso de las tecnologías digitales para ofrecer un apoyo considerable para desarrollar una comunidad profesional de investigación y aprendizaje basada en una plataforma web, en la medida en que involucra estudiantes de educación en una actividad de reflexión y retroalimentación con educadores expertos, con el fin de promover el desarrollo de la denominada competencia adaptativa. Por competencia adaptativa entendemos el conjunto de habilidades que el docente desarrolla en el campo cognitivo (pensamiento crítico, razonamiento, capacidad de innovar), en el campo intrapersonal (flexibilidad, iniciativa, aprecio por la diversidad, metacognición), en el campo interpersonal (comunicación, colaboración, rendición de cuentas).

Intercambiar experiencias con los “expertos adaptativos”, quienes consideran el mundo como un contexto cambiante e inestable y toman esta observación como un hecho que revela sus límites de conocimiento y comprensión; sin embargo, aunque no experimentan esta inestabilidad y falta de certeza como una condición de límite y precariedad negativa, debe enfocarse sino como un desafío al que podrán reaccionar, en interacción dialógica con su comunidad profesional, haciéndose preguntas, buscando respuestas. y asumir riesgos y responsabilidades para hacer frente a nuevas situaciones.

REFERENCIAS

- Alin, C. (2010). *El gesto de entrenamiento*. Gestos profesionales y análisis de prácticas . París: El Harmattan.
- Andrieu, B. (2010). *Filosofía del cuerpo* . París: Vrin.
- Austin, JL, (1970). *Cuando decir es hacer* . París: El Umbral.
- Barthes, R. (1985). *La aventura semiológica* . París: Umbral.
- Beauvais, M. (2004). *Principios éticos para una filosofía de apoyo*. Conocimiento , 3, 99-113.
DOI: 10.3917/savo.006.0099
- Brau, S. y Mieusset, C. (2013). *El apoyo a los docentes en formación: una actividad sin referentes profesionales reales*. Investigación y Formación , 72, 27-40.
- Bruner, J. (2011). *Desarrollo infantil. Saber hacer, saber hacer* . París: PUF.
DOI: 10.3917/puf.brune.2011.01
- Bucheton, D. (2009). *Acción docente: gestos profesionales ajustados*. Toulouse: Octares.
- Bucheton, D. y Soulé, Y. (2009). *Los gestos profesionales y el juego de posturas del profesor en el aula*. Educación y didáctica , 3 (3), 29-48.
- Catroux, M. (2002). *Introducción a la investigación acción: modalidad de abordaje teórico centrado en la práctica*. Cuadernos del APLIUT , 3, 8-20.
DOI: 10.4000/apliut.4276
- Cifali, M. (2002). *La entrevista en las prácticas de apoyo*. Los cuadernos adjuntos , 47, 25-32.
- Coágulo, Y. (2002). *La función psicológica del trabajo* . París: PUF.
DOI: 10.3917/puf.clot.2006.01

- Dugal, JP (2009). *Actitudes en entrevistas de orientación y formación de asesores pedagógicos*. Trabajo Educativo y Formación , 4, 2-14.
- Faingold, N. (2011). *Entrenamiento de entrevistas explícitas como investigación de acción propia*. Explica , 89, 15-24.
- Fallery, B. y Rodhain, F. (2007). *Cuatro enfoques para el análisis de datos textuales*. XVI Conferencia AIMS , Montreal, Canadá, 6-9 de junio de 2007, 1-16.
- Gal Petitfaux, N. (2010). *La actividad del profesor de educación física en clase y el carácter “situado” del saber en acción: aporte de un programa de investigación en antropología cognitiva*. eJRIEPS , 19, 27-45.
- Goigoux, R. (2007). *Un modelo para analizar la actividad docente*. Educación y didáctica , 3, 47-69.
DOI: 10.4000/educacióndidáctica.232
- Flavier, E. (2009). *El impacto formativo de la entrevista de consejería educativa en el desarrollo profesional de un profesor en formación*. Trabajo Educativo y Formación , 4, 2-15.
- Husserl, E. (1950). *Ideas guía para una fenomenología*. París: Gallimard.
- Jorro, A. (1998). *La inclusión de los gestos profesionales en la acción*. En Cuestión , 19, 1-19.
- Jorro, A. (2002). *Profesionalizar la profesión docente*. París: FSE.
- Lefrancois, R. (1997). *Investigación colaborativa: un intento de definición*. Nuevas Prácticas Sociales , 1, 81-95.
DOI: 10.7202/301388ar
- Leplat, J. (1995). *Sobre habilidades incorporadas*. Educación Continua , 123, 101-115.
- Maestro de Pembroke, E. (2015). *Fenomenología de los gestos de posicionamiento en el aula*. Investigación y Educación , 13, 101-115.

- Maubant, P. (2007). *El análisis de las prácticas docentes: Las ambigüedades de un fino objeto de investigación*. *Formación y Profesión* , 13(2), 17-21.
- Mouchet, A. (2014). *La entrevista de explicitación: diversos usos en investigación y formación* . París: El Harmattan.
- Narcy, J.-P. (1998). *La cuestión investigación/acción y el trabajo cooperativo*. *ASP* , 19/22, 229-238.
- Pablo, M. (2004). *El acompañamiento, una postura profesional específica* . París: El Harmattan.
- Petitmenguin, C. (2001). *La experiencia intuitiva* . París: El Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). *Poner la práctica reflexiva en el centro del proyecto formativo*. *Cuadernos didácticos*, 390, 42-45.
- Perrenoud, P. (2004). *Apostando a la práctica reflexiva de las ciencias sociales, condición para la profesionalización*. En JF Inisan (dir.), *Análisis de prácticas y actitud reflexiva en la formación* . Reims: CRDP de Champaña-Ardenas, 11-32.
- Perrenoud, P., Altet, M. y Lessard, C. (2008). *Los conflictos de saberes en la formación docente* . Bruselas, Bélgica: De Boeck.
- Piaget, J. (1974). *Conciencia*. París: PUF.
- Rogers, C. (1956). *Una teoría de la terapia, la personalidad y las relaciones interpersonales desarrollada en el marco centrado en el cliente*. En Koch, Sigmund (ed.) *Psicología: un estudio de una ciencia vol. tercero Formulaciones de la Persona y el Contexto Social*. Nueva York, NC: McGraw-Hill.
- Saint-Arnaud, Y. (1999). *Cambio asistido. Habilidades para intervenir en las relaciones humanas* . Quebec, Canadá: Gaetan Morin.
- Schön, D.-A. (1983, trad. 1994). *El practicante reflexivo. En busca del conocimiento oculto en la acción profesional*. Montreal, Canadá: Ediciones lógicas.

- Searle, J. (1972). *actos de habla* . París: Herman.
- Simondi, E. y Perrenoud, B. (2011). *Conocimiento y ética en apoyo*. Investigación y Formación , 66, 79-92.
DOI: 10.4000/investigación de capacitación.1121
- Vacher, Y. (2011). *práctica reflexiva*. Un concepto e implementaciones por definir. Investigación y Formación , 66, 65-78.
DOI: 10.4000/formacióninvestigación.1133
- Varela, F. (1996). *Invitación a la ciencia cognitiva* . París: Umbral.
- Vermersch, P. (2010). *El modelo de conciencia según Husserl*. Explicite 84, 21-39.
- Vermersch, P. (2012). *Explicación y Fenomenología* . París: PUF.
- Vermersch, P. (2014). *La entrevista de explicitación y la memoria pasiva: sorpresas, descubrimientos, asombro*. Explicite , 102, 41-47.
- Pelota, SJ (2003). *El alma del maestro y los terrores de la performatividad*. Revista de Política Educativa , 18 (2), 215-228.
DOI: 10.1080/0268093022000043065
- Barón, G.-L. (2011). *Diseño de aprendizaje*. Investigación y Formación , 68 , 109-120.
DOI: 10.4000/investigación de capacitación.1565
- Capton Puozzo, I. y Wentzel, B. (2016). *Creatividad y reflexividad: hacia un enfoque innovador de la formación docente*. Revue française de pédagogie , 197 , 35-50.
- Corcuff, P. (1995). *Las nuevas sociologías* . París: PUF.
- De Munck, J. (2016). *Normas, valores, civismo*. Hacia una escuela posconvencional. Documentos de trabajo de CriDIS , 40 . Obtenido del sitio de la Universidad Católica de Lovaina: <<http://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:183676>> .

- De Munck, J. y Verhoeven, M. (1997). *Cambios en la relación con la norma. Un cambio en la modernidad* . Bruselas, Bélgica: De Boeck.
- Derouet, J.-L. (1992). *Escuela y justicia. De la igualdad de oportunidades a los compromisos locales* . París: Métailié.
DOI: 10.3917/meta.derou.1992.01
- DiMaggio, P. (1997). *Cultura y cognición*. Revista Anual de Sociología , 23 , 263-287.
DOI: 10.1146/annurev.soc.23.1.263
- Dubet, F. (2002). *La decadencia de la institución* . París: Umbral.
- Dubet, F. (2009). *El trabajo de las empresas* . París: Umbral
- Dutercq, Y. y Maroy, C. (eds.). (2017). *Profesionalismo docente y políticas de rendición de cuentas* . Bruselas, Bélgica: De Boeck Superior.
- Eneau, J. y Simonian, S. (2011). *Un escenario colaborativo para desarrollar el aprendizaje de adultos, en línea y a distancia*. Investigación y Formación , 68 , 95-108.
- Giddens, A. (1994). *Las consecuencias de la modernidad* . París: El Harmattan.
- Leblanc, S. y Veyrunes, P. (2011). *Videoscopia y modelización de la actividad docente*. Investigación y Formación , 68 , 137-152.
- Luhmann, N. (2011). *Sistemas sociales: esbozo de una teoría general* . Quebec, Canadá: Laval University Press.
- Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Dumay, X., Dupriez, V. and Verhoeven, M. (2017). *"Hacer sociedad" en un mundo incierto: ¿qué papel para la escuela?* Cuadernos de investigación del GIRSEF , 110 . Recuperado del sitio web de la Universidad Católica de Lovaina: <https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/demey/Cahier_110_Mangez%20et%20al_Final.pdf> .

- Malet, R. (2017). *Del desarrollo profesional a la institución formadora: ¿una nueva era de rendición de cuentas en la educación?* En Y. Dutercq y C. Maroy (eds.), *Políticas de profesionalismo docente y rendición de cuentas* (p. 145-159). Bruselas, Bélgica: De Boeck Superior.
- Maroy, C. (2008). *¿Hacia una regulación posburocrática de los sistemas educativos en Europa?* *Sociología y Sociedades* , 40 (1), 31-55.
DOI: 10.7202/019471ar
- Maroy, C. (ed.). (2013). *La escuela puesta a prueba de desempeño: las políticas de regulación por resultados* . Bruselas, Bélgica: De Boeck.
- Ogien, R. (1997). *Normas y valores*. En M. Canto-Sperber (ed.), *Diccionario de ética y filosofía moral* (págs. 1052-1064). París: PUF.
- Perier, P. (2009). *Del borrado institucional al compromiso de los actores*. Docentes de secundaria entre la autonomía y las pruebas subjetivas. *Educación y Sociedades* , 23 , 27-40.
DOI: 10.3917/es.023.0027
- Prairat, E. (2012). *Consideraciones sobre la idea de norma*. *Ciencias de la educación. Para la nueva era* , 45 , 33-50.
DOI: 10.3917/lstdle.451.0033
- Rayou, P. y Ria, L. (2009). *Formar nuevos profesores*. En torno a los estatutos, la organización y el saber profesional. *Educación y Sociedades* , 23 , 79-90.
DOI: 10.3917/es.023.0079
- Reynaud, J.-D. (2003). *Regulación de control, regulación autonómica, regulación conjunta*. En G. de Terssac (dir.), *La teoría de la regulación social de Jean-Daniel Reynaud* (p. 103-113). París: El descubrimiento.
- Schön, DA (1994). *El practicante reflexivo*. En busca del conocimiento oculto en la acción profesional . Montreal, Canadá: Lógicas.

- Swidler, A. (1986). *La cultura en acción: Símbolos y estrategias*. Revisión Sociológica Americana , 51 (2), 273-286. DOI: 10.2307/2095521
- Touraine, A. (1992). *Crítica de la Modernidad* . París: Fayard.
- Vanden Broeck, P. y Eat, É. (2016, agosto). *El aprendizaje como norma* . Documento presentado en la Conferencia Europea sobre Investigación Educativa, Red 28: sociologías de la educación, Dublín. Obtenido de Academia: <https://www.academia.edu/28510047/Learning_as_a_norm> .
- Vaisey, S. (2009). *Motivación y justificación: un modelo de proceso dual de cultura en acción*. American Journal of Sociology , 114 , 1675-1715
DOI: 10.1086/597179
- Verhoeven, M. (1997). *Cambios en el orden escolar*. Regulación y socialización en cuatro establecimientos contrastantes . Louvain-la-Neuve, Bélgica: Academia Bruylandt.
- Verhoeven, M. (2012). *Las normas escolares y la producción de diferencias*. Ciencias de la educación. Para la Nueva Era , 45 , 95-121.
DOI: 10.3917/lsdle.451.0095
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, M. (1994). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. En G. Vicente (dir.), Educación prisionera de la forma escolar. Escolarización y socialización en las sociedades industriales (p. 11-48). León: PUL.
- ABDAL-HAGG I. (1993). *ERIC como recurso para el docente investigador*, [ERIC digest], en <http://ericdigest.org/1993/researcher.htm>
- EBBUTT D. (1985). *“Investigación de acción educativa: algunas preocupaciones generales y objeciones específicas”*, en RG Burgess [ed.], Cuestiones en métodos cualitativos de investigación educativa , Filadelfia, PA: Falmer Press.

- ELLIOTT J. (1981). *“Investigación-acción: Un marco para la autoevaluación en las escuelas”*, TIQL Working Paper , No. 1, Cambridge: Institute for Education.
- DOWNHOWER S., MELVIN MP, SIZEMORE P. (1996). *ERIC como recurso para el docente investigador* , en <http://www.ericdigests.org/1996-1/teacher.htm>
- FARRELL T. (1998). *Enseñanza Reflexiva. Los Principios y Prácticas*, en <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>
- FISCHER A.W., SCHRATZ M. (1997). *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*, Brno: Paido.
- FOSTER P, GOMM R, HAMMERSLEY M (2000). *“Estudios de casos como evaluaciones espurias: el ejemplo de investigación sobre desigualdades educativas”*, British Journal of Educational Studies , vol. 48, nº 3, pág. 215-230. DOI: 10.1111/1467-8527.t01-1-00144
- GARCÍA-SELLERS MJ, JACOBS F., MISTRY J., KAPUSCIK J.-L., RUTSCH C. (1998). *Investigación aplicada en métodos de la primera infancia* , Hungría: Seminario docente de la primera infancia paso a paso.
- HENDL J. (1999). *Fundamentos de la investigación cualitativa* , Praga: Karolinum.
- JANÍK T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitel'ského vzdělávání*, Brno: Paido.
- KASČOVÁ B. (2005). *Reflexívna vy'učba a reflexia v učitel'skej prprave* , Banská Bystrice: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- KORTHAGEN FAJ (1995). *“Enseñanza reflexiva y formación inicial de docentes en los Países Bajos”*, Journal of Teacher Education , nº 36.
- LUKÁŠOVÁ H. (2003). *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učiteluů* (teorie, vy'zkum, praxe), Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- MAŇÁK J., ŠVEC V. [ed.] (2004). *Cesty pedagogického vy'zkumu* , Brno: Paido.

- McMILLAN JH, WERGIN J.-F. (1998). *Comprender y evaluar la investigación educativa*, Nueva Jersey: Columbus, Ohio, Merrill.
- McNIFF J. (1992). *Teachers as Learners*, Londres: Routledge.
- NEZVALOVÁ D., PARKER J. (2002). "Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů", *Pedagogika*, roč. LII, c. 3, pág. 309-320.
- PARSON S. (1997). *Investigación docente*, en <http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR>
- SCHÖN AD (1983). *El Practicante Reflexivo. Cómo piensan los profesionales en acción*, Nueva York: Libros básicos. DOI: 10.4324/9781315237473
- SCHRATZ M. [ed.] (2005). Cambios en las competencias de docentes y formadores, ATTE-RDC19 — Grupo de expertos A: "Mejorando la educación de docentes y formadores" (inédito).
- SCHRATZ M. [ed.] (2005). What is a "European Teachers", ATTE-RDC19 — Grupo de expertos A: "Mejora de la educación de profesores y formadores" (inédito).
- SEEBAUER R. (2003). *Reflexiones básicas para planificar, realizar y evaluar estudios científicos en el marco de disertaciones*, Brno: Paido.
- SEBEROVA A. (2004). « *Učitel jako evaluátor vlastních profesních činností* », in *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí scénáře v Evropě*, *Sborník výzkumného záměru Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- SEBEROVA A. (2004). « *Státní závěrečná zkouška jako obhajoba řešení pedagogického problému u studentů Učitelství 1. stupně základní školy* », *Sborník mezinárodní konference: Historie, současnost a perspektivy učitelského vzdělávání*, Banská Bystrica: Univerzity Mateja Bela, Pedagogická fakulta.

- SEBEROVA A. (2005). *“Osvojování pedagogicko-výzkumné kompetence u studentů učitelství primárního vzdělávání”*, Sborník mezinárodní konference ČpdS: Proměny pedagogiky, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- SEBEROVA A. (2006). *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- PRIMAVERA J. (1993). *Educación estadounidense*, Universidad Estatal de Nueva York: McGraw-Hill. DOI: 10.4324/9781003093251
- STENHOUSE L. (1975). *Una introducción a la investigación y el desarrollo del plan de estudios*, Londres: Heineman.
- STERNBERG R. (2001). *Inteligencia exitosa: cómo la inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*, Praha: Grada Publishing.
- STRAUSS A., CORBIN J. (1999). *Fundamentos de la investigación cualitativa: procedimientos y técnicas de la teoría fundamentada*, Brno: Albert.
- STECH S. (1994). *Deporte o profesión. En Stát se učitelem*, Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- ŠVEC V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- ŠVEC V., ŠTĚPÁVA J. (2002). *Náměty ke Studentskému hodnocení vysokoškolské výuky*, Brno : Paido.
- Van MANEN M. (1977). *“Vincular formas de conocer con formas de ser práctico”*, en *Curriculum Inquiry*, 6, p. 205-228. DOI: 10.1080/03626784.1977.11075533
- VAŠUTOVÁ J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Brno: Paido.

WILE J., ZISI A. (2001). *“Investigación sobre la práctica docente. Kritické listy”*, Čtvrtletník pro kritické myšlení , roč.1, č.4, p. 9-12.

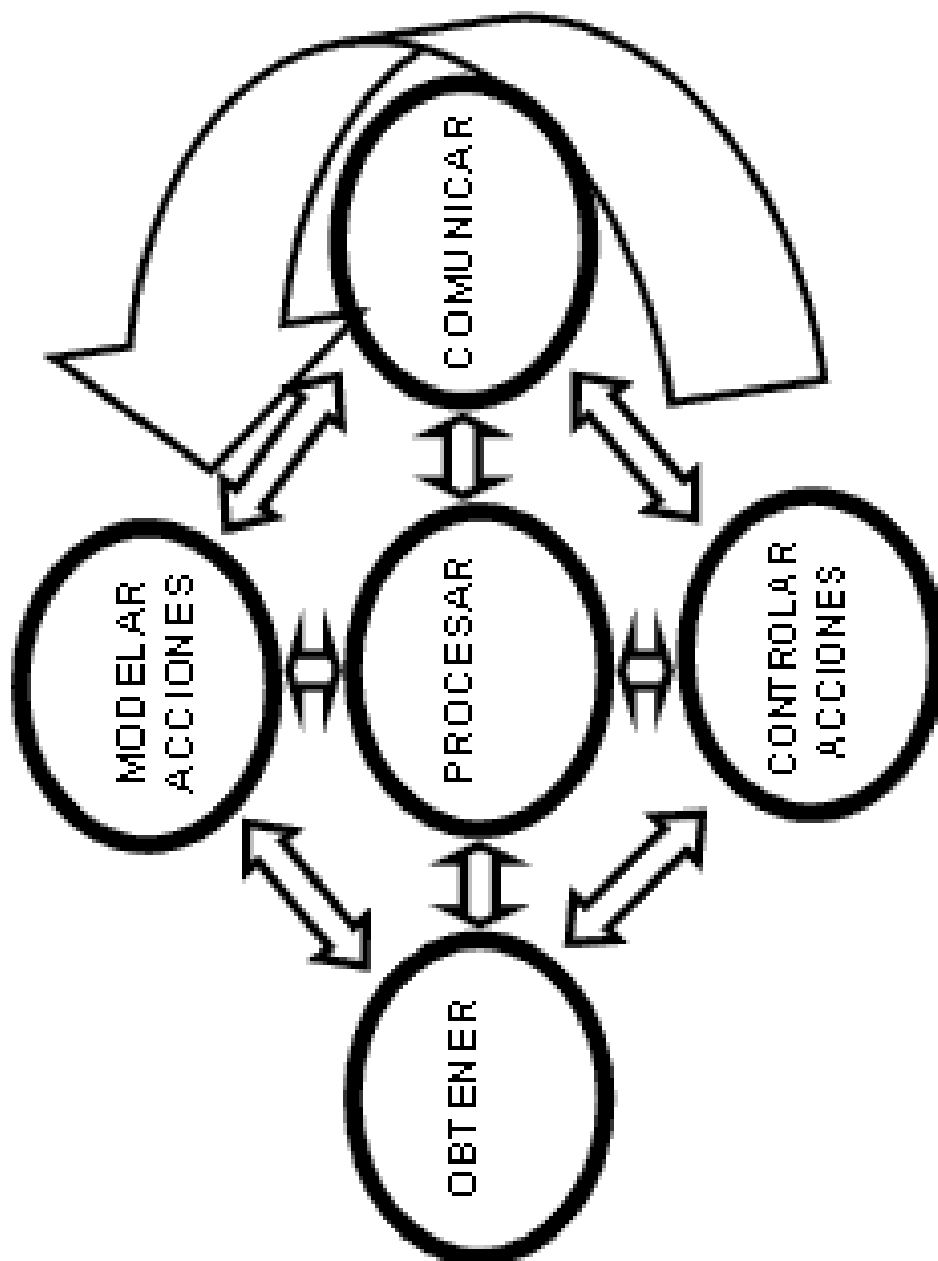
Anexos

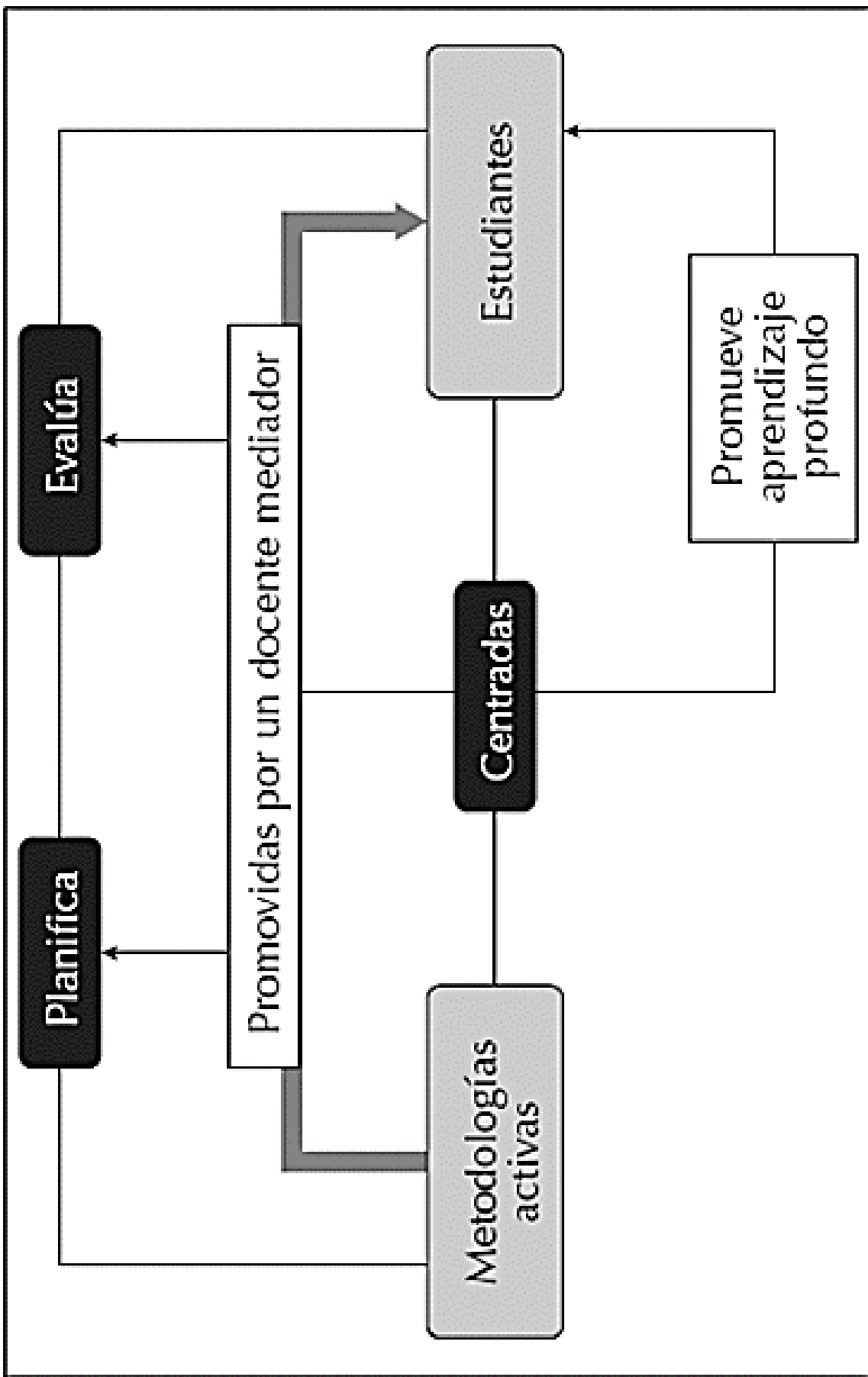
ANEXO 1: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Vi. Habilidades investigativas	Características de alto nivel, en las que el investigador analiza e interpreta fenómenos de diversa índole en diferentes campos disciplinarios; crea nuevos conocimientos y teorías; desarrolla productos, procesos, métodos y sistemas innovadores; realiza estudios e investigaciones en los que presenta los resultados de sus actividades.	El constructo será medido en función al instrumento diseñado por la autora de la investigación.	Competencias investigativas	<ul style="list-style-type: none"> - Obtención de la data. - Modelamiento de acciones <ul style="list-style-type: none"> - Procesamiento - Comunicación - Control de acciones 	Ordinal
V.d. Formación en la docencia universitaria	Acciones específicas que promueven la mejora, el desarrollo de las competencias y la profesionalidad del profesorado a través de intervenciones que tienen como objetivo fomentar una planificación cuidadosa de la docencia, introducir metodologías docentes innovadoras, solicitar la reflexión sobre los procesos de evaluación, desde una perspectiva centrada en el estudiante.	El constructo será medido en función al instrumento diseñado por la autora de la investigación.	Innovación educativa curricular universitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades activas - Vinculación social 	Ordinal

ANEXO 2: BASES TEÓRICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN







UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, LOZANO RIVERA MARTIN WILSON, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesor de Tesis titulada: "Habilidades investigativas y su incidencia en la formación de la docencia universitaria en los estudiantes Guayaquil, 2022.", cuyo autor es SAN LUCAS POVEDA HAYDEÉ AMADA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 10.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

PIURA, 18 de Enero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
LOZANO RIVERA MARTIN WILSON DNI: 16801347 ORCID: 0000-0002-5115-1007	Firmado electrónicamente por: MWLOZANOR el 20- 01-2023 03:30:49

Código documento Trilce: TRI - 0523479