

Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Posgrado
Dirección de Posgrado
Maestría en Gestión de la Educación



Tesis de Maestría

Competencias investigativas de los docentes de la Escuela Normal Mixta

Bilingüe Santa Bárbara

Tesista

Gabriela Reyes Madrid

Asesor de Tesis

MSc. Irving Cruz Melgar

San Pedro Sula, abril 2025

**Competencias investigativas de los docentes de la
Escuela Normal Mixta Bilingüe Santa Bárbara**

Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Posgrado
Dirección de Posgrado
Maestría en Gestión de la Educación



Competencias investigativas de los docentes de la Escuela Normal Mixta

Bilingüe Santa Bárbara

Tesis para obtener el título de

Máster en Gestión de la Educación

Tesista

Gabriela Reyes Madrid

Asesor de Tesis

MSc. Irving Cruz Melgar

San Pedro Sula, abril 2025

AUTORIDADES

Dra. LEXY CONCEPCIÓN MEDINA MEJÍA

Rectora

Dra. ANA MELISSA MERLO ROMERO

Vicerrectora Académica

MSc. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA

Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA

Vicerrector de Investigación y Posgrado

MSc. CARLOS GERARDO AGUILAR NÚÑEZ

Vicerrector de Educación Abierta y a Distancia

Dr. HERMES ALDUVIN DÍAZ LUNA

Vicerrector de Internacionalización

MSc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA CHINCHILLA

Vicerrector de Vida Estudiantil

MSc. KAREM EUGENE AMADOR SIERRA

Secretaria General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO

Director de Posgrado

DEDICATORIA

A mi Señor Dios, por la fuerza y la entrega que insufló cada minuto en mi corazón y mi mente, para llevar este proceso hasta el final, con el más alto grado de calidad y entrega. A Él la honra, la gloria y mi mayor devoción.

A mis padres y hermanas, por su comprensión y ayuda en momentos malos y excelentes. Me han enseñado a enfrentar las adversidades con la dignidad en alto y sin desfallecer en el intento. Me han dado todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi perseverancia y mi empeño sin pedir nunca nada a cambio.

Para mi hijo, Héctor, especialmente le dedico esta Tesis. Por su paciencia, por su comprensión, por su fuerza, por ser tan amoroso y porque cuando más me rodeaba la desesperación, sus abrazos me arropaban el alma. Es la persona que más directamente ha sufrido las consecuencias del trabajo realizado. Nunca le podré estar suficientemente agradecida. Si algún día lees esto hijo, amo tu existencia inmensamente.

Para mi esposo, Ricardo, entiendo cómo se sentía observar y creer que no podía ayudarme, pero su apoyo lo sentí cada momento cuando se encargaba de despejar mi camino de espinas, dudas y dolores. Mi amor y agradecimiento, siempre intacto para usted.

A todos ellos.

AGRADECIMIENTO

A mi coordinadora Dra. Paola Bulnes, por las orientaciones en el proceso de investigación, su comprensión, paciencia y empatía para entender el desarrollo de la vida de una mujer que desea salir adelante en medio de la espesura de la vida.

A la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” por la oportunidad de seguir formándome y tener un mejor desarrollo profesional y personal, logrando así, la proyección de un futuro deslumbrante.

A mis compañeros de la Escuela Normal Mixta Bilingüe Santa Bárbara, por su apoyo, brindándome su tiempo y lograr abrir el espacio de su valioso trabajo, a mi estudio investigativo.

Tabla de contenido

RESUMEN	VII
PARTE I. MARCO METODOLÓGICO	5
CAPÍTULO 1: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.	5
1.1. Contextualización del problema de investigación.....	6
1.2. Enunciado del problema.....	8
1.3. Sub preguntas de investigación	9
1.4. Objetivo general de la investigación.....	9
1.5. Objetivos específicos de investigación.	9
1.6. Justificación de la investigación.....	10
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	12
2.1. Enfoque de la investigación.....	12
2.2. Tipo y diseño de investigación.....	14
2.3. Categorías de análisis	15
2.3.1 Conceptualización de categorías.....	17
2.4. Población y muestra	18
2.5. Estrategia de recolección de datos	20
2.6. Procesamiento y análisis de la información.....	21
PARTE II. MARCO TEÓRICO	22
CAPÍTULO 3. ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS?	25
3.1. Conceptualización	25
3.2. Competencias investigativas	29
3.3. Clasificación de competencias investigativas.....	34
3.3.1. Competencias investigativas genéricas.....	34
3.3.2. Competencias investigativas básicas.....	37
3.3.3. Competencias investigativas específicas.....	40

CAPÍTULO 4. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN INVESTIGACIÓN	42
4.1. Importancia de la formación inicial docente.....	42
4.2. Investigación en la formación universitaria	46
CAPÍTULO 5. COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE	50
5.1. Actitud de los docentes hacia la investigación	52
5.2. La práctica pedagógica y su relación con las competencias investigativas	54
5.3. Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas.....	59
PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES	63
CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y PRINCIPALES HALLAZGOS	63
6.1. Datos generales de la muestra	63
6.2. Resultados de las categorías de análisis	64
6.2.1. Análisis del código PI.....	65
6.2.2. Análisis del código DCI	74
6.2.3. Análisis del código ICPEA.....	86
CONCLUSIONES.....	92
RECOMENDACIONES.....	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	16
Tabla 2	18
Tabla 3	63
Tabla 4	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1.....	107
--------------	-----

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general conocer las competencias investigativas en el proceso educativo de los docentes de la Escuela Normal Mixta Bilingüe Santa Bárbara, de la cabecera municipal de Santa Bárbara, departamento de Santa Bárbara. La puesta en escena de las competencias investigativas es crucial en el ámbito educativo, gracias a la generación de nuevos conocimientos y respuestas a las interrogantes en cada área de aprendizaje, es por eso que se desarrolló la indagación necesaria para comprender el panorama de la investigación que practican los docentes en el proceso educativo de dicha institución educativa.

Durante este proceso investigativo, la metodología cualitativa fue la que más se adecuó para ahondar y lograr los objetivos propuestos, tomando en cuenta la investigación descriptiva con un diseño no experimental. La población de la institución es de 136 personas entre estudiantes, personal docente y administrativo, de ellos se trabajó únicamente con los docentes de la institución. Por lo tanto, es una muestra de tipo no probabilística puesto que es de interés de la investigadora realizar el estudio con los docentes y, en un futuro, ampliar la cobertura para los demás actores educativos. Así, la muestra es de 12 docentes que laboran en diferentes áreas en la institución educativa mencionada. Para la recolección de la información se utilizó la estrategia de la entrevista de 15 preguntas, ya que la población es reducida y facilitará el proceso de esta estrategia para extraer de forma minuciosa la información requerida.

Respecto a los hallazgos y conclusiones se puede afirmar que, Los docentes de la ENMBSB expresan una percepción mayoritariamente positiva sobre las competencias investigativas, reconociéndolas como herramientas clave para enriquecer la práctica pedagógica, mantenerse actualizados y aplicar conocimientos en contextos reales. Conciben la formación científica como un proceso integral y continuo que articula conocimientos, habilidades, actitudes y valores como la ética, el pensamiento crítico y la comunicación. A pesar de la diversidad en los contextos institucionales y las limitaciones estructurales, se valora

ampliamente el papel transformador de la investigación en el desarrollo profesional docente y en la mejora de la calidad educativa. Esta visión se complementa con una comprensión clara de las etapas del proceso investigativo y su vinculación con la práctica diaria en el aula.

En cuanto al desempeño, los docentes demuestran competencias clave como la formulación de preguntas críticas, el uso de metodologías pertinentes y la integración de TIC, lo que refuerza una docencia reflexiva y basada en evidencia. Además, se destaca la incorporación efectiva de estas competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que impacta positivamente tanto en su desarrollo profesional como en el aprendizaje autónomo y crítico de los estudiantes. Si bien se identifican obstáculos como la falta de tiempo, formación y recursos, los docentes muestran disposición y estrategias para superar estos desafíos, promoviendo una pedagogía investigativa que favorece el trabajo colaborativo, la construcción de conocimiento y una educación contextualizada, crítica y transformadora.

Palabras claves: competencias, investigación, educación, desempeño, conocimiento.

INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia no es desconocido, posiblemente muchos de nosotros manejamos esta definición y la aplicamos en diferentes situaciones diariamente. Y si lo adaptamos al área educativa, como docentes, es que este concepto percibe especial trascendencia y ha sido objeto de gran alcance y análisis en todas las áreas educativas, en especial, la investigación.

Es una realidad que, en América Latina, como lo menciona Guzmán (2005) “se vienen implementando una serie de reformas educativas, con distintos propósitos e impacto”. (pág. 1). Y no se puede obviar la gran exigencia en competencias básicas, técnicas, de liderazgo y claro, investigativas que reclaman estas reformas a los docentes con el objetivo primordial de hacerle frente a la valoración, análisis y solución de tantos problemas presentes en el quehacer educativo.

Esta exigencia está ligada a esa mejora de la calidad educativa y a su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la que son parte los docentes. Este es el momento donde las competencias investigativas de los docentes se ponen a prueba, son su más fuerte herramienta o se vuelven un obstáculo difícil de enfrentar. Falta de habilidades tecnológicas que pueden fortalecer y facilitar la investigación, poca conciencia social para empatizar con la realidad de la población educativa con la que convive, poco o nulo conocimiento sobre el proceso investigativo, poco interés en la mejora continua del proceso educativo, y así, podemos observar muchos impedimentos que coartan las habilidades investigativas que todo docente posee y debe hacer florecer en aras del descubrimiento del problema y una posible solución.

La relación que existe entre la investigación y la mejora de la educación en cualquier parte del mundo, es un hecho factible e indiscutible para todo Estado que priorice la educación como una de las vías principales del desarrollo, y los docentes deben estar, no solo familiarizados, sino más bien, preparados en el área investigativa, de esto Delors nos menciona en el Informe a la UNESCO:

Dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación, y los vínculos entre los institutos de formación pedagógica y la universidad deberían ser aún más estrechos. (Delors, 1996, pág. 172)

Además se debe emplear una formación profesional en el área investigativa gracias a las herramientas que la Universidad pueda brindar a la población docente, y prepararlos para enfrentar con el proceso adecuado y la conciencia clara, la importancia de desarrollar las competencias investigativas que serán una oportunidad para el descubrimiento de metodologías y técnicas en el proceso educativo, innovando el pensamiento crítico, el análisis y la disertación en cada estudiante en el lugar donde se pueda extender la investigación.

En Honduras, las competencias investigativas en el área educativa es una necesidad a la que no se le ha dado la importancia que requiere, no se le ha visto como una pieza clave a entender la problemática educativa nacional, y eso se ve reflejado en cada espacio de los diferentes niveles educativos, Paz (2018), nos comenta al respecto:

La investigación educativa en Honduras no es una prioridad. Por esta razón, es fundamental conocer que el desarrollo de la investigación educativa, como el de la investigación científica y humanística en general, está obviamente relacionado con el nivel de desarrollo económico y social de una nación. (Paz, 2018, pág. 49)

El progreso de la comunidad educativa es crucial, ya que en el aula de clases se lidera una batalla permanente y sin cuartel contra la ignorancia de los procesos educativos, por esa razón, es de suma importancia que los docentes comprendan la trascendencia que tiene el desarrollar y usar de forma significativa sus competencias investigativas para un mejor desempeño docente y avanzar en la brecha que deja la negligencia al no saber cómo guiarse en este camino de la educación. Por ello, se ha planteado la siguiente pregunta problema: **¿Cuáles son las competencias investigativas de los docentes en la Escuela Normal Mixta Bilingüe Santa Barbara?**

En el presente documento se desarrolla la investigación sobre las competencias investigativas bajo un enfoque cualitativo y un diseño de investigación fenomenológico, ya que el enfoque que se eligió, se sustenta en el avance de la investigación hacia el descubrimiento de diversas posibilidades y la comprensión de las situaciones, fenómenos y hechos heterogéneos, desde un punto de vista integral y dándole relevancia a la eficacia de los resultados obtenidos. Es por eso que se puede adecuar el diseño fenomenológico para el enfoque cualitativo.

La población que se tomó en cuenta para esta investigación fue de la comunidad educativa de la Escuela Normal Mixta Bilingüe Santa Bárbara que consta de 136 individuos, de los cuales se tomó como muestra 12 docentes de diferentes áreas curriculares, todos con un estudio entre licenciaturas en la enseñanza y otros con maestrías en el área de investigación y educación.

Se tomará en cuenta como instrumento para la recopilación de información, la entrevista, que incluía de una serie de 3 bloques que costaron entre 4 a 6 preguntas donde se exploraba la percepción sobre la investigación, el desempeño de las competencias investigativas y la incorporación de las competencias investigativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje que practican los docentes de dicha institución educativa antes mencionada.

La maestría de la gestión de la educación tiene lazos fuertes con la investigación, dado que una de las bases para comprender mucho mejor el resultado de las acciones educativas y administrativas, es a través de la indagación de hechos, hipótesis y análisis de resultados. Por lo tanto, la vinculación de la gestión educativa con la implementación y desarrollo de las competencias investigativas es crucial para una mejor comprensión y dinámica educativa en el aula de clases.

El tema de competencias investigativas surgió al observar y analizar la realidad de la comunidad docente y su curiosidad por avanzar en sus procesos de enseñanza con interés en la mejoría diaria, en analizar la incógnita, en comprender cómo es que surge, se desarrolla y cómo podemos solucionar el problema frente a nosotros.

Las líneas institucionales de investigación sobre la profesión docente de la UPNFM llevan al área temática del desarrollo profesional donde se amplía la necesidad de desarrollar buenas prácticas reflexivas y lograr así una experiencia profesional docente donde se logre aplicar conocimientos y experiencias sobre lo vivido y así, entablar una relación fortalecida con sus competencias investigativas sobre la problemática educativa actual sin olvidar que, como docente, es pieza clave en la el proceso educativo de sus estudiantes.

El presente documento de tesis consta de tres partes:

La primera parte que corresponde al Marco Metodológico, aborda el planteamiento de la situación problemática, en donde se construye el objeto de estudio, mediante la dilucidación del problema, el planteamiento de objetivos, preguntas de investigación, así como la justificación de la misma. Además, se habla sobre la metodología de la investigación, en donde se abordan elementos significativos sobre el proceso de investigación lo cual incluye la identificación del enfoque de investigación, el tipo y diseño de investigación, las variables y la conceptualización de categorías a ser analizadas, la población y la muestra, así como elementos subyacentes de las fuentes de información, como también las estrategias de recolección, procesamiento y análisis de datos.

La segunda parte es referente al Marco Teórico, donde se aborda el tema de las competencias investigativas en tres capítulos: el primero es sobre la conceptualización de las competencias investigativas y los tipos en que se dividen. El segundo capítulo plantea la formación inicial docente en la investigación y el tercer y último capítulo expone el impacto de la investigación en el quehacer docente.

La parte tres corresponde a los resultados obtenidos de la aplicación de la entrevista que se estructuró para este fin, junto a la interpretación de estos resultados y las descripciones de conclusiones como también algunas recomendaciones para futuras investigaciones para abordar el problema.

PARTE I. MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se presentan los aspectos que se emplearon para el desarrollo de este proceso investigativo, y todos estos aspectos son de índole significativo ya que aportan de forma trascendental el tipo de investigación que se está realizando a partir del tema seleccionado, así como la contextualización y enunciado del problema, preguntas, objetivos, justificación, el diseño y por supuesto, la población que se tomó en cuenta para esta investigación.

De esta manera, el enfoque que se seleccionó fue el cualitativo porque también estamos abordando los enfoques, la metodología y el método que han ido más acordes para esta investigación.

Capítulo 1: Construcción del objeto de estudio.

En el siguiente espacio se presenta una explicación integral del problema a investigar. Se analiza el porqué de nuestra decisión al tomar el tema y se explora a fondo la situación actual, su delimitación, objetivos de la investigación y se justifica todo el proceso que se llevará a cabo para su indagación, ya nos menciona Lerma:

En la propuesta, el investigador plantea el tema que desea estudiar, sustenta su importancia y su viabilidad. La importancia está relacionada con el aporte ya sea práctico, metodológico, teórico o por la utilidad de los resultados del estudio. La viabilidad se refiere a la posibilidad de realizar la investigación oportunamente, según se cuente con los recursos humanos, económicos y técnicos necesarios. (Lerma, 2009, pág. 29)

Es gracias a esta sección que se conoce mejor el panorama que se pueda crear en torno a la situación que se investigará y nos ubicará en tiempo y espacio para una mejor idea de lo que se quiere como resultado.

1.1. Contextualización del problema de investigación

Un elemento trascendental para el fortalecimiento y progreso de la educación, es la investigación. Su práctica va más allá de simple cuestionamientos vagos y búsqueda de respuestas simples. Al ver más a detalle, nos damos cuenta que en el contexto educativo, la investigación ha sido relegada a simplemente eso, búsquedas superficiales de información para despejar dudas con reseñas creadas, muchas veces, a partir de percepciones generales.

Al observar esta problemática, que podría sin lugar a dudas, desmoronar las bases de una educación actualizada y apegada a la verdad, es que inició el impulso de comprender cómo es que la investigación se practica en el aula de clase actualmente.

La necesidad de desarrollar y fortalecer las competencias investigativas, en especial, en los docentes es altamente oportuna, para que de esta forma promuevan y desarrollen estas competencias en los estudiantes y repercuta en la labor académica de forma positiva y con aras de una mejora continua en la investigación. No se puede obviar el hecho que la puesta en práctica de las competencias investigativas para mejorar el proceso educativo es una llave segura a la excelencia y calidad en la educación de una nación.

La situación en cuanto a investigación en América Latina está sumida en un estancamiento adherido a diferentes factores. La falta de visión compartida entre el estado y la universidad cuando se habla de estrategias de reforzamiento institucionales, es uno de esos factores determinantes, tal como menciona (Chiappe, 1999) y es que es muy notable que la investigación científica en América Latina, necesita una reconsideración profunda alrededor del acoplamiento del que es parte universidad, desarrollo tecnológico y científico y el estado.

En los países latinoamericanos el papel que juega la investigación en la educación, tiene sin lugar a dudas, una responsabilidad ante la sociedad en su conjunto por sus diferentes exigencias, según Royero (2002), de pérdida de calidad en las instituciones educativas, crisis de sistema de planificación educativa y la necesidad de mejorar la calidad investigativa, especialmente, en la proyección que tiene la docencia, ya que la exigencia de desarrollo sostenible de una población educativa exige producir, entre otras cosas, conocimiento

científico que certifique las realidades que se viven diariamente y sea capaz de concebir soluciones que fomenten vías alternativas a situaciones cada día más complejas en diferentes sectores sociales.

Honduras es uno de los países donde la especialización, formación, innovación y la capacitación docente no se había sido incluido como una meta a seguir dentro de las políticas educativas como fundamento para la calidad y desarrollo educativo, y de esto Betanco (2008) nos menciona que aunque se practicaban algunas actividades que facilitaran el aprendizaje grupal como seminarios, conferencias y talleres no tenían como prioridad la investigación y por disposición de algunos organismos intergubernamentales, Secretaría de Educación en Honduras se ha preocupado por desarrollar más capacitaciones orientadas al mejoramiento de la profesionalización docente, aunque no orientados en desarrollar sus competencias investigativas, que es el punto de partida de la problemática estudiada.

El presente proyecto de investigación se llevará a cabo con los docentes de la Escuela Normal Mixta Bilingüe Santa Bárbara, ubicado en la cabecera municipal de Santa Bárbara, departamento de Santa Bárbara. Es una institución educativa bilingüe con un personal docente y población estudiantil con muchas áreas a las cuales poder analizar con la problemática principal. Las competencias investigativas son una oportunidad abierta a la mejora continua de la calidad educativa y es creciente la idea que se tiene en cuanto a su deficiente práctica en el proceso educativo.

El proyecto de investigación será viable porque se tiene la facilidad de desarrollarlo en la institución educativa donde la investigadora labora, además ella cuenta con la ventaja de ser vecina de la comunidad donde se encuentra la institución y no tiene dificultades económicas ni de transporte.

La investigadora cuenta con la facilidad en el acceso a la información necesaria porque cuenta con el apoyo de la directora y del personal docente que consideraron, además de interesante, necesaria para la conformación de una perspectiva fresca y reconsiderar metodología para mejorar el proceso educativo.

1.2. Enunciado del problema

La influencia axiomática de las competencias investigativas en la educación desarrollada por los docentes debe ser la principal razón por la que los sistemas educativos deben capacitar y estimular la investigación, bien lo mencionan Murga-Menoyo:

Siendo la tarea de los docentes como formadores, capacitarse y construir competencias investigativas a fin de desarrollarse en la sociedad y que sus competencias profesionales se orienten a la sostenibilidad y de esta manera forjar en los estudiantes principios y valores del desarrollo sostenible, éste último asociado a la calidad educativa. (Murga-Menoyo, 2015, pág. 6)

Todo parece encajar cuando, en la fórmula para el éxito de la calidad educativa, van el desarrollo de las competencias investigativas, su influencia y su resultado. Pero pocas veces se le da la importancia correcta para su debido desarrollo.

En Honduras, en el ámbito educativo, el concepto de la investigación es erróneo, creyendo que solo los eruditos y personas de las universidades prestigiosas acceden a tal privilegio, no conciben que todos poseemos competencias investigativas que se pueden usar a favor de la labor docente, ya lo menciona Paz (2018), se concibe la investigación como algo alejado de nuestra realidad y se debe dejar para procesos experimentales, y no para los problemas y obstáculos que golpean a la puerta del aula de clases y no para el problema de la investigación.

Es muy importante comprender que los docentes deben motivarse e indaguen métodos de enseñanza que concedan a los estudiantes un soporte que les muestre la profundidad de la tarea educativa en la investigación, ya lo menciona Rizo (2004), que se debe impulsar el dominio de diferentes definiciones, los procesos investigativos y el conocimiento de teorías que afiancen el proceso y les permite comprender el objetivo principal de la investigación.

Es sumamente necesario comprender que la investigación es una herramienta para afrontar las dificultades que se desarrollan en el ámbito educativo en cualquier nivel en el que se desenvuelva, que aporta una visión panorámica y busca soluciones factibles a problemas que se aferran a nuestra práctica docente.

De esta forma se comprende la necesidad de llevar esta inquietud al campo investigativo y comprender hasta donde los docentes pueden proyectarse ya que son los docentes los testigos diarios, los ejecutores y los responsables de mejorar de primera mano, el proceso educativo. Ante esta realidad, queda cuestionar:

¿Cuáles son las competencias investigativas de los docentes en la Escuela Normal Mixta Bilingüe Santa Barbara?

1.3. Sub preguntas de investigación

- a) ¿Cuál es la percepción de los docentes de la ENMBSB sobre las competencias investigativas?
- b) ¿Cuál es el desempeño de las competencias investigativas de los docentes de la ENMBSB?
- c) ¿Cómo es el proceso de incorporación de las competencias investigativas en el proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los docentes de la ENMBSB?

1.4. Objetivo general de la investigación

Conocer las competencias investigativas en el proceso educativo de los docentes de la ENMBSB, Santa Barbara.

1.5. Objetivos específicos de investigación.

- a) Describir la percepción de los docentes de la ENMBSB sobre las competencias investigativas.
- b) Determinar el desempeño de las competencias investigativas de los docentes de la ENMBSB.

- c) Analizar el proceso de incorporación de las competencias investigativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes de la ENMBSB.

1.6. Justificación de la investigación

La investigación presente se orientará en el análisis de las competencias investigativas que puedan presentar los docentes en el ámbito educativo. Comprender más a fondo el impacto en el proceso educativo relacionado a la importancia que se le da a la investigación y los resultados que se obtienen después de su implementación o el poco desarrollo que se le da dentro y fuera del aula de clases. Se busca comprender mejor la repercusión que las competencias investigativas tienen en la calidad de los contenidos, procesos de instrucción, enseñanza-aprendizaje y evaluativos de parte de los docentes.

Se busca analizar el deterioro del proceso educativo en el aula de clases al no darle la debida importancia e implementación a las competencias investigativas de los educadores, el estancamiento que se ancla en la mente y el poco desarrollo profesional de cada docente que no conoce la vía correcta para incrementar su potencial y el de sus estudiantes.

La relevancia de esta investigación explora la percepción y la actitud que tienen los docentes ante la investigación, sus intentos por desarrollar, su experiencia ante las adversidades comprendidas dentro del Sistema Educativo Nacional y la poca o nula capacitación que se ha recibido para conocer el proceso correcto de la puesta en función de la investigación educativa.

Un elemento trascendental en el desarrollo profesional de todo docente es la mejora de una actitud y todas las habilidades competentes a la investigación educativa, progresando en sus competencias investigativas que lo más probable, estén estancadas sin conocer el proceso necesario para utilizarlas a favor de la muy anhelada calidad educativa.

La contribución de esta investigación es, en primera instancia, la puesta en escena y el mejoramiento continuo de las competencias investigativas de los docentes al darle fuerza y un

cambio positivo al proceso educativo que facilite la adecuación de la temática, técnicas y metodologías en el aula de clase.

La importancia de la investigación educativa en el aula de clases, nos explica Enríquez (2007) “la Formación Docente en Investigación Educativa se ha convertido en un área de preocupación para docentes e investigadores en estos últimos años porque constituye un espacio estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de la práctica docente”. (pág. 89) y es aquí donde nos damos a la tarea de guiar este proyecto de investigación, a darle un giro estratégico desde el corazón de la actividad educativa: el aula de clases.

Capítulo 2. Metodología de la investigación

En este capítulo podremos observar a detalle aspectos importantes de la metodología de la investigación. Se especificará el enfoque de investigación que asistirá al proceso para lograr alcanzar los objetivos trazados principalmente, con el propósito principal de tratar de manera clara y detallada la implementación de acciones a favor de las competencias investigativas para observar minuciosamente los retos, las barreras y las limitaciones que se presentan y lograr que sean de provecho al proceso educativo.

Además, se detalla el tipo y diseño de investigación, se detallan las variables y categorías de análisis, se muestra de igual forma la población que será participe de la investigación, también los instrumentos y las estrategias que se emplearán para la recolección de datos y el proceso de análisis de estos.

2.1. Enfoque de la investigación

Para tener una comprensión clara de lo que será el enfoque de investigación empleado, tendremos que considerar la naturaleza del tema de investigación para poder analizar el enfoque en el cual nos guiaremos.

La metodología empleada en el proyecto de investigación nos ayuda a dirigir de forma estructurada el proceso investigativo, seguir una línea de pensamiento y acción es parte de la selección del tipo de metodología que queremos emplear, según Quecedo-Castaño:

El término metodología hace referencia al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos teóricos y perspectivas, y nuestros propósitos, nos llevan a seleccionar una u otra metodología. (Quecedo-Castaño, 2002, pág. 7)

Gracias a la metodología, ese camino con sus aristas y opciones múltiples, podemos reivindicar teorías, generar juicio sobre una situación que transforme esa realidad donde se desarrolla, y al final, darle solución a los problemas que llamaron la atención al inicio.

La investigación cualitativa es una llave a la oportunidad de análisis de datos que no tienen que estar estrictamente ligados a resultados numéricos, es decir, datos no estandarizados, más enfocados en los procesos comunicativos que en los procedimientos lógicos o estadísticos. Sobre esto, Sanjuán nos menciona:

Se dice, entonces, que uno de los rasgos principales de la investigación cualitativa consiste en adoptar una perspectiva holística: el investigador considera la realidad como un todo y trata de atender a la amplitud de hechos que la conforman y que se presentan ante él de manera articulada, sin reducirlos a conjuntos más o menos amplios de variables aisladas entre sí y del contexto. (Sanjuán, 2019, pág. 13)

Se trata de analizar las experiencias y, sobre todo, de esas interacciones humanas que son, en muchos casos, trascendentales para comprender la situación que se está desarrollando, que podemos analizar.

En comparación al enfoque cuantitativo, la flexibilidad del enfoque cualitativo es uno de los puntos que más llama la atención para poder llevarla al proceso investigativo, esa oportunidad que brinda para poder explorar áreas que salen del “cuadro” de las reglas rígidas del enfoque cuantitativo que llevan a una investigación que no trasciende a las áreas donde el fenómeno también se desarrolla, Sanjuan nos menciona al respecto:

La capacidad de la metodología cualitativa para acceder a las percepciones e interpretaciones de los sujetos y para la contextualización de los fenómenos, así como su especial atención al carácter multidimensional, dinámico y procesual de la realidad social la facultad sin ningún género de duda para establecer hipótesis sobre la complejidad de los fenómenos sociales. (Sanjuán, 2019, pág. 13)

El campo de trabajo de la metodología cualitativa es amplio, podríamos decir que es hasta admirable, ya que su línea cruza percepciones tan cálidas como el estudio del lenguaje corporal o algunos elementos visuales que son imperceptibles para el enfoque cuantitativo.

Es importante considerar que el interés de este proyecto de investigación son los puntos de vista, algunas actitudes y aptitudes, conductas, prácticas y comportamientos,

emplearemos para ello el enfoque cualitativo, el cual nos revelará todos los puntos anteriores y analizaremos la situación educativa presente.

2.2. Tipo y diseño de investigación

El inicio de todo proyecto investigativo debe ser con toda la seguridad que brinda el enfoque seleccionado para cada caso, es importante comprender que el efecto que se desea va de la mano del objetivo que tengamos al realizar la investigación.

Este proyecto de investigación está basado en una problemática que se adhiere a todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional y por tanto se eligió el tipo de investigación descriptiva, que tal como dice Guevara et al. (2020), “El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (pág. 171). Teniendo clara esta perspectiva, podemos tomar en cuenta este tipo de investigación para lograr reseñar las relaciones, las intenciones y su resultado en nuestra investigación.

Al referirnos al diseño de investigación estamos tratando de mostrar un plan estructurado, la organización de la investigación, es decir, cómo está formada, cuáles son sus partes en un todo. A esto, bien nos menciona Reidl al respecto:

Los diseños de investigación son el plan, la estructura y estrategias que se utilizarán para obtener respuestas a las preguntas de investigación e hipótesis controlando la varianza experimental, extraña y de error. Los diseños implican partir de un marco de referencia (teoría), señalar cómo se obtendrán los datos (serán medidos, observados o se consultarán registros existentes). (Reidl, 2012, pág. 3)

Es la parte en la que descansan de manera fluida las demás formas de la investigación y logramos así una idea general de lo que queremos, de lo que esperamos al echar a andar nuestro proyecto.

Por el tipo de tema seleccionado a investigar en este proyecto de investigación, optamos por seleccionar el diseño fenomenológico, que según Husserl (1998) es un paradigma que pretende demostrar de forma escalonada, la esencia, el carácter y la fidelidad con la que los fenómenos y las cosas tienen a disposición de las situaciones observadas. El objetivo que pretende este tipo de diseño, es el discernimiento de la realidad de cada proceso investigado y la complejidad que acompaña la experiencia de los individuos involucrados, ya que no es una situación que pueda interpretarse a gusto propio, la fidelidad y el respeto por estas experiencias deben siempre ser la pauta a seguir; esta comprensión, a su vez, busca la toma de comprensión y las interpretaciones surgidas en torno del fenómeno a investigar.

El enfoque que se eligió, en este caso, el cualitativo, en el avance de la investigación se sustenta en el entendimiento de las situaciones, fenómenos y hechos heterogéneos, desde un punto de vista integral y dándole relevancia a la eficacia de los resultados obtenidos, y es por eso que se puede tomar muy en cuenta el diseño fenomenológico para la clase de enfoque que se seleccionó.

2.3. Categorías de análisis

La denominación de variable es uno de los aspectos importantes que nos ayuda a ubicarnos en el proceso investigativo, según análisis empleados por Cauas (2015) los fenómenos, las cosas, las masas poblacionales, aquello que puede cambiar, trascender o declinar, transformarse o mutar, aquello que se altere, es una variable. Aunque hay que mencionar que no todo es una variable, ya que las constantes son componentes que no cambian, como la velocidad de la luz en el vacío y otras más que no cambian.

En esta sección se presenta la definición de cada variable y subvariable que se identificó en la investigación y luego se mostrará la operacionalización de las variables. La operacionalización de las variables se trata de un proceso en el que se permite medir las variables en una investigación, es decir, es un procedimiento de separación y análisis de la variable en sus elementos que permiten medirla y así desglosar múltiples circunstancias que la rodean.

Así que desde esa perspectiva la operacionalización de una variable consiste en un proceso de determinar categorías o determinar datos en sus características al momento de su estudio. Con esto, en esta investigación se procura analizar y comprender los resultados de las entrevistas y evaluar el alcance de la variable y subvariables, que se aplicarán a los docentes del nivel medio de la Escuela Normal Mixta Bilingüe Santa Bárbara, en el municipio de Santa Bárbara, departamento de Santa Bárbara.

Tabla 1

Categorías y su operacionalización

Categoría Objeto	Primer nivel de análisis	Segundo nivel de análisis	Instrumento
Competencias Investigativas	Percepción sobre la investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepción de la efectividad de la investigación ● Conocimiento científico sobre la investigación ● Opinión de la efectividad en la práctica ● Estrategias de enseñanza 	Entrevista
	Desempeño de las competencias investigativas	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestión de la clase ● Frecuencia de utilización ● Disposición del tiempo para investigar ● Organización de actividades de formación profesional 	Entrevista
	Incorporación de las competencias investigativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Opinión sobre la influencia de la investigación ● Dominio del proceso investigativo ● Experiencia personal 	Entrevista

-
- Estimulación del pensamiento crítico y creatividad

Nota: La tabla muestra los niveles de análisis y las escalas de medición que serán incorporadas en el instrumento a aplicar. Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Hawes (2002).

2.3.1 Conceptualización de categorías

- **Competencia Investigativa:** Las competencias investigativas constituyen el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para alcanzar un desempeño positivo en la práctica investigativa. Por lo tanto, se trata de habilidades que le permitirán al educando desarrollar procesos de investigación (Castro-Rodríguez, 2020).

Percepción sobre la investigación: En el caso específico de la investigación científica, si no existe un panorama de promoción, reconocimiento, ni presiones sociales movidas por la cultura o idiosincrasia de un país, la conducta esperada, es decir, el “hacer investigación” se verá afectado. Así, al medir la percepción que se tiene acerca de la investigación científica en estudiantes universitarios, esta cobra vital importancia como un predictor de la conducta del quehacer investigativo (Medina, 2018).

- **Nivel de desempeño:** los niveles de desempeño como elementos dinamizadores, no solo del proceso evaluativo sino del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, en su integridad y del consecuente trabajo metodológico, superación e investigación que debe emprenderse para activar la clase como célula del proceso docente (Leyva et al, 2008).
- **Importancia de la investigación:** La investigación estimula el pensamiento crítico, la creatividad y es a través de ella, que el proceso de aprendizaje se vitaliza y se combate la memorización, que tanto ha contribuido a formar profesionales pasivos, pocos amantes de la innovación, con escasa curiosidad e iniciativa personal. La investigación es de vital importancia en los estudios de postgrado, no es posible tener egresados de alto nivel sino se investiga (Ruiz, 2010).

Tabla 2*Variables nominales*

Variable	Dimensión
Sexo	Femenino
	Masculino
Edad	18-27
	28-37
	38-47
	48-57
	58 en adelante
Nivel académico	Licenciatura
	Maestría
Años de experiencia	1-10
	11-20
	21-30
Zona de trabajo	Urbana
	Rural

Nota: La tabla muestra las variables nominales que se tomarán en cuenta en la sección de datos generales del instrumento. Fuente elaboración propia.

2.4. Población y muestra

En esta sección se determinará la población participante en el desarrollo de la investigación y se citan algunos autores que respaldan la trascendencia de la población y

muestra en el proceso investigativo, aunque en este caso en particular, la población es pequeña y no va requerir extracción de muestra poblacional.

Una de las situaciones en el proceso investigativo que traen complicaciones a los investigadores es el de reconocer la cantidad de la población y cuánto de esto es la muestra, tomando en cuenta los criterios que utilizará para seleccionar a los elementos de la muestra.

La población es un tema delicado y debe tratarse con mucha atención, su definición aportará firmeza y confianza a la hora de comprender el alcance de la investigación. Para conceptualizar el término Arias et al (2016) nos mencionan:

La población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados. Es necesario aclarar que cuando se habla de población de estudio, el término no se refiere exclusivamente a seres humanos, sino que también puede corresponder a animales, muestras biológicas, expedientes, hospitales, objetos, familias, organizaciones, etc.; para estos últimos, podría ser más adecuado utilizar un término análogo, como universo de estudio. (Arias et al, 2016, pág. 202)

Este proceso de investigación tiene una población reducida así que el alcance y desarrollo será muy conveniente y es suficiente para analizar el tema de estudio que se está presentando y obtener resultados que puedan dar un panorama más claro y amplio para considerar posibles soluciones.

La muestra es una de las unidades mínimas extraídas de la población para facilitar el proceso investigativo, y de igual manera, su conceptualización nos da un norte para poder diferenciarla de la población, a esto López nos menciona:

Es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación. Hay procedimientos para obtener la cantidad de los componentes de la muestra como fórmulas, lógica y otros que se verán más adelante. La muestra es una parte representativa de la población. (López, 2013, pág. 69)

En esta investigación la población de la institución es de 136 personas entre estudiantes, personal docente y administrativo, de ellos se trabajó únicamente con los docentes de la institución. Por lo tanto, es una muestra de tipo no probabilística puesto que es de interés de la investigadora realizar el estudio con los docentes y, en un futuro, ampliar la cobertura para los demás actores educativos. Así, la muestra es de 12 docentes que laboran en diferentes áreas en la institución educativa mencionada.

- Población: 136 personas
- Muestra: 12 personas

2.5. Estrategia de recolección de datos

La estrategia de recolección de datos puede entenderse como el mecanismo con el empleo de instrumentos de investigación que se usan para recopilar y medir la información de forma estructurada y con un objetivo plenamente planteado.

Estas estrategias permiten recopilar información de diferentes situaciones y temas. Es por eso que es importante comprender sus características y tener de forma precisa los objetivos de nuestra recolección de datos para seleccionar aquellas que consientan agrupar la información apropiada.

En este proyecto de investigación se seleccionó la aplicación de entrevistas, ya que la población es reducida y facilitará el proceso de esta estrategia para extraer de forma minuciosa la información requerida.

La entrevista cuando se estructura de forma adecuada puede ser una excelente estrategia para comprender la realidad que vive la población seleccionada para el estudio de la investigación. La comprensión de lo que trata la entrevista y cómo se aplica es esclarecida cuando leemos a Caro (2021), ella nos menciona al respecto:

La entrevista es, en esencia, una conversación bien planificada. En ella, el investigador plantea una serie de preguntas o temas de debate a una o varias personas, con el fin de obtener información específica. Puede realizarse personalmente, por teléfono o

de manera virtual. Sin embargo, en algunos casos es importante la interacción personal con el entrevistado, para poder tomar nota de la información que brinda la comunicación no verbal. (Caro, 2021, pág. 2)

Ese diálogo coloquial fluido y ese acercamiento que se logra del entrevistador y entrevistado es lo que hace de esta estrategia una herramienta perfecta para este proceso investigativo, que muchas veces nos muestra de forma clara y tajante de las opiniones, sensaciones y estados de ánimo que enriquecen notoriamente el proceso de investigación.

2.6. Procesamiento y análisis de la información

El instrumento aplicado fue la entrevista y el análisis se realizó a través de categorías previamente definidas en este capítulo. Se realizó una tabla de categorías con códigos asignados y preguntas que respondieron a las mismas. El uso de citas de autores en la interpretación refleja una triangulación con el marco teórico.

PARTE II. MARCO TEÓRICO

El paradigma es un medio fundamental en la investigación, nos ofrece una visión, un marco de referencia particular para interpretar y analizar los fenómenos. Esto significa que, desde el punto de vista del investigador, la realidad se presenta de manera diferente según el paradigma que se quiera emplear. Ya nos menciona Ramos (2015) sobre la perspectiva que puede acoger el investigador gracias a la representación que se tenga de un paradigma específico y su aplicación en determinada situación. Siempre la elección de un paradigma dependerá de los objetivos del investigador con su trabajo, el tema de estudio y el enfoque que quiera acarrear. Con el paradigma, inicia, muchas veces, el camino hacia todo el proceso investigativo y donde el ser humano puede llegar a la comprensión de su conducta y la consecuencia de esta, en su entorno y la repercusión en la vida de los demás.

Existe una gran oportunidad para que el investigador pueda dar a conocer su trabajo, pero de igual forma, una responsabilidad por acercarse a la verdad a pesar de la severidad de los métodos y la teoría, al respecto, Ramirez-Zwerg (2012) mencionan: “El investigador debe ser consciente de su forma de ver el mundo y sus limitaciones, cumplir con las condiciones que exige el método y de la rigurosidad teórica de la cual surgen las preguntas esenciales para enunciar” (pág. 94). Hay que cuidar siempre que nuestra percepción de la realidad no opaque la realidad del mundo y comprender que las limitaciones de las que es parte el proceso investigativo son necesarias para que no apartemos nuestra vista de la misma realidad.

El interés e inclinación que el investigador presenta ante un tema, va en dirección a la curiosidad que siente por conocer la verdad a fondo, comprender mejor lo que se le presenta, y así, tomar ese tema como su objeto de estudio. Al respecto, Mousalli menciona:

Las investigaciones se inician con la idea que tiene el investigador sobre algún tema en particular, ésta constituye el primer acercamiento a la realidad del objeto de estudio. El origen de estas ideas pueden ser las experiencias vividas, inquietudes y dudas, solicitudes de la organización donde se labora, entre otras. (Mousalli, 2015, pág. 5)

Importante es ese espíritu creativo y de indagación que le permita al investigador estructurar en gran medida su objeto de estudio y darle forma al proceso de investigación por todas las inquietudes que se plantearon desde un inicio.

Para el éxito, en gran medida, de una investigación, es indispensable la conveniente construcción de la fundamentación teórica, porque el propósito principal es ser un timonel el cual, en manos deseosas de la verdad, guiará desde el inicio a fin el proceso investigativo. En la presente fundamentación teórica se describirán las diferentes teorías que darán soporte al entendimiento de nuestro tema de investigación. El escrutinio de estos fundamentos teóricos nos ayudará a sustentar teóricamente nuestro proceso investigativo.

En dirección a este propósito, es preciso que el planteamiento del problema sea evidente, fácil de entender e interpretar, que sea preciso lo que queremos solucionar con el proceso y tener plena conciencia de los precedentes teóricos y literarios que se encuentran sobre la temática y tomar en cuenta lo que otros autores han analizado y encontrado acerca del tema investigativo.

Para desarrollar una perspectiva teórica que nos aporte el apoyo necesario a la investigación es necesario comprender que es un proceso donde se fundamentan la mayor parte de los conocimientos que se tiene de un tema específico que está relacionado al problema de nuestra investigación donde logramos, después de un exhaustivo examen, la información más importante que nos esclarezca las teorías que se tienen de nuestro tema de investigación. Todo este proceso es con el fin de lograr sustentar el planteamiento del problema planteado pero este sustento debe ser forma teórica y muy precisa para evitar confusión.

Cuando analizamos la incidencia del aprendizaje en la vida de cada actor educativo, podemos comprender que es el resultado de la actividad del estudiante direccionado por el docente. Así que la función del docente se centra en generar las condiciones que incrementan las probabilidades de obtener resultados óptimos para la comprobación de conocimientos, habilidades y destrezas para abrir un mundo de posibilidades donde el estudiante tenga una mejor comprensión del mismo.

Desde ese punto, las competencias investigativas en el docente son la línea inicial del proceso educativo y dado a este panorama, el presente estudio se exponen diferentes teorías para explorar el tema de competencias investigativas en los docentes y así, cimentar sólidamente nuestra investigación.

La investigación es un elemento importante en la estructura educativa porque aborda algunos componentes relevantes para el desarrollo de la educación. El primer componente podríamos mencionar a las competencias investigativas de los educandos, que se da con el desarrollo de competencias teóricas y metodológicas en relación a una carencia que se identifica, las competencias mencionadas permitirán la resolución de problemas.

La segunda se refiere a la habilidad para la solución de obstáculos en el ámbito educativo, presentándose como pieza primordial en la formación general de los estudiantes, todo esto, en el marco de la integración de conocimientos en la escuela con su objetivo estandarte de brindar la preparación esencial a todo individuo con una base crítica y con pensamiento reflexivo que cooperen a la reformación continua de la sociedad de la que es parte.

El proceso investigativo cuenta con un proceso que es esencial conocer para poder obtener resultados apegados a la realidad, la fidelidad a esta realidad es esencial para comprender su desarrollo y encontrar posibles soluciones a lo investigado. El conocimiento que tengamos sobre ese proceso muestra el nivel de compromiso del investigador, tal aseveración mencionamos:

Un investigador debe tener un dominio teórico y práctico sobre el proceso investigativo, debe tener dominio teórico sobre etapas de la investigación, sobre método científico y otros aspectos inherentes que están relacionados con el proceso de la investigación científica. (Rubina y Rubina, 2022, pág. 13)

Como docentes practicantes de la investigación es esencial que fortalezcamos los conocimientos que tenemos sobre la investigación y su proceso, su importancia en la

educación y su impacto en el estudio de fenómenos sociales, muy competentes para la población estudiantil.

Capítulo 3. ¿Qué son las competencias investigativas?

3.1. Conceptualización

Iniciaremos por analizar el concepto de competencia para darle una dirección amplia. Según el Diccionario de la Real Academia Española, competencia es la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.” (Real Academia Española, s.f., definición 2). Este concepto encierra hacer una actividad de la mejor forma posible, es decir, con efectividad y rapidez. Es decir, son esas capacidades, habilidades y destrezas que le dan la oportunidad a cualquier individuo de desempeñarse eficazmente en diferentes áreas, como el área laboral, la educación o las relaciones interpersonales.

En el centro de todas las definiciones sobre competencia, está la idea de que es una habilidad como capacidad de hacer algo con estándares de calidad provechosos. Cuando se utiliza la palabra competencia, tal como nos menciona Castro (2020) se engloba tanto la capacidad mental y la física, es decir, son competencias que implica conocimiento, pero además también conlleva destreza o habilidad en los ámbitos antes mencionado.

Siempre es de suma importancia indagar sobre las diversas definiciones que concluyen diferentes autores a lo largo del análisis sobre qué es una competencia y su relación con el comportamiento humano. En este caso, seguimos examinando diferentes puntos de vista, en esto, Angarita (2000) comenta su definición sobre competencia:

Trata de un conocimiento especializado o de carácter específico; es un conocimiento implícito en la práctica o de carácter no declarativo; deriva sólo parcialmente de un proceso de aprendizaje necesario siempre, aun cuando requiere de la experiencia social y cultural. (pág. 29)

El enfoque en este espacio es la importancia que se le brinda al proceso formativo del individuo y su adherencia a la experiencia previa de la que todos, como individuos parte de la sociedad, somos objeto de forma instintiva.

Ampliando la discusión, las competencias, desde una perspectiva educativa, se refieren a la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar situaciones específicas de manera eficaz. Según Tobón (2013), una competencia es "la actuación integral para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer" (pág. 34).

Este enfoque destaca la importancia de la aplicación práctica del conocimiento en contextos reales. Como señala Perrenoud (2008), "una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos para enfrentar una situación" (pág. 15). Esto implica que el aprendizaje no se limita a la adquisición de información, sino que también abarca la capacidad de utilizarla de manera efectiva.

La integración de competencias en el currículo educativo busca preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo actual. De acuerdo con Zabala y Arnau (2007), "el enfoque por competencias pretende superar la fragmentación del conocimiento, promoviendo una formación integral que capacite al alumnado para afrontar situaciones complejas" (pág. 22). Esto requiere una enseñanza que fomente la reflexión, la creatividad y la adaptabilidad.

Además, las competencias están estrechamente relacionadas con el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje. Según Villa y Poblete (2007), "el desarrollo de competencias implica dotar al estudiante de herramientas que le permitan gestionar su propio aprendizaje y adaptarse a contextos cambiantes" (pág. 45). Esto es esencial para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida.

Es importante destacar que las competencias no son habilidades aisladas, sino que integran diversos saberes. Como indica Ruiz (2010), "las competencias suponen una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en juego de

manera integrada para resolver situaciones concretas" (pág. 58). Esta visión holística es fundamental para una educación orientada al desarrollo integral del individuo. Las competencias en el ámbito educativo representan la capacidad de los individuos para movilizar de manera efectiva y ética sus conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas y situaciones específicas, promoviendo una formación integral y adaptable a los desafíos contemporáneos.

Considerando los conceptos que se mostraron previamente, se puede decir entonces que la competencia abarca la capacidad de incorporar lo que se hace con lo que se sabe de forma previa, es decir, una idea que ya nuestro entorno y experiencia nos dicta y lo que se es, lo que vivimos y aprendemos a ser. Y es que aprender a ser competente, proceso del que es parte todo educando, implica saber cómo actuar según la propia identidad y valores que somos parte, asumiendo de manera ética y comprometida, las consecuencias de nuestras acciones en un entorno específico en relación al mejoramiento educativo, profesional y personal.

En la era tecnológica en la que vivimos, llena de retos y descubrimiento de nuestro propio ser y lo que somos capaces de lograr, de ser mejores y más competentes al practicarlo, ya no es suficiente con que cada persona aglomere, en un rincón de su mente y accionar, un depósito de sus saberes más básicos donde podrá hacer mano de ello cuando lo necesite, y dejarlo ahí sin más que eso, acumulación.

No puede estancarse ahí el progreso de una competencia, no con todas la oportunidades y espacios que el ser humano a creado para su diversificación y perfeccionamiento en distintas áreas del desarrollo humano, sino que debe estar en la imponente posición de aprovechar y utilizar durante toda la vida, las coyunturas que se le presentan de renovar, tomando como base su experiencia previa, ahondar en las miles de fuentes bibliográficas abiertas con un "clic" y sobre todo, optimizar cada saber a favor de sus competencias que le brinda su contexto social, cultural y académico para lograr adaptarse a una actualidad en constante transformación.

Los niveles de calidad esperados al momento de practicar una competencia son esenciales para un buen desempeño en toda área, en especial cuando se trata de aplicar los

saberes en el aprendizaje de las competencias, tal como nos menciona Mertens al momento de definir que es una competencia:

Aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber-hacer. (Mertens, 1996, pág. 7)

De esta forma se llega a internalizar y exteriorizar, el conglomerado de conocimientos que se logran obtener durante el proceso de aprendizaje, ya sea de carácter teórico, como en el proceso educativo en las escuelas, como de carácter práctico que aprendemos desde nuestro nacimiento. Todo esto ligado al consciente que el saber de las competencias aprendidas va evolucionando, va en constante cambio a lo largo de las experiencias diarias, logrando así, una actualización y adaptación de las circunstancias y los contextos de los que forma parte el individuo.

El éxito de una actividad está sumamente ligado a las competencias que un individuo pueda desarrollar a lo largo de su vida, y como resultado no solo tenemos un éxito momentáneo, sino que, además, su productividad se dispara a una calidad total constante si se practica constantemente, a ello, Vargas define competencia como:

Son características permanentes de las personas; se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o trabajo; están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad; tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan; pueden ser generalizadas a más de una actividad; combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual. (Vargas, 2001, pág. 30)

Diferentes factores como las capacidades intelectuales acompañadas de un comportamiento que se rige por el mejoramiento de sus competencias son parte de la clave de resultados exitosos.

Es interesante conocer la definición que ciertas organizaciones tienen al respecto de la competencia. Abordar su visión desde una perspectiva abierta a la observación constante de la actividad humana es una oportunidad de la que ha hecho conceptualización la Organización Panamericana de la Salud OPS sobre competencia, la cual nos menciona que es:

Un conjunto de comportamientos que denotan que una persona es capaz de llevar a cabo, en la práctica y con éxito una actividad, integrando sus conocimientos, habilidades y actitudes personales en un contexto corporativo determinado. (Irigoin et. al., 2002, pág. 14)

Se combinan diferentes frentes de la mente y el actuar del individuo para la definición de este término con la idea general que brinda la OPS, y es interesante comprender que se analiza desde un punto de vista laboral, pero aplicable en el ambiente educativo.

Está claro, hasta este punto, la definición sobre competencia en general y cómo se va adaptando a las diferentes formas en las que los individuos se van adecuando a su realidad y contexto comprendiendo sus capacidades como el potencial para realizar una tarea a favor de sus competencias, que es la habilidad para realizar esa tarea. Así que ahora, miraremos de forma más enfocada y empezaremos a indagar sobre las competencias investigativas.

3.2. Competencias investigativas

La investigación en cualquier ámbito es de suma importancia para el desarrollo de nuevas perspectivas sobre las situaciones que el individuo enfrenta para el mejoramiento de su visión sobre el mundo.

El desarrollo de la investigación en un lugar determinado está estrechamente ligado a la cultura investigadora, que nos brinda un inicio en el proceso formativo que engloba intereses, actitudes y necesidades del individuo, y claro, debe verse enfocado en el ámbito educativo para que efectividad tenga un foco de atención con propósito.

La investigación, como un proceso social que busca las respuestas a interrogantes planteadas por el sujeto, es una actividad llena de vivencias apreciadas, donde la

intelectualidad, con su pensamiento lógico, se conjuga con las situaciones reveladoras a favor del proceso educativo, del que forma parte tanto el docente, como los estudiantes, quienes buscan incrementar la comprensión del medio donde se desarrollan, gracias a la incógnita que les genera el mundo en el que se están desarrollando.

Es así que Borjas (2000) menciona que la investigación es esa capacidad valorativa que debe disponer activamente el docente, para alcanzar satisfactoriamente un desempeño eficaz, convirtiendo el quehacer educativo en objeto de estudio y actividades ingeniosas, creando así, un aula de clases donde se pueda opinar e intercambiar opiniones con libertad y con la debida sustentación de conocimientos científico, filosófico y empírico.

La competencia investigativa tiene un matiz muy especial dentro del ambiente escolar, se trata de habilidades que aporten y fortalezcan la función investigativa dentro de la labor educativa del estudiante y docente, tomando en cuenta la concentración del mayor esfuerzo a la disponibilidad de esta competencia a favor de la búsqueda de la verdad en determinados escenarios, tal como menciona Castro (2020) “Es entendida como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para lograr un desempeño efectivo en el proceso investigativo.” (pág. 2). La certeza de obtener resultados apegados a la realidad para darle respuestas claras a las diferentes situaciones, es complicado si no se tienen los conocimientos y habilidades cimentadas en la idea de búsqueda y satisfacción de resultados.

Las competencias investigativas siempre han sido una base primordial de la puesta en escena de la curiosidad que rodea las habilidades y destrezas de indagación en cada sujeto. La efectividad de este tipo de competencias se basa en la aplicación y progreso de diferentes planteamientos metodológicos para lograr un avance significativo, a esto, Castro (2020) nos da su visión de lo que son las competencias investigativas:

Es entendida como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para lograr un desempeño efectivo en el proceso investigativo, y estas competencias, requieren estrategias didácticas curriculares y extracurriculares para que un estudiante las desarrolle a través de la práctica.

Es importante señalar que la formación y la práctica de las competencias investigativas de todo docente y estudiante tiene un impacto importante en el nivel de calidad de la educación de un país, es una realidad de la cual no se puede simplemente obviar, y es por esta razón, la importancia que deben tener este tipo de competencias en el proceso formativo y educativo en las escuelas de todos los niveles.

Todo esto cobra vida cuando el estudiante es guiado de forma correcta, por el docente, al desarrollo y aprovechamiento de esas competencias investigativas de las que es parte cada sujeto, todo con el fin, de lograr resolver alguna situación determinada por la curiosidad o que obstruye la luz de la verdad a sus ojos, dependiendo así, del discernimiento, de la experiencia que le brindó el aprendizaje y claro, la postura que tome ante el reto que se le plantee.

El objetivo principal del papel docente ante sus estudiantes es determinante, ya que presentará a los educandos el universo que presenta la investigación, y solo así, lograr explotar esa actitud reflexiva y curiosa, llevándolos a la crítica y al cuestionamiento de lo que están viviendo a diario, a esto, Espinoza et al., menciona:

Su intención es familiarizar al estudiante con la investigación con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento, las competencias investigativas no se desarrollan cursando una sola asignatura, sino a lo largo del tiempo y con el lema “aprender a hacer haciendo”, es decir aprender a investigar investigando. (Espinoza Freire, et al., 2016, pág. 5)

Cuando se analiza más a fondo el impacto de la investigación, se puede llegar a la misma conclusión, de la importancia de la praxis para una mejor visualización y comprensión de lo que se le enseña cualquier individuo, en este caso, los estudiantes toman en cuenta cada detalle del proceso para mejorarlo mediante el desarrollo y mejoramiento de sus competencias investigativas.

La importancia de las competencias investigativas tiene diferentes propósitos para lograr objetivos importantes y avances en su desenvolvimiento, y en este caso, Buendía et al., nos menciona sus más importantes intenciones:

*Comprender el significado de la investigación en educación, *observar y registrar las situaciones problemáticas de su ambiente escolar, *proponer soluciones a los problemas observados, *relacionar la cultura escolar y las soluciones a los problemas y, *perfeccionar la capacidad de comunicar de forma científica. (Buendía et al., 2018, pág. 183-184)

Entonces, las competencias investigativas desempeñan un papel crucial en la resolución de problemas dentro del contexto educativo, tanto para docentes como para estudiantes. Según Restrepo (2019), la investigación en el ámbito escolar permite analizar, comprender y transformar la realidad educativa a través de un enfoque reflexivo y basado en evidencias. En este sentido, las intenciones que motivan el desarrollo de estas competencias están relacionadas con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con la búsqueda de soluciones innovadoras ante los desafíos que surgen en el aula.

Desde la perspectiva docente, la investigación se convierte en una herramienta esencial para perfeccionar la práctica pedagógica. Para Pérez y Gómez (2020), los maestros que incorporan la indagación en su labor cotidiana desarrollan una actitud crítica y propositiva, lo que les permite ajustar sus estrategias didácticas en función de las necesidades de sus estudiantes. De este modo, la investigación no solo enriquece el conocimiento docente, sino que también favorece una enseñanza más efectiva y contextualizada.

En el caso de los estudiantes, la adquisición de competencias investigativas fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje. De acuerdo con Salazar y Rodríguez (2018), cuando los alumnos participan en procesos de investigación, aprenden a cuestionar, analizar y proponer soluciones fundamentadas en datos y evidencias. Este enfoque promueve un aprendizaje activo y significativo, en el que los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información para convertirse en protagonistas de su propio conocimiento.

Un factor determinante en la motivación para investigar es la cultura académica dentro de las instituciones educativas. Según Díaz (2017), el establecimiento de comunidades de aprendizaje e investigación en las escuelas fortalece el interés por la indagación y la solución de problemas. La interacción entre docentes y estudiantes en proyectos de investigación fomenta el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades analíticas esenciales para enfrentar los desafíos del entorno educativo.

Además, la integración de la investigación en el currículo escolar y en la formación docente es clave para el desarrollo de estas competencias. Para Ramírez y Torres (2021), la enseñanza basada en la indagación no solo mejora el desempeño académico, sino que también prepara a los estudiantes para afrontar situaciones problemáticas con un enfoque metódico y estructurado. En este sentido, la investigación deja de ser una actividad aislada para convertirse en un eje central de la educación.

A pesar de sus múltiples beneficios, existen barreras que dificultan la consolidación de una cultura investigativa en las instituciones educativas. Martínez (2018) señala que la falta de tiempo, recursos y formación específica en metodologías de investigación limita el desarrollo de estas competencias tanto en docentes como en estudiantes. Para superar estos desafíos, es fundamental que las políticas educativas promuevan estrategias que faciliten la incorporación de la investigación en el quehacer diario de las escuelas.

Otro aspecto relevante es la motivación intrínseca y extrínseca que impulsa la práctica investigativa. Según Zuluaga y López (2020), factores como el reconocimiento académico, la satisfacción personal y el impacto positivo en la comunidad educativa juegan un papel clave en el interés por desarrollar competencias investigativas. La existencia de incentivos adecuados puede contribuir a consolidar una mentalidad investigativa en docentes y estudiantes.

Analizando detenidamente, los autores resumieron perfectamente las intenciones que motivan la práctica de las competencias investigativas, tanto en docentes como en estudiantes para la resolución de problemas que surgen en el ambiente educativo. Las intenciones que motivan la práctica de las competencias investigativas en docentes y estudiantes están

estrechamente vinculadas con la resolución de problemas y la mejora del ambiente educativo. Para que la investigación se convierta en un pilar del proceso educativo, es necesario fomentar una cultura investigativa, proporcionar recursos adecuados y generar espacios de formación que permitan desarrollar estas habilidades de manera efectiva.

3.3. Clasificación de competencias investigativas

El docente desarrolla un papel destacado en cada uno de los mecanismos investigativos de los que forman parte los estudiantes a lo largo de su formación, todo encaminado a la idea que tienen sobre la transformación y el conocimiento de su ambiente, su visión sobre la escuela y situaciones de la realidad que apoyan sus vivencias.

Tomando en cuenta esto, de una manera u otra, las competencias investigativas juegan un papel trascendental y nos ayudan a calcular de una manera más detallada cada expectativa que tengamos al desarrollar la indagación y cumplir con los objetivos que necesitamos lograr a lo largo del proceso de investigación.

Es importante que tomemos en cuenta que observar la clasificación de las competencias investigativas nos daría una perspectiva más amplia y nos da la facilidad de ubicar nuestras debilidades y fortalezas a mejorar. A continuación, se hace referencia a una clasificación de las competencias investigativas, según diferentes autores.

3.3.1. Competencias investigativas genéricas

Las competencias investigativas genéricas son un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los estudiantes y profesionales llevar a cabo procesos de investigación en diversos campos del conocimiento. Estas competencias no dependen de una disciplina específica, sino que son aplicables a múltiples áreas y favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad para generar nuevo conocimiento. Según González, Maluenda y Navarro (2015) “estas competencias incluyen la

formulación de preguntas de investigación, la recolección y análisis de datos, así como la capacidad de interpretar y comunicar los resultados obtenidos” (pág. 32).

El desarrollo de competencias investigativas en la educación superior es esencial, ya que permite a los estudiantes enfrentarse a problemas complejos con una mentalidad analítica y fundamentada en la evidencia. En este sentido, Hernández, Fernández & Baptista (2014) destacan que “estas competencias permiten no solo comprender información existente, sino también cuestionarla y ampliarla a través de un proceso sistemático de indagación” (pág. 45). De esta manera, la formación investigativa no se limita a la adquisición de técnicas de recolección de información, sino que implica una actitud reflexiva y proactiva frente al conocimiento.

Además, las competencias investigativas promueven la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. Quienes dominan estas habilidades son capaces de identificar sus propias necesidades formativas, establecer objetivos de investigación claros y gestionar los recursos adecuados para obtener respuestas pertinentes. Díaz y Pérez (2012) explican que “un aprendizaje autónomo basado en la investigación fomenta la curiosidad intelectual y la autoeficacia, lo que contribuye al desarrollo de profesionales con mayor capacidad de adaptación a los cambios del entorno” (pág. 58).

La incorporación de estas competencias en los programas académicos es crucial para la formación integral de los futuros profesionales. La enseñanza de la investigación no solo debe enfocarse en aspectos técnicos, sino también en la comprensión del impacto que los hallazgos pueden tener en la sociedad. Pacheco (2014) señala que “la educación basada en competencias investigativas permite que los estudiantes no solo acumulen conocimientos, sino que también aprendan a generar información relevante para su disciplina y para la comunidad en general” (pág. 74).

Asimismo, una de las dimensiones fundamentales de la investigación es la capacidad de comunicar sus resultados de manera clara y efectiva. La divulgación del conocimiento es tan importante como su producción, ya que permite que los hallazgos sean útiles para otros investigadores, profesionales y la sociedad. López (2013) sostiene que “la comunicación

científica es una competencia clave que debe ser desarrollada en la formación investigativa, ya que garantiza la difusión adecuada de los hallazgos y su impacto en el ámbito académico y profesional” (pág. 89).

Sin duda, las competencias investigativas genéricas son esenciales para la formación de individuos críticos, autónomos y capaces de generar conocimiento relevante. Estas habilidades no solo benefician la trayectoria académica y profesional de los estudiantes, sino que también contribuyen al avance de la ciencia y la solución de problemas en distintos contextos. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas fomenten el desarrollo de estas competencias, integrándolas de manera efectiva en sus planes de estudio.

Según Muñoz et al (2001) las competencias investigativas genéricas son las que están desarrolladas por estudiantes de educación superior, posibilitando la oportunidad de adquirir competencias y lograr así una investigación más acorde a la situación que queremos indagar. De esta forma, podemos desarrollar una praxis apegada a diferentes conceptos investigativos, procedimientos y tácticas de investigación que apoyen el proceso educativo dentro del aula de clases como fuera de él.

Esta clase de competencias investigativas nos da la oportunidad de ejecutar el proceso de investigación para producir y certificar los conocimientos además de las experiencias que abrirán, por sí solas, nuevas líneas de investigación. Las competencias investigativas genéricas abren la posibilidad de generar un camino al cambio de los problemas que se detecten en el proceso educativo. Es así como Hurtado (2000) comprende este tipo de competencias investigativas como necesarias para el progreso del desarrollo del conocimiento científico pero que sea eficaz y pertinente a los cambios experimentados por el ambiente y las situaciones que son parte de ello.

De igual forma, Hurtado (2000) nos habla de la importancia que tienen las competencias investigativas genéricas para la comprensión con respecto a la trascendencia que tiene la investigación siendo cimentada en el método científico y la aplicación de la metodología adecuada para el proceso de análisis de información más conveniente para resultados apegados a la realidad y que demuestren la veracidad de los hechos e individuos.

Y como es bien sabido, el uso de las tecnologías en la última década avanza a pasos agigantados, tal como lo menciona Barceló (2001) va en marcha firme hacia la expansión e implantación en todo ámbito de la vida humana y de esta forma, causa una huella trascendental y no podía, la investigación como proceso sistemático, quedarse a un lado de tan importante avance, así que una de las competencias investigativas genérica está relacionada a la capacidad para utilizar las tecnologías de información y comunicación (TICs) con efectividad y calidad en los resultados obtenidos.

Un punto significativo de las competencias investigativas genéricas es la trascendencia que se le da al acatamiento de fidelidad en cuestión de veracidad de los resultados del proceso investigativo, tal como menciona Aular et al., (2009) "Respetar las convenciones éticas y científicas que se han establecido por la comunidad en la generación del conocimiento." (pág. 147) y es que implica mantener estándares que certifiquen que el desarrollo científico y las investigaciones sean honestas, transparentes, evidentes y consecuentes, todo en aras de evitar la manipulación, falsificación o fabricación de datos y resultados.

3.3.2. Competencias investigativas básicas

En el contexto educativo de Honduras, particularmente en las Escuelas Normales, la formación en competencias investigativas básicas es esencial para que los futuros docentes puedan generar conocimiento y mejorar sus prácticas pedagógicas. Según Araya (2017), "las competencias investigativas permiten a los docentes analizar, interpretar y transformar su realidad educativa" (pág. 45). En este sentido, la investigación se convierte en una herramienta fundamental para la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

"Las competencias investigativas básicas incluyen la capacidad de formular preguntas relevantes, diseñar metodologías adecuadas, analizar datos y comunicar los hallazgos de manera efectiva" (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, pág. 90). Para los docentes de Escuelas Normales, estas habilidades son esenciales, ya que les permiten evaluar y mejorar sus estrategias pedagógicas a partir de la evidencia obtenida en sus investigaciones.

Según Bisquerra (2012), la investigación en educación no solo debe centrarse en la recopilación de datos, sino también en la interpretación crítica de los mismos. El autor destaca que "la capacidad de interpretar información con un enfoque reflexivo y analítico es clave para la formación de docentes investigadores" (pág. 78). En este contexto, los docentes en formación deben desarrollar una mentalidad investigativa que les permita cuestionar y mejorar sus prácticas.

Por otro lado, es importante destacar la relevancia de la metodología en el desarrollo de la investigación educativa. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) "el diseño metodológico es la base sobre la cual se estructura una investigación válida y confiable" (pág. 102). En las Escuelas Normales de Honduras, es crucial que los docentes en formación reciban capacitación en métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos, lo que les permitirá abordar problemáticas educativas desde diferentes enfoques.

Además, la competencia en el uso de fuentes bibliográficas y bases de datos es un aspecto fundamental de la investigación educativa. Como señala Castro (2015), "el acceso a información científica confiable y su correcta interpretación fortalece el pensamiento crítico del docente investigador" (pág. 64). Por ello, en las instituciones educativas se deben fomentar el uso de recursos digitales y bibliográficos actualizados para mejorar las habilidades investigativas de sus estudiantes.

El pensamiento crítico y la argumentación son habilidades fundamentales en la investigación educativa. Según Facione (2011), "la argumentación lógica y la evaluación de la validez de las fuentes son elementos esenciales en el proceso de investigación" (pág. 89). Esto es especialmente relevante en el contexto hondureño, donde la educación enfrenta múltiples desafíos que requieren soluciones basadas en evidencia.

Otro aspecto crucial en el desarrollo de competencias investigativas es la ética en la investigación. Según Resnik (2015), "la integridad académica y la honestidad en la recopilación y presentación de datos son fundamentales para garantizar la credibilidad de los estudios" (pág. 112). Los futuros docentes deben ser formados en principios éticos que les permitan realizar investigaciones responsables y transparentes.

En este sentido, las Escuelas Normales en Honduras deben promover espacios de formación donde los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos investigativos en contextos reales. Como menciona Morín (2016), "el aprendizaje basado en la investigación fomenta la curiosidad intelectual y el compromiso con la generación de conocimiento" (pág. 57). De esta manera, los docentes en formación pueden desarrollar investigaciones aplicadas a sus entornos educativos.

Asimismo, la comunicación de los hallazgos es una competencia fundamental en la investigación educativa. Según Day (2013), "la capacidad de redactar informes claros y precisos es crucial para la divulgación del conocimiento" (pág. 134). En este aspecto, la formación docente debe incluir estrategias para la escritura académica y la presentación de resultados de manera efectiva.

Sin duda, el desarrollo de competencias investigativas básicas en los docentes en formación de las Escuelas Normales de Honduras es esencial para mejorar la calidad educativa en el país. La capacitación en metodología, análisis de datos, pensamiento crítico y ética investigativa les permite generar conocimiento relevante y aplicable a su contexto. Como menciona Yin (2018), "la investigación educativa es un pilar fundamental para la transformación de la enseñanza" (pág. 89). Por lo tanto, es necesario fortalecer la enseñanza de estas competencias en la formación docente inicial.

Como vemos, este tipo de competencias investigativas son fundamentales para los profesionales en el área de educación, ya que a través de la formación básica que reciben, pueden incrementar habilidades y valores que les conceda, bajo términos honestos, llevar a cabo investigaciones con rigurosidad y con el compromiso necesario, tal como Benavides (2003) menciona, en el ámbito de la educación, las competencias investigativas básicas son especialmente sobresalientes, ya que los formadores no solo generan conocimiento a través de sus experiencias y las de los demás, sino que también tienen la tarea de instruir y conducir a nuevas generaciones en su crecimiento intelectual, ético y honesto.

De igual forma, durante su formación, los futuros profesionales en educación deben adquirir ciertas habilidades relacionadas a estas competencias investigativas básicas, que son

un punto clave a poner en práctica en el proceso educativo dentro del aula de clase, y su función esencial es darle una línea de soluciones a la problemática que observen, ya lo menciona Benavides:

Concluir aspectos relevantes de la información manejada en la investigación y generar modelos correctivos o interventivos ante la problemática tratada por la investigación en el entorno escolar. Es un proceso que implica el cumplimiento de un ciclo, en el que se produce un informe escrito. (Benavides, 2003, pág. 89)

Es esencial comprender que los docentes pueden aplicar este tipo de competencia investigativa como parte del proceso a observar y llegar a la conclusión de darle respuestas claras y acertadas a cada incógnita que se presente en la etapa de estudio.

Es sumamente importante que el docente esté consciente de su rol como guía hacia el camino, un tanto tormentoso, pero preciso de la investigación en el proceso formativo diario, y es aquí donde se puede mencionar, otra competencia investigativa básica, cuando el docente, según Benavides (2003), se da a la tarea de explorar, indagar y proponer nuevas posibilidades de investigación en el ambiente escolar, y no se deja encasillar por un simple recolector de información, en algunos casos, desfasada, que no comprende la necesidad de exploración de los estudiantes, sino que es el profesor que, como parte de su labor investigativa, intenta comprender los eventos y situaciones en el contexto educativo.

3.3.3. Competencias investigativas específicas

Las competencias investigativas específicas son un tercer tipo de competencias que los educadores practican en el proceso formativo y educativo de sus estudiantes, según Hurtado (2000), las competencias investigativas específicas son desarrolladas por el educador en un área establecida de su función docente. Y es importante aclarar que estas competencias tienden a evolucionar hasta un resultado aceptable para el docente investigador cuando se da un dominio tanto conceptual como metodológico de la investigación, lo que le permite alcanzar resultados precisos en el proceso inherente a su labor educativa.

La presencia de relaciones interpersonales saludables impacta en todas las áreas de nuestra vida, y a pesar de que no se les suele dar mucha importancia, es evidente que, sin ellas, los seres humanos no podemos sobrevivir. Es algo que es significativo aplicar con las competencias investigativas específicas, según Hurtado (2000) ya que antes de comenzar con las investigaciones, se tiene como un requerimiento el instaurar las buenas relaciones entre los individuos implicados en el proceso de investigación, siempre y cuando exista la motivación y estimular el ejercicio de un liderazgo respetable, tolerable con la realidad e incluyente con los miembros de la comunidad involucrada.

De igual forma, dentro de las competencias investigativas específicas está el perfeccionamiento de las prácticas escriturales, de lo cual Kruse (2013) nos dice que “Es lo que docentes, escritores y tutores hacen de hecho con los textos y cómo organizan la producción escrita en el aula o en el contexto de aprendizaje global de los estudiantes” (pág. 46) componente crucial para un buen proceso de análisis de datos, especialmente, en la investigación cualitativa, que nos ubica con detalles extraídos de la experiencia, siempre y cuando, sean leales a los hechos y situaciones investigadas, así que ahí es donde descansa la importancia del perfeccionamiento de estas prácticas escritas como competencias investigativas específicas.

Cuando tenemos, como buena base de estas competencias, la optimización de la escritura a un nivel más que aceptable debido a la naturaleza seria del proceso investigativo, lograremos como objetivo principal, el redactado de un diario de campo con un sentido de indagación coincidentes con el objeto de estudio, del cual Bonilla y Rodríguez (1997) nos mencionan:

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. (Bonilla y Rodríguez, 1997, pág. 118)

El diario de campo hace una relación importante entre la teoría y la práctica, la realidad de la situación observada, pero que aun así, va más allá de una simple descripción de los

hechos. Prácticamente el investigador se apodera de elementos constitutivos e inherentes a las situaciones cotidianas observadas que, en muchos casos, no se le daría la atención debida, pero que al final, aportan una dinámica para la comprensión del problema y esto aporta un banco de información primaria, de primera mano, para su postrer análisis con detenimiento acerca de un problema identificado en la comunidad educativa.

Capítulo 4. Formación Inicial Docente en investigación

En este apartado se explora la necesidad de hacer una reflexión acerca de la formación inicial investigativa del futuro docente desde una perspectiva que nos guía hacia el cambio y que es regida a la libertad que ofrece la percepción en los docentes la reforma educativa de la que es parte con criterios basados en el trabajo dirigido por el proceso científico de la investigación en la experiencia de enseñanza, el compromiso que conlleva y un desarrollo que se apreciaría en la sociedad.

4.1. Importancia de la formación inicial docente

La formación inicial docente es un pilar fundamental para garantizar la calidad educativa en cualquier sistema de enseñanza. En el contexto hondureño, las Escuelas Normales desempeñan un papel clave en la preparación de futuros docentes, dotándolos de las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del aula. Como señala Shulman (1987), "la formación docente no solo debe centrarse en el dominio de contenidos, sino también en la pedagogía y la reflexión sobre la práctica" (pág. 12). Por ello, la formación inicial debe integrar conocimientos teóricos y habilidades prácticas que permitan un desempeño eficiente en el aula.

En este sentido, la formación inicial docente debe abordar tanto el conocimiento disciplinar como el desarrollo de estrategias didácticas efectivas. Según Perrenoud (2008), "enseñar es un oficio que requiere no solo saber, sino también saber hacer y saber ser" (pág.

25). Esto implica que los programas de formación deben incluir metodologías activas, experiencias prácticas y formación en valores que contribuyan a la identidad profesional del docente.

Otro aspecto relevante es la incorporación de la reflexión crítica en la formación de los docentes. Schön (1983) introduce el concepto de "practicante reflexivo", destacando que "un buen docente no solo aplica conocimientos previos, sino que es capaz de analizar su propia práctica y mejorarla continuamente" (pág. 45). En el contexto de las Escuelas Normales en Honduras, esta capacidad de reflexión es crucial para adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes y mejorar la calidad educativa.

La práctica docente es uno de los componentes esenciales en la formación inicial, ya que permite a los futuros maestros aplicar los conocimientos adquiridos en un entorno real. Zeichner (2005) enfatiza que "las experiencias de práctica son fundamentales para la construcción de una identidad profesional y la consolidación de competencias pedagógicas" (pág. 67). En este sentido, las Escuelas Normales deben garantizar espacios adecuados para la práctica supervisada y el acompañamiento de docentes experimentados.

Además, la formación en el uso de tecnologías educativas es imprescindible en la educación contemporánea. Según Salinas (2012), "los docentes deben estar preparados para integrar herramientas tecnológicas en el aula y fomentar el aprendizaje digital" (pág. 89). En Honduras, donde las brechas digitales aún representan un reto, es crucial que la formación inicial incluya estrategias para el uso efectivo de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación inclusiva es otro eje clave en la formación docente. De acuerdo con Ainscow (2001), "un docente bien formado debe ser capaz de atender la diversidad en el aula y adaptar su enseñanza a las necesidades de todos los estudiantes" (pág. 78). Esto implica que los programas de formación inicial deben incluir enfoques sobre educación especial, interculturalidad y estrategias para la atención a la diversidad.

Asimismo, la formación inicial docente debe enfocarse en la evaluación educativa como una herramienta de mejora del aprendizaje. Stufflebeam y Shinkfield (2007) afirman que "la

evaluación no solo mide el rendimiento, sino que también proporciona información valiosa para mejorar los procesos educativos" (pág. 102). En este sentido, los futuros docentes deben desarrollar competencias para diseñar, aplicar e interpretar evaluaciones de manera formativa y sumativa.

En cuanto a la ética profesional, es fundamental que la formación inicial inculque principios de responsabilidad, compromiso y vocación. Como destaca Fullan (2011), "un buen docente no solo enseña conocimientos, sino que también inspira y guía a sus estudiantes" (pág. 54). Por ello, la identidad y ética profesional deben estar presentes en todo el proceso de formación. Entonces, la formación inicial docente es un componente clave para garantizar una educación de calidad en Honduras y en cualquier país. Incluir aspectos como la reflexión crítica, la práctica pedagógica, el uso de tecnologías, la atención a la diversidad y la ética profesional fortalece la preparación de los futuros maestros. Como señala Darling-Hammond (2006), "invertir en la formación inicial docente es invertir en el futuro de la educación" (pág. 112). Por ello, es fundamental que los programas de formación continúen evolucionando para responder a las demandas del sistema educativo y de la sociedad.

A las luces de lo planteado, la puesta en marcha de la exploración por un renovado conocimiento, al igual que su instauración es en muchos casos, determinado por el inicio de una incógnita, el nacimiento de preguntas, dudas, ideas y la discusión de estas, tal como menciona Restrepo (2019) además de su vasta reflexión y hasta la introspección del proceso hasta sus resultados, supone como medida de éxito, el establecimiento de un juicio crítico y métodos de validación donde se verifica que un método es apropiado para el propósito expuesto, y que al final conocemos como el proceso investigativo.

La investigación como parte del proceso de formación inicial en los docentes es la génesis de todo mejoramiento en cualquier sistema educativo, es decir, que el futuro docente comprenda que es una de las herramientas más importantes hacia una senda apropiada para desarrollar el proceso oportuno en la enseñanza aprendizaje, tal como nos menciona Rebolledo:

La construcción de conocimiento investigativo, entendida como la praxis dinámica, permanente y dialéctica del conocimiento, adquiere un espacio declarado en la preparación de futuros formadores, y como tal, se hace parte de la Formación Inicial del profesorado, prescribiendo como tarea del profesor el despertar, potenciar y desarrollar la curiosidad indagadora, la necesidad y gusto por el saber y la criticidad en los estudiantes. (Rebolledo, 2020, pág. 2)

Es por ello que darle un puesto protagónico a la investigación en la formación inicial docente es trascendental, ya que es el proceso formativo y educativo que acondiciona y proyecta a los futuros docentes para ejercer la labor docente e investigativa en diferentes contextos educativos. Tomando en cuenta que involucra no solo el aprendizaje basado en teoría, sino que de igual forma y al mismo tiempo, el desarrollo de competencias investigativas, pedagógicas, sociales y éticas necesarias para enseñar de forma consciente, práctica y con repercusión en la vida académica, profesional y personal del que aprende descubriendo.

La investigación como parte del proceso formativo docente brinda la orientación requerida para la actualización de los docentes, ya que les facultará para llegar a la reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas y reformar sus marcos de proceder metodológico, Tedesco (2004), bajo esta idea, menciona que es notoria la necesidad de que el docente adquiera las estrategias de investigación que logren hacer hincapié en el conocimiento y desarrollo científico de la práctica pedagógica en sus áreas curriculares haciendo énfasis en la práctica de sus competencias investigativas ya que se trata de llegar a la comprensión de los problemas del proceso educativo, iniciar acciones significativas y tomar decisiones hacia la mejora a partir de los cambios de los paradigmas.

Al observar detenidamente la práctica educativa cotidiana, se tiene que tener conciencia que la formación investigativa del futuro docente debe estar encaminada al crecimiento sistemático de fortalezas, valores y principios dentro de la investigación que hagan predominar la práctica pedagógica y se diferencia en gran manera a la educación tradicional, tal como menciona Vaillant y Marcelo, que los procesos de la formación inicial docente:

Desarrollen competencia en los contenidos, en las estrategias de enseñanza, en el uso de las tecnologías y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad. Se trata de programas que promueven la indagación y la mejora continua en la escuela. Son organizados como un plan coherente a largo plazo y evaluados sobre la base del impacto en la eficacia docente y el aprendizaje de los estudiantes (Villant y Marcelo, 2015, pág. 49)

Todo este proceso formativo inicial de la investigación debe manejarse de forma innovadora y flexible, que ayude al futuro docente a comprender su rol y el nivel de compromiso que debe ostentar, pero además sentir que puede innovar a través de su creatividad con una actitud positiva ante las adversidades que tendrá que enfrentar indudablemente.

4.2. Investigación en la formación universitaria

La investigación es una de las bases fundamentales que cumple la universidad como institución formadora, ya que se establece el ambiente propicio e ideal para la creación y el desarrollo de la reflexión epistemológica, generación de conocimiento vinculado a la realidad social y producto científico que brinde confianza en sus resultados para determinar futuras decisiones, además de la comprensión del contexto actual de los individuos.

En Honduras, el panorama de la investigación en la formación universitaria es complejo, aunque de poco apoyo por diferentes instancias y autoridades, sigue su curso y se fortalece conforme la sociedad avanza y la exigencia cobra vida. Según Stenhouse (2003), para favorecer el desarrollo curricular, es fundamental que el docente aprenda a reflexionar, lo que implica adoptar una postura investigativa desde el inicio de su formación profesional y comprender que un aspecto distintivo en la formación inicial del profesorado es el

fortalecimiento de actitudes y competencias relacionadas con la investigación educativa, debido a su naturaleza inquisitiva. Este tipo de preparación facilita, en el futuro, la aplicación de una enseñanza crítica y reflexiva, orientada hacia la innovación y la optimización de los procesos educativos.

En el caso de la UNAH, el documento que plasma las normas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), menciona en su artículo 20:

La investigación científica es una de las funciones académicas esenciales de la UNAH, que sirve de base para la creación de nuevos conocimientos científicos y desarrollo, adopción o adaptación de nuevas tecnologías, por lo que debe ser sistemática y pertinente para la institución y para el desarrollo del país a nivel nacional y regional, y aportar desde la UNAH a la ciencia universal, cumpliendo con estándares de calidad regional e internacional; integrándose con la docencia y la vinculación universidad sociedad en todas las carreras de grado y posgrado. (Universidad Autónoma de Honduras, 2015)

La investigación universitaria en pregrado, desde la perspectiva de las competencias profesionales en la UNAH, pretende dotar a los estudiantes de conocimientos y habilidades que les permitan identificar situaciones problemáticas, estrategias para su solución y los resultados de esta actividad de acuerdo con la naturaleza de su formación y su perfil profesional como egresados.

Con dedicación, esfuerzo y una sólida educación, es factible que numerosos estudiantes universitarios tengan la capacidad de convertirse en investigadores de calidad, de acuerdo con lo señalado por (Campos y Chinchilla, 2009), la evolución de las habilidades de investigación exige la creación de una cultura investigativa, todo en aras de una mejora educativa, no solo presente y no solo del estudiante como individuo, sino a futuro y para la colectividad que representa la comunidad educativa.

Cuando nos acercamos a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, para abordar las exigencias presentadas respecto al perfil del estudiante universitario de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, es evidente que se está promoviendo la

dotación de competencias investigativas porque desde los diversos planes de estudio de las carreras que oferta, se reflejan las clases de metodología de investigación cuantitativa, cualitativa y talleres específicos según la carrera.

Además, un requisito de graduación es la defensa precisamente de una investigación a través de una defensa pública, ya sea con una terna evaluadora compuesta por los docentes que brindan esos espacios pedagógicos o bien, en algún congreso, seminario o actividad (a través de poster científicos o conferencias) cuyo tema esencial sea la investigación.

Entonces, en las dos universidades públicas del país se manifiesta el compromiso de fortalecer las competencias investigativas de los estudiantes y docentes. Vale recordar, que la UPNFM es la universidad encargada de graduar los docentes que laboran en las escuelas normales, por ello, es de suma importancia resaltar el compromiso que tiene la institución con el apoyo y fortalecimiento a los procesos de investigación. Se puede inferir entonces, que hay una comprensión clara en que, la investigación en la formación universitaria es un pilar fundamental para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Esta práctica permite la generación de nuevo conocimiento y la mejora continua de los procesos educativos. Según Mollis (2006), "las universidades latinoamericanas están en proceso de construir nuevas identidades, enfocándose en la generación de conocimiento transformador y en la promoción de una ciudadanía crítica y democrática" (pág. 45).

La integración de la investigación en la formación universitaria fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de análisis en los estudiantes. Monereo (2013) destaca que "la investigación en la formación del profesorado universitario debe orientarse hacia una perspectiva integradora que considere las diversas dimensiones del proceso educativo" (pág. 285). Esto implica que los futuros docentes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades investigativas que les permitan innovar en su práctica profesional.

La formación investigativa en la universidad también contribuye al desarrollo de competencias profesionales esenciales. Monereo (2013) señala que "la enseñanza auténtica de competencias profesionales requiere un proyecto de aprendizaje recíproco entre

instituciones educativas y la universidad" (pág. 16). Esta colaboración estrecha entre la academia y el entorno laboral real facilita una formación más contextualizada y relevante para los estudiantes.

Además, la investigación en la formación universitaria promueve la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje. Los estudiantes que participan en proyectos de investigación asumen un rol activo en la construcción de su conocimiento, lo que los prepara para enfrentar desafíos profesionales de manera independiente y efectiva. Como indica Monereo (2013), "aprender a lo largo y ancho de la vida implica preparar a los ciudadanos para la infopolis" (pág. 7), resaltando la importancia de la formación continua y la adaptación a entornos cambiantes.

La colaboración entre docentes y estudiantes en actividades investigativas fortalece la comunidad académica y enriquece el proceso educativo. Según Monereo (2013), "ser un docente estratégico implica reconocer que cambiar la estrategia no basta, es necesario fomentar una cultura de colaboración y reflexión conjunta" (pág. 240). Esta cultura de colaboración es fundamental para el desarrollo de proyectos de investigación que impacten positivamente en la sociedad.

La investigación en la formación universitaria también es crucial para la adaptación a las nuevas tecnologías y metodologías educativas. Monereo (2013) afirma que "la competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa requiere la enseñanza basada en problemas prototípicos y emergentes" (pág. 76). Esto implica que la formación investigativa debe estar alineada con las demandas actuales del entorno digital y tecnológico.

La implementación de repositorios institucionales, como el que tiene la UPNFM en la sección de la vicerrectoría de investigación y posgrado de su página web oficial, facilita el acceso abierto a la producción académica (tesis de maestrías y doctorados, proyectos institucionales, proyectos con fondos de la misma vicerrectoría, etc.) y promueve la difusión del conocimiento generado en las universidades. Estos repositorios permiten que tanto estudiantes como docentes compartan sus investigaciones, fomentando una cultura de transparencia y colaboración en la comunidad académica.

La investigación en la formación universitaria también juega un papel fundamental en la internacionalización de la educación superior. La participación en proyectos de investigación internacionales y la publicación en revistas de alto impacto aumentan la visibilidad de las universidades y facilitan el intercambio de conocimientos a nivel global. Como señala Ordorika (2011), "las universidades y la esfera pública están interconectadas en la era de la globalización del conocimiento" (pág. 15).

La formación investigativa contribuye a la solución de problemas sociales y al desarrollo sostenible. Las universidades, a través de la investigación, pueden abordar desafíos locales y globales, proponiendo soluciones basadas en evidencia y fomentando el bienestar de las comunidades. Mollis (2006) destaca la importancia de "la formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo" (pág. 60), resaltando el impacto de la investigación en diversos ámbitos de la sociedad.

Por las diversas razones mencionadas anteriormente, se puede concluir que, la investigación en la formación universitaria es esencial para la actualización y mejora continua del currículo académico. La incorporación de hallazgos recientes y la reflexión crítica sobre las prácticas educativas permiten que las universidades ofrezcan una educación de calidad y pertinente. Como indica Monereo (2013), "hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones" (pág. 239), enfatizando la necesidad de una formación integral que considere múltiples dimensiones del aprendizaje.

Capítulo 5. Competencias investigativas desde la práctica pedagógica docente

En la actualidad, las competencias investigativas en la práctica pedagógica docente representan un pilar fundamental para la mejora continua de la educación. Según Restrepo (2019), la investigación educativa permite a los docentes reflexionar sobre su propia práctica y generar estrategias innovadoras para la enseñanza. En este sentido, fortalecer estas competencias no solo beneficia el desarrollo profesional del maestro, sino que también impacta directamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Las competencias investigativas abarcan habilidades como la observación crítica, el análisis de información y la formulación de hipótesis. Para Zuluaga y López (2020), la formación en investigación debe integrarse en la práctica docente desde un enfoque reflexivo y sistemático. Esto implica que los docentes no solo apliquen estrategias didácticas efectivas, sino que también sean capaces de evaluar su impacto y proponer mejoras basadas en evidencia.

Asimismo, la investigación en la práctica docente fomenta la construcción de conocimiento contextualizado. De acuerdo con Salazar y Rodríguez (2019), la indagación educativa permite a los maestros comprender las necesidades específicas de sus estudiantes y adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, se favorece una enseñanza más pertinente y ajustada a la realidad del aula.

Un aspecto clave en el desarrollo de competencias investigativas es la formación inicial y continua de los docentes. Para Pérez y Gómez (2021), la capacitación en investigación educativa debe ser un componente esencial en la formación de los maestros, pues les permite desarrollar una mentalidad analítica y proactiva en la resolución de problemas pedagógicos.

Por otro lado, la cultura investigativa dentro de las instituciones educativas juega un papel determinante en la consolidación de estas competencias. Según Díaz (2017), el trabajo colaborativo y la creación de comunidades de aprendizaje son estrategias clave para fomentar el espíritu investigativo entre los docentes. Esto refuerza la idea de que la investigación no debe ser un esfuerzo individual, sino un proceso compartido.

Además, la implementación de proyectos de investigación en el aula contribuye significativamente al desarrollo de competencias investigativas. Como mencionan Ramírez y Torres (2020), cuando los docentes diseñan y ejecutan estudios sobre sus propias prácticas, generan conocimientos que pueden ser aplicados para la mejora educativa. Este enfoque convierte al maestro en un agente de cambio dentro de su contexto escolar.

Sin embargo, existen desafíos que limitan el fortalecimiento de estas competencias. Para Martínez (2018), la falta de tiempo, recursos y apoyo institucional dificulta que los

docentes desarrollen una práctica investigativa constante. Superar estas barreras requiere un compromiso tanto a nivel personal como institucional para promover una educación basada en la reflexión y la innovación. Así las cosas, las competencias investigativas desde la práctica pedagógica docente son esenciales para la mejora del proceso educativo. Su desarrollo permite a los docentes analizar, evaluar y transformar su enseñanza con base en evidencias y datos concretos. Por ello, resulta fundamental que las políticas educativas fomenten la investigación como una práctica habitual en el quehacer docente. A continuación, se incluyen tres secciones fundamentales para profundizar más sobre la práctica pedagógica docente y la investigación.

5.1. Actitud de los docentes hacia la investigación

La actitud de los docentes hacia la investigación juega un papel crucial en la generación y aplicación de conocimientos en el ámbito educativo. En muchas ocasiones, “la investigación es vista como un proceso complejo y distante de la práctica docente cotidiana. Sin embargo, su integración en la formación y desarrollo profesional de los docentes puede contribuir significativamente a la mejora de la calidad educativa” (Carr & Kemmis, 1988, pág. 54).

Una actitud positiva hacia la investigación permite a los docentes desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre su práctica. Según Elliot (1990), “los docentes que investigan su propia práctica pueden mejorarla de manera continua y adaptarse a los cambios educativos” (pág. 78). Este enfoque refuerza la idea de que la investigación no debe verse como una tarea aislada, sino como una herramienta fundamental para la innovación pedagógica.

Por otro lado, existen diversos factores que influyen en la actitud de los docentes hacia la investigación. Según Borg y Alshumaimeri (2019), “la percepción de la investigación como una actividad académica inaccesible o poco relevante para la enseñanza diaria puede generar resistencia en los docentes” (pág. 123). Esta actitud negativa puede deberse a la falta de formación en metodología de la investigación o a la sobrecarga de responsabilidades dentro del aula.

En el contexto de las Escuelas Normales en Honduras, la formación en competencias investigativas es esencial para fomentar una actitud positiva hacia la investigación. Como señala Hernández, Fernández y Baptista (2014), "la investigación educativa permite diagnosticar problemas, proponer soluciones y evaluar la efectividad de distintas estrategias didácticas" (pág. 90). Por lo tanto, es necesario que los programas de formación inicial docente incorporen la investigación como un eje fundamental.

Aun cuando la investigación es un pilar en la educación, muchos docentes muestran actitudes mixtas al respecto. Algunos perciben la investigación como una carga adicional que no aporta beneficios inmediatos a su labor. Stenhouse (2003) argumenta que "la falta de incentivos y reconocimiento institucional es una de las razones por las que muchos docentes no se involucran en la investigación" (pág. 63). Esto indica que, además de formación, es fundamental generar condiciones adecuadas que motiven a los docentes a investigar.

El acceso a recursos y el apoyo institucional son factores determinantes en la actitud de los docentes hacia la investigación. Según Cochran-Smith y Lytle (2009), "cuando las escuelas proporcionan espacios y recursos para la investigación, los docentes muestran mayor interés y disposición para participar en procesos investigativos" (pág. 47). En este sentido, las políticas educativas deben fomentar el desarrollo de proyectos de investigación dentro de las instituciones escolares.

Otro aspecto clave es la cultura investigativa en las instituciones educativas. Según Fullan (2011), "la cultura escolar influye en la percepción que tienen los docentes sobre la investigación" (pág. 82). Si la investigación es vista como un valor dentro de la comunidad educativa, es más probable que los docentes adopten una actitud positiva hacia ella y se involucren en proyectos que fortalezcan su práctica profesional.

Además, la relación entre la teoría y la práctica es un factor determinante en la actitud docente hacia la investigación. Como menciona Kemmis (1985), "cuando los docentes logran establecer conexiones entre la investigación y la realidad del aula, su actitud hacia la indagación mejora significativamente" (pág. 51). Esto resalta la importancia de fomentar

metodologías de investigación-acción que permitan a los docentes ver resultados tangibles en su enseñanza.

La falta de formación en investigación también puede ser un obstáculo para la participación docente en proyectos investigativos. Según Kincheloe (2003), "los docentes que no han recibido una formación adecuada en investigación tienden a considerarla compleja y fuera de su alcance" (pág. 99). Por ello, es necesario que las universidades y Escuelas Normales en Honduras refuercen la enseñanza de métodos de investigación en sus programas académicos.

En contraste, los docentes que han experimentado los beneficios de la investigación suelen desarrollar una actitud más positiva hacia ella. Según Zeichner y Noffke (2001), "los docentes que participan en investigaciones colaborativas experimentan un crecimiento profesional significativo y una mayor satisfacción en su labor educativa" (pág. 58). Este enfoque sugiere que la colaboración entre docentes e investigadores puede ser una estrategia efectiva para fortalecer la cultura investigativa en las escuelas.

En esta línea de análisis, la actitud de los docentes hacia la investigación es un factor determinante en la calidad de la educación. Aunque algunos docentes perciben la investigación como una tarea ajena a su labor, otros reconocen su valor como una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Fomentar una actitud positiva hacia la investigación requiere formación, apoyo institucional y un entorno que valore la indagación como parte integral del ejercicio docente. Como menciona Elliot (1991), "un docente investigador es un agente de cambio que contribuye activamente a la transformación educativa" (pág. 104). Por ello, es fundamental seguir promoviendo la investigación en la formación y desarrollo profesional de los docentes.

5.2. La práctica pedagógica y su relación con las competencias investigativas

La práctica pedagógica de los docentes es un elemento clave en la formación integral de los estudiantes, ya que determina en gran medida la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirma Shulman (1987), "un docente eficaz no solo transmite

conocimientos, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la creatividad en sus alumnos" (pág. 15). Por lo tanto, el análisis y la mejora de las prácticas pedagógicas son esenciales para fortalecer la educación.

Uno de los aspectos fundamentales en la práctica pedagógica es la planificación y diseño de estrategias didácticas. Según Díaz Barriga y Hernández (2002), "la planificación permite estructurar el proceso educativo de manera coherente, favoreciendo el logro de los objetivos de aprendizaje" (pág. 45). La selección adecuada de metodologías de enseñanza impacta directamente en la motivación y participación de los estudiantes.

Otro factor relevante es el enfoque didáctico adoptado por los docentes. Como menciona Vygotsky (1978), "el aprendizaje se da en un contexto social y depende de la interacción entre el maestro y el estudiante" (pág. 86). En este sentido, los docentes deben promover metodologías activas que favorezcan la construcción del conocimiento a partir de la experiencia y el trabajo colaborativo.

La evaluación del aprendizaje es otro componente esencial de la práctica pedagógica. Stufflebeam y Shinkfield (2007) destacan que "la evaluación no solo mide el rendimiento de los estudiantes, sino que también es una herramienta de mejora continua para la enseñanza" (pág. 102). Es crucial que los docentes utilicen estrategias de evaluación formativa que permitan identificar avances y dificultades en el aprendizaje.

El uso de tecnología en la enseñanza ha cobrado gran importancia en la práctica pedagógica contemporánea. Según Salinas (2012), "la incorporación de herramientas digitales en el aula permite diversificar los procesos de enseñanza y ampliar las oportunidades de aprendizaje" (pág. 67). En Honduras, la capacitación de los docentes en el uso de TIC es un desafío que debe abordarse para fortalecer la calidad educativa.

El desarrollo de la competencia reflexiva en los docentes también es esencial para mejorar su práctica. Schön (1983) introduce el concepto de "practicante reflexivo", señalando que "un docente debe analizar constantemente su propia práctica para identificar áreas de

mejora y adaptación" (pág. 45). La autoevaluación y la retroalimentación entre colegas son estrategias efectivas para fomentar esta reflexión.

Otro aspecto clave es la formación continua de los docentes. Como señala Fullan (2011), "la educación está en constante cambio y los maestros deben actualizarse para responder a las nuevas demandas del aula" (pág. 54). La participación en programas de formación y comunidades de aprendizaje fortalece las competencias pedagógicas y mejora la práctica docente.

El ambiente de aprendizaje que genera el docente también impacta significativamente en el proceso educativo. Según Piaget (1952), "un entorno de aprendizaje estructurado y estimulante favorece el desarrollo cognitivo de los estudiantes" (pág. 79). En este sentido, la gestión del aula, la motivación y el clima afectivo son factores determinantes en el éxito del aprendizaje.

La atención a la diversidad en el aula es otro reto importante en la práctica pedagógica. Como menciona Ainscow (2001), "la educación inclusiva exige que los docentes adapten sus estrategias para responder a las necesidades de todos los estudiantes" (pág. 78). Esto implica el uso de metodologías diferenciadas y un enfoque centrado en el estudiante.

Además, la relación entre teoría y práctica es fundamental para una enseñanza efectiva. Zeichner (2005) enfatiza que "la investigación educativa y la experiencia docente deben complementarse para mejorar la práctica pedagógica" (pág. 67). En este sentido, los docentes deben basar sus decisiones en evidencia y en un análisis continuo de su trabajo.

La vocación y el compromiso del docente también juegan un papel esencial en la calidad de su práctica pedagógica. Según Freire (1970), "la educación debe ser un acto de amor y compromiso con la transformación social" (pág. 103). Un docente motivado y comprometido genera un impacto positivo en la vida de sus estudiantes y en la comunidad educativa.

Entonces, la práctica pedagógica de los docentes es un factor determinante en la educación de calidad. Integrar la planificación, metodologías activas, evaluación formativa, uso de tecnologías, reflexión crítica y formación continua son elementos esenciales para mejorar

el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Darling-Hammond (2006), "invertir en la mejora de la práctica pedagógica es invertir en el futuro de la educación" (pág. 112).

Y por supuesto, la práctica pedagógica es clave en el desarrollo de competencias investigativas, ya que permite que los estudiantes adquieran habilidades para analizar, interpretar y generar conocimiento. Según Zabalza (2012), "la práctica docente no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos, sino en la promoción de habilidades investigativas que permitan a los estudiantes desarrollar un pensamiento autónomo" (pág. 86).

Uno de los aspectos fundamentales en este proceso es la integración de metodologías activas en el aula. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPj) han demostrado ser eficaces para fomentar la indagación y la solución de problemas. Según Hernández y Díaz Barriga (2013), "las metodologías activas potencian la autonomía y la capacidad crítica de los estudiantes al enfrentarlos con situaciones reales que requieren investigación y análisis" (pág. 114).

El papel del docente en la formación investigativa es crucial. Más allá de impartir contenido, debe actuar como mediador del conocimiento, guiando a los estudiantes en la formulación de preguntas y el diseño de investigaciones. De acuerdo con Sanmartí (2007), "la enseñanza de la investigación no puede reducirse a una simple transmisión de técnicas, sino que debe implicar un proceso reflexivo donde el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje" (pág. 75).

El currículo también juega un rol fundamental en la consolidación de competencias investigativas. Un diseño curricular que fomente el pensamiento crítico y el análisis de información puede transformar la educación. De acuerdo con De la Torre (2010), "un currículo que prioriza la investigación permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que aprendan a construirlos, evaluarlos y aplicarlos en contextos reales" (pág. 132).

La evaluación formativa es otro elemento clave en la relación entre práctica pedagógica e investigación. Este tipo de evaluación permite que los estudiantes identifiquen sus avances

y áreas de mejora en el proceso investigativo. Black y Wiliam (2009) sostienen que “una evaluación continua y reflexiva fortalece el desarrollo de habilidades investigativas y mejora la autonomía del estudiante en su aprendizaje” (pág. 19).

El acceso a recursos tecnológicos ha revolucionado la manera en que se desarrollan las competencias investigativas en el aula. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) brindan herramientas para la búsqueda, análisis y presentación de información de manera más efectiva. Según Cabero y Marín (2014), “la incorporación de las TIC en la enseñanza-investigación permite a los estudiantes mejorar su capacidad de análisis y acceder a fuentes de información actualizadas” (pág. 47).

Un aspecto relevante en la formación investigativa es la interdisciplinariedad. La posibilidad de integrar diversas áreas del conocimiento en el desarrollo de proyectos fomenta una comprensión más global y enriquecedora de los fenómenos estudiados. Según Morin (2001), “la investigación debe superar las fronteras disciplinares para abordar la complejidad del conocimiento y ofrecer respuestas más integradoras a los problemas del mundo actual” (pág. 52).

Además, la motivación es un factor clave en el desarrollo de competencias investigativas. Los docentes deben diseñar estrategias que despierten la curiosidad y el interés por la investigación en los estudiantes. Según Ausubel (2002), “el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las estructuras previas del alumno, generando mayor interés y retención” (pág. 97).

El trabajo colaborativo es otra estrategia que fortalece el aprendizaje investigativo. A través de la cooperación entre estudiantes y docentes, se promueve el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Johnson y Johnson (2014) sostienen que “el aprendizaje cooperativo no solo mejora la calidad de los proyectos investigativos, sino que también fomenta habilidades sociales y comunicativas esenciales para la vida profesional” (pág. 63).

La ética en la investigación es un componente que no puede ser descuidado en la práctica pedagógica. Es fundamental que los estudiantes comprendan la importancia de la honestidad académica y el respeto por las fuentes de información. De acuerdo con Resnik (2015), “la ética en la investigación no solo fortalece la credibilidad de los hallazgos, sino que también promueve una cultura de integridad en la comunidad académica” (pág. 42).

En el contexto de la educación superior, los seminarios de investigación se han convertido en una estrategia efectiva para fortalecer la formación investigativa. Estos espacios permiten que los estudiantes desarrollen proyectos bajo la orientación de especialistas en la materia. Según Yuni y Urbano (2014), “la incorporación de espacios de reflexión e investigación en la educación superior potencia la formación de investigadores autónomos y críticos” (pág. 108).

Así, la relación entre la práctica pedagógica y las competencias investigativas es un factor determinante en la calidad educativa. La implementación de metodologías activas, el uso de tecnologías, la formación ética y el aprendizaje colaborativo son elementos esenciales para fomentar la cultura investigativa en los estudiantes.

5.3. Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas

El desarrollo de competencias investigativas en el ámbito educativo enfrenta diversos desafíos que requieren condiciones pedagógicas específicas para su promoción efectiva. Una estrategia destacada es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo al enfrentarle a situaciones reales que demandan la búsqueda y aplicación de información relevante. Este enfoque promueve habilidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

Según Morales y Landa (2004), el ABP se desarrolla en ocho fases: "Leer y analizar el problema; realizar una lluvia de ideas; hacer una lista de lo que se conoce; hacer una lista de lo que no se conoce; hacer una lista de lo que necesita hacerse para resolver el problema; definir el problema; obtener información; y presentar resultados" (pág. 45).

Otra metodología efectiva es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPj), que involucra a los estudiantes en la investigación y creación de soluciones a problemas auténticos. Esta técnica fomenta la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico, habilidades fundamentales en la investigación. Exley y Dennick (2007) señalan que el ABPj se desarrolla en siete fases: "Aclarar términos y conceptos; definir los problemas; analizar los problemas; hacer una lista sistemática del análisis; formular los resultados del aprendizaje esperados; aprendizaje independiente centrado en resultados; y sintetizar y presentar nueva información" (pág. 62).

La educación STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) también juega un papel crucial en el desarrollo de competencias investigativas. Este enfoque interdisciplinario promueve la creatividad y la innovación, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos científicos y artísticos en la resolución de problemas complejos. Según García-Peñalvo y Mendes (2018), "la educación STEAM fomenta el aprendizaje cooperativo y colaborativo, integrando diferentes áreas de conocimiento para abordar desafíos reales" (pág. 27).

La integración de la inteligencia artificial (IA) y la gamificación en el ámbito educativo representa una oportunidad para mejorar el rendimiento académico y fomentar competencias investigativas. Estas herramientas pueden transformar tareas tediosas en actividades interactivas y personalizadas, incentivando la curiosidad y el pensamiento crítico. Sin embargo, es fundamental que su uso sea supervisado y orientado a objetivos educativos claros para evitar posibles desventajas, como el aumento de la brecha digital. Según García y Fernández (2023), "la implementación de la IA y la gamificación en la educación debe estar acompañada de una formación docente adecuada para garantizar su eficacia" (pág. 89).

La formación docente es otro pilar en la promoción de competencias investigativas. La capacitación en metodologías de investigación permite a los profesores guiar eficazmente a sus estudiantes en el proceso investigativo. Por ejemplo, el Instituto Hermanos Amorós ha concluido con éxito el 'Curso Básico de Iniciación a la Metodología de la Investigación' para

profesores de secundaria, destacando la importancia de formar al alumnado en técnicas de investigación y presentación científica (Cadena SER, 2025).

Además, la educación debe adaptarse a los desafíos contemporáneos, como la lucha contra la desinformación. Enseñar a los estudiantes a discernir información veraz de la que no lo es y fomentar el pensamiento crítico es esencial en la era digital. Según Pérez-Tornero y Varis (2010), "la alfabetización mediática e informacional es fundamental para que los ciudadanos puedan participar plenamente en la sociedad del conocimiento" (pág. 15).

La capacidad de formular preguntas es fundamental en el proceso investigativo. La curiosidad impulsa el conocimiento y el pensamiento crítico, habilidades esenciales para la investigación. Según Rothstein y Santana (2011), "aprender a hacer buenas preguntas permite a los estudiantes explorar nuevos ángulos y abrir nuevas posibilidades en su aprendizaje" (pág. 43).

El equilibrio entre la memorización y la capacidad de razonar es otro aspecto a considerar en el desarrollo de competencias investigativas. Aunque la memorización tiene su valor, es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades de razonamiento que les permitan aplicar el conocimiento de manera efectiva. Por ejemplo, existe una ley educativa Lomloe, aprobada en 2020, que propone menos contenido para memorizar y más desarrollo de competencias clave, buscando un equilibrio entre la memorización y el razonamiento (El País, 2025), ese sería un buen ejemplo a seguir en nuestro país.

La implementación de un currículo que fomente la reflexión crítica y el respeto a los valores democráticos es esencial para el desarrollo de competencias investigativas. La educación debe evolucionar para enseñar no solo conocimientos académicos sino también competencias importantes para la vida, adaptándose a los desafíos actuales y futuros (HuffPost, 2024).

El aprendizaje basado en competencias (ABC) se centra en el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos, potenciando las competencias de los estudiantes. Esta metodología activa considera al alumno como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje,

responsabilizándolo de su propio aprendizaje y aplicando lo aprendido en contextos reales. Según Tobón (2013), "las metodologías del aprendizaje basado en competencias se centran tanto en las habilidades, las actitudes y los conocimientos de los alumnos, potenciando por lo tanto el desarrollo de sus competencias" (pág. 58).

La colaboración entre estudiantes, docentes y otros actores es fundamental en el proceso investigativo. El trabajo en equipo permite el intercambio de ideas, la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales. Según Johnson y Johnson (2014), "la cooperación promueve una mayor profundidad en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades interpersonales esenciales" (pág. 34).

Siguiendo la línea de los autores citados, se puede afirmar que, la evaluación formativa y continua es crucial para el desarrollo de competencias investigativas. Este tipo de evaluación permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias de estudio. Según Black y Wiliam (2009), "la evaluación formativa es una herramienta poderosa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes" (pág. 12).

PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 6. Resultados y principales hallazgos

6.1. Datos generales de la muestra

En la siguiente tabla se recogen los datos generales de la muestra estudiada, los cuales indican que, la edad mínima de la muestra es de 24 años, la edad máxima es de 42 años, la edad promedio es de 30,8 años. Sobre el sexo, 5 docentes son mujeres y 7 docentes son hombres lo que representa el 41,7% y 58,3% respectivamente. Del grado académico, solamente 1 docente tiene maestría que representa el 8,3% y 11 docentes son licenciados que representa el 91,7%. El área de formación con más representación es Inglés (33,3%), luego Ciencias Naturales con dos docentes y, el resto de áreas formativas están representados por 1 docente. Por último, los años de servicio indican que como promedio tienen 8,3 años de servicio, siendo el mínimo de 3 años y el máximo de 14 años.

Tabla 3

Datos generales de la muestra

Entrevistas	Edad	Sexo	Grado académico	Área de formación	Años de servicio
1	34	F	Licenciatura	Inglés	9
2	32	F	Licenciatura	Inglés	10
3	26	M	Licenciatura	Ciencias naturales	3
4	37	F	Licenciatura	Ciencias naturales	12
5	29	M	Licenciatura	Ciencias sociales	14
6	35	M	Licenciatura	Matemáticas	11
7	26	M	Maestría	Psicología	10
8	24	F	Licenciatura	Inglés	6
9	42	M	Licenciatura	Inglés	3
10	32	M	Licenciatura	Educación física y deporte	8
11	26	F	Licenciatura	Educación artística	4
12	30	M	Licenciatura	Agronomía	5

Nota: la tabla recoge los datos generales de la muestra estudiada que corresponden a las variables nominales del estudio.

En resumen, la mayoría de los entrevistados están en un rango de edad joven-adulto (25 a 35 años), lo que indica una muestra mayormente compuesta por docentes en etapa intermedia de su carrera. Predomina el grado de Licenciatura, lo que sugiere que la muestra está compuesta principalmente por profesionales con formación universitaria de base, con solo un caso de maestría. Hay una representación diversa de áreas disciplinares, lo que permite una mirada transversal sobre la percepción en distintas materias. En cuanto a la experiencia docente, hay una mezcla balanceada entre docentes con pocos años de servicio y otros con trayectorias más largas (hasta 14 años).

6.2. Resultados de las categorías de análisis

Para el análisis de los resultados cualitativos, se ha realizado la siguiente tabla en aras de codificar cada categoría definida en el capítulo metodológico y, exponer las preguntas que recogen los datos necesarios para dar respuesta a las mismas. Por ello, esta sección se divide en tres subsecciones que recogen las respuestas más importantes y recurrentes de la muestra estudiada, así como el análisis interpretativo -a través de citas de autores- de las mismas. Cada pregunta será analizada en el marco del análisis del código al que pertenezcan.

Tabla 4

Códigos y preguntas por cada categoría de análisis

Categoría	Código	Preguntas
Percepción sobre la investigación	PI	<p>P1. ¿Cuál es su opinión sobre la efectividad de la investigación para ahondar en temas relevantes dentro de la materia que imparte?</p> <p>P2. ¿Podría mencionar el proceso de formación que conoce para comprender el conocimiento científico que envuelve el proceso de la investigación?</p> <p>P3. ¿Cuál es su percepción sobre la importancia que le brinda, en la formación del área de la investigación, su empleador?</p> <p>P4. ¿Cuál es su opinión respecto a la efectividad del proceso investigativo en la práctica de la docencia?</p> <p>P5. ¿Como ha sido su experiencia en el proceso de implementación de la investigación en su espacio pedagógico?</p>

Desempeño de las competencias investigativas	DCI	<p>P6. ¿Cuál ha sido su experiencia gestionando en su clase el desarrollo de las competencias investigativas?</p> <p>P7. ¿Qué estrategias utiliza al momento de practicar sus competencias investigativas como docente para la mejora del proceso educativo?</p> <p>P8. ¿Cuál es su postura respecto al tiempo necesario para poder desarrollar las investigaciones pertinentes con el fin de alimentar el proceso educativo de nuevos conocimientos, teorías y practicas educativas provechosas?</p> <p>P9. ¿Qué estrategias pertinentes considera provechosas para la formación profesional en el área investigativa de cada docente y por qué?</p> <p>P10. ¿Mediante que estrategias aplica y desarrolla las competencias investigativas básicas en el desarrollo de la temática aplicada a su espacio pedagógico?</p> <p>P11. ¿Cómo cree que este tipo de competencias investigativas puede ayudarle a mejorar su proceso de enseñanza en su espacio pedagógico?</p>
Incorporación de las competencias investigativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje	ICIPEA	<p>P12. ¿Cuál es la influencia de la investigación en sus clases magistrales?</p> <p>P13. ¿Qué dificultades ha encontrado en el dominio y práctica del proceso investigativo en su espacio pedagógico?</p> <p>P14. ¿Cuál ha sido su experiencia personal de la puesta en práctica de las competencias investigativas en el proceso educativo?</p> <p>P15. ¿Qué estrategia utiliza para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad con el uso de las competencias investigativas?</p>

Nota: La tabla muestra los códigos de las categorías de análisis y las preguntas de la entrevista que responden a cada una.

6.2.1. Análisis del código PI

P1. ¿Cuál es su opinión sobre la efectividad de la investigación para ahondar en temas relevantes dentro de la materia que imparte?

La investigación en el ámbito educativo ha sido ampliamente reconocida como una herramienta clave para la mejora de la enseñanza, lo cual es respaldado por las percepciones de los docentes encuestados. A partir del análisis de sus respuestas, emergen varias

subcategorías claves: profundización del conocimiento, actualización docente, pensamiento crítico, conexión con el contexto y mejora metodológica.

Los docentes coinciden en que la investigación permite ir más allá de los contenidos básicos. Uno de ellos señala que “la investigación es fundamental para profundizar en cualquier tema de ciencias naturales [...] les enseña a cuestionar, analizar y construir su propio conocimiento” (E4). Esta idea se alinea con lo que plantea Creswell (2014), quien destaca que “la investigación permite al educador descubrir conocimientos más profundos sobre su disciplina y así enriquecer la enseñanza” (pág. 3).

Asimismo, en Educación Artística, un docente indica que “nos permite [...] explorar contextos históricos, técnicos y socioculturales de las artes” (E11), lo que resalta la conexión entre investigación y comprensión holística, como afirman Eisner y Day (2004), al referirse a la enseñanza artística como una práctica que “necesita comprenderse desde múltiples perspectivas, lo cual solo es posible mediante una indagación constante” (pág. 53).

En el área de Ciencias Naturales, la investigación no solo permite conocer más, sino pensar mejor: “permite [...] desarrollar habilidades científicas y fortalecer el pensamiento crítico” (E3). Esta afirmación se relaciona con los planteamientos de Zoller y Pushkin (2007), quienes argumentan que “la investigación científica en contextos escolares debe fomentar la reflexión crítica, más allá de la memorización de hechos” (pág. 67).

Varios docentes destacan que la investigación permite mantenerse al día en un mundo cambiante. Un ejemplo claro es el testimonio de una docente de Psicología: “la psicología está en constante cambio [...] necesitamos estar actualizados en la investigación” (E7). Al respecto, Day (2013) sostiene que “la investigación profesional continua es esencial para mantener la competencia docente en contextos de cambio constante” (pág. 15). Del mismo modo, en enseñanza de lenguas extranjeras se menciona que la investigación “permite a los docentes mantenerse al día con las tendencias en adquisición de segundas lenguas” (E8), coincidiendo con Richards y Farrell (2005), quienes indican que “el desarrollo profesional basado en investigación es indispensable en áreas donde los enfoques pedagógicos evolucionan rápidamente” (pág. 31).

Además, algunos docentes subrayan que la investigación permite aplicar conocimientos en contextos reales. Por ejemplo, un docente afirma que su efectividad “dependerá de varios factores como ser metodología, acceso a fuentes de información y capacidad de aplicar los hallazgos en contextos reales” (E5). Esta visión coincide con la postura de Zeichner y Noffke (2001), quienes argumentan que “la investigación educativa debe orientarse hacia la mejora de la práctica real, no solo al descubrimiento teórico” (pág. 305). En áreas técnicas como Agropecuaria, se indica que “se pueden generar datos precisos que optimicen rendimientos, reduzcan costos y mejoren la sostenibilidad” (E12), lo cual refleja un enfoque aplicado de la investigación, como lo propone Kolb (1984), al señalar que “el aprendizaje efectivo ocurre cuando se conecta la experiencia concreta con la reflexión y la experimentación activa” (pág. 38).

Finalmente, algunos docentes ponen énfasis en la mejora de métodos de enseñanza. Uno señala que la investigación “puede ofrecer enfoques innovadores para mejorar las metodologías de enseñanza” (E1). Esto está en sintonía con lo planteado por Stenhouse (2003), quien defiende que “los docentes investigadores son los más capacitados para transformar su práctica desde dentro, no mediante imposiciones externas” (pág. 113).

P2. ¿Podría mencionar el proceso de formación que conoce para comprender el conocimiento científico que envuelve el proceso de la investigación?

Las respuestas muestran que los docentes entrevistados comprenden el proceso de formación científica como un conjunto multidimensional de conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias, enmarcado por componentes clave como la epistemología, la metodología, el pensamiento crítico, la ética y la comunicación de resultados.

Algunos entrevistados conceptualizan la formación científica como un proceso continuo y multifacético. Por ejemplo, uno afirma: “El proceso de formación en la comprensión del conocimiento científico [...] involucra una combinación de teoría, práctica, pensamiento crítico, ética y habilidades técnicas” (E1). Esta visión coincide con lo que propone Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes afirman que “investigar implica una serie de decisiones

metodológicas, éticas y teóricas que deben tomarse con claridad para lograr resultados válidos y útiles” (pág. 9).

Varios docentes describen con precisión las etapas que conforman el proceso de investigación. Uno lo resume como: “Fundamentos epistemológicos, método científico, revisión de literatura, diseño de investigación, recopilación y análisis de datos, interpretación de resultados, divulgación científica y aplicación del conocimiento” (E3). Este enfoque encaja con el modelo clásico de investigación descrito por Kerlinger y Lee (2002), donde “la investigación científica es un proceso sistemático que sigue pasos lógicos: planteamiento del problema, hipótesis, recolección y análisis de datos, y conclusión” (pág. 15).

La importancia del pensamiento crítico y de los principios éticos también fue destacada, como lo indica un participante: “Es fundamental comprender los principios éticos que rigen la investigación científica, como la honestidad, la integridad y el respeto por los participantes y el medio ambiente” (E4). De acuerdo con Resnik (2015), “la ética en la investigación no solo trata sobre normas de conducta, sino que protege la integridad de la ciencia y el bienestar de los participantes” (pág. 2).

En áreas como la educación física, la artística o la agronomía, los entrevistados mencionan un enfoque práctico-aplicado. Por ejemplo: “Participé en pasantías en estaciones experimentales y en talleres de redacción de artículos científicos” (E12). “Diseño de instrumentos: protocolos de medición [...], recolección de datos en campo [...] y presentación de resultados en congresos internos” (E10). Esta perspectiva coincide con el enfoque de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), quien sostiene que “el conocimiento resulta de la transformación de la experiencia” (pág. 41), especialmente en contextos educativos aplicados.

Varios entrevistados refieren su paso por cursos en las Escuelas Normales, donde recibieron formación estructurada: “El proceso de formación investigativa inicia con un curso de Metodología de la Investigación Educativa [...]” (E8). “En nuestra formación normalista, el proceso inicia con un curso de Metodología de la Investigación Deportiva [...]” (E10). Esto refleja lo que señala Zemelman, Daniels y Hyde (2012) sobre la enseñanza de la investigación

en formación docente: “los maestros deben aprender a investigar desde la práctica para reflexionar críticamente sobre su enseñanza” (pág. 23).

P3. ¿Cuál es su percepción sobre la importancia que le brinda, en la formación del área de la investigación, su empleador?

Las percepciones de los docentes sobre el apoyo de sus empleadores a la formación en investigación reflejan una mezcla de reconocimiento, iniciativas institucionales y limitaciones estructurales. Las respuestas sugieren que, aunque hay intentos por fomentar la investigación, estos no siempre son sistemáticos ni están plenamente integrados en la dinámica educativa. La literatura especializada respalda estas tensiones entre discurso institucional y práctica real.

En general, los docentes valoran que el compromiso institucional con la investigación fortalece la calidad educativa, el pensamiento crítico y la toma de decisiones basada en evidencia. Uno de ellos expresa: “La actitud de un empleador hacia la formación en investigación refleja el compromiso con la calidad del trabajo, el avance de la disciplina y el fomento de una cultura de aprendizaje continuo” (E1). Esta percepción se alinea con lo que señalan Borg y Alshumaimeri (2019), quienes argumentan que el liderazgo institucional debe desempeñar un papel activo en la creación de “una cultura investigativa en los centros educativos para que esta práctica se sostenga y evolucione” (pág. 155).

Algunos participantes destacan iniciativas concretas de sus instituciones, como seminarios internos, estímulos académicos y financiamiento: “Mi institución valora la investigación aplicada: organiza seminarios internos [...] y ofrece estímulos (horas académicas o reconocimientos) a quienes publican o presentan proyectos en congresos educativos” (E8). “La institución promueve proyectos de investigación-acción [...], financia materiales para mediciones físicas y reconoce con horas académicas a quienes publican artículos” (E10). Tales acciones ejemplifican lo que Stenhouse (2003) consideró como pilares de la profesionalización docente: “la generación de conocimiento desde la práctica y el apoyo estructural del sistema escolar para institucionalizar estos esfuerzos” (pág. 142).

Sin embargo, no todos los docentes perciben este nivel de compromiso. Algunos apuntan a limitaciones como la falta de tiempo, recursos o reconocimiento: “No siempre se cuenta con los recursos o el tiempo necesario para implementar proyectos de investigación ambiciosos [...]. Se podría hacer mucho más para fomentar la investigación desde la institución” (E4). “La jornada laboral está dedicada a desarrollar la planificación frente a alumnos” (E6). Estas limitaciones coinciden con lo que señala Contreras (2016) sobre las barreras estructurales que enfrentan los docentes en América Latina, donde “la sobrecarga laboral y la débil cultura institucional investigativa limitan el desarrollo de la investigación educativa” (pág. 80).

Por otro lado, hay quienes reconocen un enfoque más instrumental de la investigación, vinculándola a la solución de problemas dentro del entorno institucional: “Permite desarrollar capacidades analíticas en la identificación de problemas [...] mejora la toma de decisiones dentro de una organización” (E5). Este enfoque coincide con el modelo de investigación-acción, defendido por autores como Elliott (1994), quien plantea que la investigación en contextos educativos debe estar “orientada a la mejora y resolución de problemas reales del aula” (pág. 30).

P4. ¿Cuál es su opinión respecto a la efectividad del proceso investigativo en la práctica de la docencia?

Uno de los puntos más destacados en las opiniones recogidas es el vínculo entre investigación e innovación educativa. Así lo expresa un participante: “La investigación en la docencia está estrechamente ligada a la innovación. Los docentes que investigan activamente [...] pueden introducir nuevas ideas y enfoques en el aula” (E1). Esta perspectiva coincide con lo que plantea Hargreaves (2003), quien propone que el profesor investigador “no solo mejora su práctica, sino que se convierte en productor de conocimiento educativo relevante” (pág. 125).

Asimismo, varios docentes destacan la investigación-acción como una forma efectiva de transformar la enseñanza desde la experiencia personal y el contexto. Por ejemplo: “Cuando el docente investiga su propia práctica, reflexiona sobre lo que funciona y lo que no.

Esto redundo en mejoras concretas: selección de textos más motivadores, diseño de tareas auténticas” (E8). “Comparando dos métodos de enseñanza de habilidades motrices [...] mejora la planificación y ajusta las actividades para maximizar el aprendizaje y la seguridad de los alumnos” (E10). En esta línea, Kemmis y McTaggart (2005) afirman que la investigación-acción permite al docente “comprender y mejorar su práctica a través de la participación crítica y colectiva” (pág. 563), haciendo del aula un laboratorio de aprendizaje continuo.

También se resalta el impacto positivo en el desarrollo de competencias docentes: “Fortalece el pensamiento crítico, mejora las estrategias de enseñanza y permite la actualización continua del conocimiento” (E3). “Mayor capacidad de resolución de problemas, amplio criterio crítico [...] variedad de evaluaciones que beneficien el desempeño de los estudiantes” (E9). Esta dimensión es respaldada por Cochran-Smith y Lytle (2009), quienes argumentan que la investigación en la docencia contribuye a la construcción de un saber pedagógico más profundo, que surge de la práctica, la reflexión y la colaboración.

En cuanto a los beneficios para el estudiante, las respuestas subrayan una mejora en la motivación, la comprensión y la participación activa: “Los estudiantes se convierten en participantes activos de su propio aprendizaje [...] desarrollan habilidades como la autonomía, la creatividad y la capacidad de trabajar en equipo” (E4). “Aprenden diseñando y ejecutando experimentos, analizando resultados y proponiendo mejoras” (E12). Esto conecta con la visión de Freire (1970), quien defendía una pedagogía dialógica donde el aprendizaje se construye colectivamente mediante la problematización del contexto y la acción transformadora.

No obstante, también se reconocen limitaciones estructurales, como la escasa socialización de resultados o la falta de recursos: “Las investigaciones no pasan a la etapa de socialización para tomar las medidas que requiere el problema estudiado” (E6). “Su aplicación puede verse limitada por la falta de tiempo y recursos” (E3). Estas barreras estructurales han sido señaladas por Pine (2009), quien advierte que “los contextos escolares muchas veces carecen de las condiciones institucionales necesarias para sostener procesos investigativos sistemáticos” (pág. 49).

Vale mencionar que, un participante sugiere que la efectividad depende en gran medida de la actitud del docente: “Todo depende del investigador [...] en la docencia hay que tener una visión holística” (E7). Este punto refuerza la necesidad de un compromiso ético y profesional con la investigación, como lo indica Stenhouse (1987) al afirmar que “el maestro debe ser investigador de su propia práctica para ejercer profesionalmente” (pág. 142).

P5. ¿Cómo ha sido su experiencia en el proceso de implementación de la investigación en su espacio pedagógico?

En esta interrogante, la mayoría de los participantes describen sus experiencias como enriquecedoras y transformadoras. Por ejemplo, una docente afirma: “Mi experiencia en el proceso de implementación de la investigación en el espacio pedagógico ha sido muy positiva y transformadora [...] enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes” (E1). Este testimonio se alinea con la visión de Cochran-Smith y Lytle (2009), quienes destacan que la práctica investigativa docente fomenta una “enseñanza reflexiva y comprometida con el cambio” (pág. 22).

Asimismo, se reconoce la investigación como medio para fortalecer habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes. Un docente indica: “Ha sido un proceso clave para fortalecer el pensamiento crítico, así como la comprensión del entorno social y el desarrollo de habilidades analíticas” (E5). Tal apreciación se encuentra respaldada por Stenhouse (2003), quien sostenía que “la investigación no solo genera conocimiento, sino que transforma la comprensión de la práctica educativa” (pág. 156).

Varios participantes refieren experiencias específicas en la implementación de proyectos investigativos. Una docente comparte: “He implementado proyectos [...] como experimentos para comprobar hipótesis sobre el crecimiento de las plantas o encuestas sobre hábitos de consumo de energía [...]. Los estudiantes [...] desarrollan una actitud más crítica y curiosa hacia la ciencia” (E4). Este enfoque se vincula con el modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart (2005), quienes señalan que “los docentes, al reflexionar sobre su práctica, desarrollan cambios pedagógicos relevantes que surgen de la experiencia vivida” (pág. 570).

También se mencionan ejemplos que vinculan la investigación con la formación profesional de estudiantes normalistas, lo cual promueve una identidad investigadora desde la formación inicial: “Diseñan investigaciones sobre estrategias de enseñanza [...] comparten resultados en seminarios internos, fomentando su espíritu crítico” (E8). “Miden la mejora de resistencia cardiovascular [...] reflexionan sobre la programación de sesiones” (E10). Esto responde a lo que Pine (2009) llama “aprendizaje situado”, donde la investigación en la formación docente se convierte en una práctica real y contextualizada que impacta directamente el entorno.

Sin embargo, también emergen limitaciones importantes en el proceso. Algunas respuestas apuntan a obstáculos como la falta de recursos, tiempo o incluso interés por parte de algunos estudiantes: “He enfrentado obstáculos, como la falta de tiempo, la escasez de recursos y la resistencia de algunos estudiantes que prefieren métodos [...] tradicionales” (E4). “La investigación mejora el aprendizaje [...] pero la falta de recursos y tiempo en el aula dificulta su implementación plena” (E3). Estas barreras estructurales son reiteradas por Hargreaves (2003), quien advierte que “la innovación pedagógica sostenida requiere condiciones institucionales de apoyo y una cultura profesional de colaboración” (pág. 136).

Otras experiencias, aunque positivas, reconocen que la implementación ha sido progresiva o parcial, lo que refleja una adaptación gradual del rol docente investigador: “La implementación ha sido progresiva: inicié con proyectos de observación [...] luego trabajos de campo y exposiciones” (E11). Por otro lado, hay una experiencia que se describe como “nula” (E6), lo que pone en evidencia la disparidad entre contextos educativos y la necesidad de políticas institucionales que promuevan la investigación docente de forma sistemática y equitativa. En contraste, algunos docentes señalan que la forma en que presentan la investigación a sus estudiantes ha facilitado su adopción: “La forma en la que se le presenta [...] ha sido bajo la curiosidad total [...] a veces no se dan cuenta que están investigando” (E7). Este enfoque lúdico y naturalista recuerda la propuesta de Freire (1970) nuevamente, quien sostenía que el conocimiento se construye a partir del diálogo y la problematización del mundo vivido.

Finalmente, experiencias en el ámbito agronómico destacan cómo los proyectos investigativos se desarrollan en contextos rurales con impacto técnico y social: “He coordinado proyectos de evaluación de variedades de maíz [...] los alumnos participan en la recolección de datos y elaboración de informes técnicos” (E12). Estas experiencias muestran cómo la investigación puede integrarse incluso en espacios no tradicionales, respondiendo a necesidades locales específicas, como lo plantean Torres y Carrillo (2007) al hablar de investigación pertinente en contextos comunitarios.

6.2.2. Análisis del código DCI

P6. ¿Cuál ha sido su experiencia gestionando en su clase el desarrollo de las competencias investigativas?

El análisis de las respuestas a la pregunta sobre la gestión del desarrollo de competencias investigativas en el aula revela una experiencia docente caracterizada por un compromiso progresivo y consciente con la transformación pedagógica. En las respuestas, se percibe una clara evolución desde enfoques tradicionales hacia prácticas más activas y participativas que promueven la curiosidad, el pensamiento crítico y la autonomía estudiantil. Una constante en las respuestas es el reconocimiento de que fomentar las competencias investigativas implica mucho más que enseñar contenidos; se trata de cultivar una mentalidad científica. Un docente señala:

“He ido incorporando gradualmente estrategias que fomentan la curiosidad, la indagación y el pensamiento crítico, habilidades clave en el proceso investigativo” (E1). Esto concuerda con lo planteado por Bruner (1960), quien afirmaba que enseñar a los estudiantes a “descubrir por sí mismos” es más valioso que simplemente transmitirles información, ya que promueve un aprendizaje más duradero.

La efectividad del proceso también es mencionada por algunos docentes como un elemento evidente en su experiencia: “Efectiva – permitiendo mejorar los procesos educativos y desarrollo de habilidades” (E2), o incluso: “Favorecedor para todos los involucrados” (E9). Estas valoraciones están en línea con Zabala y Arnau (2007), quienes destacan que la

competencia investigativa “no solo mejora los aprendizajes individuales, sino que también transforma la dinámica grupal al fomentar el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta” (pág. 43).

Sin embargo, también emergen tensiones y desafíos estructurales. Un docente describe su experiencia como “desafiante pero enriquecedora” y destaca: “La falta de recursos limita su desarrollo óptimo” (E3). Esta limitación se repite en otras respuestas y es una barrera reconocida por autores como Fullan (2011), quien advierte que “sin condiciones adecuadas, las reformas pedagógicas pueden quedarse en buenas intenciones” (pág. 18).

Una experiencia particularmente reflexiva expone la evolución de la práctica docente: “Al principio, me enfocaba más en transmitir el conocimiento [...] con el tiempo [...] he notado que [...] se sienten más motivados y comprometidos con el aprendizaje” (E4). Este cambio de enfoque está en sintonía con lo planteado por Dewey (1938), quien sostenía que la experiencia educativa significativa ocurre cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de su conocimiento a través de la investigación.

En varias respuestas, se percibe un interés por vincular el proceso investigativo con el contexto de los estudiantes. Un ejemplo es la implementación de diarios de aula: “Registran observaciones [...] análisis de errores frecuentes y propuestas de mejora fundamentadas” (E8), lo que recuerda el modelo de investigación-acción descrito por Carr y Kemmis (2005), que promueve la reflexión sistemática sobre la práctica como vía para la mejora educativa.

Asimismo, docentes de áreas tradicionalmente alejadas del ámbito investigativo, como la educación física o la agronomía, demuestran cómo han logrado integrar la indagación en sus clases: “He procurado integrar procesos investigativos que permitan a los estudiantes comprender de forma más profunda el porqué de lo que hacemos” (E10), y “Formulan hipótesis [...] utilizan herramientas de análisis estadístico” (E12). Este tipo de integración interdisciplinaria es destacada por Morin (1999), quien propone una educación que “articule el conocimiento en contextos complejos y reales” (pág. 101), alejándose de la fragmentación académica.

Sin embargo, también se reportan experiencias limitadas, como en el caso de E6: “Únicamente lo que se refiere a los estándares que debo alcanzar en cada grado”. Esta respuesta evidencia la tensión entre el currículo prescriptivo y la innovación pedagógica, una problemática señalada por Perrenoud (2008), quien sugiere que los docentes deben ejercer una “gestión flexible del currículo” para favorecer aprendizajes más significativos.

Por otro lado, aspectos técnicos como la redacción académica y el uso de normas APA también son mencionados como obstáculos: “La barrera más grande que han tenido los estudiantes ha sido en la redacción como la aplicación de las normas APA” (E7). Este detalle muestra que las competencias investigativas no solo implican habilidades cognitivas, sino también competencias comunicativas y normativas, lo cual coincide con el enfoque de Cassany (2006) sobre la escritura académica como práctica social situada.

Finalmente, la gestión del desarrollo investigativo también parece depender de factores como el diseño curricular, como lo señala E5: “Se requiere de un diseño curricular que fomente aún más la indagación”. Este comentario subraya la necesidad de que las políticas educativas promuevan explícitamente la formación investigativa desde la estructura del currículo, como lo recomienda Tyack y Cuban (1995) en su análisis sobre el cambio educativo estructural.

P7. ¿Qué estrategias utiliza al momento de practicar sus competencias investigativas como docente para la mejora del proceso educativo?

El análisis cualitativo de las respuestas a la Pregunta 7, orientada a identificar las estrategias que emplean los docentes para practicar sus competencias investigativas con el objetivo de mejorar el proceso educativo, revela una riqueza de enfoques y una alta reflexividad en la práctica pedagógica. Los docentes no solo describen técnicas, sino que también muestran una conciencia clara de cómo dichas estrategias transforman tanto su enseñanza como el aprendizaje de sus estudiantes.

Una de las estrategias más recurrentes es el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que aparece explícitamente en múltiples respuestas. Por ejemplo: “Utilizo el aprendizaje

basado en proyectos (ABP), el estudio de caso de artistas y movimientos, y la co-investigación con mis compañeros docentes” (E11), y “Empleo el aprendizaje basado en proyectos (ABP) con enfoque en agroecología” (E12). El ABP es valorado ampliamente en la literatura como una metodología activa que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y competencias mediante la resolución de problemas reales. Según Thomas (2000), esta estrategia “proporciona un contexto auténtico para la indagación y fomenta habilidades investigativas de forma natural” (pág. 3).

También se evidencia el uso de estrategias centradas en el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo, como se menciona en: “Promoviendo debates basados en evidencias, fortaleciendo la capacidad argumentativa” (E5), y “Promuevan el desarrollo de habilidades en los estudiantes como la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo” (E9). Esto se relaciona con lo que plantea Paul y Elder (2014), quienes sostienen que enseñar a pensar críticamente implica enseñar a cuestionar, razonar y tomar decisiones fundamentadas.

Otra práctica notable es la investigación sobre la propia práctica docente, también conocida como investigación-acción, que permite una mejora continua a partir del análisis reflexivo de lo que ocurre en el aula. Una docente señala: “Reflexiono sobre mis métodos de enseñanza, analizo los resultados de mis estudiantes y busco maneras de mejorar mi desempeño” (E4). Esta perspectiva es congruente con lo expuesto por Kemmis y McTaggart (2005), quienes afirman que la investigación-acción es “una herramienta poderosa para que los docentes comprendan y transformen su propia práctica” (pág. 5).

Asimismo, se mencionan métodos como el análisis de clases grabadas, encuestas de percepción y la lectura de literatura especializada: “Analizo sesiones de clase grabadas para identificar patrones de interacción [...] leo artículos de revistas como TESOL Quarterly o Language Teaching Research” (E8). Estas estrategias demuestran una disposición hacia la triangulación metodológica y el uso de datos cualitativos, elementos esenciales en la práctica investigativa según Stake (1995), quien destaca la importancia de observar fenómenos educativos desde múltiples ángulos.

El componente colaborativo también tiene un lugar importante en estas prácticas, especialmente a través de la co-investigación docente: “Colaborar con otros docentes, compartiendo mis experiencias y conocimientos con otros colegas y aprendiendo de sus prácticas” (E4), y “Talleres de co-investigación con extensionistas” (E12). Esto reafirma lo señalado por Hargreaves (2003), quien propone comunidades profesionales de aprendizaje como estructuras ideales para la investigación compartida y la mejora institucional.

No menos importante es la adaptación de estrategias al nivel de los estudiantes. Un docente expresa: “Busco los métodos más sencillos y los diseños de investigación sencillos [...] muchos de ellos vienen empezando” (E7). Esta postura muestra sensibilidad hacia la “diferenciación pedagógica, elemento clave en un enfoque inclusivo de la investigación escolar” (Tomlinson, 2001, pág. 45).

En el ámbito técnico, los docentes también utilizan herramientas gráficas y digitales como mapas conceptuales, simuladores, gráficos y formularios (E2, E5), que apoyan tanto la organización del pensamiento como la visualización de datos. Esto se alinea con lo que plantea Jonassen (2006) sobre el uso de herramientas cognitivas para fomentar aprendizajes constructivistas.

Por último, se observa que algunos docentes han integrado estrategias investigativas en contextos específicos como la educación física, mediante encuestas, entrevistas y propuestas de mejora en hábitos saludables: “Permite que el estudiante no solo participe activamente, sino que vea la educación física desde una perspectiva más amplia y reflexiva” (E10). Esta mirada transdisciplinaria responde a la necesidad de ampliar la noción de investigación en todas las áreas del currículo, tal como lo plantean Beane (1997) y Morin (1999), al proponer una educación conectada con la vida real y orientada a la comprensión compleja del mundo.

P8. ¿Cuál es su postura respecto al tiempo necesario para poder desarrollar las investigaciones pertinentes con el fin de alimentar el proceso educativo de nuevos conocimientos, teorías y prácticas educativas provechosas?

El análisis cualitativo de las respuestas a la Pregunta 8, relacionada con la percepción docente sobre el tiempo necesario para desarrollar investigaciones que alimenten el proceso educativo, revela una preocupación compartida por la gestión del tiempo como factor crucial, tanto para la calidad de las investigaciones como para su impacto en la práctica pedagógica. Los participantes coinciden en que el tiempo es un recurso indispensable, cuya disponibilidad condiciona directamente la posibilidad de realizar investigaciones rigurosas. Por ejemplo, un docente señala que: “El tiempo es un recurso fundamental y debe ser gestionado de manera efectiva para que la investigación tenga un impacto real en la mejora educativa” (E1), aunque reconoce también los límites del contexto: “Existen limitaciones [...] marcadas por cargas horarias, programas curriculares rígidos y la presión por cumplir con estándares académicos” (E1). Esta afirmación se alinea con lo señalado por Fullan (2011), quien advierte que la sobrecarga docente puede convertirse en un obstáculo para la innovación educativa.

Otra voz ratifica esta dificultad al decir que: “La investigación demanda mucho tiempo y es prácticamente imposible realizarlo” (E6), evidenciando una tensión entre la intención investigativa y las condiciones estructurales del sistema. Por otro lado, los docentes reconocen que una investigación educativa significativa requiere planificación, análisis y reflexión: “Se necesita tiempo para planificar cuidadosamente la investigación, recopilar y analizar datos de manera rigurosa, reflexionar sobre los hallazgos y diseminar los resultados” (E4). Esta visión responde a lo propuesto por Stenhouse (2003), quien argumenta que la investigación debe ser “una forma sistemática de reflexión sobre la práctica con el fin de mejorarla” (pág. 77), y no una mera tarea instrumental.

Algunas respuestas también proponen soluciones concretas a esta problemática, como designar tiempo institucionalizado para la investigación: “Debe reservarse al menos un 10 % de la carga docente [...] para actividades de investigación: lectura, diseño de instrumentos, análisis de datos y socialización” (E8), y “Se requiere un cronograma anual que incluya fases de planificación, ejecución, análisis y difusión” (E11). Estas propuestas coinciden con lo planteado por Carr y Kemmis (1986), quienes promueven la necesidad de crear condiciones organizativas que respalden la investigación-acción en los centros educativos.

Otros docentes enfatizan la importancia de adaptar el tiempo investigativo al contexto particular de su área o nivel educativo, como lo expresa un profesor de Educación Física: “El tiempo dedicado al desarrollo de investigaciones [...] es sumamente valioso y necesario, siempre que se planifique de forma estratégica y adaptada a las características de los estudiantes” (E10). Esta postura resuena con la noción de currículo flexible de Morin (1999), quien aboga por una educación contextualizada y ajustada a la complejidad de las realidades locales.

Un enfoque similar lo adopta quien trabaja en entornos agroeducativos: “Es esencial planificar la investigación en ciclos agrícolas anuales [...] con fases de preparación, trabajo de campo, laboratorio y difusión de resultados” (E12). Aquí se evidencia una concepción situada del tiempo pedagógico-investigativo, donde el calendario natural y académico se integran para favorecer la pertinencia y viabilidad del proceso. También hay quienes proponen formas mixtas de gestión del tiempo, combinando el trabajo dentro y fuera del aula: “Permitirles a los estudiantes desarrollar la investigación [...] fuera del tiempo ordinario, para luego discutir las dudas en el salón y evaluar el proceso en conjunto” (E9). Este enfoque busca equilibrar la carga escolar con el desarrollo autónomo de competencias investigativas, en línea con el aprendizaje activo propuesto por Dewey (1938).

En resumen, en esta pregunta convergen los docentes en una postura crítica y constructiva: reconocen que el tiempo es un requisito ineludible para una investigación educativa de calidad, pero también que su disponibilidad está condicionada por factores estructurales. Frente a esto, proponen soluciones viables como la planificación institucional del tiempo investigativo, el ajuste a los ciclos escolares o productivos, y la integración de espacios reflexivos en la jornada docente.

P9. ¿Qué estrategias pertinentes considera provechosas para la formación profesional en el área investigativa de cada docente y por qué?

El análisis cualitativo de las respuestas a la pregunta sobre estrategias beneficiosas para la formación profesional en el área investigativa de cada docente revela varios temas y perspectivas clave. En primer lugar, la integración de la tecnología, particularmente las

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se destaca como una herramienta crucial tanto para la enseñanza como para la investigación. Los encuestados E1, E7 y E9 enfatizan la importancia de las TIC para facilitar el acceso a recursos educativos, permitir la colaboración global y apoyar proyectos de investigación innovadores.

E1 señala que "la integración de las TIC en la investigación educativa permite proyectos más innovadores y efectivos", mientras que E9 destaca la creciente demanda de nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. Esta visión es coherente con lo señalado por Cabero (2006), quien indica que "la incorporación de las TIC en los procesos formativos permite una mejora en la calidad educativa y una transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales" (pág. 47). Asimismo, Area (2010) argumenta que el docente debe asumir un rol activo en el uso de tecnologías para generar conocimiento y fomentar el aprendizaje significativo, más allá del uso instrumental.

En segundo lugar, la capacidad de trabajar en equipo es considerada esencial por varios encuestados, incluidos E3 y E5. E3 argumenta que el trabajo en equipo fomenta la colaboración y el intercambio de ideas, lo cual es vital para un enfoque de investigación riguroso y organizado. E5 añade que el trabajo en equipo mejora la preparación de los docentes y promueve un clima escolar positivo, beneficiando tanto a educadores como a estudiantes. En ese sentido, Johnson y Johnson (2014) destacan que "la cooperación entre docentes fortalece las prácticas educativas, mejora la resolución de problemas y genera ambientes de aprendizaje más efectivos" (pág. 27). Por su parte, Hargreaves (2003) sostiene que las comunidades profesionales colaborativas son clave para el desarrollo de la innovación educativa, dado que "la profesionalización docente se construye también a través del apoyo mutuo y la construcción colectiva del saber" (pág. 76).

En tercer lugar, la aplicación de metodologías adecuadas para el análisis de información es considerada crítica por encuestados como E3, E8 y E10. E8 afirma que la metodología proporciona a los docentes herramientas sólidas para interpretar datos y tomar decisiones informadas, asegurando la validez y fiabilidad de sus conclusiones. E10 destaca el papel de la metodología en el diseño de intervenciones basadas en evidencia y en el ajuste de estrategias

educativas de manera objetiva. En este contexto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) argumentan que “la metodología científica no solo guía el proceso investigativo, sino que permite validar el conocimiento generado y su aplicabilidad en contextos reales” (pág. 15). Así, el rigor metodológico se convierte en una competencia clave para el profesional de la educación que investiga su práctica y busca transformarla.

Por último, la capacidad de analizar y comprender los cambios en el entorno es vista como una habilidad valiosa por los encuestados E4, E11 y E12. E4 sugiere que esta habilidad ayuda a identificar problemas y oportunidades, fomentando la innovación y la toma de decisiones informadas. E11 enfatiza su importancia en el contexto de la educación artística, donde comprender los cambios sociales, culturales y tecnológicos es crucial para guiar a los estudiantes en la interpretación del mundo. E12 discute su aplicación en la agronomía, donde el análisis ambiental ayuda a adaptar prácticas a condiciones reales. Esta postura se alinea con la perspectiva de Morin (1999), quien destaca que “educar en la era de la complejidad implica enseñar a contextualizar el conocimiento y a comprender la incertidumbre y el cambio” (pág. 114). Además, Bolívar (2012) subraya que el docente investigador debe ser capaz de interpretar críticamente su entorno para actuar sobre él y generar prácticas transformadoras.

Así las cosas, las respuestas subrayan la importancia de la integración tecnológica, el trabajo en equipo, el rigor metodológico y el análisis ambiental como estrategias para mejorar la formación profesional en investigación. Estos elementos contribuyen colectivamente a un enfoque integral y adaptativo de la educación e investigación, preparando a los educadores para enfrentar los desafíos de un mundo en rápida transformación.

P10. ¿Mediante que estrategias aplica y desarrolla las competencias investigativas básicas en el desarrollo de la temática aplicada a su espacio pedagógico?

El análisis de las respuestas revela una diversidad de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias investigativas básicas, centradas principalmente en el cuestionamiento, el trabajo colaborativo, la integración de herramientas estadísticas, el uso de TIC y la conexión con el entorno inmediato.

En primer lugar, destaca el fomento del pensamiento crítico a través del cuestionamiento y la curiosidad. Los encuestados E1, E2, E3 y E4 señalan que plantear preguntas problematizadoras y abiertas es esencial para iniciar procesos de indagación entre los estudiantes. Estas preguntas estimulan la curiosidad intelectual y abren espacio para la formulación de hipótesis, exploración de problemas reales y reflexión constante. De acuerdo con Paul y Elder (2014), “el pensamiento crítico comienza con la habilidad de hacer preguntas esenciales, significativas y bien formuladas que estimulen la búsqueda del conocimiento” (pág. 34). Asimismo, Facione (2011) sostiene que desarrollar la disposición a cuestionar es uno de los pilares fundamentales del pensamiento investigativo.

En segundo lugar, la enseñanza de habilidades básicas de investigación, como el análisis de datos y el uso de estadísticas, también ocupa un lugar importante. E3, E4, E8, E10 y E12 reportan que utilizan proyectos prácticos, talleres de estadística aplicada y análisis de datos reales para introducir conceptos fundamentales de análisis cuantitativo. Esto no solo permite a los estudiantes interpretar resultados, sino también comprender la utilidad de los datos en la toma de decisiones educativas. En este sentido, Creswell (2014) subraya que “la alfabetización estadística básica es crucial para que los estudiantes comprendan y produzcan investigaciones con rigor” (pág. 98). La aplicación de estos conocimientos en contextos reales fortalece la competencia investigativa desde una perspectiva práctica y significativa.

En tercer lugar, se evidencia un énfasis en el trabajo colaborativo y la investigación basada en proyectos, como reportan los encuestados E5, E6 y E9. Esta estrategia permite a los estudiantes asumir roles activos, compartir responsabilidades y construir conocimiento de manera conjunta. Johnson y Johnson (2014) afirman que “el aprendizaje cooperativo fortalece el razonamiento crítico, la responsabilidad compartida y el desarrollo de habilidades sociales, todas necesarias para la investigación” (pág. 88). Además, este enfoque promueve la autonomía y el compromiso del estudiantado, quienes se convierten en protagonistas de su proceso formativo.

Otro tema emergente es la vinculación con el contexto. Docentes como E7, E11 y E12 desarrollan actividades investigativas que parten de problemáticas cercanas a la vida cotidiana

o del entorno laboral y sociocultural. Esto permite un aprendizaje situado, donde los contenidos investigativos se conectan con la realidad del estudiante. Esta perspectiva se relaciona con el enfoque de investigación-acción descrito por Carr y Kemmis (1988), quienes sostienen que “la investigación debe estar anclada en la práctica misma y orientada a la mejora de la acción educativa en contextos concretos” (pág. 162).

Por último, el uso de las tecnologías de la información (TIC) como herramienta para investigar también se menciona con frecuencia (E5, E8, E12). Estas tecnologías facilitan la recopilación, análisis y presentación de información, ampliando las oportunidades para acceder a fuentes diversas y actualizadas. Según Cabero (2006), “las TIC no solo apoyan el aprendizaje, sino que amplían las capacidades del docente y el estudiante para construir y compartir conocimiento” (pág. 53).

En conjunto, estas estrategias reflejan un enfoque activo, contextualizado y reflexivo del proceso investigativo en el ámbito pedagógico. El desarrollo de competencias investigativas básicas no solo mejora la comprensión de los temas abordados, sino que también fortalece la formación integral del estudiante como agente crítico y transformador de su entorno.

P11. ¿Cómo cree que este tipo de competencias investigativas puede ayudarle a mejorar su proceso de enseñanza en su espacio pedagógico?

El análisis cualitativo de las respuestas revela una comprensión compartida entre los docentes sobre la importancia de las competencias investigativas para enriquecer el proceso de enseñanza y fomentar una práctica pedagógica reflexiva, crítica y basada en evidencias.

En primer lugar, uno de los temas más recurrentes es el uso de las notas de campo como herramienta para documentar la práctica docente. Participantes como E1, E4, E8, E10, E11 y E12 enfatizan que registrar observaciones de manera sistemática permite identificar patrones, evaluar dinámicas en el aula y diseñar intervenciones educativas ajustadas a las necesidades reales. Este tipo de práctica se alinea con lo que propone Zeichner (2005), quien

sostiene que “la sistematización de la práctica docente mediante registros como las notas de campo promueve una docencia reflexiva y mejora la calidad del proceso educativo” (pág. 14).

En segundo lugar, se destaca el papel de la redacción académica en la mejora del proceso educativo. Docentes como E3, E5 y E10 resaltan que las competencias escriturales, como la capacidad de sintetizar informes, organizar ideas con claridad y utilizar lenguaje técnico, fortalecen tanto la práctica docente como la formación del estudiante. En esta línea, Cassany (2006) señala que “la escritura académica no solo comunica conocimientos, sino que también los construye, ya que obliga al autor a clarificar, justificar y estructurar su pensamiento” (pág. 21). Por tanto, el desarrollo de esta habilidad promueve una enseñanza más analítica y rigurosa.

Otro aspecto clave identificado es la reflexión crítica y la resolución de problemas, mencionada por E2, E6 y E7. Estas respuestas subrayan que las competencias investigativas favorecen la capacidad de observar con agudeza, cuestionar las prácticas establecidas y buscar soluciones contextualizadas a los desafíos del aula. Según Kemmis y McTaggart (2005), “la investigación educativa no solo describe la práctica, sino que la transforma a través de la reflexión sistemática y colectiva” (pág. 5). Así, los docentes se posicionan como agentes de cambio dentro del proceso educativo.

Además, se valora el potencial de las competencias investigativas para fomentar el pensamiento crítico tanto en docentes como en estudiantes. E2, E3 y E6 destacan que el ejercicio investigativo permite a los estudiantes desarrollar una mirada analítica sobre los problemas educativos, a partir de la observación, el cuestionamiento y la síntesis de información. Esta idea es respaldada por Ennis (1996), quien define el pensamiento crítico como “un pensamiento reflexivo y razonable enfocado en decidir qué creer o hacer” (pág. 166), y lo considera esencial para el desarrollo de ciudadanos informados y responsables.

Finalmente, algunos docentes (como E4 y E12) hacen énfasis en la capacidad de compartir hallazgos con otros colegas, lo cual fortalece el trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento pedagógico. Esta práctica favorece la profesionalización docente y el mejoramiento continuo. Stenhouse (2003) argumenta que “la investigación docente cobra

sentido cuando los resultados se comparten y se convierten en una herramienta para transformar la práctica educativa” (pág. 165).

Las respuestas evidencian que las competencias investigativas —particularmente la documentación mediante notas de campo, la redacción académica, la reflexión crítica y el análisis de evidencias— se constituyen como herramientas clave para mejorar la enseñanza. Estas competencias permiten al docente observar con mayor precisión, tomar decisiones fundamentadas, generar conocimiento útil para la práctica y contribuir al desarrollo de una educación más rigurosa, colaborativa y transformadora.

6.2.3. Análisis del código ICPEA

P12. ¿Cuál es la influencia de la investigación en sus clases magistrales?

Las respuestas de los docentes a la pregunta sobre la influencia de la investigación en sus clases magistrales muestran una visión unánimemente positiva y multifacética. Los docentes destacan la investigación como un motor de actualización, innovación pedagógica y desarrollo profesional, así como un recurso para fomentar el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes.

Varios docentes (E1, E3, E4, E6, E8, E10, E11, E12) señalan que la investigación les permite mantener sus clases actualizadas con los últimos avances y descubrimientos, lo que enriquece el contenido y lo hace más relevante y significativo para los estudiantes. Esta perspectiva coincide con Fernández (2024), quien subraya que la integración de la investigación en la educación superior es esencial para formar profesionales competentes y ciudadanos informados, ya que promueve la actualización constante del conocimiento y la pertinencia de los contenidos.

Las respuestas (E2, E3, E5, E7) resaltan que la investigación ayuda a identificar mejores prácticas, desarrollar métodos de enseñanza más efectivos y diseñar currículos adaptados a las necesidades estudiantiles. Según Cano (2023), el impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente es un tema central en la literatura, y se reconoce que la investigación contribuye a mejorar la calidad educativa y a cerrar la brecha entre teoría y práctica.

Docentes como E2, E3, E4 y E5 destacan que la investigación promueve la reflexión crítica tanto en docentes como en estudiantes, incentivando el cuestionamiento, el análisis de diferentes perspectivas y la formación de juicios basados en evidencia. Esto se alinea con la literatura que enfatiza la importancia de la formación investigativa para desarrollar habilidades críticas y analíticas en el alumnado (Fernández, 2024).

E4 y E12 mencionan que la investigación permite contextualizar los contenidos y personalizar la enseñanza según los intereses y necesidades de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje sea más significativo y motivador. E4 y E7 destacan el papel de la investigación en la transformación de las clases magistrales en espacios más dinámicos y participativos, donde los estudiantes investigan, comparten hallazgos y construyen conocimiento de manera colaborativa. E8 y E10 indican que la investigación justifica las decisiones metodológicas y motiva a los futuros docentes a valorar la evidencia científica, lo que fortalece la profesionalización docente y la toma de decisiones informada. "La integración de la investigación en la educación superior es esencial para formar profesionales competentes y ciudadanos informados, promoviendo la actualización constante del conocimiento y la pertinencia de los contenidos" (Fernández, 2024, pág. 703).

P13. ¿Qué dificultades ha encontrado en el dominio y práctica del proceso investigativo en su espacio pedagógico?

Las respuestas de los docentes revelan una serie de obstáculos recurrentes que dificultan la integración y práctica efectiva de la investigación en el ámbito pedagógico. La limitación de tiempo es la dificultad más mencionada (E1, E3, E4, E6, E8, E10, E11). Los docentes señalan que la carga curricular y las múltiples responsabilidades impiden dedicar bloques suficientes a la investigación. Como afirma Bolívar (2012), "el tiempo es un recurso escaso en la vida docente, y la presión de completar los programas curriculares suele dejar poco margen para el desarrollo de proyectos investigativos" (pág. 45).

Varios docentes (E1, E3, E4, E5, E8, E10, E11, E12) mencionan la falta de equipos de laboratorio, software especializado, acceso a bases de datos y recursos tecnológicos como una barrera significativa. Esta carencia limita la posibilidad de realizar investigaciones profundas y

actualizadas. En palabras de García y Molina (2015), “la investigación educativa requiere recursos materiales y tecnológicos que muchas instituciones no están en condiciones de proveer, lo cual restringe el alcance y la calidad de los proyectos” (pág. 67).

Algunos docentes (E2, E5, E7, E12) indican que tanto ellos como sus estudiantes enfrentan desafíos en la definición del objeto de estudio, la revisión de literatura, la elección y aplicación de métodos, y el análisis de datos. Esta dificultad se agrava por la falta de formación inicial en investigación, como señala E11. Según Álvarez-Gayou (2018), “la formación metodológica insuficiente es uno de los principales obstáculos para la investigación educativa efectiva” (pág. 98).

Docentes como E2, E3, E4, E8, E9 y E10 observan que algunos estudiantes muestran resistencia, desinterés o consideran la investigación ajena a la práctica profesional. Esta actitud puede estar motivada por la percepción de dificultad o irrelevancia del proceso investigativo. Al respecto, Bolívar (2012) señala que “la motivación estudiantil es clave para el éxito de la investigación en el aula, y su ausencia puede obstaculizar gravemente el proceso” (pág. 49).

E4 y E7 mencionan la complejidad de evaluar objetivamente las competencias investigativas y de enseñar a los estudiantes a buscar, organizar y comunicar información de forma efectiva. E1 y E5 hacen referencia a restricciones institucionales, como políticas educativas, falta de apoyo y condiciones contextuales adversas (por ejemplo, variabilidad climática en el caso de ensayos de campo, E12).

A pesar de estas dificultades, algunos docentes (E4, E5, E7) mencionan estrategias para afrontarlas, como la colaboración entre colegas, la búsqueda de recursos externos, la adaptación de proyectos y el desarrollo de una postura crítica y reflexiva. Esto coincide con lo propuesto por García y Molina (2015), quienes sugieren que “la creatividad y la colaboración docente pueden mitigar las limitaciones materiales y contextuales” (pág. 70).

P14. ¿Cuál ha sido su experiencia personal de la puesta en práctica de las competencias investigativas en el proceso educativo?

Las respuestas de los docentes reflejan una experiencia mayoritariamente positiva y transformadora al integrar competencias investigativas en el proceso educativo. Se identifican beneficios tanto para el desarrollo profesional docente como para el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, aunque también se señalan desafíos y experiencias menos favorables.

Muchos docentes (E1, E2, E3, E4, E8, E9, E11, E12) describen la experiencia como enriquecedora y transformadora, tanto para ellos como para sus estudiantes. La investigación les ha permitido mejorar prácticas pedagógicas, fomentar la curiosidad y el pensamiento crítico, y promover el aprendizaje autónomo. Como señala Pozo (2016), “la investigación en el aula es una oportunidad de crecimiento profesional y personal, que permite a los docentes replantear sus prácticas y a los estudiantes convertirse en sujetos activos de su aprendizaje” (pág. 49).

Las respuestas (E1, E3, E4, E5, E8, E10) destacan que la puesta en práctica de competencias investigativas desarrolla en los estudiantes habilidades como la autonomía, el trabajo en equipo, la creatividad y la capacidad de análisis. Esto coincide con lo expresado por Zabalza (2012), quien afirma que “la competencia investigativa es esencial para el aprendizaje significativo y la formación de ciudadanos críticos y autónomos” (pág. 32).

Algunos docentes (E8, E10, E11, E12) subrayan la importancia de modelar el proceso investigativo, compartiendo tanto éxitos como fracasos. Esto genera confianza en los estudiantes y los motiva a diseñar proyectos más creativos y rigurosos. Además, la colaboración entre docentes y la participación en ferias y publicaciones incrementan la motivación y la visibilidad institucional.

Aunque la mayoría de las experiencias son positivas, también se mencionan desafíos (E3, E4, E6), como la integración efectiva de las competencias investigativas debido a limitaciones de tiempo, recursos y, en un caso, la falta de experiencia significativa (“CASI NULA”, E6). Esto refleja que la implementación de la investigación en el aula no está exenta de obstáculos, como advierte Pozo (2016): “la incorporación de la investigación en la docencia requiere superar resistencias, inseguridades y limitaciones contextuales” (pág. 51).

Docentes como E1, E9, E11 y E12 destacan que la investigación incrementa la motivación estudiantil y la visibilidad del centro educativo, especialmente cuando los resultados se publican o se presentan en ferias.

P15. ¿Qué estrategia utiliza para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad con el uso de las competencias investigativas?

Las respuestas a la pregunta revelan un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, donde el desarrollo de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico y la creatividad se logra mediante metodologías activas e integradoras. Estas estrategias, lejos de ser abstractas, se concretan en actividades prácticas y contextualizadas que reflejan una comprensión avanzada del rol de la investigación en el aula.

Una de las estrategias más mencionadas es el uso de preguntas abiertas y el análisis de casos reales. E2, por ejemplo, señala que trabaja con “preguntas abiertas que fomenten la reflexión y el análisis crítico”, mientras que E4 plantea “problemas reales y desafiantes que requieren que los estudiantes apliquen sus conocimientos, habilidades y creatividad para encontrar soluciones”. Estas estrategias responden al modelo de enseñanza basado en el cuestionamiento, que Paul y Elder (2014) consideran esencial para activar el pensamiento crítico, al promover el análisis, la evaluación de ideas y la metacognición. De manera similar, E3 complementa este enfoque mediante “la discusión grupal, donde los estudiantes investigan, cuestionan y proponen soluciones”, lo cual se alinea con el aprendizaje dialógico descrito por Lipman (2003), en el que el debate fomenta la argumentación lógica y la toma de decisiones informadas.

En cuanto a la creatividad, las respuestas muestran una variedad de enfoques que promueven la expresión personal y la solución innovadora de problemas. E1, por ejemplo, fomenta proyectos donde los estudiantes investigan culturas extranjeras y presentan “de manera grupal comida, música, artes sobre el país que investigaron”. Además, propone tareas creativas como “escribir historias, crear canciones o realizar presentaciones visuales”, lo que demuestra un uso activo del pensamiento divergente (Torrance, 1974). Esta propuesta también encarna lo que Ausubel (2002) describe como aprendizaje significativo, en el que los

estudiantes conectan nuevos conocimientos con sus intereses y experiencias previas, aumentando así la retención y la motivación.

Por otra parte, algunos docentes integran herramientas modernas y enfoques colaborativos. E10, por ejemplo, resalta que utiliza “herramientas digitales (como infografías, podcasts o presentaciones interactivas)” para que los estudiantes comuniquen sus hallazgos de manera original, fortaleciendo su pensamiento crítico y habilidades comunicativas al mismo tiempo. Este tipo de práctica no solo moderniza el proceso educativo, sino que también promueve la alfabetización digital, un componente crucial del pensamiento crítico en la actualidad (Perkins, 1992). En una línea similar, E8 implementa learning journals, en los cuales “cada futuro docente reflexiona semanalmente sobre un desafío observado [...] y propone una intervención creativa”, lo que evidencia el uso de la escritura reflexiva como herramienta metacognitiva, permitiendo al estudiante evaluar sus propias ideas y procesos de aprendizaje.

En conjunto, estas estrategias revelan un enfoque de enseñanza que busca trascender la mera transmisión de contenidos, privilegiando la investigación, la creatividad y el juicio crítico como ejes del aprendizaje. Al permitir que los estudiantes formulen preguntas, analicen información diversa, y diseñen soluciones originales, los docentes están preparando a sus alumnos para enfrentar un mundo cambiante de manera reflexiva e innovadora. Como afirma Perkins (1992), enseñar a pensar críticamente y de forma creativa en contextos auténticos no solo mejora el aprendizaje, sino que fortalece la capacidad de los estudiantes para actuar con inteligencia en la vida real.

CONCLUSIONES

Objetivo 1. Describir la percepción de los docentes de la ENMBSB sobre las competencias investigativas.

Los docentes coinciden en que la investigación permite trascender los contenidos básicos. Varios de ellos señalan que investigar les ayuda a mantenerse actualizados en un entorno en constante transformación. Algunos destacan la utilidad de la investigación para aplicar los conocimientos en contextos reales, mientras que otros hacen hincapié en su papel en la mejora de los métodos de enseñanza. Las respuestas revelan que los docentes entrevistados conciben la formación científica como un proceso integral que abarca conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias, articulado a través de componentes fundamentales como la epistemología, la metodología, el pensamiento crítico, la ética y la comunicación de resultados. Algunos la definen como un proceso continuo y complejo. Varios docentes describen con claridad las distintas etapas de la investigación, y subrayan la relevancia tanto del pensamiento crítico como de los principios éticos.

Por otro lado, las respuestas evidencian una diversidad de contextos institucionales: desde aquellos que fomentan activamente la investigación mediante apoyos tangibles, hasta aquellos que aún carecen de las condiciones estructurales necesarias para impulsarla de manera efectiva. Aun así, los docentes manifiestan una alta valoración del papel de la investigación en su desarrollo profesional y en el mejoramiento de la calidad educativa, lo cual es una base clave para la transformación pedagógica a largo plazo.

Es positivo saber que, las respuestas analizadas revelan una percepción predominantemente positiva sobre la efectividad del proceso investigativo en la docencia, entendido como una herramienta clave para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Los docentes consideran que la investigación no solo enriquece la práctica pedagógica, sino que también potencia la reflexión profesional, la creatividad y la pertinencia del contenido curricular.

El análisis de las experiencias docentes en torno a la implementación de la investigación en sus espacios pedagógicos revela una percepción predominantemente positiva, aunque matizada por diversos desafíos estructurales y contextuales. En general, se identifica un reconocimiento claro del valor formativo de la investigación en el aula, tanto para estudiantes como para docentes, al fomentar habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía y el compromiso con el aprendizaje

Objetivo 2. Determinar el desempeño de las competencias investigativas de los docentes de la ENMBSB.

El análisis cualitativo de las respuestas de los docentes participantes revela que las competencias investigativas son ampliamente reconocidas como herramientas fundamentales para enriquecer tanto la práctica pedagógica como la formación profesional del docente. Elementos clave como la capacidad de formular preguntas críticas, redactar notas de campo, aplicar metodologías adecuadas, integrar TIC, y fomentar la observación y el pensamiento analítico, se destacan como estrategias centrales que permiten una docencia más reflexiva, fundamentada y transformadora. En este sentido, la investigación educativa se concibe no como un componente externo o añadido, sino como una dimensión transversal que permea la enseñanza y fortalece la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia (Kemmis & McTaggart, 2005; Zeichner, 2005).

Además, los hallazgos muestran que los docentes valoran la investigación no solo como una vía para mejorar su práctica individual, sino también como una herramienta para el trabajo colaborativo y el desarrollo institucional. Se identifican estrategias concretas que permiten a los estudiantes participar activamente del proceso investigativo desde sus contextos escolares, fortaleciendo competencias como la indagación, la interpretación de datos y la comunicación escrita. Este enfoque refuerza una visión constructivista y situada del aprendizaje, donde la escuela se convierte en un espacio activo de generación de conocimiento (Stenhouse, 2003). En suma, fortalecer las competencias investigativas docentes no solo mejora la calidad educativa, sino que también empodera a los actores escolares para enfrentar de forma crítica y creativa los desafíos de una sociedad en constante transformación.

Objetivo 3. Analizar el proceso de incorporación de las competencias investigativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes de la ENMBSB.

Las respuestas analizadas evidencian que la investigación tiene una influencia transversal y transformadora en las clases magistrales. No solo actualiza y enriquece el contenido, sino que también mejora la práctica pedagógica, fomenta el pensamiento crítico, contextualiza el aprendizaje y fundamenta las decisiones docentes. Estas percepciones coinciden con la literatura reciente, que destaca la necesidad de fortalecer la relación entre investigación y docencia para una educación superior de calidad. Las dificultades en el dominio y práctica del proceso investigativo en el espacio pedagógico son múltiples y complejas, abarcando desde la falta de tiempo y recursos hasta desafíos metodológicos y actitudinales. La literatura coincide con los docentes en que la superación de estos obstáculos requiere tanto apoyo institucional como estrategias creativas y colaborativas. Fomentar la formación metodológica, la motivación estudiantil y el acceso a recursos son pasos clave para fortalecer la investigación en la docencia.

La experiencia personal de los docentes en la puesta en práctica de competencias investigativas es, en general, altamente positiva y transformadora. Se observa un impacto significativo en el desarrollo profesional docente, la motivación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, y la visibilidad institucional. No obstante, persisten desafíos relacionados con la falta de tiempo, recursos y formación, lo que sugiere la necesidad de mayor apoyo institucional y formación continua para consolidar la investigación como eje transversal en la educación. Las estrategias mencionadas por los docentes reflejan una comprensión avanzada de la pedagogía investigativa y su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Estas prácticas promueven una educación centrada en el estudiante, activa y situada, capaz de responder a los desafíos contemporáneos de la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva crítica, creativa y colaborativa.

RECOMENDACIONES

1. Diseñar programas de formación continua en investigación: Ofrecer cursos, talleres y diplomados sobre metodología de la investigación, análisis de datos, redacción científica y ética investigativa, adaptados al contexto del nivel educativo estudiado.

2. Fomentar comunidades de práctica entre docentes: Crear espacios colaborativos donde los docentes puedan compartir experiencias, discutir avances de investigación, recibir retroalimentación y construir conocimiento de manera colectiva.

3. Garantizar acceso a recursos académicos y tecnológicos: Brindar acceso a bibliotecas digitales, bases de datos científicas, software de análisis (como SPSS, NVivo o Zotero), así como equipos tecnológicos que faciliten el trabajo investigativo.

4. Establecer incentivos para la producción investigativa: Reconocer y premiar los esfuerzos investigativos de los docentes a través de publicaciones o financiamiento, promoviendo una cultura de valorización de la investigación.

5. Vincular la investigación con la práctica docente: Promover proyectos de investigación-acción que permitan a los docentes investigar en su propio entorno educativo, enfocándose en problemáticas reales del aula y la comunidad educativa.

6. Sensibilizar sobre la importancia de la investigación: Realizar campañas o jornadas de sensibilización que destaquen cómo la investigación mejora la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesional docente.

7. Crear redes interinstitucionales de investigación: Fomentar alianzas entre escuelas, universidades e instituciones de investigación para generar proyectos conjuntos, tutorías académicas y apoyo técnico.

8. Ofrecer acompañamiento y mentoría: Asignar tutores o asesores expertos que acompañen a los docentes en el diseño, ejecución y evaluación de sus proyectos de investigación, especialmente en las primeras etapas.

9. Evaluar y retroalimentar el desempeño investigativo: Diseñar mecanismos de evaluación formativa para medir el desarrollo de competencias investigativas y proporcionar retroalimentación constructiva que oriente su mejora continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Comprender el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Routledge.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2018). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Angarita, T. 2000. *Los educadores del tercer milenio y la evaluación por competencias*. Bogotá: Lító FOCET.
- Araya, S. (2017). *Investigación educativa y transformación docente*. Editorial Universitaria.
- Area, M. (2010). Educación, TIC y competencias docentes. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (26), 1-15.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Aular, J., Marcano, N., & Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, 15(30), 138-165.
- Ausubel, D. (2002). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barcelo, M. (2001). *Hacia una economía del conocimiento*. Editorial Price Waterhouse Coopers. España.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Benavides, O. (2003). *Competencias y Competitividad*. Editorial Mc Graw Hill. Bogotá
- Betanco, J. (2008). *Profesionalización Docente: Análisis del Plan de estudio de la Licenciatura de Profesorado en Educación Básica de la Universidad Nacional Francisco Morazán*. México, D.F.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial Síntesis.
- Black, PÁG., & Wiliam, D. (2009). *Dentro de la caja negra: Elevando los estándares mediante la evaluación en el aula*. London

- Bolívar, A. (2012). La investigación educativa en la formación del profesorado: Problemas y retos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART3.pdf>
- Bonilla, E. y Rodríguez, PÁG. (1997) Mas allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia.
- Borg, S., & Alshumaimeri, Y. (2019). La participación de los profesores de idiomas en la investigación: perspectivas desde Arabia Saudita. *System*, 87, 102148. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102148>
- Borjas, B. (2000). El docente como investigador. *Revista Movimiento*
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Cabero, J. (2006). *Las TIC y las buenas prácticas docentes*. Universidad de Sevilla.
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). *TIC en la enseñanza y el aprendizaje: Estrategias didácticas y metodológicas*. Narcea Ediciones.
- Cano, A. (2023). 20 Años sobre el Impacto de la Investigación Educativa en la Práctica Docente. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 22(1), 121–140. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.007>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castro, L. (2015). *Uso de fuentes bibliográficas en la educación superior*. Ediciones Académicas.
- Castro-Rodríguez Y. (2020). *Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de las Ciencias de la Salud. Sistematización de experiencias*. Duazary.
- Chiappe J. (1999). *La Investigación Universitaria En América Latina Caracas: IELSAC/UNESCO*
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Investigación docente en la enseñanza de lenguas: un análisis crítico*. Cambridge University Press, 28(7), 15-25.
- Contreras, M. (2016). *La investigación educativa en América Latina: desafíos y oportunidades*. UNESCO-IIEPÁG.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.

- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Day, R. (2013). *Redacción académica y divulgación científica*. McGraw-Hill.
- De la Torre, S. (2010). *La creatividad en la educación y el desarrollo del pensamiento divergente*. Paidós.
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana. UNESCO
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz, M. (2017). *Cultura investigativa en la educación: Retos y oportunidades*. Editorial Académica.
- Díaz, M., & Pérez, L. (2012). *Autonomía y aprendizaje en la educación superior*. Editorial Académica Española.
- Eisner, E. W., & Day, M. D. (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Routledge.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Ennis, R. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall.
- Enríquez, PÁG. (2007). *El Docente Investigador. Un Mapa para Explorar un Territorio Complejo*. San Luis, Argentina: LAE Ediciones.
- Espinoza, E., Rivera, A., & Tinoco, N. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, (vol. 1, núm. 33), 1–10.
- Exley, K., & Dennick, R. (2007). *Teaching in small groups: A handbook for face-to-face and online environments*. Routledge.
- Facione, PÁG. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
- Fernández, H. (2024). La importancia de la enseñanza de la investigación en la educación superior. *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 3(15), 703-716. <https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/179>
- Freire, PÁG. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2011). *Líder del cambio: aprender a hacer lo que más importa*. Wiley.

- García, J., & Fernández, M. (2023). *Inteligencia artificial y educación: Oportunidades y desafíos en la enseñanza actual*. Ediciones Universitarias.
- García, J., & Molina, M. (2015). Dificultades y retos en la práctica investigativa docente. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65-72. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.198011>
- García-Peñalvo, F. & Mendes, A. (2018). *Trends and Good Practices in Research and Teaching: A Spanish-English Collaboration*. Springer.
- González, M., Maluenda, J., & Navarro, G. (2015). *Experiencias de la formación de competencias genéricas en educación superior: Casos basados en el conocimiento construido en la Universidad de Concepción, Chile*. Sello Editorial Universidad de Concepción.
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Hernández, G., & Díaz-Barriga, A. (2013). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, A. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Editorial Sypal. Caracas – Venezuela
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Irigoin, M., et. al (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: CITERFOR/OIT.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2014). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Jonassen, D. (2006). *Modeling with technology: Mindtools for conceptual change*. Pearson.
- Kemmis, S. (1985). Investigación-acción y la política de la reflexión. En D. Boud, R. Keogh y D. Walker (Eds.), *Reflexión: Transformando la experiencia en aprendizaje* (págs. 139-163). Routledge.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Investigación acción participativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., ppág. 559–603). Sage.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Kincheloe, J. (2003). *Los docentes como investigadores: la indagación cualitativa como camino hacia el empoderamiento*. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kruse, O. (2013). Perspectivas sobre la escritura académica en la educación superior europea: géneros, prácticas y Competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), págs. 37-58
- Lerma González, H. D. 2009. *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. 4a ed. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Leyva, M.; Proenza, Y.; Leyva J.; Romero, R.; Cristo, R.; Romero, R. (2008). Reflexiones sobre la evaluación de la calidad del aprendizaje en la práctica pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 N° 44/7 – 10 de enero de 2008, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Cuba.
- Lipman, M. (2003). *Pensamiento complejo y educación*. Gedisa.
- López, A. (2013). *Comunicación científica: Estrategias y técnicas para investigadores*. Editorial Universitaria.
- Martínez, R. (2018). *Desafíos en la formación investigativa del docente*. Ediciones Universitarias.
- Medina, D. (2018). Percepción sobre la investigación científica en estudiantes de un programa para adultos. *Revista Científica Digital De Psicología PSIQUEMAG*, (Volumen 7, N° 1), 52.
- Mertens, L. (1996). *Competencias laborales: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT

- Mollis, M. (2006). La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia & Aprendizaje*, 36(3), 281-291.
- Morales, M., & Landa, V. (2004). Metodologías activas en la educación superior: Un enfoque basado en problemas. Fondo Editorial Universitario.
- Morín, E. (2016). El aprendizaje basado en la investigación. Gedisa.
- Muñoz, J.; Quintero, J. y Munevar, R. (2001) Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Murga-Menoyo, M. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Nacional Autónoma de Honduras (Norma núm. 6). <https://fcm.unah.edu.hn/dmsdocument/13253-normas-academica-de-la-unah-pdf>
- Ordorika, I., Rodríguez, R., & Gil Antón, M. (Coords.). (2019). Cien años de movimientos estudiantiles. Ciudad de México: UNAM.
- Pacheco, J. (2014). Educación basada en competencias: Fundamentos y aplicaciones. Editorial Trillas.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking.
- Paz, E. (2018). La Ética en la investigación educativa. Vol. 6, Nº 1 (julio-diciembre 2018), ppág.45-51 DOI <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i1.219>
- Pérez, J., & Gómez, A. (2021). La formación docente y la investigación educativa: Un enfoque reflexivo. Editorial Pedagógica.
- Pérez-Tornero, J., & Varis, T. (2010). Media literacy and new humanism. UNESCO.
- Perkins, D. (1992). Free Press. Escuelas inteligentes: mejor pensamiento y aprendizaje para cada niño
- Perrenoud, PÁG. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, (2), 13-35.

- Piaget, J. (1952). *Los orígenes de la inteligencia en los niños*. Norton.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. Sage.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender y enseñar ciencia: El papel de la investigación en el aula*. Morata.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Ramírez, L., & Torres, C. (2020). *Proyectos de investigación en el aula: Estrategias para la enseñanza basada en evidencia*. Ediciones Educativas.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.
- Real Academia Española. (s.f.). Competencia. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado en 20 de julio de 2024, de <https://dle.rae.es/competencia>
- Rebolledo, R. (2020) La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 19, ppág. 111 - 128.
- Reformas Educativas En América Latina: Un Análisis Crítico, Carolina Guzmán V., Universidad de Valparaíso, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- Reidl, L. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Investigación en educación médica*, 1(1), 35-39.
- Resnik, D. (2015). *The ethics of research with human subjects: Protecting people, advancing science, promoting trust*. Springer.
- Restrepo, H. (2019). *Investigación educativa y mejora de la práctica docente*. Fondo Editorial Académico.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Desarrollo profesional para profesores de idiomas: Estrategias para el aprendizaje docente*. Cambridge University Press.
- Rizo, M. (2004). *Enseñar a investigar investigando*.
- Rothstein, D., & Santana, L. (2011). *Haga sólo un cambio: enseñe a los estudiantes a hacer sus propias preguntas*. Harvard Education Press.
- Royero, J. (2002) *Gestión de Sistemas de Investigación* [Publicación periódica]. -Venezuela: OEI *Revista Iberoamericana de Educación*, - ISSN: 1681-5653: Vol. III.

- Ruiz, J. (2010) Importancia de la investigación. *Rev. cient. (Maracaibo)*. 2010, vol.20, n.2, ppág.125-125. ISSN 0798-2259.
- Salazar, PÁG., & Rodríguez, E. (2019). *Indagación y reflexión en la práctica docente*. Editorial Innovación Educativa.
- Salinas, J. (2012). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Editorial Síntesis.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó.
- Schön, D. (1983). *El practicante reflexivo: cómo piensan los profesionales en acción*. Basic Books.
- Shulman, L. (1987). " Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma." *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stake, R. E. (1995). *El arte de la investigación de estudios de casos*. Sage Publications.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y Desarrollo del Curriculum (Quinta ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Jossey-Bass.
- Tedesco, J. C. (2002) *Profesionalización y Capacitación Docente*. UNESCO. IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Tomlinson, C. (2001). *Cómo diferenciar la instrucción en aulas con capacidades mixtas*. ASCD.
- Torrance, E. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service.
- Torres Carrillo, A. (2007). *Investigación desde la práctica social*. Ediciones desde abajo.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Universidad Autónoma de Honduras. (2015). *Normas Académicas de la Universidad*

- Urbina, M. y Urbina, C. (2022). Competencias investigativas y redacción de artículos científicos de investigación. *Libros de Ciencias Sociales y Educación*, 1–79. https://doi.org/10.37811/cli_w746
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid, España: NARCEA.
- Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*, CINTERFOR/OIT, Montevideo, Uruguay.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *La formación de investigadores en educación: Modelos y experiencias de enseñanza y aprendizaje*. Homo Sapiens Ediciones.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zabalza, A. (2012). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zeichner, K. (2005). Una visión crítica de la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11–20.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Investigación práctica. En V. Richardson (Ed.), *Manual de investigación sobre la enseñanza* (4th ed., ppág. 298-330). American Educational Research Association.
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2012). *Best practice: Bringing standards to life in America's classrooms* (4th ed.). Heinemann.
- Zoller, U., & Pushkin, D. (2007). Combinación de los objetivos de desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior (HCO) con la práctica de laboratorio basada en problemas en un curso de química orgánica de primer año. *Investigación y práctica en educación química*, 8(3), 312–329.

Zuluaga, F., & López, M. (2020). La enseñanza y la investigación: Un binomio necesario.
Editorial Docencia Crítica.

ANEXOS

Anexo 1

Entrevista a docentes de la Escuela Normal Mixta Bilingüe Santa Bárbara sobre las competencias investigativas

- **Introducción**

Estimado/a participante,

Nos complace invitarle a formar parte de una investigación, llevada a cabo por Gabriela Reyes Madrid, estudiante de la Maestría en Gestión de la Educación. Su colaboración en este estudio no solo contribuirá al avance del conocimiento y aplicación en Competencias Investigativas, sino que también ofrecerá valiosas perspectivas que podrían direccionar positivamente en el proceso educativo en la Escuela Normal Mixta Bilingüe Santa Bárbara.

El objetivo principal de esta investigación es conocer las competencias investigativas en el proceso educativo de los docentes de la ENMBSB, Santa Bárbara. Su participación será fundamental para garantizar la validez y riqueza de los resultados, los cuales podrían ayudar a estimular la visión positiva que se tiene de las competencias investigativas a favor de un aprovechamiento en el proceso educativo y a la indagación de las situaciones inmersas en el mismo.

Entendemos que su tiempo es valioso, por lo que hemos diseñado este instrumento de investigación para que sea lo más breve y accesible posible, sin comprometer la profundidad de la información que necesitamos.

Le agradecemos de antemano por su disposición y cooperación. Su participación no solo será un aporte significativo a esta investigación, sino que también tendrá un impacto en el consciente colectivo de la repercusión que las competencias investigativas tienen en la calidad de los contenidos, procesos de instrucción, enseñanza-aprendizaje y evaluación de parte de los docentes. Si tiene alguna pregunta o inquietud, no dude en contactarnos.

Gracias por su tiempo y colaboración.

Atentamente,

Gabriela Reyes Madrid

Maestría en Gestión de la Educación

I. Datos generales:

I.I Datos del docente

Edad: _____ Sexo: _____ Experiencia educativa: _____

Años de servicio: _____ Área de formación: _____

Grado de formación: _____

I.II Datos del Centro Educativo:

Nombre del Centro Educativo: _____

I.III Consentimiento informado

Los datos que usted proporciona mediante esta entrevista serán usados exclusivamente con propósitos científicos, garantizando absoluta confidencialidad, anonimato, integridad física y emocional del informante; por esta razón, no se utilizan datos personales con los cuales usted pudiera ser identificado. Este estudio, es parte de un proceso académico bajo responsabilidad de Gabriela Reyes Madrid, estudiante de la Maestría de Gestión de la Educación de la UPNFM, por lo tanto, cualquier consulta puede dirigirla al correo electrónico: gabyreyesmadrid@gmail.com

Su colaboración en esta investigación es muy importante, pues permitirá hacer más eficientes y efectivas las actividades de este estudio.

¿Da usted su consentimiento voluntario para responder esta entrevista?

- SI
- NO

II. Propósito:

Conocer las competencias investigativas en el proceso educativo de los docentes de la ENMBSB, Santa Barbara.

Competencias Investigativas:

- Competencia Investigativa: Las competencias investigativas constituyen el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para alcanzar un desempeño positivo en la práctica investigativa. Por lo tanto, se trata de habilidades que le permitirán al educando desarrollar procesos de investigación (Castro-Rodríguez, 2020).

Nivel de desempeño:

- Nivel de desempeño: los niveles de desempeño como elementos dinamizadores, no solo del proceso evaluativo sino del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, en su integridad y del consecuente trabajo metodológico, superación e investigación que debe emprenderse para activar la clase como célula del proceso docente (Leyva et al, 2008).

Percepción sobre la investigación:

- Percepción sobre la investigación: En el caso específico de la investigación científica, si no existe un panorama de promoción, reconocimiento, ni presiones sociales movidas por la cultura o idiosincrasia de un país, la conducta esperada, es decir, el “hacer investigación” se verá afectado. Así, al medir la percepción que se tiene acerca de la investigación científica en estudiantes universitarios, esta cobra vital importancia como un predictor de la conducta del quehacer investigativo (Medina, 2018).

III. Entrevista

A. Percepción sobre la investigación:

1. ¿Cuál es su opinión sobre la efectividad de la investigación para ahondar en temas relevantes dentro de la materia que imparte?
2. ¿Cuenta con la formación necesaria para comprender el conocimiento científico que envuelve el proceso de la investigación?
3. ¿Con qué frecuencia recibe formación en el área de la investigación por parte de su empleador?
4. ¿Cuál es su opinión respecto a la efectividad del proceso investigativo en la práctica de la docencia?
5. ¿Cómo ha sido su experiencia en el proceso de implementación de la investigación en su espacio pedagógico?

B. Desempeño de las competencias investigativas

1. ¿Cuál ha sido su experiencia gestionando en su clase el desarrollo de las competencias investigativas?
2. ¿Qué estrategias utiliza al momento de practicar sus competencias investigativas como docente para la mejora del proceso educativo?
3. ¿Cuál es su postura respecto al tiempo necesario para poder desarrollar las investigaciones pertinentes con el fin de alimentar el proceso educativo de nuevos conocimientos, teorías y prácticas educativas provechosas?
4. Existen diferentes tipos de competencias investigativas. Dentro de las competencias investigativas genéricas, hay actividades tales como el análisis y comprensión de cambios en el entorno, aplicación de metodología para el análisis de información, capacidad de trabajar en equipo para alcanzar un objetivo educativo y la capacidad de

manejar tecnología de información y comunicación. A su parecer ¿Cuál de estas estrategias pertinentes considera provechosas para la formación profesional en el área investigativa de cada docente y por qué?

5. Un segundo tipo son las competencias investigativas básicas que responden a indagar, cuestionar y crear nuevas opciones de desarrollo investigativo en el entorno escolar además del dominio y conocimiento de los conceptos básicos sobre estadística. Según su experiencia ¿Mediante qué estrategias aplica y desarrolla las competencias investigativas básicas en el desarrollo de la temática aplicada a su espacio pedagógico?
6. Como tercer tipo tenemos a las competencias investigativas específicas que trata de perfeccionar las prácticas escriturales, redactando notas de campo, sintetizando informes acerca de un problema identificado en la comunidad educativa. ¿Cómo cree que este tipo de competencias investigativas puede ayudarle a mejorar su proceso de enseñanza en su espacio pedagógico?

C. Incorporación de las competencias investigativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje

1. A su juicio ¿Cuál es la influencia de la investigación en sus clases magistrales?
2. ¿Qué dificultades ha encontrado en el dominio y práctica del proceso investigativo en su espacio pedagógico?
3. ¿Cuál ha sido su experiencia personal de la puesta en práctica de las competencias investigativas en el proceso educativo?
4. ¿Qué estrategia utiliza para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad con el uso de las competencias investigativas?

¡Gracias por su tiempo!