

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ACTITUDES INVESTIGATIVAS

*Desde la percepción de los estudiantes de una
Universidad Peruana*

Walther Hernán Casimiro Urcos

Consuelo Nora Casimiro Urcos

Fidel Ramos Ticcla

José Carlos Arévalo Quijano

Javier Francisco Casimiro Urcos

Enrique Alejandro Barbachan Ruales



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
JUAN N. CORPAS



FEDICOR



INICC-PERÚ
Instituto Nacional de Investigación y Educación Continua - Perú

Walther Hernán Casimiro Urcos, Consuelo Nora Casimiro Urcos, Fidel Ramos Ticla, José Carlos Arévalo Quijano, Javier Francisco Casimiro Urcos, Enrique Alejandro Barbachan Rualeso.

Estrategias Didácticas Y Actitudes Investigativas (Desde la percepción de los estudiantes de una Universidad Peruana) / Tunja: Editorial Jotamar S.A.S., 2022.

80 páginas; tamaño 17 × 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN (digital): 978-958-9297-60-5

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ACTITUDES INVESTIGATIVAS (DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PERUANA)

Primera edición, 2022

ISBN (digital): 978-958-9297-60-5

DOI: <https://doi.org/10.26752/9789589297605>

José Arlés Gómez Arévalo

Director Centro Editorial FUJNC

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Se permite la reproducción citando fuente. El pensamiento que se expresa en esta obra, es exclusiva Responsabilidad de los autores y no compromete la ideología de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

Diagramación

María Camila Piñeros Torres

Impresión

Editorial Jotamar S.A.S.



FEDICOR

Ediciones FEDICOR

Fundación Universitaria Juan N. Corpas

2022

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopia, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982.

Centro Editorial Fundación Universitaria Juan N. Corpas

Índice

I. Introducción	5
II. Aspectos teóricos	9
III. Metodología	45
IV. Resultados	49
V. Discusión de resultados	69
VI. Conclusiones	71
VI. Referencias bibliográficas	73
Anexos: concepto de pares evaluadores externos	79

I. INTRODUCCIÓN

La presente obra fruto del trabajo investigativo conformado por un equipo de maestros investigadores en educación superior, trata sobre las *“Estrategias didácticas y actitudes investigativas”*, vistas desde la percepción de los estudiantes de una Universidad Peruana. La misma, se constituye en un invaluable aporte en el campo de uno de los temas que más necesidad de abordaje académico requiere: el de la didáctica en relación a las actitudes investigativas en los estudiantes universitarios, tema que es recurrente en todos los eventos científicos y académicos que se organizan a lo largo y ancho de la geografía de nuestro continente latinoamericano.

Por otra parte, como es sabido en el contexto académico, el progreso y desarrollo de nuestras naciones latinoamericanas, se basa en la producción de ciencia y tecnología; pero para que esto exista resulta necesario que las instituciones educativas, en especial las de educación superior, incentiven y desarrollen, desde el primer ciclo, las actitudes investigativas de sus estudiantes. En la actualidad, no solo basta que las universidades brinden una adecuada formación profesional de los estudiantes, sino que además hace falta que estos desarrollen las competencias investigativas, de manera que puedan estar en condiciones de resolver problemas a través de las habilidades de investigación desarrolladas en la universidad.

Igualmente, es importante decir que la enseñanza de la investigación en nuestro sistema universitario, desde muchos años atrás, ha venido siendo conducida por docentes con mucha voluntad, pero con muy poca o casi nada formación en esta área. Esto ha traído consigo una orientación inadecuada en los estudiantes de las diferentes carreras profesionales y, por lo tanto, la proliferación de trabajos de investigación que no cumplen con los requerimientos mínimos en esta materia.

El docente, para desarrollar una propuesta eficaz, además de ser competente en cuanto al manejo de contenidos, también debe tener la capacidad de proponer estrategias que contribuyan a favorecer los

procesos de construcción del conocimiento y de los saberes tanto a nivel particular como a nivel general. El conocimiento en profundidad y los factores que inciden en estos procesos podrán servir de base para diseñar en el futuro, estrategias alternativas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el campo de la investigación científica.

Un aspecto importante de esta obra, es el analizar cómo las estrategias didácticas investigativas, son los procesos que usan los docentes para motivar al estudiante a explorar, observar y preguntar sobre su entorno, necesidad y problemática en procesos ordenados de indagación. Estas aprovechan la curiosidad innata del estudiante, para que sea un agente activo, que participe en la construcción de su propio aprendizaje, que pregunte e investigue y se motive ante cada proceso de su propio aprendizaje. Al respecto Cañal (2002), manifiesta que la investigación es una estrategia de enseñanza que parte de la capacidad investigadora innata de todos los niños; de allí que el docente tenga como tarea orientar a los estudiantes hacia la exploración y reflexión.

Sánchez (2014), explica que no hay una manera única universal y general de enseñar a investigar y ello se debe a que la enseñanza del quehacer científico, social y humanístico está definitivamente atada a la forma de concebir y producir conocimientos en las ciencias sociales y en humanidades. Por ello este autor plantea:

Hay métodos distintos para generar conocimientos... por lo que tiene que haber formas diferentes de enseñar a investigar. Como prueba de ello, basta con constatar que cada campo científico particular tiene su manera específica de problematizar, de construir sus observaciones, de imaginar y construir teorías y marcos de fundamentación conceptual, así como de comprobar hipótesis (Sánchez, 2014, p. 12).

Este autor propone que, en la didáctica de la investigación, se le otorgue mayor importancia a la práctica, pues esto dará mejores resultados que apoyarse en modelos conceptuales y abstractos. Investigar es un saber

práctico; es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente (Sánchez, 1995, p. 9).

Cuando un estudiante emprende una investigación lo más recomendado es que sea orientado por un profesional con experiencia y formación en investigación. De allí que la presente investigación se planteara establecer la relación que existe entre las estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y las actitudes investigativas de los estudiantes de una universidad peruana, desde la percepción de los propios estudiantes. Esperamos que esta obra, se constituya en un aporte valioso para muchos educadores y estudiantes quienes, a lo largo y ancho de nuestro continente latinoamericano, buscan las mejores estrategias didácticas en especial aquellas derivadas de los ejercicios investigativos y que en últimas son las que más apoyan el desarrollo del conocimiento y el avance de las mismas ciencias, los cuales son, junto con la formación humanística, el fin último de la misma educación,

Los Autores

II. ASPECTOS TEÓRICOS

El presente trabajo de investigación se tuvo en consideración las investigaciones previas internacionales como Peña, M., Chiluita, K. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. La propuesta que se presenta sobre el diseño de cursos para programas de postgrado tiene un eje de formación fuerte en investigación y cada componente de esta propuesta ha sido diseñado contemplando la estrategia de Aprendizaje Basada en Investigación (ABI), de forma que al finalizar el estudiante un programa de postgrado, este posea las habilidades para investigar y estar en condiciones de resolver situaciones inéditas en su área de conocimiento y más allá de ésta. Entre las conclusiones más resaltantes del trabajo podemos mencionar lo siguiente: Es necesario plantear los programas académicos no sólo de grado sino de postgrado de una manera diferente. Estamos acostumbrados de que el aprendizaje de nuestros estudiantes sea pasivo o libresco; o una enseñanza erudita, especulativa y poco crítica y, en consecuencia, poco creativa, sin que ello signifique pensar, investigar y transformar la realidad del aula (Morán, 2004). El ABI es una estrategia que busca sobrellevar las críticas del pasado que se han realizado a programas de postgrado a nivel mundial en los que se ha evidenciado un divorcio entre las habilidades de investigación esperadas y las habilidades que realmente se han desarrollado al finalizar un programa de posgrado. Es por ello, que urge la tarea de aplicar este enfoque en nuestra práctica pedagógica, no sólo en los diseños curriculares sino también en las prácticas pedagógicas de cualquier campo de conocimiento. La aplicación de ABI desarrolla habilidades de investigación, de forma tal que el estudiante desde el primero hasta el último curso entiende y vive el proceso de investigación.

En otra investigación Muñoz, D., Aular, J., Reyes, L. y Leal, M. (2010) (Venezuela) realizaron una investigación que tuvo como objetivo develar indicadores cognitivos (capacidad neural, biológica y psicológica que influye en los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento

científico), conductuales (capacidad de autogestión de su proceso de investigación, así como la disposición al trabajo sostenido y sistematizado, dirigido a la resolución de situaciones develadas en la práctica de formación) y afectivos (capacidad centrada en el interés pleno del investigador por resolver situaciones problemáticas a través de la puesta en marcha de las estrategias de investigación) de la actitud investigativa en los estudiantes de pregrado. Todos estos indicadores favorecen la contextualización de los contenidos y humanizan los procesos, ya que están presentes valores y normas que subyacen en la actuación del estudiante investigador. En fin, con este trabajo se presentó una visión real del mundo a través de la aplicación de la teoría y la práctica.

En los antecedentes nacionales podemos indicar que Mercado, M. (2017). Actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la carrera de Medicina Humana de la Universidad Peruana Los Andes. El objetivo del presente trabajo fue determinar las actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la carrera de Medicina Humana de la Universidad Peruana Los Andes de las asignaturas de Proceso de Investigación, Seminario de Tesis I y Seminario de Tesis II de abril a julio de 2017. Es un Estudio observacional, prospectivo, transversal, con muestreo según criterio, considerando criterios de inclusión y exclusión. Se llegó a la conclusión de que las actitudes de los estudiantes en la dimensión afectiva fueron adecuadas, con una actitud alta en las mujeres y los varones, en la cognoscitiva fue adecuada, con un conocimiento alto en las mujeres y en los varones, y en la conductual fue adecuada, con conducta alta en las mujeres y en los varones.

Por su parte Arellano, C., Hermoza, R., Elías, M. y Ramírez, M. (2017) llevaron a cabo un estudio que se planteó determinar el nivel de actitud hacia la investigación de los estudiantes de estomatología de una universidad de Lima. El estudio fue cuantitativo, observacional, transversal y descriptivo. La muestra estuvo conformada por 194 estudiantes de sexto a noveno ciclo. Se aplicó un cuestionario de 27 ítems, el cual fue validado a partir de la revisión de bibliografía, el juicio de expertos y el análisis factorial. La confiabilidad se determinó a través de alfa de Cronbach: 0,65. Los resultados más relevantes fueron: a) la frecuencia de niveles de actitud

hacia la investigación encontrada fue del 18,6% (n = 36) en buena actitud, del 58,2% (n = 113) en regular actitud y del 23,2% (n = 45) en mala actitud; ib) la diferencia significativa (p = 0,00). En conclusión, la mayor frecuencia de estudiantes de estomatología tuvo un nivel de actitud regular hacia la investigación.

Pérez, P. (2017) en su trabajo Estrategia didáctica basada en el uso de habilidades investigativas para promover el interés por el estudio, plantea una investigación de tipo experimental que hace uso de la aplicación de estrategias diversas en aula aplicadas directamente a estudiantes del quinto grado de secundaria para evaluar la efectividad de la aplicación de estrategias didácticas basada en el uso de habilidades investigativas con la intención de promover el interés por el estudio y mejorar significativamente los aprendizajes en matemática a través de la lectura e investigación. Los resultados obtenidos son positivos, en este sentido se realiza procesamiento estadístico de los resultados obtenidos en el pretest y postest, se calculan medidas de tendencia central y se contrastan hipótesis, mediante comparación de datos entre los datos anteriores (9. 08) y la prueba (15, 8), el resultado es que los estudiantes del grupo experimental que migró sacaron buena nota, la diferencia fue de 6, puntos. Concluyendo que la aplicación de estrategias didácticas basadas en el uso de habilidades investigativas promueve el interés por aprender en los estudiantes de quinto año de secundaria de la institución educativa “José Leonardo Ortiz” del distrito de José Leonardo Ortiz, 2016, se aceptó el estudio. hipótesis, demostrando que el estudio es válido.

Según Medina en el año 2020, presenta una experiencia de investigación cualitativa que se desarrolla con estudiantes universitarios ingresantes a la Escuela Profesional de Trabajo Social. El objetivo es reflexionar acerca de las estrategias didácticas utilizadas por las docentes en la adquisición de habilidades para la investigación científica a través del método estudio de caso. Como resultado, se destaca la consolidación de una guía metodológica, las estrategias didácticas para fomentar la adquisición de competencias y un cambio de paradigma respecto a la enseñanza de la investigación científica en docentes y estudiantes noveles.

Las variables de estudio Estrategias didácticas investigativas y actitudes investigativas debido a la naturaleza de la investigación serán desarrolladas teniendo en cuenta los aportes de diversos autores.

2.1. Las dimensiones de las didácticas para la investigación

La Didáctica es ciencia teórico-práctica porque si trata en esencia del qué, cómo y cuándo enseñar para que el alumno se forme educativamente a través del aprendizaje, lo didáctico supone necesariamente lo práctico, y la intervención en la práctica exige lo tecnológico y lo artístico, todo ello guiado y orientado por los principios y las normas de una buena teoría y los fines de la educación.

La teoría necesita de la práctica porque es en ella donde se revalida, y la práctica de la teoría para ser científica, tecnológica e incluso artística. Sin embargo, la postura tradicional ha sido, y aún sigue siendo, la falta de correspondencia entre una y otra, pues así lo manifiestan los alumnos cuando regresan de las prácticas, constatándose lo que dicen Carr, W. y Kemmis, S. (1988: 20-21) “la práctica es lo particular y lo urgente, es lo que hacen los maestros cuando se enfrentan a las tareas y a las exigencias que se le plantean en su trabajo cotidiano. La teoría, en diametral contraste con lo anterior, es intemporal y universal, es lo que elaboran los investigadores por medio de un prudente proceso de indagación”. Estos mismos autores dicen que los que se dedican a la “práctica” de la educación deben poseer alguna “teoría” previa de la educación que estructure sus actividades y guíe sus decisiones, afirmando que “las creencias simétricas de que todo lo teórico es no práctico y todo lo práctico es no teórico son, por tanto, completamente erróneas” (p.126) y que “la incomunicación entre teoría y práctica se produce sólo cuando el lenguaje de la teoría educativa no es el mismo que el de la práctica educativa”.

Es necesario mejorar la eficacia de la teoría, que debe ser fuente de principios y normas que guíen la práctica eficaz y los medios para conseguirla, como establece el enfoque positivista, junto a la utilización, como es lógico, del juicio práctico del que actúa en la práctica, propio del

enfoque interpretativo. Todo ello contribuirá a reducir distancias entre la teoría y la práctica, objetivo que debe ser prioritario en una teoría que realmente aspire a conseguir el fin para el que se elabora. Tal es el de la explicación, interpretación, comprensión, orientación, transformación de la práctica, para que, realmente, sea educativa.

Se insiste en la idea de que la teoría debe resolver, fundamentalmente, los problemas que surgen en la práctica docente en general (porque cualquiera de ellos, por simple que nos parezca, influye en el todo) y en todos los niveles, buscando las aportaciones que no ofrece la investigación educativa desde los distintos enfoques o paradigmas -positivista, interpretativo y crítico- que no tienen por qué ser excluyentes, sino complementarios.

Para ello la investigación didáctica, a la que nos referiremos, ha de tener como base “las preocupaciones y las necesidades de los que se dedican a la tarea práctica, incluyendo a éstos como investigadores participantes en el desarrollo crítico de la educación” (Carr W. y Kemmis S., 1988: 22).

La investigación que hace el profesor cuando reflexiona sobre su práctica docente es el mejor medio para la integración entre la teoría y la práctica. Por ello estas dos dimensiones necesitan de la investigación que contribuirá al desarrollo de una teoría didáctica más científica, que guíe la propia práctica sobre la base de la explicación (descripción, interpretación crítica) y la proyección. Dimensiones de la Didáctica que no pueden ser autónomas sino interdependientes, iluminándose mutuamente y evitando tanto un pragmatismo ciego como un teoricismo errático (Contreras, 1990: 20).

Así mismo, las dimensiones de la didáctica ayudan a la racionalidad y sistematización de la actividad educativa, y también como aplica los valores en la vida de los estudiantes, como se llega a enfatizar la investigación. Vemos cómo las tareas de la didáctica llevan a organizar, desarrollar y enseñar los procesos de aprendizaje. Se observa igualmente, que la didáctica es la única ciencia o disciplina que trata globalmente los procesos de enseñanza/ aprendizaje como un sistema de comunicación

y relación con los múltiples implicaciones personales, institucionales y sociales. Igualmente, dirige la acción educativa a través de diversas estrategias o reglas. Esta dimensión es una de los más tradicionales de la didáctica general porque las reglas o leyes se identifican con el método.

A continuación, se explicitan las dimensiones de la didáctica:

Dimensión histórica (Socio-histórica) está vinculada a la cultura de un determinado momento histórico o social, su didáctica se ve influida de esas aportaciones a nivel educativo, social e histórico.

Dimensión práctica: La didáctica se ve como una disciplina orientada a la práctica, enfatiza la investigación acción dentro del aula, dependiendo de los resultados de la práctica se hace una reelección o autoevaluación de esta para ver si se han logrado los objetivos.

La tarea más importante de la Didáctica es la investigación del proceso de enseñanza y sus regularidades, para descubrir y formular sus leyes. Estas encuentran su expresión en los principios Didácticos. Otro campo de tareas de la Didáctica es la teoría de los métodos de enseñanza.

Dimensión Identidad: Abarca la identificación con la profesión, pasando a un nivel más profundo que es la identización, donde cada individuo es capaz de reconocer los aspectos que lo distinguen del resto de profesionales y le permite ahilar lo profesional con lo personal. En este nivel también aparece un tipo de identidad propio del eje curricular de las prácticas, aquella donde cada actor reconoce y se identifica con el rol que le corresponde, bien sea como profesional en formación (transición de estudiante a profesional), tutor (dejar el rol de profesor universitario a formador de profesionales) o guía (dejar el rol de profesional a formador de profesionales).

Dimensión Contexto: Comprende la relación del profesional o futuro profesional con el contexto inmediato (empresa, barrio o comuna) y las relaciones con sus compañeros de trabajo o personas que dependen de él, lo cual marca la diferencia respecto de la forma como ocurre el desempeño laboral. En un sentido más global, este nivel considera situaciones

contextuales que facilitan o dificultan los procesos de práctica: la relación entre el Centro de Práctica y la Universidad, el contexto sociopolítico y las demandas socioculturales hacia cada profesión.

Dimensión Concepciones: Se lograron detectar tres concepciones que son recurrentes en los discursos de los participantes del estudio. En primer lugar, está la preocupación por comprender el significado de la práctica, bien sea como ejercicio atóxico, teórico o como una dualidad teoría-práctica. En segundo lugar, aparece la reflexión como elemento transversal de la práctica, y, en tercer lugar, el conocimiento específico: la ciencia y la didáctica de las ciencias.

Dimensión Triádica: Este último nivel corresponde a las relaciones de la tríada, es decir las interacciones entre los tres actores o en díadas: profesional en formación-tutor, profesional en formación-guía, tutor-guía. Además, se marcan dos dimensiones particulares: los elementos compartidos y las visiones diferentes respecto a alguna temática o forma de enfrentar una situación en un contexto profesional.

La sistematización de la práctica docente equivale a buscar respuestas a preguntas como: “¿Qué está pasando? ¿De qué manera estoy pretendiendo educar a otros? ¿Qué resultados he conseguido realmente? ¿Cuál sería la forma más conveniente de hacerlo?”, para lo cual, resulta recomendable que los docentes tomen distancia de su propia práctica porque de esa manera podrán observarla de manera similar a como la perciben los demás, y al mismo tiempo que se ubiquen e involucren con ella personalmente, para analizar las actividades que realizan en función de la educación de sus alumnos y de su propio proceso formativo.

Sin embargo, sistematizar la práctica docente requiere de la consideración de muchos aspectos más. Un punto de partida sería establecer que toda práctica docente no opera en el vacío pues se haya circunscrita a un lugar y a un tiempo con determinadas características. Esto significa que, la práctica docente trasciende la función de quien se dedica exclusivamente a utilizar técnicas de enseñanza en un salón de clases (concepción técnica) debido, básicamente, a la compleja trama de relaciones que la docencia implica.

Por esta razón ésta se relaciona, tanto con asuntos que se generan dentro del marco institucional de la universidad, como por ejemplo, los referidos a la regulación del currículo realizada por los cuerpos colegiados y a la flexibilidad que existe en la institución para desarrollar el puesto de trabajo de los profesores; como con procesos pertenecientes a contextos más amplios, que tienen que ver con los aspectos económicos, políticos y culturales de un estado y un país específicos; adjuntándose también a estas relaciones, los valores personales del docente y los que provienen de la institución y de la sociedad. La consecuencia más importante de esta compleja trama de relaciones que viven los docentes es que, tarde o temprano, confluyen en una labor que se desarrolla *vís-a-vís* con sus alumnos, quienes lo hacen entrar en contacto a su vez, con sus propias condiciones de vida, así como con sus características culturales y sus problemas económicos, familiares y sociales particulares.

Por lo anterior, concordamos con las palabras que Fierro, Fortoul y Rosas (2000) usan para definir la práctica docente. Según estas autoras, ésta se refiere a “... una *praxis* social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso... así como los aspectos político-institucionales y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.” (p. 2)

A continuación, se explicitarán las dimensiones que proponen Fierro, Fortoul y Rosas como puntos de referencia en el presente trabajo. Para ello, y siguiendo fielmente el modelo propuesto por estas autoras, se distinguirán entre los elementos que provienen del entorno social e institucional y los que pertenecen al espacio privado del salón de clases. Veamos a continuación, en qué consisten estos:

Dimensión personal. Hace alusión en torno a los siguientes cuestionamientos: quién es el docente fuera del salón de clases, qué representa para él su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se hace presente en el aula. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: las circunstancias que lo hicieron elegir (como la única o como una alternativa más entre sus actividades) la docencia, los

proyectos que se ha trazado a través del tiempo y como estos, al paso de éste, han ido cambiando debido a sus circunstancias de vida. Ideas suplementarias son: el grado de satisfacción que experimenta el docente por su trayectoria profesional y por su labor actual, experiencias más significativas como profesor, los sentimientos de éxito o de fracaso que ha vivido en distintos momentos, lo que actualmente se propone lograr y sus expectativas para el futuro.

Dimensión institucional. Atiende a lo que la institución educativa representa como colectividad en la que está inmersa la práctica individual de cada profesor. Reflexión acerca de cómo la institución socializa a estos con sus saberes acerca del oficio, tradiciones, reglas tácitas, etc. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: la experiencia de pertenencia institucional y la consideración de cómo la institución determina el puesto de trabajo del docente material, normativa y profesionalmente. Ideas suplementarias son: las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades, los saberes y las prácticas de enseñanza que se socializan dentro del gremio, los estilos de relación, las ceremonias, los ritos y los modelos de gestión directiva.

Dimensión interpersonal. Por ser la universidad una construcción social en la que individuos y grupos presentan distintas perspectivas y propósitos sobre el trabajo educativo institucional, esta dimensión atiende a la actuación individual y colectiva de los profesores. La reflexión gira en torno a la siguiente premisa: ningún docente trabaja solo, pues cualquiera de ellos labora en un espacio colectivo, que constantemente lo pone en la necesidad de asentir o disentir respecto a las decisiones, acciones y proyectos de los demás; situación que obliga al docente a confrontar diversos tipos de problemas, frente a los cuales, deberá ocupar una posición determinada. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: el clima institucional, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación, el tipo de convivencia existente, el grado de satisfacción de los distintos miembros por las formas de relación que prevalecen y los efectos que el clima de relaciones en la universidad.

Dimensión social. Considera la forma en que el docente percibe y expresa su quehacer como agente educativo frente a sus destinatarios (que con frecuencia pertenecen a diversos sectores sociales), para analizar el cómo se configura cierta demanda para la actividad que desempeña, la cual, queda circunscrita a un momento histórico y a un contexto geográfico y cultural particulares. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: la repercusión social que la práctica del docente tiene con relación a ciertos alumnos, que, por sus condiciones culturales y socioeconómicas, presentan alguna desventaja ante la experiencia escolar, las expectativas sociales que pesan sobre él y las presiones que recibe por parte de sus destinatarios y el sistema educativo.

Dimensión didáctica. Concibe al docente como un agente, que, sirviéndose de los procesos de enseñanza, se ocupa de dirigir o facilitar la interacción de los alumnos con el saber que la institución propone, para que ellos construyan su propio conocimiento. El propósito de esta reflexión, es determinar la naturaleza y profundidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos en términos de conocimientos y de habilidades. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: la manera en que el profesor acerca el conocimiento para que sus alumnos puedan recrearlo, la forma en que entiende su proceso de aprendizaje y conduce las situaciones de enseñanza y la recuperación y análisis de aspectos específicos que son privativos del salón de clases (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, forma de evaluar, etc.).

Dimensión valoral. Toma en cuenta básicamente, tres pautas para la reflexión: análisis de los valores que el docente manifiesta a través de sus actos, particularmente, cuando ha tenido que afrontar una situación problemática en la que era necesario tomar una decisión, y también, cuando opina sobre situaciones de enseñanza o de vida de sus alumnos, expresando lo que considera y afirma como valioso; examinación de la vida cotidiana en la universidad para descubrir qué tipo de valores se transmiten por medio de la estructura de relaciones y de organización; y finalmente, revisión de las orientaciones de política educativa y de alguna declaración, nacional o internacional, sobre los derechos humanos y de los estudiantes como referencias valórales más amplias para el quehacer educativo en su conjunto.

CONTENIDOS	PAUTA PARA EL ANÁLISIS
	Apreciaciones generales sobre la docencia y situación actual de los profesores.
Dimensión personal	El docente como persona individual, como sujeto histórico, su trayectoria profesional y su trabajo en la universidad.
Dimensión institucional	La gestión escolar (y sus estilos), la pertenencia institucional, la socialización profesional, la cultura institucional y la innovación docente.
Dimensión interpersonal	La micropolítica de la universidad, el clima institucional, las estructuras de participación y el manejo de conflictos.
Dimensión social	La práctica del docente como <i>praxissocial</i> , el entorno social, político, económico y cultural en la que ésta se encuentra, la función social del profesor y la valoración social de su trabajo, las condiciones de vida de los alumnos y sus demandas al profesor y las igualdades educativas que estos tienen.
Dimensión didáctica	Las estrategias de aprendizaje, las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, el rendimiento académico y los conceptos, actitudes y procesos que promueven las formas de enseñanza.
Dimensión valoral	Valores personales del docente, influencia del profesor en la formación de conceptos y actitudes de sus alumnos, la universidad como espacio de formación de valores por medio de sus estilos de gestión y de relación y referencias valorales para el trabajo cotidiano de la universidad.
Relación pedagógica	Caracterización del tipo de práctica docente, niveles de satisfacción y expectativas con relación a la misma y rol asumido, deseado y practicado.

Fuente: Fierro, Fortoul y Rosas (2000)

Luego de haber realizado una exhaustiva reflexión sobre las dimensiones de la didáctica de la investigación resumimos este capítulo en las siguientes conclusiones:

- a. **Dimensión tecnológica:** Es una enseñanza no presencial, tiende a ser racional y sistemática.

- b. Dimensión axiológica o ética:** Corresponde al ámbito de los valores, incluye los conocimientos científicos y las leyes de la educación que se refieren a los valores que son la fuente normalizadora de esta dimensión.
- c. Dimensión histórica (socio histórica):** Está vinculada a la cultura de un determinado momento histórico social, su didáctica se ve influida de esas aportaciones a nivel educativo, social e históricos.
- d. Dimensión explicativa:** Se limita a explicar los hechos educativos, a través de teorías educativas y de enseñanza.
- e. Dimensión normativa o prescriptiva:** Dirige la acción educativa a través de diversas estrategias o reglas. Esta dimensión es una de las más tradicionales de la didáctica general porque las reglas o leyes se identifican con el método.
- f. Dimensión práctica:** La didáctica se ve como una disciplina orientada a la práctica. Enfatiza la investigación acción dentro del aula. Dependiendo de los resultados de la práctica se hace una reelección o auto evaluación de esta para ver si se han logrado los objetivos.
- g. Dimensión metodológica (sincronía-diacronía)** Considera la perspectiva del tiempo, según se capte el fenómeno estático o dinámico. **Sincrónica** coincidir hechos en el tiempo, estructura estática de la realidad. **Diacronía** estudio evolutivo de los hechos.

Hoy en día un planteamiento epistemológico de la innovación o la Didáctica necesita de un análisis o posición paradigmática. Mediante los paradigmas se da apoyatura científica y teórica a la práctica educativa de la investigación.

Numerosos autores van a ir desarrollando sus ideas pedagógicas:

- **Rousseau:** La individualización de la enseñanza y el paidocentrismo.

- **Pestalozzi:** La intuición, la gradación y la aplicación.
- **Fröebel:** La actividad lúdica que ejercerá como principio didáctico en la pedagogía contemporánea.
- **Herbart:** Iniciador de la Didáctica pedagógica con la instrucción educativa. El método se formaliza a través de la lección la cual debería tener claridad mostrativa, asociación comparativa, generalización sistemática y aplicación conceptual.
- **Willman:** formula la Didáctica como teoría de la formación humana y da realce al papel del maestro. La reflexión filosófica va a ser una constante permanente en la Didáctica al igual que el carácter metodológico.

Las estrategias didácticas bien sea diseñadas o bien sea aplicadas, pueden conducir con mayor seguridad al descubrimiento del conocimiento, esto puede darse cuando los alumnos investigan en torno a un tema; cuando los alumnos pueden discutir entre ellos; en pequeños grupos, como resolver cuestionarios; cuando los alumnos se enfrentan a la necesidad de presentar un tema ante sus compañeros; cuando los alumnos se ven enfrentados a la necesidad de formular preguntas, de hacer resúmenes, de presentar grupalmente dramatizaciones, etc. Entre más hagan los alumnos por su cuenta, más aprenden. Entonces se puede decir que hay diversidad de maneras para llegar al conocimiento. Las estrategias didácticas pueden variar de un curso a otro o en uno mismo.

Antes de elegir las estrategias didácticas a utilizar en nuestro desempeño profesional debemos tomar en cuenta los objetivos y los contenidos del curso y no olvidar, considerar las características del grupo. (Velasco V.Y. 2000) Por lo tanto, las estrategias deben ser aplicadas cuidando siempre el contenido que debe cubrir y los objetivos que se han de lograr. Los alumnos aprenden más cuando crean, es importante que los alumnos puedan ir más allá de lo que está en el libro y de lo que dice el maestro (Schmelkes S. 2000) por lo tanto es importante involucrarlos activamente en el proceso y no continuar lo que todavía en algunos casos se ve el alumno pasivo. Receptor del conocimiento de acuerdo a la estrategia tradicionalista que utiliza el maestro.

La estrategia didáctica además de desatar la creatividad debe proponer actividades factibles, es decir, que todas las actividades propuestas estén apegadas a las capacidades, recursos y posibilidades del alumno o institución según sea el caso. La estrategia didáctica, hace alusión a una planificación del proceso enseñanza - aprendizaje, lo anterior lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas de su curso (las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. 2000)

A continuación, se presenta una descripción del procedimiento que puede llevarse a la práctica para planificar, aplicar y/o diseñar una estrategia didáctica.

- **Nombre del curso y tema:** Nombre del curso o materia que se está cursando, especificando el tema a tratar.
- Nivel y semestre en que se imparte
- Número de alumnos en el curso
- **Momento del curso en que se aplicará la técnica:** Periodo del semestre en el que se llevará a cabo o bien después de haber revisado determinado tema.
- **Identificar con un nombre a la estrategia o técnica de aprendizaje:** aplicar un nombre a la estrategia con el que resulte fácil identificar el tipo de actividad y/o las características del ejercicio (ejemplos: debate y discusión, lluvia de ideas, teórico-práctico etc.)
- **Desarrollar los objetivos que se cubren con la técnica:** Hacer una descripción de los objetivos que se logran con el ejercicio ya sean generales y particulares.
- **Contenido:** delimitar los temas y subtemas a revisar
- **Conceptos o palabras clave del tema:** Hacer uso de las palabras claves del tema, que deban conocerse, describirse, asimilarse o según sea el caso.

- **Tarea previa a la estrategia:** El alumno debe asistir preparado, es decir, con los requerimientos necesarios para la ejecución de la estrategia, por ejemplo: lectura, preguntas, investigación, etc.
- **Procedimiento de la estrategia o técnica:** Descripción clara y sencilla de los pasos que han de desarrollarse para el logro de la estrategia. Comúnmente los pasos a ejercer son los siguientes: - reglas para su ejecución - determinar los roles de los participantes - Llegar a una conclusión, (no dejar las actividades inclusas)
- **Calcular el tiempo requerido por el ejercicio;** Un cálculo aproximado de la duración del ejercicio, esto se podría determinar de acuerdo al tamaño del grupo y de las actividades a realizar.
- **Material requerido:** Descripción del material que se requiere para la ejecución de la técnica: gises, pizarrón, marcadores, etc.
- **Observaciones:** Descripción de las ventajas de esta técnica, o bien, cualquier otro aspecto que se quiera describir como, por ejemplo: si hubo motivación, los resultados que se obtuvieron, alguna recomendación sobre el uso de la técnica etc.
- **Bibliografía:** Anotar la bibliografía utilizada para el desarrollo del tema.

Finalmente, este milenio hace que los docentes investigadores actúen con más probidad en el uso de la tecnología didáctica en la formación de investigadores y sus dimensiones que se debe de encaminar en el aula virtual:

Nieves, J. (2017), en su obra: Aula virtual y sus dimensiones, dice lo siguiente: “Dimensión práxica o experiencial. según Area y Adell (2009), esta dimensión contempla el conjunto de acciones, tareas o actividades planificadas por el docente, que los estudiantes deben realizar en el aula virtual como experiencias activas de aprendizaje en la construcción del conocimiento”. Ante estos resultados, creamos una clasificación que intenta minimizar el margen de vacilación.

Trabajos de selección, organización y transformación de información (producción). la construcción de un glosario colaborativo y de una red conceptual y dos exposiciones orales sobre contenidos teóricos). Pretenden favorecer la construcción de conocimientos teóricos mediante operaciones de jerarquización y reelaboración. Los trabajos de exposición oral incluyen además estrategias de planificación y de ensayo.

Trabajos de análisis de objetos empíricos desde categorías teóricas y de crítica. Estos trabajos están orientados a profundizar las habilidades para el análisis y la reflexión. El resultado de la mayoría de estos trabajos sirve para transformar luego ese análisis en procedimientos de producción.

Trabajos centrados en la aplicación de estrategias de lectura y escritura. Estos se apoyan en estrategias derivadas del “modelo de comprensión lectora” de Van Dijk y Kintsch y del “modelo de producción escrita” de Flower y Hayes, resumen, reseña, informe académico, texto creativo, monografía, texto multimodal). En estos trabajos, la lectura, además de apelar a la aplicación de estrategias de comprensión de diferentes tipos, se orienta al uso de estrategias de identificación de cada género discursivo a partir de diversos ejemplos, de manera que esa variedad influya positivamente en la producción de sus textos. En cuanto a la producción escrita se siguen las estrategias de trabajo por etapas (pre escritura, producción de borradores, versión final) según los lineamientos de Serafini en *Cómo redactar un tema* o en *Cómo lo escribo* (construcción de párrafos y pase de un estilo fragmentado a un estilo cohesionado). También se toman en cuenta estrategias de investigación (búsqueda y selección de fuentes bibliográficas para el informe académico y la monografía, planteo de hipótesis en el caso de la monografía).

Trabajos de autoevaluación: Que apunta al uso de estrategias metacognitivas para pensar lo aprendido a lo largo del año, así como las dificultades y los logros de ese aprendizaje. Sorpresivamente descubrimos que, al suspender la presentación del portfolio, el alumno perdió oportunidades de ejercitar más la necesaria autoevaluación y que esto merece una reconsideración.

a. Dimensión comunicativa:

Según los autores esta dimensión “hace referencia al conjunto de recursos y acciones de interacción social entre estudiantes y el profesor” (Área y Adell, 2009, p. 9). Entra aquí el uso de herramientas telemáticas tales como foros, chats, mensajería interna, correo electrónico, videoconferencia o audio conferencia. Estas herramientas son las que impiden que “el aula virtual se convierta en un mero repositorio de documentos y ficheros” (p. 9). Ahora bien, ¿qué características tiene la dimensión comunicativa en el aula de Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos?

En general, la comunicación con los estudiantes es tanto virtual (sincrónica y asincrónica, vertical, unidireccional; estructurada desde el punto de vista de lo que ofrecen los materiales y flexible en los correos, redes, video llamadas (García Aretio, 2012: 63) como real (sincrónica, vertical y horizontal, multidireccional en los encuentros presenciales y las comunicaciones telefónicas). De allí que, para esta variable, consideramos dos grandes indicadores y sus respectivas categorías. Comunicación asincrónica

Requiere precisión y claridad en cada uno de los términos que debemos manejar es decir que la clarificación conceptual es el punto de partida de la formación de los investigadores dado que cada quien asume posturas dependiendo del contexto que se pueden encontrar.

Muchos son los desafíos que se les presentan a las universidades en el siglo XXI desde la construcción y reconstrucción de las categorías de la profesión orientando desde la formación integradora en cualquier campo del conocimiento. Algunos de ellos, tienen que ver un nuevo modelo dejando de la lado la visión metodológica hasta los últimos tiempos de manera distinta, revalorizar la información a lo largo del tiempo como acción de indagación de los conocimientos, activar los sistemas de apoyo generara modelos pedagógicos interpretar la realidad apoyo de la investigación debemos de acercarnos de formación de calidad con criterio a nivel cualitativo y cuantitativo, no solo es necesario abarcar nuevos modelos pedagógico se debe crear nuevos modelos didácticos, como enseñar a investigar haciendo uso de las tecnologías que están a

nuestro alcance revalorizando la enseñanza y el aprendizaje, ¿cómo aprendemos investigando con nuestro alumnos?, así activamos nuevas tecnologías, nuevas vías a las técnicas e instrumentos y diseños, como lograr problematizando con los actores, no basta con hacer una clase magistral, tenemos que revisar sus estilos de aprendizaje como se acercan a la realidad.

Se hace igualmente importante, estimular la lectura en los compromisos a lo largo de la historia, con la lectura despertamos los puntos de vista conocer conocimientos, para parafrasear nuestras propias interpretaciones, tener actitud positiva hacia la investigación debemos dejar el protocolo del rigor por cumplirlos ver la investigación aproximarnos al saber, crear un clima de libertad y respeto favorecer la participación afectiva y activa de los grupos de investigación en equipo de trabajo cada uno configurar el contexto y la ecología del ambiente para crear productos de conocimientos de los diferentes paradigmas naturalistas o de carácter mixto donde aparece como plantea Hernández Sampieri, el investigador promover lo ético y tener el compromiso de las competencias tal como se presenta la realidad, como investigador debe estar en la posibilidad de orientar así consolidar como un asesor permanente de la investigación y ayudar a identificar competencias genéricas de los actores que ayuda a los investigadores y se convierte en un futuro cercano como mentor utilizando la tecnología información y comunicación que confronta saberes mediados por las tecnologías para crear conocimiento, se mantiene actualizado no solo en investigación sino en el campo del conocimiento, el cual aborda y debe promover el significado desde la creación intelectual, reflexionar desde la opiniones de la empatía desarrollar habilidades de las personas de cada uno de los actores como una acción humanizadora con el propósito de la actualización de la reflexión individual y colectiva orientada a fortalecer su actividad crítica y renovadora desde la docencia frente a los cambios estructurales asumiendo distintos paradigmas dentro del campo del conocimiento.

De la misma manera, se hace necesario comprender el ejercicio de la docencia en la investigación como producción intelectual en el momento histórico temporal y espacial ¿Dónde? y ¿cuándo hacer la investigación?

¿qué vamos a manejar en el contexto educativo desde el debate de las ideas y los valores? en la formación docente e investigativa ante las nuevas formas de presencialidad sea física virtual o cualquier otra forma de encontrarnos dentro de esta dinámica social.

Igualmente, los trabajos en equipo a nivel de investigadores, se debe siempre practicar las dimensiones éticas como: la libertad para decir todo, la responsabilidad que estamos diciendo, el dialogo para llegar al consenso y el respeto por las ideas de los demás, aunque no estemos de acuerdo y así construir una verdadera tecnología didáctica en la formación de investigadores.

Fernández, B. (2018) dice: ¿Qué compromiso ético debemos asumir los investigadores? Debe estar asociado a la inclusión es decir a la participación directa de los actores interesados en el proceso investigativo, se debe vincular directamente la posibilidad de hacer docencia investigativa el que desea hacer la investigación mediante una relación reciproca en forma libre y voluntaria. Estas deben estar respaldadas por la dimensión ética de la reflexión, profundidad, sistematicidad, compromiso, flexibilidad, contextualización de que hacemos investigación de manera libre y voluntaria. ¿Hacia dónde va la tecnología didáctica en la formación de investigadores? Va precisamente a la sistematización del saber cómo un producto creativo, la tendencia de la producción está en las publicaciones va también a la adecuación de las respuestas de las necesidades de acuerdo a la formación que tenemos podemos transferir diferentes métodos, para eso existe la interacción a donde debe ir a la información oportuna confiable y completa donde en estos momentos la tecnología juega un papel importante. ¿Qué se necesitamos? Recuperar la dimensión política de la pedagogía de la investigación, articular la integración cultural, movilidad social y el desarrollo productivo o socio productivo. ¿Para qué? Para devolver la centralidad a las políticas de investigación con carácter público, promover metas de calidad equidad, justicia e igualdad de condiciones, sostener un financiamiento adecuado.

Foros:

Arango (2004) plantea que los foros son herramientas de comunicación asincrónica que implican retos intelectuales para los estudiantes, además de la relación con el uso de la tecnología y de Internet. Permiten que todos los usuarios observen el proceso y la dinámica de participación del grupo y que se produzca, luego de la experimentación, tanto la reflexión como el ajuste de los modos y momentos de participación. Feliz y Ricoy (2008) hablan de “foros formativos” como espacios basados en el intercambio de mensajes que se organizan en secuencias encadenadas. Éstos pueden considerarse tanto herramienta de cambio como de innovación educativa. Los propósitos de su empleo son varios: favorecer los procesos de comprensión de los textos científicos, facilitar la comprensión de las consignas de trabajo, potenciar el desarrollo de la comunicación entre pares y con el equipo, habilitar espacios de expresión personal (sobre todo en temas ligados a la lectura de textos literarios y a la producción de textos creativos) y contar con otro elemento para la evaluación formativa.

Un trabajo sobre foros del aula examinada (Ornelas, D. (2007) señalaba baja participación de los estudiantes, equilibrio entre la formalidad y la espontaneidad discursiva según los temas, y una buena tendencia al uso de fórmulas de cortesía para la consideración del otro, par o docente. Con el propósito de fomentar su empleo, a partir del año 2015, se estableció un porcentaje de participación obligatoria, se incluyeron menos foros, mejor ubicados, y se ordenaron los hilos temáticos. Esto permitió minimizar las marcadas resistencias respecto de su uso. En la actualidad, el primero visible en el aula es el “Foro general de novedades”, que se encuentra por defecto en las plantillas de Moodle.

En cambio, los foros para cada unidad del programa son de nuestra creación. Funcionan temporalmente desde que se inicia el desarrollo de un módulo hasta su cierre, con tres hilos temáticos: 1) comentarios sobre el video disparador de esa unidad, 2) preguntas y comentarios sobre las clases teóricas y 3) preguntas y comentarios sobre los trabajos prácticos. Esta estructura tripartita intenta evitar el exceso de hilos temáticos, a veces creados sólo para una pregunta y una respuesta, hecho que dificulta

el posterior trabajo de análisis. El primer hilo del foro es atendido por cualquier miembro del equipo; el segundo está a cargo de la titular de la cátedra y el tercero, a cargo de tutoras y ayudantes. La participación obligatoria se da en el primer hilo porque se asume que los restantes deben responder a las necesidades individuales de cada alumno. Del análisis se desprende que el más nutrido es el de participación obligatoria y que algunos estudiantes siguen haciendo consultas en los hilos no correspondientes o fuera del aula, por mensajes del teléfono o por correo externo.

Correo electrónico:

Si bien se fomenta que los estudiantes utilicen el correo desde el aula virtual, algunos expresan que, ante sus problemas de conexión o de acceso a la plataforma desde sus domicilios, apelan al correo externo disponible para la asignatura. Lo que más se destaca en esta herramienta comunicativa es que los correos externos al aula suelen presentar mayor grado de informalidad y que la frecuencia de uso varía no tanto respecto de las necesidades sino de las características comunicativas de cada estudiante. Redes sociales Desde el aula virtual se ofrece una conexión a Facebook, red social que se utiliza desde el año 2013 para el grupo cerrado de docentes y estudiantes de las sucesivas cursadas, que se identifica en: <https://www.facebook.com/groups/comprehension2013> como “Comprensión y Producción de Textos 2013-2017”.

El objeto de participación en esta red consiste en ofrecer un “espacio alternativo” para compartir comentarios, videos, poemas, anuncios, etc., que enriquezcan la relación entre docentes y alumnos, el encuentro y el entendimiento mutuo, desde un marco más libre. La oferta, que genera tanto entusiasmo como resistencias, permite también reforzar las comunicaciones urgentes o importantes. Los estudiantes de años anteriores pueden decidir si salen o permanecen en el grupo; en general permanecen con baja actividad, aunque la dinámica varía de año a año. Como síntesis, los tres elementos de la comunicación asincrónica mencionados constituyen un aparato abierto a la complementación entre lo formal y lo informal. Comunicación sincrónica La cátedra establece

comunicación sincrónica tanto dentro como fuera del aula. Dentro del aula este tipo de comunicación es baja porque recién estamos experimentando el uso de la herramienta BigBlueButton que brinda Moodle. Fuera del aula se da mediante video llamadas, telefonía celular y seis (6) encuentros presenciales al año, de cuatro horas cada uno,

BigBlueButton:

Esta herramienta de código libre y gratuito admite realizar y gestionar sesiones de videoconferencias entre múltiples usuarios dentro del aula. Exige una buena conectividad y permite la exposición oral, la conversación, y, al mismo tiempo, presentaciones o uso del pizarrón. El docente puede optar por grabar o no la clase para que sea escuchada después por los ausentes o los mismos participantes. Las dos experiencias de clase presencial realizadas también en videoconferencia con alumnos semipresenciales fueron un reto interesante. El intento de atender dos destinatarios diferentes a la vez (los alumnos presenciales y semipresenciales) implica un entrenamiento que sólo da la continuidad en su uso.

Video llamadas

El programa de cátedra contempla para los alumnos semipresenciales la realización por video llamada de dos exposiciones orales obligatorias y un examen parcial, para lo cual, pueden optar por el programa de su preferencia (Skype, Hangouts, Facebook, Facetime, etc.), algunos de los cuales permiten la grabación. Aunque el propósito de la comunicación por este medio es fomentar su formación como oradores académicos, desde el punto de vista pedagógico esto ayuda a una mayor y mejor implicación de ambas partes en la relación docente-alumno y a la creación de empatía. En general, las comunicaciones pre y post exposición o pre y post examen muestran datos relevantes para el conocimiento de los sujetos y la evaluación formativa.

Telefonía celular:

Por la dispersión geográfica de los estudiantes y las zonas con problemas de conectividad, les solemos dar y recibir los números de telefonía celular para situaciones especiales o urgentes. El uso de este medio no está planificado, y, por lo general, los alumnos lo utilizan con discreción.

Encuentros presenciales

El diseño de estos encuentros contempla un bloque de exposición docente, un bloque de trabajo entre alumnos y tutores y un bloque de plenario. Son espacios con marcada predisposición al diálogo que, además de completar la formación, sirven para allanar malentendidos o diferencias generadas en el aula virtual y provocar el acercamiento entre pares y con el equipo docente. Como se puede observar, las herramientas de este tipo de comunicación son variadas y en general de uso flexible

b. Dimensión tutorial y evaluativa

Los tutores acompañan los procesos de desarrollo de trabajos prácticos de cada grupo a través del entorno virtual y en los encuentros presenciales, y se encargan de generar devoluciones de evaluación procesual o formativa. Siguiendo a Área y Adell (2009, p. 10) en el rol dinamizador de actividades de aprendizaje, la cátedra ha tomado en cuenta algunos de sus indicadores:

La habituación a entornos telemáticos de trabajo. Los tutores y ayudantes de ambas modalidades han debido transitar un periodo de práctica o entrenamiento. Con relación a los alumnos, este trabajo ha estado a cargo de la asistente de docencia y ha motivado talleres específicos al inicio del cursado de las materias. En la etapa inicial, el equipo docente se encarga del acercamiento al grupo de estudiantes, identifica sus características a través de sus presentaciones, los acompaña para que se familiaricen con los recursos de la plataforma y propone tutoriales para facilitar la alfabetización digital.

Habilidades de motivación, refuerzo, y orientación sobre hábitos de estudio. En la mayoría de las comunicaciones y particularmente en las devoluciones de trabajos prácticos, se pone en valor el grado de compromiso del estudiante con el proceso y, respecto del producto, las fortalezas y las debilidades que revela. Asimismo, con antelación se orienta sobre el método de estudio que exige cada tipo de examen parcial y se ofrece apoyo en su preparación. El resultado demuestra que la mayoría de los alumnos no utiliza esta ayuda.

Habilidades de organización y dinamización de actividades grupales. Quizá porque predominan las actividades individuales, cuesta dinamizar el trabajo grupal y de a pares para que los trabajos se organicen en tiempo y forma. Es un aspecto a reconsiderar.

Control y seguimiento a través de estadísticas de los accesos y tiempos de utilización del aula virtual por los estudiantes. Esta tarea adquiere valor especial a la hora de evaluar los grandes tramos de esta asignatura anual. Hay otro aspecto a considerar dentro de la mediación formativa: los materiales de estudio creados por la cátedra buscan trazar puentes entre el saber sabio y el saber para aprender por medio de un lenguaje facilitador, que incluye gestos coloquiales y el uso de pronombres personales y posesivos, por medio de la demarcación de los cambios de tema, por una densidad de información moderada y que intenta, de modo más o menos moderado, involucrar emocionalmente al estudiante (García Aretio, 2010).

En este sentido, mediante la conversación didáctica guiada que ofrecen esos materiales se busca crear una atmósfera cordial, favorable a la empatía, acortando la distancia transaccional que plantea More (1977), citado por García Aretio (2012, p. 63). Por otra parte, al focalizar la evaluación, se observa que los trabajos prácticos están planteados para “aprender haciendo” bajo un criterio didáctico de gradualidad o complejidad creciente. Por ejemplo, en el caso de la escritura, el proceso va de la nota al informe breve, de éste al informe académico, luego a la reseña, para terminar con una monografía. Para ello, el alumno recibe asistencia asincrónica durante las tres etapas: el proceso de pre escritura, escritura de borradores y post-escritura (correcciones, sugerencias, preguntas) y en las dos primeras etapas dispone de la evaluación formativa. Yuste,

Alonso y Blázquez (2012), en su trabajo sobre e-evaluación en un aula virtual síncrona, reconocen dos instrumentos innovadores: las e-rúbricas y el uso de video llamadas.

Este último instrumento es el que muchos docentes usan en la faz formativa, para que los estudiantes aprendan a realizar exposiciones académicas, y en la faz evaluativa, para que rindan su segundo examen parcial y se preparen para el examen final. Destacamos el potencial de la video llamada en la educación mediada ya que le permite al estudiante construir discursos orales sobre sus conocimientos y, al habilitar los diálogos pre y post exposición, concentran una intensa actividad pedagógica: el primero para allanar dudas y dificultades y el segundo, con doble función: por un lado, para que el estudiante reciba la evaluación tanto del aprendizaje en sí como de su competencia oral y, por otro lado, para que docente y estudiante reflexionen juntos sobre esa evaluación. Sólo al final de la cursada se plantea la autoevaluación, apuntando a la toma de conciencia de su evolución respecto de la competencia comunicativa.

c. Dimensión tecnología didáctica

El hecho de contar con tecnologías en el aula es beneficioso, pero claramente insuficiente, pues se deben tener en cuenta los aspectos pedagógicos relativos al proceso de enseñanza aprendizaje. Área (2009) afirma que no sólo es importante emplear didácticamente ordenadores y demás artilugios digitales para las tareas docentes y de aprendizaje, sino que el tipo de prácticas debieran responder a ciertos principios y criterios de calidad pedagógica.

El uso de las tecnologías propicia un proceso de innovación educativa, que debe ser impulsada en la universidad con la intención de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. La búsqueda de una mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje deriva en planteamientos centrados en optar por las diferentes modalidades de aprendizaje. Algunos estudios y autores resaltan la una gran dependencia del docente en el aprendizaje en entornos tradicionales relativos a la enseñanza presencial, por lo que se proponen modalidades a distancia (Blended learning o e-learning) dónde el docente no domina la situación educativa, pero existe un espacio

de grupo donde cada alumno participa e interacciona con los otros compañeros y con el docente para obtener un resultado de aprendizaje, lográndose así una interdependencia que favorece los procesos internos de construcción del conocimiento (Gros, 2004).

En el análisis relativo al uso de las TIC por parte de los docentes y sus actitudes ante éstas, aparecen dificultades y obstáculos que deben ser subsanados o superados. Pueden darse obstáculos de primer y segundo orden. (Ertmer, 1999; Pelgrum, 2001). Respecto a los obstáculos externos (factores extrínsecos) al profesor o de primer orden, se pueden citar la formación, el acceso a la tecnología (disponibilidad de medios), disponibilidad de tiempo, medios y recursos.

En lo que se refiere a los obstáculos internos (factores intrínsecos) o de segundo orden, se pueden citar las actitudes, creencias, prácticas y resistencias al cambio. La superación de estos obstáculos se basa en un impulso en la formación del profesorado, pues “es necesaria una mayor presencia de la formación del profesorado orientada a subsanar las citadas deficiencias en el uso de las tecnologías” (Sáez, 2010, 203) con una práctica reflexiva y activa orientada a una resolución de problemas y trabajando colaborativamente. Una herramienta a tener en cuenta en la labor docente es la Pizarra Digital Interactiva (PDI). Gallego y Dulac (2005) la definen como un sistema tecnológico, generalmente integrado por un ordenador, un video proyector y un dispositivo de control de puntero, que permite proyectar (en una superficie interactiva) contenidos digitales en un formato idóneo para visualización en grupo.

Gallego y Dulac (2005) concluyen en el Informe final del Iberian Research Project, que la Pizarra Digital mejora notablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, es bien aceptada por los profesores, motiva a alumnos y profesores, se integra perfectamente en la actividad docente cotidiana de las aulas y propicia la creatividad de los profesores. También afirman que es necesaria la formación técnica, pedagógica, metodológica y que potencie la creatividad para la correcta utilización y aprovechamiento de la Pizarra Digital Interactiva. En la Investigación Centros de excelencia Smart, Marques (2010) refleja en el informe

ventajas relativas a la atención, motivación, creatividad, imaginación, participación e implicación del alumnado, además de que posibilitan que hagan exposiciones e interacción con la pizarra. La importancia competencias relativas a comprender e interpretar la información pueden verse reforzadas por una herramienta didáctica innovadora como los blogs, también llamados edu-blogs en su aplicación educativa. La importancia de que nuestros jóvenes sean capaces de desarrollar las citadas competencias queda demostrada en el interés en el informe PISA-ERA (OCDE, 2009) con una valoración comparativa de la capacidad que tienen nuestros alumnos de seleccionar y analizar información con documentos electrónicos.

Amorós (2007) señala las características relativas al diseño de Weblogs, que son hipertextualidad, dinamicidad, creatividad y originalidad. La hipertextualidad hace referencia a la posibilidad de lectura a través de enlace, no se trata de un sentido de linealidad clásico de los libros de texto, se accede a través de hipervínculos a la información que se solicite. La dinamicidad viene determinada por la capacidad de cambio y actualización de los Blogs, incorporando nuevos temas, o con la ampliación o actualización de los temas existentes. Se aprecian ventajas pedagógicas y formativas, como el fomento del aprendizaje cooperativo, motivación y capacidad para manejar información (Drexler et al 2007).

Otra posibilidad con el uso de Software (PowerPoint) es el diseño y uso del póster académico como técnica para desarrollar actividades en las distintas asignaturas y su posterior exposición oral. Se puede dar un enfoque más dinámico e innovador con la herramienta Web Glogster. Éstas y otras herramientas mantienen una integración e interrelación entre sí, pues se podría diseñar un Edu-Blog en el que se sube un programa de radio o Podcast (con contenidos de la asignatura), videos, vincular un póster, con una presentación en la PDI. Desde esta perspectiva, se plantea una metodología activa, en la que el alumno desarrolla sus contenidos a partir de sus conocimientos previos, con posibilidades colaborativas, integrando metodología, técnicas, y todo tipo de recursos.

2.2. Estrategias didácticas generales.

Las estrategias didácticas son consideradas, según Martínez & Bonachea (2002), como aquellas acciones con un alto grado de complejidad que aplica el docente, tomando en cuenta las características de los estudiantes y el contenido que se va a enseñar, con el fin de lograr aprendizajes óptimos, duraderos y significativos; sin embargo, a veces resulta complejo saber cuáles criterios se deben considerar para seleccionar las que respondan realmente a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Como estas estrategias didácticas dependen de lo que se busca desarrollar, se pueden encontrar aquellas que son usadas en todas las áreas, denominadas generales, porque se pueden adecuar a todas las ciencias y las que se usan en áreas específicas, llamadas estrategias específicas, en estas están las investigativas que son propicias para una enseñanza óptima de las ciencias.

2.2.1. Estrategias didácticas investigativas específicas

Las estrategias didácticas investigativas son los procesos que usan los docentes para motivar al estudiante a explorar, observar y preguntar sobre su entorno, necesidad y problemática en procesos ordenados de indagación. Estas aprovechan la curiosidad innata del estudiante, para que sea un agente activo, que participe en la construcción de su propio aprendizaje, que pregunte e investigue y se motive ante cada proceso de su aprendizaje.

Para Cañal (2002) la investigación es una estrategia de enseñanza que parte de la capacidad investigadora innata de todos los niños. De allí que el docente tenga como tarea orientar a los estudiantes hacia la exploración y reflexión. Dewey fue uno de los primeros en proponer una forma de enseñanza basada en un proceso investigativo, en el que los alumnos indagan situaciones cotidianas significativas para ellos. Este modelo didáctico propone que el docente diseñe actividades abiertas en la que los alumnos formulen preguntas sobre los fenómenos e intenten responderlas a través de la formulación de hipótesis para confrontarlas.

Kauffman & Fumagalli (1999) señalan que los problemas a los que se deben enfrentar los estudiantes deben ser definidos desde la lógica de estos y no de los adultos, por tanto, deben buscar despertar la curiosidad, las ganas de saber y la necesidad de pensar en distintas estrategias para hacerles frente.

Pozo (1994), planteó que los alumnos requieren una participación activa y un esfuerzo para encontrar por sí mismos las respuestas a las preguntas que ellos mismos se plantean, a fin de que su aprendizaje sea significativo y duradero.

Existen estrategias didácticas que promueven la investigación en el aula, las más utilizadas son las que se presentan a continuación:

- a.- Estrategia basada en el aprendizaje cooperativo.** Esta estrategia permite, mediante la cooperación, que los estudiantes se sientan comprometidos y sean responsables de su trabajo, para lograr un objetivo común. Eggen y Kauchak (2006) mencionan que el aprendizaje cooperativo integra un grupo de estrategias de aprendizaje que comprometen al estudiante a trabajar en colectivo para lograr metas comunes y que se desarrolla a la par de la participación de los estudiantes, además que se incrementa el liderazgo proactivo y la capacidad de toma de decisiones.
- b.- Estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP).** Esta estrategia implica un trabajo a partir de la búsqueda para la resolución de un problema. Guanche (1997) enfatiza que la enseñanza problémica es una metodología que permite a los estudiantes investigar, analizar, discutir y llegar a la solución de un problema determinado, permitiéndoles que se apropien de nuevos conocimientos de manera significativa.
- c.- Estrategia basada en la indagación.** Esta estrategia permite potenciar la curiosidad innata de los niños sobre lo que sucede a su alrededor, en donde los docentes pueden encaminarlos a desarrollar actividades planificadas hacia la exploración de algún fenómeno o también a actividades propuestas por ellos.

Torres (2010) señala que la indagación en el proceso educativo permite valorar la curiosidad científica y la capacidad de análisis como fuente de aprendizaje y utilizar el entorno cotidiano como un elemento cercano en la didáctica de las ciencias, idóneo para propiciar aprendizajes significativos.

d.- Estrategia basada en el aprendizaje por descubrimiento. Este enfoque fue difundido principalmente por Bruner (1960), quien ponía énfasis en el proceso de descubrimiento como un objetivo de la enseñanza mucho más importante que el aprendizaje de respuestas “correctas”.

e.- Estrategia basada en la investigación guiada. Esta estrategia es dirigida por el docente hacia la búsqueda de información precisa, Dewey fue uno de los primeros en proponer una forma de enseñanza basada en un proceso investigativo en el que los alumnos indagan situaciones cotidianas significativas para ellos, consideraba que el docente debía asumir ciertas actitudes relacionadas con la investigación científica.

2.2.2.- Actitud investigativa

La actitud investigativa es un rasgo humanizador del trabajo científico. Está conformada por acciones, obras y discursos que se manifiestan en la forma de actuar del investigador cuando este se encuentra ante problemas de investigación.

Para Myers (1995), tomado de Aldana, G. (2011), las actitudes son estados psicológicos internos que se manifiesta a través de una serie de respuestas observables que se pueden agrupar en tres grandes dimensiones o categorías: afectivas (sentimientos evaluativos y preferencias), cognoscitivos (opiniones y creencias), y conativos o conductuales (acciones manifiestas, intenciones o tendencias a la acción), los cuales influyen en el pensamiento y actuar social de las personas.

Para González (2005) la actitud es la predisposición para aceptar o no un objeto; por tanto, en el caso del estudiante, esta se modifica, según su formación científica y la búsqueda continua del conocimiento. Asimismo, la actitud hacia la investigación crea condiciones cognitivas, afectivas y conductuales, que se concretan en el aprendizaje investigativo mediante la capacidad de construcción, disposición y socialización de los procesos.

Según Henao (2003), la actitud investigativa forma parte intrínseca del comportamiento del investigador, quien la define como una disposición individual para resolver de manera crítica las diferentes circunstancias de incertidumbre, racionalidad y complejidad propia del trabajo científico; estas actitudes se adquieren en experiencias socializadoras y de servicio ofrecidas en los espacios de formación.

Por tanto, las actitudes investigativas favorecen la contextualización de los contenidos y humanizan los procesos, mediando valores y normas que subyacen en la actuación del estudiante investigador.

Para Lucini (2002), “La transversalidad es el espíritu, clima, y dinamismo humanizador que caracteriza la acción investigativa” (p. 36). Por lo tanto, la transversalidad de la investigación fortalece actitudes en los estudiantes, adquiridas de manera curricular (declarado y transversal) y extracurricular (formalizada en equipos de investigación por voluntad propia), estas en conjunto elevan el interés del estudiante por aprender investigando.

Al igual que las actitudes científicas, Pozo y Gómez (2006) y Tobón (2010) coinciden que las actitudes de investigación integran tres componentes: componente conductual, componente afectivo (valores) y componente cognitivo (normas).

- a. **Componente conductual de la actitud investigativa.** En la actitud investigativa el componente conductual, constituye la manera de dirigir el proceso de investigación al referirse al conjunto de secuencias operativas que diferencian el proceso y alcance de la

investigación. Se manifiesta en la conducta pública y enunciados verbales, lo que devela las acciones socializadas o reacciones ante la aplicabilidad práctica de la investigación. Con fines explicativos, el componente conductual se presenta a través de los indicadores: autoconcepto de investigación y curiosidad ante los problemas.

El autoconcepto de investigación se entiende como la percepción que tiene un estudiante de sí mismo como investigador; este se favorece a través de experiencias significativas contextualizadas en espacios problematizadores que integran la teoría y la práctica del trabajo científico.

Por otro lado, la curiosidad ante los problemas permite al investigador percibir cualidades, características y posiciones inusuales o no manifiestas en las situaciones problemáticas.

- b. Componente cognitivo de la actitud investigativa.** El componente cognitivo se compromete con la construcción del conocimiento, a través de los procesos básicos e integrados de la ciencia, estos según Pozo y Gómez (2006), están influenciados por la forma de aprender y disponer de conductas genéticamente programadas para adaptarse a escenarios complejos. Para contextualizar estos planteamientos, se introduce el concepto de estilos epistémicos propuesto por Padrón (2005), refiriéndose a configuraciones cognitivas constantes que determinan la manera de acceder, procesar y responder a los problemas de investigación.

Estas configuraciones cognitivas se relacionan con la coexistencia de paradigmas de investigación, explicados a través de los métodos de la ciencia: inductivo (observación, procesos), deductivo (estructuras teóricas) e introspectivo-vivencial (estructuras socializadoras y sociohistóricas), estos al integrarse al trabajo científico elevan la capacidad de adaptabilidad del estudiante a escenarios divergentes.

El componente cognitivo, incluye en este estudio los siguientes indicadores: procesos de pensamientos, estructuras cognoscitivas colectivas, contraste de informaciones y construcción del conocimiento.

Los procesos de pensamiento (crítico-reflexivo, creativo, toma de decisiones y resolución de problemas) explican la variabilidad del comportamiento humano y comprometen la construcción del conocimiento y la aplicación de los hallazgos. Al respecto Flórez (2005) afirma, es necesario influir en la estructura cognoscitiva previa del estudiante aprendiz en investigación, para ampliar su nivel de precisión y transferencia de nuevos conocimientos. Esto se logra a través de estrategias apoyadas en los procesos de pensamiento, incrementando la capacidad de acceder, interpretar y sintetizar la información con transferencia al entorno.

Por lo tanto, en la construcción del conocimiento interaccionan informaciones de diversas fuentes: los saberes provenientes del conocimiento cotidiano, la interpretación que realiza el investigador del conocimiento científico disponible, el abordaje de los problemas y su intención social. Esto permite al estudiante apropiarse del conocimiento, que según Flórez (2005) se logra a través de: análisis de contenidos científicos, condiciones de enseñabilidad, identificación de estilos de pensamiento y habilidades cognitivas previas del estudiante.

- c. Componente afectivo de la actitud investigativa.** El componente afectivo de una actitud de investigación, se asocia con la actuación de confianza, apertura y afecto. Este último se presenta como un componente emocional, que según Robbins (2004) tiene una carga afectiva asociada a la manera de percibir el problema de investigación y encuentra respuesta en el sistema nervioso mediante enunciados verbales y valorativos. Con respecto a esto, Tobón (2010, p. 48) refiere que “El componente afectivo incluye apertura mental, disposición e interés, sensibilización, personalización y cooperación de la información”.

En este contexto, el componente afectivo se explica a través de los componentes: interés por aprender investigando, autonomía e implicaciones sociales de la investigación, presentados a continuación:

El interés por aprender investigando se construye por interacción y contraste entre la concepción del estudiante, información y experiencias dentro de una situación problemática.

En el mismo orden, Fairstein y Gyssels (2003) hace referencia, al aprender investigando como el estado emocional del estudiante frente a una situación de investigación, lo que puede ser favorable o desfavorable dentro del trabajo científico.

Tal como se plantea, la capacidad de un estudiante de aprender investigando depende de sus estructuras cognitivas previas, según Flórez (2005) estas lo habilitan y preparan para nuevas experiencias de aprendizaje, es decir, el aprendizaje investigativo no sólo se deriva del desarrollo neurofisiológico y biológico, sino también del entorno experiencial y ejercitación intelectual. Por tal motivo, la disposición por aprender investigando depende de tres factores: el nivel de escolaridad del estudiante; la disposición del investigador hacia una situación o problema y la percepción del contexto social de la investigación.

Por otro lado, la autonomía se manifiesta cuando el estudiante siente autoconfianza y seguridad en el recorrido que transita en el proceso de formación. Se presenta como la capacidad para desenvolverse y tomar decisiones por sí mismo, lo cual implica altas posibilidades de construcción respaldadas en la operatividad de los procesos, seguridad en la toma de decisiones y confiabilidad en la aplicación del conocimiento. Contempla igualmente, el respeto por la autonomía del individuo sustentado en la capacidad de las personas para su autodeterminación en relación con las posibilidades que disponen.

Por último, las implicaciones sociales de la ciencia están direccionadas por la triada ciencia-investigación-sociedad, mediante ellas se asume posición sobre la aplicabilidad práctica de los hallazgos. De tal manera, que la investigación favorece las actitudes de los estudiantes hacia la intervención conjunta de los problemas y riesgo sociales.

2.2.2.1. Los estudiantes universitarios y la actitud hacia la investigación científica

La actitud hacia la investigación científica de los estudiantes universitarios es un tema específico y se considera como “un indicador de la calidad de la educación, porque la investigación es un factor transversal en la organización del proceso de formación y aprendizaje universitario” (Papanastasiou, 2005), fue estudiado más en estudiantes que en profesores (Aldana, G. y Ramírez, N., 2011).

El estudiante universitario, si recibe inicia investigación en la escuela durante la ejecución de proyectos de investigación, es un factor favorable para la formación investigativa, si no tiene “es difícil que los jóvenes universitarios reorienten su estructura de pensamiento cuando no han adquirido hábitos de estudio y tienen muchas ganas de aprender desde los primeros años de la escuela en adelante (Savater, 2001 en Sánchez, 2016); para que los sujetos de investigación en la educación superior puedan fortalecer su desarrollo, como promover cambios en las actitudes hacia la investigación científica, si la enseñanza es realmente significativa y dirigida a una formación integral

Sánchez (2016) define y refiere que “las actitudes hacia el conocimiento y la investigación se conciben como los intereses y motivaciones que los sujetos aprenden y desarrollan para conocer el mundo, acercarse a él con una mirada reflexiva, problematizadora y generar múltiples lecturas y análisis de sus características, sus configuraciones.” Tales actitudes también le permiten al ser humano expandir su campo cognoscitivo y modificar sus estructuras mentales para resolver no sólo en los ámbitos académicos, sino también en los cotidianos. El aprendizaje de actitudes favorables para la investigación científica ha tenido inicios en la educación básica y secundaria, y la universidad mantiene su continuidad o, en su defecto, es un inicio tardío y desventajoso.

En la investigación que se vinculan entre la formación investigativa y las actitudes hacia la investigación, no siempre muestran una asociación, como se señala (Quevedo y Roldán, 2003; extraído de De la Cruz, 2013)

que “no es que no haya estadísticamente significativa relación. La actitud de los encuestados hacia la investigación es positiva e independiente del progreso de la investigación”; En el estudio de la relación entre los temas de investigación y las habilidades de indagación, Mata, Z. (2015) señala que “las asignaturas de investigación de los planes de estudio no tiene relación con la competencia investigativa, en cuanto a la dimensión actitudinal es buena al haber obtenido una media aritmética de 17,38%, mientras que en dimensión cognoscitiva los resultados son bajos del 6,7%

El interés o desinterés de los estudiantes por la investigación tiene diferentes factores que influyen, la tendencia en las universidades es más preocupada por la profesionalización, por lo que docentes y estudiantes no vinculan la tesis o tesis de investigación que están trabajando y si encuentran fallas en la teoría y la metodología, los egresados indican que poco o nada han aprendido de la investigación científica o se han despedido.

III. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación estuvo basado en un enfoque cuantitativo, ya que como lo dice Hernández, Fernández y Baptista (2010), los enfoques cuantitativos usan la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

Sánchez y Reyes (2006) manifiestan que el tipo de investigación es aplicada, llamada también constructiva o utilitaria, se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación concreta y las consecuencias prácticas que de ella se deriven. La investigación aplicada busca conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar; le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad circunstancial antes que el desarrollo de un conocimiento de valor universal. Podemos afirmar que es la investigación que realiza de ordinario el investigador educacional, el investigador social y el investigador en psicología aplicada (p. 37)

El diseño es descriptivo correlacional porque este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más variables (en un contexto en particular). Según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 210), “Los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, y los estudios correlacionales miden cada variable presuntamente relacionada y después miden y analizan la correlación”

En este método, las hipótesis son puntos de partida para nuevas deducciones. Se parte de una hipótesis inferida de principios o leyes o sugerida por los datos empíricos, y aplicando las reglas de la deducción, se arriba a predicciones que se someten a verificación empírica, y si hay correspondencia con los hechos, se comprueba la veracidad o no de la hipótesis de partida. Incluso, cuando de la hipótesis se arriba a

predicciones empíricas contradictorias, las conclusiones que se derivan son muy importantes, pues ello demuestra la inconsistencia lógica de la hipótesis de partida y se hace necesario reformularla.

La muestra estuvo conformada por 407 estudiantes de **una** Universidad peruana, que respondieron al Google formulario, previo consentimiento informado.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

El criterio de confiabilidad del Cuestionario de Estrategias didácticas investigativas, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en las respuestas dentro de cada ítem, mayor será el alfa de cronbach.

1er Instrumento: Estrategias didácticas Investigativas

a) La confiabilidad para el instrumento Estrategias didácticas Investigativas nos arroja un coeficiente Alfa = 0,875, lo cual permite decir que el Test en su versión de 20 ítems tiene una Alta Confiabilidad.

b) La validez del test fue establecida a través de la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial confirmatorio.

En la dimensión uno: **Estrategia basada en el aprendizaje cooperativo**, el valor de KMO = 0,753 y el valor de significancia es < 0,05. por lo tanto, presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente

vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

En la dimensión dos: **Estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP)**, el valor de KMO = 0,608 y el valor de significancia es $< 0,05$, por lo tanto, presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

En la dimensión tres: **Estrategia basada en la indagación** el valor de KMO = 0,658 y el valor de significancia es $< 0,05$, por lo tanto, presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

En la dimensión cuatro: **Estrategia basada en el aprendizaje por descubrimiento**, el valor de KMO = 0,682 y el valor de significancia es $< 0,05$, por lo tanto, presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems

En la dimensión cinco: **Estrategia basada en la investigación guiada**, el valor de KMO = 0,666 y el valor de significancia es $< 0,05$, por lo tanto, presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems

De acuerdo a los datos hallados se puede concluir que el instrumento sobre **Estrategias didácticas investigativas**, presenta validez y confiabilidad y puede ser aplicado.

2do Instrumento: Actitudes Investigativas

a) La confiabilidad para el instrumento Actitudes Investigativas nos arroja un coeficiente Alfa = 0,844, lo cual permite decir que el Test en su versión de 18 ítems tiene una Alta Confiabilidad.

b) La validez del test fue establecida a través de la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial confirmatorio.

En la dimensión uno: **Actitud cognoscitiva**, el valor de KMO = 0,756 y el valor de significancia es $< 0,05$, por lo tanto, presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

En la dimensión dos: **Actitud afectiva**, el valor de KMO = 0,731 y el valor de significancia es $< 0,05$, por lo tanto, presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

En la dimensión tres: **Actitud conductual**, el valor de KMO = 0,746 y el valor de significancia es $< 0,05$, por lo tanto, presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

De acuerdo a los datos hallados se puede concluir que el instrumento sobre **Actitudes investigativas**, presenta validez y confiabilidad y puede ser aplicado.

IV. RESULTADOS

Variable 1: Estrategias didácticas investigativas

Dimensión 1: Estrategia basada en el aprendizaje cooperativo

Tabla 1: Frecuencia de Estrategia basada en el aprendizaje cooperativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado	100	24,6	24,6
Medio o regular	242	59,5	84,0
Adecuado	65	16,0	100,0
Total	407	100,0	

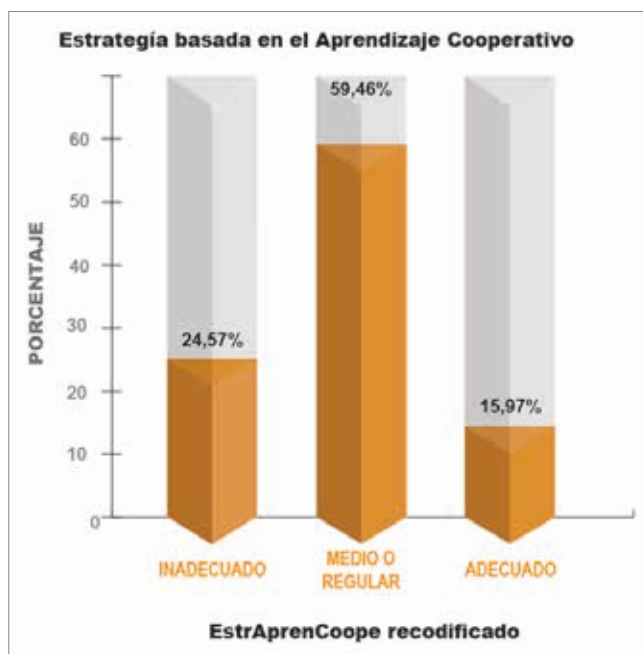


Fig 1: Estrategia basada en el aprendizaje cooperativo (elaboración propia)

Interpretación: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 24,6% de los docentes tienen una baja aplicación de la Estrategia basada en el aprendizaje cooperativo, el 55,5% de los docentes tienen una aplicación Media o regular y el 16% de los docentes tienen una alta aplicación la Estrategia basada en el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, podemos afirmar que la mayoría de los docentes tienen una Media o regular aplicación de la Estrategia basada en el aprendizaje cooperativo.

Dimensión 2: Estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP)

Tabla 2: Frecuencia de Estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	158	38,8	38,8
Medio o Regular	217	53,3	92,1
Alto	32	7,9	100,0
Total	407	100,0	

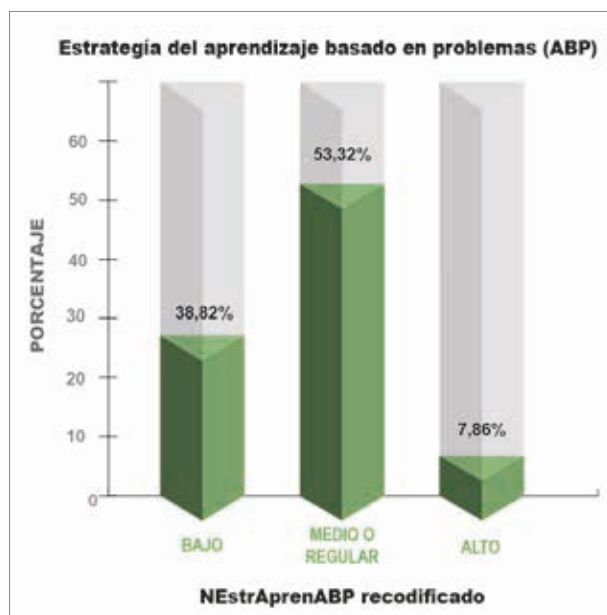


Fig 2: Estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP)
(elaboración propia)

Interpretación: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 38,8% de los docentes tienen una baja aplicación de la Estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP), el 53,3% de los docentes tienen una aplicación Media o regular y solo el 7,9 de los docentes tienen una alta aplicación de la Estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP). Por lo tanto, podemos afirmar que la mayoría de los docentes tienen una Media o regular aplicación de la Estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP)

Dimensión 3: Estrategia basada en la indagación

Tabla 3: Frecuencia de Estrategia basada en la indagación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	76	18,7	18,7
Medio o Regular	270	66,3	85,0
Alto	61	15,0	100,0
Total	407	100,0	

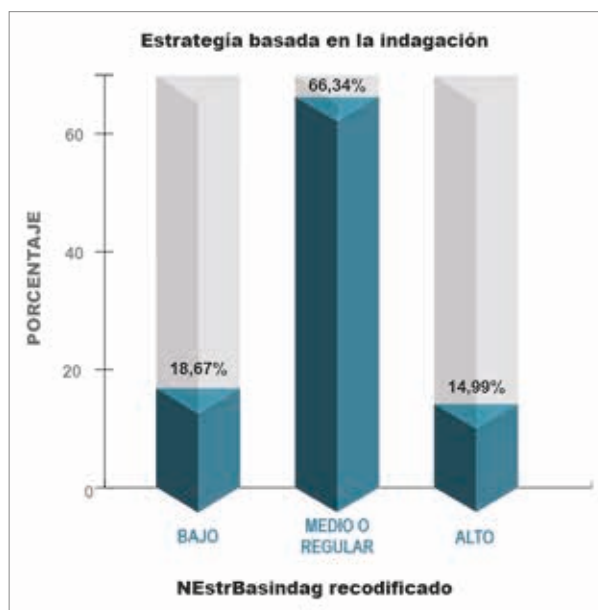


Fig 3: Estrategia basada en la indagación (elaboración propia)

Interpretación: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 18,7% de los docentes tienen una baja aplicación de la Estrategia basada en la indagación el 66,3% de los docentes tienen una aplicación Media o regular y el 15% de los docentes tiene aplicación alta de la Estrategia basada en la indagación. Por lo tanto podemos afirmar que la mayoría de los docentes tienen una Media o regular aplicación de la Estrategia basada en la indagación.

Dimensión 4: Estrategia basada en el aprendizaje por descubrimiento

Tabla 4: Frecuencia de Estrategia basada en el aprendizaje por descubrimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	71	17,4	17,4
Medio o Regular	270	66,3	83,8
Alto	66	16,2	100,0
Total	407	100,0	

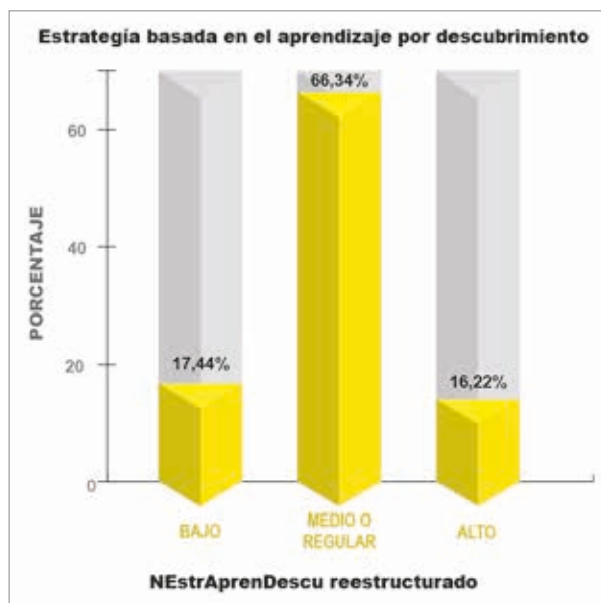


Fig 4: Estrategia basada en el aprendizaje por descubrimiento (elaboración propia)

Interpretación: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 17,4% de los docentes tienen una baja aplicación de la Estrategia basada en el aprendizaje por descubrimiento, el 66,3% de los docentes tienen una aplicación Media o regular y el 16,2% de los docentes tiene aplicación alta de la Estrategia basada en el aprendizaje por descubrimiento. Por lo tanto, podemos afirmar que la mayoría de los docentes tienen una Media o regular aplicación de la Estrategia basada en el aprendizaje por descubrimiento.

Dimensión 5: Estrategia basada en la investigación guiada

Tabla 5: Frecuencia de Estrategia basada en la investigación guiada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	132	32,4	32,4
Medio o Regular	217	53,3	85,7
Alto	58	14,3	100,0
Total	407	100,0	

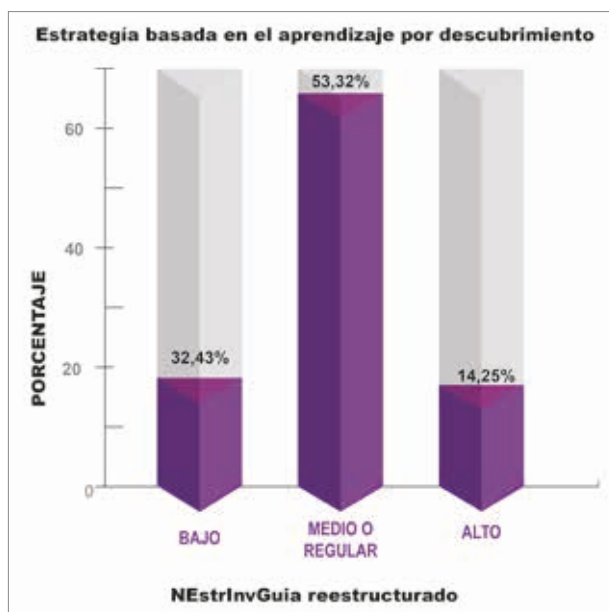


Fig 5: Estrategia basada en la investigación guiada (elaboración propia)

Interpretación: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 32,4% de los docentes tienen una baja aplicación de la Estrategia basada en la investigación guiada, el 53,3% de los docentes tienen una aplicación Media o regular y el 14,3% de los docentes tiene alta aplicación de la Estrategia basada en la investigación guiada. Por lo tanto, podemos afirmar que la mayoría de los docentes tienen una Media o regular aplicación de la Estrategia basada en el aprendizaje por descubrimiento.

Variable 1: Estrategias didácticas investigativas

Tabla 6: Frecuencia de Estrategias didácticas investigativas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	94	23,1	23,1
Medio o Regular	270	66,3	89,4
Alto	43	10,6	100,0
Total	407	100,0	

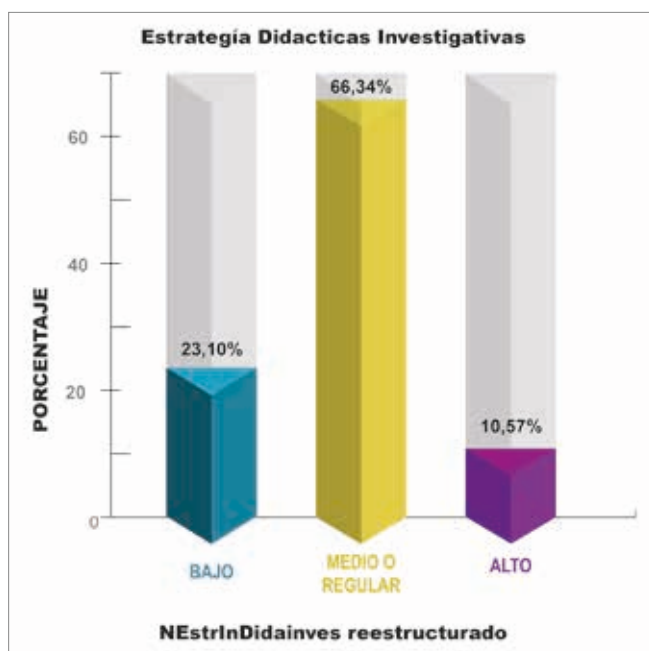


Fig 6: Estrategias didácticas investigativas (elaboración propia)

Interpretación: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 23,1% de los docentes tienen una Inadecuada aplicación de las Estrategias didácticas investigativas, el 66,3% de los docentes tienen una aplicación Media o regular y solo el 10,6% de los docentes tienen una adecuada aplicación de las Estrategias didácticas investigativas. Por lo tanto, podemos afirmar que la mayoría de los docentes tienen una Media o regular aplicación de las Estrategias didácticas investigativas.

Variable 2: Actitudes investigativas

Dimensión 1: Actitud cognoscitiva

Tabla 7: Frecuencia de Actitud cognoscitiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado	361	88,7	88,7
Medio o regular	45	11,1	99,8
Adecuado	1	,2	100,0
Total	407	100,0	

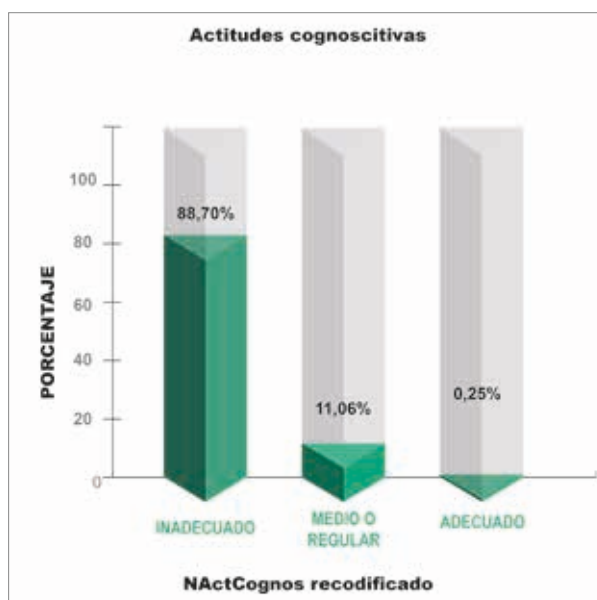


Fig 7: Actitud cognoscitiva (elaboración propia)

Interpretación: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 88,7% de los estudiantes tienen una Inadecuada Actitud cognoscitiva, el 11,1% de los estudiantes tienen una Media o regular y tan solo el 0,2% de los estudiantes tienen una adecuada Actitud cognoscitiva. Por lo tanto, podemos afirmar que la gran mayoría de los estudiantes tienen una Inadecuada Actitud cognoscitiva.

Dimensión 2: Actitud afectiva

Tabla 8: Frecuencia de Actitud afectiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado	119	29,2	29,2
Medio o regular	249	61,2	90,4
Adecuado	39	9,6	100,0
Total	407	100,0	

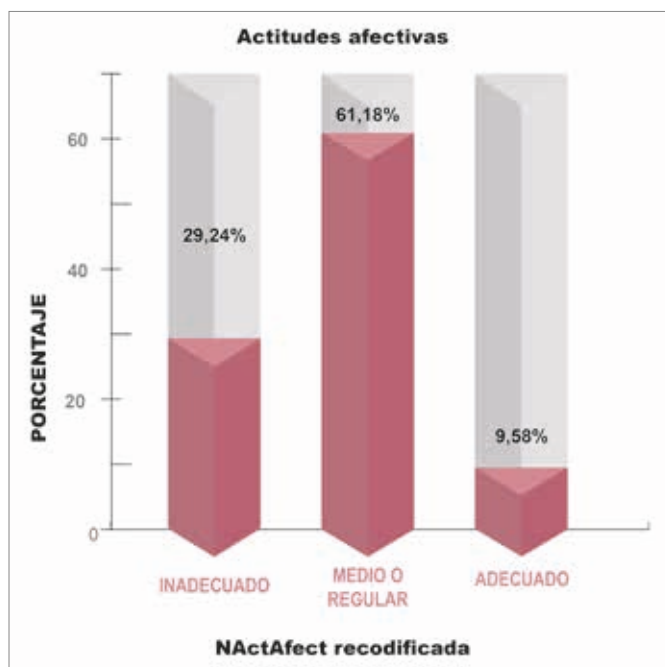


Fig 8: Actitud afectiva (elaboración propia)

Interpretación: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 29,2% de los estudiantes tienen una Inadecuada Actitud afectiva, el 61,2% de los estudiantes tienen una Media o regular y solo el 9,6% de los estudiantes tienen una adecuada Actitud afectiva. Por lo tanto, podemos afirmar que la gran mayoría de los estudiantes tienen una Media o regular Actitud afectiva.

Dimensión 3: Actitud conductual

Tabla 9: Frecuencia de Actitud conductual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado	91	22,4	22,4
Medio o regular	243	59,7	82,1
Adecuado	73	17,9	100,0
Total	407	100,0	

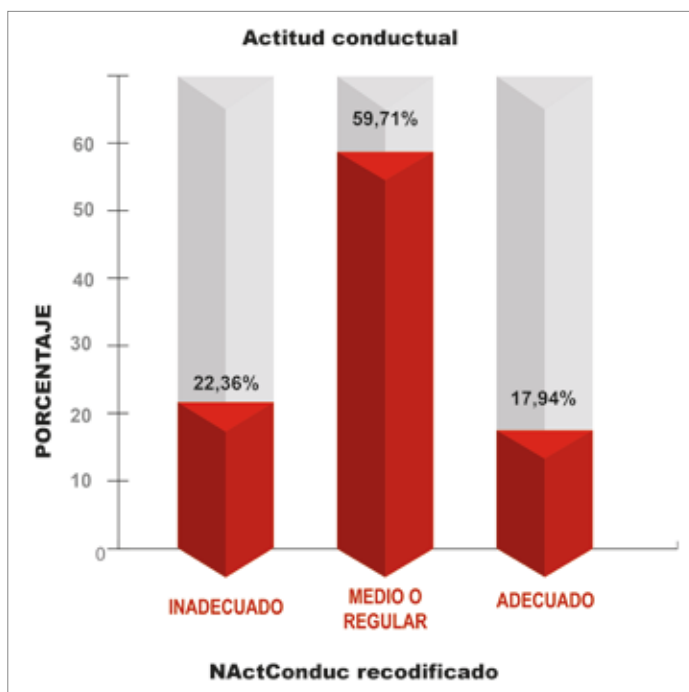


Fig 9: Actitud conductual (elaboración propia)

Interpretación: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 22,4% de los estudiantes tienen una Inadecuada Actitud conductual, el 59,7% de los docentes tienen una Media o regular y el 17,9% de los estudiantes tienen una adecuada Actitud conductual. Por lo tanto, podemos afirmar que la gran mayoría de los estudiantes tienen una Media o regular Actitud conductual.

Variable 2: Actitudes investigativas

Tabla 10: Frecuencia de Actitudes investigativas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado	179	44,0	44,0
Medio o regular	218	53,6	97,5
Adecuado	10	2,5	100,0
Total	407	100,0	

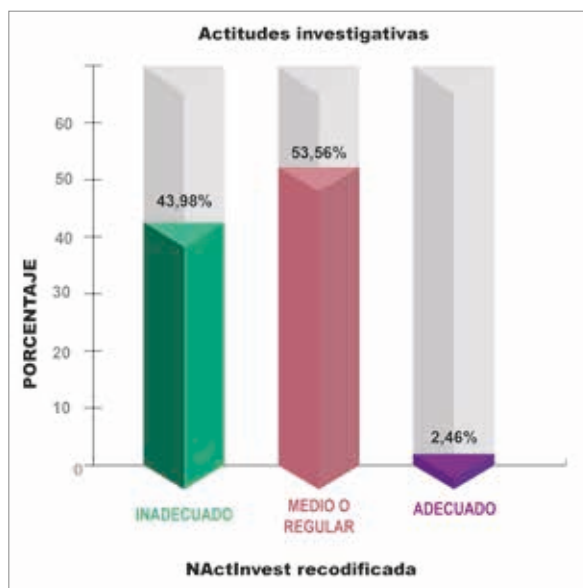


Fig 10: Actitudes investigativas (elaboración propia)

Interpretación: De acuerdo a los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que el 44% de los estudiantes tienen una Inadecuada Actitud investigativa, el 53,6% de los estudiantes tienen una Media o regular y tan

solo el 2,5% de los estudiantes tienen una adecuada Actitud investigativa. Por lo tanto podemos afirmar que la gran mayoría de los estudiantes tienen una Inadecuada Actitud investigativa

► Nivel inferencial

Nivel inferencial: Análisis de correlación y prueba de hipótesis.

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y - 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0,05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0,01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman

Tabla 11: Valores de la Correlación del coeficiente “rho”

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
Entre 0,0 – 0,20	Correlación mínima
Entre 0,20 – 0,40	Correlación baja
Entre 0,40 - 0,60	Correlación Moderada
Entre 0,60 – 0,80	Correlación buena
Entre 0,80 – 1,00	Correlación muy buena

Fuente: “Estadística aplicada a la educación y a la psicología” de Cipriano Ángeles (1992)

HIPOTESIS ESPECÍFICAS

Hipótesis Especifica 1

- **Hipótesis Planteada:**

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y las actitudes cognoscitivas hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana

- **Hipótesis Nula:**

No Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y las actitudes cognoscitivas hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana.

- **Hipótesis Estadística:**

$$H_p : rho_{xy} \geq 0,5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0,5$$

$$\alpha = 0,05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0,5

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0,5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha = 0,05$

- **Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula**



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0,5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha=0,05$

Resultados

Tabla 12: Correlación entre las variables: Estrategias didácticas investigativas y Actitudes cognoscitiva

		EstrDidacInves	ActCognos
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1,000	,391**
	EstrDidacInves Sig. (bilateral)	.	,000
	N	407	407
	Coefficiente de correlación	,391**	1,000
	ActCognos Sig. (bilateral)	,000	.
	N	407	407
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).			

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0,05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos inferir que existe correlación entre ambas variables.

Conclusión:

Existe una relación directa y significativa entre las variables Estrategias didácticas investigativas de los docentes y la Actitud cognoscitiva hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana.

Hipótesis Específica 2

- **Hipótesis Planteada:**

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y las actitudes afectivas hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana.

- **Hipótesis Nula:**

No Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y las actitudes afectivas hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana.

- **Hipótesis Estadística:**

$$H_p : rho_{xy} \geq 0,5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0,5$$

$$\alpha = 0,05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0,5

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0,5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha = 0,05$

- **Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula**



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0,5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha=0,05$

- **Resultados**

Tabla 12: Correlación entre las variables: Estrategias didácticas investigativas y Actitudes afectivas

		EstrDidacInves	ActAfecti	
Rho de Spearman	EstrDidacInves	Coeficiente de correlación	1,000	,382**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	407	407
	ActAfectiva	Coeficiente de correlación	,382**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	407	407
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0,05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos inferir que existe correlación entre ambas variables.

Conclusión:

Existe una relación directa y significativa entre las variables Estrategias didácticas investigativas de los docentes y la Actitud afectiva hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana.

Hipótesis Específica 3

- **Hipótesis Planteada:**

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y las actitudes conductuales hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana.

- **Hipótesis Nula:**

No Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y las actitudes conductuales hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana.

- **Hipótesis Estadística:**

$$H_p : rho_{xy} \geq 0,5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0,5$$

$$\alpha = 0,05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0,5

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0,5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha = 0,05$

- **Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula**



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0,5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha=0,05$

- **Resultados**

Tabla 13: Correlación entre las variables: Estrategias didácticas investigativas y Actitudes conductuales

		EstrDidacInves	ActCondu
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1,000	,423**
	EstrDidacInves		
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	407	407
	ActConductual		
	Sig. (bilateral)	,423**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	407	407
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).			

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0,05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos inferir que existe correlación entre ambas variables.

Conclusión

Existe una relación directa y significativa entre las variables Estrategias didácticas investigativas de los docentes y la Actitud conductual hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana.

Hipótesis General

- **Hipótesis Planteada:**

Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y las actitudes investigativas de los estudiantes de una Universidad peruana, según la percepción de los propios estudiantes.

- **Hipótesis Nula:**

No Existe una relación directa y significativa entre las estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y las actitudes investigativas de los estudiantes de una Universidad peruana, según la percepción de los propios estudiantes.

- **Hipótesis Estadística:**

$$H_p : rho_{xy} \geq 0,5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0,5$$

$$\alpha = 0,05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0,5

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0,5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha = 0,05$

- **Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula**



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_x / 0,5 \leq rho_x \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha=0,05$

Resultados

Tabla 14: Correlación entre las variables: Estrategias didácticas investigativas y Actitudes investigativas

		EstrDidacInves	ActInvest	
Rho de Spearman	EstrDidacInves	Coficiente de correlación	1,000	,480**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	407	407
	ActInvestigativas	Coficiente de correlación	,480**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	407	407
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0,05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos inferir que existe correlación entre ambas variables.

Conclusión:

Existe una relación directa y significativa entre las variables Estrategias didácticas investigativas de los docentes y la Actitudes investigativas de los estudiantes de una Universidad peruana.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de los resultados toma en cuenta el propósito del presente estudio, los objetivos de la investigación, los fundamentos del marco teórico asumido, los resultados considerados como antecedentes de los estudios de investigación internacionales y nacionales, las contrastaciones de las hipótesis y los hallazgos encontrados en el presente estudio.

Según Manglares y Mejías (2011), “Las estrategias didácticas investigativas son los procesos que usan los docentes para motivar al estudiante a explorar, observar y preguntar sobre su entorno, necesidad y problemática en procesos ordenados de indagación” (p. 65). Estas aprovechan la curiosidad innata del estudiante, para que sea un agente activo, que participe en la construcción de su propio aprendizaje, que pregunte e investigue y se motive ante cada proceso de su aprendizaje.

En relación con los resultados obtenidos en el presente estudio respecto a las Estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes, encontramos que una mayoría altamente significativa de ellos no manejan adecuadamente dichas estrategias, estos resultados encontrados encuentran similitud con los resultados hallados por el trabajo de investigación desarrollado por Rojas (2010) titulada, La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad, quien llegó a la siguiente conclusiones: se destacan problemas de formación y retención de nuevos investigadores, de vínculos significativos docencia-investigación, desconocimiento y desconfianza en los sistemas universitarios y poco conocimiento sobre las actividades científicas de las instituciones. Se observó, en contraste, alta predisposición hacia el tema científico y la necesidad de transformar las universidades para una formación profesional más coherente con las necesidades del desarrollo social.

También encontramos similitud con el trabajo de investigación desarrollado por Córdoba (2016) titulado, Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado quien llego a la siguiente conclusiones: (a) los inconvenientes en la formación investigativa persisten debido a la marcada herencia del modelo napoleónico, cuyas estructuras han sido difíciles de remover por el Estado, las IES y los mismos docentes, y (b) de igual forma se ha teorizado significativamente sobre cómo hacer realidad la formación investigativa en los centros universitarios, se han lanzado diferentes propuestas desde los modelos educativos, la didáctica, la organización e inversión de las instituciones, entre otros, pero no se logra llevarlas a la práctica, en lo cual incide de manera fundamental la resistencia al cambio.

Por otro lado respecto a los resultados de las Actitudes investigativas de los estudiantes los resultados encontrados nos demuestran que la gran mayoría tienen una actitud inadecuada hacia ellas, estos resultados encontrados encuentran discrepancias con los resultados hallados por el trabajo de investigación desarrollado por Mercado (2017) titulada Actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la carrera de Medicina Humana de la Universidad Peruana Los Andes, quien llegó a la siguiente conclusión: las actitudes de los estudiantes en la dimensión afectiva fueron adecuadas, con una actitud alta en las mujeres y los varones, en la cognoscitiva fueron adecuadas, con un conocimiento alto en las mujeres y en los varones y en la conductual fueron adecuadas, con conducta alta en las mujeres y en los varones.

Los resultados obtenidos nos permiten evidenciar que la variable Estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes se encuentra relacionada moderadamente.

VI. CONCLUSIONES

1.- Según los resultados encontrados en el presente trabajo de investigación respecto a las Estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes de una universidad Peruana, podemos manifestar que estos son regulares o bajos en la gran mayoría de los casos.

2. - En relación a las Actitudes investigativas de los estudiantes de una Universidad peruana, podemos manifestar que en su gran mayoría estas son Inadecuadas.

3.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y la Actitud cognoscitiva hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana de los estudiantes, nos indican que el valor de significancia es $p = 0,000$ como este valor es menor a $0,05$ rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación significativa entre ambas variables con un valor de relación moderada de $\rho=0,391$.

4.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y la Actitud afectiva hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana de los estudiantes, nos indican que el valor de significancia es $p = 0,000$ como este valor es menor a $0,05$ rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación significativa entre ambas variables con un valor de relación moderada de $\rho=0,382$.

5.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes y la Actitud conductual hacia la investigación de los estudiantes de una Universidad peruana de los estudiantes, nos indican que el valor de significancia es $p = 0,000$ como este valor es menor a $0,05$ rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la

hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación significativa entre ambas variables con un valor de relación moderada de $\rho=0,423$.

6.- En términos generales de los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman a un nivel de significancia del 0,05 y siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p<0,05$), nos permite evidenciar que la variable Estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes se encuentra relacionados linealmente, directamente proporcional, estadísticamente significativa y con una relación moderada de ($\rho = 0,480$) con las Actitudes investigativas de los estudiantes, resultado que nos indica que para el presente trabajo de investigación, que solo el 23% de las Actitudes investigativas de los estudiantes es debido a las Estrategias didácticas investigativas utilizadas por los docentes.

VII. REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS

- Aldana, G.& Caraballo, G. (2014). Construcción escala de actitudes hacia la investigación "EACIN" En Proyecto de seminario-virtual-Gloria-Becerra.
- Aldana, G. & Joya (2011) Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622094012>.
- Amorós Poveda, L. (2007). Diseño de Weblogs en la Enseñanza. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (24), a081. <https://doi.org/10.21556/edutec.2007.24.488>
- Arango, M. L. (2004) Foros virtuales como estrategias de aprendizaje. Revista Debates Latinoamericanos, No. 2. Pág. 2.
- Area, M., y Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. En La formación del profesorado en la era de Internet (pp. 391-424). Malaga, España: Tecnología Educativa
- Arellano, C., Hermoza, R. V., Elías, M. y Ramírez, M. (2017). Actitud hacia la investigación de estudiantes universitarios en Lima, Perú. Fundación Educación Médica (FEM), 20(4), 191-197.
- Bullón, A. (2018) Formación investigativa y actitud hacia la investigación científica en los estudiantes de ciencias sociales de la UNCP. (Tesis de doctorado) Universidad Nacional Mayor de San Marcos https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/8657/Bullon_la.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Bruner J. (1960). El proceso mental en el aprendizaje. Editorial Narcea, Barcelona – España.

- Cañal, P. (2002). Enseñar y aprender investigando. Revista didáctica de las ciencias experimentales 52, 9-19. Recuperado de: http://www.uhu.es/gaia-inm/invest_escolar/httpdocs/biblioteca_pdf/11_AL05201.pdf
- Car, W. Kemmis, S. (1988) Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca. S.A. Barcelona
- Córdoba, M.E. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 47, 20-37.
- Eggen, P. & Kauchak D. (2006). Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. Educational Technology Research and Development, 47(4), 47-61.
- Fierro, Fortoul y Rosas (2000) *Transformando la práctica docente*. Una propuesta basada en la investigación -acción. Paidós <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/posgrados/acom/Primaria/EEpri2/documentos/Transformando.pdf>
- Flórez, R. (2005). Pedagogía del Conocimiento. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Gallego, D. y Dulac, J. (2005). Informe final del Iberian Research Project. [www.dulac.es](http://www.dulac.es/Iberian%20research/Informe%20final.doc). Extraído el 20 de noviembre de 2010 de <http://www.dulac.es/Iberian%20research/Informe%20final.doc>.
- García Aretio (2010) La eficacia en la educación a distancia. ¿un problema resuelto?
- Dilanet, Vol. 22, N° 1, 2010, pp. 141-162
- Gros, B (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer actividades colaborativas en la enseñanza superior. Revista Electrónica de Teoría de la educación (<http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/default.htm>)


- González, C. (2005). Hacia un modelo de evaluación institucional en la UNERG. Universidad del Zulia.
- Guanche, A. (1997). La enseñanza problémica de las Ciencias Naturales. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/de los lectores/973Guanche.pdf>
- Henoa, M. (2003). El papel de la investigación en la formación universitaria. Recuperado de [http:// www.iniversia.net.co/docentes/articulos de educaci3n superior](http://www.iniversia.net.co/docentes/articulos de educaci3n superior)
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc-Graw Hill.
- Kauffman, & Fumagalli, I. (1999). Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuesta didáctica. Buenos Aires: Paidós.
- Lucini, F. (2002). Temas transversales y áreas curriculares. Madrid-España: Alauda Anaya.
- Martínez, A. & Bonachea, O. (2002.) Estrategias de enseñanza o estrategias de aprendizaje .Revista Valera .Argentina. Recuperado de: <http://rvarela.ispvc.rimed.cu/articulos/rv1305.pdf>.
- Marquès, P. y Domingo, M. (2010). Aplicaciones de las pizarras digitales. En R.
- Mata, Z. (2015). Asignaturas de investigación y competencias investigativas en universitarios egresados de las ciencias agrarias de Huancayo. Tesis de maestría de la UNCP. Huancayo.
- Medina, S. (2020) Estrategias didácticas y adquisición de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. Journal of business and entrepreneurial studies, vol. 4, núm. 1, <https://www.redalyc.org/journal/5736/573667940021/573667940021.pdf>
- Mercado, M. (2017). Actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la carrera de Medicina Humana de la Universidad Peruana Los Andes. Educación médica.

- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26, 41-72.
- Muñoz Cabas, D., Aular de Durán, J., Reyes, L. M., Leal, M. (2010). Actitud investigativa en estudiantes de pregrado: indicadores conductuales, cognitivos y afectivos. Vicerrectorado Académico, Universidad del Zulia. Red de Investigación Estudiantil de LUZ, Facultad de Medicina. Maracaibo, Venezuela. *Multiciencias*, 10, 254-258.
- Nieves, J. (2017). El aula virtual y sus dimensiones: un análisis de la propia práctica. Argentina: Educación, Formación e Investigación
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163-178.
- Pérez, Patricia (2017) Estrategia didáctica basada en el uso de habilidades investigativas para promover el interés por el estudio. *Revista de Investigación y Cultura*, vol. 6, núm. 1, pp. 14-19, <https://www.redalyc.org/journal/5217/521758009002/html/>
- Ornelas, D. (2007). El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 4-10.
- OCDE (2009). Informe PISA-ERA Informe español. Madrid: Ministerio de Educación. <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a> [Consulta: 2012, 24 de mayo]
- Papanastasiou, E. (2005). Factor Structure of the Attitudes toward research scale (ATR). En: https://iase-web.org/documents/SERJ_14-Papanastasiou.pdf
- Peña, M. y Chiluiza, K. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2). pp. 204 – 220.

- Pérez, Patricia (2017) Estrategia didáctica basada en el uso de habilidades investigativas para promover el interés por el estudio. *Revista de Investigación y Cultura*, vol. 6, núm. 1, pp. 14-19, <https://www.redalyc.org/journal/5217/521758009002/html/>
- Pozo J. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana. Recuperado de: http://boltz.ccne.ufsm.br/pub/mpeac/other/la_solucion_de_problemas_pozo_cap5.pdf.
- Pozo, J. y Gómez, M. (2006). *Aprender y Enseñar Ciencia*. Madrid-España: Morata.
- Ricoy, M. Feliz, T (2002) La atención a la diversidad en el aula. *Estrategias y recursos*. Dialnet Vol. 1, 2002, pp. 123-162
- Roig y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas* (pp. 273-284). Alcoy: Marfil
- Rojas, M. (2010). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. *Investigación y Desarrollo* 18 (2). pp. 370 - 389 Recuperado de: [:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26819931007>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26819931007) ISSN 0121-3261
- Sáez López, J. M. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*
- Sánchez, S. (2016). Actitudes hacia la investigación en alumnos y docentes universitarios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En: [www.universidad de Morelos.facultad de Educación](http://www.universidaddemorelos.mx/facultad-de-educacion/).
- Sánchez, R. (2014). *Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanísticas*. Edición de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, H. y Reyes, L. (2006). *Metodología y diseños de la investigación científica*, Lima-Perú: Visión Universitaria.

- Schmelkes, S. (2000). Investigación educativa y gestión escolar: ¿un binomio ejemplar? *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 2(3), 21-35. <https://doi.org/10.33064/3crscsh261>
- Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe ediciones Ltda.
- Torres, A. (2010). Desarrollo de competencias científicas a través de la aplicación de estrategias didácticas alternativas Un enfoque a través de la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista de la facultad de ciencias Económicas y administrativas*, XIV, 187 - 215. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetdesarrolloDeCompetenciasCientificasATravesDeLaApli-4453237%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetdesarrolloDeCompetenciasCientificasATravesDeLaApli-4453237%20(1).pdf).
- Velasco, Villanueva Yésica M. (2000) "El Diario como herramienta didáctica", *Auxiliares en la Clase*, Academia, Universidad Autónoma de Guadalajara. <http://www.vag.mx/63/a14-01.htm>.
- Yuste-Tosina, R., Alonso-Díaz, L., & Blázquez-Entonado, F. (2012). Synchronous virtual environments for e-assessment in Higher education. [La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas]. *Comunicar*, 39, 159-167. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-06>

Anexos: Conceptos Pares Evaluadores Externos

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LIBROS DE INVESTIGACIÓN			
Fecha de remisión	15/08/2022	Fecha de arbitraje	01/10/2022
Título		delaoobra:	
ESTRATEGIAS DIDACTICAS Y ACTITUDES INVESTIGATIVAS, Desde la percepción de los estudiantes de una universidad peruana.			
DATOS DEL PAR EVALUADOR 1			
Nombre: JOSE ARLES GOMEZ AREVALO		Email: angel777abc@hotmail.com	
Institución: Fundación Universitaria Juan N. Corpas		Firma: 	
Máximo grado académico: Posdoctor en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.			
DATOS DEL PAR EVALUADOR 2			
Nombre:		Email:	
Institución:		Firma:	
Máximo grado académico:			
No	Indicador	Puntaje	Observaciones
VALORACIÓN			
1.	Por favor califique de uno a cinco ¹, los siguientes aspectos:		
1.1	¿Se trata de una obra completa, suficiente para ser publicada como libro, o debería ser publicada cómo artículo o incluida como aporte en una obra mayor?	5	Se trata de una obra que está acorde con el formato de libro investigativo.
1.2	¿La estructura y el contenido de la obra permite calificarla como un producto resultado de investigación? Si no es así ¿cómo lo califica?	5	Se evidencia que la obra va acorde con los estándares de calidad exigidos en cuanto a libro derivado de investigación según parámetros establecidos.
1.3	¿Son adecuados el título y las palabras clave?	4.5	Hay coherencia entre el mismo título de la obra y las palabras claves las cuales son coherentes con el contenido de la obra
1.4	¿La presentación de la obra está bien preparada, es sólida y coherente con el contenido?	5	Se presenta la obra como una estructura sólida y coherente con el contenido de la misma.

1 Escala: no cumple (1); cumple parcialmente (2); en general, cumple (3); cumple completamente (4); cumple de manera sobresaliente (5)

1.5	¿La estructura es, en general, coherente con lo esperado de un producto de investigación? ²	4,5	La estructura es acorde a las expectativas de un producto investigativo.	
1.6	¿La introducción presenta adecuadamente la investigación y sus componentes ³ ?	5	La introducción está diseñada según lo exigido en el protocolo de edición	
1.7	¿La introducción (o una sección destinada para tal fin) da cuenta del estado del arte en la temática seleccionada?	5	En la misma introducción se da cuenta del estado del arte de la temática seleccionada.	
1.8	¿Es clara y adecuada la presentación del método? ¿Es este un método pertinente?	5	El método es acorde a las exigencias del marco teórico conceptual y de la obra en general.	
1.9	¿Es clara y adecuada la presentación de los resultados?	4,5	La presentación de los resultados es adecuada y clara al final de la obra.	
1.10	¿Las conclusiones son coherentes con el objetivo declarado en la introducción?	5	Las conclusiones son coherentes con el objetivo declarado en la introducción	
1.11	¿Las referencias son adecuadas y suficientes?	5	Las referencias bibliográficas son adecuadas y suficientes según las citas al interior de la obra.	
1.12	¿Considera que la obra representa un aporte relevante al conocimiento?	4,5	La obra escrita es un aporte significativo al campo de conocimiento elegido.	
1.13	¿Considera que la obra se ha estructurado y escrito en forma adecuada para esta área del conocimiento?	5	La obra se corresponde perfectamente con el área de conocimiento de la educación en general y del currículo en particular.	
1.14	¿Considera que la escritura de la obra es clara, responde a una norma de estilo y respeta las normas ortográficas y gramaticales?	5	La escritura de la obra es clara y se corresponde con las normas de estilo en el ámbito académico	
2	RECOMENDACIÓN AL COMITÉ EDITORIAL			
No	Indicado	Si	No	Observaciones
2.1	Publicar la obra sin cambios	X		Se trata de una obra que aporta de manera clara a la comprensión del campo de las estrategias didácticas en particular y en el área de la educación superior en general en la época contemporánea.
2.2	Publicar la obra con los cambios recomendados			
2.3	No publicar la obra			

2 Introducción, Método, Resultados, Discusión y Conclusiones, y Referencias.

3 Problema, Hipótesis/Objetivos, aspectos generales del Método

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LIBROS DE INVESTIGACIÓN			
Fecha de remisión	15/08/2022	Fecha de arbitraje	01/10/2022
Título		delaoobra:	
ESTRATEGIAS DIDACTICAS Y ACTITUDES INVESTIGATIVAS, Desde la percepción de los estudiantes de una universidad peruana.			
DATOS DEL PAR EVALUADOR 1			
Nombre:		Email:	
MARTA OSORIO DE SARMIENTO		osoriomalaver@gmail.com	
Institución:		Firma: <i>Marta Osorio Sarmiento</i>	
Fundación Universitaria Juan N. Corpas			
Máximo grado académico:			
Doctora en Educación			
DATOS DEL PAR EVALUADOR 2			
Nombre:		Email:	
Institución:		Firma:	
Máximo grado académico:			
No	Indicador	Puntaje	Observaciones
1.	VALORACIÓN Por favor califique de uno a cinco ¹ , los siguientes aspectos:		
1.1	¿Se trata de una obra completa, suficiente para ser publicada como libro, o debería ser publicada cómo artículo o incluida como aporte en una obra mayor?	5	Es un escrito derivado de un trabajo investigativo que está acorde con el formato institucional de libro de investigación.
1.2	¿La estructura y el contenido de la obra permite calificarla como un producto resultado de investigación? Si no es así ¿cómo lo califica?	5	Se puede constatar que el escrito va acorde con los estándares de calidad exigidos en cuanto a obra derivada de investigación según parámetros establecidos.
1.3	¿Son adecuados el título y las palabras clave?	4.5	Se evidencia que hay conexión entre el título de la obra y las palabras claves las cuales son coherentes con el contenido de la obra
1.4	¿La presentación de la obra está bien preparada, es sólida y coherente con el contenido?	5	Se constata que la obra se presenta como una estructura sólida y vinculada con el contenido de la misma.
1.5	¿La estructura es, en general, coherente con lo esperado de un producto de investigación? ²	4.5	La organización de la obra es acorde a las expectativas de un producto investigativo.
1.6	¿La introducción presenta adecuadamente la investigación y sus componentes ³ ?	5	Hay evidencia de que la introducción está diseñada según lo exigido en el protocolo de edición

1 Escala: no cumple (1); cumple parcialmente (2); en general, cumple (3); cumple completamente (4); cumple de manera sobresaliente (5)

2 Introducción, Método, Resultados, Discusión y Conclusiones, y Referencias.

3 Problema, Hipótesis/Objetivos, aspectos generales del Método

1.7	¿La introducción (o una sección destinada para tal fin) da cuenta del estado del arte en la temática seleccionada?	5	Se constata que en la introducción se da cuenta del estado del arte de la temática seleccionada.	
1.8	¿Es clara y adecuada la presentación del método? ¿Es este un método pertinente?	5	Hay evidencia de que el método es acorde a las exigencias del marco teórico conceptual y de la obra en general.	
1.9	¿Es clara y adecuada la presentación de los resultados?	4.5	Hay claridad en la presentación de los resultados según las expectativas de la misma obra.	
1.10	¿Las conclusiones son coherentes con el objetivo declarado en la introducción?	5	Hay coherencia entre la presentación de las conclusiones y el planteamiento de los objetivos declarados en la introducción	
1.11	¿Las referencias son adecuadas y suficientes?	5	Las referencias bibliográficas son adecuadas y suficientes según las citas al interior de la obra.	
1.12	¿Considera que la obra representa un aporte relevante al conocimiento?	4.5	Se puede evidenciar que la obra es un aporte significativo al campo de conocimiento elegido.	
1.13	¿Considera que la obra se ha estructurado y escrito en forma adecuada para esta área del conocimiento?	5	Hay una estructuración académica y científica de la obra que se corresponde perfectamente con el área de conocimiento de las didácticas en la educación superior.	
1.14	¿Considera que la escritura de la obra es clara, responde a una norma de estilo y respeta las normas ortográficas y gramaticales?	5	La escritura de la obra es clara y se corresponde con las normas de estilo en el ámbito académico	
2	RECOMENDACIÓN AL COMITÉ EDITORIAL			
No	Indicado	Si	No	Observaciones
2.1	Publicar la obra sin cambios	X		Hay evidencia de un trabajo sólido en el campo de las didácticas desde la visión de la educación superior y como aporte al campo de la formación en contextos de cambios de época y transformaciones permanentes en Perú y América Latina.
2.2	Publicar la obra con los cambios recomendados			
2.3	No publicar la obra			



Este libro se terminó de editar en
noviembre de 2022 en los talleres
de Editorial Jotamar S.A.S. Tunja,
Boyacá, Colombia.
