



Habilidades investigativas desarrolladas en el posgrado

Meléndez Grijalva Perla

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

pmelendez@upnech.edu.mx

Área temática: Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo.

Resumen

El propósito fue conocer la percepción del profesorado egresado de posgrado, sobre las habilidades investigativas desarrolladas en la construcción de su tesis y cómo ha influido en su práctica docente. Se utilizó método fenomenológico, con entrevistas a 16 docentes egresados de un posgrado. Los resultados muestran que los profesores consideran importantes estas habilidades y que el posgrado ayudo a desarrollar mayor capacidad para identificar problemáticas dentro de su contexto a partir de rutas metodológicas sistemáticas; mayor uso de la teoría para comprender la realidad. Sin embargo, afirman que la investigación como proceso formal y sistemático no se lleva a cabo. Se concluye la necesidad de que las universidades fortalezcan una cultura de la investigación y que se vea a ésta, no como un producto para obtener el grado, sino como un medio para mejorar la calidad educativa.

Palabras clave: habilidades; investigación; posgrados; profesores

Justificación

Dentro de los objetivos de la Agenda 2030, propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y adoptada por 193 Estados miembro, se ha planteado el reto de atender los problemas educativos comunes a nivel global. Así, México y los países integrantes de la ONU han adoptado y desarrollado políticas públicas para responder a los desafíos propuestos por esta Agenda. En materia educativa, se plantea la importancia de garantizar una educación de calidad, que consiste en una educación incluyente y equitativa, que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos (ONU, 2018).

Una de las metas específicas para alcanzar una educación de calidad tiene que ver con contar con docentes mejor preparados para enfrentar un contexto cambiante. Es responsabilidad de las Universidades, la formación inicial y continua de quienes serán los futuros profesores, promoviendo en ellos la capacidad de reflexionar sobre su práctica para la mejora de su quehacer profesional.



Lo anterior, según Sobarzo y Lárez (2021), demanda el dominio conceptual e instrumental de elementos asociados a los procesos de investigación, para la generación de soluciones a las problemáticas vinculadas con su contexto. En ideas similares, Hidalgo y Pérez (2015) afirman que las competencias investigativas adquieren mayor relevancia en los futuros profesionales como una forma de aportar soluciones pertinentes en los contextos donde ellos se desenvuelven, no sólo en el ámbito laboral, también social y personal.

Se desprende entonces el interés por conocer si los posgrados en educación, con énfasis en la investigación, promueven conocimientos y habilidades en los profesores en servicio, que les permitan atender las problemáticas educativas de su contexto inmediato, a partir de un proceso sistemático, con sustento teórico y metodológico.

Lo anterior lleva a plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción del profesorado egresado de un posgrado con énfasis en la investigación, sobre las habilidades investigativas desarrolladas en la construcción de su tesis y cómo ha influido en su práctica docente?

Enfoque conceptual

La investigación en educación permite generar conocimientos que, a su vez, llevan a la transformación de las prácticas docentes (Imbernón, 2000). Por ello, desde las reformas educativas de 1985 a la más actual, 2022, se viene poniendo énfasis en la formación de un profesorado con habilidades y competencias para la investigación, que le lleven a la reflexión de su función como docente, a la identificación de problemáticas y la solución de las mismas, desde una postura teórica, epistemológica y metodológica (Pérez, 2015).

Estudiar un programa de posgrado tiene una posición estratégica en la formación de profesores con habilidades y competencias para la investigación (Cervantes, 2019). En este sentido, esta formación debe permitir al estudiantado responder a los desafíos, solucionar problemáticas que se le presenten y construir conocimientos científicos, además de alcanzar un aprendizaje más significativo que le permita actuar para el logro de objetivos en diferentes escenarios y que trascienda los modelos vigentes (Ossa, 2006).

Formarse en un posgrado orientado a la investigación debería permitir al profesorado integrar a su repertorio de saberes, elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permitan desenvolverse con pertinencia en sus actividades académicas, lo que para este estudio se sintetizan como habilidades investigativas. Al respecto, Niemi (2015) señala que esta formación desarrolla el pensamiento científico, promueve la curiosidad intelectual, fortalece la

alfabetización científica y lleva al sujeto a cuestionar el conocimiento y lo que ocurre a su alrededor. Estos saberes no deben verse como insumos y productos, sino como procesos que permiten desarrollar habilidades a través de la formación sistemática en metodologías de la investigación (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO IESALC], 2020).

Aún y cuando no hay un concepto y una caracterización única de las habilidades investigativas, se coincide en que sean “transferibles, flexibles, creativas, transversales, multifuncionales y complejas, así como tener un carácter holístico, dinámico, evolutivo y ético” (García y Aznar, 2019, p.6). Asimismo, hacer investigación implica que el estudiantado pueda identificar necesidades; plantear problemas y formular objetivos; buscar, analizar y seleccionar fuentes de información; elaborar un sustento o referente teórico; definir el tipo y diseño de investigación; diseñar y aplicar los instrumentos; analizar e interpretar los resultados; elaborar un informe escrito de su trabajo de investigación para difundirlo entre colegas y sociedad en general; es decir, que pueda aplicar el método científico como medio para la producción de conocimiento nuevo, validado por una comunidad científica (Quijano, 2020).

Estrategia metodológica (en su caso)

Es un estudio interpretativo, bajo un método fenomenológico, el cual, en palabras de Fuster (2019), busca describir e interpretar las experiencias vividas y el significado que le dan a éstas los sujetos; persigue comprender la experiencia en su complejidad, explorando la conciencia del individuo (Bolio, 2012).

Sobre la técnica y los instrumentos, se utiliza la entrevista con apoyo de un guion de preguntas semiestructuradas. Se considera pertinente esta técnica pues permite recuperar las experiencias y significados de los entrevistados a partir del análisis e interpretación de sus expresiones (Villarreal y Cid, 2022). Para su construcción, se hizo un análisis exhaustivo de la literatura en temas como formación del profesorado en posgrados (Ossa, 2006; Imbernón, 2000; Pérez, 2015; Cervantes, 2019; Gavotto, 2014; Cervantes, 2019; y otros); habilidades para la investigación en el aula (García y Aznar, 2019; Niemi, 2015; Gisbert, 2019; Vargas, 2019); y el profesor investigador (Stenhouse, 1998; Escobar, 2021; Sánchez y Labarre, 2015; Moreno, 2011; Domingo, 2020).

Desarrollo

Se elaboró un primer borrador de preguntas, luego se sometió a validez de contenido por tres jueces expertos en investigación educativa en los posgrados y dos expertos en formación docente. Se atendieron las observaciones y se obtuvo la versión final del guion de preguntas, mismo que se estructuró a partir de tres categorías a priori: Autopercepción de las habilidades investigativas desarrolladas en el posgrado; Percepción de la importancia de las habilidades investigativas en la docencia; Resolución de problemas dentro del aula.

Se aplicaron las entrevistas de manera presencial, apoyándose de grabaciones de audio, con el consentimiento de los participantes, quienes fueron invitados e informados sobre la confidencialidad de la información proporcionada y sus propósitos meramente académicos.

Respecto a los participantes, fueron 16 docentes, siete hombres y nueve mujeres; con formación inicial predominantemente normalista, a excepción de cuatro, que tienen estudios en carreras afines a la educación; la edad promedio es de 38 años; todos frente a grupo al momento del estudio, en nivel básico; egresados de algún posgrado en educación con énfasis en investigación. Se eligieron por conveniencia, estableciendo una comunicación directa con ellos para invitarlos a participar.

Resultados y Conclusiones

Para el análisis de la información, se transcribieron las entrevistas y se utilizó el programa Atlas.ti para la codificación y jerarquización de los datos empíricos. A continuación, se presentan los resultados organizados en las tres categorías a priori, mismas que tienen correspondencia con los objetivos del estudio. Se presentan algunas expresiones de los participantes, utilizando la abreviación de S para los sujetos entrevistados, seguido de un número que corresponde al lugar que ocupa cada sujeto al momento de transcribir sus respuestas al software Atlas.ti. Por ejemplo, la primera entrevista que se transcribió al software, corresponde al sujeto 1 (S1) y así sucesivamente.

Autopercepción de las habilidades investigativas desarrolladas en el posgrado.

El objetivo de esta categoría es reconocer, desde la reflexión y la voz del entrevistado, aquellas habilidades investigativas que desarrolló durante la realización de su tesis en el posgrado, mismas que se toman de la propuesta de Quijano (2020) y que coinciden con las fases de construcción de una tesis (Barraza, 2022): identificar necesidades; plantear problemas y formular objetivos; buscar, analizar y seleccionar fuentes de información; elaborar un sustento o referente teórico; definir el tipo y diseño de investigación; diseñar y aplicar los instrumentos; analizar e



interpretar los resultados; elaborar un informe escrito de su trabajo de investigación para difundirlo entre colegas y sociedad en general.

Las expresiones de los y las participantes tienen puntos de coincidencia respecto a las habilidades para identificar necesidades, plantear problemas y formular objetivos.

“Una de las habilidades en investigación que considero fuertes gracias a mi paso por la maestría y la elaboración de una tesis, tiene que ver con la capacidad de detectar problemáticas o necesidades en determinado contexto; ser más crítico y sensible a lo que ocurre para distinguir, entre tanta cotidianidad, aquello que genera obstáculos” (S5)

Se puede reconocer en expresiones como la anterior, que llevar a cabo una investigación fortalece la capacidad para percibir con mayor profundidad lo que ocurre en el contexto, en lo cotidiano. Aprender a tomar distancia de las rutinas en que estamos inmersos, para verlas desde otra perspectiva.

“Puedo decir que después de tener la experiencia de hacer investigación durante la maestría, ahora se me facilita detectar las necesidades de mis estudiantes desde una visión holística. He aprendido a formular problemáticas, atendiendo todos los posibles factores involucrados” (S12)

En relación con las habilidades para buscar, analizar y seleccionar fuentes de información, el profesorado reconoce que aprendió a utilizar bases de datos y plataformas para la búsqueda de documentos científicos como artículos, libros, tesis publicadas, entre otros. También se destaca mayor capacidad para identificar y seleccionar textos que abonen a su estudio.

“Cuando hice el estado del arte, aprendí a buscar información más confiable y especializada con mi tema de investigación, además, saber cómo se estructuran los artículos, qué contenido lleva en cada sección, por ejemplo, los elementos del resumen, las diferencias entre los resultados, la discusión y las conclusiones, etc., ayuda mucho a encontrar lo que necesitamos más fácil y a seleccionar la información más relevante y pertinente” (S9)

Sobre las habilidades para elaborar un sustento o referente teórico, hay más expresiones sobre la dificultad que tuvieron, a diferencia de las habilidades anteriores; los entrevistados coinciden que el análisis y la construcción de un texto formal que dé sustento a su problema de investigación, fue costosa en tiempo y en esfuerzo cognitivo. Aún y cuando sus profesores del posgrado les recomendaban autores o literatura, encontrar fuentes primarias fue complejo y, sobre todo, integrar todos los componentes que permitieran explicar el objeto de estudio desde diferentes perspectivas, de manera congruente y vinculada, les exigió un continuo cambio entre un pensamiento inductivo y deductivo al que no estaban acostumbrados.



“Creo que el marco teórico fue de lo más costoso. Fue mucha lectura para comprender el tema y aún más para comprenderlo desde los diferentes enfoques de cada teoría, además, tener que parafrasear sin perder la idea central de los autores, de verdad que fue complejo” (S1)

Respecto al sustento metodológico, que requiere de habilidades para definir el tipo y diseño de investigación más pertinente, se encontraron comentarios recurrentes que refieren un proceso de aprendizaje satisfactorio, pues reconocieron la necesidad de tener claridad en los pasos a seguir para llegar a un conocimiento y el papel que juega la planificación, además, comprendieron la importancia de posicionarse en un paradigma para seleccionar el método más adecuado. “Por primera vez fui consciente de lo que es un paradigma y todo el peso que tiene en una investigación” (S4).

“Cuando llegué a la etapa de la metodología, tuve que volver a revisar mi problema y hacer unos ajustes, pero me ayudó a ver mi investigación como un todo, porque creo que tenía tan segmentado lo que había hecho que pude darme cuenta de muchas inconsistencias” (S15).

Para el diseño y aplicación de los instrumentos, se encontraron algunas expresiones sobre las dificultades que los sujetos perciben, sobre todo en el sentido de que, aún siendo estudios cualitativos, se deben someter a un proceso riguroso donde los instrumentos deben ser validados por expertos, deben corresponder con el planteamiento teórico y metodológico definido y, lo que más les representó dificultad, fue el trabajo de campo, pues en algunos casos hubo resistencia o falta de participación de los sujetos de su estudio.

“El diseño de instrumentos fue un poco laborioso, no sólo por la redacción, también por la correspondencia que deben tener con la literatura y con los objetivos. Tuve que hacer bastantes cambios antes de que fueran validadas por los expertos” (S6).

“Para mí, la parte más difícil fue la aplicación. Hay resistencia para participar o lo hacen, pero pocos verdaderamente contestan con honestidad” (S9).

Respecto a analizar e interpretar los resultados, los y las participantes expresan comentarios positivos “Fue lo más emocionante ya que se empieza a comprender el problema desde las perspectivas de quienes lo viven y eso también abre la mente del investigador” (S3).

Esta fase de la investigación resulta para los estudiantes de posgrado un momento de trascendencia en su formación, pues según algunas expresiones, es cuando realmente le encuentran el sentido al trabajo previo. “Cuando tuve la información de mis instrumentos, entonces tuvo sentido lo que había redactado en la teoría porque es cuando ves las cosas más allá de tus creencias, y ahora ya puedes explicarlo con más sustento” (S16).



Sobre la elaboración de un informe escrito de su trabajo de investigación para su difusión, el total de los participantes menciona que los resultados de su tesis no fueron difundidos más allá de la presentación de la misma, ante un sínodo, para obtención del grado. También sigue presente el imaginario de la investigación como actividad de expertos o del profesorado universitario. Es decir, se percibe una carencia de cultura de la difusión y el interés primordial que le otorgan los estudiantes es titularse. “No, la verdad nunca he difundido lo que hice en mi tesis con fines profesionales o académicos, tampoco he utilizado los resultados que encontré, pero si me ayudo y aprendí mucho porque nunca había hecho investigación” (S8).

“Pues es que las exigencias dentro del aula en nivel básico, son muchas, no da tiempo para seguir haciendo investigación y publicando, eso es más para docentes de universidad, creo yo” (S10).

Percepción de la importancia de las habilidades investigativas en la docencia.

En esta categoría se indagó en las concepciones que tiene el profesorado que ha egresado de un posgrado en investigación, sobre la importancia de desarrollar habilidades investigativas para mejorar la docencia. Las expresiones más recurrentes indican que las y los docentes otorgan importancia a estas habilidades. También se pudieron identificar coincidencias respecto a la utilidad que ha tenido en la mejora de sus prácticas docentes ya que aseguran que la experiencia en investigación permite desarrollar la capacidad de análisis y reflexión, lo que a su vez impacta en la toma de decisiones y en el aprendizaje de sus estudiantes.

“Aún y cuando no hago investigación de manera formal, si te puedo decir que la experiencia que tuve en la maestría, al hacer investigación, ha impactado en mi docencia. Por ejemplo, la teoría me parecía innecesaria porque la experiencia la veía más importante, ahora comprendo que no es una u otra, sino que se complementan” (S9).

“Puedo decir con orgullo que el proceso para hacer mi tesis fue lo más rico de la maestría. Desarrolle competencias nuevas como indagar a fondo para entender lo que pasa a mi alrededor e ir más allá de especulaciones, también soy más autodidacta y me considero más crítico” (S1).

Resolución de problemas dentro del aula.

Finalmente, en esta categoría se analizó la percepción de los participantes respecto a cómo las habilidades en investigación influyen o no en la solución de problemas. Las expresiones manifestadas indican que sí ayudan y, sobre todo, aportan al entendimiento de una situación desde una perspectiva holística. Además, la toma de decisiones pasa por un análisis más



profundo, considerando la teoría pero sobre todo, las experiencias de colegas y estudiantes, es decir, los profesores y profesoras participantes, han interiorizado, consciente o inconscientemente, la investigación acción como parte de práctica cotidiana.

“Si, de hecho yo pienso que el propósito de andar investigando es precisamente para solucionar problemas, pero algo que no debemos olvidar es que el problema no lo soluciono yo o cualquier otro maestro, sino que debe salir de todos los que somos parte de esa escuela” (S13).

Sin embargo, se considera importante mencionar que también hay coincidencia en que no hay registro ni sistematización de lo que se hace en el aula, en el día a día, tal como en investigaciones formales como fue su tesis.

“He aprendido a poner más atención a los detalles y a buscar información que me ayude a entender lo que pasa con mis estudiantes y ofrecerles alternativas más pertinentes. Aunque todo es informal, por ejemplo, no elaboré fichas ni redacté lo que voy aprendiendo, solo tomo lo necesario y lo aplico, pero con más fundamentos” (S7).

Del análisis anterior se destacan algunas ideas a fin de dar respuesta a la pregunta de este estudio. Los posgrados en educación con énfasis en investigación llevan al profesorado a desarrollar habilidades investigativas, mismas que son utilizadas, la mayoría de las veces, de manera informal dentro del aula, como herramienta para mejorar las prácticas docentes. Lo anterior coincide con lo que dicen Martínez y Márquez (2014), quienes afirman que hacer investigación dentro de los procesos formativos de los docentes, fortalece el dominio de conocimientos, hábitos y valores propios de la enseñanza. Al respecto, López (2001) afirma que la habilidad de enseñar está directamente relacionada con la destreza de investigar; el educador constantemente debe enfrentar situaciones que exigen soluciones que consideren conocimientos científicos, experiencias de los involucrados y una ruta metodológica pertinente (Martínez, 2006). Quienes han construido una tesis en sus estudios de posgrado, reconocen el desarrollo de nuevas habilidades como identificar necesidades y problemáticas, revisar la literatura para comprender mejor la situación, establecer una ruta para la solución o comprensión de un problema, mayor autonomía en todo este proceso de indagación y, sobre todo, la capacidad de reflexión y análisis de su contexto y su propia práctica, para ofrecer soluciones o explicaciones bajo un argumento científico. Pirela et al (2015) aseveran que las habilidades investigativas ayudan al profesorado a abordar con mayor éxito los procesos de indagación, problematización, fundamentación conceptual y solución de problemas.



Sin embargo, la investigación como proceso formal y sistemático no se lleva a cabo. El profesorado es consciente de su importancia y de que, de alguna manera, utilizan habilidades relacionadas con la investigación dentro de su labor docente, pero no hay registro ni difusión ni seguimiento, más bien son acciones concretas y a veces aisladas, para dar respuesta a situaciones emergentes. Tal como sostienen Murillo y Perines (2017), los profesores no se formaron como investigadores, por lo tanto, recurrir a la investigación con formalidad, para comprender o atender necesidades, no forma parte de sus hábitos o acciones cotidianas. Finalmente, los resultados indican que hacer investigación en los estudios de posgrado, aunque el principal fin sea la construcción de la tesis para fines de obtención del grado, ha permeado en las prácticas docentes de manera positiva, favoreciendo la resolución de problemas dentro del aula desde una perspectiva más académica y menos intuitiva. En esta idea, Palencia (2020) asegura que “cada vez es más común que el profesorado desarrolle investigaciones sobre sus estudiantes buscando mejorar su rendimiento” (p. 109).

Referencias

- Barraza, A. (2022). Investigación acción formativa. Una propuesta para elaboración de tesis en espacios formativos escolarizados. En L. Montaña (Ed.), *Investigación e innovación educativa: perspectivas y prácticas docentes* (pp. 39-58). Clave Editorial.
- Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, (65). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>
- Cervantes, E. (2019). Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/551/55166992004/html/>
- De la Torre, S. (2000). El profesorado que queremos. En S. De la Torre y O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 95-107). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador: Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Escalante, A. y García, L. (2016). La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿una tarea solo del docente?. *EDETANIA*, 50, 159-173. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6039919.pdf>.



- Escobar, J. (2021). El cambio curricular desde la práctica educativa: diálogo de saberes e investigación en el aula. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(1), 135-148. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.81>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, Z., y Aznar, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.15>
- Gavotto, O. I. (2014). *Transformando la educación, desde la práctica docente: Reflexionando en y sobre la acción*. Bloomington, IN: Palibrio.
- Gisbert, M., Esteve-González, V. y Lázaro, J. (2019). *¿Cómo abordar la educación del futuro? Conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Gutiérrez, D., Almaraz, O. y Bocanegra, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 149–161. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10019>
- Hidalgo, S. y Pérez, A. (2015). La investigación formativa y su relación con la empresa y el estado como parte del proceso educativo. *Zona Próxima*, 23, 145-158. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- López, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química*. (Tesis de doctorado). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba.
- Martínez (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/210>
- Martínez, D., & Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347-360. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110>
- Mendoza, J. L. y Roux, R. (2015). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: Un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), 43-60.
- Moreno, M. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), 59-78. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000200004&script=sci_abstract&tlng=pt



- Perines, H., & Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1),251-268. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553246015>
- Niemi, H., (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 240-251.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Autor.
- Ossa, J. (2006). Emocionar/Pensar: Escuchar/dialogar/leer/escribir. Investigar/aprender. Un zeppelin para volar en la docencia universitaria. *Uni-pluri/versidad*, 6(3), 27-31. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11937>.
- Palencia, V. (2020). La investigación en la práctica educativa de los docentes. *Educación y Ciudad*, (38), 107–118. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2321>
- Pérez, K. V. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 147-159. Recuperado de: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/107>
- Pirela, J., Pulido, N., & Mancipe, E. (2015). Componentes y Dimensiones de la Investigación Formativa en Ciencias de la Información. *Enl@ce*, 12(3), 48-70. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/EnlaceRevistavenezolanadeinformaciontecnologiayconocimiento/2015/vol12/no3/3.pdf>
- Quijano, I. (2020). Educación patrimonial y competencias pedagógicas investigativas en estudiantes de educación superior tecnológica de Lima, Perú. *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 61-83. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2943>
- Sánchez, L. y Labarrere, A. (2015). Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-18. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/276123496_Interaccion_estudiante-investigador_Relacion_pedagogica_y_profesional_que_sustenta_la_formacion_en_el_postgrad](https://www.researchgate.net/publication/276123496_Interaccion_estudiante-investigador_Relacion_pedagogica_y_profesional_que_sustenta_la_formacion_en_el_postgrado)
o
- Sobarzo, R. y Lárez, J. (2021). Promoción de Las Habilidades Investigativas Aplicadas a la Docencia en el Magíster en Educación de la Universidad Adventista de Chile: Un Enfoque Estratégico. *Revista Insignare Scientia*, 4(5), 308-322. Recuperado de: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12575/8067>
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación como base de la enseñanza*. Morata.



Trujillo, M., Hurtado, M. y Pérez, M. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2).

<http://dx.doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9177>

UNESCO IESALC (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales*. Informe UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/3a6V0EP>

Vargas, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 60(1), 88-94. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762019000100013&lng=es&tlng=es)

[67762019000100013&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762019000100013&lng=es&tlng=es)

Villarreal, J. y Cid, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos*, 7(1), 52- 60.

Recuperado de: <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>