

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
LAMBAYEQUE

UNIDAD DE POSGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

PROPUESTA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA EN LOS ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LA I.E. N° 00938 DEL SECTOR “JUAN VELASCO ALVARADO” EN NUEVA CAJAMARCA –RIOJA- SAN MARTÍN

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en ciencias de la educación con mención en con mención en Investigación y Docencia

AUTORA:

MARÍA ANGELINA TAPIA LEIVA

ASESOR:

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO

LAMBAYEQUE - 2017

TESIS

PROPUESTA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA EN LOS ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LA I.E. N° 00938 DEL SECTOR “JUAN VELASCO ALVARADO” EN NUEVA CAJAMARCA –RIOJA- SAN MARTÍN

PRESENTADA POR:

Bach. María Angelina TAPIA LEIVA
AUTORA

Dr. Mario SABOGAL AQUINO
ASESOR

APROBADA POR:

Dr. Wilson Walter LOZANO DÍAZ
PRESIDENTE

Mg.Sc. José Fernando PASTOR BALDERRAMA
SECRETARIO

Mg.Sc. Luis PÉREZ CABREJOS
VOCAL

DEDICATORIA

A Dios todopoderoso

Porque me dio origen y, guía mi destino para alcanzar lo mejor de la vida, para bien de mi familia y la sociedad

A mi familia

Por el apoyo permanente para conseguir mi realización profesional

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

Por darme la oportunidad de conseguir la acreditación necesaria de ser profesora con posgrado en Docencia e Investigación

A los docentes del Posgrado

Por su desempeño profesional serio y responsable en la formación de profesionales posgraduados que posibilitan la construcción de un Perú con mayor esclarecimiento y oportunidades de desarrollo.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

La investigadora observó, de modo factoperceptible, el proceso de formación de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín e identificó deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula; que, se manifiestan en las limitaciones que presentan, los estudiantes de la muestra, en la reflexión crítica, construcción de saberes, sistematización de contenidos y en el dominio metodológico de los aprendizajes; cuyas consecuencias generan dificultades para relacionar los problemas sociales con los contenidos curriculares, ausencia de la problemática comunal en los aprendizajes significativos y alejamiento de los procesos investigativos en el proceso docente educativo. Por esa razón elaboró un Marco Teórico de Investigación, utilizando las teorías de la investigación formativa y las teorías de la Innovación Educativa que le permitió describir y explicar el problema, sus relaciones y su entorno, interpretar los resultados de la investigación y diseñar, elaborar y fundamentar científicamente una Propuesta de Gestión Pedagógica, con la propone superar las limitaciones que presentan, lo estudiantes de la muestra, en la reflexión crítica, construcción de saber, sistematización de contenidos y en el dominio metodológico de los aprendizajes; por lo tanto se pueden relacionar los problemas sociales con los contenidos curriculares, lograr el tratamiento de la problemática comunal en los aprendizajes significativos y el acercamiento de los procesos investigativos en el proceso docente educativo; de tal manera que el problema quede solucionado.

Palabras clave: Investigación de aula, Gestión pedagógica

ABSTRAC

(Traducción literal)

The researcher observed, in a very perceptible way, the process of training the 4th grade students of EI No. 00938 of the "Juan Velasco Alvarado" Sector - Nueva Cajamarca - Rioja - San Martín and identified deficiencies in the development of the Classroom Research; which are manifested in the limitations presented by the students of the sample, in the critical reflection, construction of knowledge, systematization of contents and in the methodological domain of learning; whose consequences give rise to difficulties in relating social problems to curricular contents, absence of communal problems in meaningful learning and distance from research processes in the educational process. For that reason, he developed a Theoretical Framework for Research, using theories of educational research and educational innovation theories that allowed him to describe and explain the problem, its relationships and its environment, to interpret the results of the research and to design, scientific basis for a Pedagogical Management Proposal, with the proposal to overcome the limitations that present, the students of the sample, in the critical reflection, construction of knowledge, systematization of contents and in the methodological mastery of the learning; therefore, social problems can be related to the curricular contents, to obtain the treatment of the communal problematic in the significant learnings and the approach of the investigative processes in the educative educational process; so that the problem is solved.

Keywords: Classroom research, Pedagogical management

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación (Cañal – 2011) se presenta el estudio de la perspectiva actual sobre la investigación de aula, contemplada como opción didáctica para la enseñanza de los contenidos curriculares y también como estrategia de formación del profesorado, en esta nueva forma de hacer docencia. Se describen, en este sentido, diversas iniciativas y propuestas recientes de enfoque investigador, que muestran la relevancia y actualidad de esta opción, así como la necesidad de encontrar soluciones a los obstáculos que encuentra su implementación.

Describe, explica y analiza algunos aspectos que rodean la incorporación de la innovación y de la investigación en el mundo escolar como parte de la práctica pedagógica y sus implicaciones para los maestros, centrando la atención en los sujetos y no en los procesos o en los resultados de las innovaciones y de las investigaciones mismas. Las reflexiones que aquí se presentan surgen de la experiencia de la investigadora, que por más de dos décadas ha trabajado en procesos de formación de estudiantes de la selva peruana, meditaciones, también, sobre vidas de maestros y acompañamiento a procesos de innovación e investigación escolar.

De todas las consultas realizadas, en la planificación de esta investigación, un amplio cuerpo de conocimientos actuales, proporcionados por la biología, a partir de Maturana; la epistemología, tomando la orientación de la escuela de Frankfurt; la psicología de la educación, la pedagogía, de Carlos Álvarez, las didácticas específicas, etc., así como múltiples propuestas y experiencias de innovación curricular y docente, permiten establecer que la investigación en Aula; es hoy, una opción didáctica sólidamente fundamentada.

Una opción con valiosos precedentes históricos, pero que resulta muy distante de algunas concepciones anteriores que tuvieron una amplia repercusión en algunos países, como las propuestas de aprendizaje por descubrimiento. Propuestas que se orientaban a promover que fueran los alumnos quienes descubrieran los conocimientos sobre la realidad, y a evitar la exposición directa de los mismos por parte del profesor. Solía entonces caracterizarse a los escolares como «pequeños científicos» capaces de aprender por sí mismos aplicando en

el aula los procesos del método científico, que se contemplaba como un algoritmo cuya estricta aplicación en el aula conduciría inductivamente al conocimiento científico.

Las concepciones y propuestas actuales sobre la investigación escolar son coherentes con los fundamentos proporcionados por las ciencias de la educación contemporáneas y se postulan como una opción didáctica integradora, tanto para el desarrollo de estrategias de enseñanza escolares como para la formación del profesorado. Es preciso, por tanto, superar la imagen de la investigación escolar, que a veces se conserva, como vía para descubrir unos conocimientos científicos preexistentes, empleando en el ámbito escolar «el mismo método» que utilizarían los investigadores para elaborar los conocimientos científicos. Esa es, sin duda, una opción ingenua e inviable, si la evaluamos desde el conocimiento didáctico vigente y consideramos las enormes diferencias de finalidad, contexto, grado de especialización y capacidad cognitiva, entre otros aspectos, que existen entre el ámbito de la enseñanza y el de la investigación científica (Cañal 2011).

En realidad, las propuestas actuales sobre la investigación escolar se apoyan básicamente en algo tan sencillo y obvio, en principio, como es que ***los procesos indagadores están presentes en todas las personas a lo largo de toda su vida y constituyen un rasgo biológico de gran importancia adaptativa en nuestra especie.*** La curiosidad, la capacidad de detectar problemas, la tendencia a explorarlos mediante planes de actuación dirigidos a contrastar suposiciones y predicciones, la habilidad comunicativa que nos caracteriza (incluyendo el habla, la lectura, la escritura y demás formas de expresión), nuestra innegable capacidad y predisposición para el aprendizaje, todo ello nos configura primordialmente como grandes exploradores, constructores sociales de conocimientos y culturas y comunicadores.

No hay nada, pues, en principio, que justifique la exclusión o restricción de las potencialidades investigadoras y comunicativas en las aulas escolares. A no ser que algo, en este contexto educativo, desaconsejara o hiciera imposible su introducción. Pero ¿es así?

Evaluación del problema

1. La investigación de Aula no es más que uno de los posibles métodos de enseñanza y aprendizaje para conseguir los objetivos curriculares. Hay otros métodos igualmente

válidos. Cada profesor debe elegir el que crea más oportuno y eficaz y que se adapte mejor a sus características personales y las de sus alumnos. Pero se ha objetado que no todos los métodos o estrategias de enseñanza son igualmente válidos en cualquier circunstancia: su grado de adecuación dependerá de factores como: los fundamentos que los avalen, los objetivos que se persigan y las características del aula y centro de que se trate.

2. La investigación de Aula es un método de enseñanza muy lento. No es viable desarrollar los extensos programas actuales con esa opción. Pero éste es un enfoque que puede ser compatible y alternarse con otras estrategias de enseñanza, y, además, ¿no es cierto que la enseñanza debe perseguir aprendizajes significativos y evitar la habitual memorización mecánica de contenidos inertes?

3. El profesorado no dispone en su jornada laboral del tiempo necesario para preparar unidades didácticas de enfoque investigador. Pero ya existen diversos recursos escritos y digitales que facilitan estas tareas y las hacen viables para los profesores interesados en este enfoque.

4. Si se trabaja atendiendo a los intereses de los alumnos y éstos tienen la posibilidad de seleccionar los objetos de estudio a abordar, será imposible desarrollar cada uno de los objetivos y contenidos curriculares previstos y exigidos para cada curso. Y será además inviable seguir las secuencias de contenidos que se consideran más idóneas para el aprendizaje de cada conocimiento escolar. Pero atender a los intereses de los alumnos no implica que éstos los impongan, sino que los objetos de estudio abordados resulten realmente interesantes para ellos, independientemente de que sean los alumnos o el profesor quienes realicen la propuesta.

5. Muchos alumnos rechazan la opción investigadora, ya que ésta conlleva la realización de tareas no habituales para ellos y que no dominan. Como son además tareas de desarrollo aventurado y de evaluación atípica, todo ello les produce inseguridad. Pero esa inseguridad desaparece en poco tiempo y se abre paso la participación entusiasta, en muchos casos.

6. Cuando los alumnos exploran aspectos problemáticos que les interesan, se encuentran frecuentemente con interrogantes cuya respuesta es desconocida por el propio profesor o, a veces, por la misma ciencia, lo que sitúa al docente en una posición incómoda y poco

compatible con el rol profesional que desarrolla habitualmente. Claro, pero cuando se superan las primeras experiencias el profesor se tranquiliza y es cuando tiene la posibilidad de disfrutar con la diversidad de situaciones nuevas y abiertas que se plantean.

7. La calidad de los conocimientos que logran los alumnos como resultado de sus investigaciones puede ser a veces baja o muy baja: faltan datos o nociones importantes y se producen errores que no pueden ignorarse y es preciso evitar. Sí, pero es que en la enseñanza investigadora actual el profesor tiene una importante función en ese sentido y ejerce tareas de ayuda en los procesos de planificación, en los de búsqueda de información, en los de construcción de los conocimientos y en los de evaluación de lo realizado y de sus resultados.

8. En la situación actual de la educación, de las aulas y de los centros escolares, sobre todo en la enseñanza Primaria y Secundaria, no se dan las condiciones mínimas necesarias para la introducción de innovaciones exigentes y complejas, como la investigación escolar. En muchos casos es así, pero ello no conlleva que los profesores interesados en esta opción no puedan implementar actividades concretas o secuencias más amplias de enfoque investigador, como ocurre en muchas aulas de éste y otros países.

En todo caso, hay que convenir en que no se trata de objeciones fácilmente eludibles, sino de argumentos de peso que hay que considerar seriamente, pues actúan como barreras que dificultan o impiden el avance real de las propuestas de investigación escolar en muchas aulas. Algunas de estas cuestiones son realmente problemáticas y, por ello, han sido estudiadas y han dado lugar a reflexiones y propuestas de distinta índole. Sin que se aborde de forma sistemática, en este trabajo que aporta recursos y avances en la superación de obstáculos como los anteriormente expuestos.

Por estas razones se plantea una Propuesta de Gestión Pedagógica para el desarrollo de la Investigación de Aula en los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria, de la I.E. N° 00938 del sector “Juan Velasco Alvarado” en Nueva Cajamarca –Rioja- San Martín.

Finalmente, se debe decir que la investigación formativa es de urgente aplicación en el aula. El MINEDU exige a los Profesores el desarrollo de aprendizajes constructivistas, por descubrimiento, por logro de aprendizajes y propone la aplicación del Método Científico

como esencial técnica de las Rutas de aprendizaje. Por estas razones se necesita investigación e innovación en el desarrollo de las sesiones áulicas, es la razón académica de este estudio. En el plano legal la razón que justifica el estudio es la naturaleza de los estudios de posgrado. La característica esencial es la investigación; en ese sentido, la planificación, ejecución y defensa son de carácter formal. En el plano legal los estudios superiores de nivel universitario, están estructurados y amparados por la ley universitaria 30220, la misma que en su articulado organiza y rige los estudios de posgrado, estableciendo la existencia legal de los grados académicos en forma sucesiva, es decir jerárquicamente ascendentes de Bachiller, Maestro y Doctor. El primero requiere estudios de una duración mínima de diez semestres, incluyendo los de cultura general que los preceden. Los de Maestro y Doctor requieren estudios de una duración mínima de cuatro semestres cada uno. En todos los casos habrá equivalencias en años créditos. Para el Bachillerato se requiere de un trabajo de investigación o una tesis y para la Maestría y el Doctorado es indispensable la sustentación pública y la aprobación de un trabajo de investigación original y crítico, así como el conocimiento de un idioma extranjero para la Maestría y de dos para el Doctorado. Por todas las razones expuestas, la investigadora ha elaborado la siguiente Matriz de Investigación que, nuclea, orienta y conduce la investigación.

El problema

Se observa en el proceso de formación de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín, deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula; esto se manifiesta en las limitaciones que presentan en la reflexión crítica, construcción de saber, sistematización de contenidos y en el dominio metodológico de los aprendizajes; esto trae como consecuencias dificultades para relacionar los problemas sociales con los contenidos curriculares, ausencia de la problemática comunal en los aprendizajes significativos y alejamiento de los procesos investigativos en el proceso docente educativo.

Objeto de la investigación

Es el proceso de formación de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín

Objetivo General

Diseñar, elaborar y fundamentar científicamente una Propuesta de Gestión Pedagógica, sustentada en la investigación formativa y las teorías de la Innovación Educativa, que permita afrontar las deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín; de tal manera que se consiga superar las limitaciones que presentan en la reflexión crítica, construcción de saber, sistematización de contenidos y en el dominio metodológico de los aprendizajes; de tal modo que se puedan relacionar los problemas sociales con los contenidos curriculares, lograr el tratamiento de la problemática comunal en los aprendizajes significativos y el acercamiento de los procesos investigativos en el proceso docente educativo.

Campo de acción

Es el proceso de diseñar, elaborar y fundamentar científicamente una Propuesta de Gestión Pedagógica que permita afrontar las deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín.

Hipótesis

Si se diseña, elabora y fundamenta científicamente una Propuesta de Gestión Pedagógica, sustentada en la investigación formativa y las teorías de la Innovación Educativa; entonces, esto permitiría afrontar las deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín; de tal manera que se consigue superar las limitaciones que presentan en la reflexión crítica, construcción de saber, sistematización de contenidos y en el dominio metodológico de los aprendizajes; por lo tanto se pueden relacionar los problemas sociales con los contenidos curriculares, lograr el tratamiento de la problemática comunal en los aprendizajes significativos y el acercamiento de los procesos investigativos en el proceso docente educativo.

Objetivos específicos

1. Identificar los niveles alcanzados por las deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín a través del estudio de las limitaciones que presentan en la reflexión crítica, construcción de saber, sistematización de contenidos y en el dominio metodológico de los aprendizajes.
2. Elaborar del Marco Teórico de la Investigación utilizando las teorías de la investigación formativa y las teorías de la Innovación Educativa que permita describir y explicar el problema, sus relaciones y su entorno, interpretar los resultados de la investigación y elaborar la Propuesta de Gestión Pedagógica.
3. Diseñar, elaborar y fundamentar científicamente una Propuesta de Gestión Pedagógica, sustentada en la investigación formativa y las teorías de la Innovación Educativa, que permita afrontar las deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín.

En el Capítulo se presenta la identificación de las características propias del contexto en el que se realiza la investigación; la evolución y tendencias que actualmente manifiesta la problemática; las características que a manera de regularidades manifiesta el problema y la metodología de investigación utilizada. En el Capítulo II, se desarrolla el Marco Teórico de la Investigación sustentado en la investigación formativa y las teorías de la Innovación Educativa y en el Capítulo III, los resultados, el Modelo Teórico y el desarrollo de la propuesta de solución del problema.

CAPÍTULO I

ESTUDIO FACTOPERCEPTIBLE DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA, EN SU
DESARROLLO, DE LOS ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA I. E. N° 00938 DEL SECTOR “JUAN VELASCO ALVARADO” –
NUEVA CAJAMARCA – RIOJA – SAN MARTÍN.

1.1. UBICACIÓN DE LA UNIDAD DEL ESTUDIO (Vision geopolítica)

La I.E. N° 00938 del sector “Juan Velasco Alvarado” de Nueva Cajamarca pertenece a la Provincia de Rioja, Departamento de San Martín. Existen varias versiones sobre el nombre de la ciudad, entre las más rescatables tenemos: Rioja proviene de la fusión de la palabras "Río" y "Hoja", ya que los pobladores en la antigüedad iban al Río Uquihua de la zona y lo encontraban con hojarasca que caían sobre la superficie del mismo, naciendo de ahí la idea de llamar Rioja nuestra ciudad –dice el Profesor Pedro Iberico Vela. Otra historia comenta, que durante la conquista del Perú, en su paso por esta zona de la selva los españoles vieron que se parecía a la Rioja de España, por lo que la empezaron a llamar Ciudad de la Nueva Rioja, informa el mismo entrevistado, sobre el origen del nombre.



Muchos años antes de la llegada de los españoles al territorio que actualmente ocupa la provincia de Rioja, se habían establecidos pequeños núcleos aborígenes. El desarrollo progresivo de estos grupos humanos y de su economía basada en la caza, la pesca y una agricultura privativa, hizo cambiar la estructura de su sociedad. Las tribus que habitaron la

zona fueron los Uquihuas y Chepenes (actualmente extinguidas). Estas tribus estaban dispersas en las zonas de Yorongos, Iranari, Uquihua, Nijaque, Toé, Avisados, Soritor y Yantaló. De esa época sobreviven algunos apellidos como Aspajo, Lavi, Chanzapa, Labajos, Malapi, Cahuaza, entre otros.

Rioja está ubicada en el valle Alto Mayo, al Nor Oeste de la región San Martín, en el flanco oriental del relieve andino, en el sector septentrional entre los paralelos 5°23'30" y 6°15'00" de Latitud Sur y los meridianos 77°05'00" y 77°45'55" Longitud Oeste. Rioja se ubica a la altura del Km 470 de la carretera Fernando Belaunde Terry. Limita, por el Nor Este: Provincia de Moyobamba, Sur Este: Provincia de Moyobamba y Sur Oeste: Departamento de Amazonas. Tiene 2 535,04 km², una Altitud de 848 msnm, sus partes montañosas se elevan sobre los 1,000 msnm y su clima puede clasificarse como subtropical, semihúmedo. La temperatura anual promedio es de 22,5 °C, registrando variantes comprendidas entre 16,5 y 28,4 °C.

Fue fundada, el 22 de septiembre de 1782, por don Felix de la Rosa Reategui y Gaviria, tras la llegada del Obispo de Trujillo Baltasar Jaime Martínez de Compañón y Bujanda y del Corregidor Mayor Don Juan José Martinez de Pinillos. Se puso el nombre de Santo Toribio de la Nueva Rioja en honor al primer misionero católico que visitó estas tierras y al lugar de nacimiento del Corregidor. Antes de la llegada de los españoles, esta zona estuvo habitada por varias comunidades indígenas, entre ellas: Uquihua, Toé, Iranari, Avisado, Illivalle, Soritor y Yantaló.

En Rioja tuvieron lugar varias batallas en busca de la consolidación de la independencia de Maynas: El 4 de septiembre de 1822, las tropas patriotas, dirigidas por el Teniente Coronel Nicolás Arriola, parten de Chachapoyas con dirección a Moyobamba. A su paso por Rioja, libran tres batallas: Batalla de la Ventana, de Tambo del Visitador y de Rioja. Vencedores los patriotas avanzan, con el apoyo de muchos riojanos, hacia el pueblo de La Habana, donde se libra la Batalla de La Habana; con la cual se logra vencer definitivamente a los españoles, proclamándose la independencia de Maynas el 25 de septiembre de 1822.

Por Ley N° 8142 del año 1935, se crea la Provincia de Rioja, contando en aquel entonces sólo con 4 distritos: Rioja, Pósic, Yorongos y Yuracyacu. Posteriormente tras la apertura de la Carretera Marginal, se forman nuevas poblaciones, creándose entonces cinco distritos

más: Pardo Miguel, Nueva Cajamarca, Elías Soplín Vargas, San Fernando y Awajún; determinando así su actual distribución política.

La Provincia de Rioja es la puerta de entrada a la Amazonía, dada su privilegiada geografía, podemos encontrar desde Cataratas, Cavernas, Nacientes de Ríos hasta los pantanos más altos de la selva peruana, también llamados Bosques de Aguajales y Renacales.

La pujante provincia de Rioja tiene como principales actividades a la agricultura, el turismo y la ganadería. Actualmente dado el crecimiento económico del País se observa mayor flujo comercial y nuevas inversiones.

La educación, en esta región del país, tiene las mismas características que presentan las zonas alejadas de la Capital, se complica debido a la necesidad de desarrollar una educación intercultural e inclusiva. La investigadora ha dirigido su observación a los componentes internos de la formación que se desarrollan en el Aula.

El PAT (2017) informa que la institución se propone preparar a los estudiantes para que logren aprendizajes de la vida y para la vida y mejorar su Nivel Académico y por ende del servicio educativo mediante la implementación de un diseño curricular dinámico que facilite la experimentación de los contenidos y la aplicación de una metodología actual.

VISION:

La I.E. N° 00938 Sector Juan Velasco Alvarado, al 2022 brinda una educación de calidad, holística y sistémica, con docentes capacitados dentro del nuevo enfoque pedagógico, que desarrollan capacidades críticas, reflexivas e investigativas en los estudiantes; cuenta con infraestructura moderna donde los agentes educativos promueven la práctica de valores y principios cristianos para una buena convivencia, con identidad amazónica y conciencia ecológica.

MISION:

Nuestra Institución Educativa 00938 Sector Juan Velasco Alvarado de la provincia de Rioja, brinda una educación holística y sistémica al estudiante, priorizando el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y práctica de valores, acorde con el avance

de la ciencia y tecnología, basada en el desarrollo sostenible y sustentable de los recursos existentes.

Aspectos críticos. Fuente: PAT (2017)

- La aplicación poco adecuada de los enfoques y tendencias pedagógicas actuales ha permitido que el 20.1% de niños y niñas del 4° grado no logren nivel satisfactorio (AD) en Comunicación y el 16,9% en matemática en la ECE 2016. En esta misma óptica, el 94% de niños y niñas del 1° al 6° grado no logren nivel satisfactorio (AD) en Comunicación, el 95% en matemática, el 97,5% en Ciencia y Tecnología y el 97% en Personal Social, según actas de evaluación
- El poco manejo de instrumentos de evaluación fiables por parte del docente, así como la falta de seguimiento personalizado a sus estudiantes para superar sus niveles de logro, no nos ha permitido mayor porcentaje en el nivel satisfactorio(AD)
- El deficiente seguimiento a los procesos de control de ingreso y permanencia de estudiantes en la IE, ha permitido que el 1,3% de estudiantes no concluyan el año escolar en la I.E.
- No se logró cumplir el 1 % de la calendarización
 - Las improvisaciones por UGEL con algunas actividades y/o capacitaciones implica pérdida de las horas efectivas.
 - La saturación de actividades de docentes y directivos, hace que no se cumplan eficientemente.
 - El 15% de los docentes no hacen uso óptimo del tiempo en el aula.
- El 15% de docentes no dosifican bien el tiempo en la planificación de la actividad significativa de aprendizaje.
- No se brindó un pertinente y suficiente monitoreo y acompañamiento a los docentes por recargada administrativa.
- El 15% de los profesores respectivamente, no hacen uso adecuado de las rutas de aprendizaje, ni del nuevo currículo para planificar sus sesiones de aprendizaje ya que algunas áreas no cuentan con estas herramientas, y por falta de una capacitación pertinente.

- El 15 % de docentes no usan materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje.
- El 80% de los docentes no hacen uso de las TICs en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
- La alta demanda y sobrecarga de funciones de los directivos por carencia de personal necesario, acorde a la población escolar, limita el cumplimiento del plan de monitoreo y acompañamiento de manera eficiente.
- Incumplimiento de los compromisos acordados para el tratamiento del comportamiento e indisciplina de los estudiantes, por parte de algunos docentes y PP.FF
- No se cumple con el Plan de acción tutorial de aula e institucional.
- Incumplimiento del reglamento interno de la I.E.
- La presencia de docentes reacios al cambio, con actitudes violentas e impulsivas, nerviosas o pesimistas cargadas de prejuicios, rumores, no permite mantener un clima escolar armonioso estable para mejorar el aprendizaje.
- Alto índice de indisciplina y violencia escolar en los estudiantes y padres de familia.

En este contexto se desarrolla el presente trabajo de investigación sobre ¿Cómo desarrollar sesiones de aprendizaje, en función a la investigación formativa, en el aula?

1.2. ORIGEN, EVOLUCIÓN Y TENDENCIA DEL PROBLEMA, EN SU DESARROLLO.

Se hace necesario, primero, dejar en claro que El Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) consiste en la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que tienen como propósito conectar la investigación con la enseñanza, las cuales permiten la incorporación parcial o total del estudiante en una investigación basada en métodos científicos, bajo la supervisión del profesor. La enseñanza basada en investigación hace referencia al diseño del programa académico donde los estudiantes requieren hacer conexiones intelectuales y prácticas entre el contenido y habilidades declarados en el programa, y los enfoques de investigación y fronteras de las disciplinas que lo componen. Fraser, (2007). La investigación y la enseñanza se relacionan, toda vez que ambas son formas de aprender. Por

ello, consideran que esta relación debería ser una característica esencial de la educación formal, en todos sus niveles y modalidades. En el documento *Scholarship Reconsidered* (Becas de Estudio), publicado en 1990, Ernest Boyer establece que scholarship (la educación escolar) es una manera de expresar formalmente el interés del estudiante por el aprendizaje, el cual debe ser alimentado en un contexto de indagación abierta y permanente. Pide abandonar el modelo tradicional “enseñanza vs. Investigación” y urge a los centros de estudio a adoptar una definición mucho más amplia del término. Asimismo, consideraba que la definición tradicional de la educación escolar — entendida como nuevo conocimiento a través de trabajo de laboratorio, artículos de revista o nuevos libros — era muy limitada. Para este autor, el significado del término debe también incluir la aplicación del conocimiento, y la relación de los estudiantes con el mundo. Desde este punto de vista, la educación escolar alude a una variedad de actividades, tales como:

El descubrimiento de nuevas ideas

Investigación minuciosa de problemas

Exposición reveladora de problemas

Explicación informada de teorías

Síntesis unificadora de aspectos divergentes

Aplicación de teorías a problemas prácticos

Enseñanza académica

Los siguientes modelos son formas en las que la investigación puede introducirse en la enseñanza:

Enseñanza guiada por la investigación: el currículo está dominado por los intereses de la institución.

Enseñanza orientada a la investigación: al alumno aprende acerca de los procesos de investigación, cómo se crea el conocimiento, y la mente del investigador.

Enseñanza basada en investigación: los estudiantes actúan como investigadores, aprenden habilidades asociadas, el currículo está dominado por actividades basadas en la búsqueda.

La enseñanza se orienta a ayudar a los estudiantes a comprender los fenómenos de la forma en que lo hacen los expertos.

Aprendizaje basado en la indagación: conecta el aprendizaje del estudiante en el contexto de un problema.

En este sentido, en segundo lugar, se debe aclarar lo que entiende por Método Didáctico

METODO DIDACTICO

Es la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados.

Su propósito es hacer que los alumnos aprendan la asignatura de la mejor manera posible, al nivel de su capacidad actual, dentro de las condiciones reales en que la enseñanza se desarrolla, aprovechando inteligentemente el tiempo, las circunstancias y las posibilidades materiales y culturales que se presentan en el lugar.

El método didáctico se rige por los siguientes principios:

1. Principio de la finalidad: apunta a realizar objetivos educativos, claramente concebidos y presentes en la conciencia del profesor y de los alumnos, ya que el método sólo tiene significado y valor en función de los objetivos que deben lograr.
2. Principio de la ordenación: supone el ordenamiento de los datos de la asignatura, de los medios auxiliares y de los procedimientos, en progresión bien calculada para llevar el aprendizaje de los alumnos al resultado deseado, con seguridad y eficacia.
3. Principio de la adecuación: procura ajustar los datos de la asignatura a la capacidad y limitaciones reales de los alumnos a quienes se aplica. Es inútil desarrollar un programa en nivel superior o inferior al alcance y capacidad de los alumnos, porque no lo aprenden o no tienen nada que aprender.
4. Principio de la economía: pretende lograr los objetivos de la forma más rápida, fácil y económica, evitar desperdicios de tiempo, materiales y esfuerzos del profesor y los alumnos, sin descuidar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

5. Principio de la orientación: intenta dar a los alumnos una dirección segura, concreta y definida para aprender todo lo que se debe aprender y consolidar actitudes y hábitos para aprender más y mejor posteriormente.

Y, finalmente, se aborda el tema de la investigación en el aula, en la educación regular.

Saucedo (2009) considera que la investigación educativa tomada como posibilidad de construcción de conocimiento se convierte en instrumento para develar el mundo complejo de la escuela. La investigación como base de la enseñanza y de formación permite al docente, desde la reflexión crítica, la construcción de saber dejando de lado el rol de mediador pasivo entre teoría y práctica, sin embargo como bien lo ha señalado el profesor Porlán (1995) solo una reflexión que incorpore la crítica ideológica (citando a Carr y Kemmis: 1986) puede revelar a los profesores "como sus creencias y actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y necesidades colectivas". El ejercicio investigativo asumido desde teorías críticas puede dirigir procesos reales de transformación no solo de las prácticas pedagógicas sino de las prácticas sociales inmersas en la Escuela, favoreciendo la democratización del conocimiento y paliando los efectos de la desigualdad social. La investigación educativa es concebida en la actualidad como la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo en tanto se convierte a su vez en un proceso de aprendizaje para quienes participan en ella de tal modo que ese aprendizaje le permita considerar una acción informada y reflexiva sobre la propia práctica. La problematización que hace el docente de su quehacer de manera sistemática y crítica, en búsqueda de explicaciones o interpretaciones del mismo, ha permitido la cualificación y de su profesión y por tanto el perfeccionamiento de su ejercicio.

El aula de clase es descrita y vivida por muchos como un espacio jerarquizado y regulado en el que se evidencian estructuras de poder que determinan, por tanto, la dinámica de las relaciones Sico-sociales de los allí involucrados: Los procesos pedagógicos que en ella se dan están prescritos por formas particulares de relación, en la que los roles están determinados desde un imaginario que remite a reconocer como válido solo una clase de conocimiento; el académico, solo un tipo de orden; el institucional, solo una forma de

escuela; la que no acepta diferencias y un solo un tipo de maestro, el transmisor de conocimientos.

Indudablemente el aula es algo más que el espacio en el que solo se transmiten ideas o pautas de comportamiento, los procesos de socialización se producen en ella ocurren como consecuencia de las prácticas sociales, de las interacciones que se establecen y desarrollan en ese grupo social. No solo es producto del currículo formal sino de lo que se da en cada uno de los momentos en la escuela en los que los procesos de reproducción no se dan de forma lineal ni pasiva. Si asumimos el aula como un espacio de negociación de significados, como espacio inserto en una estructura cultural (multicultural) como un escenario vivo de interacciones explícitas o tácitas, de resistencias no confesadas podría afirmarse que en un escenario surcado por tantos conflictos y contradicciones existen espacios de relativa autonomía que desequilibran la tendencia a la reproducción y la transformación. Esta relación dialéctica en la que conviven paralelamente tendencias conservadoras de reproducción con corrientes renovadoras que impulsan el cambio como condición también de supervivencia y humanización está atravesada por el conocimiento. Este como poderosa herramienta debe aportar a los niños, niñas y jóvenes insumos para analizar comprender y explicar los fenómenos sociales desde una reconstrucción crítica de los mismos. La escuela reproductora que da paso a la escuela transformadora mira las relaciones sociales que rodean a sus estudiantes y asume que es ella quien debe generar la reflexión racional y crítica de la información, los valores y las concepciones que esas relaciones traen consigo.

1.3. CARACTERÍSTICAS

Como es de comprender las características del problema, sí o sí, están íntimamente relacionadas con las deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula; estas deficiencias se manifiesta en las limitaciones que presentan, los estudiantes de la muestra, en la reflexión crítica, en la construcción de los saberes, en la sistematización de contenidos y en el dominio metodológico de los aprendizajes; y, consecuentemente genera dificultades para relacionar los problemas sociales con los contenidos curriculares, ausencia de la problemática comunal en los aprendizajes significativos y alejamiento de los procesos investigativos en el proceso docente educativo. Si reflexión crítica es toda meditación sobre

circunstancias, hechos, conceptos, etc., que realiza un individuo voluntariamente a fin de sacar conclusiones sobre ellos, esto significa que los estudiantes de la muestra tienen dificultades para realizar este tipo de pensamiento humano y se hace necesario desarrollar habilidades en estos estudiantes de educación primaria para conseguir este tipo de propósito. En este sentido abundamos que la posibilidad de reflexionar críticamente solo parece estar presente en el hombre. Si bien es cierto que los animales tienen algún grado de conocimiento con respecto a las circunstancias circundantes, solo en el hombre este conocimiento puede ser objeto de revisión, de recomposición y reelaboración, dotándolo de posibilidades excepcionales. La reflexión sería este volcarse sobre sí crítico que hace posibles nuevos mapas mentales y concepciones del mundo. También es importante señalar que la reflexión está íntimamente vinculada a una intención de hacer uso del nuevo conocimiento obtenido; esta observación puede no ser evidente en una primera instancia, pero si partimos del presupuesto que toda la actividad humana se basa en la consecución de beneficio ya sea propio como ajeno, se torna más evidente; es por esto que la actividad reflexiva tiene indirectamente una relación con la toma de acción, en la medida en que crea un plan de acción en función de una interpretación tanto del mundo como propia.

Otro reto circunstancial, de este trabajo, es la construcción de saberes dado que la construcción de saberes es un proceso histórico, y por lo tanto atravesado por las contradicciones, los conflictos, las violencias, las esperanzas, los sueños de aquellos que los crearon. Son las respuestas que los hombres se han dado ante las incertidumbres del cosmos y de la vida. Se mezclan con las condiciones históricas en las que nacen, y, por tanto, cumplen determinado rol social. Esos saberes son una producción humana. Nacen condicionados por su realidad concreta. A su interior se inscriben los temores y las esperanzas, los delirios y los mitos de una sociedad determinada. La construcción de los saberes está inmersa en relaciones de poder y de dominación que les impide ser neutrales, la investigación, también hace una propuesta didáctica para su solución.

El otro gran tema que trata la investigación es el de considerar la formación como un sistema de conceptos, hipótesis, teorías, leyes, conocimiento objetivo, conocimientos válidos, comprensión de la realidad (naturaleza, sociedad, hombre, pensamiento), fenómenos y hechos de la realidad, método de investigación, consenso, prever y

transformar la realidad, y beneficio para la sociedad. Desde luego, adecuando todo a la realidad educativa del nivel primario. En este sistema de cosas, de carácter teórico encontramos objetivamente las características propias de la Unidad del Estudio de sustrato práctico que denominamos regularidades.

Regularidades: Fuente: PAT (2017)

- Los estudiantes presentan limitados saberes previos o dominio de estándares para comprender los aprendizajes requeridos por el grado.
- Los docentes muestran escaso dominio pedagógico respecto a la aplicación de los enfoques y tendencias formativas actuales, prevalece aún sus prácticas tradicionales.
- Lo anterior obedece a que las capacitaciones que reciben los docentes son insuficiente, fundamentalmente, en lo relacionado con el currículo nacional y demás instrumentos de administración educativa.
- Escaso conocimiento del manejo de las TICs y Rutas de Aprendizaje tanto en los docentes como en los estudiantes, aleja de este modo la posibilidad de tener cerca el mundo de la información y su retroalimentación.
- Ausente calidad educativa, esto genera ausencia y deserción escolar. Los estudiantes no encuentran la motivación necesaria para poblar como antes las Instituciones Educativas.
- Imprevistos sociales, económicos y culturales que desequilibran las situaciones de contexto y emergentes, cuya atención es imprescindible para el bienestar integral de las personas en todas sus dimensiones, obligan la suspensión de hechos pedagógicos cuya calidad de recuperación es relativa.
- Los docentes no cuentan con capacitación oportuna y adecuada en el manejo del nuevo currículo, de las Rutas de Aprendizaje, Marco Curricular, Mapas de Progreso y enfoque por competencias (currículo inestable)
- Deficiente acompañamiento pedagógico en todas las área curriculares por los especialistas de la UGEL
- Desinterés y poco tiempo para socializar y analizar el nuevo currículo y las rutas de aprendizaje.

1.4. METODOLOGÍA

1.4.1. PARADIGMA, TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Por las características de la investigación, ésta se enmarca en el paradigma denominado *Socio-crítico*; y, en este caso *Propositivo*. Observa una realidad, en este caso, la problemática de la educación de Nueva Cajamarca: la investigación en el aula y, la estudia utilizando teorías científicas y propone una solución, que no aplica sino propone.

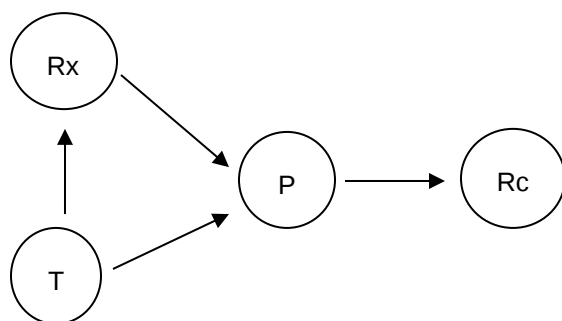
La investigación científica se orienta a descubrir respuestas de las inquietudes e interrogantes que se presentan en el quehacer profesional mediante procedimientos debidamente planificados. La finalidad de toda investigación científica es conocer la realidad de manera que el conocimiento adquirido pueda ser aprovechado para transformarla haciéndola cada vez más humana; convirtiendo –la investigación-, en el elemento relevante y característico del quehacer científico y para contribuir a la formación de investigadores. Por ello tenemos que tener bien en claro los tipos y niveles de investigación científica. Clarificando, fundamentalmente, la investigación formativa.

El presente trabajo de investigación científica, según su finalidad es de *Tipo Aplicada o Tecnológica*, porque tiene como propósitos resultados pragmáticos o aplicativos. Pretende solucionar problemas. Los aportes de la investigación Aplicada son múltiples y resuelven un problema por vez y necesariamente sus resultados no son generalizables.

Ander-Egg, (1976) señala que “la investigación aplicada busca el conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar; le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad circunstancial, antes que el desarrollo de teorías de valor universal”

Esta investigación se realiza en una zona denominada “rural”. Es posible que asistamos en la actualidad a un creciente interés público por la escuela rural. Son cada vez más frecuentes las noticias y las afirmaciones en la escena mediática sobre cuestiones relacionadas con lo que en ellas ocurre. La metodología, como todas las metodologías utilizadas en este tipo de escuelas, debe ser cuidadosamente seleccionada y aplicada dado que las condiciones sociales, culturales, tecnológicas, etc., deben responder a las características de los estudiantes, padres de familia y profesores.

El diseño de investigación a utilizarse es el *Cuasi experimental* cuyo esquema es el siguiente:



Leyenda:

Rx : Diagnóstico de la realidad

T : Estudios teóricos o modelos teóricos

P : Propuesta

Rc : Realidad cambiada

1.4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA:

1.4.2.1. POBLACIÓN:

Es todo el conjunto de personas, de objetos y de situaciones que se desean asumir en una investigación.

También se le llama UNIVERSO

La población que se ha considerado para la presente investigación, está representada por todos LOS ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LA I.E. N° 00938 DEL SECTOR “JUAN VELASCO ALVARADO” EN NUEVA CAJAMARCA –RIOJA- SAN MARTÍN

1.4.2.2. MUESTRA:

Es una pequeña porción representativa y adecuada de la población en la cual se hacen las observaciones para obtener datos. La muestra obtenida será seleccionó de manera aleatoria, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. Dentro de este contexto de población y muestra, es fundamental indicar que, siendo la población de 40 estudiantes;

se precisó considerar y tomar este universo como muestra representativa y adecuada para nuestro trabajo de investigación.

1.4.3. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

En el presente estudio se aplicará el método mixto: cuantitativo - cualitativo.

1.4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

- ENCUESTA, para el diagnóstico presuntivo: Técnica de gran utilidad para el recojo de la información. Su instrumento es el cuestionario y está compuesto por un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Se hará uso de las preguntas abiertas con varias alternativas de respuesta
- OBSERVACIÓN: Consiste en el registro sistemático, viable y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Su instrumento de medición es la *ficha de observación*. Puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias.
- FICHAJE: Permite recoger información teórica sobre el problema de investigación que se encuentra en los diferentes escritos. Su instrumento es la ficha.
- CUESTIONARIO: Compuesto por un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Se hará uso de las preguntas abiertas con varias alternativas de respuesta.

1.4.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS:

Para el análisis de los datos se siguió los siguientes pasos:

- Seriación: Se ordenan los instrumentos de recolección de datos.
- Codificación: Se codifican de acuerdo al objeto de estudio. Consiste en darle un número a cada uno de los instrumentos.

- Tabulación: Aplicados los instrumentos se procede a realizar la tabulación, empleando la escala numeral. Se tabulará cada uno de los instrumentos aplicados por separado.
- Elaboración de cuadros: Los instrumentos tabulados nos permitirán elaborar cuadros o tablas por cada uno de los instrumentos.
Los cuadros o Tablas elaboradas nos permiten realizar un análisis e interpretación de los datos recogidos y así poder comprobar la hipótesis de estudio planteada.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, EPISTEMOLÓGICOS Y CIENTÍFICO-
TECNOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN.

MARCO TEÓRICO

La investigadora considera de mucho interés considerar algunos trabajos que presentan la tendencia por la que discurre su trabajo así tenemos que la investigación denominada: ***Dos propuestas metodológicas para la investigación en el aula: investigación-acción e investigación de diseño***, de Isabel M^a Romero Albaladejo. Universidad de Almería (España), considera que la creación y potenciación de comunidades de profesores para el desarrollo de la investigación es la única forma de impulsar la adopción de métodos eficaces de aprendizaje que conduzcan a mejoras relevantes y duraderas. La preocupación se nuclea en la separación teoría-práctica: El gran incremento de la investigación en la Educación formal durante los últimos cincuenta años en todo el mundo no ha tenido su correspondencia en la aplicación de dicho conocimiento; pues, la brecha entre la teoría y la práctica sigue abierta en términos de: Tiempo (primero se genera el conocimiento y después se intenta aplicar), el personal implicado (investigadores académicos versus profesores en activo) y el lenguaje utilizado (teórico versus aplicado). El acceso del profesorado a estudios de posgrado abre nuevo espacio de colaboración entre profesores e investigadores. Esta colaboración tiene un potencial importante para contribuir a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la docencia. También abarca el papel del profesorado para la investigación: la perspectiva del profesor es un factor central para generar comprensión sobre el proceso de aprendizaje en las clases. Esta perspectiva sale a la luz cuando los profesores se convierten en investigadores (Doerr y Tinto, 2000) Este tipo de experiencias, especialmente cuando colaboran con personal investigador universitario, les permiten una comprensión del potencial del conocimiento teórico de la investigación para ser aplicado a sus problemas en la práctica. Del mismo modo Ruth Amanda Salcedo. Área de Investigación Educativa IDEP., en ***Experiencias docentes: Investigación e innovación en el Aula***, dice que maestros y estudiantes se debaten en escenarios múltiples y orgánicos dentro de la institución educativa, pero hay uno particular que mira o como el lugar deseable en el que se produce conocimiento: el Aula. El aula de clase es descrita y vivida por muchos como un espacio jerarquizado y regulado en el que se evidencian estructuras de-poder que determinan, por tanto, la dinámica de las relaciones

psico-sociales de los allí involucrados: Los procesos pedagógicos que en ella se dan están prescritos por formas particulares de relación, en la que los roles están determinados desde un imaginario que remite a reconocer como válido solo una clase de conocimiento; el académico, solo un tipo de orden; el institucional, solo una forma de escuela; la que no acepta diferencias y un solo un tipo de maestro, el transmisor de conocimientos. Indudablemente el aula es algo más que el espacio en el que solo se transmiten ideas o pautas de comportamiento, los procesos de socialización se producen en ella ocurren como consecuencia de las prácticas sociales, de las interacciones que se establecen y desarrollan en ese grupo social. No solo es producto del currículo formal sino de lo que se da en cada uno de los momentos en la escuela en los que los procesos de reproducción no se dan de forma lineal ni pasiva. Si asumimos el aula como un espacio de negociación de significados, como espacio inserto en una estructura cultural (multicultural) como un escenario vivo de interacciones explícitas o tácitas, de resistencias no confesadas podría afirmarse que en un escenario surcado por tantos conflictos y contradicciones existen espacios de relativa autonomía que desequilibran la tendencia a la reproducción y la transformación. Esta relación dialéctica en la que conviven paralelamente tendencias conservadoras de reproducción con corrientes renovadoras que impulsan el cambio como condición también de supervivencia y humanización está atravesada por el conocimiento. Este como poderosa herramienta debe aportar a los niños, niñas y jóvenes insumos para analizar comprender y explicar los fenómenos sociales desde una reconstrucción crítica de los mismos. La escuela reproductora que da paso a la escuela transformadora mira las relaciones sociales que rodean a sus estudiantes y asume que es ella quien debe generar la reflexión racional y crítica de la información, los valores y las concepciones que esas relaciones traen consigo. Por último, Bernardo Restrepo Gómez en su ***Investigación de aula: formas y actores*** dice que su estudio plantea tres tipos de investigación de aula: el primero se refiere a la investigación-acción pedagógica, que permite al maestro reflexionar sobre su propia práctica con miras a examinarla críticamente y transformarla con el propósito de mejorarla. El segundo tipo tiene que ver con la investigación del maestro sobre los estudiantes y su propia práctica, con el propósito de diseñar y aplicar estrategias dirigidas a mejorar sus logros. Y el tercer enfoque o tipo de investigación de aula es la investigación con los estudiantes, mediante la cual el maestro acompaña los procesos

investigativos de estos, cuyo propósito es aprender a investigar investigando.

2.1. BASES TEÓRICAS

2.1.1. GESTIÓN PEDAGÓGICA

Ruiz (2009) sostiene que el concepto de gestión tiende más a definir la acción y efecto de integración de los procesos de una organización. El de administración como el proceso de diseñar y mantener un entorno para el funcionamiento de los grupos o colectivos para alcanzar los objetivos organizacionales. El de dirección como la influencia consciente sobre los individuos para contribuir al cumplimiento de las metas organizacionales y grupales, referido principalmente al aspecto de las relaciones interpersonales.

En la gestión de una escuela de cualquier tipo o nivel de enseñanza, al menos teóricamente, se pueden distinguir dos dimensiones principales, cuyas diferencias y características particulares se acentúan en tanto que la institución educativa constituya un sistema organizativo mayor y más complejo. Estas dimensiones son: 1.El trabajo de gestión de los directivos institucionales. (A esta dimensión es a la que algunos autores le llaman GESTIÓN EDUCATIVA) 2. El trabajo de gestión docente educativo de los maestros(as). (A esta dimensión es a la que algunos autores le llaman GESTIÓN PEDAGÓGICA)

En esto de las clasificaciones las opiniones varían según los enfoques y puntos de vista diferentes, así:

La gestión educativa se ha clasificado en tres categorías según su quehacer y niveles de concreción en el sistema: 1. Gestión institucional, 2. Gestión escolar y también 3. Gestión pedagógica

Gestión institucional: Ésta se enfoca en la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades. En el campo educativo, establece las líneas de acción de cada una de las instancias de administración educativa.

Gestión escolar: Armando Loera Varela entiende por gestión escolar, el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal

de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

Gestión pedagógica: Es en este nivel donde se concreta la gestión educativa en su conjunto, y está relacionado con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, y cómo lo evalúa y, además, la manera de relacionarse con sus alumnos y los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros. La definición del término y uso de la gestión pedagógica en América Latina es una disciplina de desarrollo reciente, por ello su nivel de estructuración la convierte en una disciplina innovadora con múltiples posibilidades de desarrollo, cuyo objeto potencia consecuencias positivas en el sector educativo.

Para Batista (2001) la gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje.

En las instituciones educativas el papel de la gestión se revela cada día más como una necesidad para enfrentar los problemas de nuestra época y alcanzar los objetivos de la educación, propiciando altos niveles de eficiencia y eficacia mediante la excelencia académica, todo lo cual condiciona su importancia en la realidad actual.

Funciones generales o etapas de la Gestión Educativa.

Todo directivo para operar tiene que planificar, organizar, regular y controlar. (PLANIFICACIÓN, ORGANIZACIÓN, REGULACIÓN, CONTROL) Reúnen todas las características esenciales y básicas del trabajo de gestión que otros criterios de clasificación pueden contener de manera más específica.

En general se puede definir a la actividad de gestión por las funciones básicas y otras también específicas que se llevan a cabo. Cada una de ellas encierra una serie de hechos que guían y conducen a la institución educativa para alcanzar sus objetivos, constituyen, en sí, un sistema.

¿Cómo definir un sistema? Un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados que forman un todo complejo, de cuya interrelación surgen nuevas cualidades que no están presentes en ninguno de ellos por separado y que permiten alcanzar objetivos que no podrían lograrse de forma independiente por los elementos que lo integran.

En consecuencia con la definición anterior:

- un sistema no es una simple suma o adición de elementos.
- un sistema es una particular interrelación de elementos componentes, como un todo ordenado en espacio y tiempo que responde a los objetivos que justifican su existencia.

Las peculiaridades más importantes de todo sistema social; por ende, de los educativos, son las siguientes: 1.- Calidad resultante 2.- Composición 3.- Organización interna 4.- Interacción con el medio exterior.

Una institución educativa es un sistema que puede clasificarse según:

- su origen: como un sistema mixto que integra elementos naturales y artificiales
- su naturaleza: como un sistema social
- su relación con el medio ambiente: es un sistema abierto
- su complejidad: como un sistema complejo
- su predictibilidad: es un sistema probabilístico
- su capacidad de autorregulación: como un sistema autogobernado o autorregulado.

ESTILO Y LIDERAZGO EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA.

En el logro del objetivo de formación de la personalidad de nuestros educandos, el papel del profesorado resulta esencial y su área de acción o trabajo se convierte en un área de resultados claves en la cual ejerce su autoridad y responde por los resultados de su “unidad organizativa”. En la cual gestiona un proceso de aprendizaje.

La diferencia entre: gestión empresarial y gestión educativa

La primera, es un proceso encaminado a la oferta de servicios o también a la producción de bienes materiales para el consumo mediante la transformación de materias primas con el uso de tecnologías y equipos operados por técnicos y obreros calificados.

La segunda, es un proceso de transformación de personas instruyéndolas y educándolas en la acción de enseñanza y aprendizaje entre profesores(as) y estudiantes, en la cual esencialmente los primeros enseñan a aprender y los segundos aprenden a aprender. El profesorado, en su desempeño, debe contemplar aquellos elementos novedosos de la gestión, pero sin desconocer la esencia de su labor pedagógica, sin perder de vista que el “producto final” del proceso educativo no es una mercancía que pueda considerarse valiosa apenas por su “valor de uso”.

Las diferencias apuntadas condicionan que el profesorado, considerado como el último eslabón en la cadena de subordinación de la estructura organizacional de la institución educativa cumple también, con un grado importante de autonomía relativa las funciones generales y básicas de la gestión planificando, organizando, regulando y controlando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que son sus subordinados directos.

Un acercamiento importante al concepto de estilo de gestión permite identificarlo con la forma personal que imprime el directivo a su trabajo, que marca su manera de guiar a sus subordinados, incluidos los educandos, para conducirlos al cumplimiento de los objetivos.

Un buen tipo de estilo es aquel que logra el equilibrio necesario y adecuado entre: una buena relación dirigente subordinado y el cumplimiento óptimo de los objetivos del sistema. El mejor estilo no se identifica nunca de forma absoluta con un solo tipo o categoría de las clasificaciones conocidas, ninguno de ellos es bueno o malo por sí mismo.

El estilo de gestión ideal es aquel que nos permite situarnos como líder del grupo subordinado, sea estudiantil, profesoral u otro cualquiera.

El liderazgo es esencialmente una manifestación de la autoridad moral del que dirige con respecto a sus subordinados.

Influyen en el estilo personal: experiencia y edad, carácter y personalidad, nivel científico y cultural, inteligencia. Esto permite explicar cómo determinados maestros(as) logran, con iguales recursos materiales y humanos, resultados muy por encima de los que alcanzan otros. El punto de diferencia está en ese algo más que estos aportan cuando logran el estilo adecuado para la situación precisa.

En función del liderazgo, la autoridad, el poder del pedagogo, hay que entenderlos como una energía básica y la capacidad para servir a los demás, a los estudiantes y a la sociedad en general; entenderlo, como la autoridad moral necesaria para promover y desarrollar la acción educativa que permita traducir las intenciones y finalidades del proceso en realidades concretas que mejoren y enaltezcan la existencia y naturaleza humana. Esta energía básica así considerada y transmitida por los líderes pedagógicos a sus subordinados, facilita a su vez la transformación de estos últimos en líderes y su conversión en auténticos agentes de cambio

Los auténticos líderes son innovadores, capaces de anticipar el futuro y de prever soluciones a problemas nuevos. Ellos comprenden que “Mirar al futuro sin actuar, es apenas soñar y que actuar sin visión de futuro carece de sentido”. Un aspecto fundamental del liderazgo es la capacidad para comunicar ideas y entusiasmo, para convencer e influir en los subordinados logrando en la gestión pedagógica el compromiso y participación efectiva de estos.

El liderazgo no es algo imposible o muy difícil de lograr, la psicología social explica, que la capacidad de liderazgo está formada por un conjunto de habilidades conductuales que la mayoría de las personas pueden aprender. Mediante el liderazgo eficiente se alcanza a crear una situación positiva y un ambiente favorable donde es más fácil que tanto el líder como los subordinados logren lo siguiente:

- Comprender la misión y las funciones del proceso educativo.
- Unidad de acción orientada a los propósitos u objetivos comunes del proceso educativo.
- Defender la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la cohesión social de la institución educativa.
- Promover la participación, la comunicación y la cooperación entre los subordinados para superar los conflictos internos.
- Preservar la integridad del grupo y de la institución mediante el desarrollo de valores, el cumplimiento de las normas y el mejoramiento de las relaciones interpersonales, públicas y sociales.

- Generar cambios de mentalidad y de actitud en los subordinados, en función del desarrollo de la institución.
- Consolidar los cambios logrados mediante la creación de escenarios de interacción creativa, formativa y productiva, en las dimensiones curricular y extracurricular.

"No hay que confundir nunca el conocimiento con la sabiduría. El primero nos sirve para ganarnos la vida; la sabiduría nos ayuda a vivir" S. Carey

2.1.2. LA INVESTIGACIÓN DE AULA

INVESTIGACIÓN DE AULA: FORMAS Y ACTORES

Introducción

Restrepo (2003) declara que la investigación de aula, que no tiene que ser investigación en el aula, sino en cualquier ambiente educativo institucional en el que se fomente el aprendizaje formal, pone las bases de la enseñanza del futuro y hace parte del énfasis actual en pedagogías activas que busca promover el aprender a aprender, el protagonismo del estudiante con respecto a su propio aprendizaje o aprendizaje autónomo, yendo más allá del aprendizaje de conceptos o conocimiento declarativo, en pos del conocimiento estratégico, esto es, el conocimiento con el cual se puede producir conocimiento. Este último incluye el aprendizaje y la aplicación del método o de los métodos científicos, y el acceso a los tipos de aprendizaje de orden superior, planteados por las distintas taxonomías de aprendizaje, desde la de Benjamín Bloom hasta las más recientes en las que se propone llegar hasta la pregunta o problematización de los fenómenos, la solución de problemas, la evaluación de teorías, la transferencia metodológica, la formulación de leyes o principios y la metacognición (Bloom, 1956; Gagné, 1965; Baron y Sternberg, 1986; Alexander y Judy, 1988). La idea es pasar de la estrategia didáctica centrada en el docente, al método científico puesto en manos del estudiante, con el propósito de que aprenda a investigar investigando.

La metodología predominante en esta investigación formativa en el área de las humanidades y las ciencias sociales es la naturalista, comprensiva o cualitativa, y dentro de ésta, la observación participante del maestro que se observa a sí mismo, a los estudiantes y

las mutuas relaciones entre ambos. No obstante, también se impulsa el paradigma positivo, propio de las ciencias naturales, principalmente en investigación relativa a objetos, preguntas o problemas que caen en este dominio cognoscitivo.

La investigación de aula es impulsada últimamente desde dos posiciones. La primera alude a la presión que la era del conocimiento pone sobre la investigación y que demanda “endogenizar ” la investigación desde el preescolar y la básica primaria, y no esperar a los posgrados, ni siquiera a los pregrados. Esta posición es ampliamente aceptada, entre otras cosas, porque la economía se mueve hoy a partir de la competitividad basada en la calidad, dependientes ambas de una buena educación que, al incluir la investigación, permite llegar a la innovación, la que a su vez apalanca la competitividad.

La segunda posición es el replanteamiento de los modelos de formación de formadores, que busca posicionar la figura de un maestro investigador capaz de alentar la investigación, la participación y la innovación. Lawrence Stenhouse (1984) trabajó intensamente en este enfoque de preparación de los maestros para la investigación y la innovación de su práctica y, basándose en la propuesta de investigación - acción de Kurt Lewin (1948), llevó a cabo, con los docentes de escuelas y colegios, la reforma del currículo de las humanidades en el Reino Unido. Este investigador sentó las bases de una fuerte tradición del maestro como investigador en Inglaterra. Uno de sus colaboradores, Hargreaves, recuerda así las notas premonitorias de Stenhouse sobre la creación de una tradición de maestros investigadores, en una conferencia de 1975:

Una tradición de investigación que sea accesible a los maestros y que alimente la enseñanza tiene que ser creada si la educación ha de mejorarse significativamente. Y Stenhouse agregó que tal visión podría tomar 25 años aproximadamente para ser totalmente realizada. Y este tiempo ha sido calculado casi con exactitud (Hargreaves, 1996).

Y eso que Stenhouse no tenía la experiencia que hoy tenemos de asomarse al conocimiento universal en proceso de elaboración, como nos lo permiten actualmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Ciertamente, la tradición que él preconizaba se ha ido fortaleciendo en el Reino Unido y en otros países.

Los actores de la investigación de aula o en el aula son, entonces, como lo planteaba Stenhouse (1984), el maestro y los alumnos, pero en situaciones y relaciones diversas. En efecto, la investigación puede hacerse por el docente sobre sí mismo, por el docente sobre los estudiantes, y por el docente con los estudiantes o en interacción con ellos (David, 1990), con el propósito primordial, ya mencionado, de enseñar a investigar haciendo investigación, es decir, llevando a cabo investigación formativa (Restrepo, 2003).

Los tipos de investigación de aula

Tres son, entonces, los tipos o las formas de investigación de aula que se vienen trabajando recientemente, en un esfuerzo por instaurar la investigación en la práctica pedagógica, es decir, acercarse al modelo del maestro investigador. Estas formas son: la investigación del docente sobre su práctica, la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes y la investigación en la que el docente acompaña procesos investigativos de los estudiantes.

Investigación del docente sobre sí mismo, sobre su práctica

Este tipo de investigación de aula se ha materializado como investigación sobre la práctica pedagógica o como autoinvestigación conducida por el mismo docente, con enfoque cualitativo. La idea se atribuye inicialmente a John Dewey quien, en su obra “The relation of theory to practice in education” (1964), recomendó que el maestro hiciese permanente observación de su práctica, con miras a mejorarla. El maestro, decía, tiene que dominar la materia que enseña, pero también tiene que aprender a observarse y ser crítico con su práctica; no basta la formación teórica. Dewey realizó, desde comienzos del siglo XX, laboratorios con maestros para que observasen a otros y a sí mismos mientras practicaban la enseñanza.

Más recientemente, a partir de la aplicación, a la educación, de los aportes de Kurt Lewin sobre investigación-acción, a esta modalidad de investigación sobre la práctica de los maestros se la conoce como investigación-acción educativa, de la cual existen distintas

modalidades. Una de ellas es la investigación-acción pedagógica, que se ha venido trabajando en Colombia en las últimas décadas (Restrepo et ál., 2004).

Bajo este modelo, el docente reflexiona críticamente sobre un segmento de su práctica en la acción misma de ella, con miras a analizarla a profundidad, para descubrir su estructura y funcionamiento y, con base en los resultados, transformarla positivamente, de manera que sus destinatarios, los estudiantes, logren niveles superiores de aprendizaje. La metodología comprende estas fases: una primera reflexión profunda sobre el objeto escogido y recolección de información, incluyendo registros o diario de campo, que críticamente analizada por categorías, patrones o estructuras recurrentes, permita señalar fortalezas y debilidades; una segunda etapa de diseño y montaje de una acción transformadora y mejoradora de las debilidades de la práctica; y, como tercera fase, el análisis de la efectividad de la práctica transformada.

Esta indagación se mueve en la frontera entre la investigación cualitativa y la investigación sociocrítica reflejada en la actual pedagogía crítica o radical, cuyo propósito es, como lo enuncia el sociólogo Raúl Rojas Soriano al enseñar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la metodología de la investigación-acción en el aula a los futuros maestros de ese país, [...] la transformación de la práctica pedagógica hacia una práctica que exija que la gente participe activa y críticamente en el proceso de su formación académica y en la definición de su proyecto de vida (1996: 17).

En este planteamiento cabe también la afirmación de Stenhouse (1984) según la cual el maestro lleva el currículo al laboratorio de las aulas no como receta que debe aplicarse al pie de la letra, sino como una hipótesis susceptible de ser sometida a prueba y cuyo rumbo va determinando el ambiente interactivo del aula.

El docente suele utilizar, en este tipo de investigación, el método social antropológico preferido por Stenhouse, quien lo define como un tanteo mediante el cual se exploran y comprueban hipótesis en el aula y no como una recomendación que debe adoptarse ciegamente (1984: 124). En este método, además de otras técnicas, se suele utilizar el diario de campo como herramienta para recoger información y utilizarla con miras a mejorar condiciones que permitan transformar el currículo y elevar el aprendizaje de los estudiantes. Es investigación de aula, porque la acción se realiza en el aula o en los

ambientes alternativos del acto educativo, a los que en sentido lato puede llamárseles “aula”.

El propósito central de la investigación-acción pedagógica es la construcción de saber pedagógico, puesto que es investigación del maestro sobre su quehacer cotidiano, con miras a convertirlo en saber teórico. Esta línea de investigación se ha desarrollado en Inglaterra como teacher-research, o investigación hecha por los practicantes de la educación. Es tradición investigativa iniciada en el Teachers College of Columbia University, al comienzo de la década del cincuenta, en cabeza de Stephen Corey (1953), quien quiso aplicar a la educación la teoría de Lewin sobre transformaciones sociales gestionadas por las comunidades populares, enfoque que no pegó en ese momento de auge de la investigación empírico analítica y fue rescatado dos décadas después en Inglaterra. En la actualidad se ha difundido por todos los continentes. Mckernan, en el último capítulo de su libro Investigación-acción y currículo (1999), trae a cuento casos de investigación-acción en Estados Unidos, Inglaterra y Australia.

En Colombia hay desarrollos de este tipo de investigación en varias universidades y grupos de investigación. El grupo Educación Solidaria, de Medellín, ha formado, entre 1998 y 2009, treinta y dos cohortes de maestros investigadores con participación de más de mil cien docentes de todos los niveles de enseñanza y de todo el país (Restrepo et ál., 2009), aplicando una variante particular de la investigación-acción pedagógica. En la Universidad Pedagógica Nacional, Rafael Ávila (2005) ha trabajado también esta metodología con grupos de maestros. En ambos casos, la práctica ha estado acompañada de procesos investigativos sobre la misma investigación-acción.

Investigación del docente sobre los estudiantes

Este tipo de investigación de aula tiene que ver, entre otras temáticas, con la evaluación formativa o valoración continua del desempeño de los estudiantes, pero yendo más allá de la calificación de tareas y exámenes. El maestro, frente a su función de valorar el rendimiento de sus estudiantes, puede simplemente calificar sus trabajos y exámenes, o valorar este producto, reflexionar sobre el mismo y tener en cuenta lo que observa para tomar decisiones de realimentación y mejoramiento. Si lo primero, solamente está calificando el producto; si lo segundo, es decir, si se detiene en la reflexión profunda sobre

lo que ocurre con los estudiantes en la clase, sus problemas y dificultades en el aprendizaje y en la convivencia, y los interpreta y toma medidas para superarlos, está investigando el proceso.

Muchas son las oportunidades que el maestro tiene para investigar en el aula. Cuando el docente pone a sus estudiantes a trabajar en grupos de tres y al final de la actividad recoge el cuaderno de un miembro de cada grupo para observar la efectividad del trabajo, la calidad de la síntesis lograda y las dificultades de la misma, para luego complementar las lagunas que el trabajo en grupo dejó, está investigando. El docente recoge información en el aula, hace de estas manifestaciones objetos de indagación, la procesa y actúa en consecuencia.

Donald Shon viene insistiendo en este tipo de indagación desde 1983 con el nombre del maestro reflexivo o la práctica reflexiva, que él considera “reflexión en la acción”. Cuando el docente pone atención a lo que el estudiante hace o dice, cuando confiere razón a sus problemas y los analiza, cuando la supervisión y la evaluación del maestro van más allá de un seguimiento al aprendizaje de contenidos, “entonces la enseñanza misma viene a ser una reflexión en la acción” (Shon, 1987). Esto significa que el docente se deje involucrar en lo que los alumnos están diciendo y haciendo, se deje sorprender por eso y se cuestione por ello para luego entrar a examinarlo más detalladamente; significa poner la teoría en el crisol de la práctica para validarla, ir de la teoría a la práctica y de ésta nuevamente a la teoría, para ir construyendo saber pedagógico contextualizado. Pero va aún más allá, cuando busca que el estudiante sea un estudiante reflexivo, que se comprometa en la reflexión de sus acciones e intuiciones y, a partir de ellas, construya nuevas comprensiones del objeto de estudio. En síntesis, es hacer de la práctica docente una práctica investigativa permanente, observando y utilizando los datos resultantes, para hacer inferencias inductivas y transformarlas en acciones mejoradoras de su práctica.

Este tipo de indagación es investigación que depende del contexto (Porlan, 1987; Porlan y Martin, 1991; Cross y Angelo, 1988, 1993; Ko- chis, s. f.). El propósito de esta modalidad investigativa es doble: la retroalimentación o información de retorno que el docente da al estudiante sobre su progreso en el aprendizaje, y las acciones de transformación de la metodología de la materia o área de conocimiento, para llegar con

mayor efectividad a los estudiantes. En esta labor, aquél va detectando diferencias individuales de estos en el dominio de conceptos previos y en la comprensión de la nueva información, y a partir de ambos prescribe actividades diferentes de acuerdo con estas necesidades, para ir nivelando los desempeños. No se contenta con calificar lo que cada quien da, sino que atiende a cada quien según su progreso diferente.

Porlan y Martín (1991) recomiendan que el docente utilice permanentemente el diario de campo o diario del profesor, como recurso para la investigación en el aula, a manera de guía de reflexión sobre su práctica educativa, reflexión que favorece la toma de decisión sobre el proceso de evolución de dicha práctica y sobre los métodos de referencia y los cambios que sobre estos se requieren. El diario del profesor permite la descripción de la dinámica del aula, mediante el relato detallado de los acontecimientos observados que ocurren en ésta y la posterior categorización de la realidad observada para superar la simple intuición.

Campo importante de acción de la investigación en el aula es el de la convivencia entre los estudiantes. El docente no se contenta con “hacer hincapié” o mantener el orden en clase, sino que observa las regularidades de los comportamientos inadecuados, los motivos de los roces entre compañeros, las fuentes de conflicto, las razones para la desatención, la distracción y la falta de trabajo de algunos, y estudia salidas a estos comportamientos, incluyendo ensayos nuevos en su misma práctica pedagógica. La recolección de información sobre estas conductas demanda un sistema de objetivación de los datos. El maestro investigador debe llevar un diario de campo donde pueda registrar la información respectiva para luego sistematizarla y planear los cambios orientados a mejorar la situación, porque la investigación educativa debe ser investigación de segundo orden, es decir, comprometida con la transformación de la situación.

La investigación de aula o en el aula debe incluir la evaluación sobre interdisciplinariedad de saberes. El docente debe detectar si los alumnos dominan conocimientos y habilidades procedentes de otras áreas de conocimiento o de disciplinas afines indispensables para una comprensión óptima del saber que enseña, e informar a sus colegas sobre déficits que encuentra en sus clases para que estos contribuyan a cerrar brechas que obstaculizan los

procesos de comprensión. Pero, en suma, este tipo de investigación de aula conduce a hacer de la práctica docente, como dijimos arriba, una práctica investigativa.

U/n maestro investigador:

- Desarrolla preguntas de investigación basado en su propia curiosidad sobre la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas.
- Examina sus teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje.
- Recoge datos sobre sus estudiantes y con sus estudiantes.
- Comparte y discute sus datos y metodología con sus colegas investigadores.
- Analiza e interpreta los datos con otros colegas.
- Escribe sobre lo que investiga.
- Comparte sus hallazgos con los estudiantes, sus colegas y la comunidad educativa.
- Discute con sus colegas las relaciones entre teoría, práctica e investigación.
- Asume responsabilidad por las fuentes de su crecimiento profesional (Madison Metropolitan School District, 2008).

Investigación del docente con los estudiantes

En esta modalidad, docente y estudiantes indagan sobre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas curriculares, bien sea sobre la teoría de las mismas, o bien sobre los aspectos prácticos y de aplicación o verificación de la teoría. El docente puede actuar como investigador principal, planteando macroproyectos de investigación y los alumnos se vinculan a estos mediante el desarrollo de subproyectos relacionados con los mismos, o anima a los estudiantes a plantear problemas o preguntas de investigación en áreas determinadas del currículo y los asesora en su desarrollo.

El origen de la investigación de aula en la que los docentes son protagonistas de la búsqueda del conocimiento se originó en Alemania a finales del siglo XVIII, precisamente como alternativa a la cátedra magistral tradicional. Los estudiantes no reciben el conocimiento elaborado por el profesor, sino que lo buscan en un clima de colaboración, ejercitándose así en el estudio independiente, el trabajo en equipo, los métodos de investigación y el método filosófico (Navarro, 1983: 1-4).

De este tipo de investigación del docente con los estudiantes son también los proyectos integrados, mediante los cuales los estudiantes, guiados por el docente y aprovechando el desarrollo integrado de varias áreas del conocimiento, resuelven problemas que ellos mismos han escogido entre varias alternativas y que desarrollan durante un período de tiempo relativamente largo, en el año escolar. El método de proyectos es excelente para iniciar a docentes y alumnos en la investigación como medio eficaz de construcción de conocimiento y transformación metodológica y actitudinal en las áreas involucradas en el proyecto. La metodología parte de la presentación del tema- problema; procede a la comprensión de conceptos básicos relativos al problema; luego, organiza el plan de trabajo (constitución de equipos, distribución de tareas entre los equipos, cronograma tentativo, instrumentos de recolección de datos, etc.); documentación; hipótesis; observación o trabajo de campo; sistematización de los datos recogidos; resultados; evaluación de lo realizado, y complementación por el docente.

Steinberg y Kincheloe (2000) compilaron trabajos de docentes que en diferentes espacios promueven la actividad de los estudiantes como investigadores. La idea es formar en la capacidad de cuestionar el conocimiento ofrecido por los textos y los docentes, y lograr que los estudiantes produzcan cuerpos alternativos de conocimiento, sean críticos y contribuyan al logro de una sociedad mejor y más justa. En cierta manera, este enfoque sigue los lineamientos de la teoría crítica y de su aplicación en educación.

Laguna y Sánchez (2005) presentan modelos de preparación de maestros como investigadores en la Universidad Pedagógica Holguín, de Cuba, tendientes a desarrollar habilidades investigativas de planificación y ejecución de proyectos desde el aula. Entre las alternativas didácticas utilizadas mencionan: laboratorio de problemas; generación de hipótesis; todos son oponentes, alternativa en la que se utiliza la co-evaluación de propuestas; perspectiva diferente, para solución de problemas; archivo de ideas; la técnica extremos, para estimular el pensamiento divergente en los estudiantes, entre otras alternativas o técnicas didácticas para enseñar a investigar en el aula.

Jones y Yonesawa (2008) presentan el caso de estudiantes de una escuela de San Diego, California, quienes, animados por algunos docentes, y en colaboración con la Universidad

de California, llevaron a cabo, como coinvestigadores, un estudio sobre su escuela, la estructura, el trabajo de los docentes y las actitudes de los estudiantes. La idea era que los estudiantes podían ayudar a mejorar la escuela y brindar información importante para ello, mediante procesos de indagación entre sus mismos compañeros. Esta participación fue solicitada por la rectora de la escuela. Se involucraron en el diseño de la investigación, desde la elaboración de las preguntas problema, la recolección de los datos y el análisis de los mismos en pequeños grupos. Al comienzo de la experiencia la profesora de mercadeo les explicó, en algunas sesiones, los procedimientos de la investigación social cualitativa y, armados con esta preparación, se dieron a la tarea de investigar su propia escuela.

Como puede verse, la hipótesis del maestro investigador cobra cada vez más fuerza en todos los ámbitos de formación de maestros. Los esfuerzos serios y continuados que hemos observado apuntan a la comprobación de la hipótesis que se empezó a enarbolar desde mediados del siglo XX. Los resultados de programas experimentales con maestros investigadores permiten concluir que el maestro puede investigar a la vez que enseña. Los requerimientos de la era del conocimiento y las necesidades nacionales para enfrentar una competitividad con calidad e innovación, demandan que se implemente ya el modelo del maestro investigador en los modelos de formación de formadores del país, mediante enfoques que promuevan aquella investigación que el docente puede en verdad realizar a la vez que enseña, como es la investigación pedagógica de aula en los tres tipos o formas aquí analizados.

2.1.3. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Las múltiples condiciones socioculturales, económicas, políticas, ambientales; caracterizadas por contradicciones, conflictos, incertidumbres; el acelerado avance científico-tecnológico con diversos y opuestos enfoques (a veces sumamente instrumentales, reduccionistas); la impactante globalización en todas sus dimensiones, entretejen complejos y problemáticos escenarios, favorables-desfavorables; diversos, novedosos, en los ámbitos internacional, nacional, local, mismos profundamente entrecruzados y que a su vez signan los procesos educativos, en cuya compleja dinámica interactúan sujetos (estudiantes, profesores, administradores, funcionarios), procesos (planeación, instrumentación, realización, evaluación, seguimiento); elementos (teorías,

métodos, técnicas, materiales didácticos, tecnológicos, de estudio, etc. etc.), problemas, dificultades, avances, logros. Todo este proceso sella la compleja interrelación. Asimismo, la necesidad de fortalecer la formación de quienes realizan investigación educativa es un reto. En este marco, emerge la investigación formativa como opción viable que podría coadyuvar a dinamizar procesos de investigación y de formación desde una perspectiva de mejoramiento personal-social-ambiental.

En esta perspectiva, entendemos la investigación educativa como un proceso de construcción de saberes, de búsqueda de conocimiento, que permita incidir en el contexto socioeducativo. Pretende generar teoría nacida de situaciones concretas, para mejor entenderlas. Se intenta analizar, comprender, interpretar acontecimientos, condiciones, problemas de carácter educativo para contribuir a un mejor desarrollo científico de la educación, a procesos educativos que propicien la toma de conciencia crítica, el despliegue del ser humano y de la sociedad; investigación que no se detiene sólo en la descripción, en las explicaciones o en la interpretación. Las trasciende para generar opciones, proyectos alternativos que coadyuven en el mejoramiento educativo; por ende, social. Investigación comprometida con el cambio.

En esta línea, la Investigación Formativa a su vez, se constituye en poderoso instrumento de formación; asumida ésta como proceso de potenciación de las dimensiones del ser humano, con especial énfasis en las aptitudes cognitivo-volitivas, cuyas condiciones ontológicas de reflexividad, reciprocidad, eticidad, etcétera, posibilitan desplegar capacidades, actitudes, competencias que permiten insertarse en dinámicas de interrogación, de problematización, de búsqueda de caminos, de nuevos horizontes de construcción.

Destacamos dos elementos constitutivos de la formación: diferenciación activación (Honore, 1980). La ontológica reciprocidad abre el espacio para la comunicación, las interrelaciones, el diálogo con el otro, con los otros, con el entorno, es decir con la diferencia que fortalece a las identidades. El encuentro identidad-diferencia posibilita la activación de las múltiples potencialidades humanas. De ahí el énfasis de la investigación formativa en la conformación de equipos de trabajo. De Alba (2003: 126) destaca este carácter colectivo:

La investigación formativa] consiste en formar un grupo de investigación, que a su vez puede estar constituido por diversos tipos de grupos y equipos, con estudiantes y

académicos con distintos niveles formativos y experiencia, quienes durante la investigación: 1) realizan tareas según su nivel formativo, capacidades y habilidades, en una línea de apertura, formación y producción... 2) el equipo base es responsable de la dirección y coordinación de la investigación, así como de brindar formación y capacitación a los integrantes del equipo durante todo el proceso.

En este contexto, la investigación formativa se constituye en un espacio en el cual se interreflexiona, se aprende, se reconstruye y construye conocimiento, se generan nuevas formas de relación y de interacciones académicas, sociales, personales. Es el campo de la formatividad, el cual Honore (1980: 126) considera que: “Representa, pues, la manera en que el entorno material y humano toma las “formas” que, en el medio, sirven de soporte objetivo a la formación”. Y posibilita la acción y el surgimiento de nuevas miradas utópicas.

Trabajar colegiadamente implica el intercambio de planteamientos, ideas; el compartir problemas, tendencias, dificultades y limitaciones en la construcción de conocimientos, así como también analizar enfoques, perspectivas, buscar soluciones y nuevas alternativas a las dificultades encontradas.

Asimismo, la investigación formativa constituye vital espacio para generar innovaciones, en tanto que coadyuva a través de la indagación y profundización de los fenómenos inherentes a los procesos educativos y a los de formación de cuadros para realizarla.

Asumimos la innovación como un acto de creación nacido de experiencias con sus logros y sus limitaciones. Pensamos con Candia (2006:5) que “Innovar es hacer extraordinario lo cotidiano, es producir aportes significativos en búsquedas que no por propias, dejan de ser universales, ni por tomar de otros ámbitos dejan de ser pertinentes pero requieren de una postura frente al mundo”.

La investigación formativa es innovadora en tanto nace de reflexiones que recuperan experiencias para articularlas con la “instauración multidimensional de nuevos desarrollos sociotécnicos” (Mejía Haro, et al. 1994:31).

Podríamos sintetizar las características fundamentales de la investigación formativa del siguiente modo:

- Se sustenta en una racionalidad crítica, por lo mismo es abierta, flexible, dialógica, problematizadora, argumentativa, autoanalítica; opuesta a toda racionalización justificante; por lo mismo, posibilita la generación de conciencia crítica, grupal, ética.
- El enfoque crítico de la Investigación Formativa asume las condiciones de objetividad, subjetividad, intersubjetividad, signadas por factores históricos, sociales, culturales. En términos de Sauv   (2000: 55) “se apoya en una ontología realista crítica [...] en una epistemología intersubjetivista y dialéctica [...] Adopta una multimetodolog  a, favoreciendo las estrategias cualitativas, pero explotando igualmente según las necesidades las herramientas cuantitativas”.
- El propósito de cambio, de transformación es constitutivo de esta investigación.
- Genera “teorías arraigadas en los problemas y perspectivas de las prácticas educativas” (Carr, 1988: 135).
- El rigor, la consistencia, la congruencia teoría-práctica, configuran sus procesos y procedimientos.
- La dimensión ético-axiológica-política es pilar sustentante en el desarrollo de la Investigación Formativa.
- Alimenta y nutre a todos sus elementos constitutivos, con sentido, con proyección hacia nuevos horizontes.
- Permite configurar habitus colectivos, singulares, la participación es insoslayable en la Investigación Formativa, pues los equipos de trabajo realizan periódicamente cursos, seminarios, reuniones, jornadas, etc., en los cuales se propicia la interrelación, el intercambio de experiencias, el debate, el análisis, la reflexión sobre los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan el trabajo de investigación, lo que trae como consecuencia la producción colectiva de materiales y publicaciones. En tal sentido, la intersubjetividad cobra relevancia.
- Es instrumento nodal para fortalecer un pensar dialógico, humanizante; para dinamizar el trabajo interdisciplinario entendido como “confrontación e intercambio de saberes desde cada una de las disciplinas que pretenden construir un objeto” (Ander-Egg, 1994, 27).

Hemos abordado las bases teóricas de la investigación formativa y sus implicaciones. El siguiente inciso sustenta su carácter estratégico.

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO ESTRATEGIA

Realizar investigación no es una tarea fácil y menos en el campo de la educación; sin embargo, es una urgente necesidad, como la advierte Imbernón: (2002:7) “Sin investigación no hay campo de conocimiento. Hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo”. Mayor complejidad representa formar personal para las tareas de investigación. ¿Dónde y cómo se forma a los investigadores en educación que se requieren en nuestro país?

Básicamente se realiza mediante dos estrategias. La primera, a través de posgrados: especialidades, maestrías y doctorados; la segunda, por medio de cursos y/o seminarios de investigación, organizados por instituciones educativas para determinados grupos de docentes. Si bien estas vías son loables, no son suficientes.

La investigación como acto generador de conocimiento requiere mucho más que la aplicación de técnicas y definiciones. Sánchez Puentes señala al respecto: “El investigador, al formular su problema, planifica y conduce racionalmente sus decisiones teóricas, prácticas, operativas e instrumentales con la intención de encontrar una respuesta a su pregunta” (1989: 9) Por ello, se intenta reconstruir las bases teóricas y metodológicas de la investigación formativa como una estrategia innovadora que podría coadyuvar en la formación, en este campo.

La estrategia se entiende como un conjunto de principios, criterios y procesos que se emplean según las condiciones y posibilidades de los sujetos implicados y de su contexto. La estrategia se estructura, se instrumenta y se va construyendo mediante procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales los involucrados eligen y recuperan, de manera coordinada, los conocimientos que necesitan para cumplimentar un objetivo, con base en la situación en que se produce la acción.

CONCLUSIONES

- La investigación formativa podría constituirse en una estrategia significativa para fortalecer la formación en el campo de la investigación educativa.

- La investigación formativa asumida desde un enfoque crítico implica:
 - a. toma de conciencia sobre sí mismo, sobre la realidad humana, social, educativa;
 - b. compromiso para contribuir al cambio de la misma. Este carácter ético-político de la investigación formativa, constituye un desafío difícil, complejo, pero realizable.
- El proceso diferenciación-activación, en la actualidad se torna en una exigencia necesaria y requerida para la investigación formativa. Y si bien, implica dificultades, contradicciones, conflictos; de todos modos, constituye un reto a confrontar.
- Consideramos a la innovación una configuración intelectual, sociotécnica, ético-política para coadyuvar al mejoramiento profesional y por ende, al bienestar social, humano.
- La conformación de equipos de trabajo interprofesionales, interregionales, en una perspectiva de colaboración y de compromiso que posibiliten la vinculación nacional, la integración de redes, se torna relevante.
- Es de destacar el impacto de la investigación formativa, especialmente en la formación de los estudiantes participantes. Se constituye en un espacio que los inicia no sólo en la construcción del conocimiento. Se insertan en procesos axiológicos, ético-políticos que les generan nuevas expectativas personales, profesionales.

2.1.4. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Introducción

Salcedo (2003) asume la investigación educativa como posibilitadora de construcción de conocimiento se convierte en instrumento para develar el mundo complejo de la escuela. La investigación como base de la enseñanza y de formación permite al docente, desde la reflexión crítica, la construcción de saber dejando de lado el rol de mediador pasivo entre teoría y práctica , sin embargo como bien lo ha señalado el profesor Porlán (1995) solo una reflexión que incorpore la crítica ideológica (citando a Carr y Kemmis: 1986) puede revelar a los profesores "como sus creencias y actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y necesidades colectivas". El

ejercicio investigativo asumido desde teorías críticas puede dirigir procesos reales de transformación no solo de las prácticas pedagógicas sino de las prácticas sociales inmersas en la Escuela, favoreciendo la democratización del conocimiento y paliando los efectos de la desigualdad social.

La investigación educativa es concebida desde la Universidad como la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo en tanto se convierte a su vez en un proceso de aprendizaje para quienes participan en ella de tal modo que ese aprendizaje le permita considerar una acción informada y reflexiva sobre la propia práctica. La problematización que hace el docente de su quehacer de manera sistemática y crítica, en búsqueda de explicaciones o interpretaciones del mismo, ha permitido la cualificación y de su profesión y por tanto el perfeccionamiento de su ejercicio.

Desde este convencimiento se ha decidido apostarle a la configuración del maestro como intelectual y como investigador financiando en los últimos tres años, esto es, desde 1999 hasta el año 2001 un total de 64 proyectos de investigación en el aula por considerar que la investigación que desarrolla el maestro en su quehacer diario y desde su cotidianidad educativa requiere de una mayor atención en la actualidad. Así ha desarrollado una estrategia que cualifica el producto y el proceso mismo de investigación de los maestros dando mayor relevancia a i) preguntas investigativas que emergen de la práctica pedagógica ii) problemas investigativos planteados por los maestros y que se articulan al PEI y iii) la implicación en el proceso investigativo de toda la institución escolar.

Aproximaciones al Concepto Innovación

Los avances científicos y tecnológicos de la segunda mitad del siglo XX obligaron a replantear los sistemas de productividad, comerciales y de formación. Los cambios vertiginosos que esos avances han traído al desarrollo de la humanidad le exigen cambios en procesos acelerados que enfrentan en una distancia cada vez más estrecha lo antiguo con lo nuevo.

La innovación así se constituye en un cambio intencional y controlado y en un proceso de construcción social en tanto la sociedad toma conciencia de un nuevo problema o fenómeno y a partir de él genera reflexiones y explicaciones, y por tanto teorías, lo que ha dado lugar

a que en las últimas décadas se formalice un discurso que en primer plano corresponde a los cambios acaecidos en lo tecnológico y empresarial y que se ha transferido a lo educativo.

Así, en la instalación del concepto de cambio como organizador de la realidad y del conocimiento se va configurando lo que desde la filosofía se ha llamado el posmodernismo: la indeterminación, la incertidumbre y la inestabilidad de la verdad como verdad única, de la realidad como objetiva, de la decadencia de los metarrelatos, de la globalización de la cultura, de la subjetividad como posibilidad de comprensión e interpretación del mundo.

Como consecuencia los sistemas educativos también están cambiando y exigen nuevas concepciones de escuela y por ende de la enseñanza: (de la Torre, Saturnino: 1998)

- Desplazar el interés del sujeto que enseña al sujeto que aprende: desarrollando en él habilidades cognitivas y enseñarle a aprender por sí mismo.
- La escuela como escenario en el que convergen múltiples culturas y ella misma como estructura propia.
- La escuela como sistema flexible hacia el cambio y la adaptación.
- La formación de docentes y docentes para la innovación, el cambio y el tiempo libre.

Los enfoques de interpretación sobre Innovación varían, si bien algunos parten de la sociología del conflicto en oposición al modelo integracionista para abordar el concepto, otros prefieren afirmar que lo hacen desde posiciones socioculturalistas, pero ambos casos se acepta que el concepto de innovación proviene de las teorías sistémicas.

Desde la primera tendencia se analiza los aspectos normativos y formales enfatizando en conceptos justamente de integración como armonía, equilibrio, conservación y reproducción. La sociología del conflicto busca, como afirma Francisco Aguilar (1991), centrar la atención en el cambio social y en el proceso social entendido como cambio en las relaciones de poder. El enfoque socioculturalista (Moreno Santacoloma, M.C., 1994; de la Torre: 1998), comprende la innovación como una relación dialéctica entre los hombres, consigo mismo y con su mundo social

Desde la reflexión, la teoría y la práctica la innovación hace referencia a varios elementos que lo constituyen conceptualmente y para ello recogemos los aportes del Grupo Grileidi, de la Universidad Distrital de Bogotá:

1. Lo nuevo: Etimológicamente la palabra lo contiene, sin embargo las discusiones alrededor de sí lo nuevo es consustancial a la innovación lo han relativizado en tanto lo nuevo es efímero en el tiempo y pertenece a los contextos y quien lo vive como tal. Lo nuevo para nosotros puede no serlo para otros. De hecho se ha definido innovación (Restrepo: 1991) como la transferencia de ideas que funcionaron en el pasado y fueron abandonadas o que no funcionaron y ahora hallaron condiciones favorables.
2. El cambio: Algunos autores hablan de los cambios producidos por una innovación tanto en dimensiones externas (legales y organizativas) e internas (actitudes y comportamientos de las personas). A estos últimos les dan mayor importancia por ser los que verdaderamente posibilitan la interiorización por parte de los maestros de los principios que inspiran la innovación que se esté adelantando. Inherente al concepto de cambio está el ser deliberado, intencional y voluntario.
3. La acción transformadora: En tanto o mejora y equilibra el sistema o decide romper y crear un nuevo sistema.
4. El proceso: La innovación como opuesta a las prácticas pedagógicas tradicionales se constituye en la ruptura de las secuencias que establecen aquellas, pero de igual manera esas rupturas se suceden en el tiempo y con variedad en la intensidad como en la intencionalidad.
5. Y finalmente retomamos la idea de que a la innovación subyace procesos de resistencia en tanto la innovación representa la llegada de ideas nuevas y creativas y en ese sentido una salida al sistema.

Este mismo grupo de investigación realiza un esfuerzo bastante significativo en construir el concepto de innovación desde un estudio comparativo entre lo producido por el IDEP y lo que se pone en emergencia: 1 IDEP

CONCEPTO EN EMERGENCIA

Es una estrategia de desarrollo pedagógico que en la escuela busca la transformación de prácticas pedagógicas a partir de la reorganización intencional y explícita de relaciones, estructuras y contenidos...

...que se convierte para los P.E.I. en una propuesta para orientar las acciones y estrategias que propician la calificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Se necesita alternar, trastornar la calma y el orden para innovar. Pero esta alteración debe ser deliberada, intencional y voluntaria.

La innovación se debe dar en la medida en que ésta sea apropiada para el maestro, de lo contrario cuando se da bajo presión o por medio de una reforma no es exactamente innovación.

Es importante tener en cuenta que estamos frente a una toma de conciencia y a un deseo deliberado de hacer algo diferente, es decir que aquí hablamos de cómo toda innovación es un cambio, pero no todos los cambios son innovadores.

Se asume que la innovación contiene un saber o saber cómo, que objetiva las realizaciones del acto pedagógico de modo práctico, a partir de la intención explícitamente expuestas.

La innovación es una acción determinada particular ya que no tiene programación puesto que se desarrolló en medio de lo casual, de lo inesperado y aleatorio. Aquí estos elementos se dan como constitutivos y no como perturbadores. Por lo tanto hablar "de un proyecto de innovación" es paradójico! Ya que, si una innovación debe, para ser identificada como tal, que se lograrán al terminar el proceso. Los objetivos se inscriben en una estrategia de reconocimiento de las instituciones que pueden acordar o negar su apoyo.

Se consideran proyectos, métodos o estrategias de innovación aquellas experiencias que por su trayectoria e impacto en el PEI permite validarse, sistematizarse y transferirse a otras instituciones educativas.

La innovación es un proceso de construcción de sentido en un pasado, un presente y un futuro que hacer pasar al individuo de agente a sujeto de su propia historia.

La innovación en la escuela busca la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la reorganización intencional y explícita de las relaciones, estructuras y contenidos que la componen

La innovación es esencialmente un proceso. La palabra proceso es entendida como un hecho que contiene secuencias que se suceden en el tiempo, según los períodos de aceleración, de vacío, de re aceleración según los momentos, de temporalidades heterogéneas y espirales. Existen retrocesos, regresiones y evoluciones a veces fantásticas. La innovación en educación siembra sus raíces en la acción ordinaria y en su comprensión práctica concebida "como una red conceptual de la acción"

La innovación es una alternativa pedagógica que mejora la eficiencia, equidad y calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Cada innovación es particular, pero se puede explicar por medio de las relaciones entre sus elementos. Así lo nuevo y su propia forma de intervención y su transformación en valores producen los procesos de cambio en un contexto singular en donde la cálida es lo más importante.

Se asume además que la innovación no es un fin en sí misma sino una estrategia de formación tanto para los docentes como para los estudiantes. En los docentes desde modelos de formación basados en la reflexión y en la investigación acción, en los estudiantes en tanto mejora o descubre estrategias de aprendizaje.

El IDEP asume que el ejercicio de la autonomía escolar pasa necesariamente por la generación de innovaciones educativas. Si no hay innovación no hay ejercicio de la autonomía, no hay afirmación de las instituciones desde un proceso endógeno. "Innovar significa abrir horizontes, generar un interés investigativo, disfrutar el placer de indagar, descubrir proponer, reevaluar pero ante todo de inventar. Se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues solo cuando se da por supuesto se convierte en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento, es posible la innovación".²

Los proyectos de investigación e innovación presentados al Instituto por maestros y por investigadores de la educación en general, nos muestran que la reflexión sobre la escuela y

su función social está siendo abordada de manera rigurosa por los propios docentes: Se evidencia que estamos dejando atrás las visiones disciplinarias accediendo a construcciones más holísticas en la comprensión de la realidad" pues comienza a asumirse que desde miradas integrales y no fragmentarias sobre los fenómenos es que puede ser posible la transformación de los mismos. Hay una intención explícita por provocar cambios y transformaciones en las prácticas pedagógicas y más allá en las prácticas sociales de docentes y alumnos, una voluntad clara de otorgar a estos últimos elementos conceptuales y actitudinales que les permita pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad que bien puede no serlo.

Los enfoques cualitativos interpretativos utilizados por la investigación en el aula van dejando atrás modelos cuantitativos y experimentales que se aplicaban de forma pura, ahora en interesantes mixturas van tejiendo metodologías propias de la investigación de aula en las que la observación participante intensa va derivando en reflexiones que desentrañan los puntos de vista de los docentes investigadores fundamentados y argumentados en la teoría formal, los métodos etnográficos centran la atención en conductas verbales y no verbales de docentes, estudiantes y sus múltiples interacciones y la investigación acción es el baluarte para indagar por la practica en tanto ello reporta beneficios a la comunidad educativa y no solamente a la académica.

Las innovaciones develan las tensiones existentes entre permanencia y cambio, develan el proceso de reflexión crítica sobre el sentido de la acción educativa desde el escenario mismo de las prácticas pedagógicas cotidianas. Los docentes innovadores han reorganizado de manera intencional el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando hacerlos más significativos, aplicando y apropiando conocimientos para orientar acciones y estrategias que transformen la realidad del proceso y dar nuevos sentidos a estructuras, relaciones y contenidos.

2.1.5. DELIMITACIONES CONCEPTUALES

GESTIÓN PEDAGÓGICA

Esta disciplina tiene por objeto el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Por tanto está determinado por el desarrollo de las teorías generales de la

gestión y los de la educación. Pero no se trata de una disciplina teórica, su contenido disciplinario está determinado tanto por los contenidos de la gestión como por la cotidianidad de su práctica. En este sentido es una disciplina aplicada, es un campo de acción, es una disciplina en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática. Es por tanto una disciplina en proceso de gestación e identidad.

Nano de Mello (1998) destacando el objetivo de la gestión educativa en función de la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, define la gestión pedagógica como eje central del proceso educativo.

Por otra parte Sander Venno (2002) la define como el campo teórico y praxiológico en función de la peculiar naturaleza de la educación, como práctica política y cultural comprometida con la formación de los valores éticos que orientan el pleno ejercicio de la ciudadanía y la sociedad democrática.

A partir de las conceptualizaciones puede apreciarse entonces las distintas maneras de concebir la gestión pedagógica que como su etimología la identifica siempre busca conducir al niño o joven por la senda de la educación, según sea el objetivo del cual se ocupa, de los procesos involucrados, de no ser así traería consecuencias negativas dentro de estas el que el educador, que es él que está en contacto directo con sus alumnos después de la familia, posea poco grado de conocimiento de las características psicológicas individuales de los Alumnos. Es por ello entonces que en estos tiempos donde la tecnología de la información y la educación y la competitividad nos obligan a desarrollar procesos pedagógicos acorde con las exigencias sociales, de ahí que los docentes no solo deben preocuparse por enseñar, sino por formar alumnos capaces de sobrevivir en una sociedad de la información del conocimiento múltiples y del aprendizaje continuo, para esto se necesita una gestión pedagógica capaz de crear condiciones suficientes para que los alumnos sean artífices de su proceso de aprendizaje.

Fuente: <http://www.monografias.com/trabajos55/gestion/gestion3.shtml#ixzz3Hv0rMKkI>

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Es la aplicación racional y sistemática de los principios y las teorías de la administración general al manejo de organizaciones educativas; pues esta disciplina busca resolver en una

organización educacional la asignación y coordinación de los distintos recursos con los que ella cuenta, sean estos materiales, financieros, tecnológicos, académicos, con el fin de lograr los objetivos y metas trazados por la institución.

Fuente: Administración Educativa. Jorge A. Marconi. Honduras

EDUCACIÓN

Es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con los demás y con el conjunto.

Fuente: QUÉ ES LA EDUCACIÓN. Aníbal León. Escuela de Educación. Mérida, Edo. Mérida. Venezuela.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Es un proceso sistemático e intencional que consiste en la recogida de información fiable y válida y el análisis e interpretación de la misma, con el fin de ampliar el conocimiento sobre los fenómenos educativos, buscar una explicación y comprensión de los mismos, así como solucionar los problemas planteados en el ámbito de la educación.

Fuente: Concepto de investigación educativa. Dr. Luis Miguel Marín de Oliveira.

INVESTIGACIÓN DE AULA

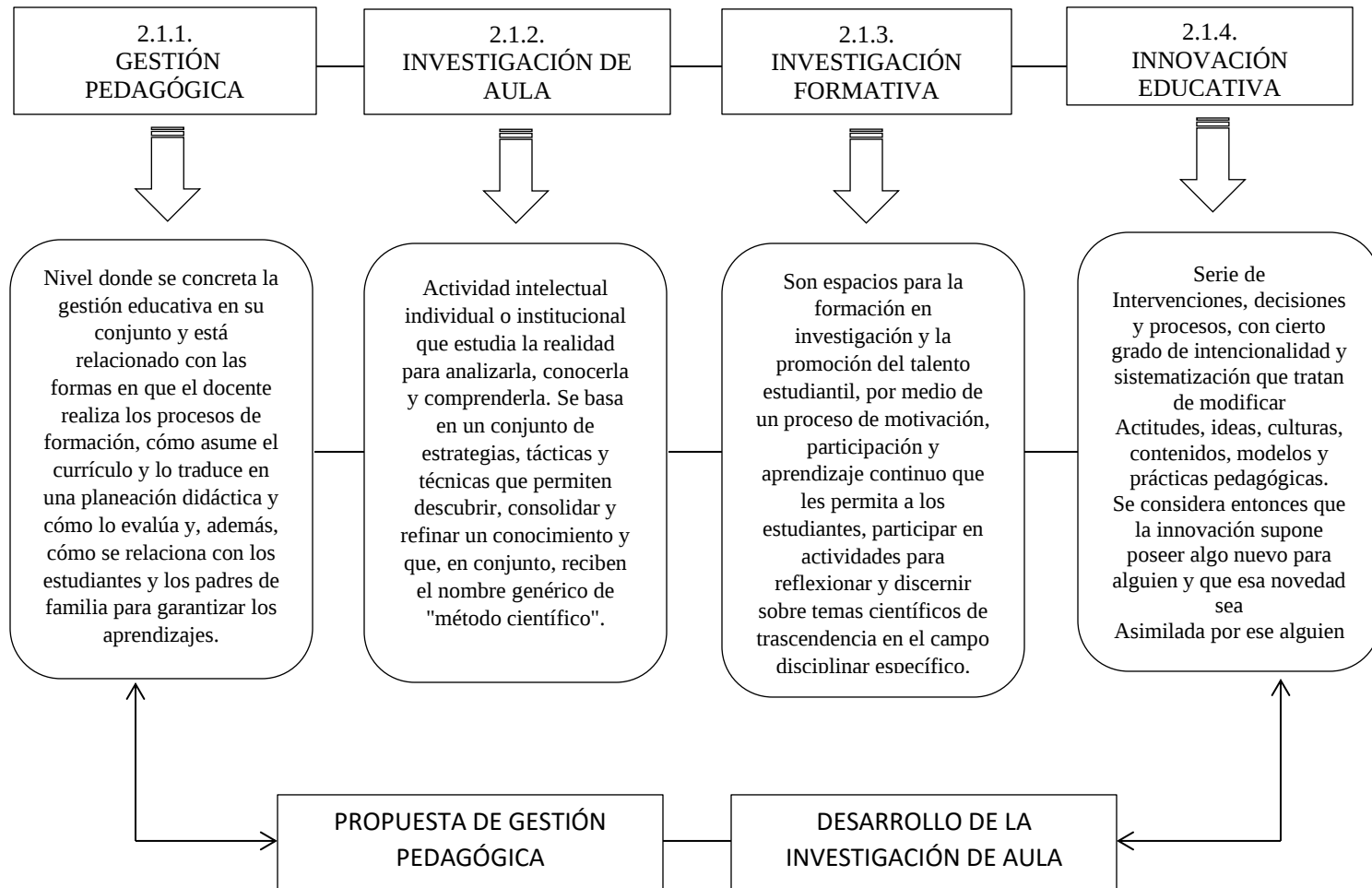
Busca promover el aprender a aprender, el protagonismo del estudiante con respecto a su propio aprendizaje o aprendizaje autónomo, yendo más allá del aprendizaje de conceptos o conocimiento declarativo, en pos del conocimiento estratégico, esto es, el conocimiento con el cual se puede producir conocimiento.

Este último incluye el aprendizaje y la aplicación del método o de los métodos científicos, y el acceso a los tipos de aprendizaje de orden superior, planteados por las distintas taxonomías de aprendizaje, desde la de Benjamín Bloom hasta las más recientes en las que se propone llegar hasta la pregunta o problematización de los fenómenos, la solución de

problemas, la evaluación de teorías, la transferencia metodológica, la formulación de leyes o principios y la metacognición.

Fuente: Investigación de aula: formas y actores. Bernardo Restrepo Gómez. Ph. D. en Investigación en Educación y Sistemas Instruccionales. E-mail: bernardog@une.net.co

ESQUEMA DE LAS BASES TEÓRICO CIENTÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO III

RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y LA PROPUESTA

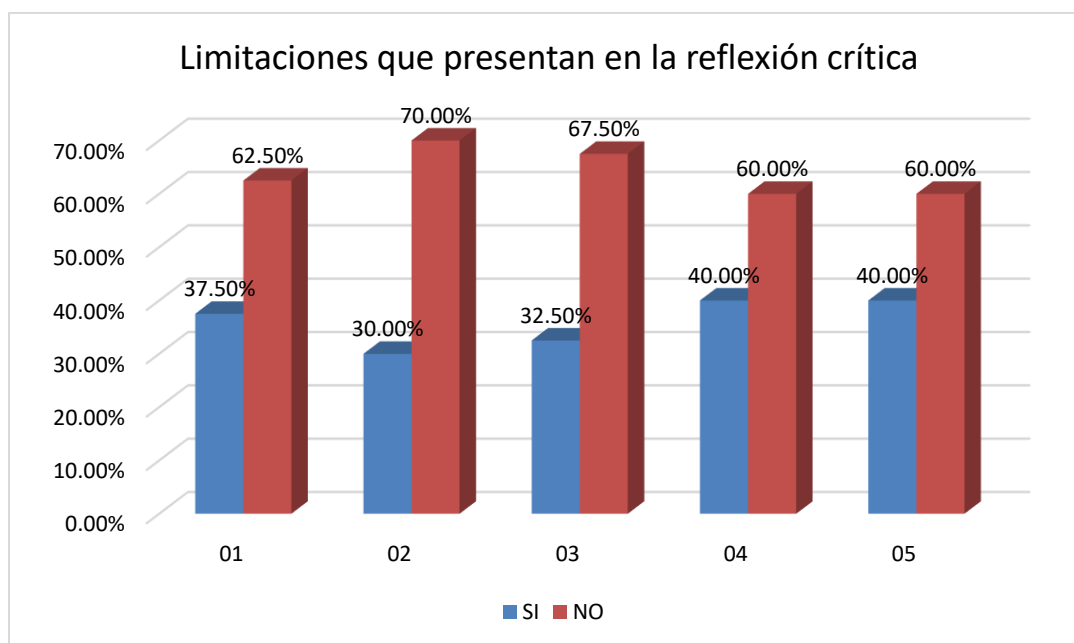
3.1 RESULTADOS

TABLA 01

Indicador: Limitaciones que presentan en la reflexión crítica

Nº	ITEMS	CRITERIOS			
		SI		NO	
		Nº	%	Nº	%
01	Demuestra habilidad para analizar hechos de la vida cotidiana	15	37.50%	25	62.50%
02	En la expresión oral, demuestra organización de sus ideas	12	30.00%	28	70.00%
03	Es capaz de defender sus opiniones	13	32.50%	27	67.50%
04	Realiza, con facilidad, comparaciones	16	40.00%	24	60.00%
05	Resuelve problemas de diversa naturaleza	16	40.00%	24	60.00%

Fuente; 40 estudiantes de 4to grado de Educación Primaria, de la I.E. N° 00938 del sector “Juan Velasco Alvarado” en Nueva Cajamarca –Rioja- San Martín



INTERPRETACION

Al aplicar la presente ficha de observación a 40 estudiantes acerca del indicador **Limitaciones que presentan en la reflexión crítica** se obtuvieron los siguientes resultados:

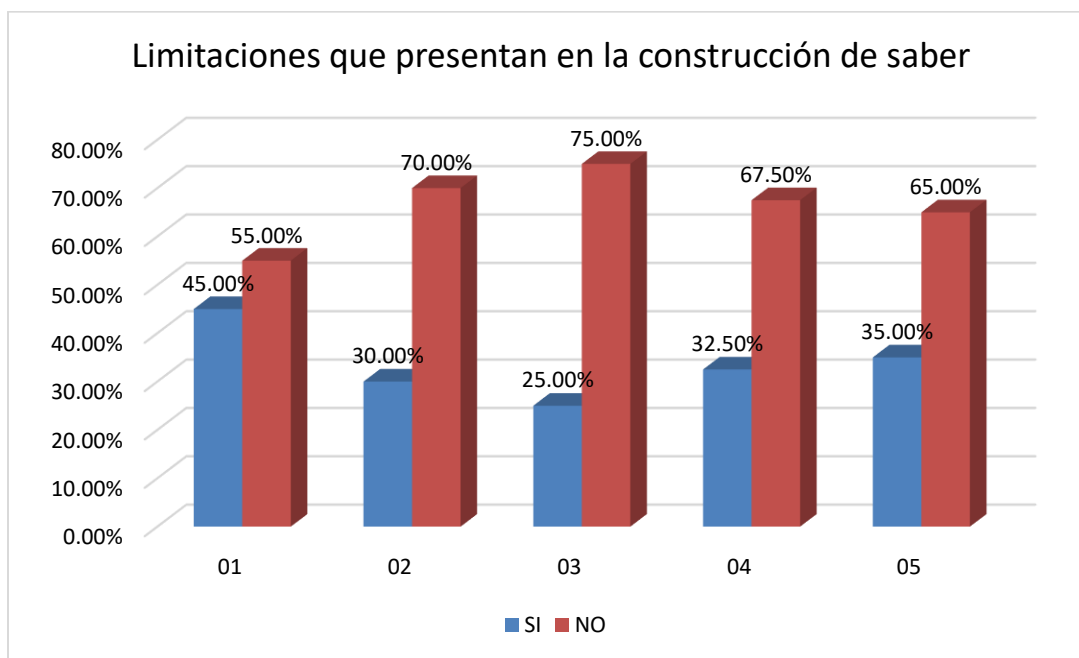
1. Con respecto al indicador **Demuestra habilidad para analizar hechos de la vida cotidiana** se obtuvo que el 37.50% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 62.50% no lo hacía.
2. De acuerdo al indicador **En la expresión oral, demuestra organización de sus ideas** se pudo observar que el 30.00% demostraba que si realizaba la actividad mencionada en cambio el otro 70.00% no lo realizaba.
3. Con respecto al indicador **Es capaz de defender sus opiniones** se obtuvo que el 32.50% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 67.50% no lo hacía.
4. De acuerdo al indicador **Realiza, con facilidad, comparaciones** se pudo observar que el 40.00% demostraba que si realizaba la actividad mencionada en cambio el otro 60.00% no lo realizaba.
5. Con respecto al indicador **Resuelve problemas de diversa naturaleza** se obtuvo que el 40.00% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 60.00% no lo hacía.

TABLA 02

Indicador: Limitaciones que presentan en la construcción de saber

N°	ITEMS	CRITERIOS			
		SI		NO	
		N°	%	N°	%
01	Observa y describe las características de objetos y procesos que le alcanza el profesor.	18	45.00%	22	55.00%
02	Formula opinión, de carácter personal, ante las preguntas que sobre los temas desarrollados formula el profesor.	12	30.00%	28	70.00%
03	Defiende sus ideas que surgen como producto del desarrollo de las lecturas sobre los temas curriculares	10	25.00%	30	75.00%
04	Después de la ejecución de las demostraciones prácticas, es capaz de diferenciar la teoría de la práctica.	13	32.50%	27	67.50%
05	Demuestra que sabe lo que es una conclusión y cómo llegar a esta.	14	35.00%	26	65.00%

Fuente; 40 estudiantes de 4to grado de educación primaria, de la I.E. N° 00938 del sector “Juan Velasco Alvarado” en Nueva Cajamarca –Rioja- San Martín



INTERPRETACION

Al aplicar la presente ficha de observación a 40 estudiantes acerca del indicador **Limitaciones que presentan en la construcción de saber** se obtuvieron los siguientes resultados:

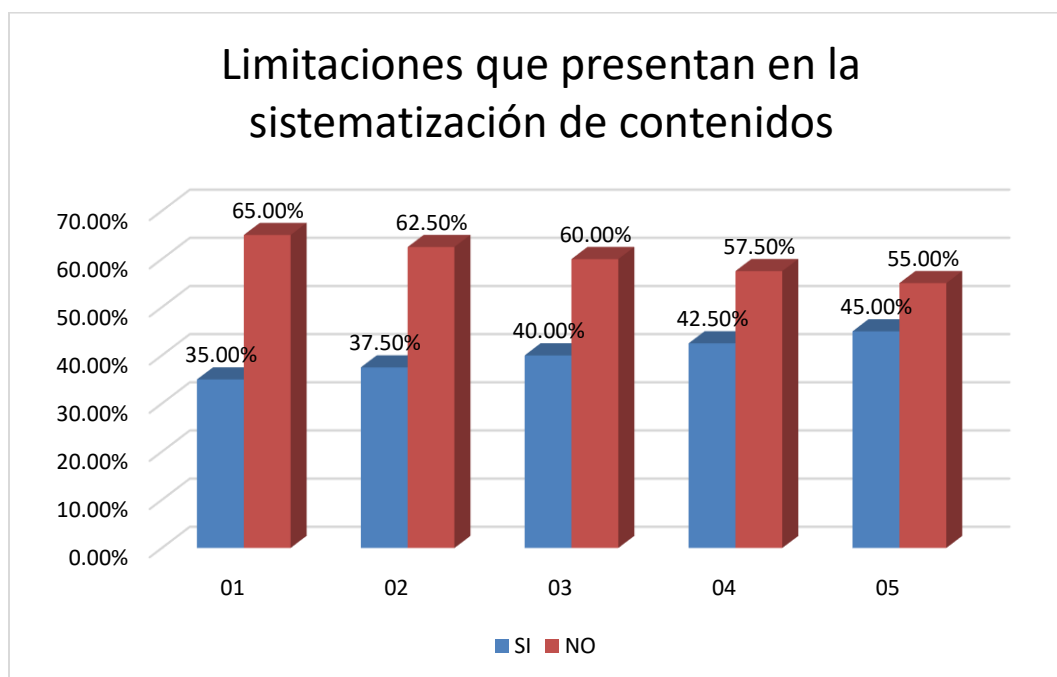
1. Con respecto al indicador **Observa y describe las características de objetos y procesos que le alcanza el profesor.** se obtuvo que el 45.00% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 55.00% no lo hacía.
2. De acuerdo al indicador **Formula opinión, de carácter personal, ante las preguntas que sobre los temas desarrollados formula el profesor** se pudo observar que el 30.00% demostraba que si realizaba la actividad mencionada en cambio el otro 70.00% no lo realizaba.
3. Con respecto al indicador **Defiende sus ideas que surgen como producto del desarrollo de las lecturas sobre los temas curriculares** se obtuvo que el 25.00% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 75.00% no lo hacía.
4. De acuerdo al indicador **Después de la ejecución de las demostraciones prácticas, es capaz de diferenciar la teoría de la práctica** se pudo observar que el 32.50% demostraba que si realizaba la actividad mencionada en cambio el otro 67.50% no lo realizaba.
5. Con respecto al indicador **Demuestra que sabe lo que es una conclusión y cómo llegar a esta** se obtuvo que el 35.00% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 65.00% no lo hacía.

TABLA 03

Indicador: Limitaciones que presentan en la sistematización de contenidos

N°	ITEMS	CRITERIOS			
		SI		NO	
		N°	%	N°	%
01	Ordena, desordena y reconstruye distinto tipo de juegos mentales: rompecabezas, orden de las piezas de ajedrez etc., y, explica su lógica	14	35.00%	26	65.00%
02	Comprende la estructura y funcionamiento de juegos mecánicos y luego mejora las soluciones.	15	37.50%	25	62.50%
03	Conceptualiza y explica, de modo oral, el orden de imágenes colocadas en desorden.	16	40.00%	24	60.00%
04	Organiza ideas colocadas en desorden.	17	42.50%	23	57.50%
05	Evalúa su actuación y las competencias demostradas por sus compañeros.	18	45.00%	22	55.00%

Fuente; 40 estudiantes de 4to grado de educación primaria, de la I.E. N° 00938 del sector “Juan Velasco Alvarado” en Nueva Cajamarca –Rioja- San Martín



INTERPRETACION

Al aplicar la presente ficha de observación a 40 estudiantes acerca del indicador **Limitaciones que presentan en la sistematización de contenidos** se obtuvieron los siguientes resultados:

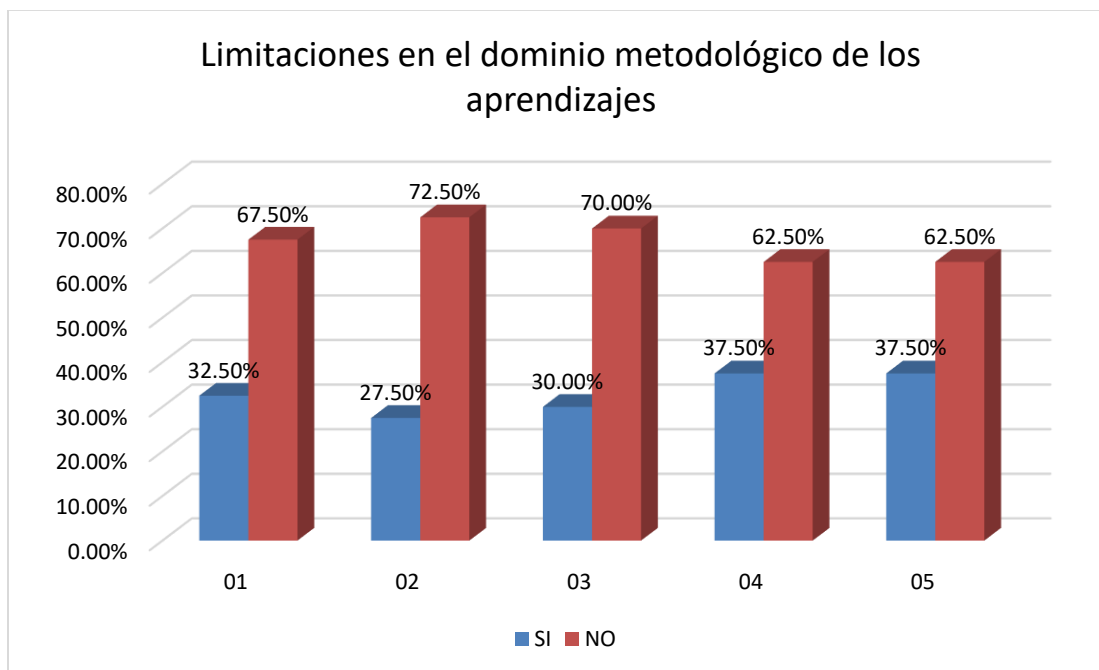
1. Con respecto al indicador **Ordena, desordena y reconstruye distinto tipo de juegos mentales: rompecabezas, orden de las piezas de ajedrez etc., y, explica su lógica** se obtuvo que el 35.00% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 65.00% no lo hacía.
2. De acuerdo al indicador **Comprende la estructura y funcionamiento de juegos mecánicos y luego mejora las soluciones** se pudo observar que el 37.50% demostraba que si realizaba la actividad mencionada en cambio el otro 62.50% no lo realizaba.
3. Con respecto al indicador **Conceptualiza y explica, de modo oral, el orden de imágenes colocadas en desorden** se obtuvo que el 40.00% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 60.00% no lo hacía.
4. De acuerdo al indicador **Organiza ideas colocadas en desorden** se pudo observar que el 42.50% demostraba que si realizaba la actividad mencionada en cambio el otro 57.50% no lo realizaba.
5. Con respecto al indicador **Evalúa su actuación y las competencias demostradas por sus compañeros** se obtuvo que el 45.00% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 55.00% no lo hacía.

TABLA 04

Indicador: Limitaciones en el dominio metodológico de los aprendizajes

Nº	ITEMS	CRITERIOS			
		SI		NO	
		Nº	%	Nº	%
01	Observa, escucha y analiza las distintas aportaciones de sus compañeros y la suya propia, respetando las orientaciones del profesor.	13	32.50%	27	67.50%
02	Propone alternativas de comprensión y explicación de los temas propuestos en clase.	11	27.50%	29	72.50%
03	Comunica sus experiencias sobre las distintas maneras de realizar la comprensión de las lecturas, propias de las diferentes disciplinas curriculares	12	30.00%	28	70.00%
04	Propone la organización de los roles, en función a las aptitudes, actitudes, necesidades e inclinaciones vocacionales de sus compañeros	15	37.50%	25	62.50%
05	Acepta, de buen agrado, el trabajo grupal con sus compañeros, asimismo el asesoramiento, revisión y evaluación de las tareas	15	37.50%	25	62.50%

Fuente; 40 estudiantes de 4to grado de educación primaria, de la I.E. N° 00938 del sector “Juan Velasco Alvarado” en Nueva Cajamarca –Rioja- San Martín.



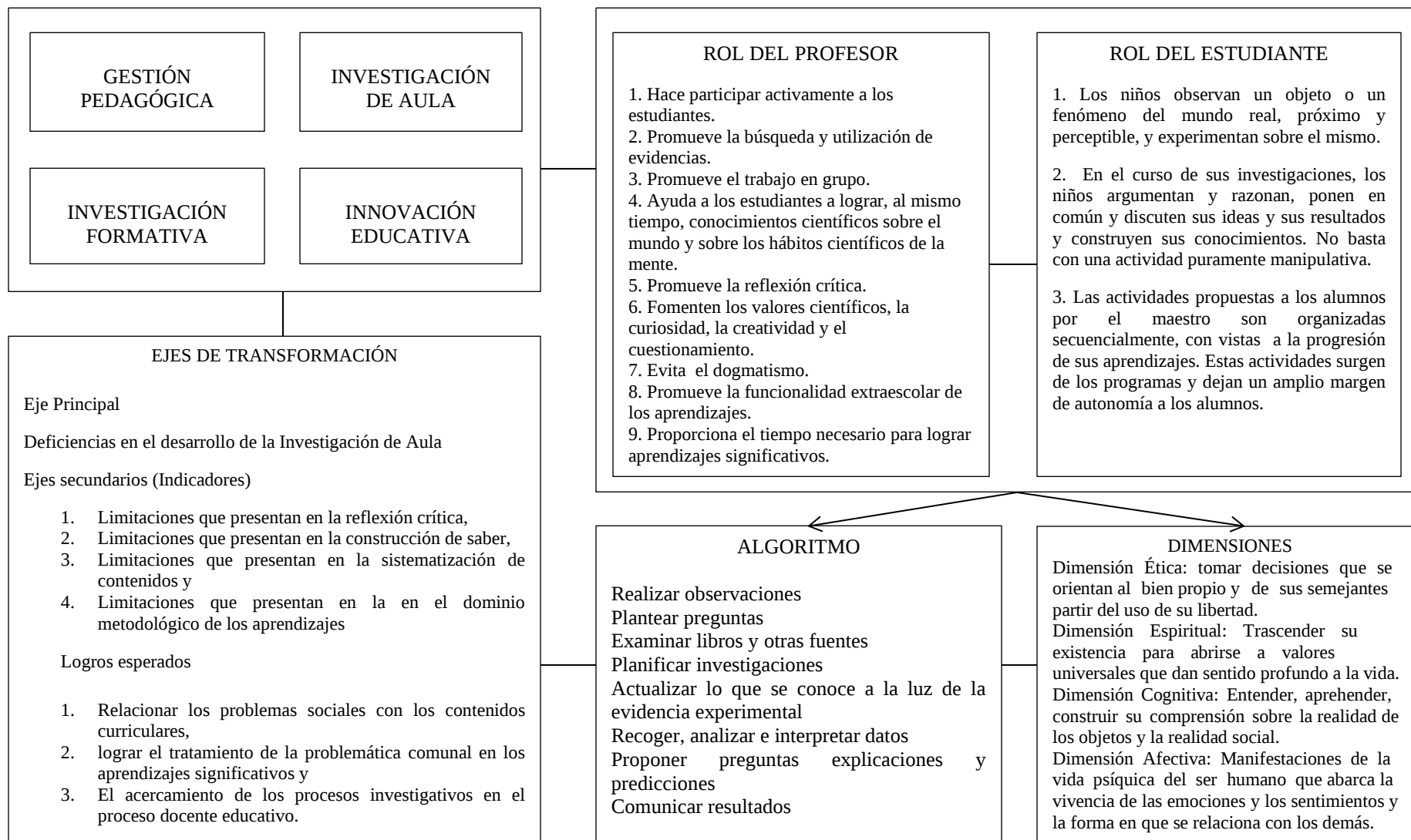
INTERPRETACION

Al aplicar la presente ficha de observación a 40 estudiantes acerca del indicador **Limitaciones en el dominio metodológico de los aprendizajes** se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Con respecto al indicador **Observa, escucha y analiza las distintas aportaciones de sus compañeros y la suya propia, respetando las orientaciones del profesor** se obtuvo que el 32.50% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 67.50% no lo hacía.
2. De acuerdo al indicador **Propone alternativas de comprensión y explicación de los temas propuestos en clase** se pudo observar que el 27.50% demostraba que si realizaba la actividad mencionada en cambio el otro 72.50% no lo realizaba.
3. Con respecto al indicador **Comunica sus experiencias sobre las distintas maneras de realizar la comprensión de las lecturas, propias de las diferentes disciplinas curriculares** se obtuvo que el 30.00% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 70.00% no lo hacía.
4. De acuerdo al indicador **Propone la organización de los roles, en función a las aptitudes, actitudes, necesidades e inclinaciones vocacionales de sus compañeros** se pudo observar que el 37.50% demostraba que si realizaba la actividad mencionada en cambio el otro 62.50% no lo realizaba.
5. Con respecto al indicador **Acepta, de buen agrado, el trabajo grupal con sus compañeros, asimismo el asesoramiento, revisión y evaluación de las tareas** se obtuvo que el 37.50% de la población encuestada si realizaba el ítem observado mientras que el restante 62.50% no lo hacía.

3.2. MODELO TEÓRICO QUE DESARROLLA LA PROPUESTA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA

FUNDAMENTO TEÓRICO



3.3 LA PROPUESTA

PROPUESTA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA

Introducción

Investigación de aula es la investigación con los estudiantes, mediante la cual el maestro acompaña los procesos investigativos de estos, o sea, la investigación formativa, cuyo propósito es aprender a investigar investigando. Restrepo (2009) sostiene que la investigación de aula, no tiene que ser investigación en el aula, sino en cualquier ambiente educativo institucional en el que se fomente el aprendizaje formal, pone las bases de la enseñanza del futuro y hace parte del énfasis actual en pedagogías activas que busca promover el aprender a aprender, el protagonismo del estudiante con respecto a su propio aprendizaje o aprendizaje autónomo, yendo más allá del aprendizaje de conceptos o conocimiento declarativo, en pos del conocimiento estratégico, esto es, el conocimiento con el cual se puede producir conocimiento. Este último incluye el aprendizaje y la aplicación del método o de los métodos científicos, y el acceso a los tipos de aprendizaje de orden superior, planteados por las distintas taxonomías de aprendizaje, desde la de Benjamin Bloom hasta las más recientes en las que se propone llegar hasta la pregunta o problematización de los fenómenos, la solución de problemas, la evaluación de teorías, la transferencia metodológica, la formulación de leyes o principios y la metacognición (Bloom, 1956; Gagné, 1965; Baron y Sternberg, 1986; Alexander y Judy, 1988). La idea es pasar de la estrategia didáctica centrada en el docente, al método científico puesto en manos del estudiante, con el propósito de que aprenda a investigar investigando. La investigación de aula es impulsada últimamente desde dos posiciones. La primera alude a la presión que la era del conocimiento pone sobre la investigación y que demanda “internalizar” la investigación desde el preescolar y la básica primaria, y no esperar a los posgrados, ni siquiera a los pregrados, como lo planteó el informe de la Comisión de Sabios, Colombia: al filo de la oportunidad (Presidencia de la República, 1994). Esta posición es ampliamente aceptada, entre otras cosas, porque la economía se mueve hoy a partir de la competitividad basada en la calidad, dependientes ambas de una buena educación

que, al incluir la investigación, permite llegar a la innovación, la que a su vez apalanca la competitividad.

FUNDAMENTO TEÓRICO

3.3.1. GESTIÓN PEDAGÓGICA

La investigación escolar es una estrategia de enseñanza en la que, partiendo de la tendencia y capacidad investigadora innata de todos los niños y niñas, el docente orienta la dinámica del aula hacia la exploración y reflexión conjunta en torno a las preguntas que los escolares se plantean sobre los componentes y los fenómenos característicos de los sistemas sicionaturales de su entorno, seleccionando conjuntamente problemas sentidos como tales por el alumnado y diseñando entre todos planes de actuación que puedan proporcionar los datos necesarios para la construcción colaborativa de soluciones a los interrogantes abordados, de manera que se satisfaga el deseo de saber y de comprender de los escolares y, al mismo tiempo, se avance en el logro de los objetivos curriculares prioritarios.

Desde la perspectiva del profesor investigador, en paralelo con la definición anterior, podemos considerar complementariamente la investigación escolar como una estrategia de desarrollo profesional en la que los profesores, partiendo igualmente de la tendencia y capacidad investigadora común en todas las personas, organizan su proceso de formación mediante la exploración y reflexión conjunta sobre las preguntas que se plantean en su trabajo docente, seleccionando problemas que sienten como tales y les preocupan y diseñando planes de actuación que les proporcionen los datos necesarios para la construcción colaborativa de soluciones bien fundamentadas a los interrogantes abordados, dando así satisfacción a su deseo de saber y comprender sobre lo investigado y logrando conocimientos contextualizados y valiosos para la mejora de su desempeño profesional.

Con esta referencia general, que puede dar lugar en la práctica a muy diversos tipos de actividades y estrategias de enseñanza particulares, se aborda a continuación una selección de datos significativos sobre diversas actuaciones y propuestas educativas actuales que incorporan en alguna medida formas de enseñanza y de formación del profesorado basadas en la investigación escolar, como hitos indicadores del estado actual de la opción investigadora.

Pero hay que subrayar, en todo caso, que el enfoque investigador no debe considerarse como una opción global, que haya que aceptar o no en su conjunto, sino que caben en él múltiples posibilidades de aproximación parcial: desde la simple decisión de prestar mayor atención a las experiencias personales en relación con el entorno vivencial y a las preguntas de los escolares relativas al mismo, hasta la introducción de actividades de tratamiento de problemas abiertos o el desarrollo de ambientes de aula y secuencias de enseñanza plenamente investigadoras. Y, en el caso del profesor, desde actitudes de curiosidad y desarrollo de iniciativas puntuales para conocer qué es lo que realmente aprenden los alumnos sobre lo que tratamos de enseñarles, por ejemplo, a la formación de equipos docentes que se embarquen en el diseño y desarrollo de unidades investigadoras e indaguen en su implementación y resultados, como vía para la mejora de la enseñanza.

Por ello, las diferentes iniciativas curriculares, propuestas, experiencias, reflexiones, etc. que se han venido realizando en relación con la investigación escolar reflejan precisamente la idea anterior y van desde propuestas curriculares ambiciosas en esta línea, hasta otras que suponen alguna aproximación parcial a la perspectiva investigadora. Esto es algo que se pone de manifiesto al analizar, seguidamente, algunos indicadores del estado actual de la investigación escolar.

3.3.2. INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Otra forma de trabajar la investigación formativa es el trabajo de los estudiantes con el profesor que investiga, aprendiendo a formular problemas y proyectos, a idear hipótesis, a diseñar su metodología, a saber recopilar información, a procesar datos, a discutir, argumentar, interpretar, inferir y defender resultados. También pueden servir como auxiliares de investigación en proyectos institucionales de mayor alcance. Esta es una de las formas más expeditas para integrar investigación y docencia y para aprender a investigar, ya que profesores con trayectoria en investigación van adquiriendo la sabiduría que traen aparejada el dominio teórico y la experiencia, nicho para la creación de escuela investigativa.

El proceso de indagación implica un conjunto de actividades diferentes que los estudiantes deben ejecutar, como:

Realizar observaciones

Plantear preguntas

Examinar libros y otras fuentes

Planificar investigaciones

Actualizar lo que se conoce a la luz de la evidencia experimental

Recoger, analizar e interpretar datos

Proponer preguntas explicaciones y predicciones

Comunicar resultados

Asimismo, se han identificado tres componentes básicos de un proceso de indagación desarrollado con los estudiantes: construcción de la pregunta, acción y reflexión. La construcción de la pregunta es el paso inicial en el proceso de indagación la cual es resultado de la curiosidad del sujeto y todo aquello que le parece a éste interesante. La pregunta debe ser concretada en un periodo de tiempo relativamente corto, que impulse a la reflexión y generen nuevas preguntas. La acción, se refiere a la acción de recolección de información para contestar la pregunta, incluyendo todo los medios de procesamiento descriptivos e inferenciales de los datos obtenidos. Debe ser un proceso investigativo abreviado, dinámico que dé respuestas rápidas a las preguntas indagatorias. Y la reflexión se refiere al evaluativo y autoevaluativo sobre el proceso ejecutado, ¿La forma de recoger la información fue la más adecuada para contestar la pregunta? ¿Qué otras preguntas podemos hacernos? ¿En qué errores metodológicos se ha incurrido? Todo ello con el propósito de ir perfeccionando las habilidades investigatorias de los estudiantes.

Se considera 3 clases de indagación en el campo educativo: indagación guiada, indagación semi-guiada e indagación abierta, todo ello en función a la participación del docente.

La investigación indagatoria es una metodología transversal que puede ser utilizada en todas las áreas de conocimiento y asignaturas curriculares.

Aprendizaje Basado en Problemas

El aprendizaje basado en problemas es un método de aprendizaje que fue desarrollado e implementado con éxito, originalmente por la Escuela de Medicina de la Universidad de Mc Master en Canadá por los años 60`s. En la actualidad su aplicación ha sido extendida a

las carreras de Derecho, Economía, Ciencias de la Salud, Administración, Psicología, entre otras. Como técnica didáctica está orientada al aprendizaje y la enseñanza en el que los alumnos abordan problemas reales en grupos pequeños para darle solución, adquiriendo a través de la misma, la adquisición e integración de nuevos saberes o conocimientos. Todo bajo la supervisión del docente o tutor. De acuerdo a la orientación del docente o tutor, los estudiantes deben tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificando lo que necesitan conocer para tener una mejor comprensión y manejo del problema en el cual están trabajando, y determinando donde conseguir la información necesaria (libros, revistas, profesores, Internet, etc.). Los profesores de la carrera o de la facultad se convierten en consultores de los estudiantes. De esta manera se permite que cada estudiante personalice su aprendizaje en función a objetivos o metas establecidas por el grupo (Morales y Landa, 2004). El rol del docente o del tutor es el de facilitador del grupo, planteando preguntas a los estudiantes que les ayude a cuestionarse y encontrar por ellos mismos la mejor ruta de entendimiento y manejo del problema. Estimulándose el aprendizaje auto dirigido, el trabajo colaborativo (discutiendo, comparando, revisando y debatiendo permanentemente lo que han aprendido) y la auto y heteroreflexión a través de la provocación de los conflictos cognitivos en los estudiantes.

El proceso que siguen los estudiantes durante el aprendizaje basado en problemas, es el siguiente:

Leer y analizar el escenario del problema

Realizar una lluvia de ideas (causas del problema o ideas cómo resolverlo)

Hacer un listado de aquello que se conoce acerca del problema.

Hacer un listado de aquello que necesita hacerse para resolver el problema.

Definir el problema (lo que el grupo desea resolver, producir, responder, probar o demostrar).

Obtención, organización análisis e interpretación de información (diversas fuentes).

Presentación de resultados (en relación a la solución del problema).

El aprendizaje basado en problemas puede ser aplicado bajo tres esquemas de enseñanza: la investigación dirigida por el docente de curso, (todo se centraliza en la orientación del profesor), la investigación dirigida por el docente y los alumnos (labor compartida entre el docente y los alumnos) y la investigación dirigida por los alumnos (todo el proceso está bajo responsabilidad de los alumnos). El aprendizaje basado en problemas tiene una similitud metodológica con todo proceso de investigación científica, por tanto, se convierte en una vía regia didáctica y metodológica para ser aplicada como una de las múltiples estrategias para el desarrollo de la investigación formativa.

Dimensión Ética: tomar decisiones que se orientan al bien propio y de sus semejantes partir del uso de su libertad.

Dimensión Espiritual: Trascender su existencia para abrirse a valores universales que dan sentido profundo a la vida.

Dimensión Cognitiva: Entender, aprehender, construir su comprensión sobre la realidad de los objetos y la realidad social.

Dimensión Afectiva: Manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca la vivencia de las emociones y los sentimientos y la forma en que se relaciona con los demás

3.3.3. EL AULA MENTE SOCIAL

El “aula-mente-social” como elemento central de construcción cognitiva deberá entamar un proceso investigativo orientado hacia la metacognición y el pensamiento complejo, el mismo que llevará a la construcción cognitiva metacompleja (González, 2006:8) y una investigación transdisciplinar (Nicolescu, 2002). Este modelo de “aula-mente-social” introduce varios elementos del “estado de flujo” o “experiencia de flujo” que Mihaly Csikszentmihalyi (1998), en su texto *Flujo: la Psicología de las Experiencias Optimas* describe como una experiencia que motiva intrínsecamente y que pueden darse en cualquier campo de actividad, los individuos se encuentran completamente dedicados al objeto de su atención y absorbidos por él. En cierto sentido, los que están “en flujo” no son conscientes de la experiencia en ese momento; sin embargo, cuando reflexionan, sienten que han estado plenamente vivos, totalmente realizados y envueltos en una

“experiencia cumbre”. Los individuos que habitualmente se dedican a actividades creativas dicen a menudo que buscan tales estados; la expectativa de esos “períodos de flujo” puede ser tan intensa que los individuos emplearán práctica y esfuerzo considerables e incluso soportarán dolor físico o psicológico, para obtenerlos. Puede ser que haya escritores entregados que digan odiar el tiempo que pasan encadenados a sus mesas de trabajo, pero la idea de no tener la oportunidad de alcanzar períodos ocasionales de flujo mientras escriben les resulta desoladora (Gardner, 1998:5). Este complejo sistema intersubjetivo llamado “aula-mente-social” no es limitativo, puede aplicarse a cualquier disciplina, es autodidacta, autosuficiente, inspirativa con un fuerte valor de sensibilidad cognitiva, arraigado en lo que el cognoscente, investigador o creador quiere descubrir, crear o reconstruir. El “aula-mente-social” como elemento central de construcción cognitiva deberá entamar un proceso investigativo orientado hacia la metacognición y el pensamiento complejo, el mismo que llevará a la construcción cognitiva metacompleja (González, 2006:8) y una investigación transdisciplinar (Nicolescu, 2002). El concepto de aula contempla asimismo un proceso metacomplejo más allá de la metacognición que rompe el espacio, la dimensión y el tiempo como elementos limitantes en la estructuración de ideas para la construcción de un conocimiento, es decir, hablamos de un aula-mente-social que nos lleva a analizar la capacidad de aprender, enseñar y generar conocimiento de todos los que participamos en la educación. Este complejo sistema intersubjetivo llamado “aula-mente-social” no es limitativo, puede aplicarse a cualquier disciplina, es autodidacta, autosuficiente, inspirativa con un fuerte valor de sensibilidad cognitiva, arraigado en lo que el cognoscente, investigador o creador quiere descubrir, crear o reconstruir.

PROCESOS

Pregunta o problematización de los fenómenos,
La solución de problemas,
La evaluación de teorías,
La transferencia metodológica,
La formulación de leyes o principios; y,
La metacognición
La metodología parte de la presentación del tema- problema; procede a la comprensión de conceptos básicos relativos al problema; luego, organiza el plan de trabajo (constitución

de equipos, distribución de tareas entre los equipos, cronograma tentativo, instrumentos de recolección de datos, etc.); documentación; hipótesis; observación o trabajo de campo; sistematización de los datos recogidos; resultados; evaluación de lo realizado, y complementación por el docente.

Algoritmo

Realizar observaciones

Plantear preguntas

Examinar libros y otras fuentes

Planificar investigaciones

Actualizar lo que se conoce a la luz de la evidencia experimental

Recoger, analizar e interpretar datos

Proponer preguntas explicaciones y predicciones

Comunicar resultados

EJES DE TRANSFORMACIÓN

Eje Principal

Deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula

Ejes secundarios (Indicadores)

1. Limitaciones que presentan en la reflexión crítica,
2. Limitaciones que presentan en la construcción de saber,
3. Limitaciones que presentan en la sistematización de contenidos y
4. Limitaciones que presentan en la en el dominio metodológico de los aprendizajes

Logros esperados

1. Relacionar los problemas sociales con los contenidos curriculares,
2. lograr el tratamiento de la problemática comunal en los aprendizajes significativos y
3. El acercamiento de los procesos investigativos en el proceso docente educativo.

Rol de los estudiantes

1. Los niños observan un objeto o un fenómeno del mundo real, próximo y perceptible, y experimentan sobre el mismo.
2. En el curso de sus investigaciones, los niños argumentan y razonan, ponen en común y discuten sus ideas y sus resultados y construyen sus conocimientos. No basta con una actividad puramente manipulativa.
3. Las actividades propuestas a los alumnos por el maestro son organizadas secuencialmente, con vistas a la progresión de sus aprendizajes. Estas actividades surgen de los programas y dejan un amplio margen de autonomía a los alumnos.
4. Se dedica un tiempo mínimo de dos horas semanales a un mismo tema, durante varias semanas. Se garantiza una continuidad de las actividades y de los métodos durante toda la escolaridad.
5. Cada alumno tiene un cuaderno de experiencias, en que las escribe con sus propias palabras.
6. El principal objetivo es la apropiación progresiva por los alumnos de los conceptos de ciencias y de los procedimientos de actuación, junto con la consolidación de la expresión oral y escrita.

ROL DEL PROFESOR

1. Hace participar activamente a los estudiantes.
2. Promueve la búsqueda y utilización de evidencias.
3. Promueve el trabajo en grupo.
4. Ayuda a los estudiantes a lograr, al mismo tiempo, conocimientos científicos sobre el mundo y sobre los hábitos científicos de la mente.
5. Promueve la reflexión crítica.
6. Fomentan los valores científicos, la curiosidad, la creatividad y el cuestionamiento.
7. Evita el dogmatismo.
8. Promueve la funcionalidad extraescolar de los aprendizajes.
9. Proporciona el tiempo necesario para lograr aprendizajes significativos.

**MATRIZ QUE DESARROLLA LA PROPUESTA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO
DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA**

EJES DE TRANSFORMACIÓN	ALGORITMO	DIMENSIONES	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	PRODUCTO ACREDITABLE
Eje Principal Deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula Ejes secundarios (Indicadores) 1.Limitaciones que presentan en la reflexión crítica, 2.Limitaciones que presentan en la construcción de saber, 3.Limitaciones que presentan en la sistematización de contenidos y 4.Limitaciones que presentan en la en el dominio metodológico de los aprendizajes Logros esperados 1.Relacionar los problemas sociales con los contenidos curriculares, 2.lograr el tratamiento de la problemática comunal en los aprendizajes significativos y 3. El acercamiento de los procesos investigativos en el proceso docente educativo.	1.Realizar observaciones 2.Plantear preguntas 3.Examinar libros y otras fuentes 4.Planificar investigaciones 5.Actualizar lo que se conoce a la luz de la evidencia experimental 6.Recoger, analizar e interpretar datos 7.Proponer preguntas explicaciones y predicciones 8.Comunicar resultados	1. Dimensión Ética: tomar decisiones que se orientan al bien propio y de sus semejantes partir del uso de su libertad. 2. Dimensión Espiritual: Trascender su existencia para abrirse a valores universales que dan sentido profundo a la vida. 3. Dimensión Cognitiva: Entender, aprehender, construir su comprensión sobre la realidad de los objetos y la realidad social. 4. Dimensión Afectiva: Manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca la vivencia de las emociones y los sentimientos y la forma en que se relaciona con los demás.	1. Hace participar activamente a los estudiantes. 2. Promueve la búsqueda y utilización de evidencias. 3. Promueve el trabajo en grupo. 4. Ayuda a los estudiantes a lograr, al mismo tiempo, conocimientos científicos sobre el mundo y sobre los hábitos científicos de la mente. 5. Promueve la reflexión crítica. 6. Fomenten los valores científicos, la curiosidad, la creatividad y el cuestionamiento. 7. Evita el dogmatismo. 8. Promueve la funcionalidad extraescolar de los aprendizajes. 9. Proporciona el tiempo necesario para lograr aprendizajes significativos.	1. Los niños observan un objeto o un fenómeno del mundo real, próximo y perceptible, y experimentan sobre el mismo. 2. En el curso de sus investigaciones, los niños argumentan y razonan, ponen en común y discuten sus ideas y sus resultados y construyen sus conocimientos. No basta con una actividad puramente manipulativa. 3. Las actividades propuestas a los alumnos por el maestro son organizadas secuencialmente, con vistas a la progresión de sus aprendizajes. Estas actividades surgen de los programas y dejan un amplio margen de autonomía a los alumnos.	Aprendizaje significativo, autónomo, autotransformador personal y social

CONCLUSIONES

1. Se identificaron los niveles alcanzados por las deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín a través del estudio de las limitaciones que presentan en la reflexión crítica, construcción de saber, sistematización de contenidos y en el dominio metodológico de los aprendizajes cuyos resultados se presentan en los cuadros estadísticos.
2. Se realizó la indagación seria y responsable de la bibliografía sobre las variables de la investigación y, se elaboró el Marco Teórico de la Investigación utilizando principalmente las teorías de la investigación formativa y las teorías de la Innovación Educativa que permitió describir y explicar el problema, sus relaciones y su entorno, interpretar los resultados de la investigación y elaborar la Propuesta de Gestión Pedagógica.
3. Se diseñó, elaboró y fundamentó científicamente la Propuesta de Gestión Pedagógica, sustentada en la investigación formativa y las teorías de la Innovación Educativa, que permite afrontar las deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín

SUGERENCIAS

1. La propuesta, siendo innovadora, debe ser aplicada en la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín, abalada por la sugerencia de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y, los resultados publicados por la Revista Umbral, órgano informativo oficial de la FACHSE.
2. La tendencia pedagógica actual se orienta hacia el aprendizaje autónomo, en este sentido, la UNPRG a través de la FACHSE debe correr una línea específica de investigación en la que se priorice “la investigación como método de aprendizaje”, en la Educación Primaria.
3. El Plan de Estudios de la formación posgraduada en la UNPRG, debe considerar la Investigación Formativa como un componente científico-filosófico que permita la elaboración de nuevas tecnologías, acorde con las tendencias de la Educación posmoderna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Francisco. La Transformación en la escuela Colombiana en: Reflexiones educativas No. 10. Bogotá, 1991.

ANDER –Egg, E. (1994). Interdisciplinariedad en educación. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

ANZOLA, O. (2005). La investigación formativa en los procesos de investigación asumidos por la Universidad. Reflexiones, 68-73.

CAÑAL de León, Pedro (2011) Educación para la Sostenibilidad como componente de la Ciencia de la Sostenibilidad. Universidad de Sevilla, Sevilla · Departamento Didáctica Ciencias Experimentales Y Sociales

CERDA, H. (2007). La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

DE LA TORRE, Saturnino. Cómo innovar en los centros educativos. Ed. Escuela Española, Madrid, 1998.

DE VENANZI, F. (1990). Investigación y docencia en la universidad. En Di Prisco, C.A. y Wagner, E. (Comps.). Investigación y docencia en las universidades. Caracas: Interciencia.

ESCURRA, Ana María y Otros. Formación docente e innovación educativa. Buenos Aires, Aique, 1994.

FIGUEROA de Ktra, L; Jaramillo, V y Partido, M. (2009). Investigación formativa: una estrategia para construcción del conocimiento en filosofía, Teoría y campo de la educación .Veracruz. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

GIMENO SACRISTÁN, J. PEREZ GOMEZ, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1996.

HERNANDEZ, A. (2003). Investigación e investigación formativa. NÓMADAS (COL), núm. 18, mayo, pp. 183-193

IDEP. Innovación en la escuela: Una pasión hecha proyecto, serie Vida de maestro, Bogotá, 1999.

IDEP. Políticas Institucionales. Bogotá, 1996.

MIYAHIRA-ARAKAKI, J.M. 2009. La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. Rev Med Hered. 20(3):119-122.

MORALES, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Teoría, año/vol. 13, 145-157.

MORENO SANTACOLOMA, M. C. Innovaciones pedagógicas: Una propuesta de evaluación crítica. Ed. Magisterio, Bogotá, 1994.

MUÑOZ, José. Prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder en: Pedagogía, Discurso y Poder, CORPRODIC, Bogotá, 1997.

OROZCO, et. al. (2005). Acerca de la formación investigativa en la educación superior: un caso en los programas de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, educación artística y educación física, recreación y deportes de la facultad de educación de la Universidad del Atlántico. Universidad del Atlántico.

OSORIO, M. (2008). La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia.

PARRA, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y Educadores, 7, 57-77.

Recuperado de redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve.

PARRA, M.C. 2004. Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y Educadores 7:57-77.

PORLAN, Rafael. Constructivismo y Escuela. Sevilla, Díada, 1995

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española, 22º Edición. URL disponible en: <http://www.rae.es/>(Fecha de acceso: 25-05-2012).

RESTREPO, B. (2003). Concepto y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. CNA. Pag. 12-13. <http://www.cna.gov.co>. Sección, documentos académicos.

RESTREPO, B. (2009). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. En: Educación Superior, Calidad y Acreditación. Tomo I. Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá, pp. 53-68.

RESTREPO, Gómez, Bernardo (2009). Conceptos y aplicaciones de la Investigación Formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. CNA. Bogotá, Colombia.

REY, Alicia. Aproximación a la argumentación en el discurso del maestro. Edit. Gaia, IDEP - Universidad Distrital, Bogotá, 2000.

RUIZ Calleja, José Manuel (2009) Reflexiones sobre la dirección y gestión de las instituciones educativas (página 2) Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca"

SALCEDO, Ruth Amanda.(2009) Área de Investigación Educativa IDEP. Correo electrónico: rcortes@idep.edu.co

SALINAS, H. (2009). Caracterización de docencia, investigación y proyección social para el instituto de educación técnica profesional INTEP ROLDANILLO. Instituto De Educación Técnica Profesional De Roldanillo, Valle – Intep.

Universidad Incca de Colombia (2010). Líneas de investigación. UNINCCA (UNED)

TORRES, Rosa María. (1998).Saber común/saber elaborado en Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares, México, SEP, p.p. 45-47.

VALDERRAMA, Nancy y otras. Gocemos la escuela, Proyecto de innovación pedagógica, IDEP 2000.

VARIOS. Investigación Acción del profesorado en: Revista Aportes No. 50. Bogotá, DIMED. 1998

VÉLEZ, M. (2005). Cómo hacemos lo que hacemos en investigación formativa: el caso del departamento de psicología. Tesis. Facultad de ciencias sociales y humanidades: Universidad de Antioquia.

ANEXOS

ANEXO 01

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO LAMBAYEQUE

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Técnica: Observación

Instrumento: Ficha de observación

Título de la Tesis:

PROPUESTA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE AULA EN LOS ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LA I.E. N° 00938 DEL SECTOR “JUAN VELASCO ALVARADO” EN NUEVA CAJAMARCA –RIOJA- SAN MARTÍN.

Objetivo:

Identificar los niveles alcanzados por las deficiencias en el desarrollo de la Investigación de Aula de los estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de la I. E. N° 00938 del Sector “Juan Velasco Alvarado” –Nueva Cajamarca – Rioja – San Martín a través del estudio de las limitaciones que presentan en la reflexión crítica, construcción de saber, sistematización de contenidos y en el dominio metodológico de los aprendizajes.

TABLA 01

Indicador: Limitaciones que presentan en la reflexión crítica

N°	ITEMS	CRITERIOS	
		SÍ	NO
01	Demuestra habilidad para analizar hechos de la vida cotidiana		
02	En la expresión oral, demuestra organización de sus ideas		
03	Es capaz de defender sus opiniones		
04	Realiza, con facilidad, comparaciones		
05	Resuelve problemas de diversa naturaleza		

Fuente; 40 estudiantes de 4to grado de Educación Primaria, de la I.E. N° 00938 del sector “Juan Velasco Alvarado” en Nueva Cajamarca –Rioja- San Martín

TABLA 02

Indicador: Limitaciones que presentan en la construcción de saber

		CRITERIOS
--	--	-----------

N°	ITEMS	SÍ	NO
01	Observa y describe las características de objetos y procesos que le alcanza el profesor.		
02	Formula opinión, de carácter personal, ante las preguntas que sobre los temas desarrollados formula el profesor.		
03	Defiende sus ideas que surgen como producto del desarrollo de las lecturas sobre los temas curriculares		
04	Después de la ejecución de las demostraciones prácticas, es capaz de diferenciar la teoría de la práctica.		
05	Demuestra que sabe lo que es una conclusión y cómo llegar a esta.		

Fuente; 40 estudiantes de 4to grado de educación primaria, de la I.E. N° 00938 del sector “Juan Velasco Alvarado” en Nueva Cajamarca –Rioja- San Martín

TABLA 03

Indicador: Limitaciones que presentan en la sistematización de contenidos

N°	ITEMS	CRITERIOS	
		SÍ	NO
01	Ordena, desordena y reconstruye distinto tipo de juegos mentales: rompecabezas, orden de las piezas de ajedrez etc., y, explica su lógica		
02	Comprende la estructura y funcionamiento de juegos mecánicos y luego mejora las soluciones.		
03	Conceptualiza y explica, de modo oral, el orden de imágenes colocadas en desorden.		
04	Organiza ideas colocadas en desorden.		
05	Evalúa su actuación y las competencias demostradas por sus compañeros.		

Fuente; 40 estudiantes de 4to grado de educación primaria, de la I.E. N° 00938 del sector “Juan Velasco Alvarado” en Nueva Cajamarca –Rioja- San Martín

TABLA 04

Indicador: Limitaciones en el dominio metodológico de los aprendizajes

N°	ITEMS	CRITERIOS	
		SÍ	NO
01	Observa, escucha y analiza las distintas aportaciones de sus compañeros y la suya propia, respetando las orientaciones del profesor.		
02	Propone alternativas de comprensión y explicación de los temas propuestos en clase.		
03	Comunica sus experiencias sobre las distintas maneras de realizar la comprensión de las lecturas, propias de las diferentes disciplinas curriculares		
04	Propone la organización de los roles, en función a las aptitudes, actitudes, necesidades e inclinaciones vocacionales de sus compañeros.		
05	Acepta, de buen agrado, el trabajo grupal con sus compañeros, asimismo el asesoramiento, revisión y evaluación de las tareas		

Fuente; 40 estudiantes de 4to grado de educación primaria, de la I.E. N° 00938 del sector “Juan Velasco Alvarado” en Nueva Cajamarca –Rioja- San Martín