

República de Cuba



Tesis de Doctorado

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN COMPETENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Marite Rodríguez Carrillo

**LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN COMPETENCIA
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA** (Tesis de Doctorado) / Marite Rodríguez
Carrillo. – La Habana : Editorial Universitaria, 2016.

© **Autor:** Marite Rodríguez Carrillo.

Digitalización: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior de la
República de Cuba, 2015.

Calle 23 entre F y G, No. 564.

El Vedado, Ciudad de La Habana, CP 10400,

Cuba.

Email: torri@elibro.net

Página web: <http://eduniv.mes.edu.cu>



UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS

CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN

“Gaspar Jorge García Galló”



**LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN
COMPETENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

M. Sc Marite Rodríguez Carrillo

SANTA CLARA

2016

UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS

CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN

“Gaspar Jorge García Galló”



**LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN
COMPETENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

M. Sc Marite Rodríguez Carrillo

Tutores: Dr.C Ricardo Enrique Pino Torrens

Dr.C Marilyn Urbay Rodríguez

SANTA CLARA

2016

AGRADECIMIENTOS

A la Dr. C Marilyn Urbay Rodríguez por su sabiduría extrema, sus sabios consejos
y su entrega en el logro de este objetivo.

Al Dr. C Alfredo González Morales y Dr. C Ricardo Enrique Pino Torrens por su
conducción en el proceso de formación.

A los profesores del Doctorado Máximo, Nenito, José Ignacio, Aidita y Liset por
sus enseñanzas y estímulos necesarios.

A mi FAMILIA: hijo, esposo, mamá, hermanas y sobrinos que se sacrificaron
junto a mí todos estos años.

Al MAESTRO Gaspar Gómez LLada quién me inició en el camino de la
investigación y me ofreció su amistad.

A Yumey, Juan Emilio, Eldis y Yaqueline por su aliento oportuno, su amistad
incondicional y su colaboración en este empeño.

Al Consejo de dirección de la UNISS antes y después de la integración por
confiar y facilitar mi formación.

A mis compañeros del CUM de Fomento que desde el 2002 han laborado en la
noble tarea de la Universalización, sin los cuales no hubiera sido posible esta
investigación.

A todos los que de una forma u otra colaboraron con este empeño,

MIL GRACIAS

DEDICATORIA

A mi hijo, mi razón de ser

A mi madre, razón por la que soy

SÍNTESIS

La formación continua del profesor universitario constituye una necesidad de la educación superior cubana. Las carencias que en el orden teórico y práctico se detectan a este proceso y la necesidad de que el profesor se convierta en un transformador de su práctica, conducen a la propuesta de un programa de formación continua en competencia para la investigación educativa. Su novedad científica radica en que se propone un programa de formación continua que se distingue por la forma en que se estructuran sus bases teórico conceptuales y metodológicas con carácter integrador, en el que se concibe la formación del profesor universitario en el tránsito por cada una de sus etapas, de forma continua, sistémica y coherente con las características de la universidad cubana actual y cuyo contenido, competencia para la investigación educativa, le otorga singularidad a partir de la determinación de los criterios y secuencias de aprendizaje que permiten al profesor alcanzar un determinado nivel de dominio de esta.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. ANÁLISIS TEÓRICO DE LOS FUNDAMENTOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN COMPETENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	10
1.1. Los retos de la educación superior contemporánea. Papel de la investigación educativa	10
1.2. Formación continua del profesor universitario	17
1.3. La formación en competencias: delimitaciones teórico metodológicas	27
1.3.1. Dominio de la competencia para la investigación educativa	38
2. PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN COMPETENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	47
2.1. Enfoque metodológico	47
2.2. Resultados de la etapa de diagnóstico	53
2.3. Presentación del Programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa	63
3. VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN COMPETENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	85

3.1. Resultados obtenidos de la valoración del programa por el criterio de expertos	85
3.2. Valoración de las transformaciones que revela el estudio de casos a partir de la implementación del programa de formación continua	89
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En una época en que está ocurriendo una reforma de la Educación Superior en Cuba, hay cuestiones que siguen siendo claves en sentido literal: la mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. Cualquier intento de renovar la realidad educativa ha de partir de una reflexión, en profundidad, acerca del tipo de institución que se propone, por lo que sería preciso un mayor reconocimiento del valor de la formación como algo imprescindible para afrontar mejor los actuales desafíos de la Educación Superior.

En relación con estas apreciaciones en el Informe Delors se plantea:

Al considerarse a las universidades como una sede de cultura y estudio abierta a todos, la Comisión pretende únicamente concretar el eje de su orientación: la educación a lo largo de la vida. Busca, además, que se reconozca la misión de la universidad, y aun sus responsabilidades, en su participación en los debates generales acerca de la concepción y el futuro de la sociedad. (1996, p. 148)

Por otra parte la UNESCO (1995), en el Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, establece tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la Educación Superior en la sociedad contemporánea en cuanto a su funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización.

Estos elementos forman parte de las variables del sistema de Evaluación y Acreditación Institucional como instrumento fundamental para evaluar la calidad en la formación del profesional y tiene su expresión concreta en las exigencias actuales al perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios desde el eslabón de base para lo cual se necesita de un profesional competente, capaz de implementar las políticas y estrategias para el desarrollo de los procesos sustantivos de la Universidad.

La Educación Superior contemporánea tiene como misión preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad. Para ello se hacen necesarios modalidades de formación, poco complejas en su realización y potencialmente poderosas, que permita establecer relaciones de diálogo profesional, análisis y mejora de la enseñanza a partir del estudio y reflexión de la práctica educativa y el aprendizaje entre pares de docentes que asumen el papel de críticos recíprocos.

Fernando Vecino Alegret planteó:

La universidad del siglo XXI necesariamente tiene que alcanzar a todos y llegar a todas partes. Se habla por ello de que redimensiona y amplía su misión al entrar cada vez en un contacto más estrecho con la comunidad, allí donde también se hacen imprescindibles la generación de nuevos conocimientos y la introducción de innovaciones. Vista así, la universidad se convierte en un factor decisivo para el desarrollo local y en agente de cambio desde el nivel de comunidad. (2006, p. 8)

Para que la universidad pueda cumplir con el encargo social que le corresponde se hace necesario concebir la formación del profesorado como un proceso continuo, sistemático y organizado significa entender que dicha formación abarca toda la carrera docente durante el transcurso de la cual se forman competencias.

Este proceso constituye un esfuerzo sistemático y planificado para desarrollar la integración gradual y continua de habilidades, conocimientos generales y específicos, hábitos, actitudes y valores que facultan a los hombres a un ejercicio eficiente de su trabajo y desempeño en cualquier nivel y modalidad y a una participación activa, consciente y crítica en el medio laboral y social donde actúa, por lo que cabe realizarse de modo activo y participativo. Esta integración debe llevar al individuo a una autorrealización personal; asimismo es un proceso continuo y gradual de conocimientos técnicos y de cultura en general.

En respuesta a los cambios necesarios que deben operarse para colocar a la universidad en el lugar que debe ocupar en la sociedad y con la calidad que debe caracterizar sus procesos, la Educación Superior, de conjunto con la educación cubana en general, ha sido objeto de transformaciones, siendo su máxima expresión la Universalización de la Educación Superior la que es "... un proceso que se inicia, bajo la guía del Comandante en Jefe, con el triunfo de la Revolución. Tiene como premisa la Campaña Nacional de Alfabetización (...) y avanza y se fortalece gradualmente, (...) hasta nuestros días" (MES, 2004, p. 18).

En discurso pronunciado por Fidel, en la Facultad de Derecho, en Buenos Aires, el 26 de mayo del 2003, el líder de la Revolución declaró:

Hoy en nuestro país se extienden por los municipios las facultades universitarias, se está desarrollando una sociedad donde los conocimientos y la cultura se extienden masivamente y donde se logrará el sueño de masificar esos conocimientos y esa cultura. Masificarlas en un central azucarero, en un municipio, porque allí están suficientes economistas; si hace falta quién vaya a dar clases de economía en uno de los centros que se van desarrollando, o una clase de cualquier carrera humanista, o una clase de una carrera técnica, como ingeniería mecánica, y otras muchas. (p. 2)

La investigación científica se desarrolla teniendo en cuenta las potencialidades y necesidades del propio territorio, es decir, que se preparan los recursos humanos para que ellos mismos busquen las soluciones científicas a sus problemas. Los Centros Universitarios salen de su marco e inciden sobre toda la comunidad a través de la extensión universitaria con el objetivo de redimensionar sus procesos y educar política e ideológicamente no sólo a los estudiantes universitarios sino también a toda la comunidad.

"La preparación y superación pedagógica y científico-técnica de todo el personal docente constituye hoy tarea de primer orden. La aspiración de convertir a toda Cuba

en una gran universidad, implica que todo profesional debe ser, potencialmente, un profesor universitario” (MES, 2004, p. 9).

Es el término competencia el que en general se toma en consideración en los contextos educativos de nivel superior como representante de los retos a los que este tipo de educación debe enfrentarse, por ello las universidades se encuentran inmersas en un proceso de formación integral con el objetivo de lograr un profesional con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan desempeñarse de manera adecuada, solucionando deficiencias que se manifiestan en la esfera laboral, y de manera independiente, continuar aprendiendo a lo largo de su vida.

Stenhouse, 1994; Theez, 1994; Porlán, 1997 y Castellanos, 2005 consideran la investigación como recurso importante en el proceso de profesionalización, así como para el mejoramiento de la práctica educativa, sin embargo los resultados científicos que aportan van dirigidos a perfeccionar la formación en investigación educativa para profesores de formación inicial pedagógica, y no conciben las secuencias de aprendizaje y los niveles de dominio de la competencia en general.

El profesor de la universidad tiene la misión de formar integralmente al estudiante a través de los diferentes procesos sustantivos, cuenta por tanto con conocimientos de la metodología de la investigación científica, aunque en algunos casos sustentada en el paradigma cuantitativo por la propia esencia de la especialidad en que se desempeña, se distancia más de la investigación educativa, lo que no significa que no deba estudiar su práctica.

Debe tenerse en consideración que estos profesores provienen de diferentes áreas de formación y en la mayoría de los casos no han recibido formación pedagógica, incluida la investigación educativa, así como el hecho de que los profesores que tienen formación inicial pedagógica, en los planes de estudio con que fueron formados, en su mayoría, no incluían la formación en investigación científica. Además, la actual formación pedagógica que se propone para los profesores universitarios el curso básico de pedagogía, el diplomado en docencia universitaria y

el diplomado en pedagogía de la Educación Superior, por ejemplo no contemplan lo concerniente a la investigación educativa.

Se hace necesaria la inclusión de la competencia para la investigación educativa en el proceso de formación continua de los profesores universitarios, que participen activa, creadora y críticamente en la elaboración de las metodologías, variantes, alternativas a aplicar; sean capaces de analizar, interpretar y explicar las situaciones y resultados parciales; sistematizar las experiencias prácticas; evaluar las transformaciones producidas en la práctica educativa y las alternativas a consolidar; transferir modos de actuación y métodos empleados a contextos similares y proponer sistemáticamente los temas o nuevos problemas en que se debe profundizar según los resultados de cada etapa.

La necesidad de la formación en investigación educativa de los profesores universitarios se hace evidente en las investigaciones que se realizan en los marcos de maestrías y de doctorados, así como en las jornadas científicas de profesores que anualmente exponen los resultados más relevantes que en el orden científico aporta el profesorado.

Contribuir al desarrollo de la competencia para la investigación educativa merece ser abordada con dinamismo y flexibilidad a partir de reconocer que el profesor universitario debe estar constantemente resolviendo las problemáticas que se presentan en su práctica educativa, para lo cual deberá transitar por un proceso indagatorio que culminará con la transformación de dicha realidad.

La problemática de la formación en competencia ha sido tratada por autores diversos y desde diferentes perspectivas, resultan de interés los resultados teóricos y prácticos de investigadores como Spencer y Spencer (1993) Marcelo (1999), UNESCO (1998), Braslavsky (1999); Lévy – Leboyer (1997); Mertens (1997) y Gonczy Athanasou (1996), Cuesta (2001); Irigoín y Vargas (2002); de autores cubanos como Roca (2001); Fernández y otros (2002); González (2004); quienes

aportaron elementos para la conceptualización e identificación de la estructura de la competencia.

En lo referido a la competencia para la investigación educativa resulta valioso el trabajo de autores como Stenhouse, 1994; Theez, 1994; Tejada (1999); García (1998); Bar (1999); Castellanos y otros (2005); quienes aportan elementos para la caracterización de esta competencia.

Sobre la investigación educativa los presupuestos teóricos de investigadores y autores como: Nocedo (1981); García y otros (1996); Pérez y otros (1996); Chirino (1999); Álvarez y Sierra (1997); Fernández y otros (2002); Ginoris (2003); Castellanos (2005); González (2006); Llivina (2007) constituyen un sustento esencial para el abordaje teórico y metodológico en los procesos de formación de docentes.

A pesar de que la literatura científica muestra que se ha escrito sobre la temática de la investigación en diversos contextos educativos, sobre el desarrollo de las habilidades y más recientemente competencias, y existen normativas que establecen cómo realizar este trabajo desde el punto de vista teórico y estructural organizativo, aun se presentan insuficiencias que han sido develadas en la realización de este estudio.

La realidad constatada a través de las visitas de control a la calidad de la clase, los resultados de la evaluación profesoral, el resultado de los balances de Ciencia e Innovación Tecnológica, los resultados de la actividad de posgrado, así como los resultados del aprendizaje de los estudiantes evidencian insuficiencias en cuanto a la formación y desarrollo de esta competencia que tienen su expresión en que: la clase solo persigue la transmisión de información accesible y pocas veces, invitan a la reflexión, la problematización, y en general, a la investigación, lo que contradice lo establecido en el reglamento de categoría docente y de evaluación profesoral con respecto a la actividad científico-investigativa, planteamientos no argumentados científicamente en los informes de investigación, la poca exposición a actividades o

tareas investigativas centrando estas a la elaboración de los proyectos de investigación, la asesoría a los trabajos de curso, sin una ejecución permanente.

Este panorama expresado en la problemática que se describe conduce a identificar como problema científico: ¿Cómo contribuir a la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa?

Objeto: La formación continua del profesor universitario.

Objetivo: Proponer un programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa.

Campo: La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa.

Objetivos específicos:

1. Determinar los fundamentos teórico-metodológicos de la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa.
2. Diagnosticar la situación actual que presentan los profesores universitarios en su formación continua en competencia para la investigación educativa.
3. Estructurar un programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa.
4. Valorar la contribución del programa de formación continua del profesor universitario al dominio de competencia para la investigación educativa a través del criterio de expertos y de los resultados obtenidos en un estudio de casos.

Preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos metodológicos de la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa?

2. ¿Cuál es la situación actual que presentan los profesores universitarios en la competencia para la investigación educativa?
3. ¿Cómo se estructura un programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa?
4. ¿Qué resultados ofrece la valoración del programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa?

El estudio se realizó en la Universidad de Santi Spíritus “José Martí Pérez”. La muestra estuvo conformada por profesores de la Facultad de Contabilidad y Finanzas y la Filial Universitaria Municipal de Fomento. En su selección se utilizó la técnica no probabilística de tipo intencional.

Durante el desarrollo de la investigación se pone en práctica como método general el dialéctico-materialista y métodos propios de la investigación educativa, tanto del nivel teórico como del empírico. Estos son:

En el nivel teórico: métodos analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico, sistémico-estructural y del tránsito de lo abstracto a lo concreto.

En el nivel empírico: el análisis de documentos, la observación participante, la entrevista, la encuesta, el análisis del producto de la actividad, escala autovalorativa, triangulación de datos, el criterio de expertos y el estudio de casos.

En el nivel matemático y estadístico, el análisis porcentual, tablas y gráficos de la estadística descriptiva empleados para el procesamiento de los datos obtenidos durante el diagnóstico y facilitar la comprensión de los resultados; coeficiente de concordancia de Kendall que permitió comprobar la concordancia entre los criterios valorativos emitidos por los expertos.

La novedad científica radica en que se propone un programa de formación continua que se distingue por la forma en que se estructuran sus bases teórico conceptuales y

metodológicas con carácter integrador, en el que se concibe la formación del profesor universitario en el tránsito por cada una de sus etapas, de forma continua, sistémica y coherente con las características de la universidad cubana actual y cuyo contenido competencia para la investigación educativa le otorga singularidad a partir de la determinación de los criterios y secuencias de aprendizaje que permiten al profesor alcanzar un determinado nivel de dominio de esta.

La contribución a la teoría se concreta en el establecimiento de los criterios y secuencias de aprendizajes que determinan los niveles de dominio de la competencia para la investigación educativa en el tránsito por las diferentes etapas del proceso de formación continua, aspectos abordados de manera incipiente por las ciencias pedagógicas.

El aporte práctico radica en un programa para la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa que contiene un curso de posgrado y guías de autopreparación.

El organismo introductor es el propio Ministerio de Educación Superior (MES).

La tesis está estructurada en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El capítulo 1 precisa el marco contextual y teórico conceptual en torno a la formación del profesor universitario y su competencia para la investigación educativa. El capítulo 2 aborda el proceso de diagnóstico de la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa y se presenta el programa sobre la base de las regularidades obtenidas. En el capítulo 3 se realiza la valoración de la propuesta a través del criterio de expertos y del estudio de casos. Por último, se arriba a conclusiones, se emiten recomendaciones y se consigna la bibliografía utilizada; así como un conjunto de anexos que facilitan la comprensión de la memoria gráfica de la tesis.

1. ANÁLISIS TEÓRICO DE LOS FUNDAMENTOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN COMPETENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El capítulo está dedicado al análisis teórico de los fundamentos de la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa. Se parte del estudio de los retos de la Educación Superior contemporánea a nivel internacional y sus particularidades en Cuba. Se destaca el papel que desempeña la investigación educativa dentro del perfeccionamiento de la Educación Superior. Se realiza un análisis de los diferentes conceptos de formación, formación del profesorado, formación continua, competencias y competencias del profesor universitario. Se establecen los criterios y se delimitan las secuencias de aprendizajes que determinan los niveles de dominio de la competencia para la investigación educativa del profesor universitario.

1.1. Los retos de la Educación Superior contemporánea. Papel de la investigación educativa

El desarrollo científico tecnológico del siglo XX ha dado lugar a la llamada sociedad del conocimiento, donde el saber y la información se producen y multiplican de forma exponencial (Morles, 1998; Mayorga, 1999; Tünnermann, 2005; González, 2006).

De esta situación no escapa el fenómeno educativo y en particular la universidad como factor clave para el desarrollo científico, se trata de adecuar el paradigma de unidad de la docencia y la investigación al desarrollo social, de lograr el vínculo entre la docencia, la investigación y la práctica social.

Desde esta perspectiva se considera prioritario enfatizar en el papel del profesorado desde el punto de vista de las competencias que necesita para orientarse en esa vertiginosa producción de conocimientos por la vía del método científico.

Tünnermann (2005) plantea que:

Frente a los desafíos provenientes de la naturaleza del conocimiento contemporáneo y las características de la sociedad actual, es urgente estructurar las respuestas de las universidades, mediante una serie de tareas, que (...) conducirían a fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas de actualización y superación académica de su personal docente, acompañados de los estímulos laborales apropiados; incorporarse a las llamadas “nuevas culturas”: la cultura de pertinencia, de calidad, de evaluación, de informática, de administración estratégica y de internacionalización, todo inspirado en una dimensión ética (...). (p.6)

Estas ideas permiten ratificar la necesidad de alcanzar una verdadera integración interdisciplinaria de los procesos universitarios y el entramado de actores sociales, de manera que se fortalezca la investigación en función de la calidad y la pertinencia en la gestión de la formación integral del profesional.

La UNESCO (1995) en “El Documento para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”, plantea que la Educación Superior asume varias tendencias que tienen su manifestación específica en cada región y país de acuerdo al contexto en que se desarrolla, conocidas como: masificación, diversificación, restricciones financieras e internacionalización. Tendencias que se manifiestan en la actualidad aun más acentuadas por la situación económica financiera internacional.

En Cuba, según Fundora (2010), la Educación Superior se inserta en las tendencias del desarrollo universitario contemporáneo, en particular, las dimensiones de acceso, permanencia y formación satisfactoria en sus entidades educacionales, las que se manifiestan en el tránsito hacia la equidad y en la búsqueda de la calidad de sus propios procesos y pertinentes resultados.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, Delors (1996) insiste en los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos) y plantea que la sociedad educativa debe basarse en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos.

Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla. Por consiguiente, la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia (UNESCO, 1996).

Mayorga (1999), refiere los diez desafíos principales de la institución universitaria en el siglo XXI, donde incluye, hacer investigación científica y tecnológica de alta calidad y destaca la necesidad de producir nuevos conocimientos y técnicas y formar profesionales creativos.

Las políticas universitarias de formación de recursos humanos (de pregrado y posgrado) y de investigación, constituyen un núcleo fundamental para garantizar que las universidades y la investigación que en ellas se desarrollan constituyan un bien público (UNESCO, 1998; Tünnermann, 2005) que acompañe la estrategia nacional de investigación, desarrollo e innovación en cada nación.

González (2006) en su libro “La universidad renovada” hace un análisis de la misión de la Educación Superior en la actualidad y destaca el papel de la investigación científica en la formación de los nuevos profesionales.

El proceso formativo que se lleva a cabo en los centros de Educación Superior se realiza mediante un estrecho vínculo con las instituciones de la producción y los servicios y se le ofrece una importancia especial al desarrollo de la investigación científica (González, 2006).

La UNESCO en su Conferencia Mundial 2009, ratifica los desafíos que enfrenta la Educación Superior en la actualidad y destaca el papel que debe desarrollar el personal docente para responder a estas demandas, declarados en la Conferencia Mundial de 1998 en el documento “La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción”.

Reconoce la investigación como una función esencial de todos los sistemas de Educación Superior que tienen el deber de promover los estudios de posgrado. La necesidad de garantizar formación, recursos, apoyo suficientes a los que investigan, y utilizar los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusiones de la investigación en provecho de la humanidad. Incrementarla en todas las disciplinas incluida la investigación sobre la Educación Superior.

Alarcón (2015), al referirse a la “tercera misión” de la universidad por el papel que le corresponde en el desarrollo social y crecimiento económico de los países enfatiza... “hay que tener presente que la investigación y la innovación siguen siendo una necesidad por resolver en muchas instituciones de la educación superior de la región, incluso a nivel nacional...” (p. 11).

Esta idea corrobora la importancia de la investigación como garante del logro de la calidad en las diferentes funciones sustantivas universitarias y en el impacto social de la Educación Superior.

Este imperativo exige de un profesional preparado para asumir los retos que emanan de los cambios que han ocurrido en los escenarios de la Educación Superior, en los que la elevación de la complejidad de la investigación constituye un cambio que no se debe desatender, se trata de situar a la investigación como núcleo integrador de la generación de conocimientos en la solución de los problemas derivados de la práctica educativa.

En este contexto la investigación educativa desarrolla un papel esencial en el perfeccionamiento del sistema educativo, de sus fines, contenidos, métodos, medios,

formas de organización, propuestas educativas formales y no formales y en el estudio de la actividad de los educadores y sus procesos de desarrollo bajo la información educativa de las actividades de los educandos y sus procesos de desarrollo, los requisitos personales y profesionales y las vías para su desarrollo.

La toma de conciencia de la importancia de la investigación educativa, de la necesidad de que los educadores dominen sus propios métodos, con vistas al estudio y solución de los problemas que les plantean la propia práctica profesional y su perfeccionamiento, ha implicado que se incluyan como contenido importante en la mayoría de los planes de formación de pregrado y superación de postgrado de los docentes. (Pérez, 2001, p.7)

La importancia de la investigación educativa y su historia se evidencia en la investigación desarrollada sobre eficacia escolar por el Convenio Andrés Bello (2003). Plantea que la investigación educativa en Iberoamérica tiene una amplia tradición histórica. Desde finales del siglo XIX comienza a desarrollarse en un buen número de países de la región, por medio del trabajo de indagatorias de carácter empírico, cuyo tema central era el conocimiento y la mejora de la investigación de la educación. A partir de 1930 se le dio un importante impulso a la investigación educativa en la región, dando un interés prioritario a los métodos didácticos y su relación con la psicología.

En la década del 70 se manifiesta una visión pesimista de la educación y la investigación educativa. La educación deja de ser un agente de cambio y se convierte en un agente para la reproducción ideológica y social del sistema imperante. La investigación educativa se preocupó por denunciar los desajustes que se producían en el sistema educativo (Convenio Andrés Bello, 2003).

Pedroza y Abadia (2012) plantean que en los últimos años, la investigación educativa discurre por un lado, bajo la influencia de las políticas neoliberales y por otro bajo la influencia de la teoría marxista, provocando que en América Latina la investigación educativa retome nuevas energías en países como Brasil, Argentina, Chile y México.

Los análisis desarrollados por Castellanos (1998) y Llivina (2007) coinciden en que los principales problemas que afectan a la investigación educativa en América Latina se centran en: la existencia de un desfase entre el desarrollo de la investigación educativa en Latinoamérica y los países industrializados, la existencia de un desfase entre las investigaciones fundamentales y aplicadas, priorizando la solución de problemas inmediatos sin la suficiente articulación entre éstos y las necesidades estratégicas del desarrollo de las ciencias de la educación en el plano teórico; la existencia de un insuficiente intercambio y colaboración dentro de cada país, entre los países de la región latinoamericana e internacionalmente, lo que exige la elaboración de políticas científicas que articulen y complementen los recursos en este ámbito; la necesidad de considerar el papel de la investigación educativa en la gestión educacional; y la división del trabajo entre los expertos que teorizan al margen de la acción educativa, y los maestros que actúan al margen de la teoría.

Arriban a la conclusión de que:

La investigación educativa en América Latina ha tenido como foco neurálgico el estrecho compromiso con los procesos de transformación social, y aunque parece existir una unidad de criterios en torno a la relación entre la investigación y el cambio educativo, la actividad científica no ha producido hasta el momento impactos sensibles y generalizados en el mejoramiento de la educación en la región. (Llivina, 2007, p.8)

Referido a las investigaciones en Ciencias de la educación, Alarcón (2015) señala que deben caracterizar de modo esencial a las Universidades, en este sentido plantea “no basta contar con una facultad de pedagogía; es necesario una integración permanente de las ciencias de la educación con las diferentes ramas de las ciencias, bien sea mediante la integración institucional en unidades organizativas, fomentando la integración interdisciplinar...” (p. 7).

A partir de la década del 90 del pasado siglo, las investigaciones en Ciencias de la Educación Superior adquieren un auge significativo como consecuencia de la

introducción de nuevos planes de estudio. Ello se debe a la gradual descentralización que en la dirección del proceso docente-educativo estimula un fuerte trabajo pedagógico en las universidades, y al desarrollo de investigaciones científicas dirigidas a fundamentar teóricamente estos aspectos.

Horrutiner, (1997) plantea que el Ministerio de Educación Superior creó un programa de investigaciones, estructurado centralmente en la Pedagogía como ciencia fundamental, pero que incluye a todas las que participan en el proceso de formación de los profesionales y se incorpora el término de Ciencias de la Educación Superior.

Se establecen las líneas principales de investigación a partir de la determinación de los problemas científicos a estudiar, y se estructura en torno a grupos o centros de estudios en esa temática para el perfeccionamiento de la labor docente-educativa.

La Red de Centros de Estudios de Educación, tiene como misión impulsar las transformaciones educacionales que permitan elevar de forma permanente la calidad de la educación y organizar programas y proyectos para el desarrollo de las investigaciones en este campo.

Castellanos y otros (2005) plantean que la Investigación Educativa es:

(...) un proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico multidisciplinar acerca de la realidad educativa, conscientemente orientado y regulado por el método científico, con la finalidad de producir determinados resultados científico-técnicos que posibilitan describir, explicar, predecir y transformar el objeto en correspondencia con los problemas inmediatos y perspectivas del desarrollo de la educación en un contexto histórico concreto. (p.25)

En la investigación se asume el criterio de González (2011) que plantea que:

La investigación educativa es aquella que estudia científicamente los problemas existentes en el campo educacional, para lo cual utiliza un

sistema de métodos y procedimientos investigativos en correspondencia con la naturaleza, de su objeto de estudio, y cuya finalidad es contribuir al conocimiento científico y a la transformación de la práctica educativa. (p.8)

La investigación educativa en la actualidad se basa en los principales aportes recibidos de su desarrollo histórico, y en la contextualización de este proceso para responder a las necesidades del desarrollo económico y social de las naciones.

Los criterios y enfoques analizados corroboran la necesidad de la formación para afrontar mejor los actuales desafíos de la educación y de la profesión docente; asumir que el aprendizaje permanente del modo de pensar y ejercer como docentes, es tanto un derecho como un deber de todo el profesorado que se garantiza con la concepción y desarrollo de una formación de calidad y que es esencial para el despliegue de la investigación en los diferentes procesos de las universidades.

1.2. Formación continua del profesor universitario

La UNESCO (1998) dedica especial importancia al debate de la formación del profesor universitario teniendo en cuenta los desafíos actuales que tiene que enfrentar este personal y las competencias que necesita desarrollar para responder con éxitos a estas demandas.

Las investigaciones de Imbermón (1998); Cano y Revuelta (1999); Díaz y Hernández (1999); Achilli (2001); Morán (2004); Fabara y otros (2004); Alpizar (2004); Ávalos (2007); Bondarenko (2009); Hernández (2011); Morales y Carballo (2012) entre otros, sustentan este estudio, por cuanto han tratado la formación de los profesores desde diferentes aristas, en las cuales se evidencian tratamientos diversos que van desde las más axiomáticas como la formación para la función docente, así como la consideración de ser un proceso que articula prácticas de enseñanza y de aprendizaje, cuyo objetivo es el aprendizaje.

La formación continua del profesor universitario constituye una dirección fundamental en el perfeccionamiento de la Educación Superior contemporánea. En Europa, varios autores (López, Latorre y León, 2006; Zabalza, 2008; López y Fernández, 2010) consideran a la formación del profesor universitario como uno de los cambios necesarios que conlleva el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior.

Las universidades en América Latina reconocen la necesidad de la formación del profesor universitario) Vitarelli (2005); Parra, Ecima, Gómez y Almenarez (2010) y León (2012). En Cuba constituye una dirección de la Educación Superior cubana y varios investigadores centran su atención en el perfeccionamiento de este proceso, en los que se destacan los trabajos desarrollados por González y Gallardo (2007) y Baute e Iglesias (2011).

A nivel internacional los programas de formación propuestos reconocen la importancia de la formación docente del profesor universitario para elevar la calidad de la Educación Superior.

La formación del profesorado universitario, en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica, es uno de los factores básicos de la calidad universitaria (...) son muchas las universidades que han situado los programas de formación en el mismo marco que los de mejora de la calidad. (Zabalza, 2010 p. 15)

En la investigación educativa el concepto formación es trabajado por diferentes autores (Marcelo 1999, Álvarez de Zayas 1999, Punceles 2012) al constituir uno de sus objetos de estudio.

La formación en primer lugar, como realidad conceptual no se identifica ni diluye dentro de otros conceptos también al uso como educación, enseñanza, entrenamiento, etc. Plantea en segundo lugar, que el concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas. En tercer lugar, el concepto formación

tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad de formación. Es decir, es el individuo, la persona, el responsable último de la activación, y desarrollo de procesos formativos (Marcelo, 1999).

El autor enfatiza en la necesidad de deslindar el término, para diferenciarlo de los restantes. Destaca que la formación implica un desarrollo humano global y la participación activa del individuo en este proceso. Al valorar estos aspectos desde la teoría marxista se considera desarrollo humano integral que incluye valores, actitudes, conocimientos, habilidades, capacidades y la participación consciente del individuo en su formación.

Precisa las características fundamentales del proceso de formación donde destaca la relación formación y desarrollo. Esta relación vista desde la dialéctica materialista alude a que son categorías que constituyen una unidad dialéctica (González 2006; Chávez, Deler, y Suárez 2009) y parten de la consideración del hombre como un ser bio-psico-social. Donde la formación expresa la dirección del desarrollo, es decir, hacia dónde éste debe dirigirse. La formación de las particularidades del sujeto como personalidad no se da aislada del desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas. Así, toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior.

La formación y el desarrollo tienen sus propias regularidades. El desarrollo responde a las regularidades internas del proceso de que se trate, sin que implique la no consideración de la influencia socio-educativa. La formación se considera más ligada a las propias regularidades del proceso educativo que se encuentra en su base. Ambas categorías implican la consideración del hombre como un ser: biológico, espiritual, individual-comunitario e históricamente condicionado.

Álvarez de Zayas (1999) define a la formación como el proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social, que agrupa en una unidad dialéctica los procesos educativo, desarrollador e instructivo.

Marcelo, C (1995) al analizar el proceso de formación en el campo de la docencia plantea que:

(...) formación del profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del curriculum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos. (p.41)

Se comparten los principios que subyacen en el proceso de formación continua planteados por Marcelo (1995) básicamente: la concepción del desarrollo profesional como un aprendizaje continuo, interactivo y acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje; la necesidad de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular; la necesidad de conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela; la integración entre la formación del profesorado respecto a los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores; la necesidad de integración entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado; la necesidad de buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle; y el principio de la individualización.

Estos principios constituyen puntos de partida para concebir la formación del profesorado al destacar aspectos básicos de la formación como su carácter continuo, histórico concreto, consciente, interdisciplinario e integrativo.

La formación del profesorado asume diferentes modelos y tendencias (Zeichner, 1983; Lanier, 1986, Álvarez, 2003) determinados por el momento histórico en que se

desarrollan, coexisten e influyen unos en otros y poseen una naturaleza contradictoria.

El trabajo de Punceles (2012) hace referencia a los modelos de formación del profesorado y plantea que asumen las siguientes tendencias: las que el docente pasa por diferentes etapas que representan exigencias personales profesionales, organizacionales, contextuales, psicológicas entre otras y de aquí surgen los modelos de aprender; las que el modelo de formación se fundamenta en la experiencia del profesor desde que comienza a desarrollar la profesión; las que toman en cuenta las principales características del desarrollo de la carrera como profesor tomando en cuenta los años de servicio y el cúmulo de experiencias y las que se fundamentan en la concepción teórica y práctica del proceso y se plantean tres etapas: la formación básica y socialización profesional, inducción profesional y socialización de la práctica, y perfeccionamiento, se nota que esta tendencia asume la formación inicial del profesor a diferencia de las anteriores que pueden ser aplicables a profesores de formación o profesores que incursionan en la docencia.

Se considera que las cuatro tendencias integran los elementos que componen los modelos y enfatizan en que el modelo necesita tomar en cuenta las necesidades que presenta el docente, aspectos en los que radica la riqueza teórica de su propuesta, al superar las diferencias existentes en los modelos anteriores y tomar lo positivo de cada uno e integrarlos.

Precisamente las intenciones de esta investigación se centran en la formación continua, que dote al profesional de competencia para el estudio y reflexión de su práctica basada en la mejora y el perfeccionamiento de la misma, donde la investigación constituye el principal escenario para lograrlo.

Se tiene en cuenta la evolución en cuanto a los términos utilizados por los diferentes investigadores para designar las diferentes estructuras de racionalidad del término formación continua y se asume la formación del profesor como un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio

de la docencia (González, 2003), que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico concreto de su actuación profesional.

Se concibe a la formación continua como un proceso que rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida o existencia del mismo y puede estar relacionada con la profesión para la cual se formó u otros aspectos de la cultura general que le permitan un enriquecimiento espiritual y crecimiento personal.

En Cuba se considera la formación continua dirigida a la formación del profesional mientras dure su ejercicio laboral, lo que da continuidad a la formación inicial como procesos de la educación permanente. Y se entiende a la superación profesional como eslabón fundamental de la educación permanente (Mesa, 2011).

Se coincide con Aguiar (2010) que plantea que la formación continua permite ampliar o perfeccionar las competencias profesionales y está dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión.

La autora considera que la formación continua debe constituirse en un proceso continuo e innovador, que trascienda el desarrollo personal, profesional e institucional, que sea capaz de promover una transformación del entorno sustentado en la capacidad de producción del profesor universitario, que recibe mientras dure el ejercicio docente para satisfacer las demandas de adquisición y actualización permanente de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le exige el contexto actual para la transformación de la práctica educativa y la calidad de la educación, a partir de un aprendizaje colaborativo, contextualizado y pertinente.

En aras de dar cumplimiento a este objetivo se establecen las disposiciones y regulaciones que orientan el desarrollo del proceso y se realizan investigaciones con el objetivo de perfeccionarla. Fundamentos en los que se basa la autora para

proponer un programa de formación continua del profesor universitario en investigación educativa.

Dentro de las disposiciones generales se encuentra el Reglamento de Educación de posgrado No.132/2004 de la República de Cuba que establece que la educación permanente de los graduados universitarios cubanos, se promueve a través de la Educación de posgrado y en su artículo dos plantea que su importancia se fundamenta, de un lado, en la evidencia histórica de la centralidad de la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo; y de otro, en la necesidad de la educación a lo largo de la vida, apoyada en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento.

En el Artículo 8 declara que la educación de posgrado enfatiza el trabajo colectivo y la integración en redes, a la par que atiende de modo personalizado las necesidades de formación de los estudiantes de este nivel; promueve la superación continua de los graduados universitarios, el desarrollo de la investigación, la tecnología, la cultura y el arte. Para cumplir esta variedad de funciones, la educación de posgrado se estructura en superación profesional y formación académica; de esta última forma parte el Sistema Nacional de Grados Científicos.

En los lineamientos estratégicos del posgrado se define su misión: la formación y desarrollo de las competencias laborales y del acervo científico y cultural de los graduados universitarios de acuerdo con las funciones económicas, sociales y culturales que les corresponde realizar durante su vida laboral activa.

Para cumplir esa misión en Cuba se reconoce que las formas organizativas principales de la superación profesional son el curso, el entrenamiento y el diplomado. Otras formas de superación son la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte.

El reglamento establece que la superación profesional constituye un conjunto de procesos de formación que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como para su desarrollo cultural integral. Tiene como objetivo esencial el de contribuir a elevar la efectividad y la calidad del trabajo y la formación cultural de los egresados de la Educación Superior.

Se comparte el criterio de Theez, (1994) el cual señala:

(...) para que el docente coadyuve a elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y en la institución donde labora generando cambios, requiere ser un observador en primera instancia así como un planificador de la propia práctica educativa para tal efecto, es necesario que sea capaz de hacer una revisión crítica de la validez de los procedimientos emprendidos en la práctica educativa [...] a partir de esta revisión proponga lineamientos para planificar los procedimientos de la misma mediante el desarrollo de métodos y técnicas de investigación apropiados. (Theez, 1994, p. 63)

Este planteamiento conduce al análisis de que el profesor universitario para elevar la calidad del proceso docente educativo, necesita ser un observador crítico de su práctica pedagógica, dominar métodos y técnicas de investigación científica que le permitan delimitar las necesidades, carencias y potencialidades que presenta y elaborar y aplicar nuevas propuestas que perfeccionen el proceso en correspondencia con el desarrollo social.

La formación en investigación educativa del profesor universitario es abordada por autores (Nuñez y Palacios, 2002; Álvarez, 2003; Zabalza 2008) que la reconocen como parte de la formación pedagógica que necesitan los profesores universitarios para elevar la calidad de la Educación Superior.

Los planteamientos de autores como Bedoya (2003) y Magendzo (2003), enfatizan en la necesidad de una investigación integradora orientada a la formación de una auténtica actitud investigativa que supere las dificultades epistemológicas que en la actualidad encuentran los profesores en el ejercicio.

Bondarenko (2009) citando a Barrios (2000), precisa "...uno de los elementos principales de la transformación cualitativa del currículum de la formación docente debe ser la incorporación de la investigación..." (p. 255) para el cambio educativo, por lo tanto, el concepto de formación docente se dinamiza e innova, convergiendo al fortalecimiento de la docencia hacia la investigación. Cuadro que puede caracterizarse como tránsito desde la tendencia profesionalizante hacia el enfoque investigativo en la formación docente.

Por su parte, Palacios enuncia que "el proceso de formación investigativa docente requiere sustentarse además en valoraciones que potencien la interactividad con el contexto socio-cultural educativo" (2010, p.18).

La autora de la presente investigación coincide con los criterios emitidos y está de acuerdo con Jiménez (2010) en lo referido a que la formación de investigadores o en investigación dentro de las universidades, ha estado centrada particularmente en los doctorados y las maestrías, pero de hecho, toda la comunidad académica está involucrada en esta actividad, en diferentes niveles y con diferentes orientaciones.

Este planteamiento conduce a analizar la preparación que tiene el profesor para asumir este rol, cómo se pueden formar nuevos investigadores, qué dominio de la competencia para la investigación educativa poseen, de allí que es importante repensar en cómo formar al profesor de la Educación Superior en esta dirección.

En este contexto, la autora considera que los programas de formación deben tener en cuenta las verdaderas necesidades de formación que requiere el ejercicio de la docencia universitaria, específicamente en el ámbito de la investigación de su práctica.

Hernández (2010), expone que “la formación del docente universitario en ejercicio representa un gran desafío ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización; por tal razón, es necesario que el docente universitario asuma una actitud crítica desde y en su propia formación” (p.1).

Se comparte este criterio y se asume que la formación del profesor universitario constituye un proceso complejo y de compromiso donde deben coincidir el interés del docente, el de la institución y las políticas del estado con la finalidad de producir y desarrollar profesionales comprometidos con esta actividad. Capaces de responder a los retos de la sociedad al dar respuesta a los problemas de carácter profesional que le afectan, así como proyectar estrategias de desarrollo a partir de las condiciones existentes.

La formación investigativa del profesor universitario implica, además de la formación en investigación de la ciencia de su formación inicial, la formación para la investigación educativa con el objetivo de perfeccionar su práctica pedagógica con el método científico.

Teniendo en cuenta que el profesor universitario que no haya tenido una formación pedagógica en estudios de pregrado tendrá necesariamente una doble especialización, la de su formación inicial y la pedagógica, por lo que la formación en investigación científica de la ciencia en particular en la que realizó estudios universitarios le sirve de base como conocimiento previo a la formación en investigación educativa.

Los profesionales formados en planes de estudios que no incluyen la investigación científica y no se han apropiado de la competencia investigativa en su práctica, enfrentan dificultades en su desempeño pedagógico las que se deben solucionar por la vía de la formación continua en la competencia específica para ello.

Se hace entonces necesario que los profesores se sensibilicen con la necesidad de investigar para cambiar, que se armen de los recursos teóricos y metodológicos para

ello, lo que demanda además la adopción de nuevos enfoques de investigación desde la posición dialéctico materialista que sustenta la ideología de la educación cubana.

Las acciones generalizadoras para la aplicación del método científico en la práctica pedagógica comprenden como contenido esencial acciones implícitas: problematización, teorización y comprobación de la realidad educativa, (Chirino, 1999) expresadas en la ejecución del docente en el desarrollo de las tareas propias de cada etapa de la investigación educativa.

La formación en investigación educativa del profesor universitario como premisa para el mejoramiento de la calidad de la educación y en la consecución de una cultura científica en el entorno universitario exige promover la construcción de la competencia, que atraviesa todos los contenidos curriculares y los impregnan de una actitud científica y de un método científico como estructura que por su carácter integrador pueda contribuir a estos fines.

1.3. La formación en competencias: delimitaciones teórico metodológicas

El término competencia encuentra sus antecedentes esencialmente en países como el Reino Unido, Estados Unidos, Alemania y Australia. El mismo aparece primeramente relacionado con la psicología y la sociología ocupacional en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado. A finales de la década de los 80 e inicios de la del 90 del siglo XX, comienza a reconceptualizarse la categoría competencia en los marcos del debate internacional y acerca de los problemas de la calidad de la educación y la insuficiente relevancia o significatividad social e individual de los currículos de las instituciones educativas formales, tanto en los niveles básicos y medio, como en la enseñanza técnica, la formación docente y la educación universitaria.

La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos con su Declaración Mundial celebrada en Tailandia en el 1990; la IV Reunión regional Intergubernamental del Proyecto principal de Educación celebrada en Ecuador en el 1991; el Foro Educación para Todos en la Américas, Santo Domingo, 2000; en el documento “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad”, Chile 1992; en obras como “Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad del conocimiento”; así como “La educación encierra un tesoro”, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors ofrecen elementos para la reconceptualización de la competencia que se pueden resumir en los siguientes:

1. La emergencia del concepto de competencia en el contexto de la educación contemporánea, así como el enfoque de la formación por competencias, se vinculan con la búsqueda de respuestas oportunas ante la deficiente relevancia social e individual de los sistemas educativos tradicionales plagados de un aprendizaje fragmentado con un pobre desarrollo de habilidades y destrezas que no trascienden más allá de los muros de la institución docente y que carecen de significatividad en las condiciones de desarrollo actual.
2. La necesidad de asumir una categoría, como es la competencia, desde la cual se intente restablecer la imprescindible conexión en la escuela y la vida, el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la formación y el desempeño social.
3. La comprensión integradora de la competencia puede convertirse en una alternativa que posibilite unificar dinámicamente en el individuo el saber y el saber hacer con sus recursos intelectuales, motivacionales y personológicos; en función de un comportamiento exitoso, de un verdadero saber actuar con eficiencia en determinado contexto de su vida social, laboral o personal, enfrentando la complejidad de problemas que plantea el mundo de hoy.

El análisis de esta categoría competencia es complejo en tanto es abordada desde diferentes significados y las posiciones teóricas con frecuencia contrapuestos. Se reconocen los enfoques siguientes: el centrado en la competitividad, el centrado en la

nueva ciudadanía, el reduccionista / conductista, el integrador / contextualista, y el psicológico (Castellanos, 2005), este último ha servido de fundamento teórico en la presente investigación.

Este recorrido permite identificar que a finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa la categoría competencia, se vincula al análisis de los problemas que enfrenta la educación y los modelos de formación a nivel internacional y regional con el objetivo de lograr relevancia social e individual de los currículos de las instituciones educativas formales.

En la época contemporánea, la actividad competente en correspondencia con las demandas y exigencias de los nuevos contextos, constituye un significativo componente de la cultura que emerge como resultado sociohistórico.

El concepto competencia es abordado en la literatura científica de acuerdo al enfoque asumido. Autores que la consideran una capacidad, otros utilizan diferentes términos: sistema, idoneidad, conjunto, cualidad, configuración, para expresar la integralidad del concepto.

Por su parte la Organización Internacional del Trabajo OIT (1993) define el concepto de competencia profesional como “la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello” (p.7). En este concepto se equipara competencia con calificación.

Autores como Ropé y Tanguy, 1994 (citados por Braslavsky, 1999), DeSeCo (2002) y Zabalza (2010) consideran la competencia una capacidad, aspecto que es criticado por Castellanos (2005) con referentes teóricos sustentados en la escuela histórico-cultural, planteando que las capacidades son estructuras psicológicas superiores de origen sociohistórico; constituyen una construcción individualizada y representan potencialidades para el desempeño exitoso. Destaca que ser competente no hace referencia al individuo potencialmente capaz de realizar una actividad, sino a aquel que la realiza de hecho y lo hace con calidad, porque sabe actuar en determinadas

situaciones y moviliza los recursos necesarios para lograrlo.

Otros autores abordan el concepto competencia desde un enfoque integrador y la definen como: complejo conjunto de elementos (Forgas, 2003); complejo estructurado de atributos generales (Sánchez, 2003), sistema (Santos, 2005; Cejas, 2006) y procesos complejos (Tobón 2006).

Castellanos (2005), la considera como:

(...) aquella que permite a los profesionales de la educación como sujetos cognoscentes, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza – aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad educativa escolar. (p. 109)

Por su parte Ortiz (2003) y Tejeda (2011) la consideran una cualidad humana. Iñigo, Sosa y Vega (2006) plantean que la competencia profesional abarca un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes coordinadas e integradas en la acción, necesarias para ejercer una profesión adquirida a través de la experiencia en el transcurso de su formación y ulterior desarrollo profesional, que permiten al individuo desempeñar de manera eficaz, autónoma y flexible, en contextos laborales y sociales específicos.

El estudio de los referentes teóricos acerca de los conceptos de competencias y la complejidad de esta categoría permiten, determinan las siguientes regularidades: tiene su expresión en el desempeño, tiene carácter histórico concreto, carácter regulador de la personalidad y está estructurada por componentes en forma integrada.

La autora considera que la competencia es un proceso de integración de componentes en el ámbito de los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que adquiere el individuo como resultado de su formación, y se manifiesta

en la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión personalizada, y la posición activa que asume el sujeto en la actuación y que regulan su desempeño integral en correspondencia con las condiciones histórico concreta en que se desarrolla y las exigencias sociales.

En consecuencia, solo existe la competencia si se vincula a un objeto o una situación concreta por lo que para que se produzca un crecimiento del profesor en la competencia establecida, no basta con que posea determinados conocimientos, habilidades y actitudes o valores, es necesario además favorecer el crecimiento continuo de las características subyacentes de la competencia. Por ello se justifica la creación de espacios que coloquen al profesor ante diversas situaciones de estudio y trabajo investigativo que le permitan la reflexión sobre su práctica y la renovación o mejora de esta.

Que el profesor universitario adquiera la competencia para la investigación, dígame conocimientos, habilidades, valores para desarrollar proyectos de investigación, no solo relacionados con la rama del saber que imparte, sino además sobre su propia actividad educativa y que estos tengan un impacto en la sociedad y no solo en la docencia constituye una prioridad impostergable en la Educación Superior.

Existen varias clasificaciones de competencias Bunk, 1994 (citado por Tejada, 1999) considera las competencias profesionales en torno a competencia técnica, competencia metodológica, competencia social y competencia participativa, cuya resultante final integrada lleva a la competencia de acción, que como tal es indivisible.

ISFOL, 1995 (citado por Assumpta Aneas, 2003) plantea que la Competencia Profesional está comprendida por tres componentes o macro-competencias: las competencias de base, las competencias técnico-profesionales y las competencias transversales.

El Proyecto Tuning de la Unión Europea y el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica (2007) clasifica las competencias en genéricas y específicas, separa las características subyacentes en la competencia distinguiendo entre competencias específicas o asociadas a áreas de conocimiento concreto (propias de una determinada ocupación o profesión) y competencias genéricas, es decir, atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales (comunes a varias ocupaciones o profesiones).

Iñigo, Sosa y Vega (2006) al valorar el desarrollo de competencias en los egresados universitarios cubanos proponen la clasificación en competencias profesionales básicas y competencias profesionales específicas.

Las competencias profesionales básicas se refieren a las que responden a las tendencias predominantes en la organización del trabajo contemporáneo y que deberá poseer, imprescindiblemente, un graduado universitario para insertarse de modo satisfactorio en el mundo del trabajo. Las competencias profesionales específicas son aquellas que requiere cada profesional para el ejercicio de la profesión y son determinadas para cada carrera en particular. Se incluyen las que responden a un sector o rama específica de la sociedad, así como las que conciernen a una organización o entidad determinada.

Al asumir esta clasificación, se plantea que el profesor universitario desarrolla competencias específicas para su profesión que se denominan competencias pedagógicas.

Según Mariño y Ortiz (2011) el principal referente para abordar las competencias pedagógicas a desarrollar en el profesor universitario se encuentra en los análisis realizados en la literatura científica sobre la formación del personal docente.

Teniendo en cuenta la evolución de los programas de formación basados en competencias se proponen las competencias a desarrollar en los profesores para

que sean capaces de formar profesionales competentes de acuerdo con el momento histórico concreto en que se desarrollan.

Cecilia Braslavsky (1999) propone cinco competencias del docente: pedagógico-didáctica, político-institucional, productiva, interactiva y especificadora.

Sánchez (2003) concibe como competencias del personal docente la competencia pedagógica-didáctica, la competencia comunicativa, la competencia interactiva y la competencia cognitiva.

En las concepciones antes expuestas se relacionan las competencias que debe desarrollar un profesional de la educación, tienen similitudes en la concepción de las competencias pero con la limitante de que no incluyen la competencia para la investigación educativa la cual debe transversalizar todo el proceso de formación.

Sin embargo el enfoque de Castellanos (2005) plantea que las competencias de los profesionales de la educación, son resultado del propio modelo del profesional de la educación y teniendo en cuenta las cualidades, funciones y tareas que le son inherentes, propone: competencia didáctica, competencia para la orientación educativa, competencia para la investigación educativa, competencia para la comunicación educativa, y competencia para la dirección educacional.

Desde esta perspectiva se reconoce la competencia para la investigación educativa como parte de las competencias profesionales, aspecto con el cual se está de acuerdo en esta investigación.

Por otra parte los pedagogos Plá y Achiong (2007) proponen: competencia pedagógica cognoscitiva, competencia de diseño del proceso pedagógico, competencia pedagógica comunicativo-orientadora, competencia pedagógica de interacción social y competencia pedagógica investigativa.

A su vez Aguiar (2010) asume como competencias pedagógicas de los docentes de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte la competencia

pedagógica-didáctica, competencia institucional, competencia productiva, competencia interactiva, competencia especificadora y competencia investigativa.

Es de destacar que las propuestas presentadas incluyen la competencia investigativa del profesor, cuyo perfil en la formación inicial es pedagógico, y que va a continuar formando profesionales de esta rama.

Otros autores abordan las competencias que debe desarrollar un profesor universitario de formación inicial no pedagógica. En España, Zabalza (2005), Rodríguez (2011), señalan las competencias que consideran debe desarrollar un profesor universitario en su contexto actual y coinciden en los aspectos relacionados con la didáctica, el dominio disciplinar, el uso de las TIC, la comunicación, la tutoría, el aprendizaje y la investigación sobre su práctica docente.

Estas propuestas incluyen como competencia del profesor universitario la investigación en la docencia, aspecto importante al destacar que el docente en la universidad prioriza la investigación en su campo disciplinar, no así en su práctica pedagógica.

En Cuba las competencias pedagógicas del profesor universitario son abordadas por Ortiz y Mariño (2004) al concebirlas como expresión de las diferentes aristas y esferas de su actuación en el ámbito universitario al denominarlas competencia didáctica, competencia académica, competencia investigativa, competencia ética, competencia comunicativa, competencia cultural y competencia tecnológica.

Se coincide con la propuesta de competencias pedagógicas del profesor universitario realizada por Mariño y Ortiz (2011) al proponer cinco competencias pedagógicas profesionales (CPP) a desarrollar en los estudiantes universitarios de carreras no pedagógicas para su futuro desempeño como profesor universitario ya que se incluye dentro de estas a las acciones investigativas.

1. Demuestra dominio del modelo pedagógico, objetivos y estructuración del plan de estudio de su carrera, del programa de la asignatura que imparte revelando sus potencialidades formativas.
2. Establece una adecuada comunicación educativa con el estudiante, el grupo y el colectivo pedagógico, a partir de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y el conocimiento del contexto.
3. Gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, con énfasis en la modalidad semipresencial, aplicando las tecnologías de la información y las comunicaciones al tener en cuenta las tendencias actuales de la psicopedagogía en general y la didáctica de la educación superior en particular.
4. Ejerce la orientación educativa a través de la labor de tutoría, vinculada a la actividad curricular y extracurricular, sustentada predominantemente en la unidad de lo instructivo, educativo y desarrollador, así como del vínculo de la teoría con la práctica.
5. Aplica acciones investigativas relacionadas con las funciones docentes y de tutoría, que eleven la calidad del proceso de formación integral del profesional universitario.

Sin duda, la investigación constituye una vía muy importante al reconocer que ninguna actividad de formación está al margen de las implicaciones que la investigación tiene en su desarrollo profesional, esto significa reconocer su potencial como una herramienta útil para adquirir nuevos conocimientos y dar solución a los problemas educativos e innovar en este campo. Por otra parte el fenómeno educativo no puede ser objeto de preocupación sólo de los investigadores especialistas en las ciencias sociales, sino que ha de ser también una tarea que debe ser llevada a cabo por los profesores. Por ende, es importante y necesario que el profesor se convierta en un investigador de su propio quehacer y del contexto donde este ocurre.

Considerando que el profesor universitario debe desarrollar competencias investigativas tanto en su ciencia disciplinar como en el estudio y reflexión de su práctica, se asume como competencia para la investigación educativa del profesor universitario al proceso de integración de componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que adquiere como resultado de su formación que le permite el estudio de los problemas de la práctica educativa, la producción de nuevos conocimientos y la transformación de esta en práctica renovada. (Rodríguez, 2014 p.3)

Por tanto en el entramado de criterio y enfoque sobre este término, resulta necesario indagar sobre cómo se materializa su expresión en el quehacer concreto del profesor por lo que se debe evaluar su manifestación en correspondencia con los componentes estructurales que encierra la competencia para la investigación educativa.

Diferentes autores han establecido criterios para evaluar la competencia de acuerdo a su concepción teórica, según Zabalza (2010) “debe estar basada sobre todo en el desempeño (la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos para resolver una situación problemática), requiere de diversos tipos de evidencias y, con frecuencias, evidencias producidas en diversos momentos del proceso de aprendizaje” (p. 9).

Tejeda, (2011) plantea que la evaluación a través del desempeño permite adiestrar al profesional para insertarse en los contextos sociolaborales con la calidad requerida. Lo prepara para la toma de conciencia, la autovaloración y como fin máximo, sustentado en esta, la realización de la autoevaluación. De esta forma se potencia la independencia, la autorreflexión, la responsabilidad, la creatividad y la metacognición; de esta manera la evaluación es una variante para el crecimiento personal. Plantea que en la práctica, se manifiestan y se construyen las competencias, y se desarrollan los saberes diversos.

Considera que las competencias son acreditables, es decir, permiten un reconocimiento social y profesional. En estos términos, las competencias se validan

según criterios provenientes del contexto universitario y laboral - profesional acorde con las exigencias de idoneidad reconocidas.

Ambos autores centran la evaluación de la competencia en los conocimientos y cualidades de la personalidad que deben manifestarse en el desempeño, sin embargo, no enfatizan en el papel de las habilidades asociadas al desempeño de la función docente, vinculando más esta categoría al ámbito laboral.

Mario de Miguel Díaz (2005) plantea que evaluar el desarrollo de competencias implica valorar de una forma integrada todos sus componentes. Destaca la necesidad de la pertinencia entre la formación académica y el desempeño laboral de los titulados. Enfatiza en que para evaluar competencias además de definir las hay que establecer los niveles de logro o desempeño que se consideran adecuados, aspectos con los que coincide Rueda, 2009. Es decir, es preciso definir los criterios o niveles y serán estos referentes los que orienten la calificación o evaluación del alumno. Por lo que se exige una mayor formación del profesor para la planificación y diseño de la materia.

Según Tobón, (2007) la evaluación de competencias y por competencias es un:

(...) proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes. Los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación, o si no esta no va a tener la significación necesaria para contribuir a formar profesionales idóneos. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles, que impliquen curiosidad y reto. (Tobón, 2007, p.24)

Teniendo en cuenta estos criterios se asume que al evaluar el desarrollo de competencias se debe tener en cuenta que: las competencias se evidencian y

desarrollan en el desempeño (Zabalza, 2010; Tejeda, 2011); su evaluación contribuye también a su propio desarrollo; debe ser un proceso de evaluación integral de todos sus componentes; la evaluación tiene que tener una significación personal para el evaluado.

1.3.1. Dominio de la competencia para la investigación educativa

Diferentes autores presentan e interpretan el concepto nivel de dominio de la competencia de forma notablemente distinta. Algunos lo asocian con el nivel de desempeño o logro, en otras referencias el nivel de dominio se presenta de forma más abstracta proponiendo varios niveles de manera heurística.

La ambigüedad del término supone un obstáculo importante al querer determinar los criterios de evaluación, la que constituye un aspecto esencial en cualquier programa de formación continua, y en particular en competencia para la investigación educativa. En este caso, la evaluación del profesor universitario debe centrarse en la valoración y validación del nivel de dominio de la competencia requerida.

Para la evaluación de la competencia para la investigación educativa del profesor universitario se hace necesario la definición de niveles de dominio de la competencia (Sánchez y otros, 2012), así como las secuencias de aprendizajes que debe lograr el profesor para alcanzar el dominio de la competencia y avanzar desde el nivel básico hasta el nivel avanzado, donde el nivel avanzado coincide con la definición de la competencia.

En esta investigación se asume el criterio de que el nivel de dominio de la competencia para la investigación educativa contempla las secuencias de aprendizajes que necesita alcanzar el profesor de manera progresiva y estrechamente vinculado al desempeño integrado en la realización de las acciones y operaciones que le permiten el estudio, reflexión y transformación de su práctica educativa.

Estos niveles deberán tratarse y desarrollarse de manera progresiva conforme el profesor vaya avanzando en las diferentes etapas y sesiones del programa de formación continua. Por tanto, los niveles de profundización y complejidad deberán tener total coherencia con cada una de las acciones de formación. Dicho nivel exige un tratamiento coordinado tanto en vertical como en horizontal por parte del equipo docente.

El nivel de dominio se determina teniendo en cuenta la evolución histórica del perfil de formación del profesional universitario, los resultados del aprendizaje y contenidos asociados a la competencia en el proceso de formación continua, el diseño de programas de superación y el sistema de trabajo metodológico para estos propósitos.

Los niveles de dominio permitirán construir trayectorias académicas progresivas e identificar claramente los niveles de competencia a desarrollar en los distintos momentos de la formación continua. Estos constituyen evidencias válidas y representativas de la competencia que el profesor debe alcanzar y que expresan los resultados de aprendizajes que ha de lograr en las distintas etapas de la formación.

El tránsito por los diferentes niveles de dominio se produce de forma cíclica por lo que estos no se dan de manera rígida en un momento dado sino que dependen de los avances y evolución que debe alcanzar el profesor. El dominio de la competencia no se alcanza de una sola vez, ni de forma acabada, sino que en el proceso de formación, se produce el logro de habilidades, conocimientos y valores que se integran en las secuencias de aprendizajes que conforman estos niveles.

Se considera que un profesor manifiesta dominio de la competencia para la investigación educativa si: realiza elaboraciones teórico-metodológicas del problema científico sobre la base de una profunda revisión bibliográfica; planifica la investigación e interviene en la práctica educativa; comunica los resultados científicos con claridad, precisión, rigor y convencimiento; aplica los resultados científicos a la práctica logrando una transformación renovadora; muestra honestidad científica en la valoración de los resultados alcanzados; toma decisiones

sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que presenta; conoce sus debilidades y fortalezas para la investigación educativa y determina acciones para emprender su mejora; actúa con ética y compromiso científico; asume de manera independiente los problemas de la práctica; es auténtico en las soluciones que propone; domina las secuencias de aprendizaje para la aplicación de investigación educativa; divulga los resultados científicos en eventos, elabora publicaciones, moviliza y transfiere los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones en correspondencia con las demandas sociales.

La manifestación de estos elementos es expresión concreta de los niveles para la evaluación de la competencia: básico, intermedio y el avanzado que permiten evaluar si el profesor desarrolla la competencia, lo que no implica la desintegración de su esencia, sino que sus aprendizajes se evidencian en desempeños integrados.

El nivel básico comprende el dominio de esenciales mínimos respecto a los conocimientos, habilidades y valores que permiten al profesor explorar la práctica educativa desde el punto de vista de problemas cotidianos que se le presentan, por lo tanto este nivel hace alusión a un nivel incipiente de dominio de la competencia. El nivel intermedio constituye un eslabón que media entre la identificación de los problemas de la práctica y la solución de estos a un mayor nivel de profundización y complejidad, lo que exigirá de parte del profesor actuaciones en donde se observe el dominio que posee. El nivel avanzado se identifica con el dominio de la competencia alcanzada, que exige la integración de los diferentes componentes en que se estructura la competencia en contextos múltiples y complejos.

Para establecer los niveles de dominio de la competencia se plantean cuatro criterios (Sánchez y otros, 2012) que permiten verificar las secuencias de aprendizaje:

-complejidad: depende de los factores o variables que intervienen, el dinamismo y la heterogeneidad de los factores y del nivel de dificultad que implica el desempeño en correspondencia con la situación profesional y el contexto.

-reflexión: ejercicio interno del sujeto para actuar que depende de la autoevaluación de sus debilidades y fortalezas y qué acciones necesita emprender para su mejora (metacognición).

-autonomía: capacidad para tomar decisiones utilizando sus propios aprendizajes, independencia, autorregulación para su actuar profesional.

-profundización: manejo o dominio de recursos que necesita para abordar una situación profesional.

De acuerdo a los criterios establecidos el profesor debe alcanzar determinadas secuencias de aprendizajes que permitan ubicarlo en un nivel u otro de dominio de la competencia.

Desde una visión de competencias como desempeños y resultados, no se debe obviar que estas también son procesos y que un enfoque de procesos es más pertinente para la realidad educativa y más congruente con una posición de la didáctica. De esta manera la construcción de secuencias de aprendizaje desde un enfoque de competencias significa un reencuentro entre lo didáctico y esa visión de procesos.

Desde esta perspectiva la secuencia de aprendizaje se concibe como una serie de acciones y operaciones que se derivan de una estructura didáctica (actividades de motivación y disposición, de profundización y de perfeccionamiento) y obedece a una visión que emana de la didáctica: generar procesos centrados en el aprendizaje, trabajar por situaciones reales derivadas de la práctica educativa, reconocer la existencia de diversos procesos intelectuales y de la variada complejidad.

La construcción de una secuencia de aprendizaje tiene como punto de partida una serie de aspectos que emanan, para el caso de esta investigación del propio contenido de aprendizaje, de las habilidades que le permiten al profesor transformar su desempeño asumiendo una actitud determinada ante los cambios y mejoras que

demanda su práctica educativa y de las actitudes y valores que se necesitan para enfrentar este proceso. Es decir, las competencias se construyen sobre la base de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, teniendo en cuenta saberes previos. De ahí la importancia de construir secuencias a partir de la práctica educativa del profesor, cuestión que le ayudará a reflexionar sobre esta y dar un sentido al acto de aprender por la vía de la formación continua.

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades en la etapa de la planeación y la evaluación del aprendizaje incluidas en esas actividades, la que es conveniente que encuentren sentido a través de un problema, es decir, la investigación de la práctica educativa que permite organizar la estructura de secuencias que se desarrollan a través de la autopreparación, el curso y el trabajo metodológico y contar con elementos para realizar evaluación. Por tanto detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajo con las guías o tareas que el profesor realiza constituyen elementos de evaluación, de ahí el carácter cíclico que posee esta concepción.

Competencia para la investigación educativa del profesor universitario: proceso de integración de componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que adquiere como resultado de su formación, que le permite el estudio de los problemas de la práctica educativa, la producción de nuevos conocimientos y la transformación de esta en práctica renovada.

Criterios	Niveles de dominio		
	Básico	Intermedio	Avanzado
Complejidad	Identifica desde su experiencia los problemas de la	Reflexiona sobre los núcleos críticos de su desempeño.	Realiza elaboraciones teórico-metodológicas del problema científico sobre la base de una

	<p>práctica.</p> <p>Explica desde su experiencia los problemas detectados.</p> <p>Busca posibles respuestas a partir del marco de referencia educativa.</p> <p>Muestra disposición para la solución de los problemas.</p>	<p>Reflexiona sobre los núcleos teóricos que fundamentan los problemas de la práctica.</p> <p>Busca posibles soluciones a través de la investigación educativa.</p> <p>Diseña alternativas de mejora.</p> <p>Se compromete con la transformación a que se aspira.</p>	<p>profunda revisión bibliográfica.</p> <p>Planifica la investigación interviene en la práctica educativa.</p> <p>Comunica los resultados científicos con claridad, precisión, rigor y convencimiento.</p> <p>Aplica los resultados científicos a la práctica logrando una transformación renovadora.</p> <p>Muestra honestidad científica en la valoración de los resultados alcanzados.</p>
Reflexión	<p>Es capaz de identificar los problemas que afectan su desempeño profesional.</p> <p>Asume una actitud crítica ante sus debilidades.</p>	<p>Se percata de limitaciones y carencias que presenta para enfrentar el problema de investigación.</p> <p>Fundamenta teórica y metodológicamente alternativas de mejora.</p> <p>Toma conciencia de su rol en la transformación de la práctica.</p>	<p>Construye conocimientos sobre su quehacer profesional.</p> <p>Toma decisiones sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que presenta, conoce sus debilidades y fortalezas para la investigación educativa y determina acciones para emprender su mejora.</p> <p>Actúa con ética y compromiso científico.</p>

Autonomía	Necesita orientación, control y niveles de ayuda permanente.	Logra independencia con algunos niveles de ayuda.	Asume de manera independiente los problemas de la práctica. Es auténtico en las soluciones que propone.
Profundización	Posee conocimiento de la existencia del problema. Identifica métodos y procedimientos para la indagación del problema. Manifiesta una actitud crítica ante el problema. Elabora marcos de referencia.	Selecciona la información necesaria para la sustentación del problema. Utiliza métodos y procedimientos para la indagación. Asume una actitud crítica y transformadora de la realidad.	Domina las secuencias de aprendizaje para la aplicación de investigación educativa. Divulga los resultados científicos en eventos y elabora publicaciones. Moviliza y transfiere los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones en correspondencia con las demandas sociales.

Cada uno de estos niveles implica al nivel inferior de la competencia ya que este proceso ocurre de manera gradual, por lo tanto las secuencias se relacionan entre sí y se complementan, de manera que estamos ante una categoría muy compleja no solo por su contenido sino por la manifestación que esta pueda tener en cada profesional en un momento dado.

Es importante determinar las acciones o secuencias de aprendizaje que transversalizan cada nivel, por ejemplo las acciones de análisis y síntesis son transversales a todas las secuencias de aprendizaje, por tanto los profesores deben ser capaces de: estructurar la información relevante de un problema, de tal forma que facilite la interpretación del fenómeno, detectar las cuestiones esenciales de una situación problemática, así como la generación de soluciones viables y la selección

de las más convenientes de acuerdo al contexto, hacer abstracciones que identifiquen los elementos esenciales que conforman un fenómeno particular, e integrarlos de una manera coherente, generar hipótesis y diseñar procesos para verificarlas, formular juicios críticos sobre los distintos modelos que explican un cierto fenómeno, formular juicios críticos sobre las soluciones que se proponen para un cierto problema.

En el tránsito de un nivel de dominio de la competencia a otro superior, pueden aparecer en los profesores necesidades que requieren recibir niveles de ayuda en dependencia de las mismas para que pueda lograr las secuencias de aprendizaje.

Los niveles de ayuda que se ofrecen se determinan a partir de las limitaciones que pueda presentar el profesor para lograr las secuencias de aprendizaje que encierra cada nivel de dominio. Desde esta perspectiva se coincide con el enfoque de Bruner (1991) al considerar el andamiaje o ayuda, que consiste en graduar finalmente la dificultad de la tarea y el grado de ayuda, de tal forma que no sea tan fácil como para que el sujeto de aprendizaje pierda el interés por hacerla ni tan difícil que renuncie a ella, se elaboran teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico de necesidades.

Existen niveles de ayuda que se pueden utilizar siempre dándoles la menor ayuda posible (nivel de alerta) e ir aumentando el nivel en dependencia de la demanda. Estas ayudas pudieran ser, alerta: se trata de una orientación simple de la tarea; crítica: se refiere al recordatorio que se da sobre la solución de una tarea semejante (evocar un proceso que ya adquirió o vivencia desde su práctica); apoyo y orientación: es cuando ocurre una realización conjunta, pero el profesor termina solo; demostración: es ejemplificar la solución (provocando que la realice solo posteriormente). Hay que tener en cuenta que el factor emocional juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Por ello, es indispensable asegurarle el éxito al profesor por lo que se sugiere enfocarse en la solución, ver el error como una

oportunidad de aprender, identificar su zona de desarrollo próximo, identificar sus conocimientos previos y ofrecer retroalimentación positiva específica.

La evaluación del dominio de la competencia se realiza de forma cualitativa y cuantitativa. Según Tobón (2007) lo cualitativo evalúa la forma progresiva, los logros concretos que se obtienen en las secuencias de aprendizajes que alcanza el profesor. En lo cuantitativo los logros se relacionan con una escala ordinal, para determinar de esta forma el grado de avance, donde los números se relacionarían con los niveles de dominio de la competencia para la investigación educativa en que se ubica el profesor, correspondiéndose el número uno y dos con el básico, donde los valores se identifican con las categorías insuficiente y regular, el tres y el cuatro en el nivel intermedio se relaciona con las categorías bien y muy bien y el cinco en el nivel avanzado con la categoría excelente.

Conclusiones del capítulo

El estudio realizado permite concluir que la formación continua del profesor universitario se considera como un proceso continuo, gradual, que recibe el docente durante su ejercicio laboral, que se promueve a través de la superación profesional para satisfacer las necesidades de adquisición y actualización permanente de conocimientos, habilidades y valores que le exige el contexto actual para la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño. En este empeño la Educación Superior debe crear espacios que conduzcan al desarrollo de competencias pedagógicas en el profesor universitario; y como parte de estas la competencia para la investigación educativa como recurso para la transformación de la práctica educativa. Ante tales propósitos resulta imprescindible la evaluación de los niveles de dominio de la competencia para la investigación educativa, los que se establecen sobre la base de las secuencias de aprendizaje logradas por el profesor en formación, teniendo en cuenta los criterios de complejidad, reflexión, autonomía y profundización.

2. PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN COMPETENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El capítulo está dedicado a explicar el enfoque metodológico utilizado para el desarrollo de la investigación, el contexto en que se realiza el estudio y la selección de la muestra para su fase diagnóstica. Se determinan las secuencias de aprendizajes y niveles de dominio para el diagnóstico de la situación actual que presentan los profesores universitarios en competencia para la investigación educativa y se exponen los resultados obtenidos en la aplicación de los métodos y técnicas, destacando las regularidades. Se presenta el programa de formación continua, su objetivo, fundamentos, estructura y evaluación.

2.1. Proceder metodológico en la concepción del diagnóstico

Se utiliza el método dialéctico materialista como guía del pensamiento y la acción educativa, al asumir el conocimiento como proceso complejo y contradictorio donde la solución a las contradicciones inherentes al objeto de estudio, posibilita la mejora de la competencia para la investigación educativa. Proceso de formación en que se evidencia la correspondencia de las leyes de la dialéctica materialista y la teoría del desarrollo, donde los cambios cuantitativos que se van operando en el profesor como resultado del logro de las secuencias de aprendizaje, dan lugar a una nueva cualidad, lo que le permite avanzar a un nivel superior de dominio de la competencia.

Para desarrollar la investigación se prioriza el método de investigación cualitativa, combinándolo dialécticamente con métodos cuantitativos en correspondencia con los objetivos de la investigación.

Contexto y muestra seleccionada

La Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” como contexto tiene su génesis en 1976, en la Filial Universitaria de Sancti Spíritus que como parte de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, proporcionaba la formación en cursos para

trabajadores en licenciatura en Economía e Ingeniería, en Agronomía. En el curso 2009-2010, se le otorga la condición de Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, asumiendo nuevas modificaciones en su estructura y funcionamiento a partir de un redimensionamiento de la Educación Superior dirigida por el MES (Echevarría, 2011).

La Facultad de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Sancti Spíritus surge en el año 1994. En ella se imparte la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en todas las modalidades de estudio y la Licenciatura en Turismo en la modalidad de Enseñanza a Distancia, egresando 1547 licenciados.

Cuenta con un claustro compuesto por 39 profesores a tiempo completo y 17 profesores a tiempo parcial en la Sede Central con reconocimiento social en el territorio y el país, de ellos siete ostentan el grado científico de Doctor en Ciencias, que significa el 12,5 % del total, 32 (57,1%) Master en Ciencias y 23 (41,07%) con categoría docente principal de Profesor Titular y Profesor Auxiliar. Organizados en tres Grupos Multidisciplinarios: Grupo Multidisciplinario de Contabilidad, Auditoría y Costo que incluye tres disciplinas de la especialidad; Grupo Multidisciplinario de Finanzas y Economía con dos disciplinas y el Centro de Estudio de Técnicas Avanzadas de Dirección con una disciplina.

Grupo multidisciplinar	Profesor Titular	Profesor Auxiliar	Asistente	Instructor	Adiestrado	Total
Contabilidad Costo y Auditoría	2	5	4	6	4	21
Finanzas Economía	0	6	1	0	0	7
C E T A D	4	2	4	1	0	11
T O T A L	6	13	9	7	4	39

Tabla: Profesores a tiempo completo Facultad de Contabilidad y Finanzas. Curso 2011-2012

Fuente: Estadística Universidad de Sancti Spíritus. MES

La Filial Universitaria Municipal de Fomento (FUM) fue fundada el 26 de agosto del 2002 cuando se lleva a cabo el proceso de Universalización de la Educación Superior en Cuba. Se estudian cinco carreras universitarias: licenciatura en Contabilidad y Finanzas, Derecho, Comunicación Social, Estudios Socioculturales e Ingeniería en Agronomía. El claustro formado por 12 profesores solo ocho de ellos ostenta la categoría académica de máster y dos con categoría docente de Profesor Auxiliar.

La muestra utilizada en la investigación es no probabilística de tipo intencional está conformada por 14 profesores a tiempo completo, ocho de la Facultad de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Sancti Spíritus y seis de la Filial Universitaria Municipal de Fomento.

Criterios de selección de la muestra:

Para el estudio se selecciona la Facultad de Contabilidad y Finanzas y la FUM de Fomento como población por ser representantes de la estructura que presenta la Universidad de Santi Spíritus.

Se destacan por ser de las de mayor experiencia en la formación de profesionales en la Universidad de Sancti Spíritus. En ellas se constata el problema y existe una adecuada comunicación de la investigadora con los claustros. En el actual proceso de universalización la Facultad desarrolla un trabajo estable con los municipios y es una de las carreras que responden a las necesidades de los territorios como proyección para el desarrollo local. Existe, por parte de directivos y profesores, la disposición a colaborar con la investigación, de la cual reconocen su importancia y necesidad.

Para la selección de la muestra conformada por 14 profesores se tuvieron en cuenta como criterios de inclusión: que estén representados los directivos de la institución, las diferentes categorías docentes y los grupos multidisciplinarios que conforman la

facultad. Como criterios de exclusión profesores en período de adiestramiento laboral.

La muestra seleccionada la componen dos directivos y seis profesores procedentes de los tres grupos multidisciplinarios en los que se divide la Facultad de Contabilidad y Finanzas, uno por cada disciplina y cumplen con el criterio de poseer diferentes categorías docentes, científicas y años de experiencia.

Se seleccionan dos directivos y cuatro profesores de la FUM de Fomento que constituyen una representación de las diferentes carreras que se imparten y cumplen con el criterio de las categorías docentes. Son los que dirigen el trabajo docente metodológico de las carreras. Además, presentan mayor estabilidad y dominio del trabajo.

Métodos y técnicas utilizados

Para la realización del diagnóstico se siguió un procedimiento inductivo. Se procedió a realizar un proceso de intervención con el objetivo de establecer las regularidades que presenta la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa.

De igual forma se emplearon métodos específicos de la investigación educativa, tanto del nivel teórico, como de los niveles empírico y estadístico.

Métodos del nivel teórico: Se utilizaron el analítico sintético, el tránsito de lo abstracto a lo concreto, el método inductivo-deductivo, el histórico-lógico y el método sistémico-estructural.

Método analítico sintético: permitió el análisis del objeto en sus múltiples relaciones y componentes, así como la determinación de las características generales que lo tipifican lo que permitió la selección de las secuencias de aprendizajes, la interpretación de las dificultades que presenta el profesor universitario en

competencia para la investigación educativa y en la concepción del programa propuesto.

Método inductivo-deductivo: permitió el conocimiento de casos particulares (profesor) a un conocimiento más general que refleja las características de la formación de estos respecto a la competencia para la investigación educativa y arribar a determinadas generalizaciones que constituyeron puntos de partida para formulaciones teóricas.

Método histórico-lógico: permitió profundizar en la evolución histórica de la formación continua del profesor universitario, las leyes que inciden en este proceso, así como su condicionamiento en diferentes períodos en la Universidad de Sancti Spíritus.

Método sistémico-estructural: posibilitó la orientación general del estudio, como una realidad integral formada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción entre ellos, el establecimiento de relaciones entre las secuencias de aprendizaje y su expresión en el programa de formación.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: orientó el proceso de integración del conocimiento científico que se produce en las diferentes esferas de la ciencia relacionadas con el proceso de formación continua del profesor universitario en investigación educativa.

Métodos del nivel empírico: En este nivel se emplearon los métodos y técnicas siguientes: observación, entrevista, encuesta, análisis de documentos, análisis de los productos de la actividad y escala autovalorativa. Estos métodos y técnicas permitieron diagnosticar la formación de los profesores universitarios en cuanto a las habilidades, los valores y el conocimiento que poseen en el desempeño de la investigación educativa.

Análisis de documentos: aporta información retrospectiva sobre un ámbito de la realidad que se investiga. En ellos se explicitan las concepciones y orientaciones que existen acerca de la temática de estudio. Con el objetivo de valorar las exigencias a la formación continua del profesorado universitario en los documentos que norman este proceso.

Fuentes documentales: a nivel ministerial el Reglamento de Posgrado; a nivel institucional los documentos normativos de la Educación Superior, planeación estratégica, el plan de trabajo metodológico, el plan de investigación y posgrado; a nivel de dirección de la Facultad y Filial la planeación estratégica, el plan de trabajo metodológico y el plan de posgrado (Anexo 1).

Fuente documental: a nivel individual el plan anual del profesor (Anexo 2).

Observación: con el objetivo de obtener información acerca de la proyección de la investigación educativa, el seguimiento a las acciones de formación continua y valorar el desempeño de los profesores universitarios en la investigación educativa se elaboró una guía de observación para las reuniones de departamentos, sesiones científicas y rendiciones de cuentas de los proyectos (Anexo 3) y eventos científicos y clases (Anexo 4).

Entrevista: se utiliza en su modalidad semiestructurada con el objetivo de obtener información sobre los criterios que tienen los directivos acerca del estado en que se encuentra la formación continua con énfasis en el contenido de la competencia para la investigación educativa en los profesores universitarios (Anexo 5).

La encuesta: se aplica con la intención de obtener información sobre el dominio de la competencia para la investigación educativa que poseen los profesores universitarios (Anexo 6).

Análisis de los productos de la actividad: con el objetivo de obtener información sobre el nivel de dominio de la competencia para la investigación educativa del profesor universitario (Anexo 7).

Criterios de expertos: se empleó, según las consideraciones de Crespo, (2007, 2009), con el objetivo de introducir las mejoras necesarias al programa, a partir de su evaluación por especialistas con un máximo de competencia, respecto a la calidad de la concepción teórica y la efectividad de su aplicación.

Estudio de caso: con el propósito de valorar las transformaciones que ocurren en el nivel de dominio de la competencia para la investigación educativa de los profesores en condiciones de formación. (Anexo 20)

Técnica Escala autovalorativa: se aplica con el objetivo de obtener información sobre la percepción que tienen los profesores sobre las necesidades de formación en competencia para la investigación educativa. (Anexo 8)

Métodos del nivel matemático: procesamiento de la información utilizando el cálculo porcentual.

Estadística descriptiva. Gráficas de barra

2.2. Resultados de la etapa de diagnóstico

La etapa de diagnóstico se desarrolló en tres momentos:

Momento I: Análisis de las exigencias que establecen las normativas de la Educación Superior para la formación continua del profesor universitario. Las que se obtienen a partir del análisis de documentos donde se consultó la Planificación Estratégica, el Plan de Trabajo Metodológico y el Plan de Posgrado en los niveles: Institución, Facultad y Filial.

Momento II: Exploración del estado de la competencia para la investigación educativa teniendo en cuenta las secuencias de aprendizajes determinadas en el

capítulo uno que indican en qué nivel de dominio de la competencia para la investigación educativa se encuentran los profesores universitarios. Para ello se aplicó la encuesta y la observación.

Momento III: Procesamiento de la información obtenida en la aplicación de los instrumentos, triangulación de fuentes y métodos para determinación de las regularidades obtenidas en el proceso de diagnóstico expresadas en fortalezas y debilidades que presentan los profesores universitarios.

Resultados obtenidos del análisis de documento

Fuente documental: Resolución No. 132/2004 Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba

En el documento normativo se pudo constatar que se establece que la educación de posgrado en Cuba está dirigida a promover la educación permanente de los graduados universitarios, especifica las modalidades de dedicación: tiempo completo o tiempo parcial y los grados de comparecencia: de forma presencial, semipresencial o a distancia; enfatiza el trabajo colectivo y la integración en redes, y la atención a las necesidades de formación de cada estudiantes de este nivel; promueve la superación continua de los graduados universitarios, y se estructura en superación profesional y formación académica.

Se concibe como objetivo de la superación profesional la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

Regula como formas organizativas principales de la superación profesional el curso, el entrenamiento y el diplomado. Otras formas de superación son la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras. Faculta a los centros de Educación Superior y otros centros especialmente

autorizados para proyectar y ejecutar los programas correspondientes a la superación profesional y a definir los contenidos específicos de la superación en dependencia de las necesidades por lo que no especifica los relacionados con la competencia para la investigación educativa.

Este análisis conduce a identificar que el documento solo regula y establece facultades para el proceso de formación permanente y los objetivos y formas en que este se debe implementar, por tanto no concibe contenidos para tales propósitos.

Fuente documental: Planeación estratégica de la Universidad de Sancti Spíritus, Facultad de Contabilidad y Finanzas y Filial Universitaria de Fomento

La planeación estratégica 2012-2016 regula la formación de posgrado en la Universidad, Facultad y Filial, concibe programas estables de maestrías, diplomados y cursos de superación en cada estructura organizativa, refleja los objetivos relacionados con el proceso de formación de los profesores universitarios, realiza una caracterización del claustro destacando insuficiente cantidad de profesores con categoría académica y científica en el claustro único para incrementar las acciones vinculadas con el perfeccionamiento de la universidad en el territorio. No especifica los contenidos de la formación por lo que no se refleja lo relacionado con la formación en competencia para la investigación educativa.

La planeación estratégica de la Filial hace referencia a los contenidos de la formación y destaca la formación básica y de posgrados que prepara integralmente a los profesionales como profesores; pero no especifica lo relacionado con la formación en competencia para la investigación educativa.

Fuente documental: Plan de trabajo metodológico Universidad de Sancti Spíritus, Facultad y FUM.

Los planes de Trabajo metodológico en cada nivel identifican los objetivos del proceso de formación de los profesores universitarios en correspondencia con las

dificultades detectadas en el año anterior, las indicaciones del ministerio y las necesidades de formación con contenidos en varios aspectos del desempeño del profesor. En cuanto a la competencia para la investigación educativa conciben la presentación de los resultados científicos obtenidos en la conferencia y el Seminario Científico Metodológico en cada uno de sus niveles, en correspondencia con lo normado; pero no reflejan otras acciones que contribuyan a este propósito dentro de las líneas de trabajo metodológico.

Fuente documental: Plan de posgrado Universidad de Sancti Spíritus, Facultad y Filial Universitaria.

Al estudiar los planes de posgrado se pudo constatar que se identifican objetivos sobre el proceso de formación de los profesores universitarios, contenidos de la formación en varios aspectos del desempeño del profesor donde predominan las acciones de superación con perfil de las ciencias no pedagógicas.

El Centro de Estudios de Educación ofrece superación pedagógica que incluye contenidos específicos relacionados con la competencia para la investigación educativa solo en el curso para adiestrados y la maestría en Ciencias de la Educación.

Fuente documental: Plan de trabajo anual del docente

En el plan anual se reflejan los objetivos de la actividad de posgrado, las acciones de formación continua relacionadas fundamentalmente con la actualización de los contenidos de la disciplina que imparte, la labor educativa y el Trabajo Político Ideológico. Especifica los cursos de posgrados a cursar, refiere la superación a desarrollar por etapas de acuerdo a su categoría docente.

En relación a la formación en competencia para la investigación educativa solo se refleja la presentación de trabajos en diferentes eventos y la publicación de artículos

científicos. Establece la participación en las actividades metodológicas pero no especifica las acciones a desarrollar por cada profesor.

El análisis de los diferentes documentos permitió establecer las siguientes regularidades: no se atiende el enfoque de sistema y la derivación gradual de los objetivos relacionados con el proceso de formación de los profesores universitarios; no se reflejan los contenidos específicos relacionados con la competencia para la investigación educativa y son insuficientes o nulas las recomendaciones acerca de la evaluación del profesor en la competencia para la investigación educativa.

Resultados de las observaciones

La observación a cinco reuniones de departamentos y cinco sesiones científicas posibilitaron la constatación de que en el 60% (6) de estas actividades se identifican los problemas de la práctica educativa, resultado este que puede constituir un indicador de que existe un dominio básico de la competencia para la investigación educativa, no obstante las soluciones que se ofrecen en el 80% (8) son sobre la base de la práctica cotidiana, lo que constituye una expresión de la insuficiente preparación en el orden teórico para sustentar la misma. Por lo que las soluciones a los problemas no obedecen a la actitud creativa y de innovación que debe asumir el profesor universitario.

En cuanto a la problematización alrededor de los factores que inciden en la formación del profesor 70 % (7) a veces se propicia y en un 30% (3) se suscita la discusión, lo que demuestra que la reflexión como criterio no se prioriza en función de la competencia para la investigación educativa. Se trabaja casi siempre en el 100% (10) de las actividades en la investigación científica en función de presentar trabajos en el Seminario Científico Metodológico, por lo que no se reconoce totalmente su importancia para perfeccionar la práctica educativa.

En cuanto a la identificación de fortalezas y oportunidades de la institución en el 100% (10) de las actividades observadas, raras veces se atiende a esta problemática

por lo que no se prioriza la planificación en los planes de desarrollo de la proyección de la investigación como vía para el perfeccionamiento y mejora de la práctica educativa y la elevación de la calidad del aprendizaje.

Respecto a la verificación y control del cumplimiento y dominio de los documentos normativos en el 80% (8) a veces se tiene en cuenta este aspecto y en el 20% (2) raras veces se comprueba este conocimiento en los profesores.

En cuanto a la atención al trabajo docente metodológico y científico metodológico se manifiesta que en el 100% de las actividades (10) casi siempre se tiene en cuenta como componente de la formación.

La atención a las líneas de investigación como vía para la mejora de la práctica educativa en el 100% (10) raras veces se tiene en cuenta, las sesiones científicas que se planifican en los departamentos están centradas en el desarrollo de investigaciones no pedagógicas, participan solo los profesores que están integrados a estas líneas de investigación. Esto denota que no se intenciona con la sistematicidad requerida la investigación de los problemas derivados de la práctica y la propuesta de alternativas de solución a los mismos, lo que constituye un indicador de que la competencia para la investigación educativa se encuentra en un nivel de dominio básico.

Los resultados de la observación al desarrollo del evento científico de base Universidad 2014 y a catorce clases permitió arribar a las siguientes consideraciones: en cuanto a la identificación de los problemas de la práctica educativa la tendencia es hacia el regular; la reflexión sobre los núcleos teóricos que fundamentan los problemas de la práctica expresa la tendencia al mal por lo que se corrobora una vez más el predominio del nivel de dominio básico en el criterio de complejidad debido a que aun no existen todos los argumentos teóricos que permiten el diseño de alternativas de mejoras y transformación de la práctica, estando afectada además la proyección de estas y la utilización de métodos y procedimientos en las indagaciones científicas.

Otro aspecto que justifica el predominio del nivel de dominio básico con respecto al criterio complejidad es el limitado desarrollo de la comunicación con claridad y coherencia de los resultados científicos obtenidos.

Desde el punto de vista de la reflexión predomina el reconocimiento de los problemas y limitaciones en el desempeño pero está afectada la toma de decisiones para revertir la situación, no obstante existe compromiso y disposición para el cambio. En cuanto a la autonomía no se logra total independencia en los procesos observados por lo que muchas veces las soluciones no son auténticas y carecen de creatividad. En el criterio de profundización predomina el nivel de dominio básico con una tendencia al regular ya que se proponen soluciones atendiendo al marco de referencia de cada profesor.

Este análisis permite ubicar a los profesores de acuerdo al nivel de dominio de la competencia para la investigación educativa en los siguientes rangos: el 64,28 % (9) en el nivel básico, el 35,72 % (5) en el nivel intermedio y ninguno en el nivel avanzado.

Resultados obtenidos en la entrevista semiestructurada

La entrevista realizada a los directivos de la Facultad de Contabilidad y Finanzas y de la FUM Fomento acerca del estado en que se encuentra la formación continua con énfasis en el contenido de la competencia para la investigación educativa en los profesores universitarios arrojó los siguientes resultados: de forma general los directivos hacen corresponder los conocimientos que poseen sobre la competencia para la investigación educativa con el desarrollo de habilidades, el saber hacer y el desempeño, sin embargo no reconocen otros aspectos como los valores y cualidades; manifestaron por lo general conocimientos sobre la investigación educativa, consideran que es importante abordar el tema de la necesidad de la formación en competencia para la investigación educativa debido a que se presentan dificultades en los colectivos de año y de carreras y que los profesores no cuentan con la formación necesaria para darle tratamiento a los problemas que se señalan.

Refieren que las acciones de investigación educativa las desarrollan los profesores que son máster y doctores en Ciencias Pedagógicas y que un reducido número de profesores participa en los eventos científicos de esta área. No lo han priorizado sobre la base de que deben formar máster y doctores en las especialidades de perfil no pedagógico. Al absolutizar este proceso sólo como la vía de la especialización científica se puede valorar que no reconocen la importancia de la investigación educativa para el perfeccionamiento de la práctica docente. Al referirse a las cualidades que debe tener un profesor competente para la investigación educativa no integran los componentes de la competencia y absolutizan las capacidades o habilidades.

Reducen las posibilidades que brinda la institución para la formación del profesor universitario en investigación educativa a la maestría en Ciencias de la Educación o el diplomado para adiestrados y no reconocen el trabajo metodológico como vía para esta formación. Se desarrollan pocas sesiones científicas en sus áreas. Dentro del trabajo metodológico tienen concebidas acciones dirigidas fundamentalmente a la presentación de sus resultados de investigación en eventos científicos.

Consideran como principales fortalezas para el desarrollo de la investigación educativa: el sentido de pertenencia y responsabilidad con la labor educativa, la formación en algunos casos en investigación científica y los años de experiencia en la profesión docente. Como debilidades reconocen la prioridad que establecen los docentes a su formación en su ciencia disciplinar y no en la pedagogía, el no reconocimiento de la competencia para la investigación educativa como competencia del profesor universitario y no la priorizan como vía para perfeccionar su práctica.

Manifiestan que en la evaluación profesoral se les tiene en cuenta solo si está reflejado en el plan de trabajo individual o si es requisito de acuerdo con la categoría docente del profesor. Consideran que para perfeccionar su formación en investigación educativa necesitan recibir cursos de posgrado, talleres y la autopreparación, no refieren el entrenamiento y el trabajo metodológico.

Resultados obtenidos en la encuesta

En cuanto a la selección de las competencias que a su modo de ver debe poseer un profesor universitario el 100% (14) reconoce a la competencia didáctica, el 64,29% (9) a la competencia para la orientación educativa, el 71,43% (10) a la competencia para la comunicación educativa, el 50% (7) a la competencia para la investigación educativa y el 57,14% (8) a la competencia para la dirección educacional, nótese que el menor porcentaje se encuentra en las respuestas correspondientes a la competencia para la investigación educativa lo que corrobora las insuficiencias que arrojan otros instrumentos aplicados.

Sobre la formación recibida para desarrollar la investigación educativa el 42,86% (6) plantea que tienen un nivel de formación en investigación científica recibida durante la carrera universitaria que estudiaron, pero no así en la investigación educativa. El 35,71% (5) refiere no haber recibido formación en investigación y otro 21,43% (3) plantea que aunque no la recibieron en la carrera universitaria estudiada, sí han recibido formación en investigación en la maestría.

Al identificar las acciones de la competencia para la investigación educativa que tienen menos desarrolladas en un listado de 11, el 71,43% (10) selecciona las 11, cifra que coincide con los que evalúan de regular su formación para diagnosticar las dificultades que se presentan en la práctica. El 14,29% (2) plantea que posee dificultades en siete acciones entre las que se resaltan formular el problema científico, diseñar la investigación y la elaboración de la propuesta.

Los profesores manifiestan que presentan dificultades en la adopción de posiciones teórico metodológicas por falta de dominio de metodología de la investigación educativa. Al seleccionar las acciones que más difíciles les resultan al diagnosticar un problema, el 85,71% (12) coincide en: determinar las tareas diagnósticas, elaborar conclusiones diagnósticas, y proponer solución al problema.

Al responder la pregunta sobre la vía mediante la cual conoció la existencia del problema, el 64,29% (9) responde que se lo sugirió el tutor y 21,42% (3) señala que se lo sugirió otra persona y 14,29% (2) sobre la base del diagnóstico. Sobre las cualidades que a su juicio debe reunir un profesor con competencia para la investigación educativa manifiestan la responsabilidad y la creatividad. El 71,43% (10) se evalúa en el nivel básico en el dominio de la competencia para la investigación educativa y el 28,57 (4) en el intermedio.

Las acciones concebidas dentro del trabajo metodológico en función del desarrollo de la competencia para la investigación educativa son la autopreparación y la participación en el evento Universidad. Con el trabajo científico metodológico desarrollado, el 50% (7) se siente insatisfecho, el 28,57% (4) más insatisfecho que satisfecho y el 21,43% (3) medianamente satisfecho.

Resultados obtenidos del análisis del producto de la actividad

Al revisar las 14 ponencias presentadas en el evento, se pudo constatar que el 64,29% (9) que los autores presentan dificultades al elaborar el informe de la investigación que se centran en: la estructura metodológica de la ponencia, en la redacción, en el procesamiento de la información obtenida, en la elaboración del marco teórico referencial, no siempre se problematiza sobre el aparato legal que sustentan los procesos que se investigan y en la identificación de la situación problémica existente en una esfera concreta de la realidad educativa. Las soluciones que se aportan en muchos de los casos carecen de creatividad y no siempre obedecen a las líneas de investigación declaradas por la institución.

En el 35,71 % (5) de los profesores las insuficiencias están relacionadas esencialmente con la aplicación de alternativas y la evaluación de las mejoras logradas. Resultado que permite ubicar al 64,29 % (9) en el nivel básico de dominio de la competencia y el 35,71% (5) en el nivel intermedio.

Regularidades del proceso de diagnóstico.

Al concluir esta etapa de la investigación se realizó una triangulación de fuentes, la cual permitió obtener regularidades expresadas en debilidades y potencialidades que presenta la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa y se conoció que el 64,29 % (9) de los profesores se ubican en el nivel básico de dominio de esta competencia y el 35,71% (5) en el nivel intermedio.

Se destacan como **potencialidades**: el reconocimiento del papel rector de la universidad en la formación continua de los profesores universitarios en investigación educativa; la sensibilización con la importancia que tiene la formación en investigación educativa para el perfeccionamiento de su práctica docente y elevar la calidad de la Educación Superior; la actitud positiva y de compromiso con el proceso de formación para el cambio y la mejora.

Se evidencian como **carencias**: que son incipientes los estudios y referentes teóricos acerca de los niveles de dominio de la competencia para la investigación educativa en el contexto universitario; no se potencia desde la línea de trabajo metodológico y desde la política institucional la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa; es aun insuficiente la formación para la investigación educativa; no existe plena conciencia de la importancia del dominio de la competencia para la investigación educativa y es limitada la socialización de los resultados científicos obtenidos en la investigación educativa.

Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de la elaboración de una propuesta que contribuya a la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa.

2.3 Programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa (CPIE)

Las transformaciones que surgen en el ámbito de la educación, así como las exigencias de la sociedad del conocimiento, plantean nuevos retos y desafíos a las

funciones de la Universidad. Es necesario ser capaz de innovar y anticiparse a las nuevas circunstancias de la sociedad actual. La calidad de la Universidad está garantizada por la adecuada y continua formación de su profesorado.

Partiendo de los resultados de la determinación de necesidades y de los resultados del diagnóstico, cuyas regularidades se expresan en potencialidades y carencias, se selecciona como resultado científico un programa por considerar que este parte de la necesidad concreta de la formación del profesorado en el orden teórico-conceptual y metodológico, así como de las actitudes que debe asumir ante la formación, el mismo prioriza su contribución a la mejora de la formación del profesor universitario en competencia para la investigación educativa.

Resulta necesario exponer algunos puntos de partida como precisiones para comprender la concepción que se asume, ya que en la ciencia los estudios acerca de este resultado científico son incipientes no existiendo una teoría acabada y sistematizada al respecto.

En estudio desarrollado por Romero (2014) sobre la conceptualización de programa como resultado científico refleja las definiciones de:

González (1995) concibe el programa como un curso de acción sistemática e intencional que tiene como propósito alcanzar objetivos determinados. Bordas y otros (1995) definen el programa como “(...) la actividad dirigida a solucionar un determinado problema, considerando como tal la carencia de algún aspecto, la necesidad de introducción de alguna modificación para la mejora, o la realización de alguna innovación”, y Gairín (1990) conceptualiza el término como una “(...) propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos. (Romero, 2014, p. 82)

Estas conceptualizaciones coinciden en aspectos como: un objetivo determinado, carácter sistemático, propuesta estructurada. Aspectos que sirven de base para el concepto asumido en esta investigación.

En correspondencia con estas concepciones, se asume el concepto de programa elaborado por Salmerón y Quintana 2008:“(...) un conjunto de acciones que persiguen una finalidad determinada, dirigidas a cumplimentar un objetivo, en cuyo diseño, ejecución y evaluación se pueden emplear profesores, directivos y estudiantes de una institución (...)” (p.12). Es decir, un conjunto de acciones estructuradas para lograr un fin determinado, que involucra a diferentes actores y determina acciones concretas como la planificación, la ejecución y la evaluación de su diseño.

Tomando en consideración las definiciones mencionadas acerca de los programas de acuerdo con el objetivo a cumplir y siguiendo el área hacia donde van dirigidas, existen diversas clasificaciones, entre ellas: programa estratégico, programa institucional, programa psicopedagógico, y el programa de superación profesional que se corresponde con el objetivo de esta investigación.

Salmerón y Quintana definen un programa de superación profesional como:

el conjunto de acciones sistemáticas y planificadas de superación a desarrollar por diferentes vías, dirigidas a satisfacer las necesidades de preparación, en un contexto determinado, cuyo objetivo fundamental está dado en la solución del problema de la práctica educativa a través de la transformación del objeto de la investigación. (2008, p.23)

Se aprecia que las definiciones en torno a los programas como resultado científico tienen coincidencias en sus caracteres esenciales al concebirlos como estructura organizada, diseñados para alcanzar metas trazadas, en función de solucionar problemas, pudiendo ser ejecutados y evaluados por los profesores, directivos y estudiantes de manera integrada.

A partir del análisis realizado se considera que el programa de formación continua en competencias para la investigación educativa constituye un conjunto de acciones planificadas, sistemáticas, dirigidas a la formación que le permita al profesor el

tránsito ascendente hacia el dominio de la competencia con el objetivo de solucionar los problemas que se le presentan en la práctica educativa, logrando renovarla o mejorarla. (Anexo 9)

Las acciones que lo conforman se distinguen por su carácter sistémico e intencionado que tienen como propósito alcanzar determinados objetivos, dirigidos a solucionar problemas de la práctica educativa, para modificar, incentivar la mejora y la innovación, potenciar el intercambio de experiencias que contribuyan al perfeccionamiento de la formación del profesor y como resultado la renovación de la práctica. Favorece la reflexión sobre los conocimientos teórico-metodológicos y prácticos necesarios en el contenido de la competencia para la investigación educativa y ofrece la oportunidad al profesor universitario de desarrollar secuencias de aprendizaje que conduzcan al dominio de la competencia.

El Programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa se presenta teniendo en cuenta los siguientes aspectos: Introducción, Objetivo general, Fundamentación, Componentes estructurales y Evaluación (Salmerón y Quintana, 2008).

1. Introducción

Al concebir los programas de formación continua del profesorado para solucionar los problemas de la práctica se han seguido dos enfoques: el que facilita la asociación de la práctica educativa del profesorado y el conocimiento obtenido por la investigación didáctica (Tobin y otros, 1994 y Shön, 1992 citados por Guisasola, Pintos y Santos, 2001) y el que considera que los problemas nacen fundamentalmente de las relaciones entre las diferentes concepciones de la educación que tienen los profesores del centro (Guisasola, Pintos y Santos, 2001).

Estos enfoques se complementan debido a que las acciones en el aula no se realizan de forma aislada sino en un contexto institucional y por otra parte, una adecuada organización institucional tiene como finalidad una práctica de aula mejor y

más eficaz. Los dos plantean un análisis crítico de la práctica educativa y la producción y evaluación de propuestas educativas aspectos que se tienen en cuenta al concebir el programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa.

La formación continua se hace cada vez más necesaria en la sociedad del conocimiento como factor básico para igualar las oportunidades, propiciar la cohesión social y generar calidad de vida en un mundo en constante cambio. En este sentido, se pretende desarrollar una formación continua más flexible y adaptada a las necesidades y demandas sociales. Se trata de abordar aspectos relativos a la formación del profesorado para la investigación educativa, de forma que el programa que se diseñe esté en estrecha relación con la reflexión teórica sobre la educación, con el proceso de aprendizaje del estudiante y con la práctica en el aula.

El programa de formación continua dirigido a los profesores universitarios contribuirá a la formación de competencia para la investigación educativa y las situaciones de aprendizaje que incluye, propician la interacción y participación activa, creadora y crítica de los profesores en la elaboración de las metodologías, variantes, alternativas a aplicar; que sean capaces de analizar, interpretar y explicar las situaciones y resultados parciales; sistematizar las experiencias prácticas; evaluar las transformaciones producidas en la práctica pedagógica y las alternativas a consolidar; transferir modos de actuación y métodos empleados a contextos similares y proponer sistemáticamente los temas o nuevos problemas en que se debe profundizar según los resultados de cada etapa.

El desarrollo de las diferentes acciones que contempla el programa propicia la ejecución de un grupo de operaciones que como parte de las secuencias de aprendizaje en cada nivel las transversalizan, logrando mayor integridad en la formación de la competencia. Donde se destacan: la comunicación oral y escrita (redacción de trabajos e informes, ortografía, gramática, toma de apuntes, etc.), el uso de las tecnologías de la información y comunicación; la gestión de la información

(tratamiento y manejo de la información); el trabajo en equipo; la resolución de problemas; el aprendizaje significativo (aprendizaje eficaz, a lo largo de la vida, estrategias aprendizaje, ser consciente de las propias habilidades de aprendizaje); la interacción social (relaciones humanas, relación interpersonal, comprensión interpersonal); el aprendizaje y trabajo colaborativo (trabajo con los demás, trabajo cooperativo); la autoconfianza; la gestión del tiempo; el sentido ético (ética, compromiso) y la toma de decisiones (capacidad de juicio).

Este programa tiene como ventajas que propicia la formación específica en temáticas concretas, incorpora a profesionales de reconocido prestigio, facilita la formación en un entorno multidisciplinar y permite la combinación de conocimientos específicos y una didáctica transversal.

2. Objetivo general

Contribuir a la formación en competencia para la investigación educativa de los profesores sobre la base de principios epistemológicos, conceptuales y metodológicos que sustentan la práctica educativa en contextos y escenarios universitarios diversos.

3. Fundamentos del Programa

El programa tiene sus fundamentos en un conjunto de ciencias como la filosofía, la psicología, la sociología, la pedagogía, las cuales aportan postulados en el orden teórico y metodológico imprescindibles y que se concretan de forma integrada. La concepción interdisciplinaria de estas contribuye a la formación desde una perspectiva integradora del profesor a partir de un enfoque dialéctico que permita conformar una visión de cómo debe desarrollarse el proceso de formación continua en investigación educativa.

Se asume la filosofía marxista-leninista como base metodológica para las demás ciencias. Por tanto, las posiciones teóricas para enjuiciar el mismo fenómeno o

proceso objeto de estudio deben coincidir en el enfoque. Desde el punto de vista filosófico, se basa en la dialéctica materialista implícita en los postulados fundamentales siguientes: la concepción de la imagen del hombre como totalidad; la personalidad como conjunto de relaciones sociales en unidad de lo individual y lo social; el basamento filosófico de actividad como condición inherente al ser humano, quien conscientemente actúa sobre él mismo y sobre su entorno; la teoría del conocimiento; la unidad dialéctica de la relación sujeto-objeto que sobre la base de la mediación de la práctica hace posible la interpretación recíproca de lo ideal y lo material en la actividad humana; y el objeto como condicionante material y el sujeto como ser activo, consciente y transformador.

Se asume el postulado sobre la comprensión de la individualidad de la personalidad siguiendo el enfoque histórico cultural de Vigotsky y la consideración de la personalidad como una totalidad. El proceso de formación de la personalidad comprende tres componentes: cognitivo, afectivo y volitivo.

Desde el punto de vista sociológico, se basa en la individualización como proceso inseparable de la socialización. El proceso de socialización del sujeto tiene como fundamento la actividad práctica de la cual se derivan las funciones cognitiva, valorativa y comunicativa de la personalidad. El desarrollo del individuo bajo la influencia de la educación y el medio social y natural tiene lugar como una dialéctica entre objetivación y subjetivación de los contenidos sociales.

En consonancia con el enfoque antes señalado, se asume desde el punto de vista pedagógico la categoría educación por considerar el sistema de influencias que se genera en la dinámica del trabajo grupal y colectivo; la utilización de métodos que propicien la activación del conocimiento, el intercambio, la comunicación, la socialización, la participación cooperativa y creadora; la concepción de la actividad pedagógica a partir del diagnóstico; la asunción de la formación desde una posición sistémica, flexible y dinámica; el vínculo de los contenidos con la realidad; y la concepción de las actividades con un carácter sistémico e integrador.

Una de las condicionantes que actúan como premisas del programa, dado que le sirven de soporte teórico y metodológico, es la participación activa y reflexiva del propio docente en el proceso de formación a partir de concebir al educando como sujeto del proceso que se corresponde con una comprensión dialéctica y humanista del mismo. Se debe garantizar la participación al profesor en los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de la formación continua, garantizando un mayor sentido de pertenencia y compromiso, al convertirse en sujeto de su propia actividad de formación.

Para su cumplimiento se debe lograr: incentivar la autorreflexión acerca de las necesidades e intereses en su formación teniendo en cuenta su perfil profesional, los resultados en su labor, sus perspectivas de desarrollo, las exigencias sociales y sus motivaciones e intereses personales y profesionales; promover desde la autopercepción del profesor acciones de autoperfeccionamiento y mejora de su práctica; propiciar el protagonismo y la participación en la proyección de metas y propósitos.

El programa se estructura sobre la base de un aparato legal que se sustenta en las leyes de la pedagogía. Las leyes más generales de la educación al precisar su condicionamiento por las relaciones sociales, su conexión con la producción material, su carácter histórico y su esencia clasista.

Una tesis de gran importancia para la pedagogía es la que revela la interrelación de la acción transformadora del hombre sobre la naturaleza, la sociedad y su propia transformación. Toda modificación sobrevenida en las condiciones de vida, en las relaciones sociales, en la existencia social, cambia también las ideas, las nociones y las concepciones, en una palabra, la conciencia del hombre. Otras de las leyes en que se sustenta el programa es la relación legítima entre objetivo, contenido y método, la relación entre la teoría y la práctica, la ley de la unidad entre la enseñanza y el aprendizaje y la ley de la planificación, organización, regulación y control de la actividad del alumno (Klingberg y Babansky, 1987). Todas estas se revelan en la

dinámica de los componentes tanto personales como no personales que forman parte de las diferentes formas en que se implementa el programa.

La propuesta se sustenta en los principios declarados por Addine (2010), contextualizados en el programa de formación continua:

1-Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico

Acciones para la aplicación del principio: ofrecer diferentes enfoques a los contenidos del programa lo que posibilitaría la toma de partido consciente ante actitudes, modos de actuación, hechos, acciones, etc; desarrollar el proceso a partir de los datos objetivos que aportan las ciencias en correspondencia con la investigación de su práctica; promover la reflexión, debate y polémica con los profesores a partir de los problemas derivados de la práctica educativa, la realidad cotidiana, los adelantos de la ciencia, así como hacer valoraciones de acuerdo o en desacuerdo con los criterios de los autores; experimentar nuevas estrategias para la dirección del proceso de formación continua situando en el centro de su atención la formación para aprender permanente y creativamente, el desarrollo de actitudes inquisitivas y críticas, el dominio del método y la capacidad de solucionar los problemas que se presenten por la vía de la investigación; tener en cuenta el diagnóstico de necesidades formativas de los profesores; favorecer la aplicación en la práctica de lo aprendido en la formación y sobre la base de los resultados obtenidos enriquecer la teoría.

2-Principio del vínculo de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad

Acciones para la aplicación del principio: desarrollar las acciones en los espacios concebidos en su práctica cotidiana; seleccionar contenidos transferibles a situaciones de la práctica educativa; trabajar con elementos transferibles a la vida que favorezcan el aprendizaje colectivo y la interacción grupal; desarrollar habilidades para trabajar en grupo, en la elaboración de preguntas, de hipótesis, en la organización de las investigaciones, para que aprendan con los otros y de los

otros; permitir que discutan sus puntos de vista, criterios, expongan sus vivencias, ejemplos de su práctica educativa; valorar los resultados individuales y colectivos; brindar la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la solución de los problemas de su práctica educativa.

3-Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad.

Acciones para la aplicación del principio: trabajar sobre la base de las necesidades formativas e intereses de los profesores; incrementar la utilización de métodos de trabajo independiente de manera que progresivamente se eleve el nivel de exigencia a los profesores en función de su autoaprendizaje y autocontrol; desarrollar capacidades que posibiliten el descubrimiento de relaciones nuevas, los sentimientos y normas de relación con el mundo, la utilidad del conocimiento y su relación con la vida; favorecer la búsqueda creadora acerca de los temas y hacer explícito su valor en la práctica social e individual; demostrar con su actuación, en todo momento, que es competente, que es un ejemplo a imitar y lo significativo que resulta para él; aprovechar las potencialidades educativas que el contenido de las acciones ofrece para la formación de sentimientos, actitudes y valores.

4-Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de la educación de la personalidad

Acciones para aplicar el principio: conocer los problemas, necesidades e intereses de los profesores, lo que permitirá guiarlos y enseñarles a elegir una solución; posibilitar el respeto a sus colegas, sus criterios, que admire sus logros y que pueda comparar con experiencias de la práctica; posibilitar que el profesor en formación participe como sujeto activo en el proceso de aprendizaje; posibilitar la consideración de las concepciones y experiencias de los profesores en su propio proceso formativo: para que puedan ser analizadas y evaluadas con el fin de diseñar estrategias de mejora personales y profesionales.

5-Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.

Acciones para aplicar el principio: realizar el diagnóstico de cada profesor y actualizarlo en cada actividad, atender las diferencias individuales, posibilitando el avance de los profesores; ofrecer la posibilidad de pensar y actuar por sí mismos a través de la realización de preguntas de alto nivel cognitivo, así como en la toma de decisiones y valoraciones de actitudes, modos de actuación, hechos y situaciones de la práctica educativa; promover el desarrollo colaborativo, a la vez que facilita la autonomía docente

6. Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad

Acciones para la aplicación del principio: organizar las acciones de formación con actividades variadas, que estimulen la búsqueda de información, que resulten interesantes y sobre todo placenteras; propiciar las confrontaciones de ideas, haciendo que se respete la opinión de cada uno. No pretender que haya comprensiones iguales; combinar armónicamente la exigencia, la sinceridad, la cortesía, el buen trato, el respeto a los demás; utilizar métodos, formas de organización y evaluaciones que estimulen el trabajo en grupos, su dinámica y el cambio de roles.

El programa propuesto se caracteriza por su:

- objetividad: las acciones que conforman el programa están elaboradas sobre la base del resultado del diagnóstico y responden a la necesidad de formación en competencia para la investigación educativa que manifiestan los profesores universitarios.
- concepción con enfoque sistémico: Se considera el proceso de formación continua del profesor universitario como un sistema, las acciones mantienen una forma estable de interacción se materializa en las relaciones de subordinación e

interdependencia entre las etapas que conforman el programa y la expresión de las secuencias de aprendizaje de cada nivel en estas. Es decir de forma ascendente y progresiva el profesor transita de una etapa a otra y a su vez por las diferentes secuencias de aprendizajes en cada uno de los criterios.

- flexibilidad: responde a las condiciones concretas de los profesores de la carrera Contabilidad y Finanzas y la Filial Universitaria de Fomento en la Universidad de Sancti Spiritus, la formación se realiza desde el propio puesto de trabajo del profesor por lo que solo requiere como espacio extra el curso de metodología de la investigación, permite la incorporación de nuevos elementos que facilite el desarrollo de la competencia para la investigación educativa del profesor universitario por lo que tiene un carácter abierto y dinámico.
- adopción de una tipología específica: programa de formación continua porque se desarrolla en el ámbito de la Educación Superior y el objeto a transformar es la formación continua de los profesores universitarios.
- carácter eminentemente práctico: está dado en la utilidad de este en la aplicación a la práctica. Constituye un programa para la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa que contiene:
 - sistema de conocimientos, habilidades y valores orientados al desarrollo de la competencia para la investigación educativa.
 - orientaciones metodológicas para la formación de competencia para la investigación educativa del profesor universitario.
 - la contextualización de la formación continua al cual se incorporan dentro de sus elementos esenciales el contenido y propósito de este proceso.
 - criterios y secuencias de aprendizajes que determinan los niveles de dominio de la competencia para la investigación educativa.

4. Componentes estructurales del programa

I- Diagnóstico:

Este componente del programa constituye una premisa básica para la estructuración del resto de los componentes que a partir de la determinación de necesidades propicia el tránsito del profesor por las diferentes etapas del proceso de formación.

El diagnóstico hará énfasis en los elementos que forman parte de la estructura interna de la competencia y las secuencias de aprendizaje que abarca cada nivel de dominio. Debe garantizar el enfoque personalizado integral y desarrollador de este proceso.

II- Planeación de las acciones a desarrollar.

Desde el punto de vista de la planificación para la ejecución de las acciones que componen el programa estas se organizan atendiendo a: acciones de diagnóstico, de apoyo institucional, de superación profesional, de trabajo metodológico, de tutoría y acciones de transformación de la práctica. Estas acciones se desarrollarán en tres etapas del proceso de formación cuyo criterio de ordenamiento obedece a las necesidades de los profesores y a la lógica que se asume de manera que pueda transitar por las secuencias de aprendizaje que comprende cada nivel de dominio y alcanzar el dominio avanzado, donde se evidencia el carácter cíclico de este proceso lo que significa un movimiento ascendente y progresivo hasta alcanzar el dominio de la competencia.

Etapas:

Etapa de *motivación y disposición al cambio*: en esta etapa se sitúa a los profesores en un momento de autorreflexión constante y autopercepción a través del trabajo con las guías de instrucción para que desplieguen las acciones de autopreparación, ubicándolos en una posición crítica de su práctica de manera que descubra cuáles son sus aciertos y desaciertos respecto a la investigación de los problemas que

afectan su competencia, en la misma se trabaja esencialmente con el nivel básico de dominio de la competencia.

Les permite la búsqueda de conocimientos prácticos, experiencias, la reflexión a partir de la identificación de los aspectos de menos dominio y la motivación sobre lo que desconocen y necesitan saber para aplicar los conocimientos en la práctica, multiplicar las experiencias obtenidas y profundizar de forma independiente en la investigación de su práctica educativa.

Acciones de diagnóstico

Objetivo: determinar el nivel de dominio de la competencia para la investigación educativa en que se ubican los profesores.

- a. Selección de métodos para el diagnóstico.
- b. Elaboración de técnicas e instrumentos en correspondencia con los niveles de dominio.
- c. Aplicación de métodos y procedimientos en cada nivel organizativo según corresponda (los colectivos de años y de asignaturas)
- d. Determinación de las regularidades derivadas del diagnóstico.

Para el diagnóstico se podrán utilizar métodos como: la observación, el análisis del producto de la actividad, el registro sistemático de las vivencias, experiencias, situaciones que se presenten en la interacción con los profesores.

Acciones de apoyo institucional

Objetivo: Garantizar la inclusión de la línea relacionada con la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa en el plan de trabajo metodológico de la institución.

- a) Revisión de las líneas de trabajo metodológico en función de las necesidades de formación del profesor.
- b) Incorporación de la línea relacionada con la competencia para la investigación educativa en el sistema de trabajo metodológico.
- c) Autopreparación del profesor participante en el proceso de formación a partir del trabajo con las guías de instrucción.

En esta etapa se debe tener en cuenta como exigencia el reconocimiento de la necesidad de la transformación y mejoramiento de la práctica educativa.

La exigencia planteada proporciona al profesor conformar nuevos puntos de vista que le permita la reflexión crítica sobre el lugar esencial que debe ocupar la competencia para la investigación educativa, así como reconocer la necesidad de asumir su transformación sustentada en las acciones de formación teórica y metodológica.

La autopreparación en un primer momento trata de situar al profesor en una posición de autopercepción, que le permita comprender el nivel en que se encuentra con respecto al dominio de la competencia para la investigación educativa. Estimula la elaboración de reflexiones personales que manifiestan el desarrollo de la independencia, la creatividad, entre otros rasgos de su personalidad, dirigidas a la solución de problemáticas que se presentan en la práctica.

La autoevaluación constituye un momento muy importante pues permite situar a los profesores ante una situación de reflexión sobre los aprendizajes que logra, los cambios que experimenta y las mejoras que se pueden introducir en su desempeño, lo que lógicamente permite valorar el tránsito del dominio, del nivel básico al intermedio y al avanzado.

Etapa de profundización: A partir del reconocimiento de las necesidades se provoca el cambio de actitudes en los profesores a través de la implementación de las

acciones relacionadas con la autopreparación permanente (Anexo 10), el curso de posgrado (Anexo 11) y las actividades de trabajo metodológico (Anexo 12) a través de un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento y de la solución del déficit que tenían, lo que facilita el desarrollo de destrezas cognitivas y metacognitivas en estos, a partir de los nuevos significados y experiencias que irán adquiriendo a través de los contenidos que se abordan en el programa de formación continua. Esencialmente en esta etapa se trabajan las secuencias de aprendizaje correspondientes al nivel de dominio intermedio de la competencia.

En esta etapa se debe cumplir como exigencia que la formación teórico-metodológica propicie la implementación de acciones dirigidas a la transformación y renovación de la práctica educativa. Para lo cual se conciben acciones que permitan el aprendizaje de los procedimientos metodológicos y de investigación y su relación con el contexto de actuación profesional durante el proceso de formación concebido.

Acciones de superación profesional

Objetivo: Propiciar una formación que le permita al profesor universitario, mediante el desarrollo de la competencia para la investigación educativa enfrentar su labor con la utilización de métodos y procedimientos que den respuestas más objetivas y científicas a las deficiencias que se presentan en su práctica educativa.

- a. Implementación del curso de posgrado que ofrecerá los conocimientos teóricos básicos de metodología de la investigación educativa así como procedimientos, siempre relacionando con la práctica y la realidad educativa de la institución.

El curso que se propone responde a las exigencias que establece el reglamento de posgrado en su artículo 45 al fundamentarse en las necesidades de formación que requiere el profesor universitario y está dirigido al desarrollo de la competencia para la investigación educativa que le garantiza un desempeño óptimo. Su orientación hacia la formación teórica-metodológica en correspondencia con la práctica pedagógica estimula la valoración y la reflexión sobre la misma.

Las diferentes acciones del programa se conciben desde la visión del vínculo teoría práctica y la formación de los profesores desde la perspectiva del desarrollo profesional, cuyo impacto sería la estimulación de verdaderas transformaciones en el pensar, actuar y sentir con relación a su práctica educativa.

La actividad investigativa, se asume, como eje que articula y transversaliza todas las acciones del programa, la cual propiciará la transformación en conocimientos, habilidades y actitudes respecto a mejoras en el proceder con el contenido a partir del tránsito por cada nivel de dominio.

La evaluación tendrá en cuenta en qué medida durante las actividades del curso de posgrado el profesor va transitando de unas secuencias de aprendizajes a otras conforme a los criterios establecidos.

Acciones de trabajo metodológico en los distintos niveles

Objetivo: perfeccionar la preparación del profesor en el dominio de la competencia para la investigación educativa.

- a. Proyección de la solución a los problemas educacionales a través de la investigación educativa, los cuales pueden ser curriculares, didácticos o educativos.
- b. Dirigir acciones de trabajo metodológico relacionado con la línea: formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa (reunión metodológica, clase metodológica instructiva, clase abierta y taller científico metodológico).
- c. Proyectar de mejoras a la práctica a partir del estudio y reflexión sobre la misma.

Acciones de tutoría

Objetivo: Asesorar a los profesores para la investigación educativa a partir de los niveles de dominio de la competencia.

a. Aplicación de niveles de ayuda de acuerdo al nivel, dominio de la competencia en que se encuentra el profesor.

b. Realización de asesorías individuales y grupales sobre investigación educativa.

La participación de los profesores en el programa de posgrado (Anexo 11), en las acciones del trabajo metodológico (Anexo12) y en la tutoría, permitirá demostrar el avance en el tránsito por las diferentes etapas del programa de manera que en este momento esté en condiciones de alcanzar el nivel avanzado, es decir, la formación de la competencia.

Etapas de perfeccionamiento:

En esta etapa cada actividad debe constituir un espacio de expresión de criterios, puntos de vista y valoraciones precisas acerca de los resultados que fueron obteniendo en los diferentes momentos de la formación. Se trabaja esencialmente en las secuencias de aprendizaje del nivel avanzado desde la perspectiva de que en este nivel se integran los demás como expresión del dominio de la competencia.

La elaboración de trabajos sobre experiencias pedagógicas y presentación en jornadas científicas organizadas en la institución, eventos nacionales e internacionales, elaboración y participación en proyectos, entre otras manifiestan el logro de las secuencias de aprendizaje que permiten el dominio de la competencia y constituyen espacios para la evaluación de las transformaciones ocurridas en cada profesor.

Acciones relacionadas con la transformación de la práctica.

Objetivo: Facilitar el diseño de prácticas investigativas como elemento transformador de la realidad educativa.

- a. Desarrollo de proyectos de investigación en las distintas carreras, en función de sus necesidades.
- b. Realización de sesiones científicas periódicas donde se expongan y valoren los resultados científicos.
- c. Preparación de ponencias para la presentación en eventos científicos.
- d. Preparación y publicación de artículos científicos relacionados con la investigación educativa.

III- Orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones.

Se debe atender, al implementar este programa como condición indispensable el carácter integrado de la competencia y la implicación de cada nivel de dominio en las diferentes etapas que lo conforman.

Para la ejecución de las acciones que conforman el programa de formación continua se hace necesario un intercambio inicial entre el Centro de Estudios de Educación y la dirección institucional con vistas a la inclusión de la formación en investigación educativa de los docentes como línea de trabajo metodológico, así como los proyectos a ella asociados, y concebir desde los planes individuales y de desarrollo escenarios que permitan al profesor su formación continua.

Para ello se recomienda incluir dentro de la agenda del colectivo de año y de asignatura la discusión y aprobación de las necesidades educativas que se presentan en el año y la asignatura respectivamente. Seleccionar los temas de investigación de cada uno de los profesores que participan en el programa de formación teniendo en cuenta las líneas de investigación del centro y su relación con los proyectos de investigación. Organizar sesiones científicas donde expongan los resultados que han ido obteniendo, al concluir cada una de las etapas en el proceso de investigación, participar en actos de defensa y predefensas de maestrías y doctorados y ofrecer asesoría individual que se conviertan en espacios de reflexión,

donde se intercambien los criterios ente el investigador y el tutor y se llegue a consensos.

Impartir conferencias por especialistas sobre la redacción de artículos científicos. Redactar artículos científicos y enviar a publicaciones seriadas. Presentar los resultados de la investigación en los Seminarios y Conferencias Científico Metodológicas organizados en la institución. Participar en el evento Universidad y en otros, con trabajos relacionados con su tema de investigación. Ejecutar las acciones planificadas para la introducción en la práctica de los resultados científico técnicos. Ejecutar el presupuesto asignado para la introducción de los resultados. Asesorar a los directivos en el proceso de generalización de los resultados científico técnicos.

Es imprescindible que el profesor desarrolle una autopreparación permanente que le permita profundizar en los contenidos necesarios para la formación de la competencia para la investigación educativa por lo que esta acción transversaliza todas las acciones que conforman el programa, para lo cual se ubicarán todas las guías en soporte electrónico, así como bibliografía de consulta sobre los diferentes contenidos.

En el componente evaluación el profesor tendrá en cuenta los criterios y secuencias de aprendizaje en cada nivel de dominio propiciando que en cada una de las acciones que se desarrollan en las diferentes etapas se pueda realizar un registro minucioso de los avances y retrocesos que permita al final conformar un criterio valorativo sobre el comportamiento de cada profesor en condiciones de formación.

IV- Ejecución y desarrollo de las acciones.

En este momento ocurre el despliegue de las diferentes etapas del programa y de las acciones en que las mismas se estructuran (anexo 9). Por lo que será importante atender a los siguientes requisitos: tener presente que la etapa de motivación y disposición corresponde al dominio básico, es decir, se trabaja en el escenario del descubrimiento de las prácticas erradas o las buenas prácticas de manera que desde

el inicio se puedan ir ubicando las posibles ayudas y el trabajo diferenciado con los profesores; desarrollar sesiones científicas para debatir los resultados científicos alcanzados por la vía de la investigación de la práctica y derivados de la participación en las acciones del sistema de trabajo metodológico ; así como la realización de ejercicios individuales y en equipos de trabajo y la utilización de recursos didácticos variados que faciliten el proceso formativo, desde las posibilidades reales de los sujetos en formación.

En la etapa de profundización se implementa el curso (Anexo 11), se despliegan las acciones de trabajo metodológico (Anexo 12) y de tutoría lo que permite que gradualmente el profesor transite de un nivel insipiente de dominio de la competencia a la expresión de dominio de esta en diferentes contextos.

En la etapa de perfeccionamiento abarca todas las acciones relacionadas con la transferencias de aprendizajes y el desarrollo de habilidades y actitudes adquiridas que conducen de manera progresiva al nivel avanzado en que el profesor es capaz de integrar la aplicación de los elementos en que se estructura la competencia.

En cada una de las etapas se realiza la evaluación sistemática de las transformaciones que se aspira obtener a partir del sistema de influencias que emanan de las actividades y acciones del programa.

5. Evaluación del programa.

Permite obtener los resultados de la aplicación del programa, así como el cumplimiento del objetivo, la constatación de la transformación del objeto de estudio y por ende su contribución a la solución del problema planteado. En este sentido se interpreta la evaluación como proceso y como resultado, cuya orientación debe ser teórico práctico como objetivo esencial. En la planeación de las acciones, se precisa cómo se evalúa, y la evaluación final del programa comprende su generalidad, para lo cual se suelen utilizar diferentes métodos y técnicas, incluyendo la forma de realización y los resultados obtenidos.

El proceso de evaluación tendrá dos vertientes: la evaluación de las transformaciones ocurridas en los profesores en cada nivel de dominio en el tránsito ascendente hacia niveles superiores (avanzado) y el nivel de desarrollo alcanzado en la competencia para la investigación educativa. Se aplican las diferentes modalidades de evaluación: autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Se tendrán en cuenta aspectos declarados en cada nivel y sus secuencias de aprendizaje de manera que se logre la integración de estas, tales como: logro de los objetivos, grado de implicación y colaboración de los participantes, cambios de mejoras producidos en los profesores que se encuentran en formación, el impacto de las innovaciones educativas aplicadas, la percepción y cambio producido en el proceso de investigación educativa de los profesores universitarios, la incidencia del programa en el claustro de profesores y la valoración sobre los profesores que lo imparten.

El programa se somete al criterio valorativo de los directivos de la institución y de los propios ejecutores con la intención de identificar fortalezas, debilidades y oportunidades y proponer acciones que favorezcan el permanente mejoramiento cualitativo del programa.

Conclusiones del capítulo

El diagnóstico de necesidades de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa, reveló como regularidades expresadas en potencialidades y carencias, el poco dominio de esta competencia originado porque no se potencia su formación desde la línea de trabajo metodológico y desde la política institucional. Se propone el Programa de Formación Continua (Anexo 9) en cuya estructura se incluyen las etapas por las que transita la formación de la competencia relacionándolas con los diferentes niveles de dominio y las secuencias de aprendizaje necesarias para el tránsito por estos, el mismo particulariza en la reflexión sobre la práctica educativa en correspondencia con las características de la Universidad cubana actual.

3 VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN COMPETENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El capítulo está dirigido a la valoración del programa de formación continua en dos momentos: se presentan los resultados del criterio de experto respecto a la pertinencia y factibilidad del programa, además del análisis de las transformaciones ocurridas en competencia para la investigación educativa de los profesores bajo las condiciones del estudio de casos.

3.1 Resultados obtenidos de la valoración del programa por el criterio de expertos

Con la intención de valorar la factibilidad y calidad del programa se emplea el método de criterios de expertos, asumiéndose el procedimiento de Crespo (2009), quien pondera el valor de los expertos como fuente de pronóstico y define como expertos a profesores de la educación superior capaces de ofrecer, con un máximo de competencias, valoraciones conclusivas sobre el programa, el pronóstico de los efectos de su aplicación, su viabilidad en la práctica y brindar recomendaciones para perfeccionarlo (Crespo, 2009).

Para la selección de los expertos se realizó una preselección de los posibles expertos sobre la base del conocimiento que la autora posee de ellos, en cuanto a: ser profesor universitario, poseer el grado de Doctor o Master en Ciencias Pedagógicas o de otras ramas de la ciencia, con experiencia y dominio de la competencia para la investigación educativa, avalados por investigaciones desarrolladas y publicaciones realizadas y que reúna cualidades como: ética profesional, imparcialidad, intuición, flexibilidad e independencia de juicios y capacidad de análisis.

Se determinó la competencia de los expertos a partir de las respuestas dadas en el cuestionario de autoevaluación aplicado (Anexo 13) y se procedió a la determinación del coeficiente K, a partir de la opinión del candidato a experto, en correspondencia

con su nivel de conocimiento acerca del problema que se está resolviendo y con las fuentes que le permiten argumentar sus criterios (Crespo, 2009).

Se realizó la selección de los expertos para la segunda fase del proceso de evaluación y se obtuvo un total de 14 expertos para la evaluación de la propuesta. (Anexo 14). La efectividad de la actividad profesional muestra los siguientes resultados como elementos de competencia: de los 14 expertos, nueve son doctores en ciencias pedagógicas, uno en ciencias de la educación, uno doctor en ciencias filosóficas y tres son másteres en ciencias de la educación; todos con más de diez años de experiencia docente en la educación superior.

El grupo de expertos seleccionado es sometido a un segundo cuestionario (Anexo 15) a partir de los indicadores establecidos para valorar el Programa dirigido a perfeccionar la competencia para la investigación educativa de los profesores universitarios. Los aspectos se valoraron atendiendo a la siguiente escala: 5 (Muy adecuado), 4 (Bastante adecuado), 3 (Medianamente adecuado), 2 (Poco adecuado) y 1 (Inadecuado).

Como criterios para evaluar la factibilidad y calidad de la propuesta se toman los referidos en el trabajo de Crespo, (2007) quien hace mención de: los efectos, aplicabilidad, viabilidad y relevancia.

En lo relacionado con los efectos: el 71,43 % (10) evalúa de Muy adecuado, el 21,43 % (3) Bastante adecuado y solo el 7,14 % (1) evalúa de Medianamente adecuado la contribución de la concepción organizativo-estructural al cumplimiento de los objetivos del programa. Las recomendaciones estuvieron orientadas a la organización de las acciones en función del logro de las secuencias de aprendizaje para el cumplimiento del objetivo.

El 85,72 % (12) evalúa de Muy adecuado y el 7,14 (1) Bastante adecuado y solo el 7,14% (1) evalúa de Medianamente adecuado la orientación de los objetivos al logro de la competencia para la investigación educativa. Se sugiere derivar los objetivos a

cada actividad en específico. El 57,14 % (8) evalúa de Muy adecuado y el 42,86% (6) Bastante adecuado que la propuesta facilita la competencia para la investigación educativa.

En resumen, en cuanto a la evaluación de efecto del programa todos los criterios obtuvieron evaluados de Muy adecuado y Bastante adecuado, solo el 2,7% de los criterios recibieron evaluación de Medianamente adecuado y no se recibió ninguna evaluación de poco adecuado e inadecuado, resultados que se muestran en el anexo 16.

Al evaluar la aplicabilidad del programa el 64,29 % (9) de los expertos evalúa de Muy adecuado y el 35,71% (5) Bastante adecuado el contenido que se trabaja en el programa facilita la formación del profesor. El 42,86 % (6) evalúa de Muy adecuado, el 35,71% (5) Bastante adecuado y solo el 21,43 % (3) evalúa de Medianamente adecuado los procedimientos que se orientan facilitan las secuencias de aprendizaje para el dominio de la competencia.

El 64,29% (9) de los expertos evalúa de Muy adecuado y el 35,71 (5) de bastante adecuado la aplicabilidad de los niveles declarados para el dominio de la competencia. El 78,57 % (11) evalúa de Muy adecuado, el 21,43 (3) Bastante adecuado las formas en que se organizan las acciones del programa en correspondencia con los objetivos propuestos. El 57,14 % (8) evalúa de Muy adecuado, el 21,43% (3) Bastante adecuado y el 21,43% (3) evalúa de Medianamente adecuado que las acciones de evaluación facilitan la proyección de acciones de perfeccionamiento y renovación de la práctica. Las recomendaciones estuvieron dirigidas a especificar en cada acción de evaluación el resultado práctico a obtener.

El 85,71 % (12) evalúa de Muy adecuado y el 14,29 (2) Bastante adecuado que el programa es aplicable para la formación de los profesores en la competencia para la investigación educativa.

De manera general en la evaluación de la aplicabilidad del programa por los expertos se obtuvieron todos los criterios evaluados de Muy adecuado y Bastante adecuado, solo el 4,16% de los criterios recibieron evaluación de Medianamente adecuado y no se recibió ninguna evaluación de poco adecuado e inadecuado, resultados que se muestran en el anexo 16.

En cuanto a la viabilidad el 92,86% (13) evalúa de Muy adecuado y el 7,14 (1) Bastante adecuado que las sesiones y formas de organización se ajustan a las transformaciones de educación superior. El 100% (14) de los expertos evalúa de Muy adecuado que es aplicable desde la formación como proceso en la universidad.

El 85,71 % (12) evalúa de Muy adecuado y el 14,29 (2) Bastante adecuado que las acciones y su proceder se pueden aplicar teniendo en cuenta las responsabilidades del profesor con la formación del estudiante.

El 100% (14) de los expertos evalúan de Muy adecuado que el programa es aplicable a la dinámica la universidad, desde el puesto de trabajo del profesor.

En cuanto a la evaluación de viabilidad del programa todos los criterios fueron evaluados de Muy adecuado y Bastante adecuado, no se recibió ninguna evaluación de Medianamente adecuado, poco adecuado e inadecuado, resultados que se muestran en el anexo 16.

Desde el punto de vista de la relevancia el 100% (14) de los expertos evalúa de Muy adecuado la aplicabilidad de las diferentes formas de superación para el dominio de la competencia para la investigación educativa

El 64,29 % (9) evalúa de Muy adecuado y el 35,71(5) de Bastante adecuado el perfeccionamiento y renovación de la práctica educativa según niveles de dominio declarados.

El 50 % (7) evalúa de Muy adecuado y el 50 % (7) Bastante adecuado la correspondencia de la proyección del programa con las aspiraciones de autoperfeccionamiento y como resultado de la transformación de la práctica.

En cuanto al criterio de relevancia se obtiene el 100 % de los indicadores evaluados en los rangos comprendidos entre Muy adecuado y Bastante adecuado, resultados que se representan gráficamente en el anexo 16.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la aplicación de este método, donde el 97,78 % de los indicadores fue evaluado por los expertos en rangos positivos comprendidos entre Bastante adecuado y Muy adecuado, se puede inferir el nivel de pertinencia y calidad del programa de formación continua propuesto, lo que revela que con su aplicación, se pronostica obtener resultados positivos y favorables en la preparación teórica y metodológica del profesorado en competencia para la investigación educativa.

Las principales sugerencias realizadas giraron alrededor de la concreción de los objetivos y la evaluación específica para cada acción. Estas recomendaciones fueron consideradas en su totalidad para el perfeccionamiento del programa antes de aplicarlo a la práctica.

3.2 Valoración de las transformaciones que revela el estudio de casos a partir de la implementación del programa de formación continua

La selección de unos u otros métodos de investigación educativa tienen ventajas y desventajas y dependen del tipo de problema que se pretenda resolver y sus circunstancias; en la toma de decisiones de cuál método elegir se debe considerar el tipo de pregunta de investigación que se busca responder, el control que tiene el investigador sobre los acontecimientos que estudia, y la pertinencia del problema. En el caso particular de esta investigación el estudio de casos es particularmente válido precisamente porque el investigador tiene la posibilidad de interactuar con los

casos, estudiar los acontecimientos y experiencias que viven los sujetos que forman parte de este y el tema que se aborda es actual y pertinente.

En la actualidad el estudio de casos constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos, su finalidad es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado.

Según Muñoz y Muñoz, 2001, (citado por Barrio, I. y otros, 2012) es un estudio intensivo y profundo de unos casos o una situación con cierta intensidad, entiendo éste como un "sistema acotado" por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce.

Para algunos autores la potencialidad del este método está en su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones. Por ejemplo Arnal, Del Rincón y Latorre lo describen de la siguiente manera..."debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales" (1994, p. 206).

Esta lógica se asume en el proceder que se adopta en esta investigación enfatizando en el descubrimiento de los significados y sucesos de la práctica educativa de los profesores universitarios por tanto se centra en el individuo.

Pérez Serrano define al estudio de casos como "una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos" (1994, p. 85).

Hablar de estudio de casos es hablar de un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información. Cebreiro y Fernández enfatizan esta cuestión cuando afirman que: ...

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos. (2004, p.66)

Teniendo en cuenta las aportaciones de diferentes autores se comparte un conjunto de características básicas de los estudios de casos, que, en su conjunto, les diferencia de otros métodos de investigación:

1. Realiza una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor del estudio de caso consiste en develar las relaciones entre la formación continua y su contenido así como el contexto en que se desempeña el profesor universitario.
2. Es un estudio holístico en el que se observa la realidad de cada profesor con una visión profunda y total de la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa, reflejando la complejidad del mismo.
3. Refleja la peculiaridad y la particularidad de cada profesor en su formación continua en competencia para la investigación educativa a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
4. Es heurístico, porque las formas en que se organiza y las dinámicas grupales que se propician permiten las relaciones y la reestructuración constante, encaminado a la toma de decisiones, lo que exige la participación del investigador en el devenir del caso.

1. Estudia fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.
2. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
3. Incorpora múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se realiza de modo global e interrelacionado.
4. Razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido. (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 3)

Estas características justifican que se haya asumido el estudio de casos en el proceso investigativo ya que el mismo permite el estudio intensivo bajo determinadas condiciones de los sujetos, que a partir de las diferentes dinámicas grupales fueron descubriendo las experiencias y significados que estos experimentan durante este proceso.

El éxito de los estudios de casos guarda una estrecha relación con el cumplimiento de una serie de requisitos o condiciones como el interés e implicación de los sujetos investigados en el estudio a realizar, las buenas relaciones entre investigadores y sujetos investigados, la probabilidad de innovar o transformar la situación de partida con la investigación o la ventaja indudable de contar con apoyos (asesores) en los procesos educativos de cambio.

En la investigación se asume el estudio de casos múltiples, es decir un estudio formado por más de un caso, que además de poder reforzar su validez interna, se encuentra en la llamada replicación teórica, aspecto fundamental como mecanismo de validez externa. Esto significa que se reproduce la experiencia de cada caso en los otros, con el fin de verificar los resultados y clarificar sus determinantes, de tal

manera que puedan ser precisadas las relaciones causales del fenómeno (competencia para la investigación educativa) y eliminadas las erróneas o insuficientemente generales (mejora de la práctica). Desde esta perspectiva las conclusiones serán extrapolables a otros casos que obtengan resultados semejantes en contextos muy diferentes.

El estudio de casos que se presenta como alternativa para comprobar las transformaciones que ocurren en los profesores respecto a los niveles de dominio de la competencia para la investigación educativa adopta secuencias de aprendizaje que conducen a un diálogo crítico, reflexivo que permite el descubrimiento de las verdaderas causas que inciden en la adopción de prácticas erradas respecto a esta competencia.

Este tipo de estudio se basa en el análisis de un evento particular: la competencia para la investigación educativa y se aborda desde diversos puntos de vista, incorporando referentes y representaciones de diferentes fuentes de datos. Se observa de manera sistemática la conducta de cada caso en particular y sobre esta base se determinan las regularidades que se dan en el nivel de dominio de la competencia para la investigación educativa.

Se afronta la realidad concreta de cada profesor desde el análisis de sus experiencias y de la interacción que se produce entre ellos y su contexto, es decir su práctica educativa para llegar mediante un proceso de síntesis a la búsqueda del significado y la toma de decisiones sobre el caso. Este proceder permite clarificar relaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes e identificar fenómenos comunes en las conductas de los sujetos.

En el estudio de casos se planificó, se recogieron datos, se analizó e interpretó la información y se elaboró el informe, que contempla aquellas evidencias que sustentan las transformaciones que se fueron dando en los sujetos participantes en este caso los profesores de la Filial universitaria de Fomento.

Los datos del estudio de caso fueron recogidos a través de la observación participante (Anexo 17) la escala autovalorativa (Anexo 8), cuestionario autovalorativo (Anexo 18), la entrevista en profundidad (Anexo 19), el análisis de documentos y el análisis del producto de la actividad. Esto generó mayor cantidad de información y, consecuentemente hizo más factible la validez y fiabilidad de las conclusiones.

Stake (1998) señala que por sus características, el estudio de casos es difícil de estructurar con unos pasos delimitados pero la propuesta de Montero y León (2002) (citado por Barrio, I. otros., 2012) desarrolla este método en cinco fases:

1. La selección y definición del caso: Se trata de seleccionar el caso apropiado y además definirlo. Se deben identificar los ámbitos en los que es relevante el estudio, los sujetos que pueden ser fuentes de información, el problema y los objetivos de investigación.
2. Elaboración de una lista de preguntas: Después de identificar el problema, es fundamental realizar un conjunto de preguntas para guiar al investigador. Tras los primeros contactos con el caso, es conveniente realizar una pregunta global y desglosarla en preguntas más variadas, para orientar la recogida de datos.
3. Localización de las fuentes de datos: Los datos se obtienen mirando, preguntando o examinando. En este apartado se seleccionan las estrategias para la obtención de los datos, es decir, los sujetos a examinar, las entrevistas, el estudio de documentos personales y la observación, entre otras. Todo ello desde la perspectiva del investigador y la del caso.
4. Análisis e interpretación: Se sigue la lógica de los análisis cualitativos. Se trata de la etapa más delicada del estudio de caso. El objetivo es tratar la información recopilada durante la fase de terreno y establecer relaciones causa-efecto tanto como sea posible respecto de lo observado. Contrariamente a las fases de diseño y de recopilación de datos, este análisis está menos sujeto a

metodologías de trabajo, lo que de hecho constituye su relativa dificultad. Tras establecer una correlación entre los contenidos y los personajes, tareas, situaciones, etc., de nuestro análisis; cabe la posibilidad de plantearse su generalización o su exportación a otros casos.

5. Elaboración del informe: Se debe contar de manera cronológica, con descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes. Además se debe explicar cómo se ha conseguido toda la información (recogida de datos, elaboración de las preguntas, etc. (Stake, 1998, p.4)

En la presente investigación se asume esta estructuración en cinco fases la cual se describe a continuación:

1º La selección y definición del caso: La unidad de análisis es la Filial Universitaria de Fomento perteneciente a la Universidad de Santi Spíritus José Martí Pérez, en el marco de un estudio de casos múltiples, integrado por cuatro casos, se considera un número adecuado para aproximarse a la unidad de análisis previamente definida con la profundidad deseada, dado el carácter exploratorio del estudio, y observando al mismo tiempo manejar un número de casos no inferior a cuatro.

La elección de este caso propicia una oportunidad de aprendizaje según el marco teórico establecido e intensidad informacional, y una disposición adecuada por parte de las personas clave para afrontar los compromisos requeridos en el desarrollo de la investigación, con lo que se llega a una generalización analítica y se contribuye al desarrollo teórico sobre la competencia para la investigación educativa.

Se tuvo en cuenta que la filial cuenta con una trayectoria lo suficientemente consolidada con el fin de obtener una mayor información en la exploración de variables que se gestan a lo largo del tiempo, como es la competencia para la investigación educativa. Finalmente, la selección de los casos a estudiar se basa en un muestreo teórico, tratándose de escoger aquellos casos que ofrezcan una mayor oportunidad de aprendizaje y que permitan una generalización analítica de los

resultados. Se determina cuál es el núcleo sobre el que se van a estudiar las cuestiones que se plantean, qué se va a analizar, por lo que se seleccionan como casos a cuatro profesores de la filial universitaria por considerar que presentan insuficiencias en la competencia para la investigación educativa ubicándose tres en el nivel básico de dominio de esta y uno en el intermedio, se pretende analizar el comportamiento de estos durante el programa de formación continua y el tránsito por los diferentes niveles de dominio de manera que se pueda valorar la influencia que ejercieron las secuencias de aprendizaje en la transformación de los profesores respecto a la competencia que se aspira formar.

Los casos seleccionados de forma general se caracterizan por ser profesores universitarios entre cuatro y nueve años de experiencia docente, imparten asignaturas afines a su perfil de formación inicial; poseen la categoría docente de instructor o asistente; representan a las diferentes carreras que conforman la universidad tanto de ciencias técnicas como de humanidades, donde se desempeñan como profesores principales de carreras, dirigen el trabajo metodológico que en ellas se desarrolla e influyen directamente sobre los demás profesores miembros del claustro.

Manifiestan la necesidad de la formación de la competencia para la investigación educativa, al presentar dificultades en la identificación de problemas derivados de la práctica educativa y sus sustentación desde la teoría pedagógica, al desarrollar el trabajo científico metodológico de las carreras; en la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en el colectivo de carrera y en las reuniones de brigada; en la publicación de los resultados científicos y la participación en eventos.

Este estudio se realiza desde el ámbito institucional principalmente, dado que es el contexto más cercano a los profesores. En este ambiente es donde se desenvuelven la mayor parte del tiempo, y desde los cuales se pueden extraer mayor información para el estudio de caso, en este sentido los cuatro profesores de la Filial y el propio investigador. De esta manera el investigador realiza la observación directa al

desempeño de los profesores, así como de la evaluación de las conductas observadas durante el desarrollo de las diferentes formas en que ocurre la formación continua, despliega un registro individual de los cambios ocurridos a través de la escala autovalorativa y las interacciones entre los miembros del grupo.

Los sujetos informantes son los directivos, personal docente, investigador y profesores que forman parte del estudio.

El problema en el estudio se centra en las insuficiencias que presentan los profesores en la competencia para la investigación educativa, que se manifiesta en la manera en que estos reflexionan sobre su práctica, descubren las prácticas erradas, aportan soluciones a los problemas logrando el perfeccionamiento y renovación de la misma.

Las características específicas a estudiar, son las relacionadas con el ámbito institucional de los profesores y la competencia para la investigación educativa. Los objetivos del estudio de caso son:

- Identificar las insuficiencias que se presentan los profesores en la competencia para la investigación educativa y de esta manera ponerlos en condiciones de transformar y renovar sus prácticas.
- Proponer soluciones encaminadas al perfeccionamiento de la práctica desde la investigación educativa.
- Derivar planes de mejora desde la experiencia vivida en las condiciones de formación.

2º Elaboración de una lista de preguntas.

En este caso particular para orientar la recogida de datos resultó necesario a partir del concepto de competencia para la investigación educativa del profesor universitario elaborar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué comportamiento respecto a la investigación caracterizan a los casos seleccionados?
2. ¿Cuáles son los comportamientos más preocupantes? ¿Qué carencias manifiestan?
3. ¿Qué expresión tienen esas carencias en su desempeño como profesor?
4. ¿Qué o cuáles barreras inciden en esta situación?
5. ¿Cómo asumen el cambio o mejora de su práctica?
6. ¿Qué papel han jugado los directivos en la transformación de esta situación?
7. ¿Cuáles niveles de dominio de la competencia y que secuencias de aprendizajes se necesitan para lograr que en los profesores se opere el cambio?
8. ¿Cómo actúan entre ellos?

Al planteamiento de las cuestiones anteriores le sigue la revisión teórica, que en los casos de naturaleza explicativa marcan la conducción y diseño de la investigación (Yin, 1993) y que incluso en los estudios de carácter exploratorio, como el presente, es necesario un mínimo desarrollo teórico que defina lo que se está explorando, precisando las estructuras básicas del fenómeno a estudiar, de ahí que resultó necesario determinar los niveles de dominio de la competencia para la investigación educativa y las secuencias que incluye cada nivel de manera que se pueda establecer un control sistemático sobre el tránsito de cada caso por los diferentes niveles.

3º Localización de las fuentes de datos.

La información para este estudio se ha conseguido a través de los cuatro profesores seleccionados como caso y de las personas más próximas a estos: directivos, personal docente y el propio investigador.

Las estrategias de obtención de información que se han utilizado para este estudio son: análisis de documentos: Informe de la evaluación profesoral; análisis de los productos de la actividad: planes de clase, perfil del proyecto de investigación, informe de investigación; entrevista en profundidad; observación participante; escala autovalorativa y cuestionario autovalorativo.

En cuanto a la observación informal, este punto abarca la observación utilizada por los entornos cercanos a los casos. En este sentido, los directivos y el profesorado son las personas que observan directa e indirectamente a los casos y sus conductas.

En cuanto a la observación formal, este punto abarca la observación utilizada por el investigador en cuanto a las manifestaciones y comportamientos de los profesores tanto desde el punto de vista de los conocimientos como de las habilidades y valores.

4º El análisis e interpretación: Se sigue la lógica de los análisis cualitativos. Tras establecer una correlación entre los contenidos y los casos, tareas, situaciones, etc. del análisis; cabe la posibilidad de plantearse su generalización a otros casos.

Como parte de las fuentes de datos el *análisis de los informes de evaluación* de los profesores permitió constatar que en el registro del rubro de investigación y superación los apuntes refieren esencialmente la cantidad de participación en menor o mayor medida de los profesores en estas actividades, sin embargo no se encontraron evidencias que evaluaran el desarrollo de habilidades investigativas en estos y mucho menos las competencias adquiridas por la vía de la superación.

Por otra parte en el rubro referido al trabajo docente educativo no se explicita que el profesor utiliza la investigación científica en función de la solución de los problemas que se le presentan en la práctica educativa, aspecto este que constituye una prioridad dentro de las líneas de la universidad y los planes de ciencia e innovación tecnológica.

El estudio de *documentos personales* como los planes de clase, el perfil del proyecto de investigación en el cual participa el docente o dirige, así como el informe de investigaciones terminadas donde estos han participado aportó elementos importantes acerca del desarrollo de habilidades investigativas tan necesarias como la planificación, la identificación de problemas derivados de la práctica educativa, la propuesta de soluciones creadoras e innovadoras para resolver estos problemas así como la problematización desde la teoría que sustenta a los mismos.

La revisión del contenido de estos documentos que son producto de la actividad investigativa de los profesores permitieron constatar en qué medida la competencia para la investigación educativa puede transversalizar toda la actividad que desempeña el profesor universitario en su quehacer pedagógico de ahí que se pudo inferir la calidad de las acciones como estructurar la información relevante de un problema, la interpretación del tema objeto de estudio, detectar las cuestiones esenciales de una situación problemática, así como la propuesta de soluciones viables a partir de los proyectos e investigaciones que desarrollan en la filial, sin embargo en los casos que se estudian la capacidad para problematizar, la aportación de nuevos constructos teóricos, las soluciones novedosas e innovadoras son cuestiones que denotan fisuras y requieren de un programa de formación que eleve el dominio de los profesores respecto a la competencia que se pretende perfeccionar a partir del nivel de dominio en que se encuentra.

La entrevista en profundidad se entiende como el encuentro cara a cara del investigador con los informantes o sujetos objeto de estudio, orientado al descubrimiento y comprensión de las perspectivas, condiciones, problemas o experiencias que tienen estos en su vida tanto personal como social laboral.

Estas entrevistas sigue la lógica de una conversación entre iguales y no del diálogo formal con preguntas y respuestas, en la misma el investigador se convierte en el instrumento de la entrevista. Tiene la finalidad de proporcionar una visión amplia de la gama de escenarios en que se desempeña el profesor universitario. Se utiliza

cuando se quiere investigar los sentimientos profundos, las motivaciones de los comportamientos de las personas, sus vivencias.

El guion de la entrevista en profundidad (Anexo 19) establece elementos imprescindibles los que abarcan los puntos de vista, temas y cuestiones a tratar según los objetivos de esta investigación y el análisis del problema que se determinó al principio, elementos eventuales que se refieren a las preguntas abiertas en un determinado orden y elementos ausentes en las respuesta.

Áreas temáticas a tratar en la entrevista son:

1. Aspectos descriptivos del estado de la competencia para la investigación educativa, en este sentido se hacen preguntas sobre los hechos concretos de la realidad del profesor que sirven para ubicarse en el contexto de los profesores y preparar el clima y la relación entre estos y el investigador, en este caso es el que desarrolla la entrevista.

2. Aspectos de investigación sobre los sentimientos, motivaciones, valores este es el centro de la entrevista ya que se trata de descubrir los significados, las experiencias y los comportamientos concretos de los profesores respecto a la competencia y el desempeño que han tenido hasta el momento de la investigación.

Fue necesario la estructuración, clasificación y organización de la información que suministran los casos. Una vez recibida la información en el curso de la entrevista se procede al análisis e interpreta del discurso ofrecido por los entrevistados para obtener la información requerida.

Cabe destacar la importancia que tiene la entrevista en profundidad en los casos de la competencia para la investigación educativa en que la información relevante no está al alcance de todos, por cuanto a través de esta entrevista a las personas clave se puede fácilmente acceder a dicha información. Por lo demás, la entrevista en profundidad permite: analizar detalladamente el comportamiento de la competencia

para la investigación educativa; estudiar casos y situaciones problemáticas en la práctica educativa de los profesores: resultados, fracasos, etc; detectar tipologías de comportamiento diferentes. El factor relevante de la entrevista no está constituido por la cantidad de informantes, sino más bien por la profundidad de la información.

Resultados de la entrevista:

En cuanto a la imagen y desarrollo de la competencia para la investigación educativa por parte de los profesores estos tienen un criterio general sobre la ella, lo primero que les vino a la mente fueron las habilidades investigativas, vinculándolo con la investigación que realizan sobre temas que no están directamente relacionados con su práctica concreta o se derivan de los resultados de estas.

Acerca de los beneficios que creen le aporte poseer competencia para la investigación educativa lo relacionan esencialmente con la posibilidad de investigar y proponer productos innovadores en ramas específicas de su especialidad pero nunca vinculado al proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes. Los obstáculos que más resaltan son el factor tiempo y el hecho de que esta actividad no se pondrá lo suficiente en su plan individual o de desarrollo.

A nivel personal los profesores refieren la utilización de estrategias relacionadas con la competencia para la investigación educativa solo vinculada a las acciones o tareas que tienen asignadas como miembros de proyectos de investigación que le corresponde como parte de sus funciones, sin embargo no señalan estrategias dirigidas al estudio y reflexión de su práctica. Por lo que en este ámbito las estrategias van más a lo personal como beneficio para obtener un puntaje en la evaluación profesoral y no como una necesidad para renovar la práctica o transformarla.

Sobre la imagen y desarrollo de la competencia para la investigación educativa en la universidad, los entrevistados señalan como principales estrategias que utiliza para

el desarrollo de la competencia para la investigación de la práctica educativa a los proyectos.

Acerca de las estrategias de investigación para la solución de las tareas y problemas de la práctica educativa son limitadas las razones y vuelven enfatizar en los proyectos sin tener en cuenta cómo desde la investigación pudiera contribuir a elevar la calidad no solo de los procesos inherente a la universidad sino concretamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.

Al indagar sobre la posición que se asume desde el equipo de dirección, señalan que se limitan a controlar el cumplimiento o no de las tareas derivadas de los proyectos y los resultados de estos como parte del plan de Ciencia e Innovación Tecnológica de la universidad. Las estrategias que se promueven se centran más en los premios CITMA, premios Academia entre otros.

La representación que predomina acerca de la competencia para la investigación educativa en la universidad desde la percepción que tienen de los directivos es la tener investigaciones terminadas o resultados parciales de proyectos. Las motivaciones en cuanto a la incorporación de estas estrategias en la práctica educativa se relacionan esencialmente con aspectos administrativos, es decir como parte de una tarea que los conduce a una evaluación profesoral positiva o no en este rubro.

Respecto al intercambios de experiencias de investigación de la práctica educativa estos se orientan fundamentalmente a la participación en la conferencia metodológica de la universidad, a los eventos que en esta se puedan convocar o desarrollar, en las rendiciones de cuentas de resultados de proyectos, en menor medida en los informes de autoevaluación de carreras, programas o de la propia institución, de manera que el intercambio se da esencialmente en estos espacios y no como parte de un proceso que conduzca a la mejora de la práctica educativa en sí, predomina lo personal.

Entre los principales efectos que ha generado el desarrollo de la competencia para la investigación educativa mencionan la participación en proyectos de investigación, la innovación de productos y tecnologías entre otros menos significativos.

En cuanto al proceso de aprendizaje, las diferencias que han observado a partir de la incorporación de la investigación de la práctica educativa se centran en la posibilidad de incorporar a los estudiantes a sus proyectos, la participación en el fórum de estudiantes universitarios, pero sobre los cambios propiamente en el aprendizaje no hacen referencia lo ven como ajeno a la investigación.

Acerca de si en el diseño curricular es aplicable la investigación de la práctica educativa solo refieren que por la vía de la disciplina principal integradora y la participación de los estudiantes en el fórum, por tanto en cuanto a lo que le aporta la investigación de la práctica educativa al diseño curricular las respuestas son vagas y poco fundamentadas en primer lugar porque poseen limitados conocimientos sobre la teoría curricular y en segundo lugar porque no lo conciben como prioridad en la gestión de la calidad de la formación del profesional. Aunque reconocen que es importante aplicar el diseño curricular mediante el uso de la investigación de la práctica educativa.

Sobre los materiales, documentos, capacitaciones que necesitarían incorporar para dominar la competencia para la investigación educativa señalan la necesidad de cursos, trabajo metodológico que demuestre como lograr esto en la práctica, enfatizan en la figura del jefe de departamento y el profesor principal de carrera. Aunque en la universidad se promueven instancias de capacitación que pudieran tributar a que se desarrolle la competencia para la investigación educativa, no existen cursos específicos relacionados con el tema.

Al referirse a la imagen y desarrollo de esta competencia en la universidad, la describen como habilidad para la investigación dejando fuera los componentes que incluye la competencia para la investigación educativa.

Acerca de si poseen o no la competencia para la investigación educativa plantean que medianamente, la utilizan solo desde la perspectiva de los proyectos y no orientada conscientemente a la renovación o mejora de su práctica educativa en la universidad. La desventaja que tienen para poder desarrollar con eficiencia esta competencia es el tiempo de que disponen para investigar su propia práctica y poder introducir cambios o mejoras en esta.

Y en relación con los docentes de la universidad, la opinión que predomina es que la investigación se utiliza como parte del plan de Ciencia e Innovación Tecnológica y formando parte integrante de los rubros que se evalúan por la resolución de evaluación profesoral. Las tareas que suelen realizar son de planificación, elaboración de proyectos, tutorías, identificación de problemas, seguimiento, evaluación pero de los propios proyectos en que participan y que muchas veces etapa desvinculado de la práctica educativa.

En cuanto a las principales actividades que se realizan con los estudiantes dentro del ámbito institucional respecto a la investigación vuelven a señalar la participación en fórum y agregan el trabajo científico estudiantil, sin reconocer aquellas acciones que en el proceso de enseñanza aprendizaje realiza el alumno como parte de su formación investigativa. Fuera del ámbito de la institución se solicitan actividades de investigación como aplicación de encuesta para diagnósticos, obtener estados de opinión entre otras. Señalan que no está establecido un tiempo para esta actividad, en el caso del estudiante en sus actividades relacionadas con la disciplina principal integradora y en el profesor no se pondera esta actividad.

Al indagar sobre el uso de la investigación en la universidad y los cambios que esta puede generar respecto a la manera de impartir las clases saben que esta contribuye a una mejor manera de interactuar, sin embargo el elemento referido a la motivación de los profesores lo reconocen como una debilidad pues no todos están dispuestos a investigar su práctica educativa, y el entusiasmo de los estudiantes al respecto es similar.

Y en cuanto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, manifiesta que se mantienen igual pues aun la investigación no constituye un estilo en el desempeño de los profesores. No llegan a identificar los principales efectos en el proceso de aprendizaje ya que como se ha señalado no han incorporado la investigación educativa como vía para la mejora de su práctica, aunque lógicamente reconocen los beneficios que le puede y debe reportar.

Se reconoce que la incorporación de la investigación en actividades de aprendizaje es parte del proyecto de la universidad y que esta se integra esencialmente a las líneas que concibe desde el Plan de Ciencia e Innovación Tecnológica. Como actividades se contemplan el postgrado para la elaboración de proyectos de manera general para toda la universidad

En cuanto a cómo se imaginan la universidad dentro de 10 años en relación con el uso la investigación educativa plantean que como una institución que gestiona la calidad, como institución de excelencia, como institución que da seguimiento a la mejora continua, entre otras razones.

En cuanto al dominio de la competencia para la investigación educativa se lo imaginan como el profesor capaz de estudiar, reflexionar e indagar los problemas que afectan su práctica desde la dimensión personal y en el aprendizaje de los estudiantes, así como de todo el andamiaje metodológico que necesita este proceso.

Las principales barreras para su uso masivo en la universidad la relacionan con el tiempo y con la preparación de los profesores y estudiantes, las principales necesidades para su incorporación completa o para su incremento en el uso es la de preparación por la vía de la superación y el trabajo metodológico.

Los resultados de la entrevista corroboran la necesidad de instrumentar un programa de formación continua que como resultado genere el dominio de la competencia para la investigación educativa.

Observación participante (Anexo 17).

La observación participante es una técnica de investigación cualitativa utilizada generalmente en estudios etnográficos, de manera individual o combinada con otras técnicas, como la entrevista, o los documentos personales, se utiliza con el fin de conocer, de manera cercana, las actividades que realizan las personas observadas y sus interpretaciones de aquello que viven y hacen.

En el caso particular de este estudio el investigador adopta el rol de observador participante, es decir, se encuentra inmerso en las diferentes sesiones de trabajo con los casos seleccionados, durante periodos extensos de tiempo, observando lo que sucede y atendiendo aquello que se dice, en efecto, recogiendo cualquier dato disponible que de luz sobre el comportamiento de los niveles de dominio de la competencia para la investigación educativa, es decir el investigador se sitúa en un lugar privilegiado para conocer los fenómenos desde el punto de vista de los participantes.

La autora considera que la observación participante propicia el estudio de los comportamientos y de las interacciones, tal y como ocurren y vivencian los casos. Durante el desarrollo de las acciones de las diferentes formas que adoptó el Programa de Formación Continua se estableció un control sistemático de los logros y retrocesos que iban ocurriendo, a través de la observación participante, la entrevista en profundidad y la escala autovalorativa, por lo que fue posible realizar un análisis cualitativo de los datos obtenidos durante el intercambio con los profesores.

Se desarrolla la observación participante (Anexo 17) durante el desarrollo de las acciones concebidas en el programa de formación: autopreparación, curso de posgrado, sistema de trabajo metodológico, sesiones científicas y tutorías, en la misma se obtiene los siguientes resultados:

Fase de motivación y disposición al cambio: (Nivel Básico)

Como resultado del desarrollo de las primeras acciones del programa se logró la sensibilización de los profesores con la necesidad del dominio de la competencia para la investigación educativa para su práctica, propiciándose un compromiso de apertura al cambio y al perfeccionamiento.

Se elevó el nivel de motivación tanto por el contenido de las diferentes sesiones como por la necesidad de adoptar nuevas conductas en su desempeño, lo que se puso de manifiesto en las reflexiones de los docentes, tales como: *D.R “hasta el momento yo no me había detenido a pensar en mi actuación como profesor, en muchas ocasiones la carga de trabajo y las múltiples tareas no me dejaban espacio para detenerme a repensar lo que me sucedía en clase y en la interacción con el grupo de estudiantes”*; *M.T “me costó mucho trabajo representarme la investigación de la práctica educativa, siempre me centré en la búsqueda de soluciones a los problemas de la disciplina que imparto y no a perfeccionar el proceso de enseñanza - aprendizaje”*; *Y. A “no había tenido experiencias previas acerca de cómo investigar en la docencia, que iniciativas e innovaciones aplicar en la práctica y de las experiencias de los otros cuales pueden ser positivas para la mía”*; *Y.P “Hasta hoy no había reconocido la necesidad de conocerme a mí mismo, de la necesidad de autopreparación para comprender no solo los procesos que ocurren en la práctica educativa sino las relaciones que se dan entre los sujetos que participan en los mismos”*.

Las barreras que estaban presentes en los profesores se fueron venciendo de forma paulatina una vez que se avanzó en la ejecución de las acciones y se logró una mayor empatía e interrelación entre los miembros el grupo. Entre los barreras más significativas se encuentran los siguientes testimonios: *D.R “tenía mucho miedo al cambio, siempre pensé que lo de investigación educativa era de pedagogos”*; *M.T “pensé que tratar de perfeccionar mi actuación sería muy difícil, sobre todo porque entendía que mi formación en investigación debía estar dirigida a la profundización de los contenidos de la disciplina que imparto y no a su enseñanza”*; *Y.A “Pensé que con los conocimientos que tenía de investigación me era suficiente y no quería*

empezar a estudiar de nuevo cuestiones que consideré que no aportarían nada a mi desempeño como profesor”; Y.P “estudiar en los primeros momentos me resultó difícil porque no tengo formación pedagógica ”, entre otros argumentos.

El nivel de reflexión teórico-metodológica logrado es avanzado, los profesores encontraron en las acciones un verdadero escenario para perfeccionar su formación, expresar sus puntos de vista e inquietudes sobre la problemática de su formación en competencia para la investigación educativa: D.R *“necesito obtener conocimientos que me permitan enfrentar las problemáticas que tienen lugar en la clase cuando interactúo con los estudiantes; M.T “necesito elementos que me permitan transformar mi docencia para lograr que mis alumnos dominen los objetivos de la asignatura y poder perfeccionar la dirección del aprendizaje”, Y.A “ aunque siempre he intentado perfeccionar mi práctica no poseo todos los argumentos para fundamentar cómo y por qué lo hago de una u otra manera”. Y.P presento dificultades en mi formación para la publicación de resultados científicos que necesito incluso para mi cambio de categoría docente.*

En un primer momento se pudieron detectar aquellas insuficiencias que presentaban los profesores en el dominio de la competencia para la investigación educativa, las cuales fundamentalmente se relacionaban con insuficiencias en la formación para la investigación educativa, la no existencia de una plena conciencia de la necesidad e importancia del dominio de la competencia para la investigación educativa para la transformación de la práctica y la limitada socialización de los resultados científicos obtenidos en la investigación educativa.

Como resultado de la observación participante se obtuvo: particularidades y características individuales y del grupo; estado de la motivación y disposición hacia el perfeccionamiento de la práctica a partir del dominio de la competencia para la investigación educativa; autopercepción, descubrimiento de sus posibilidades y limitaciones; prácticas y conductas predominantes en cuanto a los aspectos teóricos-

metodológicos necesarios para la competencia; compromiso y disposición hacia el cambio en lo profesional pedagógico y en lo personal humano.

La aplicación de la observación participante y la escala autovalorativa permitió ubicar a los casos en cada uno de los niveles de dominio de la competencia donde tres se encuentran en el nivel básico los casos: D.R; M.T; Y.P los que solo son capaces de identificar desde su experiencia los problemas de la práctica y proponer posibles soluciones desde su marco de referencia educativa asumiendo una disposición para ello, Bque además poseen conocimiento de la existencia del problema solo logra identificar los métodos y procedimientos para la indagación de este.

Y el caso Y.A. en el nivel intermedio al ser capaz de reflexionar sobre los núcleos críticos de su desempeño y sobre los núcleos teóricos que fundamentan los problemas de la práctica, buscando posibles soluciones a través de la investigación educativa a partir del diseño de alternativas de mejora que lógicamente conducen a la transformación a que se aspira.

Fase de profundización: (Nivel intermedio)

El reconocimiento de estas necesidades permitió el cambio de actitud, la adquisición de nuevos significados y experiencias a través de la implementación de las acciones que conforman el programa, lo que condujo, a un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento y de apropiación de las secuencias de aprendizaje que le permiten vencer los niveles de dominio de la competencia para la investigación educativa.

La evaluación cuantitativa y cualitativa y sus modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación permitieron situar al profesor ante una situación de reflexión sobre los aprendizajes logrados, los cambios experimentados y las mejoras introducidas en su desempeño, lo que lógicamente permitió evaluar en qué medida estos fueron transitando de un nivel de dominio de la competencia a otro superior.

De este registro sistemático se derivaron como las principales acciones a emprender por los profesores las siguientes: perfeccionamiento de los métodos para el estudio de la literatura existente sobre la problemática de la formación de competencia para la investigación educativa y las formas de autopreparación; actualización sistemática de los conocimientos y renovación de las prácticas educativas; generar acciones hacia el resto de los docentes de la institución; actualización en temas de investigación educativa. Los resultados obtenidos con las acciones de superación y de trabajo metodológico muestran la contribución del programa de formación del profesor universitario en competencia para la investigación educativa.

Los profesores coincidieron al plantear que las sesiones cumplieron sus propósitos, logrando sensibilizar a los profesores con la investigación educativa, familiarizarlos con sus fundamentos teóricos metodológicos y preparándolo para la transformación de la práctica. D.R *“hoy reconozco que desconocía muchas cosas y que siempre nuestra práctica está sujeta a cambios, que las funciones del profesor universitario van más allá de la docencia”*, M.T *“lo más importante es que crecimos, tuvimos la oportunidad de intercambiar ideas e ir hacia la búsqueda de mejores experiencias, logramos ver que nuestro trabajo como profesor universitario implica la investigación educativa como vía para la transformación científica de nuestra práctica. Y.A “ampliamos nuestra formación, nos permitió apropiarnos de conocimientos, habilidades y valores que se necesita para investigar la práctica educativa y que desconocíamos. Y.P “me desarrollé no solo desde el punto de vista de los conocimientos adquiridos sino como persona, aprendí a escuchar a los otros, conocer sus experiencias, aprendí que todos podemos ser mejores en todos los sentidos”*.

Se reconoce el avance de los profesores en el logro de las secuencias de aprendizajes que les permite transitar a otro nivel de dominio de la competencia para la investigación educativa. D. R *“inicialmente no tenía conocimientos de la investigación educativa, lo que hacía era de forma empírica y hoy he aprendido a*

diagnosticar, proponer soluciones y a aplicar en la práctica, también aprendí que con el intercambio en equipos y el desarrollo de investigaciones es que puedo reforzar todo el sistema de conocimientos que obtuve en los cursos y actividades del trabajo metodológico”. M.T “aprendí que solo por imitación no puede actuar un profesor universitario que es imprescindible el desarrollo de la investigación educativa para perfeccionar nuestro trabajo a la par de la investigación en mi ciencia, que en la medida que perfeccione mi práctica docente podré obtener mayores resultados en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de su formación como investigador”. Y.A “crecimos como personas además de los conocimientos que adquirimos, aprendimos a valorar más la importancia del trabajo metodológico, del trabajo en equipo y de la autopreparación para perfeccionar nuestro trabajo. Y.P “nos apropiamos de un sistema de conocimientos que nos permite estudiar la práctica y proponer soluciones creativas, novedosas y transformarla en práctica renovada, elaborar los informes de investigación para divulgar los resultados científicos obtenidos y redactar artículos científicos para su publicación”.

La acciones de formación propiciaron el crecimiento individual de los profesores, su actuación personal, la disposición, autovaloración y motivación para el cambio, confianza en sí mismos, conocimiento de sus necesidades y posibilidades, integración al grupo, disposición a cooperar, optimismo, confianza, seguridad e interés por las actividades investigativas.

Respecto a las necesidades no satisfechas señalan el tiempo para la autopreparación, limitado por el exceso de tareas que deben asumir en la institución y al apoyo institucional para esta actividad. D.R “no siempre encuentras el espacio donde preparar las actividades, no tienes tiempo para dedicar a estudiar más sobre un tema”, M. T “apenas tengo tiempo para profundizar en las cuestiones que abordamos en las sesiones de las diferentes formas en que nos preparamos, una de las cosas que tengo que aprender es a planificar mejor mis tareas, trabajo mucho y avanzo lentamente”, Y.A “la institución debe reforzar aún más las acciones para lograr la formación en competencia para la investigación educativa del profesor

universitario” Y.P “hay que potenciar más la investigación educativa para elevar los resultados del proceso de formación de la universidad”.

El 100% (4) de los profesores consideró que las sesiones de trabajo en las diferentes formas de superación fueron positivas, interesantes, amenas, instructivas, desarrolladoras, y por sobre todas las cosas lograron la actualización y el perfeccionamiento del quehacer pedagógico en la competencia para la investigación educativa.

Fase de perfeccionamiento: (Nivel avanzado)

En esta fase del programa se despliegan las acciones relacionadas con la presentación de experiencias pedagógicas, la participación en jornadas científicas, eventos y proyectos de investigación. Los profesores participaron en diferentes eventos científicos: Seminario científico Metodológico, Conferencia Científico Metodológica, Evento de Base y Provincial Universidad 2014 y Forum presentando los resultados alcanzados en su proceso de investigación educativa, lo que permitió que se evidenciaran en sus desempeños, el nivel de competencia alcanzado durante el Programa de Formación Continua.

Sobre su comportamiento en el desarrollo de estas acciones plantean que: D.R. *“Después de trabajar intensamente en la investigación de mi práctica me es más fácil poder defender los resultados alcanzados ante otras personas y la ayuda que me ofreció mi tutor me permitió sentirme mucho más segura”*; M.T. *“Hoy estoy recogiendo la cosecha “cómo decimos en mi ciencia” al demostrar con los resultados de mi investigación que es posible perfeccionar la enseñanza de asignaturas teóricas pero básicas para la formación del ingeniero”*; Y.A. *“La comunicación de los resultados científicos es un elemento importante dentro de la competencia para la investigación educativa, el intercambio con otros profesores que investigan sobre mi temática y los resultados alcanzados al llegar a esta etapa hace que me sienta estimulada para continuar perfeccionando mi práctica educativa*; Y.P. *“Realmente me siento satisfecho con el resultado alcanzado en la presentación de mi investigación*

en los diferentes eventos, me permitió explicar los logros que obtuve en el trabajo educativo con mis estudiantes que le pueden servir a otros compañeros adaptándolos a su práctica”.

Teniendo en cuenta el análisis realizado se considera que el Programa de Formación Continua contribuyó a elevar la formación teórico-metodológica de los profesores en cuanto a la competencia para la investigación educativa. Permitió la posibilidad de atender las necesidades individuales, brindándole los niveles de ayuda y facilitándose un aprendizaje interactivo, vivencial y cooperativo. Facilitó en los docentes una formación a partir de un intercambio profundo, una reflexión crítica acerca de sus experiencias en la práctica y una apropiación de los contenidos para el ejercicio de su función que conducen a la satisfacción de sus necesidades profesionales. Es destacable como se logró una coherencia entre el saber y el saber hacer en el proceso formativo, dejando modos de actuar en los profesores.

El cuestionario para la autovaloración de los profesores participantes en el estudio de casos permitió arribar a las siguientes valoraciones: Existe una comprensión clara de las acciones que conforman el programa, los objetivos a alcanzar se corresponden con las necesidades de formación que están centradas fundamentalmente en: formular el problema científico, diagnosticar el objeto de investigación, proponer alternativas de solución y comunicar los resultados científicos con claridad, precisión, rigor y convencimiento. Estas necesidades están relacionadas con las carencias que presentan en su formación continua en competencia para la investigación educativa. Manifestaron como expectativa lograr el dominio de la competencia para ofrecer una solución científica a los problemas que se le presenten en la práctica y elevar la calidad del proceso de formación de los estudiantes.

Las acciones desarrolladas permitieron constatar en qué nivel de dominio de la competencia se encuentra cada profesor y los niveles de ayuda recibidos facilitó el cumplimiento de los objetivos de las acciones, al cubrir las limitaciones que presentaron en el desarrollo profesional alcanzado, y utilizar los conocimientos

anteriores que le sirven de base a la comprensión del nuevo conocimiento donde destacan los obtenidos en el desarrollo de investigaciones en su especialidad, y los relacionados con la investigación educativa alcanzados en la práctica. Los errores más frecuentes cometidos en el desarrollo de las guías de instrucción se relacionan con la ausencia de conocimientos previos y las posibles soluciones a los problemas de aprendizajes de sus estudiantes, el establecimiento del proceder metodológico en el proceso de investigación y la elaboración de artículos científicos sobre la base de los resultados obtenidos.

En cuanto al principal aporte al perfeccionamiento de la competencia para la investigación educativa una vez culminadas las acciones de formación los profesores se refieren a la posibilidad de introducir métodos desde la investigación, a la aplicación de procedimientos que permitieron indagar sobre los resultados reales de su accionar, a la justificación desde la teoría de algunas prácticas que eran erróneas y pudieron corregir, entre otros elementos. Proponen acciones dirigidas al desarrollo de investigaciones que permita lograr aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en el curso y acciones del trabajo metodológico para avanzar en el nivel de dominio de la competencia. Las ayudas más señaladas están en relación con la formación de grupos científicos y la determinación de líneas científicas de investigación.

Al finalizar el desarrollo del programa se pudo constatar que los profesores cumplieron con los objetivos propuestos, lograron secuencias de aprendizaje que les permitió avanzar en los niveles de dominio de la competencia tres al nivel avanzado y uno al nivel intermedio: D.R nivel intermedio, M.T nivel avanzado, Y.A nivel avanzado y Y.P nivel avanzado (Anexo 20).

El caso D. R es capaz de lograr secuencias de aprendizaje del nivel intermedio al reflexionar sobre los núcleos teóricos que fundamentan los problemas de la práctica, diseñar alternativas de mejora, se compromete con la transformación a que aspira, pero no logra transferir los conocimientos alcanzados y se percata de limitaciones y

carencias que presenta para enfrentar el problema de investigación, manifiesta tener conciencia de su rol en la transformación de la práctica, logra independencia con algunos niveles de ayuda, utiliza métodos y procedimientos para la indagación y asume una actitud crítica y transformadora de la realidad. En los espacios creados para el intercambio presenta dificultades para comunicar los resultados obtenidos con claridad precisión, rigor y convencimiento.

Los casos M.T., Y.A., Y.P. logran las secuencias de aprendizajes que le permiten ubicarse en el nivel avanzado de dominio de la competencia al realizar elaboraciones teórico-metodológicas del problema científico sobre la base de una profunda revisión bibliográfica; realizan la planificación de la investigación e intervienen en la práctica educativa; en los espacios creados para el intercambio comunican los resultados científicos con claridad precisión, rigor y convencimiento; muestran honestidad científica en la valoración de los resultados alcanzados.

Son capaces de tomar decisiones sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que presentan; conocen sus debilidades y fortalezas para la investigación educativa y determina acciones para emprender su mejora; actúan con ética y compromiso científico. Manifiestan independencia al enfrentar los problemas de la práctica; proponen soluciones auténticas; divulgan los resultados científicos en eventos y elaboran publicaciones y movilizan y transfieren los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones en correspondencia con las demandas sociales.

5º La elaboración del informe

Durante el estudio de casos se realizó un registro sistemático de los eventos y situaciones más relevantes que permitieron determinar en qué nivel de dominio de la competencia se encontraban los casos. Al inicio del estudio se ubicaron tres en el nivel básico de dominio de la competencia y uno en el nivel intermedio. Partiendo específicamente del análisis del Informe de autovaloración de los profesores se reconoce las necesidades que tienen de mantenerse actualizadas y recibir formación continua en el tema objeto de estudio de esta investigación.

Para enfocar la validez, la confiabilidad y generalización de esta propuesta se aplicó la triangulación de fuentes de datos por lo que se mantuvo la interpretación de los datos entre el investigador y los que proporcionan los datos, se reunieron los materiales referenciales. Se estableció la validez mediante el juicio combinado es decir los métodos y técnicas que se utilizaron, se valoró el grado en que se refleja y explica la verdadera situación analizada en cada profesor. Una cuestión importante que hay que resaltar es que los agentes que intervienen en todo el proceso del estudio de casos pertenecen al ámbito académico.

La validez interna de este estudio consiste en la relación que se pudo establecer entre el nivel de dominio de la competencia para la investigación educativa y los comportamientos reales de los profesores desde los componentes conocimiento, habilidades y actitudes ante la investigación. En cuanto a la validez externa el resultado científico que se propone puede ser generalizado a otras poblaciones de personas, ambientes, resultados, tiempos y variaciones de tratamiento, por lo que se considera que tiene buena validez externa.

Conclusiones del capítulo

El programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa fue valorado positivamente por el criterio de expertos. La implementación de la fase diagnóstica del programa propuesto permitió describir las principales limitaciones de los profesores participantes en la experiencia formativa respecto a las secuencias de aprendizajes que conforman los niveles de dominio de la competencia. La fase de implementación del programa propuesto permitió avanzar en el dominio de la competencia para la investigación educativa, transitando de un nivel a otro superior en la medida en que se apropiaron de las secuencias de aprendizajes, que se comprobó a través de los mecanismos de retroalimentación y evaluación establecidos en la tercera fase y aplicados paralelamente a la ejecución de la misma, por lo que se considera que el resultado posee validez interna y externa y es factible su aplicación a este y otros contextos.

CONCLUSIONES

- Los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la formación continua del profesor universitario parten de reconocer la concepción dialéctico-materialista de la historia y el enfoque histórico-cultural del desarrollo de la personalidad, el carácter procesal, continuo e innovador, que trasciende el desarrollo personal, profesional e institucional, capaz de promover una transformación del entorno sostenido en la competencia para la investigación educativa.
- La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa posee limitaciones que la alejan del estado deseado y que restringen su carácter procesal y sistemático, que se configura de modo particular por las características del profesor universitario y la necesidad de responder a un doble desafío: resolver los problemas educativos de la práctica por la vía de la ciencia y asegurar la formación científico-investigativa de los profesionales del territorio.
- El programa de formación continua se estructura sobre la base de la reflexión sobre la práctica educativa, coherente con las características de la universidad cubana actual, establece acciones de diagnóstico, de la política institucional, de superación académica, de trabajo metodológico en sus distintos niveles, de tutoría y de transformación, dirigidas a la formación de competencia para la investigación educativa.
- El programa fue valorado positivamente por criterios de expertos, quienes consideran, que su objetivo, fundamentos, principios, procedimientos metodológicos, contribución y evaluación ofrecen respuesta a un problema actual, la formación continua en competencia para la investigación educativa del profesor universitario, lo cual permite afirmar la pertinencia y viabilidad de su aplicación en la práctica educativa.

- La implementación del programa en la práctica educativa, a través de un estudio de casos múltiples, confirmó por sus resultados que su aplicación contribuye a la formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa al producirse el tránsito de los casos por los diferentes niveles de dominio de la competencia, lográndose que el 75% de los casos se ubicara en el nivel avanzado.

RECOMENDACIONES

- Continuar profundizando en el estudio de la temática, de modo que puedan orientarse nuevas investigaciones hacia otras aristas de la situación problemática relacionadas con la formación continua en investigación educativa de los profesores universitarios.
- Incorporar los resultados obtenidos en la presente investigación y el proceder metodológico utilizado para enriquecer la superación posgraduada que se ofrece desde el Centro de Estudio de Ciencias de la Educación de la Uniss.
- Continuar profundizando en el diseño y aplicación de programas de formación continua del profesor universitario a los que los resultados obtenidos en esta investigación les pueda servir de referencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Addine, F. y otros (2010). *La Superación Pedagógica de Profesores en Cuba* [CD-ROM]. Presentación en Curso.6 Pre-evento del evento Internacional, Universidad 2010, La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Addine, F. (2010). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de pedagogía* (p.p. 80 - 101). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Aguiar X. M.(2010).*Modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo" Facultad de Villa Clara* (Tesis de Doctorado). UCLV. Cuba.
- Alarcón, R. (2008). La nueva universidad cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13(2), 1-24. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/440>
- Alarcón, R. (2015). Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora. Congreso Pedagogía 2015, Ministerio de educación Superior, La Habana. Recuperado de: <http://www.uh.cu/node/2671>
- Alonso, L., Salmerón, H. y Azcuy, A.B. (2008): La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1109-1137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003905>
- Alpizar, F.R. (2004). *Modelo de la gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos en la universidad de Cienfuegos* (Tesis de doctorado). Universidad de La Habana. La Habana.

- Alpizar, J. (2008). ¿Profesionales competitivos o competentes? I. visión curricular. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13(2), 70-83.
- Alpizar, J. (2008). ¿Profesionales competitivos o competentes? II. Tipología de competencias. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13(4), 1-14.
- Alpizar, J. (2009). ¿Profesionales competitivos o competentes? III. Estrategia curricular. *Revista Pedagogía Universitaria*, 14(3), 1-10.
- Avello, R., López, R., Álvarez, h., Vázquez, S., Gómez, A.E. y Alpizar, R. (2014). Experiencia cubana sobre la formación del docente latinoamericano en tecnologías para la educación. *Educación Médica Superior*, 28(3). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/303>
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez de Zayas, C. (1996). *La universidad como institución social*. Sucre: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Álvarez, C. M. y Sierra, V.M. (1997). *Metodología de la investigación científica. Investigación científica en la sociedad del conocimiento*. Recuperado de [Http://ecaths1.s3.amazonaws.com/tesis/48107023.UI LIBRO%20BASE.pdf](Http://ecaths1.s3.amazonaws.com/tesis/48107023.UI_LIBRO%20BASE.pdf)
- Álvarez, I. M. (2003). Estrategia para la mejora de las prácticas educativas a través de la superación psicopedagógica de los docentes universitarios. En soporte digital. CEES Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Cuba.
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa*, 45, 45-68. Recuperado de <https://asesorestrategicos.files.wordpress.com/2011/01/articulo-eval-autentica.pdf>

- Álvarez, V. y Hernández, J. (2000). El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 79-123. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1071168.pdf>
- Álvarez, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez, J., Clares, J. Asensio, I., delFrago, R., y otros. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1). Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v17n1/relievev17n1_1.htm
- Aneas, A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/centros/cfrcoruna/system/files/Asumpta+Aneas.pdf>
- Ancizar, R y Quintero, J. (2003). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Añorga, J. (1999). *Educación de avanzada: paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. En soporte digital. ISPEJV. La Habana. Cuba*
- Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación (3ª.ed.)*. Caracas: Oriol ediciones.
- de Armas, N., Lorences, J. y Perdomo, J. M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa [CD-ROM]. Curso 85, Pedagogía 2003, p. 13. Ciudad de La Habana
- Artiles, I. (2010). *Modelo pedagógico para la preparación del profesor en la transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la sede universitaria municipal (Tesis de Doctorado)*. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.

- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2). Recuperado de pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/.../417-934-1-PB.pdf
- Balbo, J. (2008). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades*. En soporte digital. Mesa N° 6 Balbo, Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)
- Bar, G. (1999). Perfil de competencias del docente en el contexto institucional educativo. En soporte digital. *Seminario taller sobre perfil docente y estrategias de formación*, Lima, Perú.
- Barrio, I. y otros. (2012). El estudio de casos. Universidad Autónoma de Madrid. España. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Baute, L. M. e Iglesias, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Revista Pedagogía Universitaria*, XVI (1). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/60>
- Bedoya, J.I. (2003). *Pedagogía ¿Enseñan a pensar?* Colombia: ECOE Ediciones.
- Belando, M R. (1999) Los profesores del Siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: en torno a la formación. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/ejemplar/114241>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final –Proyecto Tuning– América Latina 2004 - 2007. Universidad de Deusto. España: RGM, S.A.

- Berges, J. M. (2003). *Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas en los docentes de secundaria básica* (Tesis de Doctorado). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (2008). Una aproximación más a la epistemología, lógica y metodología de la investigación educacional. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13(3) 1. Recuperado de http://www.cid.uveg.edu.mx/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=7.
- Bermúdez, A., García-Varea, I., López, M.T., Montero, F., de la Ossa, L., Puerta, J.M., Rojo, T. y Sánchez, J.L. (2012). Una definición precisa del concepto nivel de dominio de una competencia en el marco de aprendizaje basado en competencias. Disponible en: <http://www.upcommons.upc.edu/sistream/handle/2099/11958/a20.pdf>
- Blanco, A y Recarey, S. (1999). *Acerca del rol profesional del maestro*. Recuperado de <http://www.bibliociencias.cu/gsdll/collect/tesis/index/assoc/HASH0114.dir/doc.pdf>
- Bondarenko, P. N. (2009) el componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(1). Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100015&script>.
- Braslavsky, C (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2004). La formación en competencias para la gestión de la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *Gestão em Ação*, 7(2), 123-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140203.pdf>

- Briceño, E. (2010). *XII Escuela de Invierno en Matemática Educativa Instituto Tecnológico*. Ciudad Madero. México. Recuperado de <http://www.redcimates.org.mx/Documentos/eime/Seminarios/Avanzados/Resumen%20Briceno.pdf>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Bruner, J.J. (2009). *Prólogo al Debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias y la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/131116.pdf>
- Caicedo, N.M. (2010). La interdisciplinariedad como enfoque para la construcción de competencias. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 2(13). Recuperado de <http://www.ojs.uo.edu.cu/index.php/Didascalía/article/view/4204>
- Camargo, A y Hederich, Ch. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346. Recuperado de <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Cano, R. y Revuelta, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326368.pdf

Caricote, N. (2004). ¿Cómo hacer investigaciones sin complicaciones?, *Acta odontológica venezolana*, 42(3). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0001-63652004000300004&script=sci_arttext

Castellanos, B. (1998). *Investigación educativa. Nuevos escenarios, nuevas actitudes, nuevas estrategias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, B. y Llivina, M. (2004). *ECRO para la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, B., Fernández, A. M., Llivina, M., Arencibia, V. y Hernández, R. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, D. et al. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castro Ruz, F. (1981). Discurso pronunciado en la graduación del 5to contingente del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Doménech. La Habana. 1 de julio de 1981.

Castro, F. (2003). Discurso pronunciado en la Facultad de Derecho. Buenos Aires, Argentina, 26 de mayo del 2003.

Cadenas, E., Rojas, B., y Reyes, C. (2004). *Competencias en el eje investigativo de los participantes de la cohorte 2000- 2004 del subprograma de maestría en educación superior de la UPELIPB* [CD-ROM]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Congreso Internacional de Investigación Educativa.

- Cebreiro, B. y Fernández, M.C. (2004). Estudio de casos. En Salvador, F., Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Cejas, E. (2006). *La formación por competencias laborales: Proyecto de diseño curricular para el técnico en Farmacia Industrial* (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana.
- Centro de Estudios de la Educación Superior. (2007). *Programa Doctoral Curricular Colaborativo en Ciencias Pedagógicas*. Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Cepeda, D. J. (2004). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *Revista iberoamericana de Educación*, 34(4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/709Cepeda.PDF>.
- Cuba, Ministerio de Educación Superior. (2004). *Universalización de la universidad. Informe a la Asamblea Nacional del Poder Popular*. La Habana. [Recuperado de http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4819.pdf](http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4819.pdf)
- Cuéllar, S. O. y Bolívar, E. A. G. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatus teórico. *Revista de la Educación Superior*, 35(3), (139), 7-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60413901.pdf>
- Chávez J, Deler G y Suárez, A. (2009). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chirino, M. V. (1999). *La investigación en el desempeño profesional pedagógico*. Material impreso. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.

- Chirino, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación* (Tesis de Doctorado). ISP Enrique José Varona. La Habana.
- Chirino, M.V. (2004). La investigación en el desempeño profesional pedagógico. En *Profesionalidad y práctica pedagógica*, compilación de Gilberto García Batista. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colombia, (2003). *Convenio Andrés Bello: La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogota: Editorial Carrera.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia; algunas reflexiones desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Recuperado de www.oei.es/oeivirt/rie19a02.htm
- Crespo, T. (2007). Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica. Perú: San Marcos.
- Crespo, T. y Aguilasocho, D. (2009). *El empleo del EXCEL para el procesamiento de criterios de expertos utilizando el método Delphy*. En soporte electrónico.
- Creswell, J. W. (2003). *Diseño de Investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. 2ª Ed. California, EUA: SagePublications, Inc
- Cruz, V. (2005, septiembre). *Tendencias de la formación superior avanzada en América Latina*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Boliviano en Educación Postgraduada. Sucre, Bolivia. Recuperado de http://www.aui.org/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=204&lang=es.
- Cuesta, A. (2001) *Gestión de competencias*. Cuba: Editorial Academia.

- Díaz-Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudios*. México: Nuevomar. (Hay edición corregida en Paidós, México, 1998)
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado, revista de Curriculum y formación del profesorado*, 17(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf>
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Trabajo presentado en el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- De Vries, W. y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4). Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/71>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana, p. 98.
- Díaz de Miguel, M. (1993). *El desarrollo profesional docente y la resistencia a la innovación educativa*. Asturias: Servicios de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Díaz de Miguel, M. et al. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Díaz de Miguel, M. et. al. (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Echevarría, M. C. (2011). *Estrategia de gestión de la formación científico investigativa del docente universitario* (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente. Cuba.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Enciclopedia General de la Educación (1999). *Océano* (Vol. 2). Barcelona: Grupo Editorial S.A.
- Eulalio, N. (1999). *Cómo se forma un docente universitario*. Recuperado de <http://www.rau.edu.uy/agro/rnorte/formacion/materiales/docente.pdf#search='Fci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20de%20los%20docentes%20universitario>
- Fabara, E., Buenaventura, M. y Torres, J. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. OREALC/UNESCO. 2004 Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf

Feixas, M. (2001). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Recuperado de <http://dewey.uab.es/mfeixas/pdf/Comunicaci%F3TESI.pdf#search='Competencias%20docentes%20del%20profesor%20universitario'>.

Feixas, M. (2001). *Los cambios de la docencia en el profesor universitario*. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/cambios%20docencia-ev.pdf#search='Competencias%20docentes%20del%20profesor%20universit>

Fernández A. M., Castellanos, B., Llivina, M. y otros. (2002). *Caracterización del estado actual y las potencialidades de la actividad científica y su gestión en el sector educacional de la Ciudad de La Habana* [CD-ROM]. Resultado del Proyecto de Investigación “La gestión de la actividad científica en el sector educacional (MINED) de la Ciudad de La Habana”. Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana.

Fernández, A.M., Castellanos, B., Llivina, M.J., Arencibia, V. y Hernández, R. (2005). *La investigación educativa desde un enfoque dialéctico* [CD-ROM]. Curso 9 Evento de Pedagogía 2005. La Habana: Copyright Educación Cubana.

Forgas, J. (2003). *Diseño curricular por competencias: Una alternativa para la formación de un técnico competente* [CD-ROM]. Trabajo presentado en el evento Pedagogía 2003, (p.p. 23-29). La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.

Forgas, J. (2003): *Modelo para la formación profesional en la educación técnica y profesional, sobre la base de competencias profesionales en la rama mecánica* (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico Frank País. Santiago de Cuba.

Forgas, J.A. y Forgas, M.R. (2007). *Relación esencial entre competencias profesionales y niveles de desempeño desde el diseño curricular* [CD-ROM].

Curso 76, Evento Internacional Pedagogía 2007. Universidad Pedagógica “Frank País García”. Santiago de Cuba:Órgano Editor Educación Cubana.

Freire, P. (1998). *Pedagogía da autonomia. Saberes necessáriosá prática educativa*. Río de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A.

Fuentelsaz, G. C., Navalpotro, P. S., y Ruzafa, M. M. (2007). Competencias en investigación: propuesta de la Unidad de coordinación y desarrollo de la Investigación en Enfermería (INVESTÉN-ISCIII). *Enfermería clínica*, 17(3), 117-127. [Recuperado de http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2320356](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2320356)

Fundora, G (2010). La educación superior avanzada: calidad-equidad- pertinencia: tasas de coberturas terciarias en América Latina y el Caribe. *Pedagogía Universitaria*, 15(1), 41. [Recuperado de cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/521](http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/521)

Gallardo, T de J. (2004). *La educación en valores morales en el contexto empresarial a través del vínculo universidad-empresa: hacia un modelo de superación a directivos* (Tesis de Doctorado). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara.

García, M. I. (1998). Interpretación de las características de las competencias investigativas de los docentes del ISPEJV [CD-ROM]. Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana.

García, L. y otros. (1996). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García, G. y otros. (1996). *Metodología de la investigación educativa*, Primera parte, La Habana: Pueblo y Educación.

- García, G. et al. (1998). *Metodología de la investigación pedagógica*. Tomo I, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, M. A. (2005). *La eficiencia terminal en los estudios de Posgrado con orientación en investigación (UMSNH)*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Posgrado en Derecho de la UNAM. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/derecho/congreso/Ponencias>
- García, M. A. (2013). Concepción desarrolladora del proceso de superación profesional del docente. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/superacion-profesional/>
- García, J.A. (2000). La formación de formadores para la formación continua. *Formación XXI*, 2,56-60.
- García Fraile, J.A., y Tobón, S. (Coords.) (2008). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A. B. Representaciones Generales, S.R.L
- García Fraile, J.A., y Tobón, S. (2009). *Estrategias didácticas para formar competencias*. Lima: A.B. Representaciones Generales.
- García Fraile, J.A., Tobón, S., López, N. (2009). *Manual sintético de gestión curricular por competencias*. Lima: A.B. Representaciones Generales.
- García Fraile, J.A., Tobón, S., y López, N. (2010). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias: hacia un enfoque socioformativo*. Caracas: Unimet.
- Gazzola, A. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Editorial IESALC-UNESCO.
- Guisasola, J., Pintos, M.E. y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias (una experiencia de formación continua del profesorado en el país Vasco y

Cantabria). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 207-222. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118109>

Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En A. Argüelles (Comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135. Recuperado de <http://biblat.unam.mx/pt/revista/islas-santa-clara/articulo/los-paradigmas-de-investigacion-en-las-ciencias-sociales>

González, A. (2004). *Educación Superior: Realidades y Perspectivas*. Manuscrito no publicado, Centro de Estudios en Educación, Universidad Central de Las Villas, Santa Clara, Cuba.

González, A. (2006). *La universidad renovada*. Perú: Editorial UNSA.

González, A. (2008). *Estrategia para la formación pedagógica del claustro de la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas* [CD-ROM]. Trabajo presentado en el Evento Internacional universidad 2008.

González, A. (2011). Conferencia impartida Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central "Martha Abreu" de las Villas. Inédita.

González, A. y Gallardo, T. (2007). *Investigación educativa*. Perú: Editorial UNAS. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/12/ard2.htm>

González, V. (2002). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. La Habana: CEPES. Monografía. Universidad de La Habana.

- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF>
- González, V. (2006). *Educación y desarrollo de competencia profesionales en la Universidad. Su concepción e instrumentación desde una perspectiva sociohistórica del desarrollo humano* [CD-ROM]. Trabajo presentado en Universidad 2006. La Habana, Cuba.
- González, V. M. y González, T. R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>
- González, J. M. (2001). *Alternativa para contribuir al perfeccionamiento de la formación del profesor investigador* (Tesis de Maestría). Universidad de Oriente. Cuba
- González, O. (1996). El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. En: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Universidad de La Habana. Departamento de Psicología y Pedagogía, CEPES y Corporación Universitaria de Ibagué. Colombia: Fondo Editorial, Ibagué.
- Goode, W. y Hatt, P. (1976). *Métodos de investigación social*. México: Trillas.
- Guadarrama, P., Castellanos, I. y Martínez, M. (1992). *Lecciones de filosofía marxista-leninista*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guevara, G. (2013). *La formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa* (Tesis de Doctorado). Universidad de Ciencias pedagógicas de Santi Spíritus. Cuba.
- Guzmán, A. A. (2006). *Antología de investigación*. Doctorado en Ciencias de la Educación. IUNAES.

- Harrison, L., Hernández, A. R., Cianelli, R., Rivera, M. S. y Urrutia, M. (2005). Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una perspectiva latinoamericana. *Ciencia y Enfermería*, 11(1), 59-71.
- Heinze, A. & Procter, C. (2004). Reflections on the Use of Blended Learning. Education in a Changing Environment conference proceedings, University of Salford, Salford, Education Development Unit, Available on-line: http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf)
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R y Otros. (2011). Metodología de la investigación. México: 5ta Edición. Editorial: Mc Graw Hill.
- Hernández, Y. (2010). *La importancia de la formación investigativa en los docentes universitarios en el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/importancia-formacion-curricular-docentes-universitarios-siglo-21/>
- Horruitiner, P. (1997). La formación de profesionales en la educación superior cubana. En *Revista Pedagógica Universitaria*, 2(3). Recuperado de <http://www.cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/120>
- Horruitiner, P. (2006). *La Universidad Cubana: El modelo de formación*. Editorial Félix Varela. La Habana. p 249.
- Imbernón, F. (1998). *La Formación del Profesorado*, Barcelona: Editorial Laia.
- Imbernón, F. (2000 junio). *La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía* [CD-ROM]. Trabajo presentado en el *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona

- Imbernón. F. (2001). La formación en los centros educativos ¿tendencia o moda? En colección: *Claves para la innovación educativa*. (7:15-21). España: Laboratorio Educativo.
- Iñigo E., Sosa A. y Vega, J. (2006). Acercamiento a una propuesta de relación y clasificación de competencias profesionales para la evaluación del desarrollo profesional de los egresados de la Educación Superior en Cuba. En: *Avances y perspectiva desde la investigación universitaria*. La Habana:Editorial Félix Varela.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M.Y. y Acuña, K.F. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000100011>.
- Joyce, B.(Ed.). (1990).*School Culture Through Staff Development* .Virginia: ASCD.
- Jaik, D. A. (2008). *Principales elementos relacionados con la eficiencia terminal en la maestría en educación: El caso de una escuela particular* (Tesis de Doctorado). Instituto Universitario Anglo Español. Durango, México.
- Kagan, D. (1992).Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of EducationalResearch*, 62(2), 129-170.
- Klingberg, I. (1978). Introducción a la didáctica General. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lanier, J. E. y Little, J. W. (1986). Research on teacher education. En Wittrock, M. C. (Ed.).

- Lanuez, M. (1994). *Metodología de la investigación* [CD-ROM]. Material de apoyo al curso de Metodología de la investigación, IPLAC, Ciudad de la Habana.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Grao.
- León, ZM. (2012) Modelo pedagógico de formación permanente de los docentes en el proceso docente-educativo-productivo y de servicio en los institutos universitarios de tecnología. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1(3). Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228381.pdf>
- Levy-Leboyer, C. (1997): "Gestión de las competencias"; Barcelona: Ed. Gestión 2000, S. A.
- Llivina, M.J. (2007). Investigación e innovación educativa vs calidad de la educación. *Pedagogía 2007*. La Habana: Oficina UNESCO.
- López, M.C. y Fernández, A. (2010). Reflexiones y Demandas de egresados de la Universidad de Granada sobre la Formación Práctica: Aportes para la mejora del espacio europeo de educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(31). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/>
- López MC., Latorre MJ. y León MJ.(2006).*Los docentes universitarios ante el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Granada. Disponible en: http://web.ua.es/.../2006.../espacio_europeo_de_educacion_superior.htm
- Londoño, G. (2004). Representaciones sociales de la enseñanza de la metodología de investigación. *Ciencia y tecnología*, 22(3). Julio-septiembre 16-23.
- Machado, E. F. (1999). *Ciencia conciencia. Diseño para un acercamiento de transformación-acción en la investigación pedagógica cubana*. La Habana: Ed. Educación.

- Machado, E. F. (2008) El problema científico-educativo. Estudio liminar desde una perspectiva marxista. *Revista Pedagogía Universitaria*; 13(3), 115 Recuperado de <http://www.cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/437/428>
- Machado, E.F. y Montes de Oca, N. (2008). El potencial científico de la investigación educativa: sus dimensiones esenciales. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13(1), 134. Recuperado de http://www.cid.uveg.edu.mx/opac_css/index.php?lvi=cmspage&pageid=7&id
- Magendzo, A. (2003). Transversalidad y curriculum. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mayorga, R. (1999) Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI.- *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 3. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie21a02.htm>
- Morles, V. (1998). La universidad latinoamericana: necesidad de replantear su misión. Ed. UNESCO. p. 1
- Mariño, M. A. y Ortiz, E. (2011). La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios. *Revista Pedagogía Universitaria*, 16(3). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/74>
- Mariño, M. A. y Ortiz, E., Addine, F. y Pérez, F. (2011). *El desarrollo de competencias pedagógicas básicas en carreras no pedagógicas: una experiencia de la educación superior cubana* [CD-ROM]. Trabajo presentado en el evento Pedagogía 2011. La Habana.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo. Maestros de ayer, hoy y siempre*. Recuperado de <http://www.redescepalcala.org/.../FORMACION%20INICIAL%20Y%20PERMANENTE%20DE%20LOS%2>

- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>
- Marrero, O. y Pérez, M. (2013). Currículo y competencias investigativas. Estudio de su relación en la educación superior. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Recuperado de <http://atlante.eumed.net/curriculo-competencias-investigativas/>
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/re337.htm
- Marín, A. (2002). Competencias: "Saber hacer", ¿en cuál contexto? En: *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Santa fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Martí, P. J. (1990). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, M. (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
- Martínez, M. (2002). Los métodos de investigación educacional: lo cuantitativo y lo cualitativo. Soporte magnético.
- Matías, A. Rangel, M. y Pino, E.J. (2015). El enfoque dialéctico materialista en las investigaciones educativas. *Pedagogía y Sociedad*, 18(42). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/150>
- MES, (1994). Dirección de Formación del Profesional. La Universidad que queremos. La Habana.

- MES. (2004). *Reglamento Educación de postgrado No.132/2004 de la República de Cuba*. Recuperado de <http://instituciones.sld.cu/.../RM-132-04-Reglamento-de-la-Educ-de-Posgrado.pdf>
- MES. (2008) Instrucción No 3/2008 del MES Sobre Sistema de superación de profesores en el Ministerio de Educación Superior. Documento de RRHH y Dirección de Postgrado en los CES.
- Mesa, G. (2011). *Estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar* (Tesis de Doctorado). Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara
- Mertens, L. (1996). *Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos* [CD-ROM]. Documento de referencia presentado en el seminario internacional Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. Guanajuato: México.
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo. Recuperado de: <http://cinterfor.org.uy/public>
- Mertens, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Ministerio de Educación. (2006). VII Seminario Nacional para Educadores. Tabloide. Ministerio de Educación.
- M. de Miguel et. al. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miranda, T., Paéz, V. y Silverio, M. (2000). Modelo del profesional de la educación [CD-ROM]. Resultado del Proyecto de Investigación "Diseño, desarrollo y

evaluación del currículo del profesional de la educación”. La Habana: Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona.

Molina, M., Ancizar, R y Quintero, J.F. (2003). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF)

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 1-18.

Mora, L. M. y Sepúlveda, P. (1999). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.

Morales, O. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Rev. EDUCERE*, 9(29),217-224. ISSN: 1316-4910.

Morales, M. y Carballo, M. (2012). *La superación profesional del tutor para el desarrollo de la actividad científica ante los actuales retos de la Educación Superior* [CD-ROM]. Trabajo presentado en el Evento Universidad 2012, Editorial Universitaria Félix Varela.

Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico. *Perfiles Educativos*, 26,105-106. México. ISSN: 0185-2698.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Nocedo I. (1981). Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Nocedo, I., Castellanos B., García G., Addine F., González, C. et al. (2001), *Metodología de la investigación educativa* Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Núñez, J. (2007). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debe olvidar*. La Habana: Editorial Félix Varela, p.10
- Núñez, N. y Palacios, P. (2002). *Modelo teórico para un programa de capacitación continua de docentes en servicio en educación básica* (Tesis de Doctorado). Lambayeque. Perú.
- OECD.(2002).*Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Recuperado de (www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo. OIT. (2003). *Alianzas entre formación y competencia*. Ginebra: OIT
- Organización Internacional del Trabajo. OIT (1998). *Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999*. Ginebra: OIT.
- Orozco, L.E. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 3. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/31/90>
- Ortega, R. E. y Jaik, D. A. (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 72-75.<http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/8884/2010%20ART%20NAC%20PRAXIS%20INVEST%202%283%29%20EOR%20AJD.pdf?sequence=1>
- Ortiz, E. (2003). Competencias y valores profesionales.*Revista Pedagogía Universitaria*, 6(2), 59-64. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/183/177>

- Ortiz, E. y Mariño, M.A. (2004). Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior. *Pedagogía Universitaria*, 9(5). Recuperado de de.vi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/issue/archive
- Ossa, M. (2003). Pautas para citar textos y hacer listas de referencias según las normas de la American Psychological Association. (APA). *Revista EMA*, 8(3), 335-349. Recuperado de <http://owl.english.purdue.edu/handouts/research/r-quotprsum.html>.
- Parra C, Ecima I, Gómez MP y Almenárez F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación. educare*, 13(3). Recuperado de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext
- Palacios, L. (2010). *Estrategia de la dinámica investigativa en el proceso de formación docente* (Tesis de Doctorado). Universidad de Oriente. Cuba.
- Pedroza, R. y Abadia, M. (2013). *La Investigación Científico-Educativa en México y Brasil*. Disponible en <http://www.hottopos.com.br/videtur11/invescie.htm>
- Pérez, G. (2001). *Metodología de la investigación educacional*. T.I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, G., García, G., Nocedo, I. y García, M. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela* (2ª. Ed.) Chile: Dolman Ed.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.

- Plá, R. y Achiong, G. (2007). *Concepción Didáctica de la Formación de Competencias Profesionales del Docente en condiciones de Universalización* [CD-ROM]. Curso 83 Evento Pedagogía 2007. Cuba: Editor Educación Cubana.
- Pimienta, J.H. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón*, 63(1), 77-92.
- Pineda, P. y Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- Ponce, Z. (2005). El desempeño profesional del tutor del docente en formación en la escuela primaria como microuniversidad (Tesis de Doctorado). Matanzas: I.S.P "Juan Marinello".
- Porlán, R. (1997). El curriculum para la formación permanente del profesorado. En: *Proyecto curricular: investigación y renovación escolar* (IRES). Sevilla.
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* (Tesis de Doctorado). Barcelona, España.
- Punceles, L. (2012). *Modelo de formación pedagógico continuo para el desarrollo de la competencia didáctica en los docentes del colegio Universitario Francisco de Miranda* (Tesis de Doctorado). Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa clara.
- Punceles, L. y González, A. (2012) Qué modelo y/o tendencia asumir en la formación del docente universitario. *Revista IPLAC*. Recuperado de <http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?>
- Restrepo, B. (2000) Aprendizaje basado en problemas (ABP). Formación de profesionales de la salud Rionegro. Programa UNI-Rionegro.
- Restrepo, B. (2002) Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. En Red (www.oei.revista)

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Carrillo, M. (2010) La formación en investigación educativa: una necesidad del profesor de las Filiales Universitarias Municipales (FUM). En: Colección 1 Responsabilidad social y pertinencia de la educación superior en los entornos locales. Editorial Universitaria: Félix Varela. ISBN: 978-959-07-1954-7.
- Rodríguez Carrillo, M. (2011 junio) *La formación de competencias en investigación educativa en los profesores universitarios* [CD-ROM]. Trabajo presentado en el Cuarto Evento Científico Metodológico Nacional de la Universalización de la Educación Superior. Universidad de Holguín ISBN: 978-959-16-1350-9
- Rodríguez Carrillo, M., Pino, R.E. y González, A. (2014). La formación de competencias en investigación educativa en los profesores de las filiales universitarias municipales. *Revista Infociencia*, 18(4). Recuperado de <http://infociencia.idict.cu/index.php/infociencia/article/view/434>
- Rodríguez Carrillo, M. y Urbay, M. (2015). La formación del profesor universitario en investigación educativa. *Pedagogía y Sociedad*, 18(44). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/337/260>
- Rodríguez Carrillo, M. y Urbay, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3). Recuperado de http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/511/pdf_63
- Rodríguez, S. (2011). Prólogo. En: Saravia, M. A. Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. En *Cuadernos de docencia universitaria* 20. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela
- Rodríguez, M. C., Cabrera, E. y Cruz J. (2013). *La utilización de la categoría formación en la investigación en ciencias pedagógicas*. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/ciencias-pedagogicas/>
- Roca, A. (2001). *El desempeño pedagógico profesional. Modelo para el mejoramiento en la Educación Técnica y Profesional* (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín.
- Romero, S. C. (2014). *Programa de formación permanente del profesorado de la nueva universidad politécnica venezolana en educación en valores morales*. (Tesis de Doctorado). Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara. Cuba
- Rueda, M. La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE*, 11(2).
- Ruiz, A. (1999). *La investigación educativa*. Río de Janeiro: Editorial Grifó.
- Ruiz, A. (2005). *Introducción a la investigación en la educación* [CD-ROM]. Materiales de la Maestría en Ciencias de la educación. La Habana
- Ruíz, B. C. y Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 10(18)
- Salinas, A. M. y Álvarez, R. (2010). *La formación en competencias, un reto para el docente de la licenciatura en intervención educativa en la universidad pedagógica nacional* [CD-ROM]. Trabajo presentado en el Evento. Universidad 2010. La Habana. Cuba.

- Salmerón, E. y Quintana, O. (2008) *Los resultados científicos de la investigación: el programa como resultado científico* [CD-ROM]. Universidad de las Ciencias Pedagógicas Félix Varela. Villa Clara
- Santos, J. (2005). *La concepción de las competencias profesionales desde un enfoque pedagógico*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos46/concepcion-competencias/concepcion-competencias.shtml>
- Sánchez, F. L. (2003). Curriculum basado en competencias, una necesidad para la formación docente. Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Hidalgo. Michoacán. Material en soporte magnético.
- Sánchez, T., Molina, P., del Valle, R., Pascual, G. y Alivial, M. (2012). Orientaciones para la renovación curricular. Guía 2 Niveles de dominio de la competencia. Centro de innovación de la docencia. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Sierra, R. A. (2002). *Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*. En G. García Batista (Ed.), *Compendio de Pedagogía* (pp. 311-328). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Soto, A (2002) *La gestión por competencias: Una revisión crítica*. *Capital Humano*, 159, 30 – 42.
- Soto, E. (2005). *Sobre el diseño y otras consideraciones en la metodología de la investigación educativa* [CD-ROM]. Matanzas: I.S.P “Juan Marinello”.
- Soussan, G. (2002). La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM en Formación docente: un aporte a la discusión.
- Spencer, J. R., MacClellandD., y Spencer S. M. (1994). *Competency. Assessment methods. History and state of the art*. Hay/Mc. Research Press.

- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Sroufe: *La contribución de la educación superior al sistema educativo*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/system-.html>.
- Stake, R. E. (1998). *Advances in program evaluation* (Vol. 4). Londres: JAI Press
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse L. (1994). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stokking, K., Van der Scaf, M., Jaspers, J., y Erkens, G. (2004). Teacher's assessment of student's research skills. *British Educational Journal*, 30(1), February, 93-116.
- Taylor, M. (1998). Educación y capacitación basadas en competencias: un panorama de la experiencia del Reino Unido. En Formación basada en competencia Laboral. Cinterfor/OIT, POLFORM/OIT, CONOCER. Serie Herramientas para la transformación. Cinterfor/OIT.
- Tejada, C.M., y Tobón, S. (Coords.) (2006). *El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30. Recuperado de <http://www.pangea.org/peremarques/dioe/competencias.pdf>

- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, 57, 8-14. Recuperado de <http://www.pangea.org/peremarques/dioe/competencias.pdf>
- Tejada, R. (2011) La evaluación y acreditación de competencias profesionales en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 3 (1), 1-11.
- Tejada, R. (2011 Mayo). *La formación basada en competencias y sus desafíos para la educación superior*. Trabajo presentado en el VII Taller Internacional innoed´2011. Innovación Educativa - Siglo XXI. Las Tunas, Cuba.
- Tejada, R. y Sánchez, P. (2010). Estrategias de intervención para la formación de competencias profesionales en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 15(5). Recuperado de <http://www.cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/554>
- Theez, M. (1994). La formación en investigación educativa en la educación a distancia. *Revista Cubana de Educación Superior*, 14(2).
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. La Ceja: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (1ra Ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2 da Ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2007). *Lineamientos generales para implementar la evaluación de las competencias en la Universidad de Chile*. pp.24- 29. Santiago de Chile: Universidad de Chile
- Tobón, S. (2009a). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E. J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2009b). Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias. En E. J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2010). *Currículo y ciclos propedéuticos por competencias*. Bogotá: Ecoe. Ediciones.
- Tobón, S., y Agudelo, H. (2000). Pensamiento complejo y formación humana en Colombia. En *Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo* (Tomo I). Bogotá: ICFES.
- Tobón, S., y Fernández, J.L. (2001). *El pensamiento complejo y la construcción de términos científicos: Un enfoque desde la Cartografía Vincular Conceptual (CVC)*. Trabajo presentado en el IV Seminario Nacional de Terminología. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM).
- Tobón, S., y Fernández, J.L. (2003). La cartografía conceptual. Islas Baleares (España): Memorias del IV Congreso Internacional Virtual de Educación.
- Tobón, S., y Fernández, J.L. (2004). *Saberes para vivir plenamente en familia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Tobón, S., y García Fraile, J.A. (2006). *Las competencias en la educación superior*. Madrid: Universidad Complutense.
- Tobón, S., García, J.A., Rial, A., y Carretero, M. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, S., Montoya, J.B., Ospina, B.E., González, E.M., y Domínguez, E. (2006). *Diseño curricular por competencias*. Medellín: Uniciencia.
- Tobón, S., y Mucharraz, G. (2010). *El modelo de competencias en las prácticas docentes: hacia escenarios significativos de vida*. México: Pearson.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Torralba, J. M^a. y et al. (2003). *The cost-benefit criterion in giving priority to university professors' competencies*. International Conference on Engineering Education, Valencia. Recuperado de <http://www.upc.es/euetib/xiicuiet/comunicaciones/din/comunicacions/263.pdf#search='Competencias%20del%20profesor%20universitario'>
- Torralba, J., Sánchez, A.T., Miguel, M., Gil, H., González, F., Barcelo, S. y Ruíz, V. (2005). *Competencias del profesorado adaptadas a las circunstancias de la docencia*. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de <http://www.upc.es/euetib/xiicuiet/comunicaciones/din/comunicacions/263.pdf>
- Trujillo, N. A. (2007). *La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las universidades pedagógicas* (Tesis de Doctorado). Universidad de ciencias pedagógicas de Santi Spíritus. Cuba.
- Trujillo, F. (2007). *El papel de las competencias*. Málaga.

- Tünnermann, C. (1996). Conferencia introductoria. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana: UNESCO.
- Tünnermann, C. (2005) La autonomía Universitaria frente al mundo globalizado. Santo Domingo, República Dominicana: UDUAL
- Tünnermann, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 120-33. Disponible en: <http://ries.universia.net>
- Tunning América Latina.(2007). *Informe final Proyecto Tunning América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- UNESCO. (1990).Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos Tailandia en el 1990*, París: UNESCO.
- UNESCO. (1991). *Informe IV Reunión regional Intergubernamental del Proyecto principal de Educación celebrada en Ecuador en el 1991*. París: UNESCO
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1996): *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO. (2000). *Foro Educación para Todos en la Américas, Santo Domingo, 2000*. París: UNESCO

- UNESCO, (2009). *Conferencia mundial sobre Educación Superior: La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO-CRESALC. (1997). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión de América Latina y el Caribe*. Tomos I y II, Caracas.
- Vecino, F. (2001). *Las universidades cubanas a las puertas de un siglo: realidades y desafíos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vecino, F. (2006). Conferencia magistral “La universalización de la universidad por un mundo mejor”. En: *Universidad 2006*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vezub, L.F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 911-937.
- Vigotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vigotsky, L.S. (1988). *Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de lecturas de psicología de las edades I*. Tomo III. La Habana: Universidad de La Habana.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero: Bilbao.
- Vitarelli, MF. (2005). *Formación docente e investigación: propuestas en desarrollo - 1a ed.* - San Luis: L.A.E. Recuperado de: <http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Presentacion.pdf>

- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos", en W. B. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid: Narcea.
- Weinert, F. E. (1999). Definition and Selection of Competencias. Concepts of Competente. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich.
- Winterton, J., Delamare Le-Deist, F., y Stringfellow, E. (2005). Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype, Thessaloniki: Cedefop
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296-306.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE
- Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005. Publicado en Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Zabalza, M. A. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. **Educação*, 31(3), 199-209. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/.../3389>
- Zabalza, M. A (2010). El trabajo por competencias y los equipos docentes. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 7 (13). Recuperado de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/.../115>
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, (Enero-Abril), 21-43.

Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Zubiría, M. (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. En G. Bustamante et al. (Eds.), *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

ANEXOS

Anexo 1. Guía para el análisis de documentos

Objetivo: Valorar las exigencias a la formación continua del profesorado universitario en los documentos que norman este proceso.

Fuentes documentales:

- Nivel ministerial: Reglamento de Posgrado.
- Nivel institucional: planeación estratégica, el plan de trabajo metodológico, el plan de investigación y posgrado.
- La dirección de la Facultad y Filial: la planeación estratégica, el plan de trabajo metodológico, el plan de investigación y posgrado, las actas del consejo docente y las actas de las sesiones científicas.

Aspectos a revisar:

- Identificación de objetivos relacionados con el proceso de formación de los profesores universitarios.
- Contenidos relacionados con la formación en varios aspectos del desempeño del profesor.
- Contenidos específicos relacionados con la competencia para la investigación educativa.
- Orientaciones metodológicas relacionadas con los procedimientos para la formación continua de los profesores universitarios.
- Orientaciones acerca de las formas en que se desarrolla el proceso de formación continua.

- Recomendaciones acerca de la evaluación del profesor relacionada con la competencia para la investigación educativa.

Anexo 2. Guía para el análisis de documentos

Objetivo: Valorar las exigencias a la formación continua del profesorado universitario en los documentos que norman este proceso.

Fuentes documentales:

- Plan individual anual de los profesores.

Aspectos a revisar:

- Identificación de objetivos relacionados con el proceso de formación de los profesores universitarios.
- Contenidos relacionados con la formación en varios aspectos del desempeño del profesor.
- Contenidos específicos relacionados con la competencia para la investigación educativa.
- Recomendaciones acerca de la evaluación del profesor relacionada con la competencia para la investigación educativa.

Anexo 3 Guía de observación a reuniones de departamentos, rendiciones de cuentas de proyectos y sesiones científicas.

Objetivo: obtener información acerca de la proyección de la investigación educativa y el seguimiento a las acciones de formación continua de los profesores.

Parámetros a observar	Escala valorativa			
	S	CS	AV	RV
Identificación de los problemas de la práctica educativa.				
Aporte de soluciones novedosas a estos problemas.				
Problematización alrededor de los factores que inciden en la formación del profesor.				
Identificación de fortalezas y oportunidades de la institución.				
Verificación y control del cumplimiento y dominio de los documentos normativos.				
Atención al trabajo metodológico y científico metodológico como complemento de la formación.				
Se atienden las líneas de investigación como vía para la mejora de la práctica educativa.				

Leyenda:

S: siempre CS: casi siempre

AV: a veces RV: raras veces

Anexo 4 Guía de observación a clases y eventos científicos desarrollados.

Objetivo: valorar en el desempeño de los profesores universitarios la competencia para la investigación educativa

Aspectos a observar

- Identifica problemas de la práctica educativa.
- Reflexiona sobre los núcleos teóricos que fundamentan los problemas de la práctica.
- Propone alternativas de solución para la mejora de la práctica educativa.
- Comunica los resultados científicos con claridad, precisión, rigor y convencimiento.
- Toma decisiones sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que presenta.
- Actúa con ética y compromiso científico.
- Es auténtico en las soluciones que propone.
- Incorpora los resultados de la investigación educativa al perfeccionamiento de la calidad del aprendizaje.
- Moviliza y transfiere los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones en correspondencia con las demandas sociales.

Instructivo para la aplicación de la escala:

Escala de 1 al 5 donde:

- 1- Expresa la tendencia al mal.
- 2- Expresa la tendencia al regular.

3- Expresa la tendencia al bien.

4- Expresa la tendencia al muy bien.

5- Expresa la tendencia al excelente.

- Nivel básico: cuando el profesor se ubica entre 1 y 2.
- Nivel intermedio: cuando el profesor se ubica entre 3 y 4.
- Nivel avanzado: cuando el profesor se ubica en 5.

Anexo 5 Guía de entrevista a directivos de la Facultad de Contabilidad y Finanzas y de la FUM Fomento.

Objetivo: obtener información sobre los criterios que tienen los directivos acerca del estado en que se encuentra la formación continua con énfasis en el contenido de la competencia para la investigación educativa de los profesores universitarios.

Cuestionario

¿Qué entiende por competencia para la investigación educativa?

¿Considera necesario que los profesores universitarios la posean en función de perfeccionar su práctica docente? ¿Por qué?

¿Qué cualidades debe poseer un profesor competente para la investigación educativa? Argumente.

¿Qué posibilidades brinda la institución para la formación del profesor universitario en investigación educativa?

¿Tiene concebido dentro del trabajo metodológico de su área, acciones para la formación del profesor universitario en investigación educativa? ¿Cuáles?

¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades que a su criterio poseen los profesores universitarios respecto a la investigación educativa? ¿Por qué?

¿Cómo refleja este aspecto en la evaluación profesoral? Argumente.

¿Qué acciones considera usted deben desarrollar los profesores para perfeccionar su formación en investigación educativa?

Anexo 6 Encuesta a profesores

Objetivo: Obtener información acerca de la formación que poseen los profesores en la competencia para la investigación educativa.

Se está realizando una investigación sobre la formación del profesor universitario en la investigación educativa, con el objetivo de proponer un programa para perfeccionar este proceso. Teniendo en cuenta estos elementos, necesitamos de su colaboración sincera con la finalidad de mejorar el trabajo que hoy se desarrolla.

Datos

Formación profesional _____ Categoría docente _____

Categoría científica _____ Experiencia pedagógica _____

1. Lea detenidamente y seleccione las competencias que a su modo de ver debe poseer un profesor universitario.

- a) _____ competencia didáctica.
- b) _____ competencia para la orientación educativa.
- c) _____ competencia para la comunicación educativa.
- d) _____ competencia para la investigación educativa.
- e) _____ competencia para la dirección educacional.

2. Ha recibido alguna formación para perfeccionar su desempeño en la investigación educativa?

Sí ___ No ___ ¿Cuál?

3. ¿Cuáles de las siguientes acciones relacionadas con la competencia para la investigación educativa considera tener menos desarrolladas?

- a) ____ Formular el problema científico.
- b) ____ Diseñar la investigación.
- c) ____ Organizar el trabajo científico.
- d) ____ Diagnosticar el objeto de investigación
- e) ____ Elaboración de la propuesta.
- f) ____ Evaluar los resultados científicos obtenidos.
- g) ____ Buscar, almacenar y procesar la información.
- h) ____ Comunicar con claridad, precisión, rigor y convencimiento los resultados alcanzados.
- i) ____ Sustentar resultados científicos.
- j) ____ Valorar críticamente resultados científicos.

4. Evalúe su formación para diagnosticar los problemas que se le presentan en la práctica pedagógica.

____ excelente ____ buena ____ aceptable
____ óptima ____ regular ____ deficiente

5. Ante la necesidad de diagnosticar un problema pedagógico, ¿qué acciones le resultan más difíciles?

- a) ____ Determinar las tareas diagnósticas.
- b) ____ Seleccionar métodos y técnicas de diagnóstico.
- c) ____ Aplicar métodos y técnicas.

- d) ____ Procesar la información.
- e) ____ Comparar el estado real y el estado deseado.
- f) ____ Elaborar conclusiones diagnósticas.
- g) ____ Proponer la solución al problema.

6. En las investigaciones realizadas ¿Por qué vía conoció la existencia del problema?

- a) ____ Está declarado en el banco de problemas del área.
 - b) ____ Se lo propuso el tutor.
 - c) ____ Está declarado en el banco de problemas del municipio.
 - d) ____ Se lo sugirió otra persona.
 - e) ____ A través del diagnóstico del proceso docente-educativo.
 - f) ____ Otras vías, ¿cuáles?
-
-

7. ¿Cuáles son las cualidades que a su juicio debe reunir un profesor con competencia para la investigación educativa?

8. Si fuera a evaluarse atendiendo al dominio de la competencia para la investigación educativa, ¿en cuál de los niveles siguientes se ubicaría?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

Instructivo

Escala de 1 al 5 donde:

1-Expresa la tendencia al mal.

2-Expresa la tendencia al regular.

3-Expresa la tendencia al bien.

4-Expresa la tendencia al muy bien.

5-Expresa la tendencia al excelente.

9. Dentro del trabajo metodológico que desarrolla tiene concebido acciones en función del desarrollo de la competencia para la investigación educativa. ¿Cuáles?

10. Con el trabajo científico metodológico que desarrolla se siente:

Satisfecho

Parcialmente satisfecho

Insatisfecho

Indiferente

Anexo 7 Análisis del producto de la actividad

Guía para la revisión de ponencias presentadas en eventos científicos

Objetivo: obtener información acerca de la proyección de la investigación educativa y el seguimiento a las acciones de formación continua de los profesores.

Aspectos a observar:

- Se identifican los problemas de la práctica educativa.
- Se aportan soluciones novedosas a estos problemas.
- Se problematiza alrededor de los factores que inciden en la formación del profesor.
- Se identifican fortalezas y oportunidades de la institución.
- Se verifica y controla el cumplimiento y dominio de los documentos normativos.
- Se atiende al trabajo metodológico y científico metodológico como complemento de la formación.
- Se atienden las líneas de investigación como vía para la mejora de la práctica educativa.

Anexo 8 Escala autovalorativa

Objetivo: constatar cómo los profesores autovaloran su formación en competencia para la investigación educativa durante las diferentes acciones que comprende el programa.

En una escala del 1 al 5, donde el uno significa el nivel más bajo y el cinco el más alto, marque en qué nivel dominio de las secuencias de aprendizaje de la competencia para la investigación educativa se encuentra.

Criterio de complejidad	1	2	3	4	5
Realizo elaboraciones teórico-metodológicas del problema científico sobre la base de una profunda revisión bibliográfica.					
Planifico la investigación e intervengo en la práctica educativa.					
Comunico los resultados científicos con claridad precisión, rigor y convencimiento.					
Aplico los resultados científicos a la práctica logrando una transformación renovadora.					
Muestro honestidad científica en la valoración de los resultados alcanzados					
Criterio reflexión.					
Tomo decisiones sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que se me presenta.					

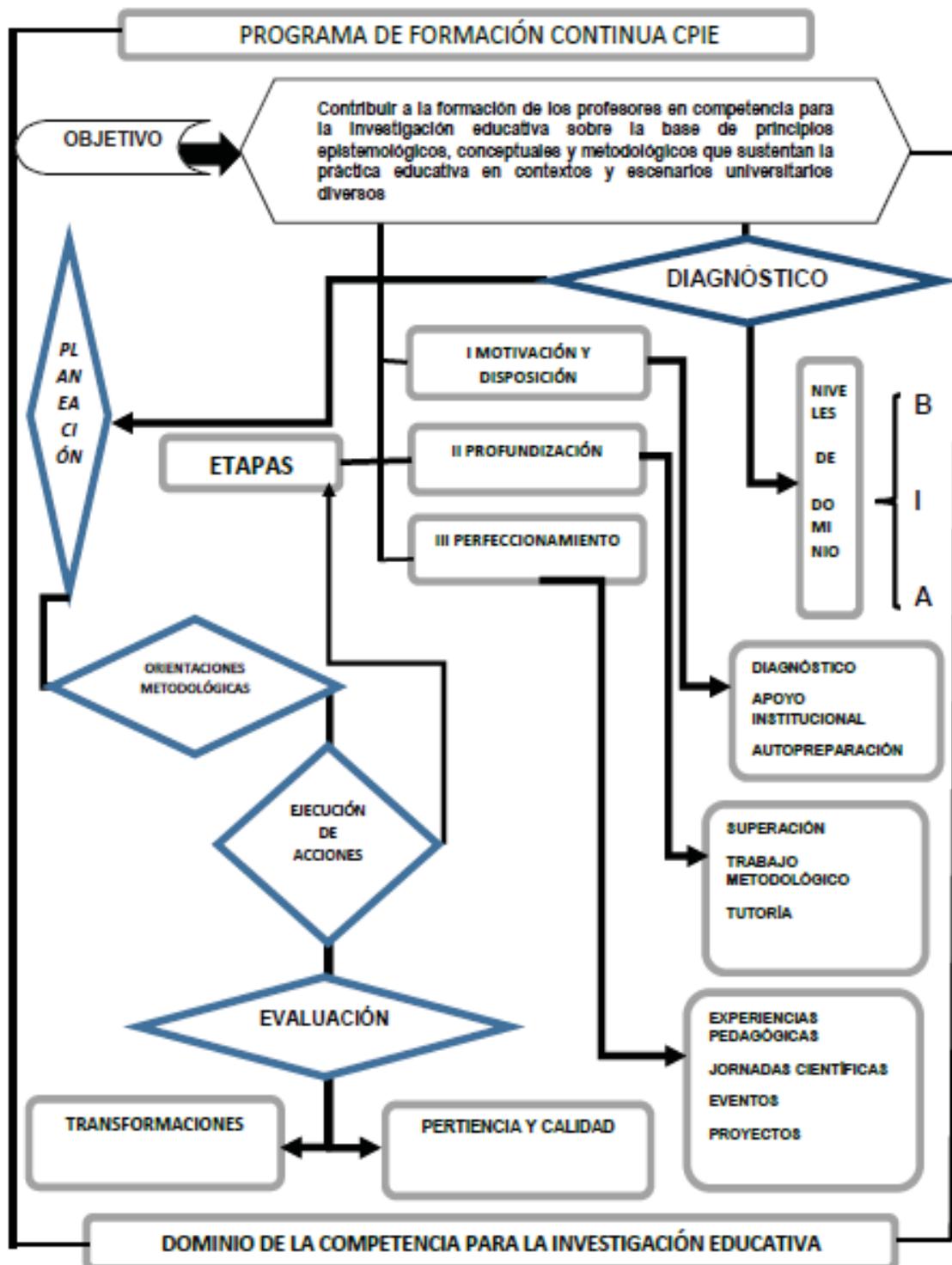
Conozco mis debilidades y fortalezas para la investigación educativa y determino acciones para emprender su mejora.					
Actúo con ética y compromiso científico.					
Criterio de Autonomía.					
Asumo de manera independiente los problemas de la práctica.					
Soy auténtico en las soluciones que propongo.					
Criterio de profundización					
Domino las secuencias de aprendizaje para la aplicación de la investigación educativa.					
Divulgo los resultados científicos en eventos y elaboro publicaciones.					
Movilizo y transfiero los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones en correspondencia con las demandas sociales.					

Instructivo

Escala de 1 al 5 donde:

- 1-Expresa la tendencia al mal.
- 2-Expresa la tendencia al regular.
- 3-Expresa la tendencia al bien.
- 4-Expresa la tendencia al muy bien.
- 5-Expresa la tendencia al excelente.

Anexo 9. Representación gráfica del programa



Anexo 10 Guías instructivas para la autopreparación

Guía 1

Tema 1: Necesidades de perfeccionamiento en competencia para la investigación educativa

Objetivo: Identificar las necesidades del perfeccionamiento en la competencia para la investigación educativa

1. Actualice sus conocimientos.

- El aprendizaje desarrollador “es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y su autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (Castellanos, 2004: 303). Para ello deberá cumplir con tres criterios básicos: promover el desarrollo integral de la personalidad, potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y la autorregulación y desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida.
- El aprendizaje desarrollador articula tres dimensiones: La activación, la regulación, la significatividad y la motivación para aprender. La integración de dichos indicadores, particularmente del segundo (significatividad) es el que permite la unidad de los aspectos cognitivos, emocionales y valorativos.
- La significatividad se da en tres planos: conceptual, experiencial y afectiva y se manifiesta en la capacidad de los aprendizajes para generar sentimientos, actitudes y valores, los cuales se logran “con una implicación personal y activa afectiva del sujeto con el proceso de aprendizaje, y cuando se ha desarrollado

la capacidad de establecer juicios y valoraciones sobre los contenidos y procesos” (Castellanos, 2004:311).

a) Para el estudio y reflexión de su práctica educativa se requiere del análisis de estos elementos. Exprese sus criterios y ejemplifique.

2. Realice el estudio de los documentos rectores (programas, planes de trabajo metodológico, banco de problemas) para la formación en competencia en investigación educativa

a) Identifique las sugerencias derivadas de los documentos relacionadas con este aspecto.

b) Precise las orientaciones de carácter metodológico planteadas en los documentos, dirigidas a dar prioridad a esta competencia.

c) Elabore un listado de las necesidades que se derivan del análisis de los documentos.

3. Proponga acciones para organizar este contenido de la formación continua a la luz de las necesidades determinadas por usted en la autopreparación realizada.

4. Confronte sus ideas con los demás profesores sobre la necesidad de perfeccionar el dominio de la competencia para la investigación educativa como parte de la transformación y renovación de la práctica.

Guía 2.

Tema 2: Los problemas que se presentan en mi práctica educativa.

Objetivo: Reflexionar sobre su propia práctica respecto a los problemas que se presentan en la investigación educativa y la competencia del profesor para utilizarla en función de la mejora.

1-Actualice sus conocimientos.

Consulte el texto Metodología de la Investigación Educativa colectivo de autores tomo 1 y 2.

- Explique los diferentes métodos que posibilitan el estudio e investigación de su práctica.
- Argumente el papel de la actividad científica como vía estratégica para prever y promover el desarrollo de la educación. .

a) ¿Qué inferencias puede extraer de la siguiente afirmación ...por tanto, la investigación científica actual se desarrolla en un contexto histórico en el que la ciencia avanza presurosamente, donde existe una contradicción dialéctica “permanente” entre el objeto del conocimiento y el sujeto cognoscente de la afirmación.

b) Ilustre sus reflexiones a través de un ejemplo.

Dr. Joaquín Alonso Freyre plantea: “Un principio presente en cualquier investigación concreta es el de la unidad de cosmovisión, teoría y metodología. Ello es independiente de la propia conciencia del investigador pues, más allá de las declaraciones que de oficio se hacen, el posicionamiento cosmovisivo tiene repercusiones en el enfoque teórico con que se asume el objeto y en los procedimientos prácticos para realizar la investigación concreta”.

- Establezca la relación entre las posiciones del autor y la valoración de sus fortalezas para conducir un proceso de investigación.

a) Ilustre sus reflexiones a través de un ejemplo.

2- Analice lo planteado en el documento titulado “Una aproximación a los niveles de desempeño cognitivo” elaborado por el ICCP los niveles de desempeño expresan la

complejidad con que se quieren medir los niveles de logros alcanzados en un conocimiento o habilidad asociada a este:

Nivel I: Capacidad del alumno para utilizar las operaciones de carácter intelectual básica de una asignatura dada, para lo cual el alumno deberá reconocer, identificar, describir e interpretar los conceptos y propiedades esenciales en los que se sustenta.

Nivel II: Capacidad del alumno para establecer relaciones conceptuales y donde, además de reconocer, describir e interpretar los conceptos, los aplique a una situación planteada y reflexione sobre sus relaciones internas.

Nivel III: Capacidad del alumno para resolver problemas, por lo que debe reconocer y contextualizar la situación problémica, identificar componentes e interrelaciones, establecer las estrategias de solución y fundamentar o justificar lo realizado.

3 – Analice estos niveles y compárelos con el proceso investigativo de su práctica.

4 - Reflexione sobre los problemas que se manifiestan en la práctica educativa y que afectan la calidad del aprendizaje, para ello profundice en:

- La relación necesaria entre diagnóstico, respuesta educativa, calidad del aprendizaje.

- El insuficiente trabajo para enseñar a pensar, para establecer relaciones, provocar inquietudes y diálogos fructíferos.

- La falta de correspondencia entre la capacidad de comprensión y la capacidad de construcción, provocada por la insuficiente utilización de preguntas abiertas.

b) Proponga para cada una de estas insuficiencias, acciones que generen soluciones relacionadas con las situaciones de aprendizaje que se presentan en su institución.

5 - Una vez determinados los problemas que se presentan en la práctica educativa que requieren el tratamiento a través de un proceso de investigación:

- a) Proponga soluciones para su transformación.
- b) Ejemplifique su práctica renovada.
- c) Comente con sus compañeros.

Guía 3

Tema 3: Cambios en el estudio y reflexión sobre la práctica educativa.

Objetivo: Contribuir al desarrollo de la actitud investigativa que se concibe en el interactuar de los profesores con su propio trabajo diario, que conlleva al cambio que requiere su práctica.

1. Actualice sus conocimientos

Reflexione a partir del siguiente planteamiento:

La investigación educativa constituye un proceso contextualizado; no puede verse aislada, sino se inserta en problemáticas globales; debe concebirse en relación directa con los problemas de la calidad educacional; se investiga en el campo educacional para transformar la realidad educativa, para aumentar la calidad educacional, y con ello contribuir al desarrollo humano y por lo tanto mejorar la calidad de vida.

a) Analice cómo se da cumplimiento en su institución, a lo expresado anteriormente. Haga propuestas concretas para el departamento en que trabaja.

2. Indague en el tratamiento dado al contenido de la competencia para la investigación educativa.

- Valore críticamente si este proceso requiere cambios orientados a su mejoramiento.

3. Elabore propuestas innovadoras que faciliten la investigación de las problemáticas fundamentales que se presentan en su institución, que fundamentan el cambio dirigido a mejorar este contenido de la formación del profesorado.
4. Realice propuestas de acciones que evidencien cambios en el tratamiento del mismo.
5. Valore si usted pudiera convertirse en portador y agente de una cultura de cambio, de una cultura que pueda hacer posible mejorar el tratamiento de este contenido. ¿Qué aportes haría?
6. Considere los espacios en su institución donde usted tenga oportunidad de expresar sus criterios y valoraciones sobre los problemas que investiga, informe su actividad, plantee los avances de su trabajo y los desaciertos teóricos y empíricos del mismo, defienda sus puntos de vista y otros que posibiliten una posición activa ante la necesidad de los cambios propuestos.

Guía 4

Tema 4: Conceptos para aprender y sistematizar.

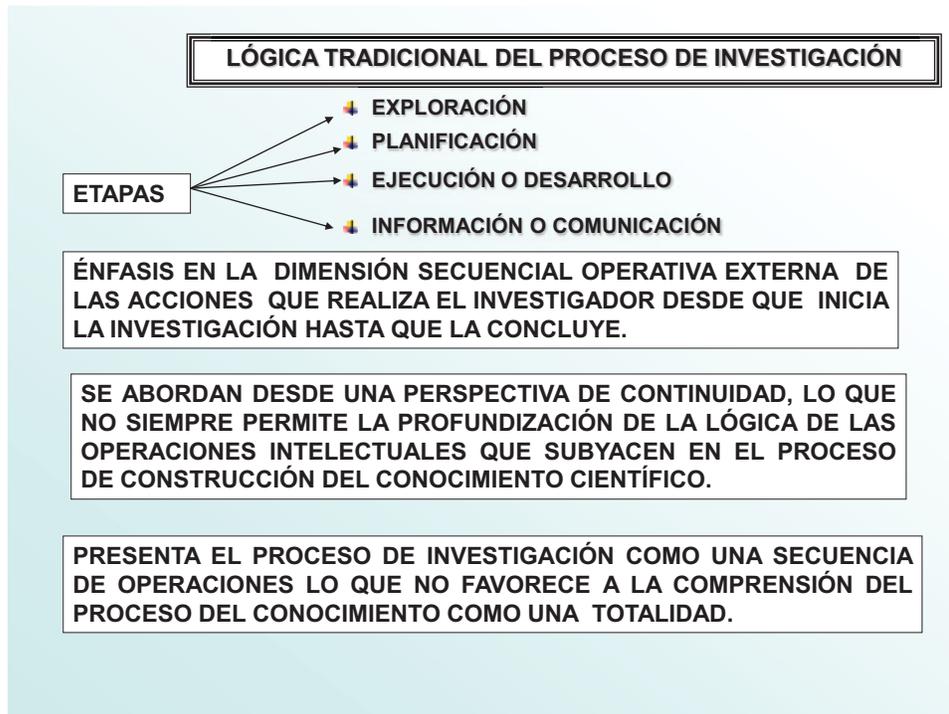
Objetivo: Contribuir a la autogestión del aprendizaje de los profesores respecto a la determinación de los conceptos esenciales que forman parte de la investigación de su práctica.

- 1- Actualice sus conocimientos sobre el contenido de competencia investigativa.
- 2- Argumente el siguiente planteamiento

(...) la investigación se hará más pedagógica mientras más crítica y más crítica cuando, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones 'focalistas' de la realidad, se fije en la comprensión de la totalidad. (Freire, 1995)

1. Actualice sus conocimientos

Reflexione a partir del siguiente esquema:



a) Analice cómo se da cumplimiento en el estudio de su práctica.

2. Indague con sus compañeros sobre sus experiencias al respecto.

- Valore críticamente si este proceso requiere cambios orientados a su mejoramiento.

3. Elabore propuestas innovadoras que faciliten la investigación de las problemáticas fundamentales que se presentan en la institución que fundamentan el cambio dirigido a mejorar la práctica desde la competencia del profesor.

4. Realice propuestas de acciones que evidencien cambios.

5. Valore si usted pudiera convertirse en portador y agente de una cultura de cambio, de una cultura que pueda hacer posible mejorar el dominio de la competencia para la investigación educativa.

6. Considere los espacios en su institución donde usted tenga oportunidad de expresar sus criterios y valoraciones sobre los problemas que investiga, informe su actividad, plantee los avances de su trabajo y los desaciertos teóricos y empíricos del mismo, defienda sus puntos de vista y otros que posibiliten una posición activa ante la necesidad de los cambios propuestos.

BIBLIOGRAFÍA

Castellanos, B. (1998). *Investigación educativa. Nuevos escenarios, nuevas actitudes, nuevas estrategias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, D (2004). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. CEE. ISP "Enrique José Varona". La Habana.

Chirino, M. V. (1999). *La investigación en el desempeño profesional pedagógico*. Material impreso. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Colectivo de autores. (1995). *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Dpto. de Psicología y Pedagogía. CEPES. Universidad de la Habana.

Colectivo de autores. (s,f). *Una aproximación a los niveles de desempeño cognitivo*. ICCP. La Habana. Material digital.

Freyre, P. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.

García, G. et al. (1996): *Metodología de la investigación educacional*, Primera parte. La Habana: Pueblo y Educación.

García, G. et al. (1998). *Metodología de la investigación pedagógica*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, A. y Gallardo, T. (2007). *Investigación educativa*. Perú: Editorial UNAS; 2007Recuperado de [http:// www.eumed.net/rev/ced/12/ard2.htm](http://www.eumed.net/rev/ced/12/ard2.htm)

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México.

Lanuez, M. (1994). *Metodología de la investigación*. Material de apoyo al curso de Metodología de la investigación, IPLAC, Ciudad de la Habana.

Nocedo I. (1981). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Nocedo, I., Castellanos B., García G., Addine F., González, C. et al. (2001), *Metodología de la investigación educacional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tomo II.

Pérez, G., García, G., Nocedo, I. & García, M. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Ruiz, A. (1999). *La investigación educativa*. Río de Janeiro: Editorial Grifó.

Anexo 11. Curso de posgrado Metodología de las investigación educativa

UNIVERSIDAD DE SANCTIS PIRITUS

JOSÉ MARTÍ PÉREZ

PROGRAMA DEL CURSO

Título: Metodología de la investigación educativa.

CES o ECIT: Universidad de Sancti Spíritus

Modalidad:

Tiempo parcial: tres meses

Total de créditos: 1 48h

Requisitos de ingreso para los cursantes:

1. Ser profesor universitario o aspirante.
2. Recibir autorización de su jefe inmediato para poder cumplir con las exigencias académicas.
3. Presentar los documentos solicitados al ingreso.

INTRODUCCIÓN

Fundamentación del programa

La formación continua del profesor universitario es imprescindible en un mundo globalizado y competitivo donde el desempeño profesional de excelencia es una necesidad imperiosa.

El vertiginoso ritmo de desarrollo de la ciencia y la tecnología exige la solución de problemas en la práctica educativa con un nivel de competitividad manifiesto a través de la investigación científica.

La formación del profesor en competencia para la investigación educativa constituye una necesidad en la universidad cubana actual para enfrentar los retos de la educación superior donde se necesita solucionar los problemas que se presentan en la práctica educativa con propuestas creativas y novedosas fundamentadas en los principios, leyes y teorías de las ciencias de la educación.

Los aspectos referidos anteriormente explicitan la importancia que tiene el curso Metodología de la Investigación Educativa. Este curso provee de conceptos y regularidades que caracterizan al proceso de investigación científica en el área de la Educación. De esa manera prepara para solucionar problemas, a partir de la organización, planificación, ejecución, y control de la investigación científica.

Establece las pautas para que, mediante la ejecución de la investigación diseñada, los cursistas demuestren las secuencias de aprendizajes logrados de la competencia para la investigación educativa.

El curso está centrado en el aprendizaje combinado, con énfasis en la actividad independiente como colaborativa, correlaciona actividades individuales y grupales, presenciales y a distancia, así como se concibe para un aprendizaje con apoyo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

Es por ello que el curso se concibe en una modalidad semipresencial con carácter flexible y articulado, pues permite a los matriculados ir venciendo los diferentes objetivos de su formación de posgrado según las características y condiciones propias.

El curso posibilita un importante impacto social, al permitir relacionar los intereses institucionales con las necesidades y potencialidades de los profesores, contribuyendo así a la formación de los profesores del departamento.

El objetivo general del curso consiste en elaborar el diseño de su investigación científica con pertinente coherencia entre las categorías teóricas, en la selección de los métodos para la ejecución de las tareas y en la validación de los resultados, demostrando dominio de la competencia para la investigación educativa que contribuya al perfeccionamiento de su práctica pedagógica.

TEMA # 1.-FUNDAMENTOS DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA.

OBJETIVO:

Explicar la importancia de la actividad científica para el desarrollo de la educación superior.

CONTENIDO:

1.1.- La actividad científica como proceso y como resultado. Características. Componentes y funciones de la actividad científica. El método científico y su relación con la teoría y la praxis.

1.2.-La actividad científica como vía estratégica para prever y promover el desarrollo de la educación. Determinación de necesidades educativas. Las modalidades fundamentales de la actividad científica en el SNE: Experiencia Pedagógica e Investigación.

TEMA 2: DISEÑO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

OBJETIVO:

Elaborar el diseño teórico de investigación científica, teniendo en cuenta las diferentes etapas de su ejecución.

CONTENIDO:

2.1- Etapas de la investigación educativa: exploración, planificación, ejecución, evaluación de los resultados, comunicación y transformación de la realidad.

La etapa de la exploración de la realidad. Momentos fundamentales. La observación, el estudio bibliográfico y la técnica del criterio de expertos. La significación en la etapa exploratoria

2.2.-La etapa de planificación. El diseño teórico como resultado de la planificación. Componentes del diseño teórico: problema, objetivo, hipótesis, variables y tareas. Problema Científico: definición, características y formulación.

2.3.-Objetivo: Definición, cualidades, formulación y su relación con el problema. La hipótesis: definición, funciones, estructura, tipos, y la relación lógica problema – hipótesis.

2.4.-Variables: definición, clasificación, conceptualización y operacionalización.

TEMA 3: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

OBJETIVO:

Elaborar el diseño metodológico de la investigación científica, teniendo en cuenta las diferentes etapas de su ejecución.

CONTENIDO:

3.1- Unidad entre el diseño teórico y el metodológico. Componentes del diseño metodológico: determinación de la muestra, métodos, técnicas y procedimientos, tratamiento estadístico. Técnicas para la determinación de la muestra.

3.2- Métodos teóricos y empíricos de la IE: clasificación y características. Distinción entre métodos, técnicas e instrumentos de investigación. El experimento pedagógico.

TEMA 4: COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS

OBJETIVO:

Comunicar los resultados científicos con claridad, precisión, rigor y convencimiento.

CONTENIDO:

4.1- Funciones, características, estructuras del diseño e informe final.

4.2- Divulgación de los resultados científicos. Aplicación de los resultados científicos.

Sistema de evaluación: La evaluación sistemática y una evaluación final en que cada cursista presentará el diseño metodológico de su investigación.

Las categorías vigentes son: Excelente (5), Bien (4), Aprobado (3), Desaprobado (2).

Medios de enseñanza: Las TIC, materiales impresos y libros.

BIBLIOGRAFÍA

Castellanos, B. (1998). *Investigación educativa. Nuevos escenarios, nuevas actitudes, nuevas estrategias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Chirino, M. V. (1999). *La investigación en el desempeño profesional pedagógico*. Material impreso. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Colectivo de autores. (1995) *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Dpto. de Psicología y Pedagogía. CEPES. Universidad de la Habana.

García, G. et al. (1996): *Metodología de la investigación educacional*, Primera parte. La Habana: Pueblo y Educación.

García, G. et al. (1998). *Metodología de la investigación pedagógica*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, A. y Gallardo, T. (2007). *Investigación educativa*. Perú: Editorial UNAS; 2007. Recuperado de [http:// www.eumed.net/rev/ced/12/ard2.htm](http://www.eumed.net/rev/ced/12/ard2.htm)

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México.

Lanuez, M. (1994). *Metodología de la investigación*. Material de apoyo al curso de Metodología de la investigación, IPLAC, Ciudad de la Habana.

Nocedo I. (1981). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Nocedo, I., Castellanos B., García G., Addine F., González, C. et al. (2001), *Metodología de la investigación educacional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tomo II.

Pérez, G., García, G., Nocedo, I. y García, M. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela

Ruiz, A. (1999). *La investigación educativa*. Río de Janeiro: Editorial Grifó.

Anexo 12

Reunión metodológica

Tema: La competencia para la investigación educativa del profesor universitario en la elevación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Objetivo: reflexionar, discutir y llegar a acuerdos relacionados con la importancia de potenciar el desarrollo de la competencia para la investigación educativa entre los miembros del departamento para resolver los problemas que se le presentan en proceso de enseñanza aprendizaje.

Recursos: presentación electrónica.

Desarrollo:

El que dirige la actividad informa el objetivo y el contenido de la reunión metodológica.

Se desarrolla la actividad, en una primera parte, con una presentación electrónica donde se aborda el concepto de competencia para la investigación educativa, sus niveles de dominio y las secuencias de aprendizajes que los conforman de acuerdo a los criterios.

Se entiende por competencia para la investigación educativa del profesor universitario:

al proceso de integración de componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que adquiere como resultado de su formación que le permite el estudio de los problemas de la práctica educativa, la producción de nuevos conocimientos y la transformación de esta en práctica renovada. (Rodríguez, 2014 p.3)

En este sentido basado en Sánchez y otros (2012) que definen los niveles de dominio de la competencia así como las secuencias de aprendizajes que debe lograr para alcanzar el dominio de una competencia y avanzar desde el nivel básico hasta el nivel avanzado, donde el nivel avanzado coincide con la definición de la competencia, se asume el criterio de que el nivel de dominio de la competencia para la investigación educativa contempla las secuencias de aprendizajes que necesita alcanzar el profesor de manera progresiva y estrechamente vinculado al desempeño integrado en la realización de las acciones y operaciones que le permiten el estudio, reflexión y transformación de su práctica educativa.

Se evidencia dominio de la competencia para la investigación educativa en el desempeño del profesor universitario si:

realiza elaboraciones teórico-metodológicas del problema científico sobre la base de una profunda revisión bibliográfica; planifica la investigación e interviene en la práctica educativa; comunica los resultados científicos con claridad, precisión, rigor y convencimiento; aplica los resultados científicos a la práctica logrando una transformación renovadora; muestra honestidad científica en la valoración de los resultados alcanzados; toma decisiones sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que presenta; conoce sus debilidades y fortalezas para la investigación educativa y determina acciones para emprender su mejora; actúa con ética y compromiso científico; asume de manera independiente los problemas de la práctica; es auténtico en las soluciones que propone; domina las secuencias de aprendizaje para la aplicación de investigación educativa; divulga los resultados científicos en eventos, elabora publicaciones, moviliza y transfiere los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones en correspondencia con las demandas sociales.

La manifestación de estos elementos es expresión concreta de los niveles para la evaluación de la competencia: básico, intermedio y avanzado que permiten evaluar si el profesor desarrolla la competencia, lo que no implica la desintegración de su esencia, sino que sus aprendizajes se evidencian en desempeños integrados.

El nivel básico comprende el dominio de esenciales mínimos respecto a los conocimientos, habilidades y valores que permiten al profesor explorar la práctica educativa desde el punto de vista de problemas cotidianos que se le presentan, por lo tanto este nivel hace alusión a un nivel incipiente de dominio de la competencia. El nivel intermedio constituye un eslabón que media entre la identificación de los problemas de la práctica y la solución de estos a un mayor nivel de profundización y complejidad, lo que exigirá de parte del profesor actuaciones en donde se observe el dominio que posee. El nivel avanzado se identifica con el dominio de la competencia alcanzada, que exige la integración de los diferentes componentes en que se estructura la competencia en contextos múltiples y complejos.

Para establecer los niveles de dominio de la competencia se plantean cuatro criterios (Sánchez y otros, 2012) que permiten verificar las secuencias de aprendizaje:

-complejidad: depende de los factores o variables que intervienen, el dinamismo y la heterogeneidad de los factores y del nivel de dificultad que implica el desempeño dependiendo de la situación profesional y el contexto.

-reflexión: ejercicio interno del sujeto para actuar que depende de la autoevaluación de sus debilidades y fortalezas y qué acciones necesita emprender para su mejora (metacognición).

-autonomía: capacidad para tomar decisiones utilizando sus propios aprendizajes, independencia, autorregulación para su actuar profesional.

-profundización: manejo o dominio de recursos que necesita para abordar una situación profesional.

De acuerdo a los criterios establecidos el profesor debe alcanzar determinadas secuencias de aprendizajes que permitan ubicarlo en un nivel u otro de dominio de la competencia.

Desde una visión de competencias como desempeños y resultados, no se debe obviar que estas también son procesos y que un enfoque de procesos es más pertinente para la realidad educativa y más congruente con una posición de la didáctica. De esta manera la construcción de secuencias de aprendizaje desde un enfoque de competencias significa un reencuentro entre lo didáctico y esa visión de procesos.

La secuencia de aprendizaje se concibe como una serie de acciones y operaciones que se derivan de una estructura didáctica (actividades de motivación y disposición, de profundización y de perfeccionamiento) y obedece a una visión que emana de la didáctica: generar procesos centrados en el aprendizaje, trabajar por situaciones reales derivadas de la práctica educativa, reconocer la existencia de diversos procesos intelectuales y de la variada complejidad.

Competencia para la investigación educativa

Criterios	Niveles de dominio		
	Básico	Intermedio	Avanzado
Complejidad	<p>Identifica desde su experiencia los problemas de la práctica.</p> <p>Explica desde su experiencia los problemas detectados.</p> <p>Busca posibles respuestas a</p>	<p>Reflexiona sobre los núcleos críticos de su desempeño.</p> <p>Reflexiona sobre los núcleos teóricos que fundamentan los problemas de la práctica.</p>	<p>Realiza elaboraciones teórico-metodológicas del problema científico sobre la base de una profunda revisión bibliográfica.</p> <p>Planifica la investigación interviene en la práctica educativa.</p> <p>Comunica los resultados científicos con claridad,</p>

	<p>partir del marco de referencia educativa.</p> <p>Muestra disposición para la solución de los problemas.</p>	<p>Busca posibles soluciones a través de la investigación educativa.</p> <p>Diseña alternativas de mejora.</p> <p>Se compromete con la transformación a que se aspira.</p>	<p>precisión, rigor y convencimiento.</p> <p>Aplica los resultados científicos a la práctica logrando una transformación renovadora.</p> <p>Muestra honestidad científica en la valoración de los resultados alcanzados.</p>
Reflexión	<p>Es capaz de identificar los problemas que afectan su desempeño profesional.</p> <p>Asume una actitud crítica ante sus debilidades.</p>	<p>Se percata de limitaciones y carencias que presenta para enfrentar el problema de investigación.</p> <p>Fundamenta teórica y metodológicamente alternativas de mejora.</p> <p>Toma conciencia de su rol en la</p>	<p>Construye conocimientos sobre su quehacer profesional.</p> <p>Toma decisiones sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que presenta, conoce sus debilidades y fortalezas para la investigación educativa y determina acciones para emprender su mejora.</p> <p>Actúa con ética y compromiso científico.</p>

		transformación de la práctica.	
Autonomía	Necesita orientación, control y niveles de ayuda permanente.	Logra independencia con algunos niveles de ayuda.	Asume de manera independiente los problemas de la práctica. Es auténtico en las soluciones que propone.
Profundización	Posee conocimiento de la existencia del problema. Identifica métodos y procedimientos para la indagación del problema. Manifiesta una actitud crítica ante el problema. Elabora marcos de referencia.	Selecciona la información necesaria para la sustentación del problema. Utiliza métodos y procedimientos para la indagación. Asume una actitud crítica y transformadora de la realidad.	Domina las secuencias de aprendizaje para la aplicación de investigación educativa. Divulga los resultados científicos en eventos y elabora publicaciones. Moviliza y transfiere los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones en correspondencia con las demandas sociales.

Después de presentado el contenido el que dirige la reunión pregunta:

¿Qué nivel de dominio de la competencia considera que predomina en el departamento? ¿Por qué?

¿Qué importancia le confiere al desarrollo de la competencia para la investigación educativa en los profesores del departamento? ¿Por qué?

¿Qué podemos hacer para lograr el desarrollo de la competencia para la investigación educativa, que necesitamos?

Posibles acuerdos.

Demostrar a través de un sistema de clases el uso de los resultados de la investigación educativa en la elevación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Fecha de cumplimiento: _

Responsable: Jefe de departamento

Bibliografía

Alarcón, R. (2015). Las ciencias de la educación en una universidad integrada e innovadora. Congreso Pedagogía 2015, Ministerio de educación Superior, La Habana. Recuperado de <http://www.uh.cu/node/2671>

Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>

Cuba, Ministerio de Educación Superior. (2007). Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. Resolución No.210/2007. La Habana: ENPSES.

Mariño, M. A. y Ortiz, E. (2011). La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios. *Revista Pedagogía Universitaria*, 16(3). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv>

Rodríguez, M.; González, A. y Pino, R.E. (2014) “La formación de competencias en investigación educativa en los profesores de las filiales universitarias municipales” *Revista Infociencia* 18(4). Recuperado de <http://infociencia.idict.cu>

Sánchez, T., Molina, P., del Valle, R., Pascual, G. y Alivial, M. (2012). Orientaciones para la renovación curricular. Guía 2 Niveles de dominio de la competencia. Centro de innovación de la docencia. Universidad Católica de Temuco. Chile.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.

Anexo 13 Encuesta para determinar el nivel de competencia de los expertos.

Usted ha sido seleccionado(a) por su calificación científica, sus años de experiencias y resultados alcanzados en su labor profesional como posible experto(a) para valorar los resultados teóricos y posible incidencia en la práctica de esta investigación.

El objetivo de la presente encuesta es valorar un programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa. A tales efectos resulta necesaria la selección de expertos en competencia para la investigación educativa de forma que puedan emitir juicios con una profunda valoración de los resultados investigativos y su vialidad.

Agradecemos su cooperación y la dedicación por parte de su tiempo, lo que aportará al perfeccionamiento de la formación del profesor universitario.

I. Datos generales del encuestado:

Centro y Departamento donde labora actualmente:

Categoría científica: Categoría docente:

Años de trabajo en la Educación Superior:

Municipio: Provincia:

II. Autovaloración:

Marque con una (x) en la tabla siguiente la casilla que refleja su nivel de conocimiento sobre programa como resultado científico de la investigación.

Considere que la escala que se le presenta es ascendente, es decir, el número 10 indica pleno conocimiento y el cero, absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Realice una autoevaluación del grado de influencia que cada una de las fuentes que se presentan a continuación ha tenido en su conocimiento y criterios que le permiten evaluar el programa de formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa. Para ello marque con una cruz (x) según corresponda en: Alto, Medio y Bajo.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones y publicaciones relacionadas con el tema.			
2. Conocimientos sobre el programa como resultado científico.			
3. Conocimientos sobre la formación continua del profesor universitario.			
4. Conocimientos sobre la formación de competencias.			
5. Conocimientos acerca de la investigación educativa			
6. Conocimientos sobre la estructura de un programa.			
7. Conocimiento del estado actual de la problemática			

en el país y en el extranjero.			
8. Capacidad para hacer valoraciones conclusivas.			
9. Capacidad para recomendar.			
10. Intuición.			

Anexo 14 Competencia de los expertos

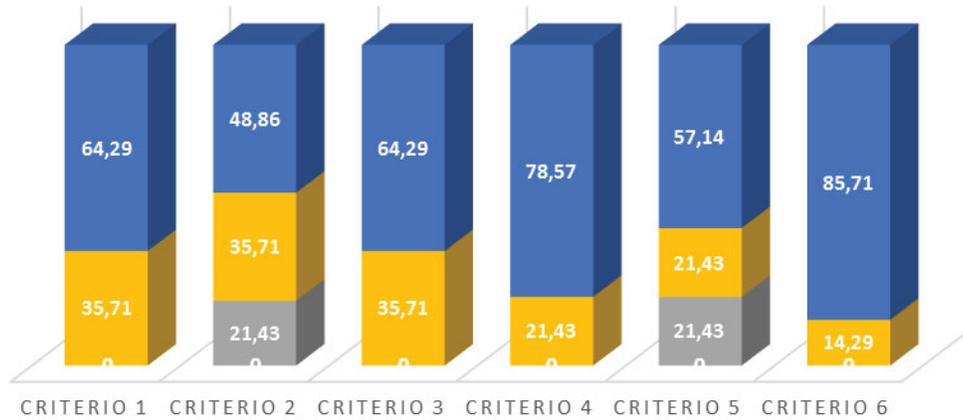
Experto	Categoría Científica o Académica	Categoría Docente	Años de experiencia en la Educación Superior	Coeficiente K de Competencia
1	Doctor	Titular	27	0.90
2	Doctor	Titular	31	0.85
3	Doctor	Titular	29	0.90
4	Doctor	Titular	26	0.75
5	Doctor	Titular	25	0.83
6	Doctor	Titular	28	0.90
7	Doctor	Titular	24	0.88
8	Doctor	Titular	32	0.78
9	Doctor	Titular	22	0.90
10	Doctor	Auxiliar	20	0.85
11	Doctor	Auxiliar	24	0.83
12	Máster	Auxiliar	19	0.85
13	Máster	Auxiliar	14	0.75
14	Máster	Auxiliar	14	0.90

Anexo 16 Resultados de la evaluación del Programa por los expertos



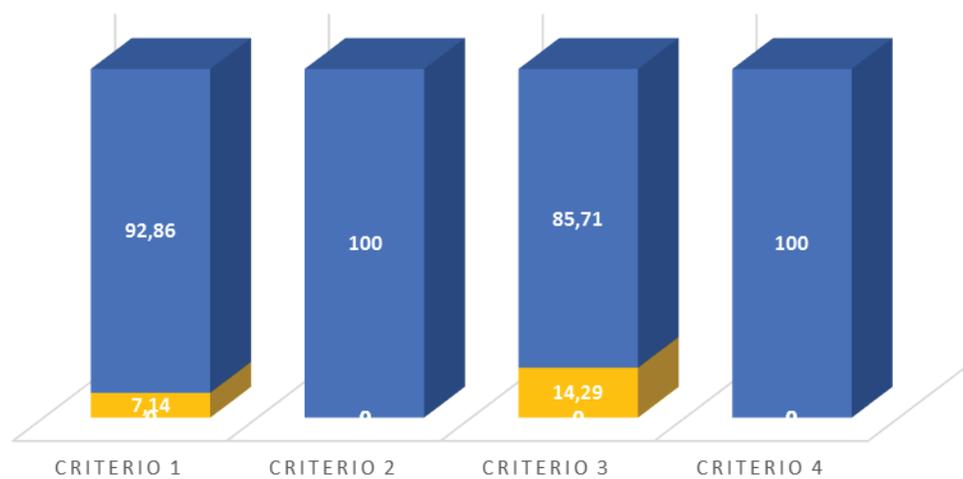
RESULTADOS EVALUACIÓN DE APLICABILIDAD

■ Inadecuado ■ Poco Adecuado ■ Medianamente Adecuado ■ Bastante Adecuado ■ Muy Adecuado



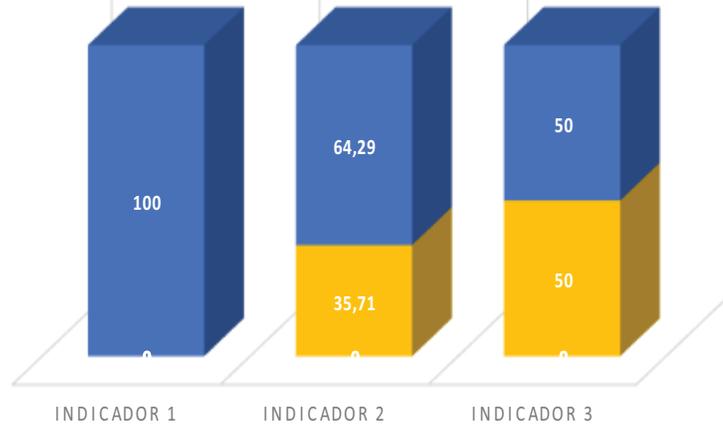
RESULTADOS EVALUACIÓN DE VIABILIDAD

■ Inadecuado ■ Poco Adecuado ■ Medianamente Adecuado ■ Bastante Adecuado ■ Muy Adecuado



RESULTADOS EVALUACIÓN DE RELEVANCIA

■ Inadecuado ■ Poco Adecuado ■ Medianamente Adecuado ■ Bastante Adecuado ■ Muy Adecuado



Anexo 17 Guía de observación participante

Objetivo: Constatar cómo se va desarrollando la formación del profesor durante las acciones del programa.

Criterio de complejidad	1	2	3	4	5
Realiza elaboraciones teórico-metodológicas del problema científico sobre la base de una profunda revisión bibliográfica.					
Planifica la investigación e interviene en la práctica educativa.					
Comunica los resultados científicos con claridad precisión, rigor y convencimiento.					
Aplica los resultados científicos a la práctica logrando una transformación renovadora					
Muestra honestidad científica en la valoración de los resultados alcanzados.					
Criterio reflexión.					
Toma decisiones sobre la base de aprendizajes logrados a partir de la situación que se le presenta.					
Conoce sus debilidades y fortalezas para la investigación educativa y determina acciones para emprender su mejora.					
Actúa con ética y compromiso científico.					

Criterio de Autonomía.					
Asume de manera independiente los problemas de la práctica.					
Es auténtico en las soluciones que propone					
Criterio de profundización.					
Domina las secuencias de aprendizaje para la aplicación de la investigación educativa.					
Divulga los resultados científicos en eventos y elabora publicaciones					
Moviliza y transfiere los conocimientos alcanzados a nuevas situaciones en correspondencia con las demandas sociales.					

Anexo 18. Cuestionario autovalorativo.

Objetivo: Obtener información acerca de la autovaloración e implicación de los profesores en el proceso de formación continua.

1. ¿Comprende el propósito de las diferentes acciones del programa?
2. ¿Qué necesidades posee sobre el tema?
 - conocimientos anteriores que le sirven de base a la comprensión del nuevo conocimiento.
 - aprendizajes relevantes que no posee.
 - expectativas sobre el tema.
3. ¿En qué medida el desarrollo profesional que posee le permite cumplir con los propósitos de las acciones?
4. ¿Qué errores ha cometido en el cumplimiento de las diferentes tareas de concebidas en las guías de instrucción?
 - ¿Cuáles son más significativos? ¿cuáles están relacionados con la ausencia de conocimientos previos?
 - ¿Qué errores corresponden a un proceder defectuoso de su práctica o a la adopción de prácticas erradas?
 - ¿Qué logró perfeccionar a través de las acciones del programa?
 - ¿Cuál ha sido su principal aporte al perfeccionamiento de la competencia para la investigación educativa una vez culminadas las acciones de formación?

5. ¿Qué acciones proyectaría para perfeccionar o mejorar la situación que presenta en función de alcanzar un dominio avanzado de la competencia para la investigación educativa?

6. ¿Qué otras ayudas necesita para conseguir sus objetivos profesionales respecto a la competencia para la investigación educativa?

Anexo 19. Entrevista en profundidad

Objetivo: obtener información sobre los criterios que tienen los entrevistados acerca de la importancia y el estado en que se encuentra el desarrollo de la competencia para la investigación educativa.

1. Aspectos descriptivos del estado de la competencia para la investigación educativa, en este sentido se hacen preguntas sobre los hechos concretos de la realidad del profesor que sirven para ubicarse en el contexto de los profesores y preparar el clima y la relación entre estos y el investigador, en este caso es el que desarrolla la entrevista.

2. Aspectos de investigación sobre los sentimientos, motivaciones, valores este es el centro de la entrevista ya que se trata de descubrir los significados, las experiencias y los comportamientos concretos de los profesores respecto a la competencia y el desempeño que han tenido hasta el momento de la investigación.

Aspectos a considerar en la entrevista:

- Imagen y desarrollo de la competencia para la investigación de la práctica educativa por parte de los profesores.
- Beneficios que creen le aporte poseer competencia para la investigación educativa.
- Estrategias de investigación que utilizan para la solución de las tareas y problemas de la práctica educativa.
- Posición que se asume desde el equipo de dirección sobre el desarrollo de la competencia para la investigación educativa.

- Representación que predomina acerca de la competencia para la investigación educativa.
- Principales efectos que ha generado el desarrollo de la competencia para la investigación educativa.
- Influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Posibilidades de incluir en el diseño curricular.
- Sobre los recursos materiales, documentos, capacitaciones que necesitarían incorporar para dominar la competencia.
- Imagen y desarrollo de esta competencia en la universidad.
- Nivel de la competencia para la investigación educativa que consideran haber alcanzado.
- Principales actividades que se realizan con los estudiantes.
- Imagen de la universidad dentro de 10 años.
- Principales barreras para su uso colectivo en la universidad.

Anexo 20. Dominio de la competencia para la investigación educativa

