



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPIRITUS

“JOSE MARTI PÉREZ”

CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE SANCTI SPÍRITUS

“RAÚL FERRER PÉREZ”

**Sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa
del profesor universitario de Ciencias del Deporte**

**Tesis en opción al título académico de master en Ciencias de la educación
superior.**

PEDRO JOSE MEDINA MARTINEZ

2015



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPIRITUS

“JOSE MARTI PÉREZ”

CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE SANCTI SPÍRITUS

“RAÚL FERRER PÉREZ”

**Sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa
del profesor universitario de Ciencias del Deporte**

**Tesis en opción al título académico de master en Ciencias de la educación
superior.**

AUTOR: Lic. PEDRO JOSÉ MEDINA MARTÍNEZ

TUTOR:M.Sc. MARITE RODRÍGUEZ CARRILLO

2015

Dedicatoria

A la memoria de mi padre Pedro Pablo Medina Medina por su formación y el esfuerzo que hizo durante toda su vida por el bienestar de todos sus hijos, procurando siempre de velar por la continuidad de nuestros estudios.

A mi madre Andrea Josefina Martínez, por su amor inconmensurable

A mi futura esposa Natania Romero, por su apoyo incondicional al esfuerzo implícito en la realización de este trabajo de maestría.

A mi hermano Johan Israel Medina Martínez, por todo su apoyo durante estos dos años de maestría

Agradecimiento

A mi tutora Marite Rodríguez, que me aceptó como investigador del tema, guiándome con excelente profesionalidad en este trabajo logrando movilizar mis potencialidades investigativas.

A los profesores de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, Centro de estudios de Ciencias de la Educación Superior “Raúl Ferrer Pérez” por ejercer la docencia con la profesionalidad que requieren estos tiempos.

A mis compañeros de maestría en Ciencias de la Educación Superior, por el tiempo que compartimos esta grata experiencia de formación y muy especial a mi compañero Osmani Barreto por su talante académico, sabiduría profesional crítico en el abordaje de los temas pedagógicos de la maestría.

A la profesora Rosana Mieres quien fue parte de este proceso con sus orientaciones y consejos.

Al ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y al Ministerio de Educación Superior de la hermana República de Cuba por abrir este espacio para la integración y complementariedad de saberes para la investigación educativa a través de esta maestría.

A la profesora María del Carmen Echevarría Gómez por la dedicación en su trabajo de tutorías para la materialización de este trabajo, ejercida con excelente profesionalidad.

A mis hermanos y toda la familia por su apoyo.

Índice

Contenido		Pág.
Introducción		1
Capítulo 1	Fundamentación teórica metodológica de la formación continua del profesor universitario en investigación educativa.	8
1.1	La Educación Superior contemporánea y la investigación educativa.	8
1.2	La formación continua del profesor universitario.	11
1.2.1	La formación pedagógica del profesor universitario	18
1.3	La formación del profesor universitario en investigación educativa.	20
1.4	Acercamiento a la formación por competencias como necesidad para la formación en investigación educativa	26
1.4.1	La formación de competencias en investigación educativa de los profesores universitarios	28
	Conclusiones del capítulo.	36
Capítulo 2	Sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte.	37
2.1	Descripción del diagnóstico realizado sobre la formación continua en investigación educativa del profesor universitario en Ciencias del	36

	Deporte.	
2.1.1	Muestra seleccionada	36
2.1.2	Métodos y técnicas utilizados	40
2.1.3	Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico.	42
2.1.4	Regularidades del análisis de los resultados obtenidos.	48
2.2	Fundamentos epistemológicos del sistema de actividades propuesto.	49
2.2.1	Concepción sistémica de las actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor de Ciencias del Deporte.	56
2.2.2	Presentación del Sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del deporte de la UNEY.	58
2.3	Evaluación de los resultados obtenidos con el criterio de expertos.	68
	Conclusiones del capítulo	73
	Conclusiones Generales	74
	Recomendaciones	75
	Bibliografía	
	Anexos	

Resumen

La investigación se desarrolló en la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, durante el período comprendido entre los años 2013 y 2015. A partir de las insuficiencias detectadas en la formación investigativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte centradas en la inexistencias de programas de investigación educativa que los formen para asumir esa función vital, se ofrece, como alternativa de solución un sistema de actividades que contribuyan a su compensación, específicamente en la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, para lo cual se fundamentan las mismas en aras de coadyuvar a resolver el problema científico centrado en ¿Cómo contribuir a la formación continua del profesor universitario de Ciencias del Deporte en investigación educativa; de ahí el objetivo esencial declarado. En la investigación se utiliza una metodología que asume como método general el materialista dialéctico y se adecua a la especificidad de la investigación educativa; estableciendo la interrelación de lo cuantitativo y lo cualitativo, dada en la forma en que se utilizan los métodos y medios. La novedad científica consiste en el hecho de concebir una sistematización, para contribuir a la formación continua en investigación educativa del profesor de Ciencias del deporte, por competencias organizativas, comunicacionales y colaborativas desde un punto de vista sistémico e integrador, promoviendo la articulación entre la investigación y docencia, condición primaria para el desarrollo de un ejercicio profesional creativo, flexible, humanista. El sistema de actividades propuesto se diseñó en cuatro fases interconectadas: cuyas acciones están debidamente controladas con orientaciones metodológicas precisas, destacando que en la fase de ejecución se potencian las competencias en investigación educativa organizativas, comunicacionales y colaborativas. La propuesta fue evaluada mediante criterio de experto.

INTRODUCCION

Dentro de un mundo globalizado, las exigencias sociales aumentan y la universidad retoma su función social en una sociedad que requiere rapidez y efectividad en la producción, generación y difusión del conocimiento, así como calidad en la formación del talento humano para atender demandas y necesidades tanto del sector público como privado.

El enfoque de competencias pareciera ser una alternativa organizacional para atender las demandas sociales del mundo de hoy, aunque su origen se remonta hacia fines del siglo XX, no obstante fue hasta la década de los años 80, cuando se comenzó a ver como una herramienta útil para optimizar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad del desempeño laboral, así como una estrategia para incrementar la productividad, la eficacia, la efectividad y la calidad en las organizaciones.

Ciertamente la situación del personal académico en materia de investigación es compleja, considerando que el ejercicio de esta función esencial en la Universidad, se ve afectada por un conjunto de factores institucionales, profesionales y personales. Cabe destacar que todo docente universitario está obligado moral y normativamente a ejercer la función de investigación y reportar el estatus de la misma con las implicaciones colaterales de sus resultados educativos y sociales, y efectivamente, puede afirmarse que se producen investigaciones de calidad, aunque no pueda aseverarse que atiendan o coadyuven con la demanda de las funciones de docencia, extensión y gestión universitarias, y con las exigencias de la propia sociedad.

Es necesario hoy día, plantear programas de formación continua que desarrollen y potencien una cultura científica y que cultive la investigación como principio educativo, pues es una función esencial dentro de las actividades que tiene que asumir un profesor en su actividad cotidiana y convertirla como instrumento necesario en la dirección del proceso docente- educativo.

Diversos autores del campo de las ciencias de la educación coinciden en que la formación docente del profesor universitario es un proceso de desarrollo personal y profesional (Ferry, 1991; 1997), integral, personalizado, que se da en interacción con otros (Rojas, 2004; Parra, 2008; Paz, 2005), desde una dinámica social que promueve lo personal para contribuir al desarrollo integral de la personalidad del profesor (Addine, 2004; Paz, 2005; Rojas, 2004).

Recientes estudios internacionales (Lastre, 2003; Addine, F., 2004; y Cruz, 2005) han revelado puntos de coincidencia acerca de que la formación continua del profesor universitario es un proceso institucionalizado, que se desarrolla sucesivamente por medio de diferentes modalidades y que constituye el conjunto de amplios y profundos procesos teóricos y prácticos investigativos para el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, que posibilitan a los graduados universitarios alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista científico y profesional, lo que permite lograr una alta competencia profesional y capacidad científico-investigativa, técnica y humanista, reconociéndose con un título o grado.

En Venezuela, la política de investigación universitaria está prevista en la Ley de Universidades (1970) al establecer en su artículo 3, que están dirigidas a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza, pero la investigación no hace solo referencia a la disciplina científica que orienta como profesor sino también hace referencia el indagar sobre problemas que ocurran en todo los elementos que conforman los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir la investigación educativa. Se aboga por un cambio en la cultura universitaria, donde el profesor universitario investigue y transforme la realidad del proceso educativo.

En el caso específico de la carrera Ciencias del deporte de la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy (UNEY), en el contexto de este panorama se observa: limitada preparación para la investigación educativa de los docentes revelada en la:

- insuficiencia de las publicaciones científicas e innovaciones

- Insuficiente participación en eventos científicos en investigación educativa;
- carencia de docentes con grados alcanzados de master y doctor;
- falta de correspondencia entre los resultados científicos del docente y las necesidades del entorno en cuanto a investigación educativa y;
- escasos proyectos científicos de los docentes, que limitan su participación en la transformación de la universidad y el contexto social.

En fin, no se aplican programas para la formación continua del profesor en investigación educativa, aislándose por así decirlo de ese rol transformador de la universidad que es el promover la producción del saber, de las nuevas tecnologías y la difusión del conocimiento.

En estos momentos en la carrera no existen acciones que contribuyan a la formación continua del profesor universitario para la investigación educativa, colocando a la universidad, en contradicción con las exigencias actuales a su rol y por ende, a lo que debe caracterizar a un profesor universitario.

De allí que se plantee la necesidad de presentar una propuesta orientada a dar respuesta a la situación actual de la formación continua en investigación educativa para los profesores en Ciencias del Deporte de la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, que favorezca el desarrollo profesional de los docentes en un ambiente organizacional caracterizado por oportunidades para el cambio, el aprendizaje y la innovación en la investigación universitaria.

Los argumentos anteriores permiten formular el **problema científico** siguiente: ¿Cómo contribuir a la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte?

Objeto de estudio: La formación continua del profesor universitario

Campo de acción: La formación continua del profesor universitario en investigación educativa.

Objetivo General: Proponer un sistema de actividades que contribuya a la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte.

Las interrogantes científicas que orientaron el proceder metodológico de la investigación fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la formación continua y la investigación educativa del profesor universitario?
- ¿Cuál es la situación actual que presenta la formación continua en investigación educativa del profesor universitario en Ciencias del Deporte?
- ¿Qué sistema de actividades contribuye a la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte?
- ¿Cuáles son los criterios que manifiestan los expertos sobre el sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario en Ciencias del Deporte?

Las preguntas científicas orientaron la formulación de las tareas de investigación siguientes:

- Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la formación continua y la investigación educativa del profesor universitario.
- Diagnostico de situación actual de la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte de la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy.
- Elaboración de un sistema de actividades que contribuya a la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte.
- Evaluación del sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte, a través de criterios de expertos.

La investigación asume el enfoque materialista dialéctico como fundamento epistemológico y metodológico general. Esta metodología se concretara en los métodos y técnicas siguientes:

Del nivel teórico:

Histórico-lógico: Su empleo posibilitará conocer la evolución progresiva de la formación continua en investigación educativa en el profesor universitario, a partir de una lógica en el ordenamiento de los contenidos.

Analítico-sintético: Su aplicación permitirá el procesamiento de las fuentes teóricas y los contenidos básicos para profundizar en el estudio de la formación continua en investigación educativa del profesor universitario,

Inductivo-deductivo: Propiciará la reflexión acerca de los conceptos fundamentales de los diferentes autores considerados en la construcción del marco teórico referencial, estableciendo la relación entre lo particular y lo general en su análisis.

Sistémico-estructural: Facilitará la organización conceptual de los diversos criterios hallados en la revisión bibliográfica acerca de los términos formación continua en investigación educativa. Se considera el proceso de formación continua del profesor universitario como un sistema, las acciones mantienen una forma estable de interacción.

Del nivel empírico:

Observación: Propiciará verificar si existen o no publicaciones en investigación educativa en la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy

Análisis documental: Su aplicación posibilitara revisar los planes de estudios en los que se formaron los docentes de ciencias del deporte, Reglamento general de la UNEY vigente, y los planes estratégicos de la dirección de postgrado.

Encuesta: Su empleo permitirá conocer la formación que tienen los profesores de ciencias del deporte en investigación educativa.

Criterio de experto: El mismo permitirá evaluar la propuesta desarrollada, y estará dirigida a profesores e investigadores del tema con experiencia en la educación superior en particular en temas de competencia e investigación educativa.

Triangulación teórica, metodológica y de fuentes: Permitirá arribar a conclusiones sólidas al tener la posibilidad de recoger y analizar los datos desde distintos ángulos, contrastarlos e interpretarlos.

Del nivel estadístico-matemático:

Análisis porcentual, tablas y gráficos de la estadística descriptiva, para procesar la información cuantitativa de la investigación y facilitar la comprensión de los resultados.

La **novedad científica** de esta investigación consiste en el hecho de concebir una sistematización, para contribuir a la formación continua en investigación educativa del profesor de Ciencias del deporte, por competencias organizativas, comunicacionales y colaborativas desde un punto de vista sistémico e integrador, promoviendo la articulación entre la investigación y docencia, condición primaria para el desarrollo de un ejercicio profesional creativo, flexible, humanista. Significa para la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy estar en consonancia con las exigencias de la sociedad actual, cuyo requerimiento principal es que el profesor sea capaz de detectar e identificar problemas pedagógicos y le aplique ciencia a sus soluciones.

El aporte práctico está en el Sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores de Ciencias del Deporte de la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy.

El informe final de la tesis está estructurada de la siguiente forma: introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía. El capítulo 1 precisa el marco contextual y teórico conceptual en torno a la formación del profesor universitario y sus competencias para el desempeño en la investigación educativa. Además se abordan los antecedentes investigativos sobre el tema. El capítulo 2 aborda el proceso de diagnóstico de la formación del profesor universitario en la investigación educativa. En este se determinan las regularidades para el establecimiento del sistema de actividades y se presentan la propuesta y la valoración de los expertos. 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.

Capítulo I. Fundamentación teórica metodológica de la formación continua del profesor universitario en investigación educativa.

El capítulo está dedicado al análisis teórico de los fundamentos de la formación del profesor universitario en investigación educativa. Se parte del estudio de los retos de la educación superior contemporánea a nivel internacional y sus particularidades en Venezuela. Se destaca el papel que desempeña la investigación educativa dentro del perfeccionamiento de la Educación Superior. Se profundiza en el estudio de los conceptos: formación, formación del profesorado, formación continua, competencias y competencias del profesor universitario.

1.1 La Educación Superior contemporánea y la investigación educativa.

La Educación superior en los albores del siglo XXI está transitando un cambio de paradigma educativo, pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a centrarse, ahora, en el aprendizaje y el alumno como un proceso.

Así mismo se transita a cambios estructurales en cuanto a grados, diseño curricular y otros de carácter sustantivo como: revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, revisión de los conocimientos, cambio de la concepción docente y de culturas profesionales arraigadas, revisión de las metodologías utilizadas, nuevos modelos de evaluación, etc.

En todo proceso de innovación, cambio, reforma educativa, el profesorado es uno de los elementos fundamentales a considerar, no pudiendo desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno, en la innovación como medio para alcanzar la calidad y la excelencia, sin incidir de manera clara en el profesorado y en sus competencias.

Al respecto en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI convocada por la UNESCO se propone tomar medidas en materias de investigación, actualización y mejora de las competencias pedagógicas mediante programas de formación del personal, que estimulen la innovación y que aseguren condiciones

profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (UNESCO,1998).

Ante este apremio, el sistema educativo universitario en el mundo ha replanteado sus políticas en relación con las prácticas pedagógicas e investigativas, lo cual conlleva a nuevos requerimientos de la formación continua del docente universitario en ejercicio, con el propósito de responder de forma efectiva y acelerada a los cambios que demanda el nuevo siglo, a través de la investigación educativa, según declara Echevarría, MC. (2011).

El rol clave que en Latinoamérica tienen las universidades en las tareas de formación para la construcción del conocimiento científico, lo manifiestan Tünnermann y Souza (2003:17) cuando apuntan “son las instituciones de educación superior las que tienen a su cargo, entre otros, el cometido de formar la “alta inteligencia” para la ciencia y la tecnología”, aunque la realidad es otra, pues la universidad se ha convertido, al decir Albornoz(2001) en una factoría de títulos profesionales, donde se omiten otras funciones buscadoras del saber puro y aplicado para resolver de manera eficaz y económica los grandes y pequeños problemas nacionales; de manera que se reconoce la formación en investigación educativa como una vía estratégica para la generación de conocimientos y nuevas experiencias en la solución de problemas contextualizados con limitaciones en la práctica real.

Estas percepciones del panorama universitario generan la necesidad de delimitar las competencias que precisa el profesor universitario para desarrollar adecuadamente las funciones y roles, derivados de este nuevo escenario de actuación profesional; planteándose como tarea ineludible revisar la formación necesaria, inicial y continua, que debe acreditar el profesor universitario en este nuevo contexto que se está configurando, todo ello a partir del perfil de competencia de este profesional.

En este orden de idea, la gran preocupación mundial en materia de educación superior en pleno siglo XXI es el fortalecimiento de una de las funciones del profesor universitario, la investigadora, lo cual implica la investigación educativa por parte del

profesional universitario que ejerce la docencia, la búsqueda, procesamiento y aplicación de los conocimientos, para el logro de una efectiva labor educativa de calidad en el ejercicio de tan noble tarea.

El reto en estos tiempos de la formación continua del profesor universitario es el de aumentar el conocimiento correspondiente a su propia área y, del mismo modo, mejorar sus competencias didácticas; en la misma medida que se mejoran las competencias innovadoras e investigadoras, especialmente en la vertiente pedagógica, sobre su propia actividad docente.

Para la universidad contemporánea es irrenunciable la formación en la investigación que toma como eje la propia docencia, el acto didáctico, esta tipología de investigación es imprescindible en cualquier área de conocimiento (no únicamente en las más próximas a las Ciencias de la Educación), para promover en todo el espacio universitario, a partir de la reflexión grupal y la autoreflexión, la calidad e innovación en el acto de enseñanza-aprendizaje, ya que cada ámbito científico, cada área de conocimiento, cada asignatura y cada temática que se desarrolle podrá tener sus propias peculiaridades que harán de ella un caso único, demandando la programación y desarrollo del acto de enseñanza-aprendizaje un trato diferenciado.

De este modo, el incremento de las competencias del profesor universitario en el ámbito pedagógico (docencia, innovación e investigación), complementa la tradicional formación teórica e investigadora en su propia área de conocimiento; capacitándole, en mayor medida, para la formación de nuevos profesionales y para contribuir a mejorar el corpus teórico y didáctico de su área de conocimiento, ya que los conocimientos y las competencias en innovación e investigación, tanto en su propia área (de la cual es experto) como del ámbito pedagógico, le permitirán realimentar su conocimiento, ayudándole ello a progresar por la senda de la calidad y por el camino hacia excelencia profesional.

1.2 La formación continua del profesor universitario.

El concepto de formación lo define Zabalza como "el proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de 'plenitud' personal" (citado en Marcelo, 1995). Ese estado de plenitud no es estático, pues siempre las necesidades de formación crecerán como lo hacen constantemente la ciencia y la tecnología; por tanto, se trata de un proceso continuo.

M. A. Zabalza destaca la importancia de este concepto en la pedagogía universitaria, cuando reconoce "la formación debe servir para mejorar a las personas. No es suficiente con equiparlas de un perfil profesional estándar o de un determinado bagaje de conocimientos y hábitos culturales o, simplemente, con adaptarlos mejor a un puesto de trabajo. Implica nuevas posibilidades de desarrollo personal: crecimiento personal equilibrado, mejora de capacidades básicas del sujeto, mejora de la autoestima y sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos normales de la vida (no solo laborales)". (Zabalza, 2002:42.).

En un análisis profundo, este investigador entiende el concepto de formación en el campo de la pedagogía, como un concepto que abarca tanto el proceso continuo de humanización, que es condición esencial de la educación, como el resultado, el ideal humano al que se aspira en el ámbito educativo para dar respuesta a la sociedad en la que se desarrolla. Reconoce que ir a la esencia ética del concepto formación significa rescatar la tradición humanista en pedagogía, distanciando la educación de enfoques pragmáticos y positivistas estrechos y reconocer las determinaciones ideológicas y culturales de la educación (J. López y otros, 2000).

"La formación expresa la dirección del desarrollo, es decir, hasta dónde este debe dirigirse. Al hablar de formación no se hace referencia, en este caso, a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades. Estos constituyen medios para lograr la formación del hombre como un ser pleno". (J. Chávez, 2003:16.).

Estas definiciones conceptuales nos sirven para determinar que cuando se trata de formar al profesor universitario para que pueda contribuir a formar a los estudiantes, el proceso se propone mucho más que conocimientos y tiene una fuerte connotación ética y de crecimiento personal. La “formación, es tanto un proceso de enriquecimiento interior del sujeto, en una relación activa y transformadora con los otros, con la cultura; como el ideal, la directriz del desarrollo humano, históricamente determinado, para el despliegue del sujeto en todas las esferas de la vida”. (Valdés, N, 2003:1).

Valdés expresa “La formación profesional permanente del profesor es un proceso de enriquecimiento interior del sujeto a través de la asimilación de la cultura que caracteriza a su profesión, proceso históricamente determinado, puesto en práctica para desarrollar el saber y el tacto que exige dicha profesión”.(Valdés, 2003:1)

La tendencia actual es ver la formación profesional como “un continuo que acaba con el final de las capacidades para el aprendizaje”. (A. Fernández, 2000:67.) En este proceso se ha distinguido la formación inicial y la formación permanente. A. Fernández plantea que no existe entre ellas una barrera, pues aquella es el cimiento sobre el cual se continúa, tras haber logrado la titulación, a través de la formación permanente.

En el Informe de Jacques Delors, Capítulo V, titulado “La educación a lo largo de la vida”, se valora el proceso continuo de la educación, que abarca todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma, combinando con flexibilidad los cuatro aprendizajes o pilares de la educación (aprender a aprender, a hacer, a convivir, a ser), como proceso de educación permanente o de formación continua y trata estos dos conceptos como equivalentes (J. Delors, 1996:112).

Carlos Marcelo es más preciso en el concepto de formación al puntualizar: “en primer lugar, como realidad conceptual no se identifica ni diluye dentro de otros conceptos también al uso como educación, enseñanza, entrenamiento, etc. En segundo lugar,

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. Ello no quiere decir que la formación sea necesariamente autónoma". (Marcelo, 1995: 3) Coincide Marcelo (1995) con Berbaum y Honoré en que se debe producir un cambio en el individuo y que el mismo debe sentir necesidad de formarse. (Berbaum y Honoré; citado en Marcelo, 2005).

La formación del profesorado, según Feiman (1983; citado en Marcelo, 1995) tiene cuatro fases:

a) Fase pre-entrenamiento

Incluye las experiencias de enseñanzas previas que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos, que pueden asumirse de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor.

b) Fase de formación inicial

Es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza (Marcelo, 1995).

C) Fase de iniciación

Esta es la etapa de los primeros años de ejercicio profesional del profesor, durante los cuales los docentes aprenden en la práctica, en general a través de estrategias de supervivencia.

d) Fase de formación permanente

Es la última fase a la que se refiere Feiman; incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o por los profesores, con el fin de propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza. (Marcelo, 1995)

Las fases de la formación del profesorado son las tres últimas que propone Feiman: la inicial, la de iniciación (o inducción como la llaman en Europa) y la de formación permanente; estas tres fases constituyen una regularidad en la formación docente en el mundo.

En Cuba a la fase de inducción se le llama Adiestramiento Laboral y a la de formación permanente se le denomina formación continua.

Carlos Marcelo define la formación del profesorado como “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, disposiciones, que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del curriculum de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”.(Marcelo, 1995: 6).

En este sentido se asume como válidos los principios que subyacen asociados al concepto de formación del profesorado de Carlos Marcelo. Estos son:

1. Concebir la formación del profesorado como un continuo.
2. La necesidad de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.
3. La necesidad de conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela. Para lo anterior se consideran las

potencialidades que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores sin rechazar otras modalidades de formación complementarias.

4. La necesaria articulación e integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores. Aquí Carlos Marcelo señala la importancia del "conocimiento didáctico del contenido", el cual se destaca por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor.

5. La necesidad de integración teoría-práctica en la formación del profesorado.

6. La necesidad de buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le exigirá que desarrolle.

7. La individualización como elemento integrante de todo programa de formación de profesorado.

Esas premisas, nos dan la clara significancia que tiene hoy día para las instituciones de educación superior la formación continua, pues es allí donde se materializa la calidad del desempeño docente.

Es importante destacar que en el proceso de formación se implican varios factores: enseñanza, aprendizaje, desarrollo, evolución y formación de competencias. La formación puede ser individual, en equipo, interrelacionando ambas y de una forma más novedosa, como plantea Marcelo (1995) en su libro: mediante actividades profesionales centradas en sus intereses y necesidades.

Por otra parte se concibe "como un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. Este proceso permite a cada sujeto la profundización del

contenido sociocultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano, ya sea en una totalidad, como en la individualidad, en el sujeto y su pensamiento, el cual discurre sobre la base de la continuidad que permite dar saltos cualitativos en el desarrollo humano, a partir de la apropiación de la cultura (Fuentes, 2008).

Al analizar estas definiciones se aprecian puntos de coincidencia acerca de que el formado debe sentir necesidad de formarse y que debe producirse un cambio en el individuo; se considera además necesario el intercambio en este proceso, pues en la relación con los demás se socializan los conocimientos y se forman valores, y convicciones.

En Cuba varios autores han definido la formación. Carlos Álvarez de Zayas la considera como “proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social denominado proceso de formación, que agrupa en una unidad dialéctica, los procesos educativo, desarrollador e instructivo”. (Álvarez de Zayas, 1992: 14) Otros autores cubanos como González Morales (2006), Cáceres (2005), Ruiz Iglesias (2009) parten del análisis del concepto de Carlos Álvarez y coinciden en la relación que existe entre formación y desarrollo.

Con el término formación de profesionales se hace referencia, según Pineda y Sarramona (2006: 705) a la formación continua (FC), y la definen como “aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona”.

La formación docente del profesor universitario es un proceso de desarrollo personal y profesional (Ferry, 1991; 1997), integral, personalizado, que se da en interacción con otros (Rojas, 2004; Parra, 2008; Paz, 2005), desde una dinámica social que

promueve lo personal para contribuir al desarrollo integral de la personalidad del profesor (Addine, 2004; Paz, 2005; Rojas, 2004).

Por formación continua se entiende cualquier actividad de formación que se imparta o a la que se acceda, después de la obtención de un título universitario. En general, y para los efectos del tema que nos ocupa, se le concibe como la formación de nivel avanzado cuyo propósito central es la preparación para la docencia (Cruz, 2005).

La formación continua del profesor universitario es un proceso institucionalizado, que se desarrolla sucesivamente por medio de diferentes modalidades. La formación académica de postgrado, constituye el conjunto de amplios y profundos procesos teóricos y prácticos investigativos para el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, que posibilitan a los graduados universitarios alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista científico y profesional, lo que permite lograr una alta competencia profesional y capacidad científico-investigativa, técnica y humanista, reconociéndose con un título o grado. Se incluyen en esta modalidad como formas las especialidades, maestrías y doctorados. (Lastre, 2003).

La formación permanente es concebida por Paz (2005) como un proceso inherente a la práctica y teoría cotidiana de los sujetos que se desempeñan como profesionales de la educación que promueve la autoformación, proceso esencial por la potencialidad de generar los cambios y transformaciones en el plano interno del sujeto y en el contexto donde ejerce su profesión.

La formación permanente se contextualiza en la práctica educativa con un grupo de estudiantes y en los espacios de reflexión entre colegas. La práctica educativa del profesor universitario se constituye en un espacio de desarrollo y progreso personal, donde este profesional inicia cada situación profesional con datos, información y conocimientos adquiridos con anterioridad, utilizando su conocimiento, así como su experiencia como dispositivos como referentes para aprender, desarrollarse y desempeñarse profesionalmente.

Los procesos de formación continua y permanente se connotan, por su simultaneidad e interdependencia. La relación entre estos procesos también se explica en tanto que en la práctica educativa se aprende en la misma medida que se aporta, desde los recursos con que se cuenta, nuevos o actualizados. La relación entre la formación continua y permanente se explica en un plano epistemológico, a partir de la relación entre la educación de postgrado y la autoeducación. Las formas de superación postgraduada: talleres, cursos, diplomados, maestrías, doctorados, así como, las formas y tipos de trabajo metodológico, garantizan constante perfeccionamiento profesional de los docentes. La educación de postgrado tipifica la formación continua y la autoeducación a la formación permanente.

1.2.1 La formación pedagógica del profesor universitario

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación continua del profesorado universitario y su formación pedagógica. En uno de esos documentos se afirma: "Como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza... es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente. (UNESCO, 1998)

Cáceres, M. y otros colaboradores (2005) de la Universidad Cienfuegos plantean un conjunto de etapas de la formación pedagógica del profesor universitario:

1. Iniciación docente

El profesor novel que se inserta a realizar las funciones docente solo posee formación científica sobre la disciplina que explica, pero no dispone de los fundamentos pedagógicos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a esta etapa, el docente se familiariza con el estudio de los documentos normativos de la educación superior, participa en la supervisión de actividades realizadas por profesores de experiencia, discutiendo con ellos los resultados de la

observación; similar estrategia se desarrolla con los profesores noveles al ser visitados. Todas las actividades mencionadas son planificadas por el departamento docente al cual pertenece el profesor.

2. Adiestramiento docente

Esta etapa de la formación pedagógica del profesor universitario se caracteriza por el trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos en que está implicado el profesor. Durante dicha etapa el profesor participa de forma activa en las diferentes actividades metodológicas concebidas por su departamento docente, siendo protagonista en la realización de clases abiertas, disertaciones de trabajos pedagógicos, visitas a profesores de experiencia con el propósito de mejorar la calidad de sus clases.

3. Formación pedagógica por niveles

Según Cáceres y colaboradores (2005), a partir de un diagnóstico de necesidades de aprendizaje realizado a los profesores, éstos son ubicados en los distintos niveles de formación y consecuentemente, se estructuran en sistemas los diferentes postgrados a cursar. Para ello se toma en consideración las necesidades personales, sociales e institucionales. Los niveles de formación pedagógica previstos son:

Básico: Incluye a los profesores que no han cursado estudios sobre la Didáctica de la Educación Superior. Mediante el curso básico de Pedagogía los profesores recibirán los conocimientos y habilidades esenciales sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior.

Básico actualizado: Comprende la actualización de los profesores en los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje superior y su aplicación práctica a los diferentes niveles organizativos. Los profesores se agrupan en un curso de actualización pedagógica.

Profundización: Está concebido para los jefes de carrera, departamento, colectivo de años, disciplina y asignatura, así como para otros profesores y directivos que lo requieran. Estos profesores participan en el diplomado de didáctica y dirección de la Educación Superior.

Especialización. Está destinado a la especialización en los contenidos de las Ciencias de la Educación vinculado a las necesidades del puesto laboral. Los profesores designados participan en cursos de especialización diseñados a tales efectos.

4. Formación académica investigativa. Está dirigida al perfeccionamiento continuo del profesor universitario, dicha formación se da a lo largo de su vida profesional. Incluye actividades de auto superación que realiza el profesor para sistematizar y profundizar los conocimientos obtenidos a través del sistema de formación pedagógica acreditado por la Universidad. Asimismo se incorpora a todas aquellas actividades organizadas por su institución u otras para continuar elevando su desarrollo profesional y personal. Se ofrecen como alternativas para continuar su formación los programas de Maestría en Educación y Doctorados en Ciencias Pedagógicas y en Educación.

En cada uno de los niveles se brinda especial atención a la participación en eventos pedagógicos para potenciar el intercambio académico con otros profesores y contraponer sus ideas, creencias, opiniones sobre el perfeccionamiento de la labor docente de la Educación Superior.

Las cuatro etapas referidas están íntimamente vinculadas y van proyectando el trabajo de investigación de los profesores alrededor de su propio proceso. Desde esta perspectiva, necesariamente el profesor para lograr una formación pedagógica, según las exigencias de la Educación Superior actual, no tiene que transitar por cada una de las 3 primeras etapas señaladas, esto estará en dependencia del nivel de desarrollo profesional y pedagógico que ha alcanzado a través de su práctica docente.

1.3 La formación del profesor universitario en investigación educativa.

Para la formación general y el trabajo pedagógico del profesional de la educación universitaria como educador, se debe tener en cuenta no sólo el punto de vista instructivo, sino un elemento muy importante que es la investigación.

En ese sentido preparar al hombre para la vida es la esencia de educar, y en el caso de la formación del docente investigador, desde la escuela y para la escuela, González, J. (2001) plantea bajo la premisa martiana.... “naturaleza y composición de la tierra, y sus cultivos, aplicaciones industriales de los productos de la tierra; elementos naturales y ciencias que obran sobre ellos o pueden contribuir a desarrollarlos: he ahí lo que en forma elemental, en llano lenguaje, y en demostraciones prácticas debiera enseñarse, con gran reducción del programa añejo que hace a los hombres pedantes e inútiles.... El mundo nuevo requiere de escuela nueva... es necesario sustituir al espíritu literario de la educación, el espíritu científico” (p:24).

Hoy el desarrollo científico es tan acelerado, que el mundo moderno que vivimos, está en dependencia de la apropiación del conocimiento, de su manejo y de su actualización continua, de ello surge la necesidad de combinar el humanismo y la técnica en el centro de la educación, de integrar en cualquier espacio educativo el principio de aprender a aprender, donde lo primordial es la actitud investigativa, productiva y constructiva de utilizar y producir conocimientos, frente a la realidad.

Del profesor se espera comprobada competencia, actualización constante, ver la investigación como un importante instrumento de la solución de los problemas y una vía eficaz de superación permanente, que le permita adecuar esos conocimientos a las diversas situaciones del contexto en que actúa. El trabajo docente tiene como laboratorio el aula en la práctica social, su punto de partida y llegada, lo que define su contextualización. La articulación de la enseñanza y la realidad, de la teoría y la práctica, tiene que dar respuesta a las exigencias sociales.

Ante los nuevos desafíos que debe asumir la universidad del siglo XXI, como lo son su pertinencia social, formación integral, las tecnologías de la información y la comunicación como medios para el abordaje del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las tendencias pedagógicas contemporáneas vigentes, el enfoque dado a esa formación continua del profesor universitario presupone una concepción sistemática, multifuncional y multidisciplinar, caracterizado por un contacto del profesional en formación y el que lo forma, con su realidad social-cultural y la modelación práctica de situaciones y procesos pedagógicos, teniendo como premisa la capacitación académica junto a la laboral e investigativa bajo un clima con un contenido humanista, democrático, científico-creativo y profesional productivo.

La formación del docente se proyecta tanto en la dimensión personal como profesional, armonizadas dialécticamente, a fin de responder al tipo de hombre que se espera formar: un ser activo, protagonista de su propia vida, capaz de crecer a partir de la auto-intervención en el desarrollo de sus potencialidades, así como de contribuir al crecimiento de sus compañeros y de la sociedad como reflejo de sus relaciones interpersonales y sociales. En fin, el profesor debe poseer capacidades para actuar con espíritu de auto-preparación permanente, investigar, crear.

Bajo esa premisa Ronca, citado por Rodríguez L, 2000, señala que la praxis verdadera consiste en un proceso de liberación y en una búsqueda de transformación del mundo, exigirá del profesor que vea a través de su conciencia, tome distancia de la cotidianidad en que generalmente se considera inmerso, y permita la emersión de la realidad cuya consecuente revelación posibilitará al profesor la percepción de mitos e ilusiones.

Para que este profesor sea capaz de problematizar para buscar la realidad, es necesario que la actuación de los agentes formadores, presente situaciones concretas que desafíen a los educandos y permitan tal descubrimiento, o sea, que se pase de la investigación "sobre" la escuela a la investigación "en" y "para" la escuela.

Nos demuestra que para obtener éxitos en la práctica pedagógica de la formación del docente debe existir una unidad muy estrecha entre el contenido que se imparte y la realidad del contexto de la actividad laboral, con una contribución curricular de todos los agentes que intervienen.

La concepción del profesor investigador, es una estrategia de trabajo en sintonía con los cambios requeridos por la sociedad en constante transformación, en la cual es indispensable que el docente aumente su autonomía en lo que se refiere a su capacidad de producir y revalorar conocimientos, teniendo como práctica la utilización de los métodos investigativos.

El papel del docente en el proceso de investigación educativa es el de ser protagonista de su práctica, no debe limitarse a la mera transmisión y reproducción de conocimientos, ni prescripciones pedagógicas sugeridas por especialistas extraños al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje real.

Este debe investigar su propia realidad y generar conocimientos que mejoren su práctica pedagógica. De ese modo docencia e investigación son papeles que deben ser asumidos por el docente y no por personas ajenas al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje (Ramírez, 2000).

Según Chirino Ramos (1993) la formación de un profesor investigador implica a su vez considerar las siguientes premisas pedagógicas.

- La relación teórica práctica como principio de dirección y organización del proceso pedagógico ya que la teoría la abarca como generalización de la práctica, la diversidad de matices que encontramos en la vida misma.
- El maestro se forma y desarrolla en la actividad pedagógica.
- La participación investigativa del estudiante en el componente laboral facilita que el conocimiento (fundamento teórico que sustenta su actuación) se convierte en una necesidad consciente para él.
- La contradicción que con frecuencia se presenta entre la práctica y la teoría

que se domina, puede resolverse si el estudiante adecua de manera creadora esta teoría a la realidad que se le presenta. Para ello debe saber seleccionar y aplicar los métodos de la ciencia.

- Los componentes académicos, laboral e investigativo deben manifestarse a través de una relación sistémica y con una jerarquía dinámica.

Estas consideraciones deben favorecer el papel creativo, la búsqueda de conocimiento como una necesidad para interpretar y transformar la realidad, la posibilidad de dar respuestas a las necesidades desde un punto de vista científico, en el dominio de las técnicas, procedimientos y métodos de la investigación científica, en el desarrollo de las aptitudes y actitudes ante el trabajo científico-investigativo y en la toma de conciencia de esta como herramienta y permanente superación para cumplir su práctica pre-profesional y profesional.

Luz y Caballero, citado por Chávez , J. (2001) insistió además, en la necesidad de que “ el magisterio, para cumplir con su sagrada misión, se incorpore a la investigación científica del proceso docente-educativo, por medio de la experimentación - decía lograremos acoplar datos en la ciencia didáctica... de la misma manera que se han desarrollado en las físicas, multiplicando el número de colaboradores simultáneos: Así se encargarán experimentos y observaciones a los varios maestros al modo de diversos sabios de una misma academia, para que contribuya cada cual con los hechos de su respectiva rama a la solución de los problemas deseados”.

El insigne educador consideraba que al docente se le debía poner en situación de investigador de su propio proceso docente-educativo y confiaba que con un adiestramiento adecuado podría cumplir tan necesaria misión histórica.El docente debe resolver problemas que afecta a la educación, en ella el docente participa como agente activo en todo el proceso investigativo.

La formación continua del profesor universitario en investigación educativa parte de crear conciencia en cuanto a que son los docentes quienes deben investigar su

propio proceso docente-educativo, esto es, que identifique su problema y plantee la investigación y la ejecute, busque soluciones para mejorar el trabajo y proponer su modelo metodológico apropiado.

La investigación desde la escuela no debe verse como un ejercicio o actividad académica, que busca su explicación en un sentido macro-social, sino que debe partir de los hechos, que se desarrollará por un personal que no es investigador profesional en el sentido clásico del concepto, pero que sí puede adquirir las herramientas necesarias para realizar con calidad su trabajo, pues el docente tiene a su favor, que participa directamente en el proceso docente-educativo. y lo conoce profundamente, por eso, puede aplicar la investigación científica a su propia realidad, para enfrentar su acción transformadora, enfocada a la solución del problema específico.

Ante los complejos desafíos de la universidad contemporánea, es incuestionable el papel que deben jugar las ciencias de la educación en los procesos transformadores: la investigación emerge entonces con fuerza multiplicada, y la producción de conocimiento en este campo se exige un factor esencial para promover y conducir el cambio.

En este sentido se demuestra la necesidad de considerar el papel de la investigación educativa en la gestión educacional, que se comprenda como un enfático proceso de investigación para la acción y en la acción, y la introducción de los cambios y los resultados, sea una fuente enriquecedora de conocimiento en el escenario real de la vida escolar.

Hoy las transformaciones que se operan en las diferentes enseñanzas privilegian la creciente descentralización de las decisiones de la gestión educacional y son posibles asumirlas a partir de un diagnóstico pedagógico integral y en correspondencia con las características propias y contexto de cada centro docente, para fortalecer el papel de la institución, los educadores, estudiantes, familia y comunidad.

Es determinante en todo este proceso promover la actividad científica en el aula y la escuela, estimulando al educador en su desempeño profesional a ser creativo, crítico, práctico, reflexivo, en su rol de docente investigador. Es por ello que convertir al docente en un profesional de la educación es un gran reto, la profesionalización de la actividad docente da la medida de que el profesor, en el proceso mismo de su formación, incorpora la capacidad de atender los problemas científico del aprendizaje como proceso y producto, esto es, detectar problemas, prever soluciones posibles y aplicar la metodología que conduce a su solución. De ahí surge la sistematización de la actividad científica.

Poseer una actitud y competencia científica, donde la aplicación de los métodos científicos y el quehacer investigativo, atraviese todos los contenidos curriculares. Esto representa una condición indispensable para que el trabajo pedagógico sea verdaderamente una actividad profesional y el profesor un científico de la educación. Fátima Addine apunta a que ello implica:

- Actitud y gestión para el cambio y mejoramiento.
- Integración continua de problemas y soluciones.
- Desarrollo permanente de sus conocimientos sobre el proceso de E-A.
- Integridad de pensamiento y acción profesional, premisa de auto perfeccionamiento.

1.4 Acercamiento a la formación por competencias como necesidad para la formación en investigación educativa

Castellanos y su colectivo han definido las competencias profesionales “como aquellas que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un determinado contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que corresponden a las demandas del desarrollo social”. (Castellanos, 2005: 108)

También estos investigadores ofrecen una concepción de las competencias profesionales que debe tener un profesional de la educación, definiéndolas como “las competencias que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes”. (Castellanos, 2005: 108)

Ellos declaran como competencias pedagógicas las siguientes: competencia didáctica, competencia para la orientación educativa, competencia para la investigación educativa, competencia para la comunicación educativa y competencia para la dirección educacional. (Castellanos, 2005: 108)

Se considera acertada la clasificación de Castellanos, D., 2005; a continuación se analizan otros puntos de vista acerca de cómo enfocar el tratamiento de las competencias pedagógicas. Braslavsky, C. (1999) estudiosa del tema de las competencias pedagógicas, considera que en los profesores deben formarse cinco competencias: competencia pedagógica-didáctica, institucional, productiva, interactiva, y especificadora.

La competencia pedagógica-didáctica se refiere no solo a cómo enseñar sino al proceso de toma de decisiones, tan necesario en el proceso de enseñanza aprendizaje para poder atender todas las situaciones que se presentan en el proceso.

La institucional, es la competencia que el docente debe poseer para adaptar la macropolítica a la micropolítica de su escuela, su aula, según las necesidades y condiciones en que desarrollará el currículo.

La competencia productiva se refiere a la comprensión de los profesores acerca del mundo en que viven y vivirán para intervenir como ciudadanos productivos y

promover aprendizajes para el siglo XXI; dar la posibilidad al estudiante de plantearse problemas que deberá resolver en el contexto donde se desarrolla.

La competencia interactiva se basa fundamentalmente en fomentar el trabajo en grupos y también trabajar por formar el colectivismo, el amor y el entendimiento hacia los demás. Está destinada a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro.

La competencia especificadora la debe tener todo docente, pues él es graduado de una disciplina, pero por ser profesor requiere los elementos pedagógicos necesarios para impartir sus clases, así como un conocimiento más amplio de las disciplinas que le permita formar al estudiante desde una perspectiva más amplia e integral.

1.4.1 La formación de competencias en investigación educativa de los profesores universitarios

Ollarves y Salguero (2009) presentan una propuesta que se sustenta en la necesidad de aportar ideas que permitan construir una cultura investigativa en el sector universitario, donde se promuevan en forma intencionada valores, pautas sociales y significados en un ambiente de aprendizaje compartido, que fortalezca el desempeño investigativo de los docentes y genere un proceso de intercambio continuo entre investigadores y colectivos de investigación en un contexto universitario cambiante, complejo y matizado de encuentros y desencuentros.

El autor de este trabajo de investigación toma estas categorías para llevarlas al campo de la investigación educativa. Así, en dicha propuesta se establecen tres categorías de competencias para contribuir con la formación del docente universitario en investigación educativa.

1. Competencias organizativas: se refiere al conjunto de actividades planificadas por la universidad, para brindar la visión sistémica de la función de investigación en cuanto a su organización, estructura, funciones, políticas y acciones fundamentales, y adicionalmente para ofrecer las herramientas necesarias para iniciar, inscribir y

financiar un proyecto de investigación, individual o colectivo siguiendo los protocolos formales establecidos, mediante un proceso de acompañamiento continuo que oriente la actividad de investigación y facilite la comprensión del significado de la investigación universitaria en la praxis universitaria, más allá de los ascensos y de los estudios de postgrado.

De igual forma involucra acciones de codesarrollo, es decir, aquellas que requieren del apoyo de un tutor para reflexionar, discutir y fijar posiciones en forma crítica y argumentativa acerca de la realidad educativa existente.

2. Competencias comunicacionales: incluye el conjunto de acciones sincrónicas y asincrónicas que con apoyo de la tecnología de la información y la comunicación, emprende el investigador para intercambiar experiencias, compartir conocimientos y generar alternativas conjuntas de solución hacia problemas específicos de su entorno educativo.

Contiene actividades de sistematización de experiencias, difusión y promoción de ideas, propuestas y proyectos, así como de los resultados y hallazgos encontrados en el recorrido investigativo que ha iniciado, incluyendo técnicas de autodesarrollo, que si bien pueden ser sugeridas por las unidades de investigación o por la propia universidad, refieren actividades extra-académicas que se realizan por iniciativa propia, como el trabajo comunitario, las lecturas y las películas, entre otras.

3. Competencias colaborativas: se vinculan a todas aquellas actividades que requieren de la validación, colaboración, integración y coordinación de pares investigativos, o bien se nutre de la participación de otros investigadores para generar un producto, evento o servicio de calidad donde el acompañamiento es mutuo o compartido, posibilitando el uso, la asesoría o la evaluación de métodos y técnicas de investigación en situaciones cotidianas, que desde la ubicación de nuestro paradigma epistémico podamos asumir una actitud reflexiva y crítica frente a los productos investigativos propios, compartidos y ajenos.

Por consiguiente, se trata de acciones colectivas y colaborativas para enriquecer la formación investigativa de individuos, grupos y de los propios semilleros de investigación, como es el caso de los estudiantes.

A continuación se reseñan las propuestas de dimensiones del concepto formación continua ofrecidas por algunos autores. Bell y Gilbert (1994) plantean que el desarrollo del formador ha de analizarse teniendo en cuenta tres dimensiones: la social, la profesional y la personal. Así el desarrollo social iría desde el aislamiento hacia la colaboración; el desarrollo profesional, desde iniciar innovaciones hasta implantarlas y el desarrollo personal avanzaría desde la dependencia hasta la autonomía.

Marcelo (1995) considera -y coincide con Sikes (1992)- en que los procesos de formación han de atender necesariamente a lo que denomina la dimensión personal del cambio, es decir la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en las personas, cuando los sujetos que aprenden perciben discrepancia entre la situación actual y la meta prevista. También coincide con el desarrollo personal y profesional.

Pérez Marqués (2000) considera que la formación continua debería enfocarse atendiendo a una triple dimensión:

- Las necesidades de los centros, donde los profesores podrán poner en práctica lo que aprendan.
- Las opciones y preferencias personales, ya que a cada profesor le puede interesar profundizar más en algún tema específico.
- La acreditación de las competencias básicas establecidas por la administración educativa.

Para este autor es importante la dimensión en la cual adquieren valor las necesidades de la institución, lugar donde se implementará lo aprendido por lo que

tiene función acreditativa de competencias. Esto se corresponde con las dimensiones de desarrollo profesional y personal e incluye la dimensión del papel de la institución en la formación pedagógica continua.

Para Burke (1987); citado en Feixas, (2004) existen dos grandes dimensiones, la personal y la organizativa, que afectan el ciclo vital y profesional de los docentes. Desde el punto de vista personal, hay distintos factores que influyen en los profesores: las etapas vitales, las relaciones familiares, los incidentes críticos positivos, las crisis, las disposiciones individuales y las salidas no vocacionales. El entorno organizativo, por otro lado, influye en la carrera profesional a través de las regulaciones de la profesión, los estilos de gestión, la administración pública, las expectativas sociales, las organizaciones profesionales y los sindicatos.

Los autores anteriormente reseñados coinciden en que el concepto tiene una dimensión personal que asocian al estado actual de desarrollo profesional con respecto del estado deseado por el profesor; otros lo asocian al paso de la incertidumbre hasta la estabilidad, y algunos lo consideran el tránsito de la dependencia a la autonomía.

En los análisis efectuados se observó que existe poco consenso acerca de la forma de concebir las dimensiones de la formación continua; sin embargo varios de los autores, aunque con puntos de vista diferentes, concuerdan con las dimensiones personal y profesional.

El autor de la presente investigación considera necesario recurrir a tres dimensiones: la representación que tienen los profesores de la investigación educativa, las competencias en investigación educativa de los docentes y la contribución de la institución a la formación continua en investigación educativa. A continuación se presentan las dimensiones.

➤ **Representación que tienen los profesores de la investigación educativa**

Tomando como base que la formación es en investigación educativa, para su proyección se consideran necesarios los conocimientos e implicación personal de los docentes respecto de la investigación educativa. Si se parte de que los conocimientos son representaciones mentales sobre diferentes hechos, objetos, datos de la realidad, en este caso las representaciones mentales que tienen los profesores de la carrera Ciencias del Deporte acerca de la investigación educativa, se pueden conocer las necesidades, deseos y metas de los mismos en cuanto a su formación.

➤ **Competencias en investigación educativa de los docentes.**

La competencia en investigación educativa se manifiesta en diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento. Organización y gestión de reuniones científicas, que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico, la propia formación. Elaboración de material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento así como la comunicación y difusión de los avances científicos.

Lo anterior sintetiza el planteamiento hecho por los autores Ollarves y Salguero (2009) de las tres categorías en investigación educativa: Organizativas, comunicacionales y colaborativas.

➤ **Contribución de la institución a la formación continua en investigación educativa.**

La formación continua es un proceso organizado institucionalmente, el cual responde a las exigencias que hace la sociedad a la universidad, a las necesidades de los docentes en ejercicio y a las de la propia institución. Por eso, para la proyección de las acciones de formación se tienen en cuenta el contexto de la carrera Ciencias del

Deporte, el papel de sus directivos y las políticas de formación continua en investigación educativa.

Primera dimensión: Representación que tienen los profesores sobre la investigación educativa.

Indicadores:

1. Valoración de la importancia de la investigación educativa para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación del hombre.

Se expresa en el conocimiento de la investigación educativa alcanzado por el profesor, que le permite reconocer sus necesidades y metas en cuanto a su formación y el papel que debe asumir en la formación del hombre.

2. Contribución de la formación recibida al perfeccionamiento del ejercicio docente.

Se expresa en la incidencia de la formación inicial y continua recibida por el profesor en su desempeño docente.

Segunda dimensión: Competencias en investigación educativa de los docentes.

Indicadores:

Competencia organizativas se refiere al conjunto de actividades planificadas por la universidad, para brindar la visión sistémica de la función de investigación en cuanto a su organización, estructura, funciones, políticas y acciones fundamentales, y adicionalmente para ofrecer las herramientas necesarias para iniciar, inscribir y financiar un proyecto de investigación, individual o colectivo siguiendo los protocolos formales establecidos, mediante un proceso de acompañamiento continuo que oriente la actividad de investigación y facilite la comprensión del significado de la

investigación universitaria en la praxis universitaria, más allá de los ascensos y de los estudios de postgrado.

De igual forma involucra acciones de codesarrollo, es decir, aquellas que requieren del apoyo de un tutor para reflexionar, discutir y fijar posiciones en forma crítica y argumentativa acerca de la realidad educativa existente.

Competencias comunicacionales: incluye el conjunto de acciones sincrónicas y asincrónicas que con apoyo de la tecnología de la información y la comunicación, emprende el investigador para intercambiar experiencias, compartir conocimientos y generar alternativas conjuntas de solución hacia problemas específicos de su entorno educativo.

Contiene actividades de sistematización de experiencias, difusión y promoción de ideas, propuestas y proyectos, así como de los resultados y hallazgos encontrados en el recorrido investigativo que ha iniciado, incluyendo técnicas de autodesarrollo, que si bien pueden ser sugeridas por las unidades de investigación o por la propia universidad, refieren actividades extra-académicas que se realizan por iniciativa propia, como el trabajo comunitario, las lecturas y las películas, entre otras.

A través de esta competencia el profesor desarrollará y aplicará las habilidades básicas, necesarias para un proceso investigativo que han sido adquiridas en la formación recibida hasta momento, tales como: indagar, argumentar, comparar, valorar críticamente, tomar posiciones y generalizar a nuevas situaciones; que se activarán durante el aprendizaje de los contenidos sobre investigación educativa que se ofrecerá. De igual forma, los valores éticos que se desprenden de la actividad científica serán adquiridos.

A partir de aquí, el profesor estará en condiciones de mostrar sus competencias comunicacionales, a través de la socialización de los resultados de sus investigaciones educativas por la vía de publicaciones en revistas referenciadas y ponencias defendidas en eventos de carácter nacional o internacional.

Competencias colaborativas: se vinculan a todas aquellas actividades que requieren de la validación, colaboración, integración y coordinación de pares investigativos, o bien se nutre de la participación de otros investigadores para generar un producto, evento o servicio de calidad donde el acompañamiento es mutuo o compartido, posibilitando el uso, la asesoría o la evaluación de métodos y técnicas de investigación en situaciones cotidianas, que desde la ubicación de nuestro paradigma epistémico podamos asumir una actitud reflexiva y crítica frente a los productos investigativos propios, compartidos y ajenos.

Por consiguiente, se trata de acciones colectivas y colaborativas para enriquecer la formación investigativa de individuos, grupos y de los propios semilleros de investigación, como es el caso de los estudiantes.

Tercera dimensión: Contribución de la institución a la formación continua en investigación educativa.

Indicadores:

1. **Tipo de formación continua en investigación educativa ofertada por la institución:** actualización, perfeccionamiento, posibilidades de formación continua en investigación educativa que ha proporcionado la institución a sus docentes. Estas posibilidades deben incluir desde los cursos de postgrados de actualización hasta las especializaciones, las maestrías y los doctorados.

2. **Tipo de formación continua en investigación educativa recibida por los docentes:** actualización, perfeccionamiento, formas de la formación continua en investigación educativa recibida por los docentes.

3. **Demandas de los docentes en cuanto a la formación continua en investigación educativa:** necesidades educativas de los docentes en cuanto a formación continua en investigación educativa.

4. Trabajo metodológico del pregrado Ciencias del Deporte: estado del trabajo metodológico en las diferentes instancias en la carrera: años, unidades curriculares.

Conclusiones del capítulo

Los fundamentos epistemológicos respecto a la formación continua del profesor universitario, que incluye su formación pedagógica en investigación educativa y el desempeño de competencias investigativas, reconocen la contextualización de la experiencia profesional en el ámbito educativo, a través de la elaboración de proyectos de investigación científica para contribuir a la solución de problemas de significación en el área de acción y a su transformación, en la misma medida que el profesor crece en lo personal, cultural y científico, en correspondencia con el encargo social de la universidad contemporánea.

Capítulo 2. Sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte

El capítulo está dedicado al diagnóstico realizado sobre la formación continua en investigación educativa del profesor universitario en Ciencias del Deporte, que avala la elaboración del Sistema de actividades propuesto y su posterior validación, a través del criterio de expertos.

2.1. Descripción del diagnóstico realizado sobre la formación continua en investigación educativa del profesor universitario en Ciencias del Deporte

2.1.1. Muestra seleccionada

La investigación se realiza en la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, que se funda en enero de 1999 y en marzo del año 2000 inicia uno de sus pregrado Ciencias del Deporte, de donde se escoge la muestra empleada en el presente estudio. Se trata de una muestra no probabilística de tipo intencional, conformada por 10 profesores a tiempo completo, que constituyen una representación de los 80 docentes que laboran en las diferentes áreas del conocimiento que conforman el plan de estudio del programa, así como la diversidad de sus profesiones y especializaciones.

Criterios de selección de la muestra:

Se selecciona la carrera Ciencias del Deporte de la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy donde trabaja el investigador como profesor, quien a lo largo de 10 años de experiencia laboral ha constatado las carencias que existen en la formación continua en investigación educativa que padecen los profesores. Además, existe por parte del colectivo de profesores la disposición de colaborar en la investigación, de la cual reconocen su importancia y necesidad.

Del grupo de 10 profesores de la carrera, se procuró representatividad en cuanto a universidad de procedencia en la formación inicial, categoría docente y científica

adquirida y años de experiencia en la educación superior.

Así, se observa en la tabla 2.1 que la distribución de profesores según la universidad de procedencia donde recibieron su formación inicial estuvo concentrada el 70% en la Universidad Experimental Pedagógica Libertador (UPEL), la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ) y la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy (UNEY) y el 10% en la Universidad de los Andes (ULA), la Universidad Yacambu (YACAMBU) y el Instituto Superior de Cultura Física “Manuel Piti Fajardo”, de Cuba (ISCF) respectivamente, lo cual nos permitió la búsqueda y análisis de los programas de estudio.

Tabla 2.1. Distribución de la muestra según procedencia de la formación inicial del profesor.

Universidades de procedencia	Sujetos de la muestra		
	No.	%	Total
UNELLEZ	2	20	2
ULA	1	10	1
ISCF	1	10	1
YACAMBU	1	10	1
UPEL	3	30	3
UNEY	2	20	2
Total	10	100	10

Fuente: Datos de la encuesta

Por otra parte, la muestra se caracteriza por contener profesores con categorías docentes y académica de instructor (30%), asistente (20%), agregado (50%) (Ver tabla 2.2) y el 10% de masteres en ciencias (tabla 2.3) de diversas especialidades como: Literatura Venezolana, Enseñanza de la Educación Física, Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo, Ciencias Políticas, Enseñanza de las Matemáticas, Orientación, y Gerencia Pública. Y se carece de profesores con categorías superiores de asociado y titular, y categoría científica de doctor en ciencias.

También, se recoge la distribución de los sujetos de estudio según los años de experiencia en la educación superior, donde se muestra que el 20% tiene entre 6 y 10 años de trabajo y el 80% restante se divide en una mitad que tiene entre 0 y 5 años de experiencia y la otra entre 11 y 15 años de experiencia, lo cual se representa en la tabla 2.4.

Tabla 2.2 Distribución de la muestra según categoría docente

Categoría docente	No.	%	Total
Instructor	3	30	3
Asistente	2	20	2
Agregado	5	50	5
Total	10	100	10

Fuente: Datos de la encuesta

Tabla 2.3. Distribución de la muestra según categoría académica

Categoría	Sujetos de la muestra		
	No.	%	Total
Maestría	10	100	10
Total	10	100	10

Fuente: Datos de la encuesta

Tabla 2.4. Distribución de la muestra según años de experiencia en la educación superior

Rango	Sujetos de la muestra		
	No.	%	Total
0-5	4	40	4
6-10	2	20	2

11-15	4	40	4
Total	10	100	10

Fuente: Datos de la encuesta

Las consideraciones éticas de la investigación se basaron en el estricto desempeño del investigador y la solicitud del consentimiento informado previo a cada uno de los participantes en el estudio. Además, observando el principio de la confidencialidad, en todo momento se sustituyó el nombre de los participantes por iniciales o el anonimato en las respuestas.

2.1.2 Métodos y técnicas utilizados

Para dar respuesta al problema científico y cumplir el objetivo general propuesto, se siguió un procedimiento inductivo. Se procedió a realizar un proceso de intervención con el objetivo de establecer las regularidades que posibilitarán la elaboración de un sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte. El enfoque metodológico utilizado para desarrollar la investigación prioriza la investigación cualitativa, aunque se vincularon aspectos cuantitativos y cualitativos.

En el proceso de investigación se asume la dialéctica materialista como método general de la ciencia. 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; con el objetivo de propiciar un acercamiento a las concepciones teóricas sobre el tema en una dimensión sincrónica y procesar toda la información referida. Permitieron la modelación del objeto de la investigación a través de los elementos fundamentales y la relación estructural entre los distintos

componentes, el examen del sistema de actividades en su fundamentación y el arribo a su elaboración en el transcurso de la investigación.

Método analítico sintético: se aplicó en el análisis de los elementos de la situación problemática y en la selección del problema como un todo. Contribuyó a la selección de las dimensiones y a describir las relaciones entre los indicadores de cada variable, así como a la interpretación de las dificultades que presenta el profesor universitario en investigación educativa y en la concepción del sistema de actividades propuesto.

Método inductivo-deductivo: aplicado durante toda la investigación, permitió arribar a determinadas generalizaciones que constituyeron puntos de partida para formulaciones teóricas sobre las cuales arribar a la concepción del sistema de actividades propuesto.

Método histórico-lógico: a través suyo se profundizó en la evolución de la investigación educativa y en la manifestación del problema en cuestión.

Método sistémico-estructural: permitió establecer relaciones entre dimensiones, indicadores, métodos y técnicas para elaborar el sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario en Ciencias del Deporte.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: permitió precisar las particularidades y cualidades del desarrollo de la investigación educativa.

Métodos del nivel empírico: En este nivel se emplearon los métodos y técnicas siguientes: observación, encuesta, revisión bibliográfica, análisis de documentos, análisis de los productos de la actividad y criterio de expertos. Estos métodos y técnicas permitieron diagnosticar la preparación de los profesores universitarios en cuanto a su desempeño en la investigación educativa, sus experiencias y la contribución de la institución para la formación continua en investigación educativa.

Observación: Por medio de la observación directa del investigador se constató en la práctica la organización y funcionamiento de la institución en el tema de la investigación educativa.

La encuesta: se aplica un cuestionario elaborado por el autor a profesores, con el objetivo de conocer el estado actual de la preparación que en investigación educativa presentan los profesores universitarios.

Revisión bibliográfica: Este aportó los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la investigación al obtener conceptos, teorías, antecedentes, metodologías y otros elementos sobre la formación continua del profesor universitario y las competencias en investigación educativa.

Análisis de documentos: El 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. Para conocer las regulaciones existentes sobre la formación del profesor universitario en investigación educativa fueron consultados los planes de estudios vigentes en los años de graduados de los profesores encuestados.

Criterio de expertos: Se consideró una población de 24 expertos, caracterizados por su dominio sobre el tema y su nivel científico. De ellos se seleccionaron las 16 personas de mayor preparación sobre el tema en tres universidades (dos venezolanas y una cubana) para la constatación del sistema de actividades.

Métodos del nivel estadístico-matemático: Con el propósito de procesar la información obtenida fueron utilizados el cálculo porcentual y método Delphi.

2.1.3. Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico

La encuesta (Anexo 2.1) aplicada a los profesores de Ciencias del deporte para determinar el estado actual de la formación continua en investigación educativa, se organizó para su evaluación en 4 grupos de análisis compuestos por ítems que responden a la representación

que tienen los profesores sobre la formación educativa recibida, a las competencias organizativas, las competencias comunicaciones y las competencias colaborativas para la investigación educativa.

Se constató que dentro de las competencias de investigación educativas organizativas (Ver anexo 2.3), el 90% de los profesores no poseen información sobre el manejo de los formatos y protocolos de investigación que se deben desarrollar en la universidad (Ver grafico 2.3.1), ya que no se han presentado al colectivo docente por parte del Consejo Ejecutivo Universitario; los mismo refieren que existieron algunos lineamientos en el año 2003, pero no se aplicaron. Además, un profesor argumentó que solo conoce los protocolos de la comunidad científica.

En cuanto al conocimiento de los fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos de la investigación educativa, el 90% de los profesores manifiesta poseerlos (Ver grafico 2.3.2). Mientras que el 20% de los profesores aceptaron elaborar informes o documentos técnicos para documentar las investigaciones, y el 80% restante expresó que tales informes no son de conocimiento del colectivo universitario (Ver grafico 2.3.3).el 80% manifestaron no realizar tutorías a profesores con categorías de instructor (Ver grafico 2.3.4).

Respecto a las preguntas que permiten comprobar las competencias comunicacionales en investigación educativa de los profesores universitarios de Ciencias del deporte de la UNEY el 80% manifiesta intercambiar experiencias de forma oral y escrita a través de foros, chat, video-conferencias, informes parciales, artículos o ensayos (Ver grafico 2.3.5). Mientras que el 60% de los profesores encuestados manifiesta participar en eventos de investigación tales como foros, talleres, seminarios y jornadas (Ver grafico 2.3.6). Se destaca que estas actividades se han desarrollado por esfuerzo propio o por exigencias de otras instituciones para la culminación de especializaciones, maestrías o doctorados, es decir ninguna propiciada por la UNEY, es decir que dichos eventos no han sido propiciados por la UNEY, y que las comunicaciones orales y escritas presentaron deficiencias porque no hay manejo de protocolos para la elaboración de informes como ya se señaló en el análisis de la dimensión anterior y que los profesores carecen de conocimientos sobre la estructura y objetivos que distinguen a cada uno de estos eventos.

En cuanto a las publicaciones y participación en eventos científicos nacionales e internacionales donde hayan presentado los resultados del trabajo científico metodológico, el 60% de los sujetos respondió de manera afirmativa como autores principales (Ver grafico 2.3.7).

Para comprobar las competencias colaborativas en investigación educativa de los profesores universitarios de Ciencias del deporte de la UNEY, se indagó en la asesoría de investigaciones como tesis, tesinas u otros proyectos a estudiantes en pregrado, a lo cual solo el 60% manifestó que si lo realiza(Ver grafico 2.3.8), y se detectó que por la diversidad de criterios que cada docente expresa se transmiten dudas y confusiones a los estudiantes y conflictos entre el colectivo docente, que no logra consenso en este asunto. También el 60% de los profesores acepta que no asesora proyectos de investigación a estudiantes de especialización, maestrías o doctorado (Ver grafico 2.3.9), teniendo en cuenta que su grado científico no se lo permite.

Para identificar las competencias colaborativas en investigación educativa de los profesores universitarios de Ciencias del deporte, se evidenció en la encuesta que el 60% no promociona seminarios, coloquios, talleres y proyectos con estudiantes, grupos o comunidades para gestionar el conocimiento en su área (Ver grafico 2.3.10). Y se comprobó que el 60% de los profesores participa en un proyecto de investigación como colaborador o como investigador principal (Ver grafico 2.3.11), como consecuencia a su participación en estos momentos en doctorados.

Con el objetivo de conocer la representación que tiene los profesores de la investigación educativa, específicamente en el indicador sobre la valoración de la importancia que tiene el tema para el ejercicio de la profesión docente y el proceso de formación, el 100% de los profesores de Ciencias del deporte de la UNEY consideran que es necesaria la formación continua en investigación educativa para un mejor desempeño profesional (Ver grafico 2.3.12).

Con el objetivo de identificar la contribución de la UNEY a la formación continua en investigación educativa, entendida como ofertada (actualización y perfeccionamiento), el 50 % de los profesores expresaron no recibir formación continua en investigación educativa, en ninguna de sus formas organizativas docentes (Ver grafico 2.3.13). Es importante resaltar que el 50% restante acepta la formación recibida, a través del convenio internacional Cuba-Venezuela con la maestría en Ciencias de la Educación Superior durante el período 2013-2015.

El 70% de los profesores encuestados manifestaron que la UNEY, en la carrera Ciencias del Deporte no propicia las vías para la divulgación de los resultados científicos metodológicos (Ver grafico 2.3.14). Mientras que el 100% de los encuestados consideraron que en la carrera Ciencias del deporte no existen espacios para la reflexión pedagógica sobre temas en investigación educativa (Ver grafico 2.3.15) y que es insuficiente el trabajo metodológico que se proyecta desde el colectivo de asignaturas, para la investigación educativa (Ver grafico 2.3.16).

Los profesores nombraron los temas de formación continua en investigación educativa recibidos como: diseño curricular, didáctica de las ciencias, investigación cualitativa y cuantitativa, registro y técnicas de investigación, perspectivas en la investigación de la enseñanza de las matemáticas. Y manifestaron superarse sistemáticamente asistiendo por necesidad propia y fuera de la universidad a foros, cursos, conferencias y otros, a través de la consulta bibliográfica, el internet o mediante los cursos de la maestrías y doctorados.

Los profesores desearían superarse en temas como la evaluación educativa, el diseño curricular, la pedagogía y didáctica, la etnografía en el campo educativo, la filosofía de la educación, la gerencia y educación y la metodología del entrenamiento deportivo.

Además, se aplicó una encuesta de autovaloración del docente en cuanto a sus competencias en investigación educativa, en una escala del 1 al 5, donde:

- ✓ 5 es excelente, establece que el docente percibe que no tiene limitaciones en la unidad de competencia en estudio o conoce sus limitaciones y asimila o crea estrategias que le permiten erradicarlas;
- ✓ 4 es bien, establece que el docente conoce sus limitaciones, pero tiene algunas dificultades para usar las estrategias que le permitan erradicar las mismas;
- ✓ es regular, establece que el docente conoce sus limitaciones pero no es capaz de utilizar las estrategias para erradicarlas;
- ✓ es deficiente, establece que el docente no está consciente de sus limitaciones y por lo tanto no utiliza estrategias para erradicarlas y;
- ✓ 1 es muy mal, establece que el docente no está consciente de sus limitaciones no utiliza estrategias ni posee interés para erradicarlas las deficiencias.

En esta encuesta de autovaloración el 60% se percibe muy mal en el manejo de los formatos y protocolos de investigación de la universidad (Ver grafico 2.4.1). Distribuidos en un 40% de excelente y 40% de bien se autovaloran los profesores en el conocimiento de los fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos de la investigación educativa (Ver grafico 2.4.2). Mientras que el 50% de los profesores conocen sus limitaciones para el asesoramiento de investigaciones como tesis, tesinas u otros proyectos (Ver grafico 2.4.3).

El 50 % de los encuestados expresa que posee limitaciones y tiene dificultades para erradicarlas en cuanto a la elaboración de informes o documentos técnicos para documentar las investigaciones (Ver grafico 2.4.4).

El 40% manifiesta que se encuentra en el rango de regular, para ser capaces de intercambiar experiencias en forma oral y escrita a través de foros, chat, videoconferencias, informes parciales, artículos, ensayos (Ver grafico 2.4.5).

El 60% manifiesta estar muy mal en cuanto a la participación en eventos de investigación: jornadas de investigación, congresos y otros (Ver grafico 2.4.6).

El 60% se valora de muy mal en la producción y publicación de material educativo (Ver grafico 2.4.7).

El 40 % participa en comunidades de aprendizajes a través de la red fuera de la universidad (Ver grafico 2.4.8).

El 40% se evalúa como regular en cuanto a organización y participación en eventos de investigación: foros, debates, seminarios, talleres (Ver grafico 2.4.9).

Se detectó que en el aspecto inherente a promocionar seminarios, coloquios, talleres y proyectos con estudiantes, grupos o comunidades para gestionar el conocimiento en su área, el 10 % dice estar excelente, 40% bien, 30 % regular y 20 % muy mal (Ver grafico 2.4.10).

Se identificó que para el aspecto a evaluar inherente a la participación como jurado de trabajos de ascenso o conducentes a grado académico, 40 % se considera estar en el rango de bien y otro 40 % muy mal (Ver grafico 2.4.11).

Un 40 % se evalúa muy mal para participar en proyectos de investigación como co-investigadores o como co-investigador (Ver grafico 2.4.12).

No se pudo realizar análisis de los documentos de planeación estratégica de la dirección postgrado, ya que no se logró acceso a los mismos. A través de la observación participante del investigador se pudo constatar que no están concebidos los documentos que avalan la organización del proceso de investigación y que permiten la dirección del post grado académico como la política científica de la universidad, la planificación de las líneas de investigación a diferentes niveles, y los indicadores de desempeño profesional del profesor con respecto a la formación en investigación educativa.

La revisión de los planes de estudio por los que transitaron los profesores que orientan unidades curriculares en el pregrado de Ciencias del deporte de la UNEY, muestra que el 80% de los docentes no recibió en sus estudios universitarios formación en investigación, en

el que existiera una relación entre los componentes académicos, laboral e investigativo durante toda la estructura de dichos planes de estudio, al contrario solo se observó una asignatura vinculada a la investigación durante un semestre o un trimestre según sea la universidad de procedencia, y en otro caso se le dio importancia al ensayo como escrito para la presentación de resultados.

La revisión del reglamento general de la UNEY dictado en el año 2003, hoy día vigente en su artículo 10, establece dos (2) cursos de postgrado como maestrías y doctorados y en el numeral tres (3) cursos de formación continua. En el artículo 25 en las funciones del vicerrector establece que desde allí, debe definir las políticas para la formación permanente del recurso humano. En el capítulo III establece la creación de una coordinación de extensión, investigación y educación continua con lineamiento bien preciso sobre la formación continua de los profesores universitarios de la UNEY.

2.1.4. Regularidades del análisis de los resultados obtenidos

La triangulación de fuentes permitió constatar las necesidades que tienen los profesores del pregrado Ciencias del deporte, en su formación en investigación educativa:

- Presentan dificultades al desarrollar el trabajo de investigación individual por desconocimiento de la metodología de la investigación educativa.
- No cuentan con la tutoría especializada para el desarrollo de sus investigaciones por lo general.
- No se desarrollan sesiones científicas en la UNEY.
- Es escaso el número de ponencias científicas para presentar en eventos.
- Son insuficientes la cantidad de artículos científicos publicados en revistas nacionales e internacionales de prestigio, por cada profesor.
- No se potencia como línea de trabajo metodológico la formación del profesor universitario en investigación educativa.
- La institución no tiene organizada una política científica donde integre las líneas de investigación y potencia el desempeño del profesor universitario, desde la investigación educativa.

2.2. Fundamentos epistemológicos del sistema de actividades propuesto.

La formación continua, en el contexto de la educación superior y el aprendizaje desarrollador del enfoque histórico-cultural, se traduce en una formación con principios psico-socio-pedagógicos, por lo cual es pertinente la fundamentación filosófica, pedagógica y psicológica que sustenta el sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores universitarios.

Fundamentos filosóficos:

Este sistema de actividades tiene como base teórica y metodológica el marxismo-leninismo, al considerar la práctica social como principio y fin de la realidad, la representación de la relación entre hombre y medio social en un proceso histórico-concreto como máxima de cualquier empeño educativo, donde el hombre transforma al mundo en la medida en que se transforma a sí mismo.

El materialismo dialéctico ofrece una sólida teoría del conocimiento, entendido el conocimiento como resultado de la interacción dialéctica del sujeto y los objetos de la realidad. Este es un presupuesto del cual hay que partir para emprender cualquier obra científica y es precisamente la idea que se defiende: todo cambia, todo se transforma, todo está en constante movimiento.

Para esta investigación, las concepciones dialéctico-materialistas enunciadas que consideran al hombre como ser social, históricamente condicionado, producto del propio desarrollo de la cultura que él mismo crea, obliga necesariamente a analizar la educación como medio y producto de la sociedad, como depositaria de toda la experiencia histórico-cultural, y el proceso educativo como vías esenciales de que dispone la sociedad para la formación de las nuevas generaciones y que necesariamente responde a las exigencias de la sociedad en cada momento histórico.

Fundamentos pedagógicos:

Los fundamentos pedagógicos sustentan que toda actividad programada, organizada y ejecutada en las diferentes modalidades de la educación superior, debe servir de modelo de actuación. Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta la ley de la pedagogía, que establece la relación entre los componentes del proceso pedagógico que posibilitan su instrumentación, siempre partiendo de que lo formativo o educativo se logra a través de lo instructivo (Addine, 2004). Es a este postulado pedagógico que el autor se afilia para corroborar que todo profesor debe complementar su labor docente con la investigación educativa, es decir resolver problemas desde su propio campo de acción.

El aprendizaje se entiende como un proceso de construcción y reconstrucción, por parte del sujeto que aprende, de conocimientos, habilidades, modos de actuación, actitudes, valores y sentimientos, que se producen en condiciones de interacción social, que lo conducen a su desarrollo personal y profesional. Esta concepción permite la participación activa y consciente del sujeto en la interacción con los otros, de manera que construye y reconstruye conocimientos pedagógicos para transformar la práctica educativa a partir de la revalorización que hace de la misma, y descubre su significado personal en correspondencia con las nuevas características de la enseñanza en que despliega su labor.

Asimismo, al diseñar el sistema de actividades se tuvo en consideración el carácter mediatizado que la psiquis humana, en la que subyace la génesis de la principal función de la personalidad, la autorregulación y su papel en la transformación de la psiquis, función que tiene como esencia la unidad de lo afectivo y lo cognitivo (Leontiev, 1985). Este elemento psicológico se encuentra en la base del sentido que adquiere un contenido para el sujeto. De esta forma, el contenido psíquico sobre la base de la reflexión se convierte en regulador del comportamiento.

Otro de los postulados de la teoría de Vigotsky que recobra gran importancia para el sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa es el relacionado con el concepto de zona de desarrollo próximo. Esto posibilita determinar las potencialidades y su relación con las necesidades de cada docente y ofrecer los

niveles de ayuda necesarios en cada caso, ya sea por parte de los tutores u otros compañeros de estudio, hasta que se alcancen los niveles superiores deseados.

Fundamentos psicológicos:

Desde la perspectiva psicológica es Vigotsky, L. (1982) quien define la actividad humana como el proceso que media la relación entre el ser humano (el sujeto), y aquella parte de la realidad que será transformada por él, o sea, el objeto de transformación. Por su parte, Leontiev (1981) con su Teoría de la actividad permite realizar un análisis integral de la actividad humana, explicando su estructura a través de sus componentes principales (sujeto, objeto, motivos y objetivos) y las relaciones funcionales que entre ellos se producen. La actividad se concibe como un sistema de acciones y operaciones que realiza el sujeto sobre el objeto, en interrelación con otros sujetos.

Por su parte, Talizina (1988) afirma que toda acción está siempre dirigida a un objeto material o ideal y dicha acción se convierte en actividad cuando hay un motivo. Y señala que dada la imagen de la acción y la del medio donde se realiza la acción se unen en un elemento estructural único, sobre cuya base transcurre la dirección de la acción y que se llama base orientadora de la acción (BOA).

Este término “base orientadora” corresponde a Galperin (citado por Talízina, 1988) quien propone que antes de la ejecución de la actividad en el plano práctico el sujeto elabora su base de orientación conformada por diversos elementos. Así mismo, cada sujeto, para la realización de su actividad, utiliza determinados procedimientos, tales como sistemas de acciones y operaciones que dependen del propio sujeto, de las características de los objetos, de los medios de los cuales dispone y, desde luego, de las condiciones y el ámbito social.

La actividad humana existe, entonces, como formas de acción o de finalidad de las acciones. Así, la actividad intelectual existe en las acciones (actos) intelectuales; la actividad de comunicación, en las acciones (actos) de comunicación, la actividad

laboral, en las acciones laborales; la actividad de estudio, en las acciones de estudio, etc. Si quitamos de la actividad las acciones que la realizan, nada queda de la actividad.

El objetivo y las condiciones de la tarea se corresponden con las acciones y las operaciones. La acción, entonces, está relacionada con la finalidad: el sujeto, delimita y toma conciencia de las finalidades. Las operaciones están relacionadas con las condiciones: medios o procedimientos para efectuar la acción. La operación no puede ser separada de la acción, así como tampoco la acción de la actividad.

Se llama acción al proceso subordinado a la representación del resultado que debe lograrse; en otras palabras, es el proceso subordinado a una finalidad consciente. La finalidad implica la delimitación de las condiciones de su logro. La acción entonces tiene un aspecto intencional (qué debe ser logrado) y un aspecto operacional (cómo, de qué modo puede ser logrado), el cual está determinado por las condiciones objetivo objetales de su logro.

La psicología histórico-cultural considera a la acción como la célula o “la unidad de análisis” de la psicología. La acción se encuentra en el centro de todas las interrelaciones de los componentes de la actividad del sujeto. Zínchenko (1985, 1993) considera a la acción mediada por instrumentos (instrumentos materiales o instrumentos psicológicos denominados signos) la unidad de análisis de la conciencia, según la concepción de Vygotski. Siguiendo a Zínchenko, Wertsch (1988) precisa la acción mediada por instrumentos y orientada hacia un objetivo, como la unidad según el enfoque Vygotskiano.

Respecto a la acción mediada por instrumentos, Vygotski (1995) considera necesario, para organizar, dominar y reconstruir una operación psíquica o cualquier función psíquica superior (pensamiento productivo y discursivo, la memoria lógica, el lenguaje significativo, etc.), introducir estímulos artificiales: signos o instrumentos culturales (signos lingüísticos; signos nemotécnicos; instrumentos materiales y psicológicos; sistemas de escritura y numeración, de esquemas y diagramas, etc.)

que sirvan de medio auxiliar en la solución de cualquier tarea de asimilar, recordar, reconocer, comunicar, comparar, elegir, evaluar, ponderar algo. El signo mediatiza la relación del ser humano con otro y la relación del ser humano consigo mismo. El signo cumple el papel de una operación significativa. Los signos se interponen entre cualquier función natural psicológica del ser humano y su objeto, cambiando de raíz las propiedades de dicha función.

Galperin (1959, 1969, 1987) en su teoría y método de “la formación de acciones mentales” diferencia cinco niveles de formación de la acción: a) La base orientadora de la acción: conocimiento de la tarea y de sus condiciones; b) Apoyo de la acción en objetos materiales (dibujos, diagramas, cálculos, etc.); c) La acción basada en el lenguaje hablado social con apoyo de las representaciones gráficas; d) La acción conducida por el lenguaje externo, sin apoyo en objetos. El habla se utiliza en la ejecución de la tarea. En esta etapa la acción debe ser desplegada y no abreviada; e) La acción se realiza en el plano mental. La acción se transforma en representación mental. Para dominar una nueva acción es necesario partir de un plan denominado “orientación fundamental de la acción”.

En el plan o modelo de orientación se debe mostrar el objetivo final de la tarea y determinar el orden de ejecución de las partes de la acción, Así, desde el principio, el sujeto se imagina la tarea en su totalidad y la forma de su realización; comienza a actuar de acuerdo al plan escogido, como también a su individualidad y a sus habilidades.

El segundo nivel, apoyo de la acción en objetos materiales, es una objetiva representación de las propiedades y relaciones entre las cosas. En el tercer nivel, el sujeto, al realizar la acción material, debe apoyarse en los objetos materiales y utilizar el habla. En el cuarto nivel, ya no se apoya en los objetos materiales sino en el habla. Esto no significa una necesidad indispensable de comentar la acción, o comunicar sobre ella; significa la adquisición de una nueva acción “la forma verbal”. De este modo el habla puede verse como una forma material de la acción y no como

la simple enunciación de ella. En el quinto nivel, ya se puede operar mentalmente; se ha asimilado la acción.

Leontiev, (1990), en su teoría de la actividad define las acciones “Son los componentes básicos de varias actividades humanas, las cuales permiten traducirlas en actividades reales. A un proceso le llamamos acción cuando está subordinado a la idea del logro de un resultado, es decir, un proceso subordinado a un objetivo intencional”.

Teniendo en cuenta que el concepto de acción es el componente más importante de la actividad humana, toda actividad debidamente implica el logro de una serie de objetivos concretos mediante una secuencia integrada de acciones. La acción tiene dos aspectos: el intencional (el objetivo: lo que debo lograr) y el operacional (como debo lograrlo).

La acción constituye el proceso subordinado a una representación del resultado a alcanzar, o sea, a una meta u objetivo conscientemente planteado. Mientras que la operación constituye las formas y métodos por cuyo intermedio se realiza la acción. (Leontiev. 1967)

Los términos acción y operación frecuentemente no se diferencian. No obstante, en el contexto del análisis psicológico de la actividad su clara distinción se hace absolutamente imprescindible. Las acciones, se correlacionan con los objetivos; las operaciones, con las condiciones. Digamos que el objetivo de cierta acción permanece siendo el mismo, en tanto que las condiciones ante las cuales se presenta la acción, varían; entonces variará, precisamente, sólo el aspecto operacional de la acción.” (Leontiev. 1982)

Toda acción incluye un determinado conjunto de operaciones, que se cumplen en un orden determinado y en correspondencia con determinada regla. El cumplimiento consecutivo de las operaciones forma el proceso del cumplimiento de la acción” (Talizina.1988)

Para Galperin las acciones están formadas por componentes estructurales y funcionales declarando que los componentes estructurales son: su objeto, su objetivo, sus motivos, sus operaciones, su proceso y el sujeto que la realiza y dentro de los componentes funcionales de la acción, se encuentra la parte orientadora, la parte ejecutora, la parte de control y corrección.

Los componentes funcionales de la acción: En la fase de orientación cada persona estructura el esquema de orientación en base a sus propios patrones disponibles, la información que obtiene del propio problema, su propio conocimiento acumulado y experiencia personal y la representación del proyecto que se ha propuesto; surgiendo en él una imagen de la solución, una suposición o hipótesis que encamina el proceso hacia la solución. Sin esta orientación, el arribo a un final concreto, es prácticamente obra del azar.

En la fase de ejecución el proceso cognitivo comienza su camino real a la meta, selecciona los métodos estratégicos, analiza y regula las condiciones en que se produce sus movimientos en respuesta a sus actividades e intereses. De este modo, en el plano instrumental, en función del tipo de tarea que se trate, se realizarán acciones externas y acciones intelectuales, pensamientos, relaciones y vínculos entre ellas.

A su vez, el pensamiento ha devenido de un proceso que, evaluando lo ya pensado y sus resultados, ejerce una función reguladora, automatizadora, de autocontrol, que irá detectando los éxitos y fracasos en los momentos precisos en que estos ocurren, a esta fase llamamos de control. Cuando la solución de un problema no resulta clara, esta fase será primordial para reforzar el plano orientativo.

Finalmente la fase de corrección y ajuste es la etapa de comprobación, rectificación, reafirmación o rechazo, reformulación de la hipótesis inicial; puede incluir cambios en el procedimiento elegido para la solución del problema o su sustitución.

Para la propuesta sobre el sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores de Ciencias del deporte de la UNEY se retoma el concepto de acciones: “Como aquellos momentos que intervienen en determinados procesos y que a su vez demuestran que se está en presencia de una orientación hacia una forma de actuar, identificando los pasos necesarios que el sujeto debe cumplir, garantizar la proyección prevista como resultado de la actividad investigativa. Por lo que deben formularse hacia la orientación de una condición que no puede dejar de cumplirse para el logro de los objetivos propuestos. (Lima, L., 2014). A partir de aquí se interpretan las acciones como resultado científico, que se usan como herramienta de trabajo para un logro científico a mediano y a corto plazo, para trazar la vía adecuada que determine un resultado final.

2.2.1 Concepción sistémica de las actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor de Ciencias del Deporte.

Responder a las regularidades de la etapa de diagnóstico con la propuesta de un sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores de Ciencias del deporte de la UNEY como solución al problema científico, remite a entenderlo como la totalidad de dichas actividades interconectadas dialécticamente, flexibles, dinámicas y organizadas según su complejidad, que recursivamente se jerarquizan en niveles superiores e inferiores para permitir la actualización, complementación y profundización profesional de la formación continua, que interactúa con el contexto de la carrera Ciencias del deporte.

En su diseño se tienen en cuenta los objetivos delimitados y conscientemente dirigidos a la formación continua en investigación educativa de los profesores universitarios de Ciencias del deporte en los cuatro saberes planteados por Delors en el informe de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir. (UNESCO, 1998).

Las actividades de formación continua en su interconexión sistémica se pueden valorar tanto por los productos resultantes como por las repercusiones que impactan

el contexto. Lo anteriormente expuesto se sustenta en la Teoría General de Sistemas por su condición de herramienta de análisis que va de lo complejo a lo simple, del todo a sus partes; y el enfoque de sistema, estrechamente vinculado a ella, que constituye un valioso recurso metodológico de síntesis que va de lo simple a lo complejo, de las partes al todo. (Blauberg,1977).

En el contexto educativo la concreción de la Teoría General de Sistemas que más se le acerca es la Teoría Dinámica de los Sistemas de la cual el teórico Pablo Cazau (2003) apunta que “estudia los cambios en los sistema a partir de la actividad científica o laboral de los hombres”. Apoyado en ello, varios investigadores de las ciencias pedagógica (Bilbau, 2005) consideran que el sistema como resultado científico pedagógico es “una construcción analítica (teórica o práctica) sustentada en determinados postulados teóricos que intenta la finalización (optimización) de un sistema pedagógico y se dirige a la obtención de determinados resultados en la práctica educativa o a mejorar los ya existentes” .

Hasta el momento se ha asumido que la formación es un proceso, que tiene carácter continuo, prolongado y permanente, que su finalidad es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano sintetizado en el concepto de profesional competente y que sus objetivos generales son ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades y capacidades y promover el desarrollo y consolidación de valores; entonces el sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores universitarios de Ciencias del deporte, puede ser desarrollado como un sistema que tiene estructura, funcionamiento y puede ser dirigido y ejecutado, a partir del establecimiento de una concepción diseñada con el empleo del enfoque sistémico como recurso metodológico (Sando, 2002).

De este presupuesto conceptual se sustenta la presente propuesta, que comprende las actividades para el diseño, diagnóstico, planificación, ejecución, control y la evaluación del proceso encaminado a la formación continua en investigación educativa de los profesores de Ciencias del deporte.

2.2.2 Presentación del Sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del deporte de la UNEY.

El sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa garantiza la habilitación, complementación, especialización y actualización de los conocimientos científicos metodológicos de los profesores universitarios de Ciencias del deporte, para lograr así el desarrollo y consolidación de las habilidades, hábitos, destrezas y valores en la investigación educativa.

La formación en su propia concepción lleva implícitos desarrollo y cambio, por lo que debe ser un proceso activo, contextualizado, social y reflexivo, donde se logre el aprendizaje desde la acción a partir del diagnóstico de necesidades y basado en la solución de problemas que se les presentan a los docentes en su desempeño pedagógico. Por eso se considera oportuno comenzar el sistema de actividades de formación continua en investigación educativa, tomando los conceptos de la teoría de la actividad, tales acciones estarán en función de sus componentes funcionales:

Fase diagnóstica, que posibilita la comprensión de la relación entre lo individual, lo grupal y lo social, tomándose en consideración las potencialidades y necesidades presentes en cada uno de los niveles. De manera que favorezca el conocimiento, por parte de los factores que dirigen el sistema, acerca de los profesores, el grupo, la institución, sin desconsiderar el sistema de problemáticas educativas a investigar, lo cual permitirá determinar el nivel actual del desarrollo para en función de ello, establecer lo que se puede alcanzar en determinada área del desarrollo psíquico del profesor y potenciar sus competencias investigativas.

Fase orientadora, Según Tailizin (1984); plantea que es aquella que permite al sujeto conocer el conjunto de condiciones objetivas necesarias para una realización exitosa de la acción"; esto presupone que los profesores universitarios conozcan: con qué objetivo se va a realizar (para qué, intención consciente), en qué consiste, la forma

de ejecutarla, cuáles son los procedimientos que hay que seguir (operaciones), e incluso es necesario saber la forma de realizar el control de dicha actividad.

La fase de ejecución del sistema de actividades, consiste en la realización de las acciones necesarias, para poner en práctica todo el sistema de orientaciones recibidas, es la parte del trabajo donde se producen las transformaciones en el objeto de la acción, es aquí donde se precisan las exigencias y condiciones que son necesarias para realizar la acción.

La fase de evaluación que se refiere a la constatación de cómo marcha el proceso y consiste en la comparación entre lo que se va efectuando durante el proceso con el programa que se muestra a través de la orientación inicial. No constituye una etapa relegada para el final de la aplicación del sistema de actividades, sino que se da a todo lo largo del proceso, donde los resultados de cada etapa retroalimentan la anterior enriqueciéndolo desde el punto de vista teórico y práctico

El sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del deporte, finalmente quedara estructurado de la siguiente manera, en función de los postulados anteriormente descritos:

- Título de la actividad
- Objetivo
- Acciones
- Orientaciones metodológicas para desarrollar la actividad
- Forma de control

Requisitos a cumplir para garantizar el éxito del sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa son:

- Interés y disposición de todos los directivos implicados en participar en la implementación del sistema de acciones.

- En este sentido se debe partir de un nivel de compromiso de los participantes para contribuir al desenvolvimiento adecuado de las actividades. Preparación exhaustiva, creatividad y sentido ético del profesor para maximizar las potencialidades de utilización de medios, técnicas y procedimientos científicos metodológicos.
- Condiciones mínimas de aseguramiento material (material de oficina, materiales de consulta) y un local adecuado que permita un ambiente tranquilo y agradable. También es necesario el cumplimiento del horario establecido para la realización de las actividades, y el mantenimiento de un clima de respeto y cooperación entre los participantes.

Objetivo del sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del deporte: Contribuir a la formación de competencias para la investigación educativa de los profesores universitarios de Ciencias del Deporte, desde la formación continua que se realiza en la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy.

Fases del sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias del Deporte de la UNEY.

Fase diagnóstica

Actividad 1. Taller para efectuar balance sobre el estado organizativo y los resultados de la actividad de investigación que los profesores Ciencias del deporte desarrollan en la UNEY.

Objetivo: Constatar las debilidades y potencialidades de la carrera Ciencias del deporte y de los profesores para la investigación educativa que responda a la problemática del contexto universitario.

Acciones:

1- Diagnóstico de las competencias organizativas que se desarrollan en la carrera Ciencias del deporte de la UNEY.

2.- Diagnóstico de las necesidades en metodología de la investigación que presentan los profesores de Ciencias del deporte de la UNEY.

Recomendaciones metodológicas:

- Los factores que contribuirán al proceso para la formación continua en investigación educativa de los profesores de Ciencias del deporte deberán delimitar las carencias y fortalezas de cada periodo académico, para establecer un punto de partida en el desarrollo del sistema de actividades.

- Dar seguimiento al diagnóstico durante la implementación del sistema de actividades.

Control:

1. Controlar el cumplimiento y calidad de las acciones diagnósticas realizadas de forma individual, grupal y a nivel de carrera.

2. Evaluar de forma cualitativa según participación individual y colectiva, teniendo en cuenta la expresión oral, conocimiento demostrado y profesionalidad en las respuestas de los profesores participantes en la formación continua.

Fase orientadora

Actividad 2. Preparación científico metodológica a los factores que contribuirán a la preparación de los diferentes actores del sistema.

Objetivo: Elaborar la documentación metodológica que normará los elementos básicos para desarrollar las competencias para la investigación educativa en los profesores universitarios de Ciencias del deporte de la UNEY.

Acciones:

1- Reunión metodológica con los factores que intervienen en la formación de los profesores universitarios de Ciencias del deporte de la UNEY (vicerrectorado, dirección de postgrado, dirección de investigación extensión y formación continua, coordinación de ciencias del deporte y grupos de profesores formadores) para estructurar la políticas científica y la línea de investigación educativas a desarrollar en el pregrado Ciencias del Deporte.

2. Taller Metodológico sobre la “Organización, métodos y técnicas de la investigación científica educativa” por parte de los factores que intervendrán en la formación continua en investigación educativa de los profesores del pregrado Ciencias del deporte de la UNEY.

Recomendaciones metodológicas:

- Los factores que contribuirán al proceso para la formación continua en investigación educativa de los profesores de Ciencias del deporte deberán delimitar y aprobar las líneas de investigación de cada periodo académico de acuerdo a la problemática educativa de la carrera, para que constituyan un acuerdo de trabajo de la institución y sean incluidas dentro del presupuesto anual, dando seguimiento al cumplimiento del acuerdo por parte de los responsables del mismo.

- Durante el taller metodológico se deben establecer los fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos de la investigación educativa, incluyendo el diseño de los protocolos de investigación.

Control:

1. Controlar el cumplimiento y calidad de las actividades realizadas de forma individual y en el equipo.

2. Socializar los resultados de la reunión y el taller metodológico a la comunidad académica de la UNEY.

3. Evaluar cualitativamente las acciones, dejando evidencia en acta escrita de los términos elaborados.

Fase ejecutora

Actividad 3. Conferencia especializada “Retos de la investigación educativa para la formación continua del profesor de la universidad contemporánea”

Objetivo: Concienciar a los profesores de Ciencias del deporte sobre la necesidad de su preparación para el desarrollo de investigaciones educativas que respondan a la problemática de sus clases.

Acciones:

1.- Invitación a un magistrado en el tema, que revele la importancia de la investigación educativa y su incidencia en el mejoramiento de la labor del profesor universitario de estos tiempos.

2. Fomento del intercambio y debate sobre la temática que revele el grado de sensibilización de los participantes, a través de opiniones, experiencias narradas y puntos de vista.

Recomendaciones metodológicas:

- Los factores responsables deben promocionar la actividad de manera que el mayor por ciento de los profesores de Ciencias del deporte participen en ella y expresen sus reflexiones al respecto.

Control:

1.- Controlar que se creen las condiciones logísticas y de apoyo al desarrollo de la conferencia.

2.- Velar por la promoción de la actividad con el fin de lograr una participación numerosa y activa de los profesores involucrados.

Actividad 4. Curso de Investigación educativa para profesores universitarios

Objetivo: Desarrollar las competencias para la investigación educativa de los profesores universitarios de Ciencias del deporte de la UNEY.

Acciones:

1. Impartir un plan temático que contenga los siguientes contenidos:

Tema 1: Introducción a los fundamentos epistemológicos de la investigación educativa como proyecto de investigación.

Tema 2: El diseño del protocolo teórico-metodológico de la investigación educativa.

Tema 3: Métodos, técnicas y procedimientos de la investigación educativa.

Tema 4. La estadística aplicada a la investigación educativa.

Tema 5. La tecnología educativa aplicada a la investigación educativa.

Tema 6. Los resultados científicos de la investigación educativa.

Recomendaciones metodológicas:

- Los factores responsabilizados con la implementación del curso de investigación educativa, deben velar por la organización metodológica y didáctica cada una de sus categorías tales como: los objetivos generales y específicos, el sistema de contenidos, los medios, los métodos, el sistema de evaluación y la bibliografía básica y complementaria de cada tema, así como las formas organizativas docentes a emplear (conferencias, clases prácticas, seminarios y talleres), el tiempo de duración y la orientación del trabajo independiente; de manera que responda al objetivo

general del sistema de actividades y al desarrollo de las competencias organizativas, comunicacionales y colaborativas para la investigación educativa.

- Es indispensable enfatizar en el establecimiento de relaciones teoría-práctica sobre la base de la labor educativa que desempeña el profesor en la carrera Ciencias del deporte y el emprendimiento de proyectos de investigación que generen soluciones a la problemática universitaria y un aprendizaje colaborativo desde la formación.
- El tema 6 dedicado a la socialización de los resultados científicos debe potenciar la redacción de informes científicos en sus modalidades textuales más importantes: informe de la investigación (tesis) y artículos y ponencias científicas.
- Se debe ofrecer asesoría individual y colectiva a cada profesor participante en el curso por parte de los factores y tutores que lo implementan, así como desarrollar educación en cascada, de manera que cada profesor a su vez le brinde tutoría a sus estudiantes del pregrado u instructores en temas recurrentes al suyo.
- 2. Desarrollar espacios de reflexión, donde se intercambien los criterios entre el investigador y el tutor y se llegue a consensos.
- La evaluación final del curso debe ser a través de talleres para la presentación y defensa de los resultados de la investigación.

Control:

1.- Velar porque se identifiquen de manera correcta los problemas educativos en las unidades curriculares y asignaturas de la carrera Ciencias del deporte, desde las necesidades de cada profesor, de manera que se consoliden y retroalimenten las líneas metodológicas de investigación ya establecidas.

2.- Constatar en las evaluaciones frecuentes el desarrollo de las competencias para la investigación educativa definidas y el desarrollo de proyectos de investigación colaborativos.

3.- Lograr que cada profesor defienda un resultado de investigación pedagógica desde la carrera Ciencias del deporte de la UNEY, donde se evalúe de forma cuantitativa la participación, teniendo en cuenta la expresión oral, la profesionalidad en

las exposiciones, el desarrollo de habilidades investigativas, así calidad final de la memoria escrita que muestre los resultados de la investigación.

Fase de evaluación

Actividad 5. Jornada Científica en Investigación Educativa desde el pregrado Ciencias del deporte de la UNEY.

Objetivo: Valorar la adquisición de las competencias para la investigación educativa de los profesores del pregrado Ciencias del deporte y su inserción en las líneas de investigación y la política científica de la UNEY.

Acciones:

1. Identificación de las mejores ponencias científicas que resultaron del curso para su presentación en la jornada.
- 2.- Organización por comisiones científicas de trabajo la Ira jornada científica en investigación educativa de los profesores universitarios de Ciencias del deporte de la UNEY.
- 3.- Presentación ante el vicerrectorado académico el programa de la Ira Jornada Científica en investigación Educativa, avalado por los lineamientos para su organización, con vistas a su aprobación.
- 4.- Promoción en la UNEY, a través de diferentes medios la Ira Jornada Científica en investigación Educativa y convocar la participación de profesores de otras carreras.
- 5.- Desarrollo la Ira jornada científica en investigación educativa de los profesores universitarios de Ciencias del deporte de la UNEY.

Recomendaciones metodológicas:

- Se debe realizar una planificación detallada de cada uno de los momentos de la jornada, a través de la creación de un grupo gestor del evento que diseñe y controle la logística necesaria.

Control:

1.- Controlar el trabajo del grupo gestor.

2.- Velar la participación activa de los profesores que recibieron el curso.

Actividad 6: Revista científica sobre investigación educativa de la UNEY.

Objetivo: Fundar la Revista científica sobre investigación educativa de la UNEY que permita comunicar con claridad, precisión y rigor los resultados científicos alcanzados por la universidad, en la temática educativa.

Acciones:

1- Diseño de la propuesta de formato de la primera revista científica de educación superior de la UNEY por parte del colectivo de profesores y tutores del curso de investigación educativa.

2- Presentación de la propuesta de la revista científica ante el vicerrectorado académico para su revisión y aprobación.

3- Creación de un colchón editorial donde se incorporen los resultados científicos convertidos en artículos de los profesores del curso para su posible publicación en la revista.

Recomendaciones metodológicas:

- El diseño de la propuesta de formato de la primera revista científica de investigación educativa de la UNEY, debe estar en consonancia con la política y líneas de investigación ya establecidas y con las reglas nacionales e internacionales para su

concepción, y organizarse a través de mesas de trabajo con los profesores y tutores que participaron en el curso de formación.

Control:

1.- Velar por la concepción de la revista científica sobre investigación educativa de la UNEY

2.3 Evaluación de los resultados obtenidos con el criterio de expertos.

Para determinar la factibilidad de los resultados de la investigación se emplea el criterio de experto con el **objetivo** de valorar y enriquecer los aportes fundamentales de la investigación. Se procedió de la siguiente forma:

A. Determinación de los posibles expertos.

Se seleccionaron 24 candidatos que tuvieran relación directa con la competencia y la investigación educativa y se tomó en cuenta que cumplieran con las siguientes cualidades: ética y experiencia profesional vinculada con la temática, imparcialidad, amplitud de enfoques, independencia de juicios y disposición a participar en la investigación, además del grado científico y la categoría docente que ostentan y los años de experiencia en la educación superior.

B. Determinación del coeficiente de competencia (K) y la selección de los expertos.

Posteriormente, a los 24 especialistas se les determinó el coeficiente de competencia (K), mediante un procesamiento estadístico automatizado y elaborado con este fin (Crespo, 2007), el cual emplea los criterios que impone el método Delphy para la selección definitiva de los expertos; a partir de la integración de los cálculos del coeficiente de conocimiento (Kc) que poseen acerca del tema de investigación y el coeficiente de argumentación (Ka) que le permiten emitir los criterios, una vez contestado el cuestionario. (Anexo 3.1)

Para la obtención del coeficiente de conocimiento (K_c) se multiplica por 0.1 la valoración dada por cada posible experto en la escala sobre el conocimiento que posee de la temática (pregunta 1 del cuestionario) considerando como K_c alto entre 1 y 0.9, medio entre 0.8 y 0.6 y bajo desde 0.5 a 0.

Para la obtención del coeficiente de argumentación (K_a), a cada posible experto se le presentó una tabla modelo sin cifras y se le orientó marcar con una X cuál de las fuentes consideraba haber influido en sus conocimientos (pregunta 2 del cuestionario), de acuerdo con los grados alto, medio y bajo. Los resultados de cada tabla patrón marcada (Anexo 3.2) se valoran considerando como K_a alto cuando $0.8 \leq K \leq 1$, medio cuando $0.5 \leq K < 0.8$ y bajo cuando $0 \leq K < 0.5$.

De esta forma, se determinó el coeficiente de competencia K para cada experto, donde $K=1/2(K_c + K_a)$, teniendo en cuenta que se considera que entre los valores $0.8 \leq K \leq 1$, el experto tiene competencia alta, entre los valores $0.5 \leq K < 0.8$, el experto tiene competencia media y entre los valores $0 \leq K < 0.5$, el experto tiene competencia baja. La determinación de los resultados del coeficiente de conocimiento K_c , el coeficiente de argumentación K_a y el coeficiente de competencia K de los 24 participantes pueden verse en el Anexo 3.3. El análisis de los resultados finales permitió escoger a los 16 expertos que aportaron un nivel de competencia superior a 0.7, lo que constituye el 80 % del total de candidatos, que permite asegurar la confiabilidad y factibilidad del estudio sometido a su consideración.

La caracterización de los expertos seleccionados (Anexo 3.4, Tablas 3.3, 3.4, 3.5 y 3.6) permite exponer que proceden de tres universidades: el 25% de la UNEY, el 25% de la UBV, ambas en Venezuela y 50% de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” de Cuba; quienes ostentan categorías científicas de máster el 25% y de doctor en ciencias en una determinada especialidad el 75%; poseen la categoría docente de profesor titular el 75% y de profesor agregado el 25%; y más del 69% de los expertos tienen una experiencia docente y profesional relacionada con los procesos formativos en la universidad por más de 5 años, lo cual les permitió valorar

los aportes presentados con un nivel crítico como contribución importante a su perfeccionamiento.

C. Búsqueda del nivel de concordancia

En aras de determinar los criterios valorativos de los expertos en torno al grado de factibilidad del sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores universitario se les entregó un informe resumen de la investigación con los principales resultados alcanzados y una encuesta adjunta que debían responder para la evaluación crítica (Anexo 3.5). Se empleó una escala Likert de cinco puntos, que enmarcaba las respuestas en categorías de muy adecuada, bastante adecuada, adecuada, poco adecuada y muy inadecuada, que permitió a los expertos realizar las valoraciones.

En el (Anexo 3.6) se resumen los resultados de las encuestas procesadas. En la Tabla 3.7 se muestran los criterios de los expertos en cada rango de valoración para los diferentes aspectos a evaluar, a partir de los cuales se calculó la frecuencia absoluta por cada uno de los indicadores (Tabla 3.8), en la cual los mayores valores lo alcanzan las categoría de muy adecuado, bastante adecuado y adecuado. Basado en la matriz de frecuencias absolutas se construyó una escala de intervalos con el objetivo de determinar los puntos límites de cada una de las categorías de la escala valorativa utilizada, calculando la matriz de frecuencias absolutas, la matriz de frecuencias acumuladas (Tabla 3.9) y matriz de frecuencias acumuladas relativas (Tabla 3.10) de cada categoría por indicador. Esto nos permitió, determinar el valor de la distribución normal inversa acumulada para obtener los valores que corresponden a las probabilidades calculadas en esta distribución, a partir de buscar la imagen de cada uno de los valores de las casillas de la tabla anterior por la inversa de la curva normal (Tabla 3.11).

Una vez determinada cada imagen de la curva normal estándar inversa, se suman los valores numéricos de cada columna y de cada fila; se promedian las filas al dividirse entre 3, y de acuerdo con la metodología se elimina la última columna de la tabla

anterior, debido a que al determinar el último punto de corte, indicará que todos los valores que sean mayores a ese valor, corresponderá al parámetro eliminado. De igual forma se procede con las columnas, pero el resultado de la suma de las columnas se divide entre los 12 parámetros seleccionados y evaluados y se halla el promedio de la columna. (Tabla 3.12).

Los valores que resultan de la operación anterior se les llama puntos de corte y determinan los valores del intervalo en que van a estar comprendidos los parámetros cualitativos MA, BA y A. Se procede entonces a hallar N,

$$N = \frac{\text{Resultado de la suma por fila o columna}}{\text{Cantidad de parámetros x cantidad de categorías}} = \frac{95.33}{12 \cdot 4} = 1.58$$

(Cantidad de parámetros x cantidad de categorías) 12. 4

Para saber en qué rango verdadero está cada aspecto a evaluar, se le resta al valor límite N, el valor promedio de cada fila P, o sea (N - P). Estos valores calculados para cada aspecto evaluado se comparan con los puntos de cortes para determinar la categoría que por consenso asignan los expertos a cada uno de ellos; de ahí que todos los valores N - P son menores que 2.17 (punto de corte o límite superior para la categoría BA). El resultado se comportó de manera favorable ya que cinco de los doce indicadores alcanzaron la categoría de Muy Adecuado y los siete restantes de Bastante Adecuado. Se debe destacar que ninguno de los expertos valoró de Adecuado, Poco Adecuado o Muy Inadecuado los aspectos contenidos en la encuesta, lo cual demuestra la elevada pertinencia que aprecian en la propuesta realizada.

Por tanto, de los resultados obtenidos puede interpretarse la conformidad del grupo de expertos en legitimar y privilegiar las propuestas realizadas en la investigación, desde los presupuestos epistemológicos, filosóficos, pedagógicos y psicológicos que sustentan la elaboración del sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores universitarios como novedosa, de acuerdo a los objetivos que rigen el post grado y la investigación en la educación superior venezolana.

Luego de haber realizado toda la operación referente al primer aspecto de la encuesta, se pasó a analizar los criterios emitidos por los expertos en el segundo punto, donde expusieron sus reflexiones críticas y sugerencias en las siguientes direcciones:

- Que la concepción teórica que sustenta sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores universitarios no debe ser privativa solo del pregrado Ciencias del deporte de la UNEY, sino que debe estar presente en la formación continua de otros profesionales, teniendo en cuenta las exigencias actuales de la Educación Superior y su impacto en la sociedad.
- Que el sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores universitarios, esclarece y visualiza la relación dialéctica, entre sus fases, aún no profundizada en lo individual del docente universitario, entre la necesidad de mantener, desarrollar y difundir los resultados de la investigación educativa que realizan desde las instituciones de educación superior.
- Qué sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores universitarios plantea un instrumento al docente universitario que le permite no solo organizar, enriquecer y aplicar los conocimientos científicos generados en el proceso formativo, sino también ser trascendente en todo su desempeño profesional para resolver los problemas de la clase y la sociedad.
- Que el sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores universitarios como aporte práctico constituye una vía expedita y válida por el grado de madurez que posee la lógica interna de su concepción, que permiten resolver los problemas que se le presentan en el desempeño diario al profesor desde el desarrollo de los proyectos científicos, para la formación continua como demanda la contemporaneidad venezolana en busca de la pertinencia social universitaria.
- Que las instituciones de Educación Superior tomen como referentes la concepción y la aplicación práctica del sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores universitarios.

Conclusiones del capítulo

- El diagnóstico de la formación continua en investigación educativa de los profesores de carrera Ciencias del deporte de la UNEY permitió revelar las siguientes regularidades: presentan dificultades al desarrollar el trabajo de investigación individual por desconocimiento de la metodología de la investigación educativa. No cuentan con la tutoría especializada para el desarrollo de sus investigaciones por lo general, así mismo no se desarrollan sesiones científicas en la UNEY, existiendo escaso el número de ponencias científicas para presentar en eventos siendo insuficientes la cantidad de artículos científicos publicados en revistas nacionales e internacionales de prestigio, por cada profesor. La institución no tiene organizada una política científica donde integre las líneas de investigación y potencia el desempeño del profesor universitario, desde la investigación educativa.

El sistema de actividades propuesto, se diseñó en cuatro fases interconectadas: diagnóstico, orientadora, ejecución y evaluación, cuyas acciones están debidamente controladas con orientaciones metodológicas precisas, destacando que en la fase de ejecución se potencian las competencias en investigación educativa organizativas, comunicacionales y colaborativas de los profesores universitarios de Ciencias del deporte.

La evaluación del sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de Ciencias de deporte de la UNEY se realizó mediante el criterio de expertos.

Conclusiones generales

- El desempeño de la investigación educativa del profesor universitario debe concebirse sobre la base de la dialéctica materialista, que posibilita la adecuada integración y complementación de los paradigmas de la investigación y su aplicación creativa en la práctica científica pedagógica, lo que implica la asimilación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes facilitados por un sistema de actividades conscientemente planificadas, que prepara de manera eficiente al profesor para enfrentar el proceso de investigación educativa.
- La realización del diagnóstico permitió identificar las potencialidades y deficiencias en la formación continua en investigación educativa de los profesores de Ciencias del Deporte. Como positivo se constató el interés por conocer diferentes temas para la investigación educativa, aspecto favorable para el desarrollo de la formación continua; y como deficiencia: la incipiente publicación y producción científica innovadora en investigación educativa, coherente con carencias apreciadas en las competencias organizativas, comunicacionales y colaborativas que para la investigación educativa presentan los profesores que participaron en el estudio.
- El sistema de actividades propuesto tiene como objetivo perfeccionar la formación continua del profesor universitario en investigación educativa y consta de cuatro fases interactivas e intencionadas en seis actividades.
- La evaluación otorgada por los expertos a cada uno de los indicadores de valoración del sistema de actividades para la formación continua en investigación educativa de los profesores, permite considerar que posee posibilidades de ser aplicado en el pregrado Ciencias del Deporte de la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, por lo que se presenta como una propuesta efectiva para el perfeccionamiento del desempeño investigativo del profesor universitario.

Recomendaciones

1. Se recomienda a las autoridades académicas implementar el sistema propuesto a partir de las necesidades detectadas durante el desarrollo de esta investigación.
2. Se sugiere preparar al claustro de profesores para el cambio necesario en la concepción de concebir el proceso docente educativo, como una posibilidad para enfrentar los problemas de la práctica, buscando soluciones y transformaciones necesarias para la universidad en la misma medida que logra el fortalecimiento de su labor docente y su crecimiento personal.
3. Se propone dirigir a nivel de colectivo de año, unidades curriculares y asignaturas afines del pregrado Ciencias del deporte el trabajo metodológico para definir como en cada asignatura y los docentes deben trabajar las fases y características de la ejecución del sistema de actividades.

Bibliografía

1. Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y educación.
2. Álvarez de Zayas, C. (1992). *La pedagogía como ciencia. (Epistemología de la educación)*. Material digital. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
3. Álvarez de Zayas, C. (1996). *La universidad como institución social*. Sucre: Universidad Castellanos, B. (1998). *Investigación educativa. Nuevos escenarios, nuevas actitudes, nuevas estrategias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Aguiar, X. G, Alfredo y P, Elianet (2007) *La formación pedagógica continua en el mundo contemporáneo: una mirada al Instituto Superior de Cultura Física*". En *Memorias de IX Conferencia de Ciencias de la Educación "Hacia una educación para un mundo mejor"*. 5 de noviembre de 07. Universidad Camagüey.
5. Aguiar ,X. G. Alfredo y P., Elianet (2008) *Propuesta de un sistema de acciones de formación pedagógica continua desde el colectivo de año*. En *Memorias de Actividad Física y Salud 2008*. Escuela Internacional. Habana.
6. Aguiar, X (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 doctoral. Universidad Central "Marta Abreu".
7. Ávalos, B. (2006). *Curriculum y desarrollo profesional docente*. Ponencia presentada en el contexto de la segunda reunión del comité intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
8. Basora, O. (2007). *Modelo de gestión de la formación y de la identidad universitaria*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F.Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

9. Bilbao, M. (2005). Sistema de acciones de superación para la formación informática básica en docentes del ISP Félix Varela. Tesis de Maestría. Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.
10. Bell, B. and Gilbert, J. (1994) Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, Vo. 10, No. 5, pp. 483-497.
11. Blauberger, I. (1977). La historia de la ciencia y el enfoque de sistema. Edit. Progreso, Moscú.
12. Braslavsky, C (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero-abril. Número 19.
13. Cáceres, M. y otros (2005) La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en [http://www.campus-oei.org/revista/de los lectores/](http://www.campus-oei.org/revista/de%20los%20lectores/). [Consultado el 18 de octubre del 2013].
14. Campistrous, L. y C. Rizo. (1998) *Indicadores e Investigación Educativa. Documento en soporte electrónico*.
15. Castellanos, B., Fernández, A.M., Llivina, M., Arencibia, V. & Hernández, R. (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
16. Cruz, V. (2005). Tendencias de la formación superior avanzada en América Latina. Primer Congreso Boliviano en Educación Postgraduada. Sucre, Bolivia, 1al 3 de Septiembre de 2005 Disponible en: http://www.aui.org/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=204&lang=es. [Consultado el 18 de octubre del 2013].
14. Chávez, J. (2001). La investigación científica desde la escuela. Revista Desafío Escolar. La Habana.

15. Chaviano, N. (2007) Modelo teórico metodológico de superación profesional para perfeccionar la formación humanístico-cultural de los docentes de carreras no humanísticas. Tesis en opción del grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Santa Clara. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
16. Chirinos, R. (1993). Algunas consideraciones pedagógicas para la formación de maestros investigadores. La Habana: Facultad de Pedagogía. (Material impreso).
17. De la Cruz, M. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 19-35.
18. Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. París, UNESCO. (Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI).
19. Echevarría, MC. (2011). Estrategia de gestión para la formación científico-investigativa del docente universitario. Tesis en opción del grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Oriente. Cuba.
20. Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Educar*.
21. Ferry, G. (1991). El trayecto de formación. México: Paidós.
22. Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades educativas.
23. Fuentes, H. (2008). La formación de los profesionales en la contemporaneidad. Santiago de Cuba: CeeS Manuel .F. Gran.
24. Galperin, P. (1959). Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales. La ciencia psicológica en la URSS, Vol. 1 (pp. 446-463). Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR (en ruso).
25. Galperin, P. (1969). Stages in the development of mental acts. En M. Cole & I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary soviet psychology* (pp. 249-273). Nueva York: Basic Books.

26. Galperin, P. (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual. En M. Shuare y V. Davidov (compiladores), La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología (pp.125-142). Moscú: Progreso.
27. Galperin, P., Zaporózhets, A. & Elkonin, D. (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. En M. Shuare & V. Davidov (comps.), La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología (pp. 300-315). Moscú: Progreso.
28. González Morales, A. y T. Gallardo (2007). Investigación educativa. Perú: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
29. González, J. M. (2001). Alternativa para contribuir al perfeccionamiento de la formación del profesor investigador. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación Superior.
30. Hernández Sampier, R. (2004). *Metodología de la investigación*. La Habana. Editorial Félix Varela.
31. *Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes en Cuba (2009)*. Disponible en: <http://www.oei.es/consultaoyei.htm>. [Consultado el 20 de Octubre de 2013]
32. Leóntiev, A.N. (1981). Actividad, conciencia y personalidad. Pueblo y Educación, La Habana. Cuba.
33. Leóntiev, A.N. (1981). Problemas del desarrollo de la psiquis. Moscú: Universidad de Moscú (en ruso).
34. Leóntiev, A.N. (1983). Teoría psicológica de la actividad. En A.N. Leóntiev, Selección de Obras de Psicología, Tomo II, (pp. 94- 261). Moscú: Pedagogía
35. Leóntiev, A.N. (1989). Actividad, conciencia, personalidad. En A. Puziréi (comp.), El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leóntiev, A. Luria (pp. 265-326). Moscú: Progreso.
36. Lastre, L. (2003). Modelo de Gestión Territorial de la Educación de posgrado para el sector empresarial. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en

Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

37. Ley de Universidades (1970, septiembre 8). Gaceta Oficial No. 1429, Extraordinario.

38. Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Maestros de ayer, hoy y siempre. Número 4 Abril. Tabasco. México.

39. Marcelo, C. (2005) Evaluación y modelos para la formación continua de los formadores. Universidad de Sevilla Disponible en: <http://prometeo.us.es> [Consultado el 01 de Noviembre de 2013]

40. Nordenflycht, M. (2009) Formación Continua de Educadores: Nuevos Desafíos. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Extraído 18 de noviembre 2013.

41. Ollarves, L. y Salguero. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651006> [Consultado el 10 de diciembre de 2013]

42. Parra, A. (2008). Método para la formación permanente del docente de educación inicial del nivel preescolar del sector rural indígena, Apure. Venezuela. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

43. Paz, I. (2005). El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

44. Peñalver, L. (2005). La formación docente en Venezuela. Un estudio diagnóstico. IESALC –UNESCO. Consulta: 2007, agosto 20. Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/programas/formacion%20docente/informe%20pedagogicas%20-%20venezuela.pdf. [Consultado el 25 de Octubre de 2013]

45. Pineda, P. y Sarramona, J (2006) El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*
46. Ruiz, A. (2010). Sistema de acciones para la superación pedagógica del aprender a estudiar en los profesores de la carrera estudios socioculturales. Cuadernos educación y desarrollo. Villa clara Disponible en <http://www.eumed.net/rev/ced/12/ard2.htm>. [Consultado el 13 de marzo del 2014].
47. Ruiz, D. (2009). Sistema de Acciones de superación para la dirección pedagógica del “aprender a estudiar” en profesores universitarios. Tesis en opción al grado de Máster en Educación Superior. UCLV, Santa Clara.
48. Ruiz, M. (2001). Profesionales competentes: una respuesta educativa. Ciudad México: Instituto Politécnico Nacional.
49. Rodríguez, M. (2010). Programa para la formación continua del profesor universitario en la investigación educativa. Tesis en opción al grado de Máster en Educación Superior. Universidad de Santic Spiritus” José Martí Pérez”
50. Rojas, R. (2004). Estrategia educativa para la formación integral de los prestadores en servicio social, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
51. Sando, P. (2002). Un modelo teórico-metodológico para la dirección de la superación postgraduada de docentes y directivos educacionales. UP. “José de la Luz y Caballero”. Cuba.
52. Sandis, M. (2009) La formación continua de los docentes mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación área temática: docencia universitaria / informática educativa. San José, Costa Rica.[Consultado 10 de noviembre 2013].
53. Sikes, P. (1992) Imposed Change and the Experienced Teacher. En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*, London, Falmer Press, pp. 36-55.
54. Talízina, N.(1988) Conferencia sobre "Los fundamentos de la enseñanza en la

Educación Superior". Folleto.

55. Tunnermann, C. (2003) La universidad latinoamericana ante los retos del Siglo XXI. Colección UDUAL.

56. 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.

57. UNESCO. (1998). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris. Ediciones UNESCO.

58. Vargas, L; Estrabao, A y Del Toro, M (2009). El proceso de gestión de la formación docente del profesor universitario. Aportes del CEES a la pedagogía moderna. Memoria científica. ISBN: 978-959-207-356-2. Santiago de Cuba.

59. Vargas, L.(2010) La formación docente. Congreso Iberoamericano de educación METAS 2021. 11, 12, 13, de septiembre. Buenos aires, Argentina.

60. Vigotsky, L. S. (1987). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

61. Vigotsky, L.S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico Técnica.

62. Vygotski, L.S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.

63. Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

64. Zabalza, M. Á. (2004). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. [Consultado 18 de Octubre 2013]

65. Zínchenko, V.P. (1985). Vygotski's ideas about units for the analysis of mind. En J.V. Wertsch (Comp.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

66. Zínchenko, V.P. (1993). La teoría histórico-cultural: experiencia de amplificación.
Cuestiones de Psicología, 4, 5-19 (en ruso).

ANEXO 2.1

Encuesta a profesores de Ciencias del Deporte de la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy.

Objetivo: Determinar el estado actual de la formación continua en investigación educativa en los profesores de Ciencias del Deporte.

Dimensiones

Representación que tienen los profesores de la investigación educativa

Competencias en investigación educativa de los docentes.

Contribución de la institución a la formación continua en investigación educativa.

Compañero profesor: Con el propósito de determinar las características de la formación inicial y continua recibida por Ud., así como otras cuestiones de interés para nuestra investigación, necesitamos respuesta con sinceridad las preguntas que aparecen a continuación.

- Datos generales del encuestado

a) Graduado de: _____

b) Año de graduación _____ Institución en que se graduó _____

c) Máster: _____ Título: _____ Año: _____

d) Doctor: _____ Título: _____ Año: _____

- Profesor de _____
- Años de experiencia como profesor: _____

1. ¿Ha recibido formación continua en el que se haya abordado contenidos sobre investigación educativa?

Si _____ No _____

En caso de ser afirmativa la respuesta ¿Cuál? Y ¿en qué fecha?

a) Diplomado: Sí ___ No ___ Fecha: _____

b) Maestría: Sí ___ No ___ Fecha: _____

c) Curso de postgrado: Sí ___ No ___ Fecha: _____

d) Entrenamiento: Sí ___ No ___ Fecha: _____

f) Otra: Sí ___ No ___ Fecha: _____ ¿Cuál?

2. ¿Maneja los formatos y protocolos de investigación de la universidad?

Sí ___ No ___ Por que

3. ¿Coordina una línea o unidad de investigación?

Sí ___ No ___

4. ¿Realiza tutorías a profesores con categorías de instructor?

Sí ___ No ___

5. ¿Maneja los fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos de la investigación educativa?

Sí ___ No ___

6. ¿Asesora investigaciones como tesis, tesinas u otros proyectos a estudiantes universitarios?

Sí ___ No ___

7. ¿Elabora informes o documentos técnicos para documentar las investigaciones?

Sí ___ No ___

8. ¿Ud. Intercambia experiencias en forma oral y escrita a través de foros, chat, videoconferencias, informes parciales, artículos, ensayos?

Sí ___ No ___

9. ¿Considera Ud. que el pregrado propicia las vías para la divulgación de los resultados científico-metodológicos que se logran a través de eventos y publicaciones?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

10. ¿Tiene Ud. publicaciones científicas nacionales e internacionales donde haya presentado los resultados del trabajo científico metodológico realizado por Ud.?

Cuántas publicaciones: ____ De ellas, en cuántas es autor principal: ____

11. ¿Tiene Ud. participación en eventos científicos nacionales e internacionales donde haya presentado los resultados del trabajo científico metodológico realizado por Ud.?

Cuántos eventos: ____ De ellos, en cuántos es autor principal: ____

12. ¿Asesora proyectos de investigación de estudiantes de especialización, maestrías o doctorado según sea el caso?

Sí ____ No ____

13. ¿Promociona seminarios, coloquios, talleres y proyectos con estudiantes, grupos o comunidades para gestionar el conocimiento en su área?

Sí ____ No ____

14. ¿Participa de un proyecto de investigación con co-investigadores o como co-investigador?

Sí ____ No ____

15. ¿Recibe actualmente alguna forma de formación continua en investigación educativa ?

Sí ____ No ____

En caso afirmativo diga ¿cuál? _____

16. Mencione en orden jerárquico, atendiendo a la importancia que les concede, los temas de la formación continua en investigación educativa recibidos:

1. _____

2. _____

3. _____

17. ¿Mediante qué vías se supera Ud. sistemáticamente?

18. Mencione 3 temas en investigación educativa en los que desearía superarse:

1. _____

2. _____

3. _____

19. ¿Considera Ud. que es necesaria la formación continua en investigación educativa para un mejor desempeño profesional?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

20. ¿Considera Ud. que en la carrera Ciencias del deporte existen espacios para la reflexión pedagógica sobre temas actuales en investigación educativa?

Sí ___ No ___

21. Considera Ud. que es suficiente el trabajo metodológico que se proyecta desde el colectivo de asignaturas, para la investigación educativa?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

El análisis de las respuestas lo realiza el investigador teniendo en cuenta lo siguiente:

Cada aspecto está formulado en un sentido positivo, esto quiere decir que la conducta que se indaga es la adecuada, lo que implica que si el sujeto de estudio responde Sí no tiene dificultad y viceversa. Las preguntas responden a las dimensiones e indicadores establecidos en el capítulo primero.

- Representación que tienen los profesores sobre la formación educativa recibida y ofertada por la UNEY: Preguntas: 1, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21.
- Competencias organizativas para la investigación educativa: Preguntas 2, 3, 4, 5 y 7
- Competencias comunicaciones para la investigación educativa: Preguntas 8, 9, 10, 11 y 13.
- Competencias colaborativas para la investigación educativa: Preguntas 6, 12 y 14

ANEXO 2.2

Encuesta de autovaloración del docente en cuanto a las competencias en investigación educativa

Compañero (a)

En la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy se está desarrollando una investigación sobre la formación continua en investigación educativa de los profesores de Ciencias del Deporte.

Le pedimos que usted valore su competencia en cada uno de los aspectos que se le presentan marcando con una X el valor, en una escala de 1 a 5, tenga presente que cinco representa la más alta competencia y uno, la más baja. Muchas gracias.

Debe tener en cuenta los indicadores siguientes

Nivel 5: evaluada de excelente

Nivel 4: evaluada de bien

Nivel 3: evaluada de regular

Nivel 2: evaluada de mal

Nivel 1: evaluada de mal por no saber hacer ni con muchas dificultades.

Aspectos a valorar	5	4	3	2	1
Manejo de los formatos y protocolos de investigación de la universidad					
Conocimiento de los fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos de la investigación educativa					
Asesoramiento de investigaciones como tesis, tesinas u otros proyectos					
Elaboración de informes o documentos técnicos para documentar las investigaciones					
Intercambiar experiencias en forma oral y escrita a través de foros , chat, videoconferencias, informes parciales, artículos, ensayos					
Participación en eventos de investigación: jornadas de investigación , congresos y otros					
Producción y publicación de material educativo					
Participación en comunidades de aprendizajes dentro de la					

universidad o en la red					
Organización y participación en eventos de investigación: foros, debates, seminarios, talleres					
Asesorar proyectos de investigación de estudiantes de especialización, maestrías o doctorado según sea el caso					
Promocionar seminarios, coloquios, talleres y proyectos con estudiantes, grupos o comunidades para gestionar el conocimiento en su área					
Participación como jurado de trabajos de ascenso o conducentes a grado académico					
Participación en proyectos de investigación con co-investigadores o como co-investigador					

Excelente: no tiene limitaciones en la unidad de competencia en estudio o conoce sus limitaciones y asimila o crea las estrategias que le permiten su erradicación.

Bien: conoce sus limitaciones, pero tiene algunas dificultades para usar las estrategias que se le ofrecen o cómo elaborar las propias para erradicarlas.

Regular: conoce sus limitaciones pero no es capaz de utilizar las estrategias para su erradicación.

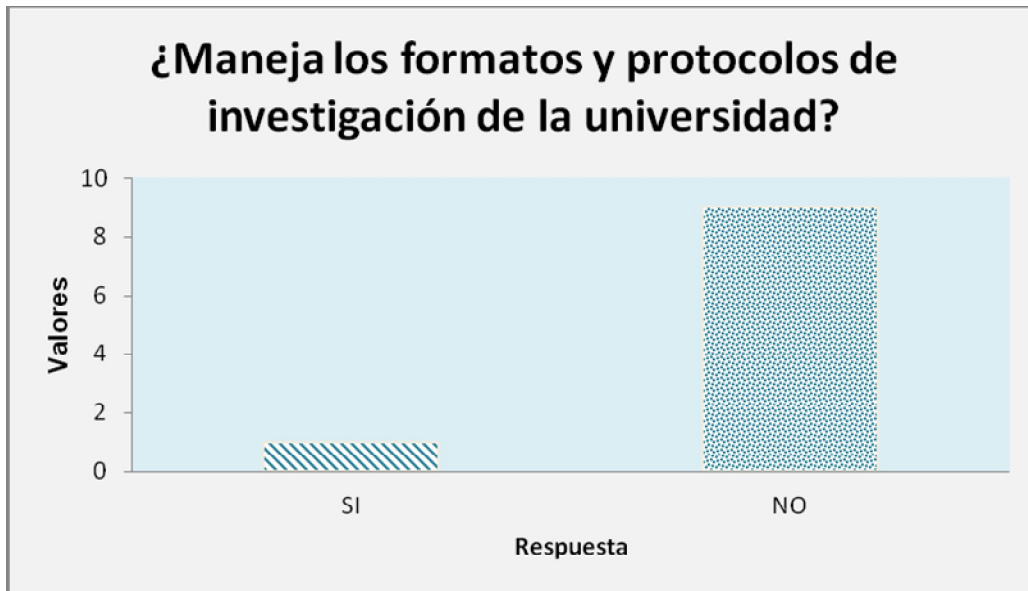
Deficiente: no está consciente de sus limitaciones y por lo tanto no utiliza las estrategias para erradicarlas.

Mal: no está consciente de sus limitaciones no utiliza estrategias ni posee interés para erradicarlas las deficiencias

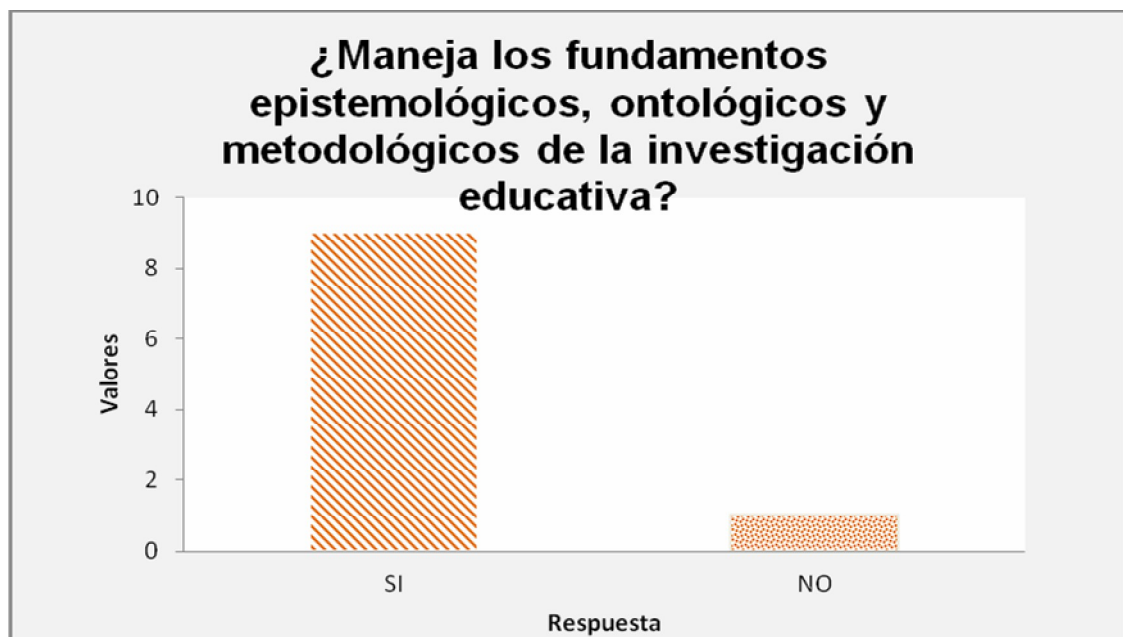
ANEXO 2.3

Encuesta aplicada a los profesores para comprobar las competencias de investigación educativas organizativas

Grafico 2.3.1

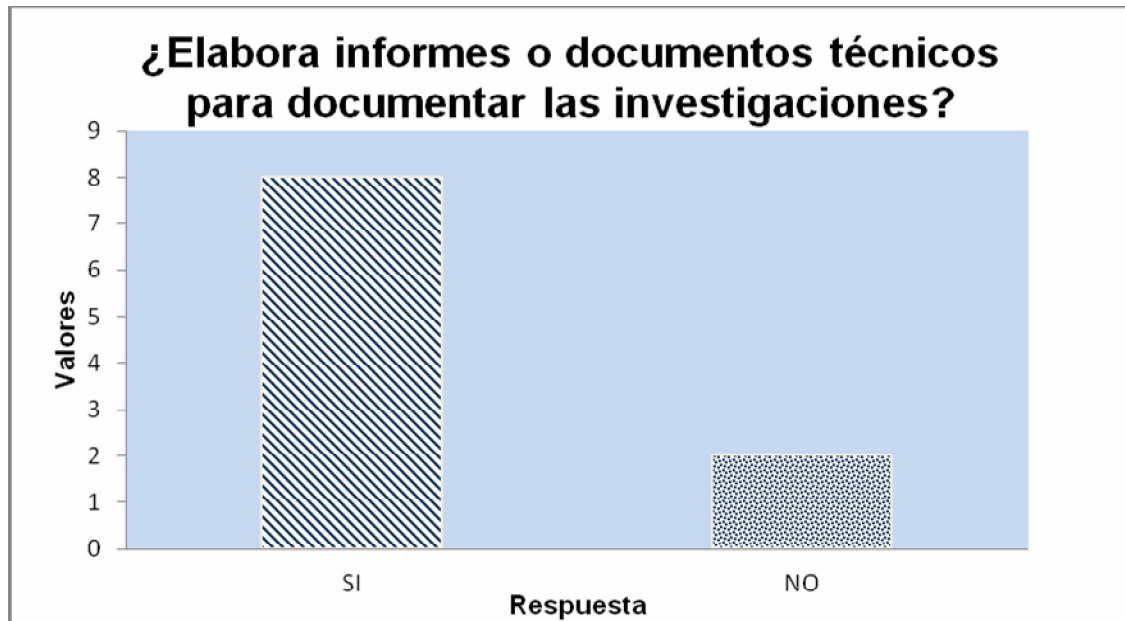


Fuente: datos de la encuesta **Grafico 2.3.2**



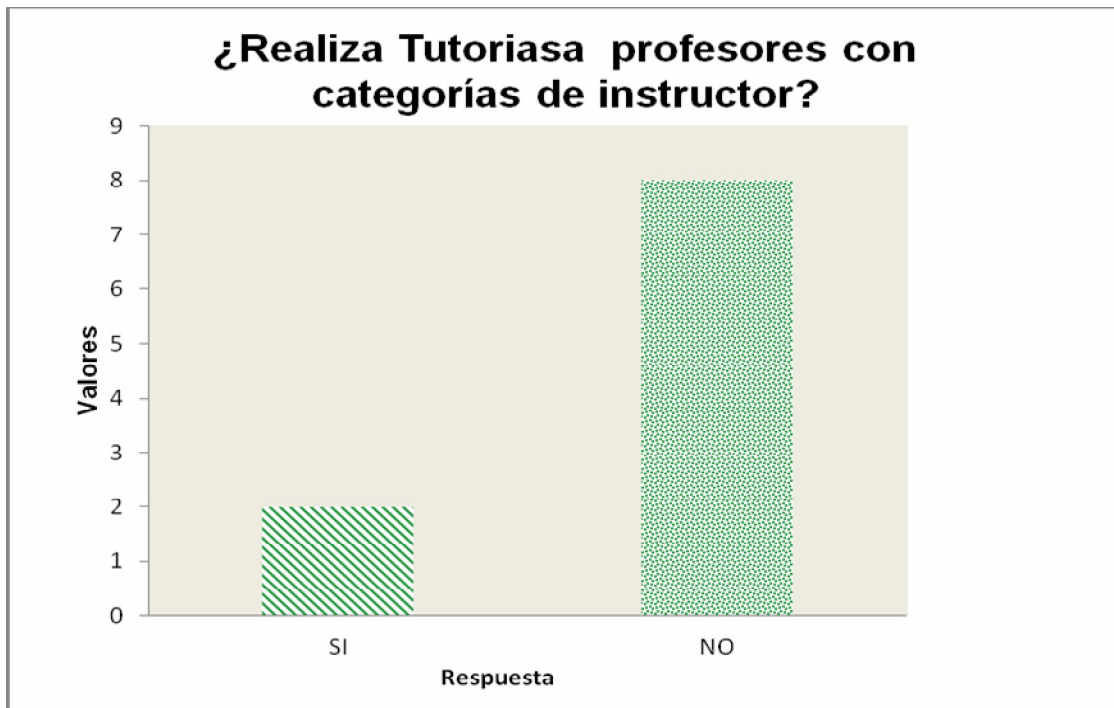
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.3.3



Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.3.4



Fuente : datos de la encuesta

Encuesta para comprobar las competencias comunicacionales en investigación educativa de los profesores universitarios de Ciencias del deporte

Grafico 2.3.5



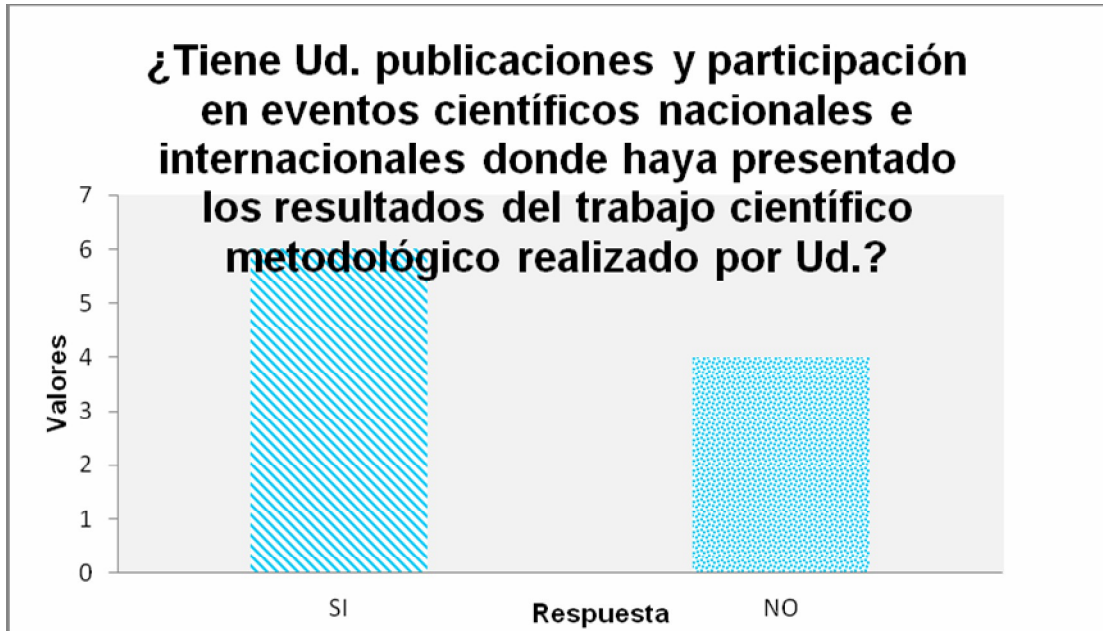
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.3.



Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.3.7



Fuente: datos de la encuesta

Para comprobar las competencias colaborativas en investigación educativa de los profesores universitarios de ciencias del deporte

Grafico 2.3.8



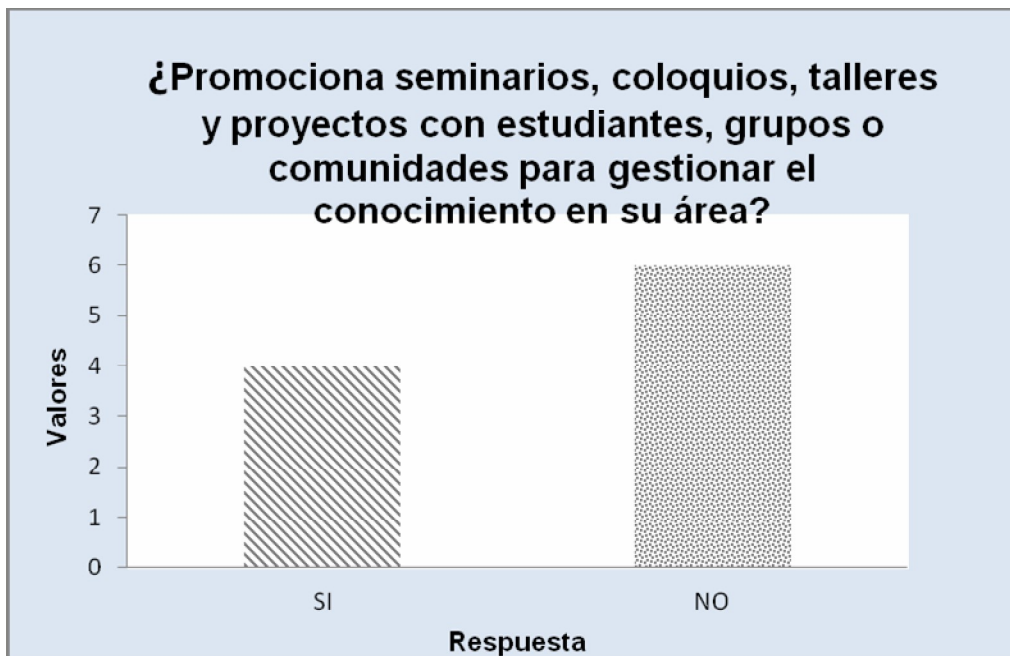
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.3.9



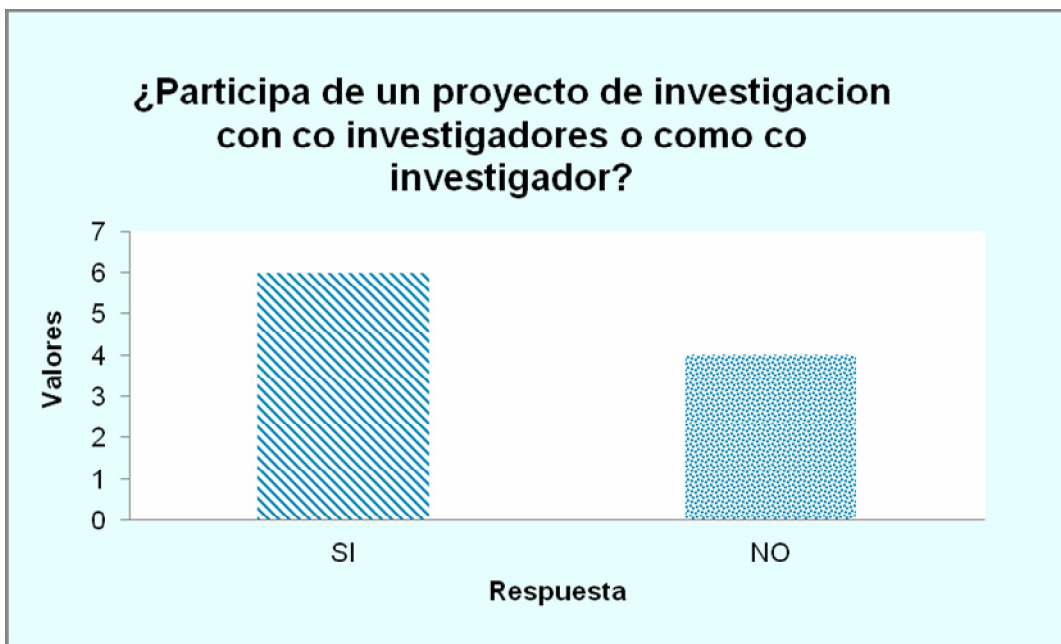
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.3.10



Fuente. Datos de la encuesta

Grafico 2.3.11



Fuente: datos de la encuesta

Representación que tienen los profesores de la investigación educativa

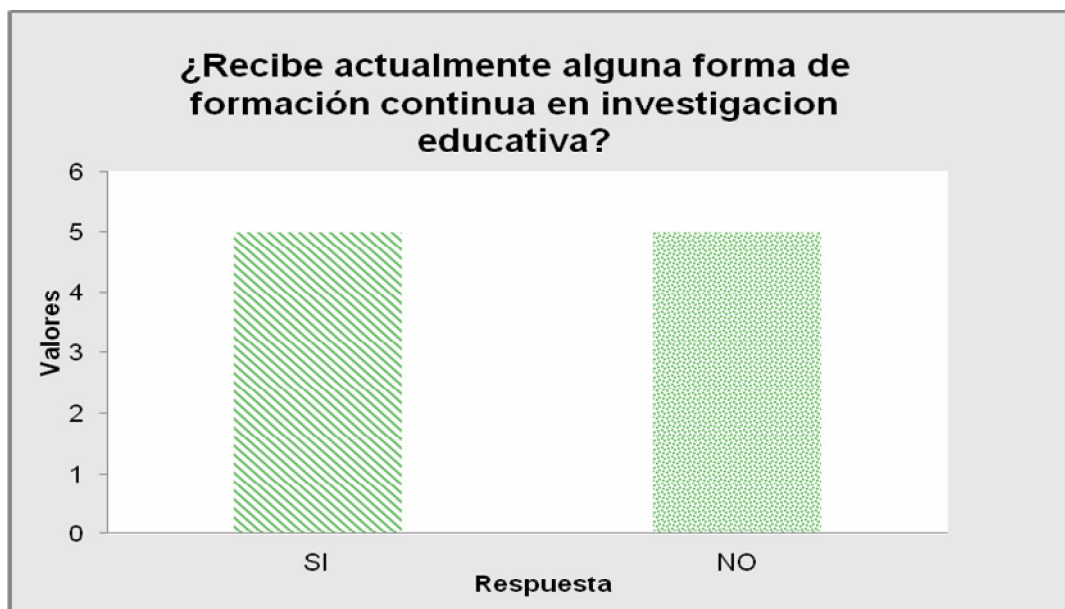
Grafico 2.3.12



Fuente: datos de la encuesta

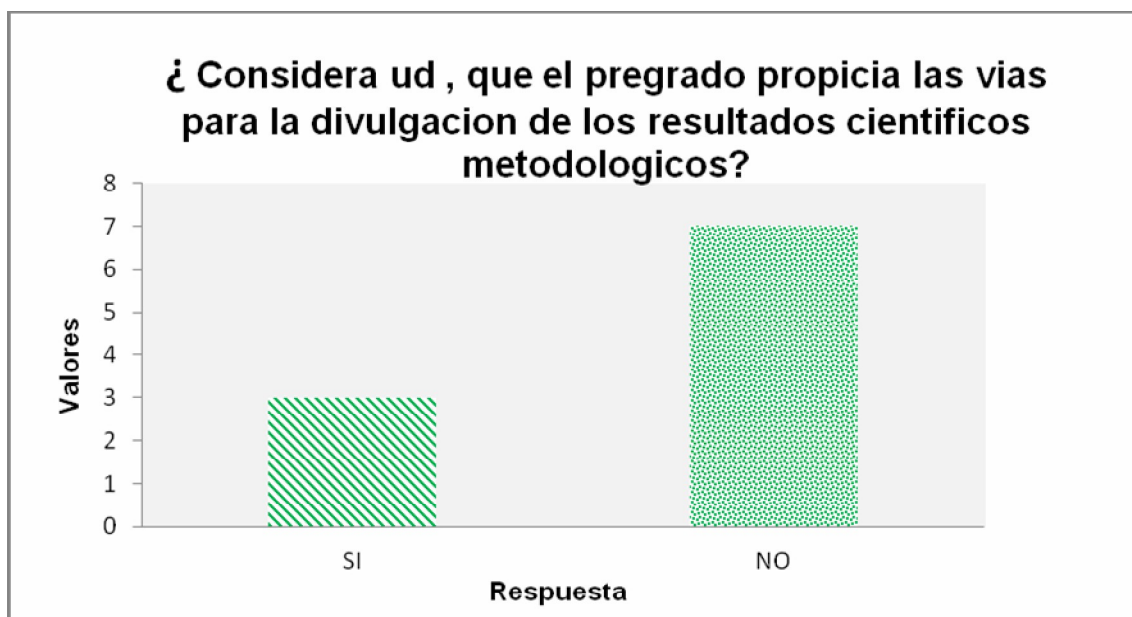
Contribución en investigación educativa de la Uney a la formación continua.

Grafico 2.3.13



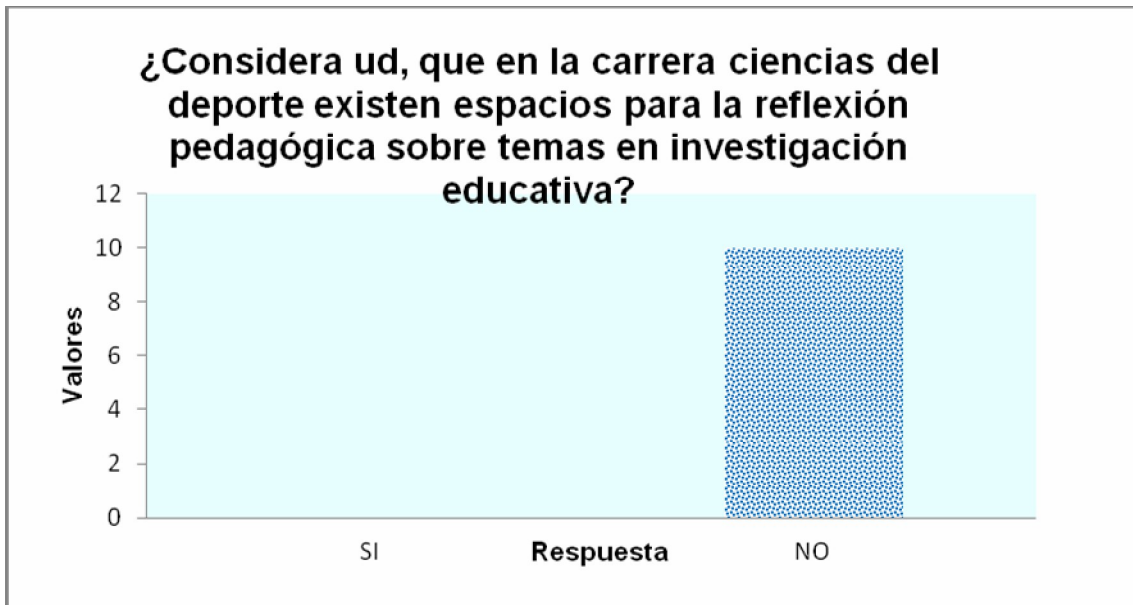
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.3.14



Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.3.15



Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.3.16

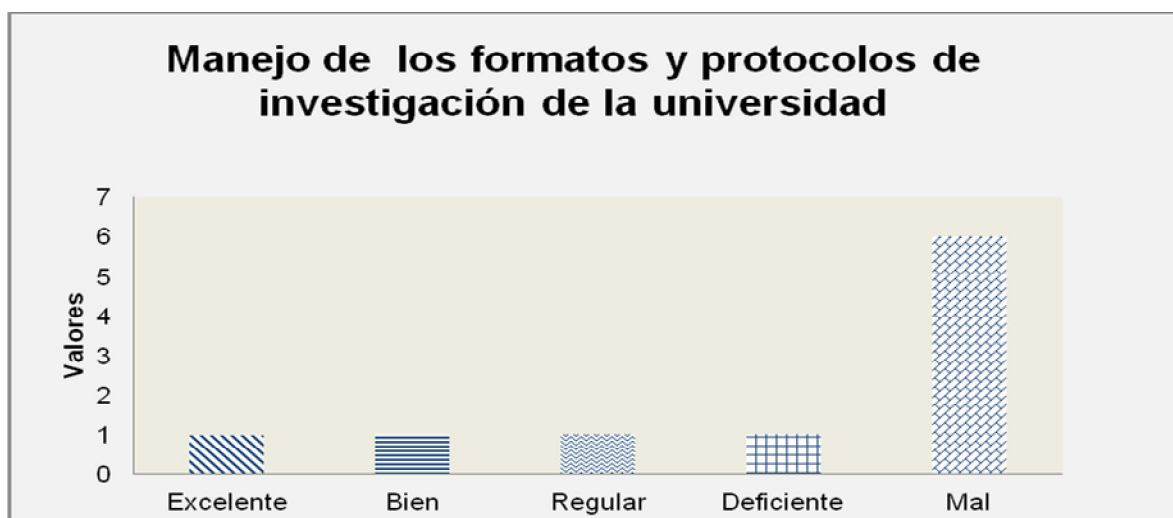


Fuente: datos de la encuesta

ANEXO 2.4

Encuesta de autovaloración del docente en cuanto a sus competencias en investigación educativa

Grafico 2.4.1



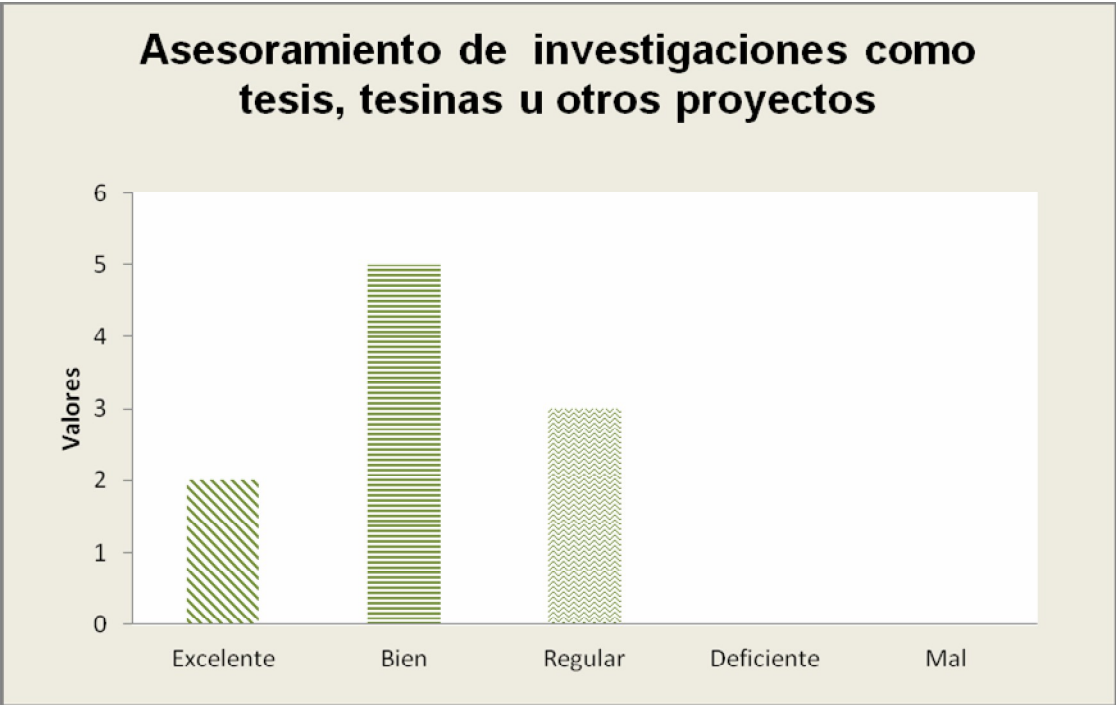
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.2



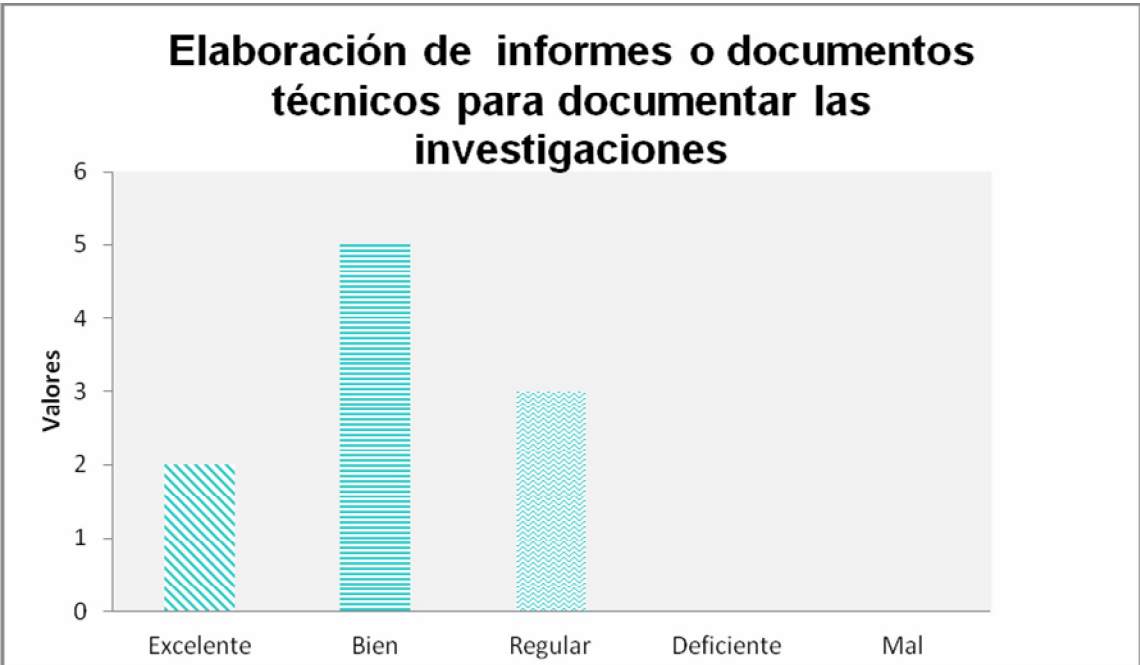
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.3



Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.4



Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.5



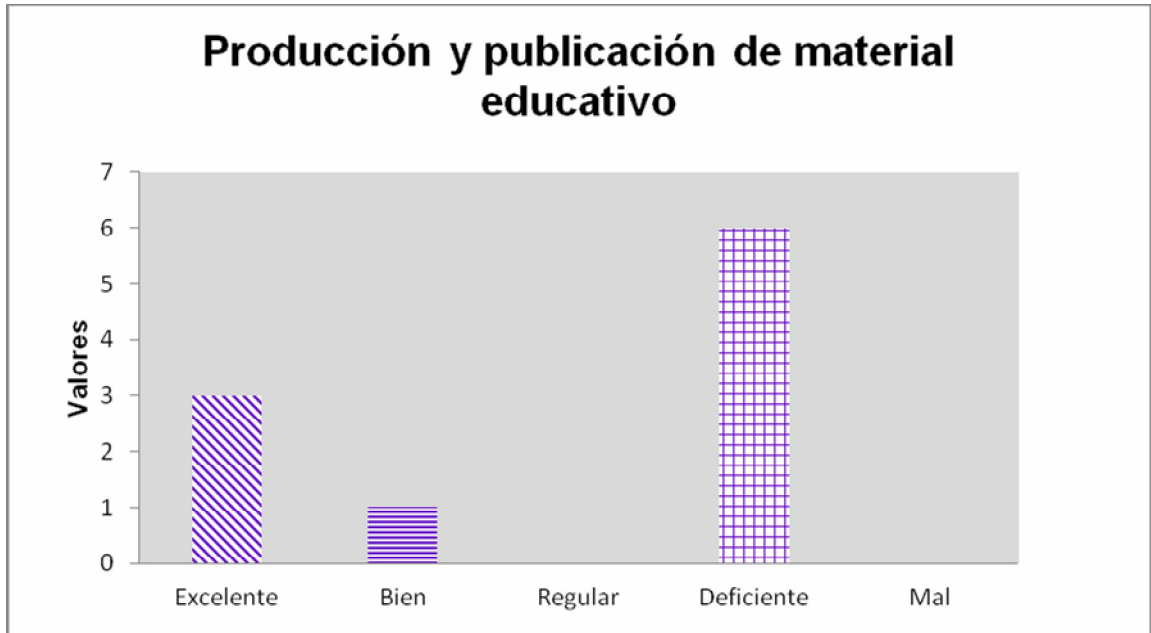
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.6



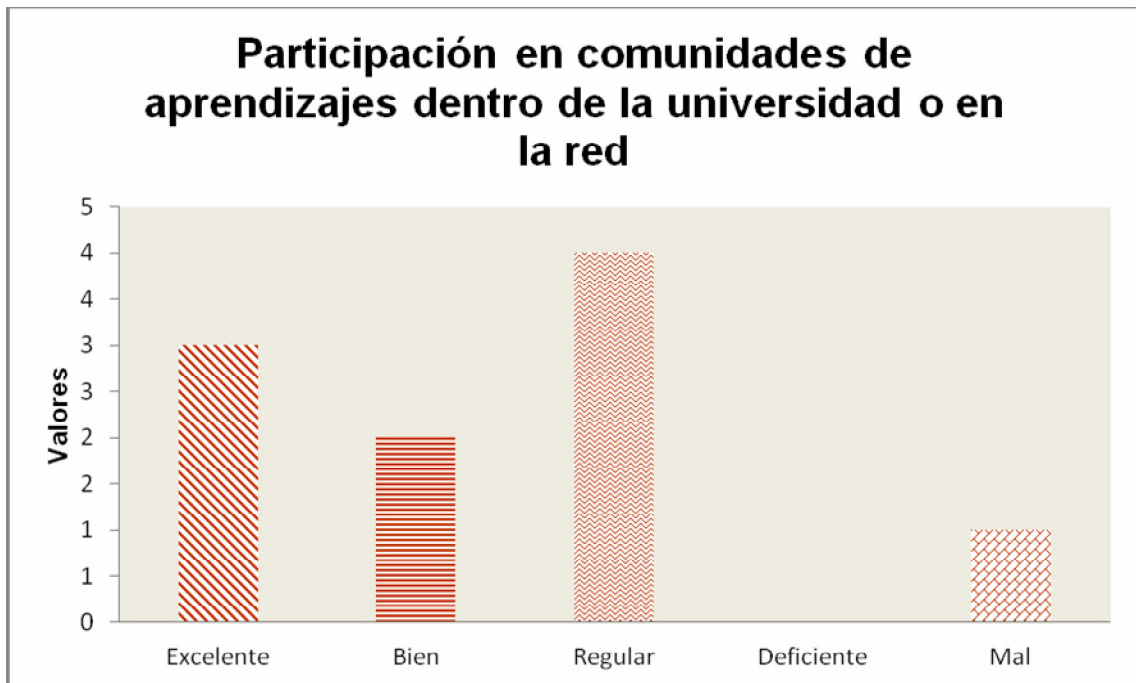
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.7



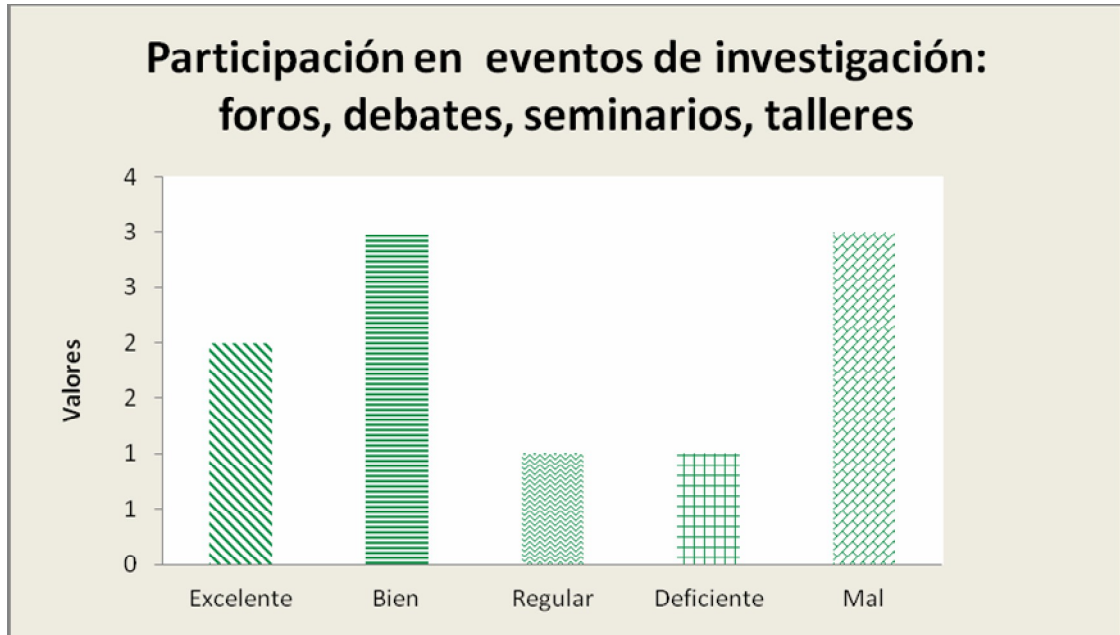
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.8



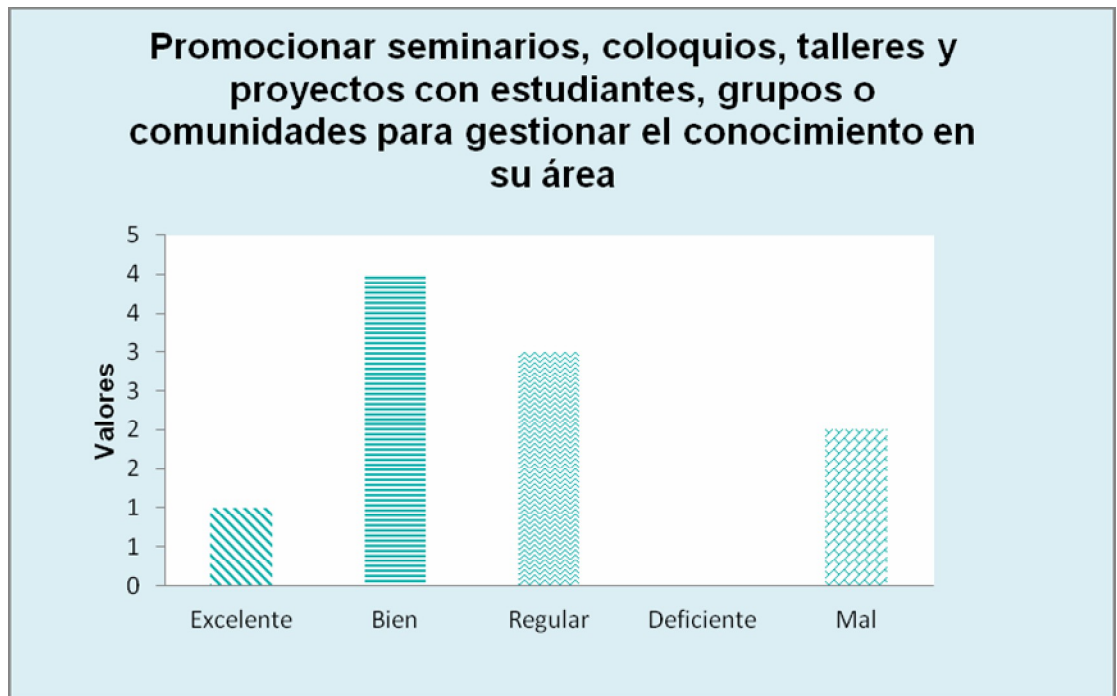
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.9



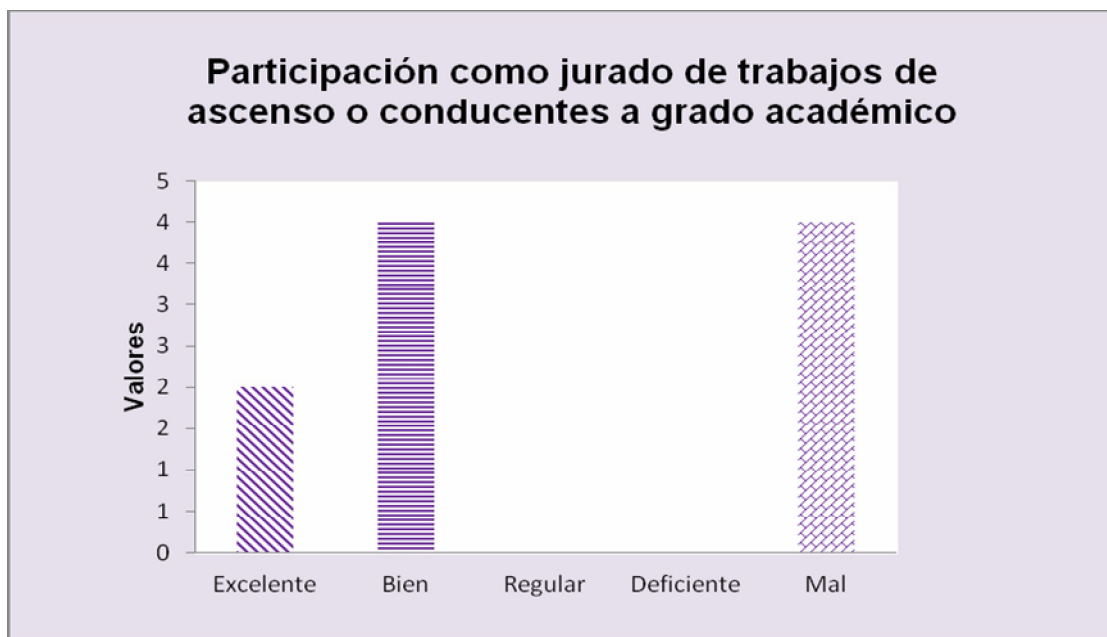
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.10



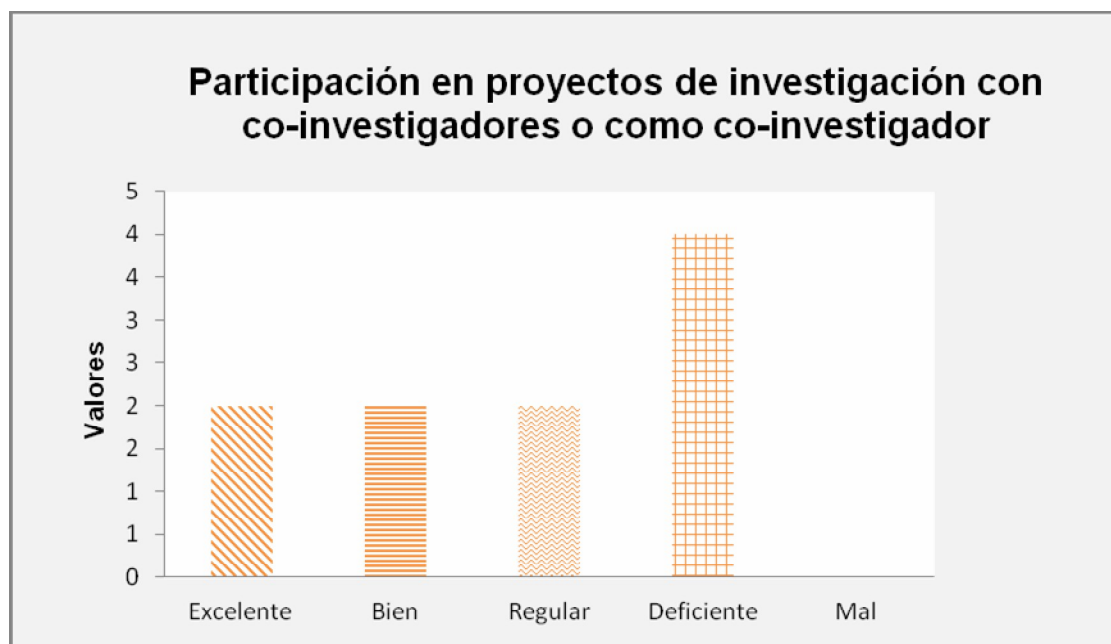
Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.11



Fuente: datos de la encuesta

Grafico 2.4.12



Fuente: datos de la encuesta

ANEXO 3.1

Modelo de encuesta aplicada a posibles expertos para determinar el coeficiente de competencia (K)

Estimado colega:

Por la relación que usted posee con la formación continua en la educación superior y especialmente con la investigación educativa, así como por sus cualidades personales y profesionales, ha sido seleccionado como posible experto para colaborar con sus valoraciones en la investigación que se realiza como parte de la tesis de maestría sobre el proceso de formación continua en investigación educativa del profesor universitario. Por tanto, se necesita conocer su conformidad en ofrecer sus criterios en el referido tema.

Marque con una X su elección:

Si _____ No _____ Si su respuesta es positiva, favor de llenar los siguientes datos:

Nombre y Apellidos:

Institución donde labora: _____

Categoría docente: _____

Grado Científico: _____

Años de experiencia en la educación superior: _____

Correo electrónico: _____ Teléfono donde localizar: _____

Se utilizará el método de criterio de expertos por lo que se necesita que Ud. autoevalúe sus competencias como experto.

1.- Marque con una cruz (X) en la casilla correspondiente, el grado de conocimientos que usted posee acerca del tema de investigación, relativo al proceso de formación continua en investigación educativa del profesor universitario, valorándolo en una escala de 0 a 10. Considere el valor 0 como la ausencia de conocimientos sobre la temática en cuestión y el valor 10 como el grado de conocimiento pleno.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.- Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido sobre su conocimiento y criterios acerca del tema que se precisa. Marque con una cruz en la casilla, de acuerdo con los niveles alto, medio y bajo.

No	Fuentes de argumentación	Grado de influencia de las fuentes en sus criterios		
		Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)
1	Investigaciones teóricas y/o prácticas relacionadas con el tema			
2	Experiencias obtenidas en la actividad profesional.			
3	Análisis de las publicaciones de autores nacionales sobre el tema			
4	Análisis de las publicaciones de autores internacionales sobre el tema.			
5	Conocimientos del estado actual del tema en el país y en el extranjero			
6	Intuición en el tema			

ANEXO 3.2

Tabla 3.1: Patrón para la calificación de Ka.

No	Fuentes de argumentación	Grado de influencia de las fuentes en sus criterios		
		Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)
1	Investigaciones teóricas	0.3	0.2	0.1
2	Experiencias obtenidas	0.5	0.4	0.2
3	Análisis de las publicaciones de autores nacionales	0.05	0.05	0.05
4	Análisis de las publicaciones de autores internacionales	0.05	0.05	0.05
5	Conocimientos del estado actual del tema	0.05	0.05	0.05
6	Intuición en el tema	1	0.8	0.5

Fuente: Crespo, T. (2007)

ANEXO 3.3. Tabla 3.2 Resultados del coeficiente de competencia (K)

Experto	Kc	1	2	3	4	5	6	Ka	K	Niveles de competencia
1.	10	2	3	3	3	3	3	0,90	0,95	Alto
2.	8	2	2	2	3	3	2	0,80	0,8	Alto
3.	7	3	3	2	2	2	2	1,00	0,85	Alto
4.	9	3	3	2	2	2	1	1,00	0,95	Alto
5.	4	1	1	1	1	1	2	0,50	0,45	Bajo
6.	9	1	2	1	1	1	2	0,70	0,8	Alto
7.	10	2	2	1	1	1	2	0,80	0,9	Alto
8.	7	2	2	2	2	2	3	0,80	0,75	Medio
9.	10	3	3	3	2	3	3	1,00	1	Alto
10.	6	2	3	2	2	2	3	0,90	0,75	Medio
11.	7	2	3	3	3	3	1	0,90	0,8	Alto
12.	8	3	2	2	2	3	3	0,90	0,85	Alto
13.	9	2	3	2	2	3	3	0,90	0,9	Alto
14.	10	2	2	3	3	3	3	0,80	0,9	Alto
15.	3	1	1	2	2	2	3	0,50	0,4	Bajo
16.	9	1	2	1	1	1	2	0,70	0,8	Alto
17.	8	1	2	2	2	1	3	0,70	0,75	Medio
18.	4	1	1	1	1	2	2	0,50	0,45	Bajo
19.	9	3	2	3	2	3	2	0,90	0,9	Alto

20.	8	3	2	3	3	3	2	0,90	0,85	Alto
21.	6	2	2	2	1	1	1	0,80	0,7	Medio
22.	9	2	3	3	3	2	3	0,90	0,9	Alto
23.	3	1	1	1	1	1	2	0,50	0,4	Bajo
24.	10	3	3	3	3	3	3	1,00	1	Alto

ANEXO 3.4

Resultados de la selección del criterio de expertos.

Tabla 3.3: Expertos seleccionados según grado científico y lugar de procedencia.

Lugar de procedencia	Grados Científicos de los expertos seleccionados					
	Master	%	Doctor en Ciencias	%	Total	%
Universidad Nacional Experimental del Yaracuy (UNEY)	2	12,5	2	12,5	4	25
Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV)	2	12,5	2	12,5	4	25
Universidad de Sancti Spiritus José Martí Pérez (UNISS)	-	-	8	50	8	50
Total	4	25	12	75	16	100

Fuente: Encuesta a expertos

Tabla 3.4: Expertos seleccionados según categoría académica, científica y lugar de procedencia.

Categoría docente	Lugar de procedencia de los expertos				
	UNEY	UBV	UNISS	Total	%
Máster	2	2	-	4	25
Doctor en Ciencias	2	2	8	12	75
Total	4	4	8	16	100

Fuente: Encuesta a expertos

Tabla 3.5: Expertos seleccionados según categoría docente y lugar de procedencia.

Categoría docente	Lugar de procedencia de los expertos				
	UNEY	UBV	UNISS	Total	%
Profesor Titular	2	2	8	12	75
Profesor Agregado	2	2	-	4	25
Total	4	4	8	16	100

Fuente: Encuesta a expertos

Tabla 3.6: Expertos seleccionados según años de experiencia en la educación superior.

Lugar de procedencia	Años de experiencia en la educación				
	Más de 11	5 a 10	0 a 4	Total	%
UNEY	-	2	2	4	25
UBV	-	2	2	4	25
UNISS)	3	4	1	8	50
Total	3	8	5	16	100

Fuente: Encuesta a expertos

ANEXO 3.5

Encuesta a Expertos

Estimado colega:

Usted ha sido elegido como experto por su calificación científica y metodológica, sus años de experiencias y los resultados alcanzados en la labor profesional desde el punto de vista de educación continua, para evaluar el sistema de acciones para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario de la UNEY, a partir de considerar sus dimensiones e indicadores y el sistema de relaciones que reestablecen entre ellas. Resultan importantes sus juicios sobre las perspectivas e insuficiencias que presentan estos aportes desde su concepción epistémica, teniendo en cuenta los aspectos que se relacionan en la encuesta que aparece a continuación. Marque con una X según corresponda.

No	Aspectos a evaluar	Muy adecuada	Bastante adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Muy inadecuada
1	Concepción teórica que sustenta el sistema de acciones propuesta					
2	Concepción teórico-práctica de la dimensión percepción del profesor sobre investigación educativa					
3	Concepción teórico-práctica de la dimensión competencias en					

	investigación educativa de los docentes					
4	Concepción teórica-práctica de la dimensión contribución de la institución a la formación continua en investigación educativa					
6	Concepción teórica-metodológica del sistema de acciones					
7	Conveniencia de la evaluación y el control en la implementación del sistema propuesto					
8	Concepción teórica-práctica del sistema que refleje la pertinencia de su aplicación					

Desde su punto de vista, refiera cualquier sugerencia o reflexión crítica que pueda enriquecer el sistema de relaciones que reflejan el sistema de acciones para la formación continua en investigación educativa del profesor universitario, tanto en su aspecto epistémico como en su utilización práctica.

Gracias.

ANEXO 3.6. Resultados de la aplicación de las encuestas a los expertos

Tabla 3.7

	E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	E-6	E-7	E-8	E-9	E-10	E-11	E-12	E-13	E-14	E-15
Ind-1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5
Ind-2	2	4	2	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2
Ind-3	3	4	4	2	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4
Ind-4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4
Ind-5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5
Ind-6	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5
Ind-7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4
Ind-8	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	3	5	5	5

Tabla 3.8: Frecuencia absoluta por indicadores

	cat-1	cat-2	cat-3	cat-4	cat-5	total
Ind-1	3	13	0	0	0	16
Ind-2	0	3	8	5	0	16
Ind-3	0	11	3	2	0	16
Ind-4	0	14	0	2	0	16
Ind-5	11	5	0	0	0	16
Ind-6	11	5	0	0	0	16
Ind-7	4	12	0	0	0	16
Ind-8	8	7	1	0	0	16

Tabla 3.9: Frecuencias acumuladas

	cat-1	cat-2	cat-3	cat-4	cat-5
Ind-1	3	16	16	16	16
Ind-2	0	3	11	16	16
Ind-3	0	11	14	16	16
Ind-4	0	14	14	16	16
Ind-5	11	16	16	16	16
Ind-6	11	16	16	16	16
Ind-7	4	16	16	16	16
Ind-8	8	15	16	16	16

Tabla 3.10: Frecuencias acumuladas relativas.

	cat-1	cat-2	cat-3	cat-4
Ind-1	0,19	1,00	1,00	1,00
Ind-2	0,00	0,19	0,69	1,00
Ind-3	0,00	0,69	0,87	1,00
Ind-4	0,00	0,87	0,87	1,00
Ind-5	0,69	1,00	1,00	1,00
Ind-6	0,69	1,00	1,00	1,00
Ind-7	0,25	1,00	1,00	1,00
Ind-8	0,50	0,94	1,00	1,00

Tabla 3.11: Puntos de corte y escala

	cat-1	cat-2	cat-3	cat-4	Suma	Promedio	V. de los Ind
Ind-1	-0,89	3,37	3,37	3,37	9,22	2,31	-0,69
Ind-2	-3,37	-0,89	0,49	3,37	-0,40	-0,10	0,10
Ind-3	-3,37	0,49	1,15	3,37	1,64	0,41	-0,41
Ind-4	-3,37	1,15	1,15	3,37	2,30	0,57	-0,57
Ind-5	0,49	3,37	3,37	3,37	10,60	2,65	-2,65
Ind-6	0,49	3,37	3,37	3,37	10,60	2,65	-2,65
Ind-7	-0,67	3,37	3,37	3,37	9,44	2,36	-2,36
Ind-8	0,00	1,53	3,37	3,37	8,27	2,07	-2,07
Suma	-10,70	15,76	19,64	26,97	51,67		
Promedio	-0,89	1,31	1,64	2,25			

Tabla 3.12: Matriz de relación indicadores categoría evaluativas

Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1		X			
2		X			
3		X			
4		X			
5	X				
6	X				
7	X				
8	X				

