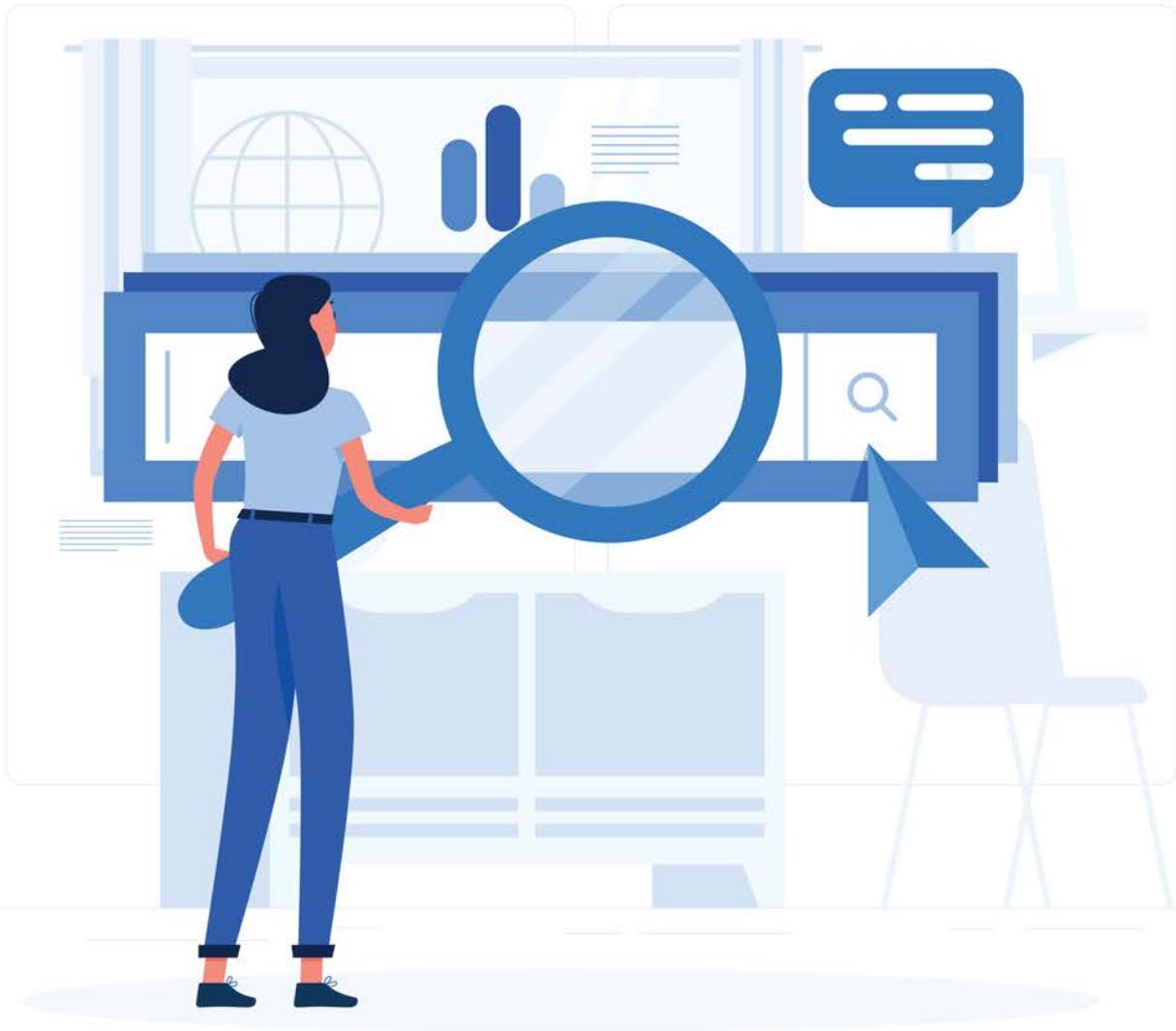


MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS



MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

1^{ER} E D I C I Ó N

**Dra. Concepción E.
Marcillo García PhD.**

Docente Universidad
Estatal del Sur de Manabí



MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

AUTORA

Dra. Concepción Elizabeth Marcillo García PhD.

Doctora en Ciencias Pedagógicas; Magister en Desarrollo Educativo;
Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa;
Diplomado en Autoevaluación y Acreditación Universitaria;
Diplomado en Liderazgo Educativo;
Doctora en Ciencias de la Educación Especialización Pedagogía;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Parvulario;
Profesora de Segunda Enseñanza Especialidad Educación Parvulario
Docente Investigadora de la Universidad Estatal del Sur de Manabí



MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

REVISORES

Dr. Edesmin Wilfrido Palacios Paredes PhD.

Doutor em Educacao; Mestre em Educacao;
Mestre em Filosofia;

Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor de
Segunda Enseñanza en la Especialización de Filosofía

Docente Investigador de la Universidad Central del Ecuador

wpalacios@uce.edu.ec

PhD. Raúl Bolívar Cárdenas Quintana Mg. Dr. Lcdo. Esp.

PhD; Doctor en Ciencias Pedagógicas;

Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa;

Magister en Ciencias de la Educación mención Planeamiento y
Administración Educativa;

Diploma Superior en Didáctica de la Educación Superior;

Doctor en Ciencias de la Educación mención

Investigación y Planificación Educativa; Licenciado en

Ciencias de la Educación Profesor de Segunda

Enseñanza en la Especialización de Castellano y Literatura;

Profesor de Educación Primaria - Nivel Técnico Superior

Docente Investigador de la Universidad Técnica de Cotopaxi

raul.cardenas@utc.edu.ec



DATOS DE CATALOGACIÓN

AUTORA: Concepción Elizabeth Marcillo García

Título: Modelo de Formación Continua para la Gestión Didáctica de competencias investigativas.

Descriptores: Investigación científica; Administración de la educación; Enfoque científico; Investigación y desarrollo.

Edición: 1^{era}

ISBN: 978-9942-826-00-8

Editorial: Mawil Publicaciones de Ecuador, 2019

Área: Educación Superior

Formato: 148 x 210 mm.

Páginas: 126

DOI: <https://doi.org/10.26820/978-9942-826-00-8>



Texto para Docentes y Estudiantes Universitarios

El proyecto didáctico *Modelo de Formación Continua para la Gestión Didáctica de competencias investigativas*, es una obra colectiva creada por sus autores y publicada por MAWIL; publicación revisada por el equipo profesional y editorial siguiendo los lineamientos y estructuras establecidos por el departamento de publicaciones de MAWIL de New Jersey.

© Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o procedimiento.

*Director General: MBA. Vanessa Pamela Qhispe Morocho Ing.

*Dirección Central MAWIL: Office 18 Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006

*Gerencia Editorial MAWIL-Ecuador: Aymara Galanton.

*Editor de Arte y Diseño: Lic. Eduardo Flores

ÍNDICE

MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS





CAPÍTULO I

UNA MIRADA CIENTÍFICA A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COETÁNEA	13
1.1. Dualidad de la docencia universitaria	15
1.2. La investigación en la Educación Superior	19
1.3. La formación investigativa en la educación superior	25
1.4. Competencias en la educación superior	30

CAPÍTULO II

IMBRICACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA GESTIÓN DIDÁCTICA	37
2.1. La formación continua en la re significación del perfil del docente universitario.....	39
2.2. Modalidades de formación continua	49
2.3. La gestión didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	53

CAPÍTULO III

MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA DE GESTIÓN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN	63
3.1. Fundamentos del Modelo de formación continua de gestión didáctica de la investigación	65
3.2. Argumentación del Modelo de Formación Continua de gestión didáctica del proceso de formación de competencias investigativas.....	70
3.3. Estrategia de formación continua para la gestión didáctica del proceso de formación de competencias investigativas y su valoración teórico-práctica.	98

BIBLIOGRAFÍA	115
---------------------------	-----

CAPÍTULO I

UNA MIRADA CIENTÍFICA A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COETÁNEA





1.1. Dualidad de la docencia universitaria

La docencia universitaria se caracteriza, en los actuales momentos, por el desarrollo de la ciencia a partir de la vinculación docencia – investigación - academia. Investigaciones en este campo explicitan la relación entre ambas, considerándola una unidad que se manifiesta en la profundización del campo de conocimiento a fin de llegar a conocimientos superiores. Queda claro que en la docencia universitaria no se puede hablar de docencia alejada de la investigación, sino que ellas se constituyen en una unidad dialéctica, donde el desarrollo de la investigación permite la profundización de la cátedra y, consecuentemente el desarrollo de la docencia.

En esta línea de pensamiento Loza, Quintana & Lucero (2008) afirman que “(...) la docencia universitaria es considerada como una práctica profesional especializada” (pág. 12) que debe integrar el dominio técnico y profesional por parte de aquel que asume la docencia, con su dominio de la ciencia didáctica que le permita dirigir el proceso de desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores profesionales por parte de los estudiantes. Estos autores otorgan además una relevancia significativa al trabajo científico por parte del docente universitario para perfeccionar cada vez más el proceso docente educativo en aras de lograr una mayor calidad en la formación de los profesionales. De acuerdo con estos autores, el ejercicio de la docencia universitaria requiere de un proceso de intervención que tenga en cuenta la integración entre la formación profesional del que asume la docencia y su formación pedagógica y didáctica que se enriquece a través de la investigación.

En este sentido, Barrón (2009), manifiesta que “la docencia universitaria aparece así ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica”. Sin llegar a precisar las competencias a las que hace referencia, se distingue el valor de la experticia



profesional y didáctica, identificando a la docencia universitaria desde un enfoque eminentemente académico.

Por su parte, Sánchez (2003), refiere que “el gran reto educativo de la docencia universitaria consiste específicamente en cómo explicar y lograr que el estudiante comprenda las mayores dificultades de cada ciencia”, esta precisión permite visualizar una docencia universitaria interesada en el conocimiento de los problemas que conciernen a la ciencia donde, desde la apreciación del autor, la docencia concibe dos tareas específicas: explicación y comprensión como producto del proceso educativo; el autor centra su posición en la labor académica y acota que “lo que la docencia universitaria enseña, no es tanto los conocimientos de una ciencia cuanto a pensar dicha ciencia y sus conocimientos” afirmando que “la docencia universitaria en vez de una relación pedagógica – educativa establece entre el profesor y el estudiante una relación científica”. La descripción implica una tarea explícita del hecho educativo orientada a dejar de lado la reproducción del conocimiento para dar paso a la indagación de la ciencia, mediante una interacción de los pares académicos vinculada por el interés de la búsqueda del conocimiento, es decir, un docente que establece su relación con el estudiante, no para transmitir la ciencia, sino una relación para profundizar en ella.

Hernández, (2009), precisa:

“En lo que toca al docente universitario que implementa la función investigativa en la formación de profesionales, su rol se encuentra en permanentemente construcción de saberes al interior de su actividad académica, en el aula o fuera de ella, en prácticas de indagación en diversos campos del conocimiento...” (pág. 15)

Desde estas posiciones, se observa el rompimiento de los paradigmas tradicionalistas, para cumplir con el cometido de la docencia universitaria, garantizando que el futuro profesional acceda de manera inde-



pendiente a nuevos conocimientos de su ciencia, que no los obtuvo por la vía académica, y que son necesarios para ser aplicados en la resolución de los problemas de su profesión.

Estas especificaciones permiten repensar las concepciones del tema abordado considerando que la docencia universitaria implica:

1. Investigación.
2. Dominio técnico - profesional y didáctico.
3. Explicación y comprensión de la ciencia.
4. Comunicación científica.
5. Acceso a nuevos conocimientos.

Los variados análisis emitidos por los investigadores citados orientan hacia la profundización de la premisa de que el ejercicio de la docencia universitaria lleva implícita la tarea investigativa para el desarrollo de la cátedra universitaria, ya que una de las funciones de la docencia universitaria es la formación académica - investigativa de sus estudiantes.

En consideración a lo expuesto, la docencia universitaria se constituye en un vínculo estratégico e indisoluble entre lo académico y lo investigativo, que permite al docente, mediante la exploración conjunta entre él y sus estudiantes, la profundización de la ciencia para el desarrollo de su experticia profesional y técnica, compartiendo el criterio de que la docencia y la investigación se constituyen en una unidad dialéctica, que se complementan para poder cumplir con las más altas aspiraciones de la sociedad: el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

En armonía con lo manifestado, Sánchez (2003), aporta que “la docencia universitaria convierte en sujetos del proceso científico tanto al profesor como al estudiante, haciendo de las competencias de ambos, de sus respectivas capacidades de explicación y de comprensión, dos momentos intrínsecos como inseparables de la misma ciencia”, sig-



nifica que, en ese abordaje del tratamiento del proceso investigativo se lleva a cabo la docencia, o viceversa. Por lo que, tanto el docente como el estudiante se nutren y se forman como investigadores y en ese proceso investigativo se acercan al descubrimiento de la ciencia, una ciencia que genera espacios de análisis y reflexión para no sólo comprenderla y explicarla sino también para aplicarla, ya que si no se transfiere ese nuevo conocimiento no generaría impacto en el desarrollo de la cátedra, ni en la superación de los problemas investigados, dejando sin efecto la tarea desarrollada.

La necesidad de la articulación permanente entre docencia universitaria e investigación es ampliamente reconocida, es requisito del incremento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ella se asocia a la actualización y superación del profesorado, que se concreta en el traslado permanente de las vivencias y resultados del proceso investigativo a la docencia y a la vinculación con la sociedad.

Ya lo manifestó Álvarez-Rojo et al. (2011):

En el ámbito universitario ya no basta con que el profesorado universitario tenga un gran conocimiento de las materias que imparte, sino que para desarrollar una enseñanza de calidad es preciso que el docente alcance una serie de competencias relacionadas con el saber-hacer, saber-ser-y estar. (Aguilar, y otros, 2015)

...“Sin embargo, y sin dejar de ser un transmisor del conocimiento, creemos que, por un lado, el nuevo docente es el profesor encargado de enseñar a aprender la ciencia, de enseñar a gestionar el conocimiento de una forma significativa y con sentido personal para el estudiante, de crear auténticos escenarios de enseñanza y de aprendizaje, y por otro, es el encargado de imprimir a los contenidos que enseña el carácter ético que hará que el estudiante sea un experto (...)” (González & González, 2007, págs. 2-3)



Se requiere, por tanto, a más del dominio de su área de conocimiento, las características propias de todo docente, conocimiento de la problemática que se manifiesta en ella y deseos de profundización en el conocimiento de la misma para que esta necesidad de búsqueda del conocimiento trascienda hasta sus estudiantes y los constituya en aliados para generar alternativas de solución a la problemática de la sociedad. Es evidente que la docencia universitaria presenta características especiales que son motivo de muchas investigaciones cuyos resultados buscan complementar los vacíos que ésta presenta.

1.2. La investigación en la Educación Superior

La universidad tiene como misión formar a los profesionales para enfrentar los nuevos retos que la sociedad exige. A nivel mundial, el Proceso de Bolonia, la estrategia de Lisboa, en Europa; la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (2008) entre otros, proyectan los cambios que se deben realizar para poder enfrentar el escenario actual. Tales cambios requieren innovación en todo el conjunto del sistema educativo superior, de manera específica de sus docentes, innovación que puede sustentarse en procesos de formación continua. (UNESCO, 2008)

La docencia universitaria moviliza profesionales con un perfil que cubre diferentes campos del conocimiento, ante lo cual se hacen evidentes las debilidades en el campo de la formación de los estudiantes universitarios, por lo que se vuelve necesario complementar su perfil a través de procesos de formación, que implique un “proceso continuo”. (Melgar, y otros, 2009, pág. 15)

Siendo la investigación elemento complementario de la docencia, el diseño e implementación de estrategias que contribuyan a la formación profesional de los docentes cumple un importante papel en el proceso formativo del estudiante, por lo que debe estar preparado y capacitado para tal fin, teniendo relevante importancia su función investigativa



como herramienta diaria del trabajo con el estudiantado que le permita el éxito del proceso de formación profesional, sea cual fuera la especialidad o campo del conocimiento. (López & Pérez, 2004; Saavedra, López; González, González, & Cobas, 2010; Pérez, González, Rodríguez, & Zayas, 2011)

Jiménez (2006) es de la opinión que la formación investigativa corresponde al conjunto de actividades y ambientes de trabajo orientados al desarrollo de competencias para la búsqueda, análisis y sistematización del conocimiento, así como la apropiación de técnicas, métodos y protocolos propios de la actividad investigativa.

La formación investigativa se puede considerar como “un proceso continuo donde se desarrollan habilidades, capacidades y valores de la actividad científica, lo que constituye enfoque y contenido de la formación y perfeccionamiento en la preparación del profesional”. (Marcillo, 2014)

“La enseñanza superior y la investigación deben desempeñar una función esencial en la creación y difusión de los conocimientos relativos a todos estos aspectos, como fundamentos de la formulación de políticas que propicien la integración”. (UNESCO, 2008, pág. 6)

Los estudiantes de la educación superior deben ser formados utilizando en la clase métodos y procedimientos que conduzcan al desarrollo, por ellos mismos, de la investigación como actividad y como modo de actuación, que su potenciación lleve a formarlos como profesionales integrales y dejen de lado la educación estática. Los docentes, por su parte, deben actualizarse para enfrentar ese cambio, que los hará ir más allá y dejen de ser profesionales que impidan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; por ello, la gestión didáctica de la clase, es esencial.

Hoy es conocido que la investigación viene adquiriendo cada vez ma-



yor importancia en la educación superior por varias razones, entre las que se encuentra la de perfeccionar el aprendizaje y por ende la calidad de la educación. Al decir de Machado & Montes de Oca (2009a), en el ámbito académico tanto el currículo como los programas deben emplazar el desarrollo de experiencias que permita a los miembros de esa sociedad poder relacionarse con el conocimiento y optar por una mejor condición social, esta es una labor que requiere evolución en el docente en lo referido a la dirección del proceso enseñanza aprendizaje y, del estudiante en cuanto a la importancia de asumir responsablemente cada uno de los componentes de la malla curricular para su formación y transformación. Se comparte con los autores en la consideración de que la formación en la investigación integra los procesos sustantivos y los modos de actuación profesional.

En la formación investigativa del estudiante se incentiva el aprender a aprender; y el docente es, como lo expresan Agreda & Romero (2007), un dinamizador del desarrollo de estructuras mentales que fomenta en los estudiantes operaciones como pensar, raciocinar y resolver problemas; sin embargo, la docencia se desarrolla siguiendo cánones tradicionales donde el estudiante es un receptor y el docente un dador de información, alejados del vínculo docencia-investigación.

Se asume lo expresado por Cerda (2007) al afirmar que “la enseñanza de la investigación, como está incluida en los currículos, es más informativa que formativa”; la mayoría de programas de pregrado tienen varios niveles de formación en metodología de la investigación para sí, pero no integrada desde la clase, como vía para el logro de aprendizajes efectivos.

Esa es la razón por lo que muchos defienden la idea de que la investigación debe aprenderse desde las metodologías elaboradas para ello y ser impartida por docentes especializados en esa área; y no que sea una tarea de todos, donde la investigación forme parte del quehacer cotidiano de la clases y donde ella se constituya en un modo de hacer



para el aprendizaje también continuo.

Las universidades se necesitan profesionales que investiguen su realidad, ya que las alternativas de solución a los problemas no surgen por generación espontánea; por eso es preciso formar a los estudiantes con esmero desde los primeros años de la carrera, preparándolos didácticamente con los elementos de la metodología de la ciencia. Y se asume la definición que portan de investigación desde una perspectiva amplia, que es lo que el docente debe lograr desde su gestión didáctica en la materialización del proceso enseñanza-aprendizaje y que, los estudiantes universitarios, una vez egresados puedan ponerla al servicio de la sociedad, la economía y fundamentalmente, como es el caso, los servicios. (Machado Ramírez & Montes de Oca Recio, 2009a)

Desarrollar en los estudiantes un modo de actuación que propicie un cambio en él hasta ahora dominante, modelo de transmisión-recepción de conocimientos, no puede constituir un acto que se dé en el marco de la espontaneidad, sino, que este debe ser concebido como un “proceso que tiene un carácter consciente, planificado, orientado y sistematizado, todo lo cual pasa necesariamente por la formación docente”; y continúa señalando que, “un modo de actuación con estas características se forma sobre la base de la implicación, la participación, la comprensión y el significado que para el docente tenga el empleo de una determinada alternativa didáctica como propósito más general, que es el de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma eficiente” (Garcés, 2010).

Y aunque en algunas universidades se han asumido alternativas para formar en investigación a los estudiantes; por ejemplo, los denominados semilleros de investigadores (Torres A. , 2006), los espacios extracurriculares no son suficientes (Rojas & Méndez, 2013, pág. 100); además de que las universidades no pueden sustituir la responsabilidad que tienen de formar a los futuros profesionales con fuertes competencias investigativas desde perspectivas mucho más amplias.



En este marco, resultan valiosas las consideraciones de (Parra, 2008) acerca de que si la universidad tiene como fin esencial el cultivo del saber superior y su difusión, no puede concebirse una universidad sin investigación, pues es de ahí de donde surge el saber superior.

El autor de referencia apunta que en la universidad se llevan a efecto tres tipos de investigación que impactan el ejercicio de su función en la sociedad:

1. La investigación básica.
2. La investigación práctica y de desarrollo tecnológico.
3. La investigación didáctica.

En consecuencia, el profesor universitario enfrenta diferentes tipos de investigación como parte de su función, las cuales atraviesan todo su quehacer y es imprescindible considerarlas, a saber:

Investigación para la apropiación y conservación del saber superior

El profesor universitario se implica en una tarea de autoformación constante; investiga para aprender lo que otros ya saben para calar en discusiones pertinentes dentro de sociedades académicas de alto nivel y formar parte de ellas con pleno derecho. El resultado metódico deriva en el desarrollo de proyectos o incluidos en programas de acreditación de mayor nivel como maestrías y doctorados.

Investigación para incrementar el saber superior o investigación básica

Su complejidad y los recursos que requiere movilizar, implican la necesidad de trabajo a través de proyectos de investigación básica institucional o aun interinstitucional.



La investigación como respuesta a la función de formación profesional propia y de sus estudiantes

Se trata de la investigación aplicada. En este tipo de investigación la universidad encuentra un terreno para el aprendizaje y la validación de conocimientos teóricos de profesores, así como para el aprendizaje práctico de los estudiantes durante su formación profesional.

Estos tres tipos de investigación: la investigación para la apropiación y conservación del saber superior, la investigación básica y la investigación aplicada; permiten al docente universitario profundizar en la dimensión técnica y profesional como parte del proceso de su profesionalización, que orientan su trabajo hacia el planteamiento de acciones que le permitan responder a las exigencias del mundo universitario para dar respuesta a las necesidades del contexto en la que ésta se desarrolla.

Del mismo modo el profesor realiza otros dos tipos de investigación que poseen una finalidad pedagógica:

- La investigación didáctica, que le permite cultivar, junto al saber disciplinar que constituye el objeto de su enseñanza, un saber profesional específico, que lo constituye como docente.
- La investigación como objeto de la enseñanza, es decir, la investigación que se efectúa con el fin de que los estudiantes se formen durante este proceso, que permite la ampliación y aplicación de los conocimientos por parte del discente, el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para el ejercicio profesional y abre la posibilidad de encontrar personas talentosas, que deseen orientarse hacia la investigación como actividad profesional, dentro o fuera de la universidad.

Estos dos últimos tipos de investigación referidos, proporcionan un desarrollo de la dimensión didáctica del proceso de profesionalización



del docente universitario.

En consecuencia con lo expresado, se puede afirmar el papel significativo del proceso de profesionalización del docente universitario todos los tipos de investigación enunciados. Si bien no es el único recurso, no caben dudas que la investigación constituye un eje fundamental que posibilita de manera continua y permanente el desarrollo de este tipo de profesional en las otras dimensiones de su accionar como tal: la docente, la humana y la técnico profesional.

1.3. La formación investigativa en la educación superior

La educación es una fuente de poder y cambio. En tal sentido es preciso que el proceso de enseñanza- aprendizaje esté enfocado hacia diversos campos de actuación; siendo uno de ellos el que esté cimentado en la necesidad de que la investigación llegue a convertirse en una fuente incesante de aprendizaje al utilizar su conocimiento resultante para solucionar nuevos problemas; y esto a su vez sea la base de un proceso creativo de ideas.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, (1998), se establecieron algunas condiciones para lograr un desarrollo innovador de la educación superior exhortando a las instituciones de Educación Superior a mantener el potencial de la investigación de alto nivel en sus niveles de competencia. De igual manera, se establece promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científico-tecnológica.

En este sentido, el impacto que genere la Universidad se plasma en el desarrollo que presente la comunidad y su entorno, debiendo asumirse a la investigación como el medio para proveer a la comunidad una



mejor calidad de vida sobre la base de la satisfacción de sus necesidades.

Se comparte el criterio de que “la investigación juega un papel estratégico dentro de las instituciones de educación superior por ser una actividad conducente a la generación de conocimientos y a la formación de individuos críticos, encargados de interpretar las nuevas realidades y buscar alternativas de solución a la diversidad de los problemas sociales” (Pereira, Suárez, & Hernández, 2008, pág. 25) por lo que se requiere de profesores preparados en investigación y para investigación.

Ferrer y Clemenza, (2006) manifiestan que hoy se ha reconocido a la investigación como la manifestación intelectual de una sociedad y como instrumento de progreso social. El progreso integral de una nación lleva implícito el desarrollo de su investigación, ya que no hay cultura moderna, sin una eficaz actividad de investigación.

Ligada a esta necesidad se encuentra un segundo aspecto, mejorar la formación de los docentes, consideración puesta de manifiesto en la Conferencia General de la UNESCO de 1997, donde se enfatiza en que “un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas, y velándose asimismo por la excelencia de la investigación y la enseñanza, con medidas en las que queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior. (UNESCO, 1998)

Los países del ALBA han diseñado sus propios objetivos, plasmados en el Proyecto Grannacional ALBA Educación. Universidad de los Pueblos del ALBA (UNIALBA), entre los que destacan:



1. Generar alternativas y soluciones humanísticas, científicas, tecnológicas y diversidad de saberes que contribuyan a la realización de la Gran Nación Latinoamericana y caribeña.
2. Promover la unión de los pueblos del ALBA a través de procesos de formación y producción de conocimientos que permitan la transformación y dignificación de sus condiciones de vida.

Consecuentemente, se precisa el momento en que se debe reflexionar sobre la función que ejecutan los docentes universitarios, un aspecto a considerar, es la necesidad de desarrollar competencias investigativas en los docentes para que éstos también puedan desarrollarlas en sus estudiantes. Se observa una contradicción en la educación actual, se trabaja para desarrollar competencias en los estudiantes; sin embargo, los docentes no han desarrollado/establecido sus propias competencias.

La experiencia internacional está demostrando que la investigación es el fundamento de la calidad académica. Lo evidente es que las universidades de clase mundial están basadas en la investigación (Marín, 2002). Hoy es conocido que la investigación viene adquiriendo cada vez mayor importancia en la educación superior por varias razones, entre las que se encuentra la de perfeccionar el aprendizaje y por ende la calidad de la educación. Al decir de Machado & Montes de Oca (2009):

“De manera muy especial, por las características de las nuevas circunstancias, el currículo y los programas académicos están llamados a transformarse y cumplir una función social clave, ya que pueden brindar una oportunidad para lograr un salto hacia una sociedad donde cada persona haya desarrollado habilidades y destrezas para tener un acceso efectivo al conocimiento y a mayores opciones y oportunidades de desarrollo. Para lograr estas transformaciones es necesario que profesores y estudiantes de las universidades cambien su actitud frente a la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje. Si a los discentes



no se les convence, en primera instancia, de la función y el significado que tiene cada una de las profesiones que estudian para la sociedad una vez que egresen de esas universidades; en segundo lugar, del papel y las importancia que poseen las diversas materias, disciplinas, asignaturas o actividades extracurriculares en su formación y del esfuerzo que deben hacer para prepararse, comprometiéndose con su propio crecimiento intelectual y humano; y si los profesores no se actualizan ni se convencen que deben involucrarse en la modificación de dicho proceso, en crear en sus estudiantes la “necesidad” de (auto) aprendizaje, ninguna transformación será posible.” (Machado Ramírez & Montes de Oca Recio, 2009a)

Y añaden refiriéndose a la importancia de formar a los estudiantes en la investigación:

“... debe permitir, en la integración de todos los procesos sustanciales de la universidad, el dominio de los modos de actuación profesional de manera tal que el estudiante pueda comprender, interpretar y transformar las realidades del cambiante y complejo mundo ya que, como ha sido reconocido, ella es la actividad humana que más completamente desarrolla el intelecto.” (Ídem)

En la formación investigativa del estudiante se incentiva el aprender a aprender; y el docente es, como lo expresan Agreda & Chávez (2007), un dinamizador del desarrollo de estructuras mentales que fomenta en los estudiantes operaciones como pensar, raciocinar y resolver problemas; sin embargo, aún hoy la docencia se desarrolla siguiendo cánones tradicionales donde el estudiante es un receptor y el docente un dador de información, alejados del vínculo docencia-investigación. (Córdoba, 2016)

Se asume lo expresado por Cerda (2007) al afirmar que “la enseñanza de la investigación, como está incluida en los currículos, es más informativa que formativa”; la mayoría de programas de pregrado tienen



varios niveles de formación en metodología de la investigación para sí, pero no integrada desde la clase, como vía para el logro de aprendizajes efectivos. (Cerdeja García, 2007)

Esa es la razón por lo que muchos defienden la idea de que la investigación debe aprenderse desde las metodologías elaboradas para ello y ser impartida por docentes especializados en esa área; y no que sea una tarea de todos, donde la investigación forme parte del quehacer cotidiano de las clases y donde ella se constituya en un modo de hacer para el aprendizaje también continuo.

La necesidad de cambios sustanciales en este sentido, en el nivel de educación superior ha llevado a las Instituciones de Educación Superior (IES) a realizar procesos de evaluación, detectándose debilidades en el campo de la investigación, por lo que se han establecido políticas y objetivos encaminados a desarrollar programas y proyectos de investigación y actividades científicas en áreas estratégicas que contribuyeran al desarrollo del país, asumiendo el desafío de avanzar hacia una sociedad basada en el conocimiento.

Al respecto, Machado, Montes de Oca & Mena (2008) reafirman que en las universidades se necesitan profesionales que investiguen, en el sentido más amplio, su realidad ya que las alternativas de solución a los problemas no surgen por generación espontánea. Por eso es preciso formar a los estudiantes con esmero desde los primeros años de la carrera, preparándolos didácticamente con los elementos de la metodología de la ciencia. Y se asume la definición que portan de investigación desde una perspectiva amplia, que es lo que el docente debe lograr desde su gestión didáctica en la materialización del proceso enseñanza-aprendizaje y que, los estudiantes universitarios, una vez egresados puedan ponerla al servicio de la sociedad, la economía y fundamentalmente, como es el caso, los servicios.

Desarrollar en los estudiantes un modo de actuación que propicie un



cambio en él hasta ahora dominante, modelo de transmisión-recepción de conocimientos, no puede constituir un acto que se dé en el marco de la espontaneidad, sino, que este debe ser concebido como un proceso que tiene un carácter consciente, planificado, orientado y sistematizado, todo lo cual pasa necesariamente por la formación docente (Garcés, 2010, pág. 54); y continúa señalando que, un modo de actuación con estas características se forma sobre la base de la implicación, la participación, la comprensión y el significado que para el docente tenga el empleo de una determinada alternativa didáctica como propósito más general, que es el de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma eficiente. (pág. 55)

Y aunque en algunas universidades se han asumido alternativas para formar en investigación a los estudiantes; por ejemplo, los denominados semilleros de investigadores (Torres A. , 2006), los espacios extra-curriculares no son suficientes (Rojas; Méndez, 2013, p. 100); además de que las universidades no pueden sustituir la responsabilidad que tienen de formar a los futuros profesionales con fuertes formación investigativa desde una perspectiva mucho más amplias.

1.4. Competencias en la educación superior

La universidad tiene como misión formar a los profesionales para enfrentar los nuevos retos que la sociedad demanda. A nivel mundial, el Proceso de Bolonia, la estrategia de Lisboa, en Europa; la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (Unesco 1998), entre otros, proyectan los cambios que se deben realizar para poder enfrentar la problemática actual.

Coherente con la proyección hacia el mejoramiento de la calidad de la educación en general, y de la educación universitaria en particular, se hacen esfuerzos orientados a dar respuesta a los cambios vertiginosos de esta sociedad que orientan a reemplazar el modelo tradicional de enseñanza por un modelo sustentado en la formación y desarrollo de



competencias.

Si se asume que “los docentes universitarios, en su mayoría, son profesionales y especialistas en su área del conocimiento específica, pero no en la educación y no en la didáctica del conocimiento de su profesión” (Tovar; 2012, pág. 883), la situación es compleja, las investigaciones al respecto, dejan ver las deficiencias que se presentan en el ejercicio de la docencia.

Un concepto muy difundido es el de Tobón (2013):

“En el enfoque socioformativo, las competencias son actuaciones integrales de las personas ante actividades y problemas del contexto con mejoramiento continuo, ética e idoneidad, en tanto articula los saberes (saber ser, saber convivir, saber conocer y saber hacer) con el manejo de situaciones externas del contexto, asumiendo los cambios y la incertidumbre con autonomía y creatividad. Son una expresión de la formación humana integral en el marco de relaciones dinámicas con la sociedad, la cultura, el arte, la recreación y el ambiente urbano y natural.” (pág. 25)

Se aprecia que el autor caracteriza las competencias como:

- a. Actuaciones integrales (identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto);
- b. Articuladora de saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer);
- c. Promotora de la realización personal, la construcción y afianzamiento del tejido social;
- d. Integradora de la idoneidad, mejora continua y el compromiso ético.

Es conocido que en la actualidad el papel de los docentes universitarios, alcanzan nuevas dimensiones, en Education and Training (2010),



en su parte pertinente se precisa que para suscitar nuevos aprendizajes, se debe “promover el desarrollo de competencias de los alumnos en el contexto de una sociedad del conocimiento y desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida” (Blanco Lorente, 2007).

Concomitante con lo citado, la autora se afilia a la consideración de que “la docencia universitaria convierte en sujetos del proceso científico tanto al profesor como al estudiante, haciendo de las competencias a ambos, de sus respectivas capacidades de explicación y de comprensión, dos momentos intrínsecos como inseparables de la misma ciencia”(Sánchez, 2003, pág. 34). Desde la óptica de este autor, se concibe que las competencias del docente se van desarrollando en la medida en que se desarrollan las competencias en los estudiantes.

Consecuentemente, se “parte del principio de la conexión que ha de establecerse entre la investigación y la docencia, la investigación debería actuar como núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad”. (Rodríguez Espinar, 1994, pág. 54)

En este ámbito, se toma en consideración que “las competencias docentes para desarrollar las profesionales integran un conjunto de condiciones relacionadas con la investigación (...). (Torres, Badillo, Valentín, & Ramírez, 2014, pág. 137)

Lo precedente permite acometer en el análisis de la relación docencia – investigación, varios investigadores han estudiado sobre este tema, sin embargo, para este estudio, es relevante lo expresado por Cegarra (2011) cuando refiere que “como consecuencia de la doble función docente e investigadora de todo profesor universitario, estos también son considerados como investigadores; en este caso, la investigación tiene, normalmente, un doble objetivo, la formación de nuevos investigadores y la búsqueda de nuevos conocimientos científicos o tecnológicos”. (Cegarra Sánchez, 2011, pág. 56)



Se concibe entonces, como se refiriera en líneas anteriores, la dualidad de la función de la docencia universitaria, consecuentemente es prioritario soportar esta función en procesos de formación que conlleven al desarrollo de las competencias requeridas para que pueda cumplir con la función atribuida. Sin embargo, como se ha visto hasta ahora, se ha trabajado en el desarrollo de las competencias que aluden al buen desempeño de la docencia, es decir, en el ámbito pedagógico, no así en la formación de competencias relacionadas con la investigación, menos aún en el desarrollo de las competencias que logren transponer la docencia hacia la investigación.

La relación del profesor universitario con la investigación se puede percibir en tres sentidos (Cerdeña, 2007): el profesor hace investigación, el profesor ejerce la investigación como forma de la docencia, el profesor hace uso de los productos de la investigación en su práctica diaria o en sus programas de formación. (Núñez Rojas, 2014, pág. 43)

Reconociendo que “los procesos de investigación son considerados como uno de los puntos claves para el desarrollo del país, porque su objetivo principal es la búsqueda y producción del conocimiento a través de la investigación científica y tecnológica para lograr la innovación, la cual busca contribuir a que exista una mejor calidad de vida, que es la meta del hombre actual (Inciarte Romero & González, 2009, pág. 49), es importante abordar diferentes definiciones respecto a las competencias investigativas realizada por varios investigadores.

Estrada (2014), en su artículo “Sistematización teórica sobre la competencia investigativa”, realiza un análisis de los conceptos asociados a la competencia investigativa y su estructura, y determina cuatro grupos, en cada uno de ellos, establece varias definiciones a partir de los autores agrupados, mismas que se citan a continuación:

- “Integración de dimensiones cognitivas (conocimientos, habilidades), cualidades personales (actitudes, destrezas) y meta-



cognitivas que permiten al estudiante desempeñarse correctamente en un actividad de investigación” (Estrada, 2014, pág. 182)

- “La competencia investigativa es una integración de dimensiones cognitivas (conocimientos, habilidades), cualidades personales (actitudes, destrezas) y metacognitivas que permiten al estudiantado desempeñarse correctamente en una actividad investigativa; pero, además, agregan otra dimensión: la profesional”. (Estrada, 2014, pág. 184)
- “La competencia investigativa es una configuración psicológica que permite la integración de componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad que se vinculan dialécticamente permitiéndole al sujeto desempeñarse correctamente en la actividad investigativa”. (Estrada, 2014, pág. 185)
- “La competencia investigativa es un sistema que resulta de la movilización de los recursos cognitivos, metacognitivos, motivacionales; los valores éticos-profesionales, y la experiencia social propia de un sujeto. Este sistema permite un desempeño eficiente en situaciones investigativas vinculadas a su contexto laboral, donde la experiencia social propia del individuo es integrada a las demás dimensiones. Todas los sistemas se articulan de manera armónica en la actuación del sujeto con un enfoque configuracional. Este sistema posee, en su estructura, tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva-motivacional y la experiencia socio-individual, estrechamente articuladas en la actuación del sujeto”. (Estrada, 2014, pág. 186)
- “La competencia investigativa es un proceso complejo en el que se encuentran los componentes cognitivos, metacognitivos; cualidades de la personalidad; motivación; experiencia social y profesional del sujeto”. (Estrada, 2014, pág. 187).



Las definiciones citadas en el estudio de Estrada (2014), evidencian:

1. La evolución del concepto de competencia investigativa, en función de la evolución del concepto de competencia.
2. La coincidencia en algunos términos que son reconocidos en todas las definiciones como son: cognitivos, cualidades personales, motivación y metacognitivas. Expresiones consideradas indistintamente como dimensiones, recursos o componentes.
3. El uso de palabras como integración, configuración psicológica, sistema y proceso complejo.
4. Todas las definiciones a excepción de la última, están relacionadas con el desempeño.
5. Las dos últimas definiciones toman en consideración la experiencia.

De otra parte, Isaza Zapata (2015), expone:

“las competencias (...) investigativas permiten relacionar, asociar la investigación con la vida cotidiana, en diferentes contextos y vincular un saber con el desarrollo personal y el desempeño profesional, para conocer, resolver los problemas de la sociedad y transformar el contexto. (pág. 110)

De ahí que, la formación y desarrollo de competencias investigativas requiere de un tratamiento didáctico diferente al que se ha pensado hasta el presente y está vigente en muchas universidades, lo que hace que muchos estudiosos señalen “...que el alumno sea capaz de repetir lo dicho por el docente que de su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento”. (Flórez, 2005, en Córdoba, 2016, pag, 22)

En atención a lo analizado, la autora concibe la formación de competencias investigativas como el proceso complejo y continuo orientado al desarrollo de habilidades, capacidades y valores de la actividad científica.

CAPÍTULO II

IMBRICACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA GESTIÓN DIDÁCTICA





2.1. La formación continua en la re significación del perfil del docente universitario

El verdadero desarrollo, en el presente siglo, se encuentra sustentado en el impetuoso avance que han logrado las investigaciones en todos los campos del saber humano todo lo cual ha traído indiscutibles progresos relacionados con la economía, la tecnología y la sociedad entre otros, donde la imaginación, la creatividad, la habilidad para adaptarse a cambios, la formación continua y el siempre aprender a transformar la información en nuevo conocimiento para convertirlo en aplicaciones prácticas son los pilares fundamentales de cualquier sistema educativo moderno del presente; todo ello corroborado por múltiples estudios de la problemática (Cáceres, Lara, Iglesias, Bravo, & Valdés, 2003, Knigth, 2006)

A partir de exigencias actuales, los estudiantes universitarios deben formar y desarrollar competencias generales y específicas; entre ellas académicas, personales y actitudes emprendedoras. Esto significa elevar la calidad del sistema educacional y la preparación de sus docentes al más alto nivel posible. La necesidad de la articulación permanente entre docencia universitaria e investigación es ampliamente reconocida, es requisito del incremento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ella se asocia a la actualización y superación del profesorado, que se concreta en el traslado permanente de las y resultados del proceso investigativo a la docencia y a la extensión.

Se vuelve necesario establecer directrices claras para los docentes universitarios, a fin de mejorar sus desempeños, estimulándolos a la innovación y a la adecuación permanente de su actividad, con medidas en las que queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO desde 1997.



La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Visión y acción, numeral 8, cita:

“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas, y velándose asimismo por la excelencia de la investigación y la enseñanza, con medidas en las que queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997.” (UNESCO, 1998, pág. 3)

De igual manera, el Proceso de Bolonia, la estrategia de Lisboa, en Europa, proyectan los cambios que se deben realizar para poder enfrentar las exigencias de la sociedad a fin de superar la problemática actual. Así, a nivel mundial se precisan estrategias que se constituyen en soportes tendientes a forjar un proceso de evolución de la dinámica universitaria, priorizando la formación docente, de tal manera que se han establecido convenios internacionales a fin de poder ofrecer oportunidades de formación a los docentes universitarios ya sea a través de estudios de posgrado, sean éstos maestrías o doctorados, promocionando eventos académicos, suministrando recursos para la investigación y algunas otras estrategias a fin de crear oportunidades de formación a los docentes universitarios.

Considerando que la universidad constituye el espacio de generación de conocimientos y el referente de desarrollo de la ciencia y la tecnología, su responsabilidad de cumplir con su misión reposa, en gran medida en los docentes, su formación es el soporte de la innovación, transformación y producción de los conocimientos. Tal es la tarea del



docente universitario que de él “(...) depende, en gran medida, la producción del conocimiento, el desarrollo de la ciencia a través de la investigación y, sobre todo, la formación de personas, ciudadanos y profesionales competentes, responsables de transformar la realidad existente”. (Hernández, 2009, pág. 3). De ahí que, dado su rol como formadora de profesionales en las distintas áreas y campos del conocimiento “los docentes universitarios, en su mayoría, son profesionales y especialistas en su área del conocimiento específica, pero no en la educación y no en la didáctica del conocimiento de su profesión” (Tovar & García, 2012, pág. 883).

Investigaciones relacionadas con esta temática permiten apreciar que la formación continua de los docentes universitarios todavía no es asumida como parte del sistema universitario en aras de elevar la calidad de los procesos sustantivos de la universidad, entre ellos la mejora del proceso metodológico y la gestión didáctica de las diferentes asignaturas que debe recibir el futuro profesional universitario, donde la concepción del dominio de la asignatura se sobrepone al dominio de métodos y técnicas que ayuden a generar un aprendizaje contemporáneo, caracterizado por la innovación constante, la inter y transdisciplinariedad, el uso de tecnologías de la información y un constante desaprendizaje que propicie nuevos conocimientos.

Se puede admitir, que hasta la actualidad, la inexistencia de propuestas sistematizadas para la formación de la docencia universitaria todavía persiste, lo que ha orientado su estudio y profundización por múltiples autores quienes desde diferentes enfoques tratan de explicitar las caracterizaciones y distinciones de los elementos esenciales que la califican, en este sentido, han dado sus aportes Barrón (2009), Loza, et. al. (2008), González y González (2007), Sánchez (2003), entre otros.

En este ámbito, María Calzadilla (s.a.), refiere:

“la formación del personal docente actualmente requiere de un análisis



cuidadoso por parte de las instituciones de Educación Superior, debido a la necesidad que existe en su formación, en el área de investigación, de manera tal, que este personal pueda lograr la interrelación entre ambas funciones universitarias: docencia e investigación” (Calzadilla, 2012)

En estudios, sobre el conocimiento socialmente significativo, se expone la relación entre formación y educación, poniendo en consideración que, aunque tienen características similares, no poseen los mismos significados. Sánchez (2009, p. 291) hace referencia, citando a varios autores, a la formación como “...un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad o rango de actividades. Su propósito, (...) es capacitar a un individuo para que pueda realizar convenientemente una tarea o trabajo dados.”, manifestando también las diferencias entre formación y educación, estando la primera orientada a la actividad profesional y/o laboral, pues no se concibe desde un proceso eminentemente escolarizado sino como uno dirigido al logro de fines y objetivos que atienden las necesidades del área o ámbito de desempeño laboral del profesional en servicio.

De su parte, Achilli (2002), señala sobre la formación docente lo siguiente “...puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar”. Esa afirmación permite discurrir que la formación docente es un proceso que le permite mejorar su práctica de manera innovadora.

Eldestein (2004) a su vez, al hablar de formación de docentes considera que se pone en juego el desarrollo profesional, personal y asociativo



de los sujetos e instituciones educativas lo cual es coherente con la definición trazada por Achilli (2002) quien relaciona la formación con el desarrollo de potencialidades para mejorar la producción profesional y laboral. En esa dirección diferentes autores reconocidos, en varia de sus obras, tales como Tünnerman (2011) y Zabalza (2005, 2007^{a,b}, 2009) han propuesto que la formación continua de profesores universitarios debe asentarse en un nuevo perfil del docente que responda a las funciones sustantivas que identifican a las instituciones de educación superior. Una formación que debe impactar en la solución de problemas que enfrenta la sociedad, así como en el diario vivir laboral.

Por su parte, González y González (2007), citando a Imbernón,(2002), enfatizan en la necesidad del desarrollo profesional y personal de los docentes universitarios a partir de las funciones de la docencia, de igual manera consideran que “en la formación del profesor se necesita del desarrollo de competencias para el desempeño de sus funciones”. (pág. 16)

Lo mencionado resalta el papel de la formación continua en un espacio central de las políticas de desarrollo económico, en lo que Tünnerman (2011) denomina el “concierto de la competencia internacional”, porque incorpora y difunde, de manera deliberada y sistemática, los conocimientos y avances tecnológicos, que permiten la transformación material y espiritual de las naciones y las personas. Por ello, la sociedad actual no sólo exige poseer conocimientos y técnicas para el desempeño de sus miembros, sino fundamentalmente, su capacitación para aprender, reaprender, y desaprender permanentemente como única solución para adaptarse al futuro. (González y González, 2001). Hoy día, la formación continua representa una acción transformadora del fenómeno educativo:

- Colocar a la persona en la médula de un proceso personalizado, haciendo que la educación prepare para la vida y promueva aprendizajes potenciadores de un crecimiento personal pleno.



- Entender, dada la unidad y continuidad del desarrollo de la personalidad, el carácter permanente de la educación, desde que la persona nace hasta donde pueda acceder en su vida.
- Llevar la educación a cualquier ámbito, integrando disímiles modalidades formales, no formales e incidentales.
- Flexibilizar la educación, con el uso de múltiples estrategias en función de cada situación y de las necesidades personales y grupales, permitiendo aprendizajes funcionales y significativos.

En un mundo que ha sido edificado por y para el ser humano, estos deben constituirse en referentes del proceso docente-educativo, siendo por tanto indispensable resignificar los roles tradicionales y confrontar decididamente la separación maestro-alumno, sujeto-objeto, activo-pasivo. Consecuentemente, es de gran importancia asumir la formación de los docentes universitarios con la finalidad de desarrollar y potenciar su perfil profesional, por cuanto existe la responsabilidad de incrementar y fortalecer el desarrollo de todo el sistema, tal cual lo expresó la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998)

Bajo este análisis, se aprecia que la docencia universitaria posee ciertas características singulares que es preciso considerar en el proceso de formación continua de aquellos que la ejerzan: a) la preparación de alto nivel relacionada con la profesión que se enseña, b) la preparación didáctica para enseñar esta profesión y c) la investigación como recurso para profundizar en la profesión que se enseña, en la didáctica para economizar y hacer efectivos los procesos de enseñanza aprendizaje de la profesión, y d) la investigación como recurso formativo indispensable durante el proceso docente universitario.

La formación continua, la refieren Eirín, García y Montero (2008) como la actividad que el profesor en ejercicio realiza con finalidad formativa que abarca el desarrollo profesional y personal individualmente y en grupo,



de manera tal que le preparen de manera eficaz para la ejecución de sus tareas docentes y le preparen para el desempeño de otras nuevas.

Por lo expuesto hasta este momento, la autora, generalizando lo anterior, concibe la formación continua como un proceso sistemático y planificado que involucra el fortalecimiento, profundización y actualización de conocimientos específicos orientados a la mejora sustancial del trabajo docente; ya que se concreta en un proceso institucionalizado, dirigido a la innovación pedagógica y científica, sustentado en la reflexión de su práctica docente para potenciar el desarrollo profesional y personal a través de políticas institucionales que le permitan mejorar sus desempeños, estimulándose la innovación.

De Lella (1999) señala que en la formación de docentes operan sistemas complejos de configuraciones relativamente articuladas (pedagógicas, ideológicas y psicosociales), que suelen ser comunes, compartidas, ya que constituyen el resultado colectivo de condiciones sociales de producción y que, a su turno, producen efectos también colectivos, dado que condicionan las prácticas docentes.

Por su parte, Sánchez (2011) establece que: "...cuando hablamos de formación del docente universitario estamos pensando en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, por lo que los programas formativos deberían considerar las propiedades de lo que en otros niveles educativos se denomina programas de desarrollo profesional." Pérez y otros (2011) entiende que la formación del docente universitario para el ejercicio de su nuevo papel debe ser entendida como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional, ya sea a partir de una reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño, como también dentro de un ambiente académico participativo, equitativo, dialógico y democrático.

Ese papel debe interpretarse como la capacidad que este tiene para contrastar armoniosamente con las innovaciones que devela la comu-



nidad científica y que, como formador de las nuevas generaciones, debe saber asimilar para responder y aportar con la evolución científica, tecnológica y social. Todo lo señalado supone entonces que hablar de formación continua admite, en primera instancia, referirse a la formación profesional; por lo que el contexto más próximo conduce a considerar la formación profesional desde sus especificidades.

En concreto, Perrenoud (2007, 2012) reflexiona que la formación no tiene ninguna razón de estar completamente al lado de la reproducción, ella debe anticipar las transformaciones, con lo cual se coincide, ya que la actividad reproductiva es mecánica, por lo que, al analizar el carácter transformador de la formación continua, ella debe estar encauzada a la generación de cambios trascendentes en la vida profesional y personal para él y para los otros.

Remedi y Ornelas (2009, s/p) hacen suya y reiteran la definición de formación docente, las cuales conciben "...como un proceso continuo, lo que implica entenderla como inherente al ejercicio profesional (...), pues es importante que el docente asuma su superación profesional como una actividad continua, como parte misma de su quehacer laboral, que reconozca que los cambios en esta era de la comunicación y los saberes son de una rapidez tal y de un permutación tan constante que precisan de atenderlos, especialmente los cambios científico-tecnológicos." (Núñez & Palacios, 2004)

Son muchos los retos a los que se enfrenta la formación continua de los docentes universitarios; por lo que existen, en la actualidad, un número considerable de propuestas para lograr sus fines en la educación superior. En un estudio llevado a cabo por Díaz y Castillo (2011) señalan que, aun así, surgen multitud de dificultades que lo impiden y es necesario superarlas con el objetivo de garantizar la calidad formativa. Algunos de los obstáculos, en el orden objetivo, a superar según Pinya (2008, p.7) son:



- El inmovilismo y los intereses propios de la institución para enfrentar una verdadera formación del profesorado universitario diseñada a partir de las demandas y necesidades reales.
- Concebir la formación docente como una prioridad clave, así como una inversión a largo plazo.
- La sensibilización docente en cuanto a la formación como vehículo para el desarrollo profesional y no como un conjunto de méritos para acreditaciones o incentivos que, aunque pueden ser una forma de reconocimiento para el profesorado, no deben convertirse en motivación principal.
- Escasa costumbre y cultura de formación continua que tienen los docentes universitarios, sobre todo en las esferas de la pedagogía y la didáctica universitarias como es el caso de esta tesis. (Pinya, 2008)

Con respecto a lo que Perrenoud (2007) señala como competencias del docente que debe poseer el profesorado, consideradas como necesarias en la formación continua; debe ser la de organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo, y trabajar en equipo. Agrega que un docente competente debe organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, administrar la progresión de los mismos, concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, envolver a los alumnos en ese proceso con un papel activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, hacer uso de las nuevas tecnologías, enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y administrar su propia formación continua, todo lo cual será tomado como referente específico de los aportes de esta tesis. (Perrenoud, 2007)

A pesar de que un enfoque por competencias permite tener una visión completa de la educación, ello puede dificultar la gestión docente por la complejidad que posee poner en práctica las de su perfil profesional, a la vez que adaptar los contenidos, metodología, y evaluación a



las competencias que el alumno debe desarrollar. (Escudero & Gómez, 2006)

También Rosario et al. (2011) destacan la importancia de formar a los docentes para que "...construyan y planifiquen dispositivos y secuencias didácticas..." y sobre lo que señala: "Una situación de aprendizaje se incluye en un dispositivo que la hace posible y a veces en una secuencia didáctica en la cual cada situación es etapa en una progresión..." Ambos conceptos de dispositivo y de secuencia didáctica señalan que una situación de aprendizaje no se manifiesta por casualidad, sino que la genera un denominado "dispositivo" que asienta y motiva a los alumnos ante una tarea que cumplir en su sentido más amplio; por lo que en el proceso de formación docente, este es un aspecto que no se puede soslayar; así, a los efectos de la presente tesis será utilizado, cuando corresponda, el concepto de tarea didáctico-investigativa el cual, como parte de sí, integra las situaciones de aprendizaje, los dispositivos y las secuencias para su cumplimiento por parte de los docentes. (Rosario, Marún, Barrera, & Alvarado, 2011)

Rosario et al. (2011) igualmente señalan, coincidentemente con Perrenoud (2007), que el docente debe poseer el dominio de distintas estrategias y técnicas de trabajo grupal, además de conocer la forma de retroalimentar el trabajo en un grupo y añade:

- Considerar al alumno como el principal responsable de su propia educación.
- Concebir al grupo como espacio de integración, dirección y retroalimentación.
- Disponibilidad para atender al alumnado durante el período de trabajo del grupo.
- Evaluar oportunamente a los alumnos y estar en contacto con otros maestros del área con el fin de mejorar el curso en función de la relación del presente con los contenidos de otros cursos.
- Coordinar las actividades de retroalimentación de los alumnos



durante el período de trabajo del grupo. (Rosario, Marún, Barre-
ra, & Alvarado, 2011)

2.2. Modalidades de formación continua

Hoy día, subsisten un número considerable de modelos y concepciones de superación, capacitación o formación continua de docentes y directivos de disímiles niveles; en muchos de ellos existen coincidencias en señalar los siguientes como los más representativos, que vienen a constituirse en soporte de la teoría de la formación continua del profesorado:

- **Conductista**, dirigido a la formación del profesorado en competencias para decidir en la vida real del proceso lo que debe hacerse. Desarrolla aptitudes y conocimientos, medidos antes-después.
- **Personalista o humanista**, que parte del hecho de que el proceso tiene sus fundamentos en las relaciones interpersonales y el desarrollo personal donde el docente se observa finalmente como un “facilitador” producto de la preparación recibida.
- **Tradicional-artesanal**, el cual supone la formación como proceso que se da a través del ensayo-error. El docente es transmisor de contenidos culturales, por lo que también se denomina “culturalista o racionalista.
- **Crítico-reflexivo**, orientado a la búsqueda que tiene como soporte la denominada investigación crítica y la reflexión de las causas y consecuencias de las acciones en la clase. Pretende ofrecerles a los docentes la “capacidad intelectual” de valorar su propia práctica, así como establecer una conexión entre la formación y la realidad exterior, con la aspiración de mejorar la docencia.

Obviamente, los modelos de formación históricamente han sido visua-



lizados teniendo como premisas dos juicios: el primero, sobre la base de los rasgos deseables que debe poseer el profesional; y el segundo, que va más allá de ese ámbito y se sitúa en el contexto real en el cual debe actuar. Por lo que un modelo teórico debe situar como objetivo el de formar a los docentes universitarios de manera que puedan actuar según las exigencias que le señale cualquier situación académica; en este caso referido a la formación y desarrollo de competencias investigativas.

Así, es el modelo crítico-reflexivo, el que puede formar parte de una corriente de renovación curricular y de enseñanza más amplia, que asume la idea de esta tesis, al acentuar la importancia de las potencialidades que reviste un proceso de formación concientizado, intelectual y analítico.

Según Alvarado y Muñoz (2011, pp. 733-734), la reflexión es apreciada como un componente vital que permite la transformación del proceso que se lleva a cabo a partir de una aceptación de la realidad cotidiana y además permite encontrar alternativas de solución a problemas que se suscitan. En el caso que se trata, lo crítico-reflexivo no está dado en lo contemplativo o de preparar al docente en simples procedimientos de enseñanza-aprendizaje; sino que es un proceso integrador de acción reflexiva que responde a los problemas de la docencia en el que están envueltos; y que es transversal en su proceso de preparación. Por ello la formación continua debe partir del intercambio de experiencias, de escuchar puntos de vista y de estar atento a las diversas y múltiples concepciones que cada cual posee según su experiencia.

Así, el asumir una postura crítico-reflexiva en la formación continua del docente universitario se avala una orientación activa-transformadora hacia dicho proceso para que logre convertirse en sujeto de la misma y así alcanzar el desarrollo de todas sus potencialidades. La reflexión se manifiesta en: reflexión del docente sobre sí, reflexión del docente sobre la formación del estudiante y sobre la actuación del tutor o formador.



Desde otra perspectiva, el proceso de formación continua debe transitar en dos niveles (Vigotsky 1981, 1997): el nivel actual y el potencial, todo lo cual reconoce opciones que faciliten transmutar el contenido de la formación en aprendizaje para la docencia de excelencia. Para ello, se reitera la necesidad de favorecer el diálogo y reestructurar los esquemas de interacción. Deben lograrse en espacios de aprendizaje que lleven al docente a hacer vívidos los conocimientos y las experiencias que obtienen en la práctica docente cotidiana y que, en calidad de representaciones, ellos conforman, y se hacen conscientes en las constantes situaciones reales que se viven en el aula, lo que implica no sólo la conciencia del docente en ejercicio de sus procesos en la orientación, sino también de su regulación.

En lo particular, fueron revisadas varias investigaciones desarrolladas por diversos autores que incluyen la formación continua como objeto de atención; entre ellos González (2000, 2002, 2006) quien desde sus investigaciones dirigidas a la superación profesional continua del docente de la rama industrial aporta una concepción teórica acerca del proceso de dirección de la superación profesional continua que permite determinar el método de análisis situacional de la dirección; Santos (2002) propone una Estrategia en educación ambiental para docentes desde momentos de planeación educativa, validación y sistematización.

Alamo y otros en 2011, aborda la preparación de los entrenadores para ofrecer tratamiento al componente psicológico en sus atletas y propone un modelo del proceso de formación continua para cumplimentar ese fin, que consta de procesos tales como formación de la cultura psicológica, científica, disposición formativa y formación contextual, además de la autogestión profesional y formativa. (Álamo, Amador, Dopico, Iglesias, & Quintana, 2011)

Collazo y otros (2016) propone un modelo de tutoría integral que incluye una propuesta de formación continua que opera a través de tres



niveles: los promotores tutoriales, los tutores y los estudiantes; aunque no hace explícitos los componentes de dicha elaboración. A su vez Sánchez (2003) expone un sistema de superación de los recursos humanos del deporte mediante la propuesta de modelo para la mejora continua de su calidad, el cual según argumenta, está conformado por los siguientes elementos: diagnóstico integral de la calidad del sistema de superación profesional de los recursos humanos del deporte; proceso de mejora para la calidad del sistema de superación profesional de los recursos humanos y evaluación del modelo.

Méndez (2018), en su investigación para proponer la cultura colaborativa profesional, presenta igualmente uno en el que se crean relaciones teóricas esenciales entre el establecimiento de la cultura institucional en el desarrollo profesional del docente y la renovación de la práctica cultural pedagógica; todo lo cual deviene en una estrategia de superación.

Cruz (2010), tuvo como objeto el proceso de formación continua de docentes universitarios en ejercicio, orientado a la gestión de la formación continua académica a partir de un modelo de gestión reflexivo-colaborativo y de una Estrategia con los mismos propósitos. En lo específico de su modelo, de orientación holística, incluye las dimensiones de formación reflexiva y formación colaborativa académica virtual, de interés a los propósitos descritos, las cuales surgen a su vez como cualidades superiores de la interrelación entre las dimensiones reconversión docente, profesionalización docente, identidad grupal virtual de los docentes y transposición de saberes.

En una línea similar a la anterior Pimentel (2013) aporta una Estrategia que a su vez posee como fundamento un modelo compuesto por las dimensiones profesionalización, cualificación y transformación, integradas por las configuraciones: cognitivo-liderativo, técnico-gerencial, axiológico-liderativo, definición del problema; la formulación, evaluación y selección de alternativas, ejecución, superación, el soporte me-



metodológico y la autogestión profesionalizadora.

A su vez, Feliz (2009) elabora una Estrategia de gestión del proceso de formación continua que contribuye a desarrollar la profesionalidad de los docentes de matemática del nivel básico, apoyada en un modelo teórico de formación continua en el que se visualizan la gestión institucional y la autogestión con sus respectivos componentes. La autora coincide y asume la importancia otorgada a procesos tales como la autogestión profesional, formativa y profesionalizadora, la importancia de la formación cultural del docente, su disposición formativa y formación contextual, además de la gestión reflexiva-colaborativa; sin embargo, ninguna de ellas declara abiertamente propósitos de desarrollar ese tipo de formación con el fin de lograr que el docente gestione didácticamente el proceso de formación y desarrollo de un tema actual como es el de las competencias, en específico, investigativas.

Al respecto, se reseña que en esas investigaciones quedan fuera otros procesos sustantivos encaminados a que, en el proceso de formación continua, el docente pueda gestionar didácticamente la adaptación metodológica de los programas de enseñanza, el aprendizaje estratégico interactivo-investigativo, la gestión de situaciones y secuencias significativas para la investigación, el tratamiento del error, entre otros.

2.3. La gestión didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La formación continua es una de las vías que permite el logro de la transformación de modos de actuación en el entorno educacional y, obviamente, las universidades no son ajenas a los resultados de su influencia ya que, entre otras cosas pueden proveer a los estudiantes de una educación cualitativamente superior, al ser sus docentes sujetos transformadores de la realidad.

Y cuando ese fenómeno se contextualiza en una formación encamina-



da a que el docente gestione didácticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo específico de la formación investigativa en los alumnos, entonces la problemática cobra una mayor complejidad.

Por su parte, Borges (2006, p.36) señala que el término “gestión didáctica” hace referencia al conjunto de acciones (tanto institucionales como individuales del docente) que permiten concebir, planificar, organizar, ejecutar y controlar las acciones formativas, y se extienden, no sólo a las acciones de carácter instructivo sino también a aquellas que permiten vincular la instrucción con el ejercicio y la práctica de la profesión; así como de las acciones que permiten la unidad educación-instrucción. (Borges, 2006)

De su importancia, Horruitiner (2008, pág. 56) expresa: “Gestionar el proceso de formación significa organizarlo, planificarlo, desarrollarlo y controlarlo. Y al hacer esto, es necesario tener en cuenta que lo tecnológico en este proceso es, en esencia, didáctico. Por tanto, esa gestión –aunque puede tener elementos de tipo administrativo- es esencialmente didáctica.” En esencia, el ser un profesional universitario implica, al decir de Le Boterf (2010), ser aquel que sabe gestionar una situación profesional compleja, sabiendo actuar y reaccionar con pertinencia, combinar los recursos y movilizarlos en un contexto; es aquel que sabe transferir y hacer uso de sus metaconocimientos para modelar e interpretar los indicadores en contexto, sabe aprender y aprender a aprender y sabe comprometerse a tono con los requerimientos del presente siglo.

Por tal razón se deben valorar los factores que toman parte en la gestión didáctica y cómo enfrentarlos dada la diversidad conceptual sobre la problemática. Ya que, sin saber, los docentes gestionan de manera continua en cada una de las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se desenvuelven; y ello es así porque la gestión es una acción humana intrínseca a la profesión docente. Por eso se coincide con Fierro: “La práctica docente trasciende la concepción



técnica de quien solo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases.” (1999, p.21)

Es posible entonces expresar que existe gestión didáctica cuando el docente se hace responsable de su acción profesionalizante en un entorno determinado (la clase y contextos vinculados a ella) con el propósito de que sus alumnos logren competencias para su andar en la vida y en el ámbito laboral.

Hablar de gestión didáctica es un tema controvertido pues existen innumerables tratamientos del concepto; en algunos casos ella se aborda desde las competencias docentes observando sus desempeños; en otros, como perfil innovador del docente y finalmente los que la ven como un proceso. Al respecto, ella será abordada como “proceso” para ser consecuentes con las definiciones anteriormente ofrecidas.

La gestión didáctica es un proceso, pero a la vez resultado, como propiedad inseparable al desempeño docente, mediante la utilización de métodos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje que permiten dirigirlo y resulta en el logro de conocimientos superiores, habilidades, valores; en resumen, en la formación y desarrollo de competencias en los estudiantes a la vez que se autotransforman.

De manera coincidente, es válido reseñar, en el proceso de gestión didáctica, lo dicho por Zabalza (2003, p. 215), cuando propone aplicar a la educación superior el concepto vigotskiano de ZDP: “...lo que la universidad y los profesores universitarios podemos dar a nuestros estudiantes es ese plus de aprendizaje y desarrollo formativo que ellos no podrían adquirir por sí solos.” Lo dicho es efectivo en un proceso que conmine al docente a gestionar precisamente la formación y desarrollo de competencias pues, lejos de restar protagonismo al alumno, lo que se enfatiza es en preparar al docente para el logro de una interacción eficiente y eficaz para que se cumplieren los objetivos de formación, todo lo cual supera los modelos bancarios y reproductivos que aún se observan.



Ahora bien, vista la gestión didáctica como competencia, desempeño, perfil o proceso por diversos autores, sobre lo cual ya se asumió una posición, es válido destacar que se han generado innumerables e incontables dimensiones, indicadores o evidencias de lo que dentro de ella se encuentra; esto es, cuáles son los componentes que satisfacen el concepto, componentes que deben ser trabajados con los docentes para que el proceso de enseñanza-aprendizaje eleve su calidad y pertinencia en el siglo del conocimiento.

Para García (1989) se valoran cuatro:

- Vinculados al dominio de la asignatura, condición necesaria, pero no suficiente para una docencia de calidad.
- Didáctico-técnicos, programación-organización, evaluación-exámenes y uso de recursos didáctico- metodológicos que favorecen la claridad en la exposición y desarrollo de la materia.
- Comunicación con el alumno, de manera adecuada, a nivel grupal e individual-personal y un apropiado clima de relación profesor alumno.
- Personal-motivacional, con influencia en la claridad expositiva, siendo la manera de trasmisión personal docente-alumno en su docencia. Es un factor personal, vinculado al componente vocacional del profesor hacia la docencia (universitaria en este caso) que fortalece los factores anteriores.

Mass y Alonso (2002) incluye los siguientes:

- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.

- Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución. Fielden (2012) expresa los que se señalan a continuación:
 - Identificar y comprender las diferentes formas (vías) que existen para que los estudiantes aprendan.
 - Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarlo en su aprendizaje.
 - Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
 - Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
 - Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
 - Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
 - Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
 - Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.
 - Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
 - Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos,



como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.

- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales. Otra tipificación de interés la aporta Zabalza (2005, pp.108-121):
 - Capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.
 - Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
 - Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
 - Alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC.
 - Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
 - Relacionarse constructivamente con los alumnos.
 - Tutorías y el acompañamiento a los estudiantes.
 - Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
 - Implicarse institucionalmente.

Otros ejemplos pueden observarse en los trabajos del propio Zabalza (2007^a, p.9); y en los de Barrón, (2009, pp.76-87) y Perrenoud (2007, p.10) quien además añade el de afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, lo que implica asumir compromisos institucionales y sociales, cumplir las obligaciones contractuales, y ser justo en la valoración de los demás.

En referencia a los estudios desarrollados por Zabalza se propone un esquema basado en diez denominadas “competencias didácticas” como proyecto de formación del docente universitario:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- Manejo de las nuevas tecnologías.
- Diseñar la metodología y organizar las actividades (compe-



tencia metodológica), la que incluye la organización de los espacios; la selección del método y la selección y desarrollo de las tareas instructivas.

- Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- Tutorizar.
- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Existen otras clasificaciones de la gestión didáctica, más elaboradas y complejas como las de los “Estándares de desempeño para la formación de docentes” (ME, 2001) los cuales incluyen 19 criterios (dimensiones); cada uno de ellos con un número determinado de evidencias o “desempeños” para los docentes, en este caso, en formación (algunos van propiamente más allá de lo didáctico, pero los incluyen como tales), pero válidos para los que se encuentran en ejercicio debido a que en las universidades prestan sus servicios como tales egresados no-pedagogos. Ellos se resumen en:

- Criterio A-1. Demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos.
- Criterio A-2. Formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.
- Criterio A-3. Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que se proyectan enseñar.
- Criterio A-4. Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza adecuados para los alumnos y coherentes con las metas de la clase.
- Criterio A-5. Crea o selecciona estrategias apropiadas de evaluación para los alumnos y son congruentes con las metas de enseñanza.
- Criterio B-1. Propicia un clima de equidad, confianza, libertad



- y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí
- Criterio B-2. Establece relaciones empáticas con los alumnos.
 - Criterio B-3. Propone expectativas desafiantes de aprendizaje para los alumnos.
 - Criterio B-4. Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.
 - Criterio B-5. Procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.
 - Criterio C-1. Procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.
 - Criterio C-2. Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.
 - Criterio C-3. Estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.
 - Criterio C-4. Verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.
 - Criterio C-5. Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.
 - Criterio D-1. Evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.
 - Criterio D-2. Autoevalúa su eficacia en el logro de resultados.
 - Criterio D-3. Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.
 - Criterio D-4. Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.
 - Criterio D-5. Se comunica con los padres de familia o apoderados.
 - Criterio D-6. Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma en cómo el centro escolar contribuye a esas políticas.



A pesar de las divergencias que existen entre estos dos estándares, se pueden encontrar algunas similitudes entre ellos:

- Referido al conocimiento que deben poseer los docentes de sus estudiantes tanto desde un perspectiva cognitiva, afectiva y social, sus diferencias y el contexto de donde vienen.
- El dominio y conocimiento del contenido de la disciplina que enseña y del cómo enseñarla, atendiendo a la didáctica propia de la asignatura o materia.
- Poseer habilidades para involucrar a los alumnos en un aprendizaje activo para lo cual la investigación como modo de aprendizaje puede ser efectiva.
- El denominado aprendizaje profesional ya que existe coincidencia de la necesidad de que los docentes investiguen, expongan a colegas y reflexionen sobre las evidencias de su práctica diaria, tanto para lograr mejores aprendizajes de los alumnos como para mejorar su proceso de enseñanza.

Abundando sobre la temática, Merieu (2002) refiriéndose a la concreción de ese tipo de gestión, apunta que, la estructuración didáctica o presentación de los contenidos tiene que ver con la forma de comunicarlos, de explicarlos, de corresponderlos con la realidad y de cuestionarlos, así como con la manera como se entrelazan las diversas indagaciones y observaciones y se articulan entre sí hacia un fin determinado; por ello es necesario preparar a los docentes universitarios para:

- Abrir caminos a través de la exploración; se requiere considerar no sólo el punto de llegada, sino también el de partida.
- Dejar de privilegiar la dualidad objetivo-evaluación y añadir objetivo-alumno, contenido-alumno, contenido-método y método-evaluación.
- Establecer una relación pedagógica que incite al aprendizaje, que despierte el deseo de saber para lo cual la investigación



como modo de actuación es un medio esencial.

- Considerar la brecha que aparecerá, no sólo en términos de objetivos, sino de contenidos y condiciones para lograrla. Es decir, no sólo establecer lo que el alumno debe saber, sino lo que tiene que organizar y hacer, tanto cognitiva como afectivamente, para lograrlo.
- Valorar cuáles son las estrategias de enseñanza para provocar el aprendizaje.
- Crear situaciones movilizadoras, es decir, de revisión y aplicación en la práctica de conocimientos.
- Trazar un camino didáctico inventariando las nociones y conocimientos previos para lograrlo.

CAPÍTULO III

MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA DE GESTIÓN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN





3.1. Fundamentos del Modelo de formación continua de gestión didáctica de la investigación

Son diversas las disciplinas y las ciencias que se constituyen en el punto de partida que, como síntesis, ofrezcan un resultado coherente para la elaboración teórica y práctica del proceso de formación continua en función de la gestión didáctica del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas. En este capítulo se reseñan los siguientes:

Pedagogía:

- Los preceptos de Tünnerman (2011), al ubicar la formación continua en un espacio central de las políticas de desarrollo y Zabalza (2005, 2007^a, ^b, 2007, 2009) sus propuestas de que la formación continua de profesores universitarios debe asentarse en un nuevo perfil del docente que responda a las funciones sustantivas de esas instituciones.
- De Achilli (2002) la importancia a la formación docente vista como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes; y la práctica docente la concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente.
- Perrenoud (2001, 2007, 2012) sobre la idea de que la formación debe anticipar las transformaciones en los modos de actuación de los sujetos.

Didáctica:

- Los requisitos de Díaz y Castillo (2011, pp. 693-694) sobre la elaboración de estrategias de formación continua.
- Lo señalado por Machado (2017) acerca de los procesos de adaptación metodológica de los programas de enseñanza, el



aprendizaje estratégico interactivo-investigativo y la gestión de situaciones y secuencias significativas para la investigación.

- De Horruitiner (2008) su idea de que gestionar el proceso de formación significa organizarlo, planificarlo, desarrollarlo y controlarlo; y al hacer esto, es necesario tener en cuenta que lo tecnológico en este proceso es, en esencia, didáctico.
- El carácter de proceso de la gestión didáctica señalado por Saavedra, Goyes y Valencia (2011), Borges (2006), González (2014), Reinoso y Hernández (2011), Pereda y Berrocal (2001), Levy-Leboyer (1997), Colado et al (2008) y Hernández (2011).
- La importancia que concede Zabalza (2003) a un desarrollo que conmine al docente a gestionar la formación y desarrollo de competencias.
- Los fundamentos de Alvarado y Muñoz (2011) sobre el modelo crítico-reflexivo, al acentuar la importancia de las potencialidades que reviste un proceso de formación concientizado, intelectual y analítico.
- La estrategia aportada por Pimentel (2013) desde las dimensiones profesionalización, cualificación y transformación.
- De Machado y Montes de Oca (2009) la necesidad de perfeccionar el aprendizaje desde una perspectiva de la investigación y su desarrollo como modo de actuación en los estudiantes universitarios. Así también, de los mismos autores y Mena (Machado, Montes de Oca y Mena, 2008) la definición amplia que asumen de investigación y de tarea investigativa.
- De un grupo sustancial de autores fueron inferidos algunos macroprocesos que deben estar presentes para el logro de la formación y desarrollo de competencias investigativas en el estudiante.

Sociología:

- De la UNESCO (1998) la importancia que le otorgan a la excelencia de los procesos sustantivos, con medidas en las que

queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior.

Psicología:

- La teoría sobre la ZDP de Vigotsky (1981, 1997), y seguidores lo cual tiene una importancia vital en el proceso de formación continua desde los niveles actual y el potencial. Asimismo, la idea de lograr espacios de aprendizaje que lleven a hacer vívidos los conocimientos y las experiencias que se obtienen en la práctica docente cotidiana y que, en calidad de representaciones, conforman, y se hacen conscientes en las constantes situaciones reales que se viven en el aula. Asimismo, la presencia unívoca de los conceptos “formación y desarrollo”.

El Modelo se encuentra cualificado desde las siguientes perspectivas:

- Interactivo: conlleva la participación de los miembros de la comunidad universitaria y social tanto en la formación propiamente dicha y en su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contextualizador: el cual señala la adaptación del proceso de formación y su salida a los casos concretos, a sus necesidades, características, posibilidades y limitaciones.
- Integrador: donde exista sinergia entre las tareas didáctico-investigativas como vía del logro de la gestión didáctica del docente y de la asimilación de una cultura científica.
- Especializado: lo cual supone que la formación continua está enmarcada en los procesos sustantivos universitarios donde deben efectuarse transformaciones específicas.

Se pretenden entonces declarar las siguientes regularidades sirven de



soporte tanto al Modelo en cuestión y a su instrumentación desde la Estrategia correspondiente:

- Formación continua orientada a la gestión del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas. Se dirige a que el docente, una vez satisfechos los propósitos de su formación, pueda dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con la utilización de métodos y procedimientos del aprender a aprender a investigar promoviendo el aprendizaje colaborativo, cooperativo, significativo y transformador, gestionándolo críticamente desde una perspectiva didáctica para el logro de los objetivos de dicha formación.

Por lo tanto, considerar este proceso sólo desde una configuración organizativa, alejado de la dinámica que impone el proceso de enseñanza-aprendizaje en integración con el resto de los procesos universitarios, capaz de transformar al sujeto, la institución y el contexto social, constituye un sesgo que, a juicio de la autora, se requiere superar:

- Formación para el desarrollo profesional y personal. Señala que el docente, como resultado del proceso de formación continua, profesionaliza su labor ya que el hecho de estar preparado les permite afrontar la toma de decisiones y la solución de problemas didácticos de forma más eficaz, lo que redundará en su reconocimiento dentro y fuera de la institución de educación superior. Su materialización favorece la confianza y autoestima en las relaciones personales y profesionales, la proactividad, empatía, compromiso, autocrítica y la tolerancia entre otras cualidades que contribuyen a la inserción del docente en la sociedad.
- Carácter contextual y diversidad en entornos de formación continua. Expresa la importancia de que tal proceso tenga su asiento y referencia de trabajo en los ambientes sociales, laborales y académicos en los cuales forman a sus estudiantes,

marcos donde aparecen las verdaderas contradicciones que son génesis de la enseñanza y el aprendizaje sustentados en la investigación, con compromiso social y retribuyendo con responsabilidad los beneficios de su formación. La formación continua debe potenciar la gestión didáctica del docente desde el impulso de una actividad de manera prospectiva, con alto grado de compromiso y pertinencia social en la labor docente que desarrolla y respetando los lineamientos de políticas del país y su posición respecto al contexto universal.

- **Carácter flexible y dialógico.** El proceso de formación continua debe considerar que el diálogo es un medio efectivo de aprendizaje pues se concreta en la comunicación como recurso para desarrollar el pensamiento. La concepción dialógico-comunicativa señala que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones igualitarias entre personas mediante actividades planificadas desde una perspectiva abierta y flexible.

La flexibilidad del proceso de formación continua, por su parte, va a permitir la alternancia entre la labor docente y el aprendizaje, convirtiendo la clase en un contexto recurrente en el que se alternan ambos focos de atención:

- **Interdisciplinariedad para la gestión didáctica de la formación y desarrollo de competencias.** Este se refiere, a que en los programas de formación deben intervenir profesionales, como orientadores, que sean portadores de una cultura científica general que tengan sobre su base, no solo los sistemas teóricos de conocimiento, apreciando que la cultura científica también incluye valores humanos, científicos y sociales. Desde esa perspectiva, los docentes deben ser formados para gestionar didácticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje con una postura investigativa que le posibilite a los estudiantes enfrentarse a su praxis en el contexto de aprendizaje.
- **Carácter procesal y sistémico de la formación continua.** La for-



mación científica es un sistema que se origina en el propio desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con un carácter procesal y sistémico, y se desarrolla de manera organizada, dirigida, planificada, dinámica, consciente y creativa en las diferentes etapas del desarrollo del docente. Su carácter sistémico parte del desarrollo de las vías, dinámicas y tareas didáctico-investigativas en coherencia con la utilización de métodos productivos, medios de enseñanza, procedimientos de enseñanza-aprendizaje activos y la valoración en su vinculación con la vida, los cuales contribuirán, según su efectividad, al progreso gradual de la autoformación del docente y, con ello, a fortalecer la formación científica del mismo.

- **Carácter recursivo.** En la preparación del docente para la utilización de herramientas a través de las tareas didáctico-investigativas que le faciliten la gestión didáctica de la competencia, ello se revierte en él mismo como cultura científica añadida.

3.2. Argumentación del Modelo de Formación Continua de gestión didáctica del proceso de formación de competencias investigativas

El Modelo que se presenta tiene sus antecedentes en las valoraciones teóricas desarrolladas en los capítulos anteriores y se sintetizan en el epígrafe anterior, todo lo cual permitió emanar las regularidades que deben estar presentes, tanto en la elaboración teórica que se presenta como en la Estrategia de Formación Continua, en la cual se incluirán ejemplos de algunas de las tareas didáctico-investigativas más representativas y vías de concreción del proceso de formación continua.

De tal razón, el Modelo se encuentra conformado por cuatro subsistemas denominados gestión didáctico- reflexiva de enseñanza-aprendizaje para la solución de problemas; gestión didáctica de adaptación metodológica y contextual para la investigación; gestión didáctica del aprendizaje estratégico interactivo- investigativo y gestión didácti-

co-participativa de tareas investigativas significativas; de cuya sinergia surge la cualidad profesionalización didáctica del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas (Ver fig.1).

MODELO DE FORMACION CONTINUA DE GESTION DIDACTICA DEL PROCESO
DE FORMACION Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

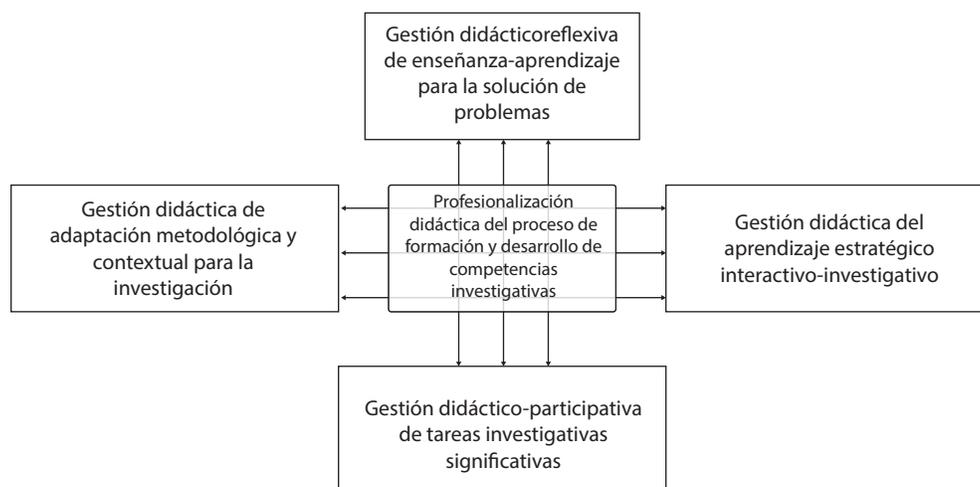


Figura 1. Modelo de Formación Continua de gestión didáctica de la formación y desarrollo de competencias investigativas.

El subsistema GESTIÓN DIDÁCTICO-REFLEXIVA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS, tiene como función la preparación del docente para que, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, él logre formar y desarrollar competencias investigativas a la vez que propicia que los estudiantes reflexionen sistemáticamente sobre los procesos que acontecen para que ello sea posible; en otras palabras, que reflexionen sobre el propio aprendizaje.

El papel del docente, por tanto, recae en lograr organizar la clase de manera tal que se favorezca el aprendizaje de sus estudiantes como



también ellos, desde un proceso reflexivo, llevar a cabo un aprendizaje efectivo y afectivo, analizar, diseñar y re-crear nuevas prácticas y solucionar conscientemente tareas investigativas contextualizadas y situadas, razonar y pensar sobre los resultados y sobre los procesos que les sirvieron para llegar a un fin determinado.

Ser un profesional de la educación superior significa contar con conocimientos especializados, poseer herramientas didácticas y saber gestionar una situación profesional compleja, sabiendo actuar y reaccionar con pertinencia, combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir a los estudiantes de manera reflexiva sus conocimientos para que ellos logren modelar e interpretar el contexto, de manera tal que sepan aprender y aprender a aprender de manera comprometida.

Es factible preparar al docente para incorporar situaciones de aprendizaje desde las tareas investigativas que tengan su fundamento en procesos metacognitivos por una parte; y por otra, del análisis de esos procesos posterior a la solución de la tarea para que se estimulen reflexiones que sistematicen el conocimiento obtenido para su transferencia a nuevas situaciones.

Saber gestionar la enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva didáctico-reflexiva debe convertirse en una constante de la actividad profesional docente, pues en el presente las universidades se encuentran situadas en contextos que requieren del aprendizaje y de la enseñanza para la generación de nuevos conocimientos.

Los profesores están llamados a gestionar su proceso de enseñanza-aprendizaje desde la presencia en la clase de juicios críticos de la realidad disciplinaria como lo singular y profesional, desde lo universal, organizando a los estudiantes en un trabajo en equipo constante; asimismo, generar ayudas pedagógicas y trabajo en equipo que permitan analizar reflexivamente problemas comunes, unificando criterios de

acción coherentes e inmediatos, que buscan soluciones a las tareas investigativas desde el conocimiento práctico y teórico, en una organización didáctica basada en la cooperación y la colaboración.

Este subsistema se encuentra conformado por tres componentes denominados de sensibilización reflexiva hacia la solución científica de problemas, para la detección de necesidades de autoformación y para el tratamiento y corrección formativa del error, de cuya sinergia se evidencia la cualidad flexibilidad dialógica (del docente) para propiciar la autorregulación de acciones investigativas (Ver Fig. 2).

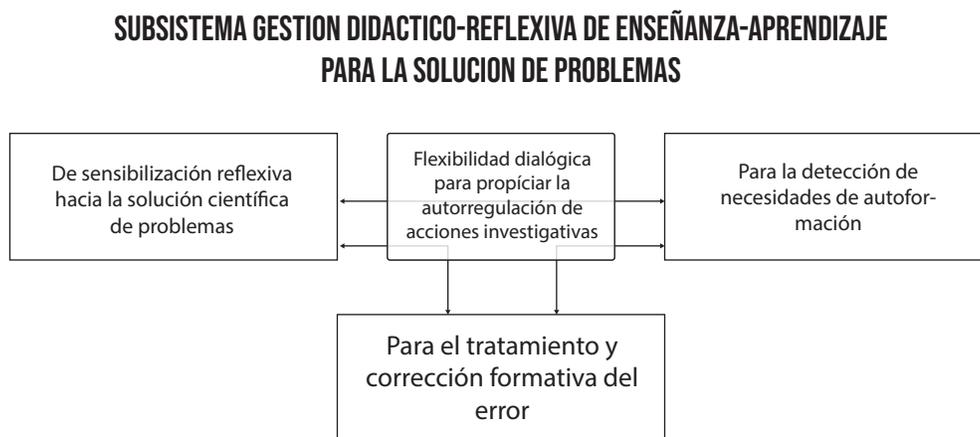


Figura 2. Subsistema gestión didáctico-reflexiva de enseñanza-aprendizaje para la solución de problemas

El componente DE SENSIBILIZACIÓN REFLEXIVA HACIA LA SOLUCIÓN CIENTÍFICA DE PROBLEMAS tiene como función que el docente universitario esté preparado, desde el proceso de formación continua logre un estado mental adecuado en el alumno desde la gestión didáctica de su clase, de manera que el alumno conciencia clara de lo que ha de conseguir (sentido de la meta), sepa su estado inicial de conocimientos (punto de partida) y se sienta sensibilizado para transformar



el punto de partida en la meta. Para ello el docente necesita ser formado para lograr en la clase la motivación de los alumnos por lograr competencias investigativas, lo cual de hecho ya es un elemento a favor del aprendizaje. También el de incentivar actitudes positivas y el control emocional.

Se hace referencia a proveerlo de una preparación para el logro de aprendizajes significativos, lo cual es de suma importancia para los alumnos como condición esencial de una adecuada motivación. Si el docente no logra que el aprendizaje siga ese cauce, la solución de la tarea investigativa no logrará materializarse. Dicho de otra manera, para que el docente logre que el alumno forme y desarrolle competencias investigativas y no se limite a reproducir la teoría que recibe por diversas vías, es necesario que logre, desde la clase, determinados compromisos; el querer aprender de manera significativa, crear disposiciones favorables hacia el aprendizaje, y desarrollar un clima emocional adecuado, es decir, motivación, actitudes y control emocional.

Para lograr una sensibilización reflexiva, el docente, debe gestionar didácticamente su clase con la utilización de procedimientos y tareas que creen el conflicto cognitivo, formule preguntas que hagan pensar, realizar debates en la clase; presentar tareas investigativas reales; por ejemplo, un diagnóstico clínico, que personas expertas resuelven utilizando los conocimientos asimilados o tareas en contextos imaginarios que permitan a los estudiantes identificarse con ellos; realizar prácticas de laboratorio y simulaciones de un proceso, un caso o un fenómeno, entre otros, que impliquen a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Desde la formación continua, el orientador puede asignarles a los docentes tareas didáctico-investigativas donde deben gestionar información y comunicarla, desarrollo de talleres reflexivos, simulaciones para que logren diseñar tareas investigativas atendiendo a la situación hospitalaria que se describe; asignación de la planificación de una unidad



donde se visualicen tareas que creen conflictos cognitivos, se conciban procesos reflexivos, se formulen preguntas que hagan pensar a los alumnos; elaboren un guion para la realización de debates en la clase que sensibilicen a los estudiantes, etc.

El componente PARA LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE AUTOFORMACIÓN tiene como función que, desde el proceso de formación continua, el docente universitario se prepare para detectar oportunamente las dificultades del aprendizaje individual y colectivo y en consecuencia, ayudar a los estudiantes a autodeterminar sus necesidades formativas. Esto es, crear en los alumnos una cierta capacidad de anticipación, en el sentido de prever los cambios, modificación de modos de actuación, etc.

Al referirse a las necesidades de autoformación, ello significa que es un proceso del cual el protagonista es el mismo estudiante en la medida en que se convierte en actor de su propio desarrollo, poniendo en acción, racionalmente, sus recursos y potencialidades. Para ello, se debe preparar al docente para que asigne tareas investigativas donde los alumnos gestionen por sí mismos:

- La información necesaria a la que deben acceder para la solución de una tarea investigativa.
- Cómo esa información puede servirle para solucionar la tarea.
- La aplicación de técnicas de estudio que les provea de los mejores resultados.
- Las ideas principales, tomando apuntes, planteándose interrogantes y formulando las respuestas precisas, elaborando ejemplos, resúmenes acordes con las realidades y actuando con conciencia crítica.
- La autoevaluación a fin de superar los errores y fortalecer los logros.

El papel del docente está en identificar qué dificultades presentan los



estudiantes y que ellos logren determinar qué necesitan para mejorar su formación; todo lo cual implica un cambio en los métodos para guiar los aprendizajes y el uso de distintos procedimientos que promuevan la formación de un estudiante que sea capaz de responder a lógicas situaciones de incertidumbre.

Para ello el docente debe formarse de manera tal que también pueda utilizar como un medio en su docencia los denominados “diarios de vida” en función de la autoformación según la finalidad con la que se van a usar. Ese diario, permite a los alumnos recoger información relevante de observaciones, no sólo de las personas sino también del contexto en el cual debe solucionarse la tarea investigativa, lo que les permite ser más conscientes de sus actuaciones al servirles como retroalimentación.

Como parte del proceso de formación continua, pueden desarrollarse acompañamientos al docente desde la clase para valorar cómo logra implicar a los alumnos en sus procesos autoformativos, cómo trabaja el diario de vida; consultas clave, lo que facilita también analizar las perspectivas del docente sobre sus necesidades de formación para asumir esa tarea; discusión en grupo para el análisis de estrategias de trabajo en clases; lluvias de ideas, de manera tal que ellos propongan y conozcan las diversas perspectivas didácticas para lograr que los estudiantes detecten sus necesidades y en consecuencia elaboren sus planes de autoformación según el propósito formativo.

El componente PARA EL TRATAMIENTO Y CORRECCIÓN FORMATIVA DEL ERROR tiene como doble función que, el docente universitario se prepare para reflexionar sobre los errores que puede cometer y, a su vez, logre concientizar a los alumnos sobre lo que necesitan para lograr su objetivo una vez que el error haya surgido en la solución de la tarea investigativa.

Hoy son muchas las inquietudes que surgen en la labor docente y entre



ellas está el error y las numerosas preguntas que se hacen alrededor del mismo “¿Qué hago mal en la clase para que los alumnos repitan siempre los mismos errores en la solución de las tareas? “¿Estoy corrigiendo bien? ¿Qué debo corregir? ¿Cuándo? ¿Cómo se sienten los alumnos ante ello? ¿Qué debo hacer para que no reiteren los mismos errores?”. Estos cuestionamientos forman parte de la vida cotidiana de la clase y en muchas ocasiones los docentes no poseen respuestas.

Por ello el docente debe formarse para hacerle ver a los alumnos que cometer un error entra dentro del proceso de aprendizaje y que es lógico que ellos aparezcan. Por eso es muy importante prepararlos para que le puedan hablar a sus alumnos del error y así comiencen a visualizarlo como algo propio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello la actitud ante el error depende en gran medida en lo que el docente haga para lograr una disposición positiva hacia el aprendizaje, en ese caso la formación y desarrollo de competencias investigativas, y que no sea visto como sinónimo de fracaso.

Por eso, es preciso que él sea preparado y autopreparado hacia sí mismo en el dominio de diversos procedimientos tales como:

- El refuerzo educativo, que es una estrategia que se da de modo puntual y esporádico en algún alumno en su proceso de aprendizaje.
- Las adaptaciones o sustituciones, consistentes en efectuar adaptaciones a las tareas con menos nivel de complejidad o modificarlas por otras más asequibles de solución según las necesidades educativas de los alumnos.
- La optatividad, que es concebida como un mecanismo de refuerzo con aquellos alumnos que presentan dificultades en el proceso de formación y desarrollo de la competencia y por tanto se asignan tareas básicas que apuntan a ella desde algunas de sus perspectivas particulares.
- Procesos reflexivos sobre el error, de manera que el estudiante,



por sí mismo, tenga conciencia del por qué este surgió o de lo contrario sepa pedir las ayudas efectivas para interiorizar las causas.

Desde la perspectiva de la formación continua del docente, pueden ser utilizadas simulaciones donde se les presente diversos tipos de errores que puedan cometer los estudiantes en la solución de las tareas investigativas y que ellos propongan cómo actuar. Sugerirle la búsqueda de materiales que aborden, desde procedimientos didácticos, el tratamiento del error; dramatizaciones, donde un docente haga el papel del maestro y otro de estudiante, para el análisis y discusión colectiva acerca de las mejores soluciones y actuaciones frente al error, etc.

De las relaciones sinérgicas que establecen estos componentes surge la cualidad FLEXIBILIDAD DIALÓGICA PARA PROPICIAR LA AUTORREGULACIÓN DE ACCIONES INVESTIGATIVAS la cual señala que la participación del docente en el proceso de reflexión crítica sobre su preparación didáctica y sobre su desempeño en el aula, crea condiciones favorables para la dirección dialógica y flexible del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde predomine la interacción profesor-estudiante-contexto.

La flexibilidad dialógica para propiciar la autorregulación de acciones investigativas es posible cuando el docente hace que, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, este salga del marco estrecho de la transmisión de conocimientos, para trascender activamente al logro de competencias desde el cuestionamiento y sometimiento a examen del conocimiento, que este sea valorado en equipo para lograr otros superiores sobre esa base, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, corrigiendo el error; esto es, en el marco de un verdadero diálogo donde se observe el intercambio alumno-alumno, alumno-docente, y estos con la sociedad y sus procesos.



El subsistema GESTIÓN DIDÁCTICA DEL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO INTERACTIVO- INVESTIGATIVO, tiene como función que el docente se prepare para gestionar su clase con la aplicación de métodos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje destinados al aprender a aprender la investigación en interacción e integración con los otros.

Como cultura del aprendizaje en los tiempos actuales, más adecuado a las necesidades del estudiante tal proceder rompe viejos esquemas para evitar que este se convierta en receptáculo de información y el docente un ente trasmisor. Así, este último debe estar capacitado para enseñar a aprender a investigar mediante procedimientos y tareas que los hagan conscientes, desde el trabajo en grupo, de los procedimientos que acontecen en la apropiación activa de la investigación como modo de actuación profesional; e incluso, ir más allá para que se logre que los estudiantes sepan, puedan y quieran aprender dichos procedimientos; es decir, aprender a aprender requiere no solo técnicas y estrategias, sino también que estén presentes motivos y deseos que impulsen a aprender.

El docente debe lograr planificar y regular conscientemente las acciones dirigidas a los propósitos del aprendizaje para lo que son necesarias ideas y prácticas donde se observe la integración de lo interdisciplinario y lo transdisciplinario desde la tarea investigativa, para lo cual, la labor en función de la formación y desarrollo de competencias investigativas es esencial pues guarda una relación muy estrecha con ello. Sin embargo, lo expresado no niega que este docente no excluya la presencia de estrategias específicas vinculadas a contenidos y tareas propias de la asignatura que se enseña.

La formación de profesores estratégicos, que dominen los contenidos de su especialidad de forma intencional, empleando estrategias de aprendizaje en el aula, que planifiquen, regulen y evalúen reflexivamente su actuación docente, que enseñen estrategias de aprendizaje a sus alumnos a través de diversos contenidos, es un problema que va

más allá de lo disciplinar y median en las decisiones y en los logros de los alumnos; es decir, que las estrategias están influenciadas por numerosos factores de la más variada naturaleza para lo cual se requiere de una gestión didáctica apropiada.

El docente buscaría apropiarse de las potencialidades de la ZDP vi-gotskiana desde una perspectiva didáctica, ello se constituye en una vía de ayuda para que los estudiantes logren cumplimentar los propósitos de apropiarse paulatinamente de los procedimientos destinados al aprender a aprender.

Este subsistema se encuentra conformado por diversos componentes tales como procedimientos para afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión, procedimientos heurísticos para el logro del interés en la solución de la tarea, procedimientos valorativos y autovalorativos del trabajo individual-grupal, de cuya sinergia surge la cualidad responsabilidad para la gestión del trabajo grupal (Ver. Fig. 3).

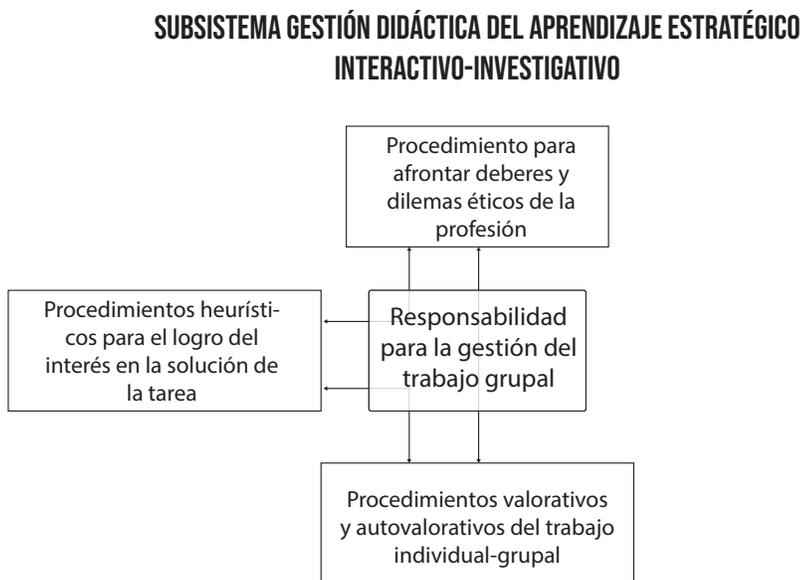


Figura 3. Subsistema gestión didáctica del aprendizaje estratégico interactivo- investigativo



El componente PROCEDIMIENTOS PARA AFRONTAR DEBERES Y DILEMAS ÉTICOS DE LA PROFESIÓN tiene como función que el docente universitario esté preparado para combatir didácticamente con aquellos dilemas éticos que puedan surgir producto de la solución de las tareas investigativas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es válido señalar que el profesional de enfermería se enfrenta diariamente a diferentes dilemas éticos que ponen a prueba las competencias profesionales, en específico los asuntos relacionados con la ética, la moral y la religión, y aunque en la mayoría de las situaciones no toma decisiones, sí es quien la ejecuta; por esto, es de gran importancia conocer, desde las tareas investigativas, los dilemas éticos que se presentan en diversas unidades hospitalarias y la forma en cómo el profesional de la enfermería los asume.

El ejercicio de la enfermería no se restringe únicamente al ámbito del cuidado (autocuidado, cuidado del paciente y su familia, la comunidad, las personas del equipo de salud y el medio ambiente), sino que también incluye las actividades de investigación, lo cual adquiere relevancia en el ejercicio profesional, incluso relegando en algunos casos a un segundo plano el deber ético primario con el sujeto de cuidado, el cual envuelve un juicio de valor y un proceso dinámico y participativo para identificar y dar prioridad a las necesidades y decidir el plan de cuidado.

El análisis desde la clase mediante la solución de tareas investigativas que hayan sido desarrolladas colectivamente y donde predomine la reflexión y la sensibilidad hacia la labor profesional hace crecer, perfeccionar y motivar hacia el ejercicio profesional para mejorar la calidad humana.

Desde la formación continua del docente pueden ser utilizadas dinámicas de gestión del conocimiento donde este profundice en los modelos existentes desde una perspectiva ético-deontológica para la toma



de decisiones que motivan y guían las acciones, de manera tal que ello sirva al momento de planificar las tareas investigativas; discusiones grupales donde emitan sus criterios acerca de cómo enfrentar los dilemas que pueden suscitarse desde la solución de las tareas investigativas; video debates donde se les exponga a los docentes diversas situaciones representativas de dilemas éticos en enfermería y sobre esa base el diseño de tareas para ser solucionadas interactivamente por los estudiantes, etc.

El componente PROCEDIMIENTOS HEURÍSTICOS PARA EL LOGRO DEL INTERÉS EN LA SOLUCIÓN DE LA TAREA tiene como función que el docente universitario, se prepare para gestionar procedimientos didácticos que faciliten la formación y desarrollo de competencias. En ese sentido se les capacita para que logren aplicar procedimientos y tareas donde el estudiante en formación, se relacione directamente con el objeto de su profesión, que active sus propias capacidades, que ofrezca soluciones creativas, que reflexione sobre su propio proceso de pensamiento a fin de mejorarlo conscientemente y adaptarse a las nuevas condiciones que va imponiéndole la sociedad; que haga transferencias de lo aprehendido a nuevas situaciones, y que logre confianza, satisfacción y autonomía en su labor influyendo en los demás.

Aprender bien los procedimientos de solución quiere decir que ellos pueden recordarse y aplicarse de manera sencilla y, cuando se llega a grados de aprendizajes productivos, ese doble proceso acontece rápidamente, de manera segura. Para ello, el docente debe prepararse para asignar tareas donde el estudiante:

- Elabore esquemas de actuación para la solución de la tarea investigativa.
- Diseñe metodológicamente los pasos a seguir, los medios a utilizar y determine la participación de cada cual en el logro del objetivo previsto.
- Realice adelantamientos a la solución (hipótesis).



- Reflexione previamente sobre sus necesidades cognoscitivas para solucionar la tarea; esto es, el saber y el saber hacer.

Desde el proceso de formación continua, se planifican cursos sobre la temática y se les asignan tareas didáctico-investigativas dirigidas a la gestión de conocimientos sobre el tópico con la utilización de las TIC; también se ejecutan talleres de reflexión, donde se les son presentadas varias tareas investigativas de manera tal que ellos propongan qué preguntas y/o, recomendaciones pueden dárseles a los estudiantes para que se orienten en la búsqueda de la solución a las tareas; cómo los organiza y provoca en ellos adelantos a dicha solución; qué estrategias heurísticas consideran utilizar para el logro de razonamientos tendientes a vincular la información con la solución de la tarea; qué recursos utilizar tales como figuras, gráficos, tablas, resúmenes, etc.

El componente PROCEDIMIENTOS VALORATIVOS y AUTOVALORATIVOS DEL TRABAJO INDIVIDUAL-GRUPAL procura el docente universitario se prepare para provocar introspecciones, valoraciones y análisis grupales sobre los resultados obtenidos en la solución de las tareas investigativas y críticamente el papel desplegado por cada cual para llegar al fin en función de formar y desarrollar las competencias correspondientes; por eso se utilizan preferiblemente los términos de valoración y autovaloración.

El papel del docente es primordial al respecto ya que los estudiantes valoran sus opiniones y el trato que reciben de él. Por ello deben evitarse las críticas del docente cuando existen fracasos, lo cual puede anular la autonomía e iniciativa al recibirse mensajes negativos para la autoestima. En cambio, a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el error, está recibiendo mensajes positivos para su autovaloración. Por ello, el docente debe estar preparado para utilizar, en la clase, estrategias que puedan contribuir a afrontar la diversidad de los estudiantes; entre ellas las que los motivan a evaluar sus propios aprendizajes de manera constructiva, respetando la diversidad.



De ahí que el docente debe diseñar didácticamente medios y procedimientos que faciliten la valoración, autovaloración, co-valoración y heterovaloración teniendo como centro de atención la tarea investigativa. Desde el proceso de formación continua, se planifican cursos y/o talleres de reflexión sobre la temática para que el docente aprenda a diseñar medios tales como el “bloc de autoevaluación”, donde el estudiante evidencia los esfuerzos realizados, la valoración del trabajo conseguido (¿qué sabía?, ¿cómo lo ha aprendido?, ¿qué sabe ahora?), en relación a contenidos tanto del ámbito conceptual, procedimental y actitudinal, ¿cuáles han sido las mejores ideas, los logros conseguidos en los distintos ámbitos de conocimiento?; que instrumente la “hoja de plan semanal” para motivar a los estudiantes a ser responsables de sus acciones en un período previamente acordado; diseño de procedimientos de autorreflexión para valorar y comprender cómo el alumno va consiguiendo los aprendizajes mediante listas de control, escalas de estimación, protocolos, etc. que recojan informaciones relevantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado.

Sobre la base de estos cursos o talleres de preparación previa pueden ser desarrolladas técnicas participativas donde los docentes hagan sus propuestas de cómo organizar los procesos valorativos y autovalorativos; el diseño de tareas investigativas valorativas en las que no solo propongan la actividad en sí, sino en cómo desplegar análisis en la clase de manera tal que los alumnos reflexionen sobre su actividad, sus errores y sus éxitos.

De las relaciones sinérgicas que establecen estos componentes surge la cualidad **RESPONSABILIDAD PARA LA GESTIÓN DEL TRABAJO GRUPAL**, cualidad que señala el estadio que logra el docente una vez que enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje con calidad y en función del aprendizaje colectivo desde la dimensión ética que debe poseer como visión de su actividad profesional.

La responsabilidad para la gestión del trabajo grupal es posible cuando el docente toma conciencia de sí mismo, de su contexto y de su



papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello presupone la superación de un enfoque egocéntrico. Además, esta conciencia organizativa trata de ser global, integral (incluye el trabajo que organiza para ser desarrollado grupalmente por los estudiantes, el contexto y las personas e instituciones que en él se encuentran) y, a la vez, hacer que todos los estudiantes cobren conciencia de la necesidad del trabajo colectivo para el logro de los objetivos previstos.

El subsistema GESTIÓN DIDÁCTICO-PARTICIPATIVA DE TAREAS INVESTIGATIVAS SIGNIFICATIVAS, pretende que el docente se prepare para planificar, organizar, aplicar y evaluar tareas investigativas desde las asignaturas que imparten, pero con una concepción interdisciplinaria y transdisciplinaria.

La gestión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante tareas investigativas otorga a la “tarea” un significado general de actividad o acción, constituyéndose en el eje integrador y dinamizador de la clase y donde el docente es el organizador y mediador del proceso y los estudiantes los principales actores y ejecutores reflexivos.

De ahí que los docentes deban gestionar tareas que sean lo más cercanas a lo real, con un determinado grado de autenticidad, con diverso grado de complejidad y que conminen a los estudiantes a la utilización de métodos y procedimientos característicos de la investigación científica, y adecuados al logro de conocimientos, por esa vía, en la esfera profesional Vb., Enfermería. Desde esa perspectiva cobra sentido lo significativo de la tarea, ya que ello propicia una actividad transformadora al motivar la innovación continua de quien aprende, de sus esquemas intelectuales, de comportamiento, afecto y ética, potenciando sus procesos metacognitivos, lo cual permite a los estudiantes situarse en determinados niveles de abstracción, inferencia, reflexión y conciencia.

En resumen, el docente debe prepararse para gestionar tareas investigativas que lleven en sí una orientación axiológica para el logro de

la satisfacción y la responsabilidad por parte de los estudiantes tanto para sí, como una vez egresados y ello repercute en la sociedad. En ese sentido, lograr desde ellas una integración de conocimientos desde el análisis reflexivo del proceso y el resultado para la solución de un problema vinculado a la salud en el caso específico; comprender la realidad humana y su dolor, las diversas alternativas de solución de un problema ante la diversidad de variables que inciden en ellas; la comprensión del sistema de salud vigente en el país; trabajar en equipo y comunicarse, recibiendo y dando ayudas, autorregulándose, son aspectos a tener en cuenta por parte del docente.

Este subsistema posee tres componentes que señalan procesos, denominados dinámicas de solución lógica de problemas, dinámicas de gestión de la información y dinámicas de apropiación activa del contenido de cuya sinergia aparece la cualidad reflexividad para la gestión del proceso lógico del conocer (Ver Fig. 4).

**SUBSISTEMA GESTIÓN DIDÁCTICO-PARTICIPATIVA DE TAREAS
INVESTIGATIVAS SIGNIFICATIVAS**

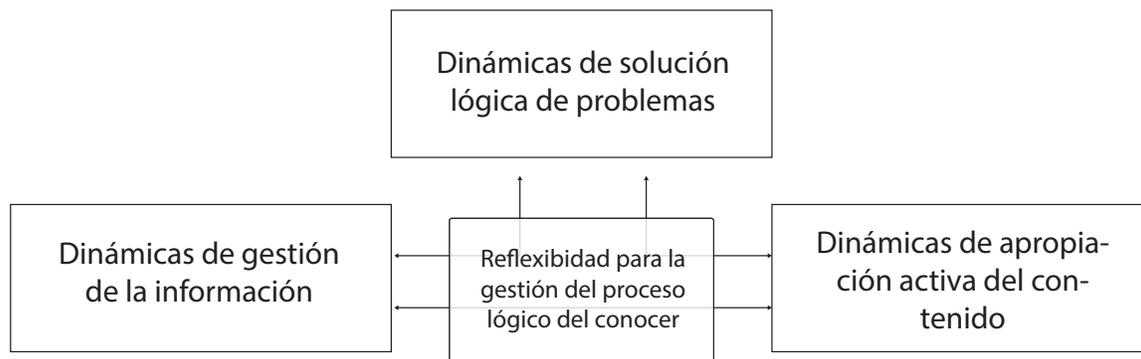


Figura 4. Subsistema de gestión didáctico- participativa de tareas investigativas significativas



El componente DINÁMICAS DE SOLUCIÓN LÓGICA DE PROBLEMAS tiene como propósito que el docente universitario esté preparado para gestionar tareas investigativas donde se pongan de manifiesto los procesos lógicos del conocer y que se constituyen en un complejo proceso de búsqueda, encuentros, avances y retrocesos del trabajo mental de los estudiantes para llegar a obtener resultados.

Es necesario tener en cuenta que para lograr solucionar tareas de este tipo, son necesarios procesos del pensamiento, vistos como actividad mental, en la cual se suceden el análisis, la síntesis, la generalización, la abstracción y la comparación, inducción-deducción, lo histórico-lógico, la modelación conceptual, entre otros, esenciales en la investigación.

Esto indica que en el proceso de gestión de las tareas investigativas, el docente deba tener en cuenta que su solución, a la vez que puede analizarse como resultado de un proceso del pensamiento, también expresa el nivel alcanzado por este; es decir, es producto de él, como parte de un desarrollo gradual y complejo. En la misma medida en que el estudiante soluciona tareas más complejas, se produce un avance en el desarrollo del pensamiento y está en condiciones de poder resolver otras tareas, incluso profesionales, de mayor nivel de abstracción y complejidad.

Desde el proceso de formación continua, se planifican talleres reflexivos donde los docentes proponen diversos tipos de tareas investigativas donde evidentemente esos procesos del conocer se ponen de manifiesto; pero también en cómo desde el proceso de valoración de resultados ellos logran que los estudiantes pongan de manifiesto tales repertorios del pensamiento.

Igualmente pueden ser utilizadas simulaciones donde se les entregue diversas tareas previamente diseñadas y ellos provean de diversos tipos de valoración que pueden provocarse por parte de los estudiantes;



por ejemplo, diseñar procedimientos donde la metacognición se haga presente. La tutoría y el acompañamiento son otras vías a utilizar, etc.

En el componente DINÁMICAS DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN el docente se le debe preparar para gestionar tareas que incluyan todos los procesos relacionados con la obtención, procesamiento y comunicación de la información; o bien, como objetivo focalizado en ellos; o bien, como condición para la solución de la tarea investigativa.

De manera global, el docente debe estar capacitado para elaborar tareas tendientes a que los alumnos modelen acciones informativas, entre las que se encuentran las de determinar las necesidades informativas, precisar los fines de lo que se ejecutará, establecer los parámetros de obtención, procesamiento y comunicación de la información y anticipar acciones y resultados relativos a dichos procesos según los objetivos que se persiguen en cada caso.

A su vez, en la gestión de las tareas, el docente debe estar preparado para incluir el desarrollo de procesos, por parte del estudiante, para:

Obtener información, que incluye: localizar información, lo cual significa fijar o acotar en límites espaciales (físicos) y temporales determinados la información vivencial, escrita (impresos o digitales) u objetal; seleccionar la información, para lo cual es imprescindible ejecutar una estrategia de recuperación ante instituciones de salud, las tecnologías de la información y sujetos, etc.; evaluar la información, como un proceso de vital importancia de la obtención para el logro de la confiabilidad y el reconocimiento de la autoridad, objetividad y veracidad de la que será recopilada y organizar la información, lo cual indica darle orden y jerarquía a la que es necesaria y se constituye en soporte de la solución de la tarea una vez depurada de aquella no relevante.

Procesar la información, la cual requiere de: procesar la información empírica (categorizar, codificar, tabular y ordenar en tablas y gráficos);



valorarla cuantitativa o cualitativamente e interpretarla en correspondencia con la teoría para formular conclusiones y recomendaciones e incluye el análisis de la información, para realizar una valoración crítica de la misma; su organización, para armonizarla y que sea comprensible; lo que permite disponer, establecer, preparar, estructurar una masa de información primaria o secundaria recolectada; la identificación de ideas claves, a partir de la caracterización de los rasgos, particularidades fundamentales, propiedades o cualidades esenciales de dicha información; la reelaboración de la información que incluye la elaboración de resúmenes, tablas, gráficos, mapas conceptuales, etc.; y la comparación de resultados del procesamiento, la cual pretende cotejar la información obtenida y procesada con los propósitos que se expresan en la solución de la tarea investigativa.

Comunicar los resultados del procesamiento, lo cual incluye: el análisis de la información, que sirve, en este caso, para interpretar la información existente y determinar el modo y los medios que servirán para comunicarlo a los demás; seleccionar la variante de información según el caso, lo cual expresa la propiedad de saber expresar lo que piensa en forma lógica, coherente, comprensible y con los medios necesarios (Vb. ponencias, ensayos, reportes, modelos, esquemas, softwares, presentaciones en entornos virtuales de aprendizaje, etc.); reorganizar la información, lo cual permite encontrar una ilación lógica para la exposición de los resultados; y elaborar la comunicación según lo expresado anteriormente.

Desde el proceso de formación continua, se planifican talleres donde los docentes, en grupo, elaboren tareas investigativas que cumplan con los requisitos anteriormente descritos y además develen las exigencias de cómo los estudiantes deben presentar sus resultados, cómo deben proveerlos al docente, etc.; asignación de tareas didáctico-investigativas donde se gestione la información sobre una problemática con el uso de las TIC, lo cual coadyuva a elevar también su cultura científica; debates colectivos donde se les presentan diversos instrumentos de



valoración y autovaloración (listas de cotejo, escalas de apreciación, preguntas clave, etc.) para que incluyan, en cada caso las evidencias de apreciación de las acciones correspondientes a la gestión de la información, etc. Igualmente, la tutoría y el acompañamiento deben estar presentes.

El componente DINÁMICAS DE APROPIACIÓN ACTIVA DEL CONTENIDO tiene como función que, desde el proceso de formación continua, el docente universitario esté preparado para la gestión concientizada de tareas investigativas donde se pongan de manifiesto diversas vías de solución que incluyan acciones que propicien la actividad, la reflexión y la responsabilidad de los estudiantes.

En estas tareas, el docente debe denotar, en su preparación, la inclusión de procesos que:

- Conduzcan a los estudiantes a desarrollar estándares de excelencia y evaluar las metas que ha logrado; que logren conocer sus propias fuerzas y debilidades; y, sepan cómo manejarlas productiva y constructivamente.
- Incentiven la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje.
- Propendan a la utilización de estrategias por parte de los estudiantes que muestren que saben cómo aprender y cómo desarrollan sus estilos de aprendizaje para solucionar tareas investigativas; cómo elaboran modelos conceptuales efectivos a pesar de que la información sea compleja o cambiante y realizan conexiones a diferentes niveles.
- Se observe en los estudiantes la emoción y gusto por aprender, progresando en su forma de pensar y en el resultado de sus aprendizajes, incentivando la crítica y la autocrítica.
- Desarrollen trabajos colaborativos y cooperativos activamente, valorando a los demás y trabajando con ellos; descubriendo sus potencialidades para identificar la fortaleza de los demás; valo-



rando la diversidad y las múltiples perspectivas.

El uso de dinámicas de apropiación activa del contenido le permite al docente establecer una organización de la clase y una gestión didáctica de las tareas investigativas dirigidas a descartar la inercia del estudiante, la simple recepción, la memorización; utilizando una didáctica del diálogo reflexivo, de la creación de necesidades internas que ayude a vencer de manera consciente la dificultad.

Desde el proceso de formación continua, se planifican acompañamientos donde se asignan tareas didáctico- investigativas para que el docente, desde la planificación de la clase y consecuentemente en la ejecución, logre mantener el interés y la motivación; muestre creatividad para elaborar los medios de enseñanza y los instrumentos para evaluar las competencias, en este caso, las investigativas; la inclusión de dinámicas de animación, adecue las tareas investigativas a la realidad del grupo y propiciar que ellas asuman una perspectiva activa y vivencial de la realidad hospitalaria de la enfermería cuando sea el caso; personalizar e individualizar el aprendizaje; incorporar los saberes previos en las tareas; promover la diversidad de estrategias que sirven para lograr los aprendizajes mediante la tarea; organizar el trabajo individual y grupal; propiciar la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones, etc.

Igualmente pueden emplearse simulaciones de casos reales en clase para que ellos provean de la mejor solución; procesos de autovaloración crítico-reflexiva de los resultados de sus procesos y/o talleres de modelación de tareas investigativas donde se pongan de manifiesto, en cada uno de los momentos del proceso, la inclusión de los aspectos reseñados, etc.

De las relaciones sinérgicas que establecen estos componentes surge la cualidad REFLEXIBILIDAD PARA LA GESTIÓN DEL PROCESO LÓGICO DEL CONOCER la cual está dada en la autoconciencia del docente



como sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto es, el alistamiento de su propio “yo contextualizado” como un elemento necesario del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La reflexividad como criterio de calidad no se reduce a la utilización de determinados métodos o procedimientos para gestionar la docencia; sino que su ejercicio ha de reflejarse en cada uno de los diferentes momentos de la clase vinculados a los valores y compromisos éticos del docente, para con sus estudiantes y para con él mismo como responsable de dicho proceso.

El subsistema GESTIÓN DIDÁCTICA DE ADAPTACIÓN METODOLÓGICA Y CONTEXTUAL PARA LA INVESTIGACIÓN, actúa para que el docente esté preparado para realizar adecuaciones metodológicas al programa de la asignatura; en específico en lo referido a la contextualización del contenido y, a los métodos y procedimientos para que estos se adecuen a las verdaderas demandas profesionales, vistas desde la óptica del microcurrículo, a las situacionales y a las personológicas en función del logro de los objetivos encaminados a la formación y desarrollo de competencias investigativas.

En sentido general esas adecuaciones responden a preguntas que señalan el qué, el cómo, el cuándo, el quién, el por qué, y el para qué del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, de los docentes y de la institución de educación superior, todo lo cual permite dirigir los esfuerzos para el logro de tales fines. De ese modo, el docente debe lograr determinar las bases curriculares necesarias para lograr la formación y desarrollo de esas competencias; dado en los antecedentes sociales, filosóficos, axiológicos y epistemológicos que signan su presencia acorde con los propósitos de acomodación del sistema de conocimientos, habilidades y valores. De ello se deduce la importancia de tales presupuestos al considerar, de todos ellos, aquellos aspectos que de una u otra manera inciden en la formación investigativa del estudiante y orientan su desarrollo.



Tales adecuaciones también permiten un acercamiento a la formación y desarrollo de competencias investigativas y a la formación de los futuros profesionales de la salud partiendo de una asignatura que esté basada en las necesidades; para lo cual el docente debe estar preparado para diagnosticar tanto al contexto como a los estudiantes ya que le permite tener una idea más cercana del perfil del egresado de acuerdo con las exigencias no solo profesionales, sino también sociales como es el caso de la Enfermería; todo ello mediado por la investigación, como modo de actuación y ganando con ello no solo pertinencia social, sino lo más importante, prestigio institucional.

Este subsistema está conformado por tres componentes denominados de detección de necesidades contextuales del proceso de formación, de diversificación procedimental de los aprendizajes y de conciliación metodológica de tratamiento de problemas de la profesión de cuya sinergia surge la cualidad plasticidad didáctico-metodológica para la gestión de aprendizajes (Ver Fig. 5).

**SUBSISTEMA GESTIÓN DIDÁCTICA DE ADAPTACIÓN METODOLÓGICA
Y CONTEXTUAL PARA LA INVESTIGACIÓN**

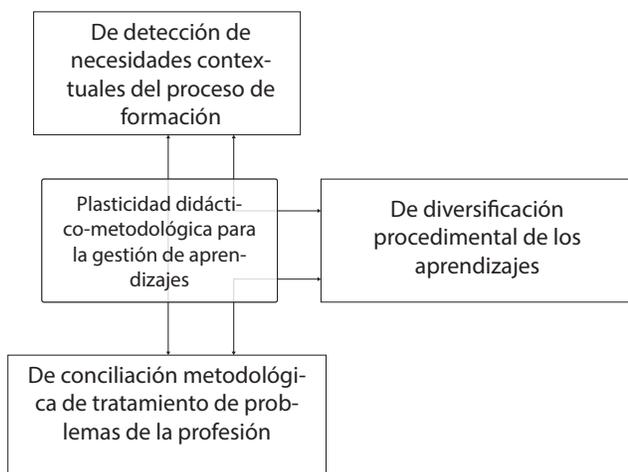


Figura 5. Subsistema de gestión didáctica de adaptación metodológica y contextual para la investigación



El componente DE DETECCIÓN DE NECESIDADES CONTEXTUALES DEL PROCESO DE FORMACIÓN tiene como función que, desde el proceso de formación continua, el docente universitario esté preparado didácticamente para asignar tareas investigativas que hagan que los estudiantes conozcan más sobre el contexto profesional en el cual se desenvolverán; en este caso, la Enfermería.

Es claro que, al diseñar las tareas investigativas, esta es una acción que debe estar inmersa en ellas para la determinación de las necesidades reales del contexto de actuación profesional; entendidas tales necesidades como la determinación de las deficiencias, irregularidades, incongruencias que presenta el entorno profesional, el cual necesita de una solución, o bien asistencial y/o educativa.

En tal sentido, como parte de las tareas, el docente debe prepararse para ofrecer orientaciones dirigidas a que los estudiantes elaboren métodos y técnicas específicos que les permitan cumplimentar los propósitos de lograr una imagen lo más cercana posible de lo que acontece. Así, debe mostrársele como elaborar entrevistas, cuestionarios, estudios de campo y de casos, observaciones, etc.; lo cual es una práctica sistemática en el campo investigativo del sector de la salud.

Desde el proceso de formación continua, se planifican acompañamientos donde el docente elabora diversos tipos de tareas investigativas que incluyan tales procedimientos de diagnóstico; así como la observación acerca de cómo los orienta y los controla atendiendo a la complejidad de solución. Igualmente, en sesiones conjuntas de análisis, el orientador les presenta determinadas tareas y los docentes derivan aquellas acciones para que los estudiantes diagnostiquen las problemáticas del contexto relacionadas con la tarea; así como la manera de presentar los resultados mediante tablas, gráficos, etc.

El componente DE DIVERSIFICACIÓN PROCEDIMENTAL DE LOS APRENDIZAJES tiene como función que el docente universitario se



prepare para elaborar tareas investigativas y procedimientos que permitan individualizar y personalizar el aprendizaje desde la dirección didáctica de la clase.

En ese punto, la diversificación procedimental, también señala que el docente debe estar capacitado para brindar a los estudiantes, diversas alternativas que incluyen medios, métodos, técnicas de investigación y acciones específicas que, aplicadas científicamente, pueden hacer que se llegue a similares resultados, aunque se hayan recorrido caminos paralelos e incluso diversos. Esto en realidad se convierte en una exigencia cívico-ética para los docentes y estudiantes, que deviene más esencial que nunca en el denominado siglo del conocimiento.

La diversificación procedimental es un andamiaje para conocer el ritmo grupal e individual de aprendizaje; pero, en grado sumo señala que no solo se aprende de situaciones académicas; de procedimientos establecidos; sino también desde una apertura y diversidad metodológica que lleva a la comprensión y al conocimiento de los estudiantes.

Desde el proceso de formación continua, se planifican talleres reflexivos donde se les asignan tareas didáctico-investigativas a los docentes para que, frente a diversos tipos de tareas investigativas asignadas a los estudiantes, y de manera individual y/o colectiva determinen con qué métodos, técnicas e instrumentos ellos (los estudiantes) solucionarían esas tareas y cuáles serían los procedimientos apropiados a partir de los argumentos dados por los docentes. Finalmente se produce un proceso reflexivo donde se haga evidente la diversidad de soluciones que pueden aportar los estudiantes y ser aceptadas. También pueden efectuarse observaciones, discusiones personales, planificaciones conjuntas de tareas como parte de la tutoría y/o acompañamiento.

El componente DE CONCILIACIÓN METODOLÓGICA DE TRATAMIENTO DE PROBLEMAS DE LA PROFESIÓN tiene como función que, desde el proceso de formación continua, el docente universitario esté pre-



parado para planificar procedimientos y gestionar tareas vinculadas directamente con la profesión del estudiante y logre consensos en los procesos lógicos del conocimiento científico para llegar al fin o a su solución.

La diferencia con el componente anterior está dada en que aquel presta atención a los componentes procedimentales y los medios; este a la orientación epistemológica y lógica de solución investigativa en dependencia de la complejidad que reviste la tarea y su implicación en los dilemas éticos que se presentan en el ámbito de la profesión.

Es conocido que en la literatura existen diversas concepciones acerca de cómo solucionar determinados problemas; si desde una perspectiva cuantitativa o desde otra cualitativa; o desde ambos como integración y síntesis dialéctica, todo lo cual trae consigo las más diversas vías de llegar a un fin. Desde esta perspectiva, se asume la última tendencia.

Desde el proceso de formación continua, se planifican cursos donde se prepara al docente en aspectos relacionados con los denominados paradigmas de investigación y de las que en específico operan dentro de cada una de ellos; y si bien, en el ámbito de la salud pública predominan las de corte cualitativo, se les debe instruir en que, en la planificación y ejecución de la tarea, se visualicen ambos. También se desarrollan entrenamientos colectivos, donde los docentes elaboran tareas y sus procedimientos de solución, donde se observe la presencia de una concepción integrada. Al respecto de esto último, en talleres reflexivos se pueden impartir sesiones de clases demostrativas para propiciar el debate, etc.

De las relaciones sinérgicas que establecen estos componentes surge la cualidad PLASTICIDAD DIDÁCTICO-METODOLÓGICA PARA LA GESTIÓN DE APRENDIZAJES que es el estadio de adaptación favorable del docente a las diversas condiciones y dinámicas que se suce-



den en el proceso de enseñanza- aprendizaje para lograr la formación y desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes en formación de una manera armónica; la flexibilidad para orientar a los alumnos hacia la solución de las tareas investigativas relacionadas directa o indirectamente con su profesión desde el sistema conceptual de la materia que se imparte.

La plasticidad didáctico-metodológica para la gestión de aprendizajes, muestra a aquel docente que tiene un pensamiento flexible, abierto a opciones y decisiones de solución, lo que le facilita entablar relaciones adecuadas con sus estudiantes y posibilita la circunstancia de incluir alternativas investigativas para encontrar soluciones y de esta manera se prevengan conflictos.

La plasticidad permite que el docente se convierta en un sujeto de cambio y a encontrar mejores soluciones para gestionar didácticamente su docencia, a ser creativo e innovador.

La cualidad del Modelo PROFESIONALIZACIÓN DIDÁCTICA DEL PROCESO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS indica que la formación continua, como resultante de su organización, planificación, ejecución y control logre en el docente un estadio de formación y autoformación didáctica que le permita modos de actuación desde una sólida comprensión del papel, tareas y funciones de su condición, expresada en la gestión del proceso de formación y desarrollo de competencias (investigativas) en un contexto determinado; y también la de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción crítica, reflexiva, comprometido con la transformación de la sociedad, con un profundo conocimiento de su materia; así como la manera en que debe gestionarla didácticamente para el logro de aprendizajes.

Esa profesionalización didáctica contribuye a la calidad del proceso



de enseñanza-aprendizaje si se tiene en cuenta que en ella se manifiesta un alto nivel de responsabilidad, la reflexión sistemática de la práctica pedagógica, el conocimiento de la realidad y la enseñanza de la investigación, desde la clase, como modo de actuación de los estudiantes en formación lo cual hace que el docente manifieste una actitud científica que se encamine a estimular en el alumno la interpretación y transformación de la realidad profesional.

3.3. Estrategia de formación continua para la gestión didáctica del proceso de formación de competencias investigativas y su valoración teórico-práctica.

La formación continua de los docentes de la educación superior, atendiendo a las nuevas concepciones y exigencias del mundo contemporáneo, se constituye en un reto a partir de reconocer la importancia de la educación de los futuros profesionales para la vida social y laboral. Por ello, el hecho de prepararlos para la gestión didáctica del proceso de formación investigativas es una problemática latente.

Un aspecto importante a considerar lo constituye la importancia que adquiere el proceso de formación continua relacionada con el carácter didáctico para la formación investigativa; de ahí que la Estrategia propuesta posee rasgos distintivos tales como:

- La integración de aprendizajes didácticos que potencien el análisis, la reflexión sobre la propia práctica, valores profesionales, reestructuración metodológica de los mismos, etc.
- El intercambio de ideas y experiencias, la colaboración; en las que se priorizan las necesidades profesionales y se conciben la universidad y el contexto laboral como escenarios que propician espacios profesionales de aprendizaje.

La Estrategia de Formación Continua comprende cuatro fases, que responden a las necesidades detectadas a partir del objetivo trazado, lo

cual posibilita la transformación de los docentes para gestionar con mayor calidad y científicidad el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la formación y desarrollo de competencias, Vb investigativas. Asimismo, ella se caracteriza por ser diferenciadora, contextualizada, sistemática y operativa:

- Diferenciadora: ya que establece vías, procedimientos, dinámicas y tareas didáctico-investigativas para los docentes involucrados; pero ellas también pueden tener un carácter particular según las necesidades formativas de cada cual.
- Sistemática: Se concibió incorporándola al sistema de trabajo de una Carrera de Enfermería, como un proceso continuo y en avance, atendiendo a las potencialidades y limitaciones de cada docente.
- Contextualizada: se diseñan acciones que pueden adecuar la gestión didáctica del docente a las particularidades de los estudiantes de la Carrera, a los contextos de actuación y a sus propias necesidades.
- Operativa: debido a que esta Estrategia se planifica, ejecuta y controla sobre la base de las posibilidades reales de la Carrera objeto de atención y de los docentes, los cuales en su mayoría no son egresados de carreras pedagógicas.

Premisas

- La concientización y motivación de los docentes y de la dirección de la Carrera (Enfermería) en función de satisfacer las necesidades de formación continua del claustro.
- Considerar a la Carrera y el contexto (Instituciones de Salud) como los principales escenarios de todas las acciones que en materia de formación continua se proponen para lo cual sus agentes deben sensibilizarse.
- La coordinación entre la dirección universitaria de la Carrera y los orientadores, para garantizar las acciones necesarias y dar



respuesta al objetivo de la formación.

Estructura de la estrategia

Objetivo General: Contribuir a la formación continua los docentes de Carreras de Enfermería para lograr una gestión didáctica profesionalizada en función de la formación investigativa en los estudiantes de la Carrera; de manera que ello permita la apropiación de modos de actuación necesarios para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Carrera.

Para darle cumplimiento al objetivo general se estructura la Estrategia de Formación Continua en cuatro fases las cuales constan de sus correspondientes etapas siendo el control un proceso transversal:

1. Fase de Diagnóstico

Objetivo: Determinar las necesidades de formación de los docentes en lo referido a la gestión didáctica del proceso de formación investigativa de los estudiantes universitarios.

En esta fase se retoman los fundamentos de la concepción teórica descrita, donde se hace alusión a la gestión didáctica del proceso de formación investigativa y el lugar que ocupa el diagnóstico y autodiagnóstico del docente en cuanto a su nivel de preparación actual sobre la problemática. A continuación, se proponen las etapas a seguir en esta fase:

Etapas 1: Se realiza el autodiagnóstico por parte de los docentes a partir de la aplicación de instrumentos donde se determinan las potencialidades y necesidades de cada uno de ellos, desde el punto de vista teórico y práctico, en materia de formación continua para la gestión didáctica del proceso de formación investigativa. Por ejemplo, se propone la aplicación de la siguiente dinámica de autodiagnóstico:



Descripción: Dinámica auxiliar para detectar necesidades, motivaciones, intereses respecto a la gestión didáctica de la formación investigativa.

Explicación: Una serie de plenarios y de trabajos por grupo para tratar de producir un pensamiento colectivo sobre los temas de interés respecto a la temática.

Oportunidad: Antes del comienzo del proceso de formación continua.

Objetivo: Conocer las inquietudes y necesidades de los docentes respecto a la necesidad de formar y desarrollar competencias investigativas en sus estudiantes y lo que, desde una perspectiva didáctica reconocen sobre lo que necesitan como preparación.

Pasos:

1. Creación de subgrupos de 3-4 personas.
2. Enfoque: se le ofrece a cada subgrupo ideas para que se expresen; por ejemplo, sobre la importancia de la formación investigativas en los estudiantes; necesidades que tienen de una formación didáctica; aspectos o temas que ellos piensan como esenciales.
3. Se dan algunos minutos para el trabajo en equipo; luego en plenario, se le da la palabra a cada subgrupo, pero previamente se les pide tener en cuenta lo dicho por los otros y aceptarlo e incorporarlo a lo propio o modificarlo hasta que se culminen las intervenciones.
4. Cuando se ha participado lo suficiente, se le entrega a cada subgrupo un papel para sintetizar los temas más importantes que quisieran tratar en el proceso de formación continua.
5. Culmina la dinámica con varias preguntas acerca de cómo consideran que deben trabajarse las temáticas seleccionadas, lugares, horarios, coordinaciones, etc.



Etapa 2: A partir de lo anterior, se les orienta a los docentes por separado ubicar por orden de prioridad las necesidades de formación a partir del propio desarrollo de la dinámica y de sus vivencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Etapa 3: El orientador realiza un inventario de consenso donde se analizan los resultados del diagnóstico inicial y se discute con los docentes a través de un encuentro inicial con la propuesta de los temas a trabajar en el proceso de formación continua más otros que, aunque no fueron mencionados, se consideran importantes.

Los resultados de esta dinámica de autodiagnóstico también contribuyeron a la conformación y perfeccionamiento del modelo ofrecido en el capítulo anterior conjuntamente con la valoración teórica efectuada.

2. Fase de Planificación

Objetivo: Diseñar el sistema de acciones, vías, dinámicas, tareas didáctico-investigativas de formación continua a partir de la determinación de los actores, el sistema de objetivos, contenidos, formas organizativas y de evaluación.

Antes de entrar en las diversas etapas de esta fase, se realizan las coordinaciones con la dirección de la Carrera donde laboran los docentes explicándoles los propósitos del proceso que será llevado a cabo; se colegian los horarios, las actividades a desarrollar y además se valoran otros profesionales que pueden fungir como orientadores de algunas acciones producto de sus experticias. A continuación, se proponen las etapas a seguir en la fase:

Etapa 1: Caracterización del contexto. Se caracteriza el contexto, en este caso la Carrera objeto de atención que será tomada como referente y se retoma además el diagnóstico realizado por ellos en la fase anterior, condiciones físicas y materiales, tiempo y disponibilidad de



los docentes para la formación continua, etc.

Etapa 2: Análisis de las acciones y tareas. Se valora globalmente el sistema de acciones propuesto en la Estrategia de Formación Continua con los docentes para conocer sus criterios; en ese momento se determinan las formas organizativas, la evaluación y se adecuan los contenidos de cada modalidad atendiendo a las necesidades de formación.

Etapa 3: Organización por niveles de las acciones de superación. La organización por niveles de las acciones de formación continua responde a los resultados que se obtuvieron en el diagnóstico de los docentes. En ese sentido, ya se diseñan las mismas, para lo cual a continuación se brindan algunos ejemplos:

Cursos:

1. La formación y desarrollo de competencias investigativas desde la clase (12 hrs.).
2. La tarea investigativa como núcleo de la clase. (12 hrs.).
3. Vías de evaluación de las competencias investigativas (12 hrs.).

Talleres:

Pueden desarrollarse diversos tipos de talleres en el proceso de formación continua; entre ellos:

1. Talleres de sensibilización, dirigido a la problemática que representa la preparación didáctica de los docentes para gestionar el proceso de formación y desarrollo de las competencias investigativas y sus implicaciones sociales y laborales en la formación del estudiante universitario en formación.
2. Talleres de construcción didáctica, en los que se abordan los elementos de preparación didáctica necesarios para gestionar



el proceso de formación y desarrollo de las competencias investigativas en la Carrera.

3. Talleres investigativos-profesionalizantes, para ampliar en los tipos de tareas investigativas y proyectos de clase, según su complejidad, que pueden utilizarse en el aula para lograr gestionar el proceso de formación y desarrollo de las competencias investigativas en la Carrera.

Ejemplo de un taller de construcción didáctica:

Título del taller 1: Evaluación de la formación investigativa en la clase.

Objetivos:

- Identificar los conceptos básicos relacionados con la formación investigativa.
- Reconocer el proceso de gestión didáctica necesario para el logro de ese propósito.
- Identificar las competencias investigativas específicas y relacionarlas con las estrategias de evaluación.

Contenidos:

- Conceptos básicos: competencia, competencia investigativa, desempeños, evidencias, resultado de aprendizaje.

Actividades:

- Trabajo en equipos para definir los conceptos básicos.
- Exposición sobre el enfoque de educación basada en competencias (investigativas).
- Análisis de situaciones de evaluación para reconocer el grado de desarrollo de la competencia.



Productos:

- Glosario de conceptos básicos.
- Clasificación de situaciones de evaluación.

Título del taller 2: Evaluación de competencias (investigativas) en la clase.

Objetivos:

- Diferenciar tipos de instrumentos evaluativos.
- Diseñar en equipo un instrumento de evaluación adecuado para valorar el desarrollo de una o integradamente algunas competencias investigativas.

Contenidos:

- Instrumentos adecuados a la evaluación de competencias: registro anecdótico, escalas, registro de frecuencias, lista de control, matriz de valoración, preguntas clave, etc.
- Diseño de instrumentos de evaluación.

Actividades:

- Exposición sobre instrumentos de evaluación.
- Diseño en equipos de al menos un instrumento de evaluación.

Productos:

- Instrumentos de evaluación.



Trabajo Grupal-Individual mediante tareas Didáctico-Investigativas

Tiempo: en dependencia de la complejidad de las mismas.

Te encuentras diseñando la clase de la asignatura Enfermería Avanzada, unidad temática 4 “Manejo y cuidados a pacientes con intoxicaciones”, el tema “mordedura de serpientes”. Determine qué bibliografía considera necesaria para que los estudiantes profundicen sobre la temática; y en este caso usted valore las regularidades presentes en estos tipos de intoxicación. Enuncie el objetivo de la clase y planifique tareas investigativas donde los estudiantes profundicen sobre la problemática, incluida la gestión bibliográfica y la planificación, ejecución y procesamiento de instrumentos (entrevistas, cuestionarios) con pacientes aquejados. Señala cómo controlarías la ejecución de la tarea orientada. Te recomendamos la lectura de los siguientes artículos para lo que debes acceder a internet mediante la página correspondiente:

- Cano, M. (2008). La evaluación de competencias en la educación superior. España. Revista currículum y formación del profesorado, 12, 3. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES. Madrid. MEC/ Universidad de Oviedo. http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf.
- Fernández, A. (2005). Nuevas metodologías docentes. www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc
- Maldonado, M. A., Perspectiva, ventajas y requisitos del aprendizaje significativo. http://www.contexto_educativo.com

En cada caso, se les entregará la siguiente guía, de manera tal que puedan estar orientados para el posterior análisis y reflexión con el orientador:

MOMENTOS DE LA TAREA	PASOS A TENER EN CUENTA	REFLEXIONES QUE SUGIERE EL PROFESOR
Antes de comenzar	Sobre la tarea	¿Tienen claro lo que deben hacer? ¿Están de acuerdo? ¿Qué se aprenderá con esta tarea? ¿Qué conocimientos necesitan para realizarla? ¿Qué pasos deben seguir? ¿Tienen en cuenta los aspectos de la sesión anterior? ¿Cuáles objetivos, métodos, procedimientos y medios fueron diseñados para la tarea? ¿Cómo controlará la ejecución?
	Sobre el trabajo en grupo	¿Cómo organizarán el trabajo? ¿Cómo se pondrán de acuerdo en casos de desacuerdos? ¿Cómo resolverán las dudas que surjan?
	Sobre el tiempo	¿Han tenido en cuenta el tiempo que tienen para realizar el trabajo?
Durante la elaboración de la tarea	Supuestos de partida	¿Cuáles son los presupuestos de partida para gestionar la tarea? ¿Todo el grupo está de acuerdo con ella? En caso negativo ¿Cómo han resuelto las diferencias?
	Sobre la información	¿Han tenido en cuenta la facilidad o dificultad para encontrar la información asignada?
		¿Consideran alguna otra de interés y utilidad? Expliquen
	Pasos a seguir para elaborar la tarea	¿Qué criterios didácticos van a seguir para elaborar la tarea atendiendo al objetivo? ¿Cómo van a comprobar que realmente no han olvidado ninguno? ¿Todos los criterios son igual de importantes? ¿Hay alguno prescindible? ¿Qué procedimientos en específico para motivar los estudiantes y lograr procesos reflexivos?
Observación de los resultados	¿Qué sugerencias darían que ayuden a analizar la efectividad de la tarea para que sea efectiva?	
Al finalizar la tarea	¿Está suficientemente clara la tarea para que los estudiantes comprendan lo que deben hacer? ¿Cómo evaluarán la tarea? ¿Con qué instrumentos? ¿Qué harán para realizar la revisión?	



Otras técnicas o dinámicas de formación continua

Exposición de un tema:

Objetivo: Exponer un tema donde se aborde la problemática de la formación y desarrollo de competencias investigativas del estudiante universitario en formación desde la clase.

Pasos:

- Reunión previa. El orientador se reúne previamente con expertos para analizar el tema y ver cada cual desde qué punto de vista (psicológico, de la salud, social, etc.) lo va a abordar y se elaborará un plan de exposición.
- En plenario se presentará a los expertos y se expondrá brevemente el tema que se va a tratar, así como el procedimiento que se seguirá.
- Se le concede la palabra a los expertos para que expongan sus criterios sobre la problemática desde las diversas ciencias o perspectivas que representan.
- El orientador sintetiza las exposiciones y, desde una perspectiva didáctica, expone cómo lograr el propósito de formar y desarrollar competencias investigativas desde la clase.
- Terminadas las exposiciones se promueven preguntas a los expositores por parte de los docentes participantes.

Trabajo de reflexión colectiva-individual. Revisar la propia acción:

Organización: De manera individual o en pequeños grupos.

Objetivo: Demostrar las vías y procedimientos que se deben desarrollar en el aula para contribuir a la formación y desarrollo de competencias investigativas.



Pasos:

1. Breve motivación sobre la necesidad de revisar la propia acción en la gestión didáctica de la clase.
2. A cada docente se le da una hoja y se le pide reflexionar sobre las acciones desarrolladas para cumplimentar las tareas didáctico-investigativas asignadas (vid infra).
3. Se entrega a los subgrupos el esquema de análisis a ser desarrollado por cada docente.
4. Posteriormente se analizan los resultados en grupo y se llega a consenso.
5. El orientador ofrece el cierre proponiendo acuerdos de actuación para la gestión didáctica de la clase.

Acompañamiento:

El acompañamiento parte de una visita in situ al docente a su local de trabajo y se coordina con sus directivos la programación de las actividades que demanda la implementación del proceso.

La visita in situ tendrá los siguientes propósitos:

- Explicar, aclarar o complementar la información relacionada con el acompañamiento pedagógico referido a las actividades que serán desarrolladas con el docente para lograr que este gestione su proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la formación y desarrollo de competencias investigativas.
- Realizar observaciones a clase al docente para identificar y verificar las necesidades de apoyo del docente en el orden teórico y didáctico, utilizando para el efecto el instrumento diseñado (Anexo 9).



La visita in situ se realiza en tres momentos distintos y complementarios:

Observación a clases:

Esta abarcará diversos indicadores: físico, didáctico-pedagógico y la actuación del docente.

- En cuanto al ámbito físico, se valora el trabajo en función de un aprendizaje de calidad y en la generación de un clima armónico de trabajo en el aula; además, cómo, con la disponibilidad de recursos didácticos y equipamiento, promueve la proactividad en el quehacer educativo tanto del docente como de los estudiantes en función de la formación y desarrollo de las competencias investigativas.
- Sobre lo didáctico-pedagógico se observa cómo fue desarrollada la preparación previa, los recursos didácticos, los procedimientos, las tareas investigativas asignadas y los recursos educativos de apoyo para su cumplimiento, el control del aprendizaje atendiendo a que se trabaja en función de competencias, los procesos presentes y su manejo en el aula, el desarrollo alcanzado por los estudiantes.
- Ámbito de actuación del docente, identifica la actitud del mismo hacia sus estudiantes, la manera de organizar las tareas y la clase en sí (recursos didácticos, uso de las TIC, etc.); el manejo del grupo y de las distintas situaciones didácticas que se generan en el aula.

Reflexión conjunta:

Se desarrolla un proceso reflexivo con el docente posterior a la observación en el aula para identificar sus necesidades de apoyo, guía y orientación académica profesional para mejorar la gestión de la clase en función de la formación y desarrollo de competencias investigati-



vas. En este caso, el propósito es socializar y compartir con él o ella lo observado.

Se propiciará el diálogo sobre las experiencias y procesos realizados en el aula durante el período de clase, identificando a la vez las necesidades, fortalezas, dificultades y expectativas, con capacidad de autoanálisis, autorregulación y aprendizaje a partir de sus propias experiencias, valoración de su práctica a partir de los objetivos de desarrollo profesional planteados y de las situaciones de aprendizaje presentadas.

Retroalimentación:

Cada vez que exista la interacción orientador-docente, el primero dejará un plan de medidas conjuntamente con la orientación de los medios que propiciará una profundización temática y otras acciones a ser desarrolladas (intercambios, comparación de la planeación docente, participación en dinámicas, ejecución de tareas didáctico-investigativas), de manera tal que los aspectos señalados puedan ir comprobándose en acciones posteriores.

Práctica guiada:

Objetivo: Ofrecerle al docente una gama de opciones didácticas para el perfeccionamiento del proceso de formación investigativa.

Seguimiento y Monitoreo: Planificación conjunta de la clase atendiendo a la temática correspondiente.

- Elaboración coordinada de las tareas investigativas y vías de orientación teniendo en cuenta sus objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación.
- Desarrollo de procesos reflexivos, de debate, comparación y establecimiento de diferencias y similitudes de procedimientos de aprendizaje, lo cual permitirá revisar y evaluar el desempeño



profesional de manera crítica y analítica, identificando qué áreas o aspectos requieren mejora.

- Identificar y valorar previamente fortalezas y debilidades en torno a aspectos específicos del desempeño en el aula.
- Planificar de forma sustentada la retroalimentación como apoyo para la nueva práctica del docente acompañado.

Desarrollo de la clase:

Se lleva a cabo la observación para obtener información, la cual una vez valorada se analiza y sistematiza para la correspondiente toma de decisiones, previa una reflexión crítica sobre la práctica para mejorarla de manera continua.

Retroalimentación:

Nuevamente se realiza una valoración conjunta de los aciertos, desaciertos, dificultades en el orden didáctico para el logro de una mayor comprensión de los objetivos y para lograr su comprometimiento y motivación en función de la formación y desarrollo de competencias investigativas. A los efectos se elabora un plan de medidas hasta regresar nuevamente al seguimiento y monitoreo.

3. Fase de Implementación

Objetivo: Formar a los docentes de la Carrera a partir de la concreción de las acciones diseñadas en la Estrategia según las modalidades establecidas en la fase anterior.

Es importante resaltar como elemento distintivo de la Estrategia es que en esta fase se implementan las acciones de superación con un carácter dinámico, siendo el control y autocontrol elementos sustanciales para cumplimentar el objetivo.



En ese sentido se propone un encuentro inicial donde se analicen nuevamente los resultados del inventario de necesidades del diagnóstico inicial y se discute con los docentes la propuesta de los aspectos a trabajar de manera colectiva e individualmente según los resultados. Posteriormente comienza el proceso de formación de acuerdo con las modalidades que han sido diseñadas.

4. Fase de evaluación

Objetivo: Evaluar el dominio alcanzado por los docentes para gestionar didácticamente el proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación de las modalidades de formación.

Tomando en consideración que esta es una Estrategia de Formación Continua la evaluación adquiere una connotación especial, pues es el docente, a partir de ahí, quien realiza la autodirección de su formación y en tal sentido ha debido aprender a autoevaluar sus resultados. Para ello pueden asignarse tareas didáctico- investigativas que el docente soluciona y en plenario realiza una valoración reflexiva sobre sus logros, lo que aún falta, en qué debe profundizar, cómo lograr un mayor nivel de creatividad para la impartición de la materia, cuáles serán sus pasos posteriores, etc.

BIBLIOGRAFÍA

MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA DE GESTIÓN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN



- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente. Interrogantes sobre la educación pública*. Rosario: Laborde Editor.
- Agreda, E.; Romero, O. . (2007). *Los modelos pedagógicos: Una dinámica para la transformación de la educación superior*. Pasto: Tecnografic.
- Aguerrondo, I. (10-12 de Julio de 2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. *El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*. Brasilia, Brasil.
- Aguilar, J., Alias, A., Álvarez, J., Fernández, J., Pérez, E., & Hernández, A. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *Revista de docencia universitaria (REDU)*, 13(3), 357-375.
- Aguilar-Parra, J., Alias-García, A., Álvarez, J., Fernández-Campoy, J., Pérez-Gallardo, E., & Hernández, A. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *Revista de docencia Universitaria*, 357-378.
- Álamo, J., Amador, F., Dopico, X., Iglesias, E., & Quintana, B. (2011). Modelos de enseñanza en la iniciación deportiva y el deporte escolar. Estudio comparativo en judo. *Apunts Educación Física y Deportes*, núm. 104,, 88-95.
- Alfonso, A. (2005). *Los proyectos investigativos preprofesionales (PIP), una vía para el desarrollo del trabajo científico investigativo de los estudiantes de las carreras pedagógicas*. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río. Tesis doctoral.
- Alvarado, M., & Muñoz, R. (. (2011). La práctica reflexiva como elemento clave para la evaluación de las competencias docentes orientadas hacia un nuevo modelo de formación permanente. *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* , (págs. 728-744). Barcelona.
- Álvarez, V., Romero, S., Gil, J., Rodríguez, J., Clares, J., Asensio, I., . . . Salmeron, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), <http://www.uv.es/RELIEVE/>



v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm.

- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. El uso de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Investigación y Postgrado*, 36-45. Obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100006
- Barreras, J. (2013). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas en la disciplina Física de Ciencias Técnicas*. La Habana: Universidad de La Habana. Tesis doctoral.
- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia Universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 76-87.
- Blanco Lorente, F. (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. En M. d. Ciencia, *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (págs. 61-96). Secretaría General Técnica .
- Borges, J. (2006). *Modelo de gestión del postgrado a distancia. Tesis doctoral inédita*. Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País”.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., Bravo, G., & Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-15.
- Calzadilla, M. (2012). *INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR*. Obtenido de Docencia e Innovación en la Universidad del Siglo XXI : <http://docenciaeinnovacionupelipb.blogspot.com/2012/06/investigacion-y-docencia-en-educacion.html>
- Calzado, D. (2004). *Un Modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Tesis doctoral.
- Castellano, S., & Yaya, R. (2013). La Reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 1-18.
- Cegarra Sánchez, J. (2011). *Metodología de la investigación científica y tecno-*



- lógica*. Madrid: Díaz de Santos, S.A.
- Cerda García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural. Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios*, 3 (6), 97-135.
- Chuquimia, R. (marzo de 2011). <http://contexto-educativo.blogspot.com/2011/03/la-actividad-investigativa-y-la-html>. Obtenido de <http://contexto-educativo.blogspot.com/2011/03/la-actividad-investigativa-y-la-html>: <http://contexto-educativo.blogspot.com/2011/03/la-actividad-investigativa-y-la-html><http://contexto-educativo.blogspot.com/2011/03/la-actividad-investigativa-y-la-html>
- CNP, C. N. (2013). *Plan nacional para el buen vivir, 2013-2017*. Quito, Ecuador: Registro Oficial Suplemento 78 de 11-sep-2013.
- CNP, C. N. (2017). *Plan nacional para el buen vivir 2017-2021*. Quito, Ecuador: SENPLADES.
- Collazos, C., Jurado, J., Merchán, L., Duque, N., Vicari, R., Aciar, S., . . . Concha, F. (2016). *Entornos ubicuos y colaborativos (U-CSCL) para ambientes de enseñanza-aprendizaje de competencias profesionales*. Cali: Bonaventuriana.
- Córdoba, M. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado . *Revista Virtual Universidad Católica de Norte*, 47, 20-37.
- Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 17-32.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura.
- Díaz, A. (2013). *Metodología desarrolladora de diseño curricular centrada en el componente laboral e investigativo para la carrera de ingeniería en ciencias informáticas*. Camaguey: Universidad de Camaguey. Tesis doctoral.

- Díaz, E. M., & Castillo, J. (2011). La formación del profesorado como transformación y desafío para la universidad del futuro. *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona .
- Durán, & M. (2002). Marco epistemológico de la enfermería. *Aquichan*. 2 (2), 7-18.
- Eirín, R., García, H., & Montero, L. (2008). Profesores principiantes e iniciación profesional. *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Sevilla, Andalucía.
- Eldestein, G. (2004). Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes. En A. De Alba, J. Álvarez, Á. Díaz, G. Eldestein, L. Fernández, P. Gentili, . . . et.al., & U. d. Litoral (Ed.), *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (págs. 53-65). Santa Fe.
- Escudero, J., & Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare* , 177-194 .
- Félix, G. (2009). *Estrategia de gestión del proceso de formación continua de los docentes de Matemática Básica*. Santo Domingo: Universidad APEC. Obtenido de Universidad Acción Pro-educación y Cultura.
- Ferrer, J., & Clemenza, C. (2006). Gestión de la investigación universitaria: Un paradigma no concluido. *Multiciencias*, 6(2), 188-193.
- Garcés, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(6), 115-123.
- García, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos*.
- González Capdevila, O., González Franco, M., & Cobas Vilches, M. (may.-ago de 2010). Las habilidades investigativas en el currículo de medicina. Una valoración diagnóstica necesaria. *EDUMECENTRO*, 2(2). Obtenido de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/75/153>

- González, E. (2014). *Despliegue de la calidad en la gestión de procesos sustantivos de instituciones de educación superior cubanas*. Santa Clara: Universidad Central de las Villas. Tesis doctoral.
- González, R., & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericas de Educación*, 1-14.
- Guillaron, J. (2008). *Modelo sistematizador para la autoformación de competencias investigativas en la carrera de Licenciatura en Física*. Santiago de Chile: Universidad de Oriente: Tesis doctoral.
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1-21.
- Horrutiner, P. (2008). *La Universidad cubana: El modelo de formación*. La Habana.
- Inciarte Romero, N., & González, L. (2009). Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de los aprendizajes. *Omnia*, 39-55.
- Isaza Zapata, G. M. (2015). La formación en investigación desde el método: un análisis preliminar. *Fundación Universitaria Luis Amigó*, 106-117.
- Jiménez, W. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *Revista studiositas*, 1(1), 45-52.
- Knigh, P. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Narcea Ediciones.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionnalise. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*.
- López, L., & Pérez, C. (2004). La formación en investigación, en la licenciatura en educación. ¿Un reto cumplido? *Rev Pedag Univ*, 9(1), 22-9.
- Loza, C., Quintana, M., & Lucero, B. (2008). *Modelo Pedagógico “Aprender investigando para el desarrollo humano sostenible”*. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Machado Ramírez, E. F., & Montes de Oca Recio, N. (2009a). Las habilidades

investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9(1).

Machado, E. (2017). *La enseñanza y el aprendizaje de la investigación como modo de actuación en la universidad*. Camagüey: [en preparación].

Machado, E., & Montes de Oca, N. (2007d). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: la solución de problemas y el eslabón gestionar información(4). *Humanidades Médicas*, 9(2), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000200003&lng=es&tlng=pt. .

Machado, E., & Montes de Oca, N. (2009b). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo. *Humanidades Médicas*.

Machado, E., & Montes de Oca, N. (2009f). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: otros eslabones de la habilidad solucionar problemas. *Humanidades Médicas* 9 (2), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000200003&lng=es&tlng=pt. .

Machado, E., Montes de Oca, N., & Mena, A. (2008e). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. XIII, No. 1, 156-180.

Manassero, M., Vásquez, Á., & Acevedo-Díaz, J. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*.

Marcillo, C. (2014). Formación continua de los docentes universitarios. XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU (págs. 1-11). Florianópolis – Santa Catarina – Brasil: INPEAU.

Marín, H. M. (2002). Desarrollo de competencias en el docente universitario de acuerdo a las exigencias de los actuales procesos organizacionales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 8(1), 183-194.

Martínez, G., & Zermeño, M. (2018). Actualización académica y profesional en la comunicación organizacional: un reto para la AMIPCO. *Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, 727-748.

- Mas, M., & Alonso, Á. (2002). Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 20(1), 15-27.
- ME. (2001). *Marco para la Buena enseñanza*.
- Melgar, S., Botte, E., Raiter, A., Jaichenco, V., Fumagalli, J., Giussani, L., . . . Solana, Z. (2009). *La formación Docente en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires.
- Merieu, P. (2002). Formación de profesores y aprendizajes. *Cátedra Emblemática "Alvaro Pio Valencia"*, 13-36.
- Miranda-Lena, T. (2011). El modo de actuación profesional y su formación en las carreras pedagógicas. *Varona*, 24-28.
- Muñoz, J., Villagra, C., & Sepúlveda, S. (2016). El proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizajes en el contexto e la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, 77-91.
- Núñez Rojas, N. (2014). Estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias. En O. Vigo Vargas, P. Palacios Contreras, & M. Aenao Vásquez, *Formación Universitaria basada en competencias: Currículo, Estrategias didácticas y evaluación* (págs. 119-200). Chiclayo: USAT.
- Núñez, N., & Palacios, P. (2004). La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-8.
- Parra, A. O. (2008). *Método para la Formación Ppermanente del docente de la Educación Inicial en el sector rural indígena, estado Apure, Venezuela*. Tesis doctoral, Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran".
- Pereira, L., Suárez, W., & Hernández, J. (2008). Problemas de la investogación en las universidades venezolanas. *Espacios*, 25-27.
- Pérez Machín, M., González Capdevilla, O., Rodríguez Rivas, M., & Zayas González, M. (may.-ago de 2011). Contribución de la disciplina Farmacología al desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de Medici-

- na. *EDUMECENTRO*, 3(2). Obtenido de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/122/247>
- Pérez, M., Valenzuela, M., Díaz, A., González, J., & Núñez, J. (2011). Disposición y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 441-449.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada de las intenciones a la acción*. Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende prepara para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* España: Graó.
- Pimentel, L. (2013). Cognição imaginativa. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 3(6), 96-104.
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3-24.
- Rodríguez Espinar, S. (1994). El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia . *Revista de enseñanza universitaria*, 35-55.
- Rojas, H., & Méndez, R. (2013). Como enseñar a investigar. *Educación y educadores*, 16(1), 95-108.
- Ros, M. (2004). Las competencias profesionales adquiridas en medicina familiar y comunitaria. Una mirada desde tutores y residentes. *Educ Méd.* 7 (4), 125-131.
- Rosario, V., Marún, E., Barrera, M., & Alvarado, M. (2011). La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y ciencia (ISSN 2448-525X)*, 1(37), 91-108.
- Saavedra, E., Goyes, N., & Valencia, J. (2011). *Análisis y caracterización de la gestión didáctica del docente en una secuencia didáctica sobre la continuidad y límite, desde la teoría de situaciones didácticas*. Cali: Repositorio digital de documentos Universidad del Valle.
- Saavedra, R., López, D., Barbe, A., & Leyva, L. (ene.-abr de 2007). Propuesta de estrategia para el desarrollo de la actividad investigativa. *Rev Hum Med*,



7(1). Obtenido de http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202007000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Sánchez – Parga, J. (2003). *Docencia Universitaria. Para un manifiesto antipedagógico*. Quito: Abya-Yala.
- Sánchez, L. (2009). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la dinámica del proceso de formación para la investigación científica en la educación superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente: Tesis doctoral.
- Santos Abreu, I. (2002). *Estrategia de formación continuada en Educación Ambiental para docentes*. Santa Clara: ISPFV.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torres, A. (2006). La Universidad Santo Tomás y su contribución en el campo de la Educación a Distancia en Colombia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9(1-2), 93-125.
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N., & Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 129-146.
- Tovar-Gálvez, J., & García, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educ. Pesqui., São Paulo*, 881-895.
- Tünnerman, C. .. (2011). *Cambios y Transformaciones Universitarias*. . Oxaca: Universidad Autónoma “Benito Juárez”.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación, Bruselas: UE.
- UNESCO. (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. Francia: UNESCO.

- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka. Enseñanza y Divulgación Científica* 4(2), 247-271.
- Vázquez, a., Acevedo J., A., & Manassero, M. A. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Enseñanza de las Ciencias* 4 (2): pp. 2-5.
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Ed. Pueblo Educación (1a. reimpresión).
- Vigotsky, L. (1997). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *Planes de formación del profesorado universitario*. Encuentro ANECA sobre la evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias: <http://www.aneca.es/servicios/docs/>.
- Zabalza, M. (2007a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007b). *Planes de formación del profesorado universitario. Encuentro ANECA sobre la evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias*. Burgos: <http://www.aneca.es/servicios/docs/>.
- Zabalza, M. (2009). *Ser profesor universitario hoy. La cuestión universitaria*. España: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf.
- Zabalza, M. A. (2009). *Ser profesor universitario hoy. La cuestión universitaria. La Cuestión Universitaria*.

MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

1^{ER} E D I C I Ó N

Publicado en Ecuador
Noviembre del 2019

Edición realizada desde el mes de agosto del año 2019 hasta noviembre del año 2019, en los talleres Editoriales de MAWIL publicaciones impresas y digitales de la ciudad de Quito.

Quito – Ecuador

Tiraje 150, Ejemplares, A5, 4 colores; Offset MBO
Tipografía: Helvetica LT Std; Bebas Neue; Times New Roman; en tipo fuente y familia.



MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS



Dra. Concepción Elizabeth Marcillo García PhD.

Doctora en Ciencias Pedagógicas; Magister en Desarrollo Educativo;
Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa;
Diplomado en Autoevaluación y Acreditación Universitaria;
Diplomado en Liderazgo Educativo;
Doctora en Ciencias de la Educación Especialización Pedagogía;
Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Parvulario;
Profesora de Segunda Enseñanza Especialidad Educación Parvulario

Docente Investigadora de la Universidad Estatal del Sur de Manabí



ISBN: 978-9942-826-00-8



© Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o procedimiento.

CREATIVE COMMONS RECONOCIMIENTO-NO-COMERCIAL-COMPARTIRIGUAL 4.0.

