



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR
“DR. LUIS ALONSO APARICIO”
FACULTAD DE POSGRADOS Y EDUCACIÓN CONTINUA

**DIAGNÓSTICO DE LAS CONDICIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA
DEL CONOCIMIENTO DOCENTE EN EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y SU APLICACIÓN EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS
DE ASIGNATURA. AÑO 2023. (ESTUDIO DE CASO)**

**TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTADO POR:
LICENCIADO NAUN OSEAS ONOFRE MENDOZA

ASESOR
MAESTRO JOSÉ ARÍSTIDES RAMOS SÁENZ

MARZO, 2024

SAN SALVADOR

EL SALVADOR

CENTROAMÉRICA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR
DR. LUIS ALONSO APARICIO**

**INGENIERO LUIS MARIO APARICIO GUZMÁN
RECTOR**

**MAESTRO MANUEL ERNESTO APARICIO GUZMÁN
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN**

**MAESTRO LUIS EDUARDO RIVERA CUÉLLAR
VICERRECTOR ACADÉMICO**

**LICENCIADA FIANA LIGIA CORPEÑO RIVERA
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA**

**MAESTRA MARÍA JULIA MENJÍVAR ALVARADO
DECANA DE FACULTAD DE POSGRADOS Y EDUCACIÓN CONTINUA**

**LICENCIADA ROXANA MARGARITA RUANO CASTILLO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ACADÉMICA**

SAN SALVADOR, MARZO 2024



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR
DR. LUIS ALONSO APARICIO**

MIEMBROS DEL JURADO EVALUADOR

**Doctor Julio César Martínez Rivera
Presidente**

**Maestro Rolando Ernesto Herrera Sánchez
Primer Vocal**

**Maestra Maritza Evelyn Mena Mira
Segundo Vocal**

**Maestro José Arístides Ramos Sáenz
Asesor**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR
"Dr. Luis Alonso Aparicio"
Facultad de Posgrados y Educación Continua

Mes: MARZO

Año: DOS MIL VEINTICUATRO

En la Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio" (Modalidad Virtual), a las diecinueve treinta horas del día trece de marzo del año dos mil veinticuatro, siendo éstos el día y la hora señalados para la defensa del trabajo de graduación titulado: "DIAGNÓSTICO DE LAS CONDICIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL CONOCIMIENTO DOCENTE EN EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SU APLICACIÓN EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA. AÑO 2023. (ESTUDIO DE CASO)", presentado por el: LIC. NAUN OSEAS ONOFRE MENDOZA, para optar al grado de MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN. El tribunal estando presente el interesado, después de haber deliberado sobre la defensa de su trabajo de graduación, ACUERDA: **APROBAR**

DR. JULIO CÉSAR MARTINEZ RIVERA
Presidente

MTRO. ROLANDO ERNESTO HERRERA SÁNCHEZ
1er. Vocal

MTRA. MARITZA EVELYN MENA MIRA
2do. Vocal

LIC. NAUN OSEAS ONOFRE MENDOZA
Sustentante

DEDICATORIA

En la travesía de la vida profesional, la perseverancia es el faro que ilumina nuestro camino en los momentos más oscuros. A través de desafíos y obstáculos, recordemos que cada paso hacia adelante, por pequeño que sea, nos acerca al triunfo. La verdadera grandeza reside en la constancia frente a la adversidad, que nos enseña a que sigamos perseverando, porque en cada esfuerzo persistente encontramos la fuerza para alcanzar nuestras metas y superar cualquier dificultad que se presente en nuestro camino.

En ese sentido y en ese orden dedico este triunfo a Dios quien es la fuente de sabiduría y guía divina en cada paso de este viaje educativo.

A mi amada esposa, **Yanci Lisseth Henríquez de Onofre**, mi compañera incansable en cada etapa de este viaje. Su amor y apoyo han sido mi mayor motivación. Gracias por ser mi roca, por entender las largas noches de estudio y celebrar cada pequeño triunfo a mi lado. Este logro es nuestro, y esta tesis lleva impresa la esencia de tu aliento y amor constante.

Dedico este logro a mi familia, cuyo amor y respaldo han sido el cimiento de mi éxito. A mis padres, **Miguel Ángel Onofre** y **María Ericelia Mendoza** por su sacrificio y enseñanzas invaluable. A mis hermanos, por compartir risas y desafíos. A toda la familia, por ser mi red de apoyo constante. Este logro es tan suyo como mío, y cada página de esta tesis lleva el reflejo de nuestro vínculo indestructible.

A mis amigos, quienes han sido faros luminosos en los momentos oscuros y compañeros invaluable en las alegrías compartidas. Agradezco los consejos sinceros y la complicidad en este viaje. Cada página de esta tesis lleva la impronta de nuestra amistad, recordándome que el éxito es más significativo cuando se comparte con seres queridos como ustedes.

Finalmente dedico este logro a mí mismo, un recordatorio de la perseverancia y el esfuerzo dedicados en este viaje. En los momentos de duda, encontré la fortaleza interior para seguir adelante. Este logro no solo representa conocimiento adquirido, sino también la prueba de que la autodisciplina y la dedicación pueden convertir sueños en realidad. Aquí está el fruto de mi propio crecimiento y determinación.

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a Dios, cuya guía y fortaleza me han sustentado a lo largo de este arduo proceso de investigación. A mi amada familia, agradezco su inquebrantable apoyo y comprensión durante las largas jornadas de trabajo. A mi esposa, mi pilar, gracias por ser mi fuente de inspiración constante.

A mis queridos suegros, agradezco su amor, apoyo y comprensión a lo largo de este desafiante viaje académico. Su aliento y generosidad han sido una luz en momentos difíciles. Gracias por ser una parte fundamental de mi vida y por contribuir positivamente a la culminación de este logro académico.

Mi reconocimiento especial al equipo técnico de la escuela de posgrados, cuya dedicación y experiencia fueron fundamentales para superar los desafíos técnicos. A mi asesor, gracias por su dirección sabia y compromiso. Cada uno de ustedes ha contribuido significativamente a este logro, y estoy sinceramente agradecido por su apoyo incondicional.

A mis profesores, mentores sabios cuya guía ha iluminado mi camino académico. Agradezco su paciencia, conocimiento compartido y el estímulo constante para superar mis límites. Cada lección aprendida con ustedes ha contribuido a mi crecimiento, y esta tesis refleja la calidad de su enseñanza en cada línea. Gracias por ser fuentes inagotables de inspiración.

A mis respetados jurados, cuyas críticas constructivas y sabias sugerencias enriquecieron significativamente mi trabajo. Agradezco sinceramente su tiempo y dedicación para evaluar mi trabajo de tesis, contribuyendo al crecimiento de este proyecto académico. Su experiencia y orientación han dejado una marca indeleble en mi desarrollo como investigador.

RESUMEN

Este estudio tiene como propósito, determinar la influencia que tienen las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de las Instituciones de Educación Superior en la aplicación de los programas de las asignaturas, aprendizajes previos sobre el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra, modalidad del servicio de la formación continua y aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas de los docentes de la Universidad Modular Abierta Sede Central en el año 2023.

El enfoque metodológico utilizado es corte cuantitativo exploratorio y descriptivo, fundamentado en un diseño no-experimental basado en las opiniones, como elementos objetivos de cuantificación, se trabajó con “agregados de unidades”, que tuvo como consecuencia reunir las percepciones de 138 docentes universitarios de la Universidad Modular Abierta en la Sede Central en San Salvador. Los resultados del estudio en términos generales muestran que las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa y su aplicación en el desarrollo de los programas de asignatura, permiten fortalecer el trabajo que realizan los actores educativos de las instituciones educativas objeto de estudio.

Palabras Claves: formación continua, conocimiento docente, programas de las asignaturas, aprendizajes previos, investigación educativa.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the influence that the conditions have for the continuous training of teaching knowledge in the area of educational research of Higher Education Institutions in the application of subject programs, prior learning on the development of educational projects. professorial research, modality of the continuous training service and applicability of learning in the subject programs of the teachers of the Universidad Modular Abierta Headquarters in the year 2023.

The methodological approach used is an exploratory and descriptive quantitative approach, based on a non-experimental design based on opinions, as objective elements of quantification, we worked with “aggregates of units”, which resulted in gathering the perceptions of 138 university professors of the Universidad Modular Abierta at the Headquarters in San Salvador. The results of the study in general terms show that the conditions for the continuous training of teaching knowledge in the area of educational research and its application in the development of subject programs, allow strengthening the work carried out by the educational actors of the target educational institutions. study.

Keywords: continuous training, teaching knowledge, subject programs, prior learning, educational research.

ÍNDICE

Contenido

PRESENTACIÓN	i
INTRODUCCIÓN.....	iii
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
1.1 Antecedentes.....	17
1.2 Definición o planteamiento del estudio.....	21
1.2.1 Pregunta general	23
1.2.2 Preguntas específicas:.....	23
1.3 Objetivos de investigación	23
1.3.1 Objetivo general:	24
1.3.2 Objetivos específicos.....	24
1.4 Establecimiento de hipótesis	24
1.4.1 Hipótesis General	24
1.4.2 Hipótesis específicas.....	25
1.5. Justificación del estudio	26
1.6. Alcances y limitaciones del estudio.....	29
1.6.1 Alcances	29
1.6.2 Limitaciones	29
1.6.3 Delimitación del estudio.....	30
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	31
2.1 Formación Continua	31

2.1.1	Antecedentes de la Formación Continua.....	31
2.1.2	Consideraciones para la formación continua de personal docente universitario.	33
2.1.3	Conocimientos previos y estilos de aprendizaje.....	35
2.2	Competencias Investigativas	36
2.2.1	Taxonomía De Las Competencias Investigativas.....	38
2.2.2	Investigación Formativa	41
2.3	Investigación Educativa.....	42
2.3.1	Acercamiento a la realidad	43
2.3.2	Formación de Investigadores.....	43
2.4	La investigación como herramienta de aprendizaje	44
2.4.1	Aprendizaje basado en proyectos de investigación	46
2.5	Programas de Asignaturas	49
2.6	Modalidad del servicio de la educación	51
2.5.1	¿Qué es el Blended Learning?.....	52
2.5.2	Blended Learning y Aprendizaje.....	52
2.5.3	Modalidad no presencial.....	53
2.5.4	Objetivo de la modalidad no presencial.....	54
2.6	Planes de formación continua.....	55
2.7	Enfoque por competencias.....	57
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....		59
3.1	Método o enfoque metodológico	59
3.2	Participantes	60
3.3	Técnicas e Instrumentos	61

3.3.1 Validación del Instrumento	63
3.4 Estrategia de análisis de datos	64
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	65
4.1 Resultados del Diagnóstico sobre Competencias Investigativas	65
4.2 Resultados de del instrumento de investigación.....	73
4.3 Comprobación de las hipótesis	90
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA.....	98
5.1. Conclusiones.....	98
5.2. Propuesta de mejora sobre Plan de Formación Continua para la Universidad Modular Abierta.....	100
Referencias.....	115
ANEXOS	124
A. Instrumento para diagnóstico de Investigación	124
B. Instrumento de Investigación	128
C. Matriz de Congruencia	131

PRESENTACIÓN

El presente estudio en términos generales, está orientado hacia la determinación de la influencia que tienen las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de las Instituciones de Educación Superior en la aplicación de los programas de las asignaturas; y en términos específicos se ha encaminado a la identificación de la influencia que tiene los aprendizajes previos sobre el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra; descripción de la influencia que tiene la modalidad del servicio de la formación continua en la aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas; determinación de la influencia que tiene un plan de formación continua en las planificaciones bajo el enfoque por competencias; y la elaboración de una propuesta de mejora que responda a la problemática en estudio, y a los hallazgos encontrados sobre las condiciones para la formación continua, investigación educativa y aplicabilidad de los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023.

El enfoque investigativo utilizado en este estudio es de tipo cuantitativo, exploratorio y descriptivo, porque se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico descriptivo con medias, frecuencia y porcentajes, a fin de establecer pautas de comportamiento y comprobar las hipótesis planteadas; se centra la atención en los aspectos objetivos de cuantificación del fenómeno social de la formación continua en las competencias de la investigación en docentes universitarios, en donde se trabajará con una población de 138, de estos 125 docentes en función de hora/clase y 13 en función de tiempo completo, todos de las facultades de la Universidad Modular Abierta, que tienen características comunes de interés primordial para esta investigación.

La recolección de la información está orientada a responder a la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cómo las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023?

Las preguntas específicas que pretenden dar respuesta con los datos de este estudio son las siguientes: ¿Cuál es la influencia que tiene los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes de la Universidad Modular Abierta en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023?, ¿Cómo influye la modalidad del

servicio de la formación continua en la aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023?, ¿Qué influencia tiene el plan de formación continua en las planificaciones bajo el enfoque por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023?

Los resultados del estudio en términos generales mostrarán que:

Las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas; los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes de la Universidad Modular Abierta influyen en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra; existe influencia entre la modalidad del servicio de la formación continua y aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta; y que un plan de formación continua tiene influencia positiva en las planificaciones bajo el modelo por competencias en la Universidad Modular Abierta.

INTRODUCCIÓN

En El Salvador existen 24 universidades, entre ellas una estatal, doce institutos especializados, seis de ellos estatales y cinco institutos tecnológicos, dos de ellos estatales. Según el Ministerio de Educación (MINED, 2021), con datos del Nuevo CONACYT, (2022) en cuanto al personal de la Instituciones de Educación Superior, el 91% son docentes, 8% son docentes investigadores y solo 1% son investigadores, esto denota las competencias en la rama de investigación que se encuentra en las Instituciones de Educación Superior en El Salvador.

Imbernón (1991), señala que la investigación: “...es la actitud y proceso de indagación de nuevas ideas colectivas, de propuestas y aportaciones para la solución, de situaciones conflictivas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación.” (Pág. 69) En este sentido ya se considera el ámbito de la investigación, condición que debe ir de la mano con la innovación, dado que a través de dicha indagación se visualizan las áreas de oportunidad para llevar a cabo estrategias novedosas y atractivas académicamente hablando, tomando en cuenta que esta misma es un eje fundamental para la educación superior junto a la docencia y proyección social. En esta oportunidad, la presente investigación se ha realizado con énfasis en la población estudiantil y docentes de la Universidad Modular Abierta en el 2023.

La nueva era del conocimiento obliga a las instituciones y sus profesores a estar preparados para impartir habilidades complejas para hacerle frente al avance tecnológico y globalizado. Bajo esta premisa, es fundamental fortalecer las competencias profesionales del docente (UNA, 2014). El docente no deja de aprender durante su existencia, un buen docente siempre debe estar actualizado, el docente que tiene grados académicos en su carrera está predispuesto a mejorar su sistema educativo. Las instituciones dedicadas a formar profesionales de la educación deben formar el carácter reflexivo e investigativo de manera tal que se desarrolle como profesional al servicio de la colectividad solucionando problemas de su sistema educativo. Carr (1996). Del mismo modo, Latorre (2003) sostiene que “El docente debe entender que como educador del siglo XXI es responsable de su autoformación, autodesarrollo y autoaprendizaje. Los maestros son seres humanos que trabajan para la formación de otros seres humanos” (p.74).

El interés general del estudio está orientado a dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023?, con especial atención a las interrogantes específicas que dan lugar a los objetivos específicos, estas son: primera interrogante ¿Cuál es la influencia que tiene los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes en el desarrollo de proyectos de cátedra?, segunda interrogante ¿Cómo influye la modalidad del servicio de la formación continua en la aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas?, y la tercera interrogante ¿Qué influencia tiene el plan de formación continua en las planificaciones bajo el enfoque por competencias?. Todas tendrán su lugar de estudio y desarrollo en la Universidad Modular Abierta en el año 2023.

El presente documento contiene el primer avance del informe de la investigación sobre el “Diagnóstico de las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa y su aplicación en el desarrollo de los programas de asignatura”, este consta de los apartados siguientes:

En el apartado correspondiente a la presentación, se presenta información general sobre el tema de estudio, su importancia, aportes, pertinencia para lograr la mejora de la educación superior que ofrece la institución, motivación de la investigación para adentrarse en la temática, beneficios personales y sociales. Asimismo, se define la línea de investigación con la que se trabaja todo el documento y cómo esta tiene especial relevancia con todo el tema de análisis en el contexto de la Educación y la Investigación.

En el apartado de la introducción, se pretende acercar a los lectores al trabajo que se ha realizado, su desarrollo está condicionado únicamente al trabajo en sí; es decir, que su intencionalidad es introducir al estudio realizado, circunscribiéndose a lo que se desarrolló en él. Es así como se abordan, los capítulos que la componen y una descripción de cada uno de ellos.

El Capítulo 1, presenta el planteamiento del problema en donde se expone la necesidad de realizar esta investigación, por tanto, se sustenta el interés que existe en proyectar este estudio al respecto. Este apartado contiene los antecedentes, la definición o

planteamiento del estudio, los objetivos generales y específicos, la justificación del estudio, los alcances y las limitaciones del estudio.

El Capítulo 2, fundamenta el marco teórico del fenómeno objeto de estudio, se analiza desde una perspectiva sociológica, filosófica y epistemológica, a partir de posturas de diversos autores, que fundamentan y respaldan conceptual y teóricamente los principales propósitos del estudio y la posición del investigador, para dar sustento conceptual a los resultados de esta investigación en el año dos mil veintitrés.

El Capítulo 3, explicita la metodología, donde se explica cómo se realizará el proceso de investigación, enfocándose en el trabajo de campo. Se describen y argumentan las principales decisiones metodológicas adoptadas, detallando el método y enfoque metodológico, los tipos de investigación, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de información y la estrategia de análisis de datos.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El capítulo uno contiene el planteamiento del problema, en el que se expone la necesidad de realizar la investigación titulada “Diagnóstico de las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa y su aplicación en el desarrollo de los programas de asignatura. Año 2023. (Estudio de caso)”, con énfasis en la población estudiantil de la Universidad Modular Abierta.

El interés que existe en proyectar este estudio, se sustenta en la necesidad de conocer más sobre la realidad en la formación que los docentes tienen en áreas específicas como la investigación educativa, ya que las exigencias que ahora sustentan la enseñanza contienen mayor rigurosidad para asegurar el aprendizaje de estudiantes con distintas competencias en grupos multidisciplinarios.

Para ello las Instituciones de Educación Superior, deben servir programas de formación continua que garanticen la actualización de la planta docente con temas a la altura de las nuevas generaciones. Ya que la universidad para García & Zavala (2014) se constituye como el lugar de generación de conocimientos y el referente de desarrollo de la ciencia y la tecnología. En tales circunstancias, la responsabilidad de que la universidad cumpla con su misión se sustenta en el desempeño de los docentes que ejercen la cátedra universitaria.

La formación es la base de la innovación y producción del conocimiento, por tanto, es preciso que se preste mayor atención al fortalecimiento del campo de la investigación y en este estudio a la investigación educativa.

Este apartado constituye el primer acercamiento al objeto de estudio, presentando una panorámica general a estudiar, describe la problemática a ser abordada a partir de los subapartados siguientes: Antecedentes (1.1), definición o planteamiento del problema (1.2), objetivos (1.3), establecimiento de hipótesis (1.4), justificación (1.5), alcances y limitaciones del estudio (1.6).

1.1 Antecedentes

Los antecedentes de la investigación, constituyen los aspectos teóricos más cercanos a la orientación científica del tema objeto de estudio, se enfocan en el análisis de las

investigaciones realizadas sobre la docencia y la formación continua, la investigación educativa y desarrollo de programas en las asignaturas.

Para el desarrollo en este apartado, se realiza la indagación documental para estudiar y analizar la bibliografía relacionadas a las variables, se estudiaron documentos, resultados de investigaciones afines.

En cuanto a la variable formación continua, se vuelve una necesidad en las IES, desde la premisa de que nunca se deja aprender, y en la docencia se vuelve una necesidad, de manera autodidacta o desde la oferta de las IES para fortalecer las competencias de cada docente en el aula, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura por sus siglas (UNESCO) desde 1997, Art. 10, literal (a), establece lo siguiente:

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.

Esto supone, la importancia que conceden los organismos internacionales al tema de las competencias en investigación, son tomados en cuenta debido a que son relevantes porque intervienen en la construcción del aprendizaje que se adquiere en los contextos de la educación superior. En estudios más reciente la (UNESCO), según su director Bokova (2015): "...pone de manifiesto que la investigación es un factor de aceleración del desarrollo económico y, a la vez, un elemento determinante en la construcción de sociedades más sostenibles y susceptibles..." (pág. 2).

Agrega el estudio que "al hablar de formación de docentes se pone en juego el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos e instituciones educativas", por cuanto está en estrecha relación con lo manifestado por la UNESCO en cuanto a buscar en los docentes universitarios un desarrollo que no sólo se encamine a su profesionalización,

sino que vaya mucho más allá, a formar al “ser” docente y apuntalar en buena medida el desarrollo de la institución educativa.

Dicho de otra manera, según De Vita & Mendoza (2019), se entenderá el término de investigador como aquella persona denominada sujeto-investigador que, apoyado en su intencionalidad, curiosidad y criticidad comienza a buscar conocer, para compensar necesidades particulares, mutuas, materiales, científicas, en cuyo proceso va adquiriendo, acumulando nociones y prácticas.

La formación continua de los docentes universitarios, es una necesidad que no solo envuelve en la obligación a los docentes, sino también a la Instrucción de Educación Superior a la que sirve, ya que tener en el personal docente, personas con las capacidades correctas ayuda en la formación de los estudiantes, en ese sentido la institución tiene la obligación de desarrollar y potenciar a sus docentes en las competencias como la investigación y el modelo de enseñanza de acorde a las necesidades del momento, fortaleciendo el desarrollo de todo el sistema educativo, criterio que comparte Sánchez J. (2001) al expresar que “(...) el progreso de la Universidad está estrechamente relacionado con el protagonismo que genere y desempeñe cada docente en el ejercicio de su actividad profesional”. (pág.15)

Diferentes estudios (Birgin, Vassiliades, Mihai, Donini y Pini, 2014; Piscocoya, 2005) coinciden en que los retos y desafíos de la sociedad actual motivan a que los procesos de formación docente se fortalezcan continuamente a fin de elevar los niveles de calidad de dichos procesos, para que los nuevos profesionales de la docencia cuenten con las competencias necesarias que les permitan contribuir, con garantías de éxito, al desarrollo de la sociedad desde la educación. Para ello, es necesario que los diversos procesos de cambio que se toman, en aras de actualizar y mejorar los procesos de formación docente estén respaldados por información científica producto de investigaciones educativas realizadas al respecto.

En el contexto de El Salvador se vuelve una necesidad fortalecer los procesos de investigación educativa que, según Hurtado-Leon y Toro-Garrido (2007) contribuyen a dar respuesta en forma científica a las necesidades intereses y problemas de la formación docente. PREAL (2008), Vélaz y Vaillant (2009) y Binaburo, Iturbide y Muñoz (2009) coinciden en que la enseñanza siempre está inserta en un sistema educacional que posee sus propias complejidades históricas, culturales, económicas y sociales; frente a dichas

complejidades, los sistemas educativos deben impulsar constantes esfuerzos para mejorar la calidad de la formación de quienes contribuyen directamente en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es evidente que el gremio docente constituye un pilar fundamental, aunque no exclusivo, para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas en las comunidades educativas y, por ende, los niveles de calidad educativa en cada comunidad.

En la actualidad, los diferentes cambios curriculares y su ejecución en las actuales exigencias educativas y los nuevos escenarios sociales reclaman volver la mirada hacia la figura del profesor, para apoyarle de mejor forma en el desarrollo de las competencias docentes que contribuyan a mejorar sus orientaciones a los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Aunado a eso que la docencia requiere de especializarse en la materia para entregar lo mejor en la enseñanza, Pérez menciona que “El concepto de Formación implica desarrollar acciones tendentes a estrechar la relación entre el saber y la práctica tanto en profesionales como en aprendices, de un área del saber dada.” (2009)

Pérez (2009) también mantiene que la formación no puede estar sujeta sólo al dominio de competencias prácticas ya que su fin se orienta a ejercer una acción sistemática sobre individuos y grupos que transforme el saber-hacer, pero también el saber-obrar y el saber-pensar. A partir de esta teoría es que se aspira que esta acción profunda coadyuve al desarrollo del pensamiento crítico.

En el currículo de la formación en Investigación Educativa, este propósito se ha visto desvirtuado por el excesivo énfasis que han recibido los aspectos prácticos en los Programas y Objetivos Curriculares. A esto agrega Delgado (2006) donde dice que: De allí que el atributo que la educación tecnocrática le otorga a la Formación Docente, en cuanto que debe procurar la formación de recursos humanos competentes para cumplir con roles previamente asignados, oculta que el aspecto fundamental a estudiar exhaustivamente es la naturaleza de la contribución de la Formación en la construcción de la concepción ontológica de la realidad socioeducativa.

Estas interpretaciones al ser introducidas y difundidas por el currículo en Investigación Educativa son determinantes en la praxis investigativa. Por lo tanto, para Delgado (2006) las definiciones ontológicas sobre la realidad social y las relaciones que se establezcan entre los investigadores y los investigados, orientarán las estrategias y

procedimientos metodológicos en el proceso investigativo. Es allí donde se originan las diferencias entre la Formación de base epistemológica cuantitativa y la Formación de base epistemológica cualitativa.

Según el estudio realizado en el 2016 en El Salvador sobre las “Competencias docentes de los profesores en formación según opinión de los docentes formadores” Romero & Torres, sostienen que frente a los tiempos de cambio en la sociedad actual, es necesario que se introduzcan transformaciones y se puedan implementar favorablemente nuevas estrategias de formación docente, orientadas al desarrollo de competencias fundamentales para ejercer la docencia; dentro de ellas las competencias investigativas, en otras palabras, el reto es pasar de la educación preocupada por la asimilación o acumulación de conocimientos a la formación dirigida a la acomodación y construcción de saberes prácticos como lo advierte (Zabalza, 2004). En este sentido, la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza durante la labor docente, así como rol del profesorado de educación superior son de vital importancia para el desarrollo de las competencias que requieren los nuevos profesionales de la docencia. Frente a los retos y desafíos de la sociedad actual, es una necesidad el cambio de rumbo de la enseñanza tradicional aplicada en el aula de educación superior para generar en los nuevos profesionales de la docencia teorías implícitas del profesorado que contribuyan a mejorar su desempeño docente.

1.2 Definición o planteamiento del estudio.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación irrumpen la vida cotidiana de los seres humanos e influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje; la inteligencia artificial avanza hacia aprendizajes basados en patrones no humanos que cambian las reglas del juego y sustituyen al ser humano de los procesos productivos.

Triana (2021) argumenta que los Sistemas de Ciencia, Tecnología e Innovación (SCTI) de cada país son fenómenos particularmente complejos y heterogéneos, producto de las diferentes dinámicas de desarrollo de cada región. En la mayoría de los países latinoamericanos, los SCTI han cobrado una mayor importancia, a partir de su implicación en el diseño de políticas públicas y de ciencia, y la creación de diferentes mecanismos de articulación de redes que promueven y materializan procesos de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) aplicados en la sociedad.

Por consiguiente, González & Fernández (2022), aseguran que el fortalecimiento de la educación superior debe constituir un elemento fundamental para el desarrollo social. De ahí que la dinámica actual de los sistemas de Educación Superior tiene nuevas pautas de interacción. Hay una tendencia a crear sinergia a través de medios estratégicos tales como los procesos de investigación y la actualización de conocimientos mediante los posgrados en investigación y procesos de producción de conocimiento.

En este marco de ideas, la formación continua y el conocimiento sobre investigación se convierten en elementos fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países. La educación superior debe asumir el reto para la producción y circulación del conocimiento mediante la articulación de sus pilares esenciales: la Docencia, la Investigación y la Proyección Social.

Por ello los autores Alvarado y Peña (2021), aseguran que la Educación Superior en El Salvador, requiere de la incorporación de elementos curriculares que articulen las funciones básicas de la Universidad, que aporten en la formación profesional a través de procesos investigativos, mediante un marco regulatorio de las actividades científicas, es importante destacar que la producción científica de un país se mide sobre la base de sus indicadores, lo cual refleja de manera efectiva la calidad y los esfuerzos que se desarrollan en el campo de la investigación por parte de las instituciones de educación superior (IES).

Sobre la producción científica en El Salvador, Salinas y Quintanilla (2019), revelan que en el periodo 2017-2019, se publicaron 157 artículos en revistas científicas por año a nivel de las 24 universidades, institutos y entidades de gobierno. Estos datos reflejan una producción científica insuficiente en el país, puesto que, de 691 investigadores registrados en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, de los cuales, no se registra al menos un artículo por cada investigador. Respecto a la producción de libros en el período 2018-2019, Salinas y Quintanilla (2019), destacan que se registran 104 libros por año a nivel de todas las IES del país.

En este planteamiento es que se identifica la relevancia e importancia de sumar en la producción científica desde realidad educativa en el contexto particular del personal docente formando competencias que serán transmitidas a los estudiantes, a la vez concientizar a las autoridades de la Universidad Modular Abierta sobre la importancia de la formación continua

en el área de investigación educativa. Esto implica acercarse al problema, entendiendo y expresando que es una diferencia entre lo real y lo esperado, argumentando las causas y posibles consecuencias. En esta lógica a continuación se formulan la pregunta general y las preguntas específicas de la investigación.

1.2.1 Pregunta general

¿Cómo las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023?

1.2.2 Preguntas específicas:

¿Cuál es la influencia que tiene los aprendizajes previos de los docentes sobre investigación de la Universidad Modular Abierta en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023?

¿Cómo influye la modalidad del servicio de la formación continua en la aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023?

¿Qué influencia tiene el plan de formación continua en las planificaciones bajo el enfoque por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023?

1.3 Objetivos de investigación

Los objetivos se convierten en los propósitos principales del estudio y expresan el fin que se pretende alcanzar y, por tanto, todo el desarrollo del trabajo empírico o de campo se orienta a hacia el logro de los objetivos general y específicos planteados al inicio de esta investigación. Los objetivos se convierten en las guías de este estudio, su redacción clara y precisa ayuda a evitar confusiones, desviaciones e interpretaciones en el proceso de la investigación y son susceptibles de alcanzarse en el tiempo y recursos previstos.

En esta investigación es necesario plantear los objetivos en dos niveles: el general y el específico. El objetivo general refleja la esencia del planteamiento del problema y la idea expresada en el título de investigación; y los objetivos específicos se desprenden del general

y son formulados de forma que están orientados al logro del objetivo general, es decir, que cada objetivo específico está diseñado para lograr un aspecto de aquél, y todos en su conjunto, la totalidad del objetivo general. Los objetivos específicos son los pasos que se realizan para lograr el objetivo general. En este contexto, a continuación, se presentan los objetivos que sirven de guía y que orientaron el desarrollo de este estudio.

1.3.1 Objetivo general:

Determinar si las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023.

1.3.2 Objetivos específicos

- (a) Identificar la influencia que tiene los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes de la Universidad Modular Abierta en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023.
- (b) Describir la influencia que tienen la modalidad del servicio de la formación continua en la aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023.
- (c) Explicar la influencia que tiene un plan de formación continua en las planificaciones bajo el enfoque por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023.

1.4 Establecimiento de hipótesis

1.4.1 Hipótesis General

H_i: Las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023

H_o: No hay influencia entre las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta y la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023

Variable independiente

Condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa

Variable dependiente

Aplicación de los programas de las asignaturas

1.4.2 Hipótesis específicas**1.4.2.1 Hipótesis Específica N° 1**

H₁: Los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes de la Universidad Modular Abierta, influyen en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023.

H₀: No existe influencia entre los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes de la Universidad Modular Abierta y el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023.

Variable independiente

Aprendizajes previos sobre investigación

Variable dependiente

Desarrollo de proyectos de investigación de cátedra

1.4.2.2 Hipótesis Específica N° 2

H₂: Existe influencia entre la modalidad del servicio de la formación continua y aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023

H₀: No existe influencia entre la modalidad del servicio de la formación continua y aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023

Variable independiente

Modalidad del servicio de la formación continua

Variable dependiente

Aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas

1.4.2.3 Hipótesis Específica N° 3

H₃: El plan de formación continua tiene influencia positiva en las planificaciones bajo el modelo por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023

H₀: El plan de formación continua tiene influencia negativa en las planificaciones bajo el enfoque por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023

Variable independiente

Plan de formación continua

Variable dependiente

Planificaciones bajo el modelo por competencias

1.5. Justificación del estudio

La conveniencia de este estudio está centrada en investigar la influencia que tienen las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023.

Agregado a esto que transportar la investigación al ámbito educacional, implica concebir a la investigación educativa como un conjunto sistemático de conocimientos referentes a la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírica sobre diversos aspectos concernientes al universo de la educación. Así, se busca de modo sistemático nuevos conocimientos con el propósito de comprender y explicar los procesos y fenómenos educativos para mejorarla. Sabariego & Bisquerra (2004) citado por Benalcázar, (2019) indica que “hacer investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar

la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación” (p. 37).

Es por ello que es factible y pertinente realizar la investigación ya que se cuenta con los recursos financieros, materiales y humanos suficientes para llevarlo a cabo. Los resultados de la investigación serán agrupados, y no de manera individual, para respetar la confidencialidad y los principios éticos que rigen todo estudio.

En el sentido de las ideas referidas, la investigación y su originalidad parte desde el diagnóstico de las competencias investigativas que poseen los docentes y su abordaje desde la formación continua en el caso particular de la Universidad Modular Abierta, de acuerdo a los hallazgos, su campo de aplicación, puede entenderse de dos formas: como actividad curricular y co-curricular, la primera, como sostiene Benalcázar (2019), va desde el aula o mediante tareas de campo, cumpliendo los lineamientos y propósitos del área curricular, iniciándolos en la gestión de la información, por ejemplo, al elaborar informes o monografías y en estudios breves con rigor de carácter diagnóstico o exploratorio o de sondeo, bajo la atención del docente, sea como tarea de ejecución curricular, como actividades de las asignaturas, en las cuales los estudiantes deben participar activa, crítica y creativamente. Esto es, con conocimientos y en acción, se irán formando las competencias investigativas en los estudiantes para el proceso hasta concluir los estudios profesionales.

La relevancia social de la investigación, está orientada a la determinación de la influencia de la formación continua y el conocimiento de la investigación educativa en la aplicación de los programas de las asignaturas que se sirven en la oferta educativa de la Universidad Modular Abierta en el año 2023.

Es notable que la investigación y la educación representa una dupla trascendente para el desarrollo social. Y su relevancia en cuanto a los problemas por resolver en educación requieren con urgencia de una solución gestada desde la investigación y la atención de quienes toman decisiones. Parecido con la intencionalidad de la investigación formativa como lo menciona Oliver (2014), que refiere que la investigación formativa como el proceso mediante el cual profesores, estudiantes y la comunidad emprenden juntos la tarea de buscar respuestas a las múltiples incógnitas del conocimiento, aplicando procedimientos científicos y, en sentido restringido, constituye un proceso de aprendizaje para los estudiantes alrededor de los profesores investigadores, al participar en proyectos de investigación, iniciales o en

marcha. Es ahí donde los resultados de cada proyecto tienen sus actores beneficiados y al igual que este estudio pueden ser de mucho provecho para los actores educativos de las instituciones educativas del sector público y privado, las autoridades del Ministerio de Educación y la Universidad Pedagógica de El Salvador.

Las implicaciones prácticas que conlleva este estudio están orientadas a dar respuesta al problema de investigación denominado: ¿Cómo las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023? En el ámbito educacional, siguiendo a Morin (2007), se refiere que los actores del proceso formativo, los docentes, deben actuar como profesionales con solvente formación investigativa; es decir, promover en la formación de pre y posgrado, una formación en investigación para lograr las competencias investigativas que permitan investigar su práctica pedagógica como inserta en una realidad educacional compleja. Es de precisar que, la investigación educativa recorre el vasto marco de la extensión del fenómeno educativo y pretende comprenderlo para transformar.

Asimismo, se dejará abierta la oportunidad para que el futuro se puedan realizar otros estudios dirigidos a dar respuesta a esta y otras interrogantes similares sobre los aprendizajes previos de investigación y el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra; modalidad del servicio de la formación y la aplicabilidad oportuna en los programas de las asignaturas; plan de formación continua y planificación con enfoque por competencias, todo en las Instituciones de Educación Superior en El Salvador, lo que permitirá tener un mejor panorama nacional sobre este objeto de estudio.

El valor teórico de este estudio enfatiza en que a partir de los resultados se generarán aportes teóricos para determinar, explicar y comprender la influencia de formación continua en materia de investigación educativa y los beneficios para los programas de las asignaturas que traerá consigo las competencias primero para el docente, que dará como resultados estudiantes con aptitudes y actitudes que son requeridas en la sociedad, resultados que serán de importancia trascendental para orientar la realización de futuras investigaciones a nivel nacional sobre este objeto de estudio.

La utilidad metodológica de la investigación está encaminada a la construcción de un nuevo instrumento para la recopilación y análisis de las competencias sobre investigación

educativa que tienen los docentes, esto para desarrollar un plan de formación continua dirigido a las verdaderas necesidades que lleven como propósito el bienestar de las/los docentes y estudiantes de las diferentes IES, guiada por el paradigma positivista, la lógica de la verificación, el enfoque cuantitativo, técnica de la encuesta y un cuestionario como instrumento de recogida de información de la población objeto de estudio.

1.6. Alcances y limitaciones del estudio

1.6.1 Alcances

Los alcances de esta investigación indican hasta dónde se llega en el nivel exploratorio y descriptivo con el estudio y su principal implicancia está relacionada con los objetivos que se ha propuesto alcanzar, que a continuación se especifican:

- Identificación de la influencia que tienen los aprendizajes previos de los docentes sobre investigación educativa en la Universidad Modular Abierta en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023.
- Determinación de la relación de la modalidad del servicio de la formación continua y su influencia en la aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023.
- Descripción de la influencia que tiene un plan de formación continua en las planificaciones bajo el enfoque por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023.
- Elaboración de una propuesta de mejora que responda a la problemática estudiada y a los hallazgos encontrados sobre las condiciones para la formación continua, investigación educativa y aplicabilidad de los programas de asignaturas en la Universidad Modular Abierta.

1.6.2 Limitaciones

Según estudios similares Marcillo (2018) menciona que existen criterios coincidentes de parte de los docentes al estar de acuerdo con que las limitaciones en la formación continua están relacionadas con la formación académica, científica y tecnológica. Es decir que los

docentes consideran que su formación como profesionales técnicos, dificulta la formación continua docente, su experiencia en este campo como lo es en la investigación, adolece de mayor injerencia por parte de la universidad. El ejercicio docente requiere de profesionales con desempeño vinculado intrínsecamente a la profesión como lo dice Manassero & Acevedo (2005), citado por Marcillo (2018).

En cuanto a la gestión institucional para la formación continua docente, existen limitantes en la oferta de programas y la valoración de resultados, organización del potencial científico y tecnológico, y espacios para la reflexión de la experiencia educativa. Es decir que si bien es cierto que es una necesidad de cumplimiento de un pilar de la educación superior como lo es la investigación, no existe una oferta dirigida al fortalecimiento de esas competencias en la institución en estudio.

1.6.3 Delimitación del estudio

1.6.3.1 Delimitación Teórica:

La investigación está orientada a la determinación de la influencia de las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023, a partir de la fundamentación teórica de autores contemporáneos que desarrollan aspectos relacionados con la temática de investigación.

1.6.3.2 Delimitación Geográfica:

El estudio está circunscrito a la ubicación espacial de la Institución de Educación Superior, tal como se detalla a continuación: Universidad Modular Abierta, ubicada en la 1ra Calle Poniente, Numero 2817, San Salvador, El Salvador, teléfono 2260-9229.

1.6.3.3 Delimitación Social:

La investigación se realizó con decanos, docentes a tiempo completo y docentes hora clase, todos de la Universidad Modular Abierta, quienes serán los actores claves del proceso de investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este apartado se aborda el análisis del fenómeno presentando conceptos y perspectivas que fundamentan la temática de investigación desde una perspectiva sociológica, filosófica y epistemológica desde posturas de diversos autores que refuerzan y respaldan teóricamente los propósitos principales de este estudio.

2.1 Formación Continua

2.1.1 Antecedentes de la Formación Continua

El término “formación” tiene como una de sus características la polisemia, al punto de que casi podría decirse que se trata de un significante vacío. Venegas (2004) realiza una revisión de las acepciones de este término desde las épocas de la Grecia antigua y encuentra que en relación con el ámbito educativo el uso de este es mucho más tardío, remontándose hasta finales del siglo XI. La autora concluye, entre otras cosas, que a lo largo de la historia de su uso vinculado a la educación hay un universo semántico cohesionado predominantemente por la acción con la que ocurre una modificación o un cambio de forma en la persona.

Los conceptos y la terminología referente a formación continua, para Vezub (2019), se refieren a las características de identidad e imagen profesional. A partir de las reformas educativas y curriculares de la década de 1990, la capacitación comenzó a crecer en gran escala y recibió mayor atención en la agenda del gobierno. En la mayoría de países, las actividades de capacitación son realizadas por las distintas áreas o direcciones responsables de educación. En el sector estatal se lleva a cabo capacitaciones en forma continua, en tanto en el sector privado a veces son realizados por las empresas editoriales, como estrategia de ventas para sus textos, otras veces en centros privados de formación - docente o universidades.

En función a la formación Zabalza (2009) manifiesta que la nueva concepción admite que los docentes deben acogerse a una formación caracterizada por la actualización, innovación, producción y transformación, características que se ligan a la formación continua de los docentes, mientras que Ávalos (2008), insiste en tres aspectos necesarios: el desarrollo

personal, el desarrollo social y el desempeño profesional, situado o referido a su contexto de trabajo, aspectos que fortalecen aún más la necesidad de formación de los docentes desde sus diferentes dimensiones.

Ahora bien, en las concepciones actuales la formación continua se da en comunidades de aprendizaje, donde se reúne un grupo de personas, con el propósito de participar activamente en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionados con la sociedad y el entorno laboral. Está dirigida al desarrollo de habilidades profesionales complejas, la capacidad macro de enseñanza es crucial, esta permite el logro de un mejor desempeño docente. Así el desarrollo de las competencias docentes, se ve favorecido, pues mejora el manejo de estrategias en el campo pedagógico y disciplinar, permite reflexionar sobre la práctica profesional complementado con la innovación, investigación y evaluación basada en una teoría crítica a la vanguardia de las demandas profesionales a nivel mundial. Asegurando así la empleabilidad y reconocimiento futuro (Arandia et al., 2019; Dios et al., 2018; Matute & Pereira, 2020; Rodríguez et al., 2019)

Por su parte Ducoing (2013), al sintetizar las nociones de “formación” que se manejaron en la investigación educativa mexicana entre 2002 y 2011, describe que en la práctica predomina una concepción instrumental hegemónica de este término, pues la formación se expresa generalmente de manera prescriptiva, buscando asignar una forma determinada a la persona, modelándola y controlándola a través de patrones y estándares fijados por alguien diferente a ella misma, mientras que en el plano teórico ha escaseado la profundización en su construcción conceptual.

La formación continua se relaciona con la capacidad, la mejora personal, el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol o la motivación, la creatividad, el cambio o la capacidad de tomar decisiones; por otro lado, mejora también las relaciones con los demás, desarrollando la empatía, la capacidad de establecer una comunicación asertiva, la capacidad de trabajar en equipo, la resolución de conflictos y análisis de las necesidades sociales. Tal como Maslow en su teoría motivacional señala como base fundamental las necesidades fisiológicas y la de seguridad, más alto que la de filiación y en la cúspide se encuentra la autorrealización, en la cual se incluye la formación continua. Al estar bien preparado y actualizado, el profesional no teme al despido, está seguro de sí mismo, autorrealizado, con

un sentimiento de trascendencia y progreso personal. (Cegos, 2020; Valdés & Gutiérrez, 2018)

En la actualidad y en el estudio se retomará la formación continua como lo aborda Alanís (2018), respaldado por Díaz (2020), como una herramienta que promueve a que las personas se preocupen de seguir preparados y de buscar el desarrollo profesional para mejorar su competitividad en el lugar y/o plaza de trabajo. La formación profesional es; inicial o continua. La formación inicial, está referida a la previa preparación del ejercicio profesional, por ende, están inmersos los cursos de licenciatura; y la formación continua, referida al momento en el cual el docente ya ejerce la profesión, y es reconocido algunas veces con reconocimientos oficializados como la maestría o el doctorado.

Naturalmente que entre los extremos existen diferentes posturas matizadas, pero de una u otra forma los objetivos de la formación docente parten de un fundamento que implícita o explícitamente da prioridad a alguna de estas perspectivas que están vinculadas con una idea sobre el ser humano o la persona, así como las finalidades que se asignan a la sociedad, la educación, la universidad y la actividad docente.

2.1.2 Consideraciones para la formación continua de personal docente universitario

2.1.2.1 ¿En qué radica la importancia de las universidades?

Básicamente, en que representan un valioso recurso para la construcción de futuros mejores para las sociedades. De acuerdo con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés):

En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. (Altbach, Reisberg, y Rumbley, 2009, p. 19)

Ya desde el último tercio del siglo pasado, Bourdieu y Passeron (1996) sostuvieron que el sistema escolar cumple una función de reproducción social y que es la universidad la que produce el capital cultural que caracteriza las prácticas pedagógicas dominantes.

La necesidad de una conexión permanente entre la enseñanza universitaria y la investigación ha sido ampliamente reconocida, lo cual es un requisito para la mejora de la calidad educativa. Está asociada con la actualización y mejora del personal docente, que se especifica en la transferencia permanente de la experiencia y los resultados del proceso de investigación a la enseñanza-aprendizaje. La mayoría de las investigaciones están dirigidas a trabajar con los estudiantes en el proceso de enseñanza; aunque algunos de ellos hablan sobre la formación continua que se deben dar a los maestros. Las estrategias institucionales también deben estar presentes, como brindar incentivos, tener el compromiso para financiar los proyectos innovadores, brindar recursos para apoyar el desarrollo continuo de los docentes; por ejemplo, dar conferencias, seminarios. (Feixas & Zellweger, 2019)

La UNESCO, (2020), sostiene que la investigación es una parte central de las universidades, y son ellas quienes contribuyen a través de la educación en: fortalecer el trabajo de investigación y mejorar el conocimiento y la capacidad de los científicos, expertos y futuros líderes. En muchos países, incluido el nuestro, las regulaciones universitarias requieren que los estudiantes obtengan su título profesional con la preparación y sustentación de una tesis; sin embargo, no todos los estudiantes muestran las competencias necesarias de investigación, ya que no han recibido las pautas necesarias para ello. En esos momentos, se presentan algunas de las limitaciones las cuales obstaculizan o frustran el desarrollo de su investigación. En muchos casos, esta frustración es generalizada y evita por ejemplo que nuevos investigadores ingresen a la escuela de posgrado. (UNESCO, 2020).

Pero esta relación entre la finalidad de la educación superior y las orientaciones para la formación de sus docentes no es unívoca, pues como señala Villaseñor (2004), el objeto de la formación universitaria en sus orígenes tenía dos componentes: cultivo del conocimiento y servicio a la sociedad; más, con el paso del tiempo, se vuelve necesaria su reinterpretación a la luz de nuevos contextos, lo que da origen a posturas cualitativamente distintas. Entonces, la formación de docentes en universidades tampoco tiene una sola orientación claramente definida, pues está sujeta a distintas interpretaciones de las necesidades sociales.

2.1.3 Conocimientos previos y estilos de aprendizaje

Los docentes a través de sus prácticas de aula deben conseguir que los métodos, los materiales y recursos empleados permitan que todos los alumnos puedan aprender y desarrollar toda su capacidad intelectual y de aprendizaje; y el conocimiento de los estilos, y la interacción que presentan con los métodos de enseñanza permiten comprender y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno et al., 2014). Para ello, el profesor deberá convertirse en un organizador de los ambientes de aprendizaje adaptándolos a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos, facilitando de esta manera el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias metacognitivas.

En su investigación, Samper y Ramírez (2014) en su investigación indican que el aprendizaje experiencial involucra al alumno de manera directa y plasman los temas nuevos desde su mismo contexto. En este modelo, por ser significativo en el proceso de enseñanza, es necesario reconocer la significación de los aprendizajes previos del educando para lograr competencias que puedan desafiar las necesidades actuales. Esta teoría señala las ventajas para percibir y referir el proceso de aprendizaje, fundamentado en la práctica a partir de los sentidos, que son estímulos exteriores que proporcionan experiencias que encaminan el esfuerzo y la experticia de las habilidades (Valdés y Luna, 2017).

De una manera vasta se piensa que el aprendizaje experiencial es una conexión entre lo vivido y lo desconocido que afirma el principio del nuevo discernimiento para asegurar el aprendizaje permanente. Este proceso permite formar un encadenamiento que facilite la toma de decisiones a los maestros para descubrir e integrar recursos útiles para cada uno de los estilos de aprendizajes que permitan concretar el desarrollo del aprendizaje. La responsabilidad del desempeño laboral de los educadores es, precisamente, el aprendizaje de los estudiantes. Este debe partir de un principio igualitario que busque la justicia en cuestión de distinciones. Cada modelo diferencia a los sujetos que aprenden y es ahí donde se aplica la diversidad de estrategias pedagógicas que abarcan ambientes disímiles en un mismo contexto para facilitar el aprendizaje significativo a través de la experiencia, reflexión, conceptualización y experimentación (González, Patarroyo y Carreño, 2017).

El aprendizaje previo brinda una oportunidad magnífica para vincular lo teórico-práctico en espacios reales; lo convierte en conocimientos sólidos, perpetuos, en situaciones verdaderas que se consolidan en un conocimiento significativo, contextualizado, trasmisible y beneficioso para la vida. Albort, Martelo y Leal (2017) declaran que la experiencia de los individuos es un componente decisivo en el desarrollo. Este expresa la manera en la que asimilan y, además, contribuye al crecimiento profesional en un futuro mediato.

2.2 Competencias Investigativas

El concepto de competencia ha evolucionado históricamente, siendo definida desde las diversas ciencias y perspectivas, incluidas la psicología, la lingüística, la sociología y la pedagogía. La palabra competencia tiene gran realce porque va ligada con la parte cognitiva, comunicativa y comportamental, pues permite actuar y desenvolverse de manera pertinente en la vida diaria. En el ámbito de la competitividad, es la capacidad para resolver un problema o realizar una actividad específica eficientemente. Comprendida desde la incumbencia, alude a la capacidad de relacionar conceptos adquiridos con la realidad; involucrarse con responsabilidad y ética en la sociedad, con un desarrollo personal holístico, con un proyecto de vida basada en la ética y cooperación, para enfrentar los desafíos actuales y futuros; con una buena organización ambiental, social, cultural y de desarrollo (Rodríguez et al., 2019; Ramos y Silva, 2019).

En muchos casos, los cursos de formación para profesores universitarios no especifican los principales fines de acción, pero se especifica en el plan de gestión docente del curso académico involucrado, por tal motivo han creado una cuarta categoría denominada formación general. Alanís (2018), se refiere a los cursos dirigidos al personal docente y administrativo, tanto en formación inicial y la formación continua. Normalmente, se clasifican por temáticas estrechamente vinculadas en la tarea docente: docencia general, planificación, metodología, evaluación, tutoría, Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), Igualdad, ética y compromiso social, investigación, idiomas, inclusión y creatividad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020), enfatiza que:

La docencia está vinculada a la investigación científica y la generación de conocimiento. Por su parte, el papel de la extensión universitaria es buscar soluciones a los problemas y atender las necesidades de contexto, a través de acciones específicas. En la formación docente se considera: (a) Seguimiento de los instrumentos normativos internacionales sobre enseñanza; (b) Apoyar a los Estados Miembros en la formulación y revisión de políticas y estrategias relacionadas con los docentes; (c) Desarrollo de las capacidades para mejorar la calidad de la enseñanza; (d) En la Agenda de Educación 2030 para la implementación y monitoreo de la mejora del conocimiento y la base de hechos en las metas de los maestros, y (e) Promover e intercambiar conocimientos para promover un proceso de enseñanza y aprendizaje de alta calidad. (p. 1-2).

Según Parra (2021), en la actualidad, el desarrollo de investigaciones ha orientado a la humanidad a la adquisición de nuevos conocimientos tanto científicos como de utilidad tecnológica, a objeto de aproximarse a una respuesta fiable con respecto a los interrogantes planteados por el hombre desde su racionalidad, sobre su propia existencia; y más aún, sobre el cómo mejorar su calidad de vida. Esto ayuda a tener una perspectiva sobre como direccionar la educación bajo los términos de actualización mundial y la investigación nos acerca ello.

Parra (2021), agrega que el desarrollo de la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas, configura la necesidad de formar investigadores capaces de afrontar y buscar alternativas de solución a problemas reales que se muestran dispersos y de difícil comprensión a primera vista, sobre todo en contextos actuales cargados de incertidumbre ante la pandemia del Covid-19 y la amenaza constante de otras variantes o virus que atentan contra la vida en sociedad.

Aunado a esto es que el autor sugiere que las universidades de gestión pública o privada -sin distinción- deben desarrollar competencias investigativas en su estamento estudiantil. Está de más mencionar que para lograr este alcance, los formadores deben tener dichas competencias de investigación como un eje principal para la construcción, apropiación y generación de nuevo conocimiento científico, que permitan crear desde cada profesión, alternativas de solución a las diferentes problemáticas en la sociedad.

Esto implica, la necesidad de implementar procesos de formación de jóvenes investigadores basado en competencias, que brinden al estudiante universitario la posibilidad de generar alternativas de intervención y transformación de realidades sociales, así como, el avance tecnológico requerido para potenciar áreas primordiales para la nación, como la salud y la educación (Parra, 2021).

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), “las competencias son entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven”. En otras palabras, las competencias parten de la intensión última de intervención de la realidad. Se conoce, se hace o se actúa con el propósito de cambiar el contexto, lo que rodea al sujeto competente.

Ahora bien, sobre la acción investigativa per se, según Arcos, et al. (2014, p.3) las competencias investigativas conllevan a solucionar problemas, es “ir más allá de construir hipótesis o problemas o elaborar un diseño; de lo que se trata es de desarrollar su pensamiento hipotético, problémico y modélico, aplicable a cualquier acontecimiento de su vida profesional como modo integral de actuación”.

En virtud de los planteamientos anteriores, Parra (2021), aclara que hablar de competencias investigativas, pasa por describir y referir a las diversas técnicas de recogida de información. Es decir, el análisis, el pensamiento crítico, resolución de problemas y la difusión de estas técnicas que ayudan a la realización del proceso investigativo, es posible que se tenga experiencia del problema planteado, pero siempre se requiere configurar un pensamiento crítico, suministrado por el dominio teórico a partir de diversas posturas.

2.2.1 Taxonomía De Las Competencias Investigativas

A continuación, se proponen las 5 competencias investigativas que se consideran deben estar consolidadas en todo docente y estudiante universitario una vez sea egresado.

Figura 1

Taxonomía de las Competencias Investigativas



Nota: La figura muestra las 5 competencias principales de investigación.

Fuente: Parra (2021)

2.2.1.1 Competencias Críticas-Reflexivas.

En este tipo de competencias el estudiante universitario tendrá que demostrar con argumentos su capacidad crítica-reflexiva para crear la idea de investigación a partir de situaciones reales propias al área de estudio, fijar postura crítica ante las conceptualizaciones presentadas por los autores, analizar e interpretar resultados, deducir conclusiones a partir de los resultados analizados y proponer acciones para una posible intervención que dé solución a la problemática abordada.

Esto implica, además, agregar al discurso el cuestionamiento de la información, la comprobación de la validez de los argumentos y la consolidación de una formación integral enmarcada en la contribución social y la toma de decisiones fundamentadas.

2.2.1.2 Competencias metodológicas

Para el desarrollo de competencias metodológicas se requiere conocer el método científico y las vías para construir conocimiento “verdadero” a partir de la recolección, análisis e interpretación de los datos. Diseñar la ruta de investigación amerita comprender los principios del paradigma, enfoque y método asumido; hasta llegar a crear la estrategia metodológica que permitirá llevar a cabo con coherencia lógica el proceso investigativo.

2.2.1.3 Competencias tecnológicas-digitales

Con base en los supuestos teóricos de (Parra, et al., 2018), las competencias digitales representan la capacidad que poseen los estudiantes investigadores para administrar o autogestionar su propio aprendizaje a través de los múltiples recursos tecnológicos dispuestos en materia educativa.

Además, dicha habilidad, le permitirá apropiarse de procesos inherentes a la construcción o redacción de discursos científicos, a la búsqueda profunda de información académica, la diagramación de resultados, la obtención de cálculos estadísticos, el manejo de gestores de citas y referencias bibliográficas, hasta el diseño de presentaciones para la socialización oral de los productos de investigación.

2.2.1.4 Competencias Razonamiento Lógico-Matemático

En este tipo de competencias, los estudiantes investigadores deberán ser capaces de realizar el tratamiento estadístico a los datos recolectados en el estudio, así como analizarlos a partir de los objetivos planteados a objeto de establecer inferencias sobre los mismos.

Sin embargo, para ello, deben ser sometidos durante su formación como investigador a ejercicios continuos que le exijan razonar y pensar de manera analítica, y con ello, poder determinar si las conclusiones que se han derivado de las premisas de la investigación son verdaderas o falsas.

2.2.1.5 Competencias Comunicativas

En palabras de (Reyzábal, 2012), las competencias comunicativas constituyen el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación... de mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente.

El investigador, una vez culminado el estudio, debe saber comunicar los resultados de manera eficaz y con asertividad; incluso, debe planear la estrategia que le permitirá difundir sus hallazgos con la comunidad científica nacional e internacional, bien sea a través de eventos o medios de difusión científica (revistas, libros, capítulos de libros).

2.2.2 Investigación Formativa

El desarrollo de la investigación formativa en la educación superior es una estrategia que tiene un auge evidente en los últimos años y trata de solucionar diversos problemas relacionados al ámbito académico, siendo docencia e investigación los protagonistas que fomentan la adquisición de competencias investigativas, generación de una cultura de investigación y aprendizaje significativo (Rojas et al., 2020); y es a través de esta práctica que se pueden incentivar y desarrollar acciones de autoconocimiento y búsqueda sistemática de soluciones a los diversos problemas que se presentan en el entorno educativo y social. La UNESCO, a través de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), hace hincapié en la necesidad de una educación de calidad que dote a los individuos de conocimientos, competencias y valores que les permita afrontar con dignidad los retos a que se enfrentan en la vida y adicionalmente puedan insertarse en las soluciones de las sociedades en que viven.

En ese sentido, el profesor universitario debe atesorar un perfil competencial para que pueda desempeñar su función investigadora y gestora, además para el desarrollo de la universidad como institución generadora de conocimiento se debe propiciar el desarrollo de competencias investigativas en sus docentes, no solo para el cumplimiento de ciertas experiencias curriculares sino para la generación efectiva de actuaciones de ellos mismos y de sus estudiantes en espacios complejos de desenvolvimiento social. (Mas-Torelló, 2016)

Parra (2018) menciona que el desarrollo de las competencias investigativas es una necesidad ineludible en la formación universitaria, y en ese sentido la investigación formativa es un recurso o medio para desarrollarlas. Evidentemente estas competencias deben estar primero desarrolladas en los docentes los cuales tendrán las herramientas necesarias para orientar correctamente a los estudiantes en el logro de actitudes para la investigación y la solución de problemas.

Pues bien, todos estos procesos implementados en las instituciones educativas merecen ser evaluados para mirar su evolución y aporte al desarrollo de las competencias investigativas de estudiantes y docentes. Pero a pesar de esta exigencia, existen pocos instrumentos que miden de manera objetiva y clara las diversas dimensiones que éstas abarcan, más por el contrario solo toman en cuenta la percepción que tienen los estudiantes de los procesos investigativos que llevan a cabo dentro de sus asignaturas o solo evalúan diversas competencias sin tener en cuenta aquellas relacionadas con la investigación (Castro-Rodríguez, 2021).

Adicionalmente, podemos notar que hay poca variedad de instrumentos utilizados para la medición de las competencias, a pesar de lo valiosos para analizar cómo las estrategias pedagógicas desarrollan habilidades, conocimientos y actitudes útiles para el proceso investigativo formativo, siendo los más comunes los cuestionarios con respuestas tipo Likert, además de las escalas e inventarios. Ceballos Et al, (2019) también advierten de este vacío y manifiestan que siendo las competencias investigativas un tema de altísima relevancia, son escasas las contribuciones instrumentales para su medición.

2.3 Investigación Educativa

Conocida también como investigación formativa, esta viene evolucionando en el desarrollo formación universitaria, recalando su función como estrategia didáctica que permite una investigación activa, participativa y constructiva (Sánchez & Carlessi, 2017); de otro lado, varios investigadores resaltan la idea que la investigación formativa fomenta el aprendizaje autónomo que a su vez mejora las habilidades investigativas de los estudiantes (García et al., 2018). A este nivel juegan un rol fundamental los semilleros de investigación como espacios de investigación acción, colectiva y formativa, que permiten interactuar a los

estudiantes creando una dinámica de aprendizaje por descubrimiento y construcción capaz de sacar lo mejor de ellos. (Campos, 2020)

2.3.1 Acercamiento a la realidad

En relación con la necesidad de formar investigadores desde los escenarios universitarios, Parra (2021), menciona que se pueden presumir dos situaciones que coexisten en este asunto:

La primera enfocada al poco interés hacia la investigación por parte de estudiantes universitarios, y la segunda, la inexistencia de una concepción curricular universitaria basada en una formación por competencias, si no en objetivos instruccionales de aprendizaje que de igual manera carece de una línea que integre transversalmente a la investigación.

2.3.2 Formación de Investigadores

Es una tendencia actual, que en las universidades a nivel mundial se reflejan en las alternativas de formación continua del docente alternativas formativas en investigación, aunque aún se encuentran insuficientes referencias de estudios relacionados con la articulación que debe existir entre la formación continua, y la investigación como lógica de la formación, y el rol que le corresponde a la formación investigativa formativa, en la formación científica, lo que contribuye a la transformación del desempeño docente. En criterio de (Hernández, 2009), el docente que investiga, enseña desde su propia experiencia de conocer, tiene la práctica originaria y secuencial del desarrollo del saber y orienta la formación del espíritu científico e innovador de sus discípulos. Es un intelectual crítico y reflexivo empeñado en transformar su propia realidad. (Baute et al.,2020).

Para (Muñoz & Garay, 2015) el proceso investigativo en educación, se convierte en un proceso cada vez más indispensable que permite la renovación y transformación de los ambientes escolares, en función de responder a las necesidades de los estudiantes en sus contextos. La mayoría de los autores consultados abordan la investigación educativa como la ciencia que posibilita la aplicación de los métodos científicos en las Ciencias de la Educación y dota a los investigadores de las herramientas necesarias del orden científico para poder resolver con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes

que se presentan en su objeto de investigación, con la particularidad de que la relación que se establece entre el investigador y su objeto es muy peculiar, y puede existir una subjetividad marcada en la interpretación de los fenómenos que requiere de la utilización de métodos científicos que le impriman objetividad a sus resultados, aspecto que constituye característica de las Ciencias Sociales, y a los que los investigadores en la actualidad tienen que dar respuesta científica, siendo más coherentes en la epistemología, metodología y los métodos científicos que sustenten sus investigaciones.

Para el desarrollo de investigaciones educativas que transformen la realidad del proceso de aprendizaje, según Baute (2022), el docente debe tener formación investigativa que le posibilite lograr la asimilación de capacidades y valores de la actividad científica para actuar en la práctica y transformarla, a partir de la aplicación consecuente del método científico incorporado al modo de actuación profesional. Ello constituye un reto en la actualidad.

Para el logro de la formación de investigadores, se hace necesario que el docente, según los autores anteriores dominen teóricamente las herramientas que les proporcionan los métodos investigativos, además de poseer claro conocimiento de la realidad a abordar. Esta labor debe configurarse como un proceso interdisciplinario y transversal del currículo universitario, a partir de la integración de los contenidos de las disciplinas, de forma sistemática.

De allí que se toma la investigación científica como un eje transversal que busca generar en la comunidad universitaria competencias para: observar participativamente, ser creativo e innovador, para analizar, discernir y sintetizar, contrastar y verificar el conocimiento y aplicarlos en la práctica, contextualizar las técnicas de investigación, manejar y analizar datos, usar diversidad de métodos, identificar, plantear y resolver problemas, buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, sinergizar, debatir, usar metáforas, experimentar, formular y gestionar proyectos.

2.4 La investigación como herramienta de aprendizaje

El proceso de aprendizaje es un proceso complejo, que debe ser apoyado por varias estrategias que contribuyan a una mejor comprensión de los contenidos. Además, el aprendizaje es un proceso de cambio debido a la experiencia. La mayor parte de los cambios

producidos por la experiencia en las personas surge de manera espontánea que es igual al aprendizaje natural. Los cambios que constituye el aprendizaje son cambios relativamente permanentes y debidos a la experiencia (Hernández, 2010).

La investigación en el aula, presenta desde este enfoque una serie de dimensiones interrelacionadas como lo menciona Sierra Cuervo (2006).:

- (1) Desde la perspectiva del estudiante, aprendizaje autónomo del mismo por la investigación, lo que tendría su reflejo, fundamentalmente, en una propuesta de metodología didáctica basada en la investigación.
- (2) Desde la perspectiva del maestro, concepción del mismo como investigador en el aula, lo que reflejaría básicamente, en una orientación específica de toda la actuación profesional como investigación en la acción

En este sentido, según el Ministerio de Educación (2019), en la investigación realizada por Hernández Et al., la investigación es una herramienta que genera en los estudiantes el desarrollo de competencias y habilidades, ya que se analiza información para construir un nuevo conocimiento, lo cual favorece a que ellos aprendan a través de sus capacidades intelectuales de orden superior pues el proceso investigativo supone análisis, síntesis, conceptualización para abstraer los rasgos que son necesarios para describir una situación, es decir, darle respuesta a una interrogante o solucionar un problema, y que por lo tanto todo este proceso enriquece los conocimientos de los estudiantes.

En su artículo (García, 2009) destaca las críticas de la Escuela Tradicional que aparece en el siglo XVII donde la caracteriza como “(...) un tipo de enseñanza centrada en lo instructivo, donde el alumno asumía un rol pasivo durante su aprendizaje” puesto que durante muchos años se llevó a cabo en las aulas trabajos guiados, ejercicios teóricos, donde el estudiante espera tener un paso a paso o una guía que se le especifique los procesos a seguir para llegar a un resultado.

Luego a finales del siglo XIX se desarrolla la tendencia pedagógica de la Escuela Nueva donde resalta el papel activo que debe tener el estudiante y las funciones que asume el profesor en el proceso educativo. En el mismo artículo (García, 2009) cita a John Dewey (1859-1952) donde destaca que “(...) el principal interés de la educación debe ser el niño”. Para Dewey la educación es un proceso a través del cual la sociedad transmite sus ideales,

poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo. Dando esto respuesta a un intento por desarrollar un movimiento educativo que constituye cambios y transformaciones pedagógicas filosóficas y didácticas.

Con esta necesidad de seguir incorporando nuevos procesos de transformación educativa se tomó como referencia un estudio realizado en el año 2018 por otras universidades que se refería a la “Evaluación de la formación en investigación educativa en el desarrollo de competencias investigativas” los investigadores desarrollaron un Taller de capacitación de investigación educativa dirigido docentes de educación media implementado con uno de sus objetivos de desarrollar en los docentes de educación media con el objetivo de que los participantes desarrollen nociones básicas sobre el proceso de investigación educativa con la aplicación del método científico en sus diferentes enfoques, con el propósito de mejorar la práctica docente.

Según Hernández Et al. (2019), mencionan que dicho taller permitió comparar el nivel de competencias investigativas en los docentes antes y después de finalizarlo.

De esa investigación surgió la recomendación de implementar el *aprendizaje por indagación* es un nuevo modelo metodológico que permite al estudiante despertar el interés la motivación y el descubrimiento de diferentes fenómenos a partir de la aplicación, fortaleciendo en el estudiante competencias como el pensamiento analítico, la resolución de problemas la comunicación oral y escrita o el pensamiento reflexivo crítico ante la realidad.

2.4.1 Aprendizaje basado en proyectos de investigación

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) según Morales & Sanches (2022) es una metodología de aprendizaje activo y centrada en el estudiante que tiene su base en los principios del constructivismo y el enfoque de aprendizaje por descubrimiento propuesto por Bruner. Según este autor (1959), este enfoque promueve el aprendizaje como un proceso de construcción de nuevas ideas basadas en el conocimiento anterior. Asimismo, los estudiantes son motivados a descubrir la realidad y sus relaciones por sí mismos y a construir nuevas ideas a partir de lo que ya conocen.

Lo anterior posiciona al ABP como una metodología contraria a las estrategias expositivas o magistrales en las que el docente es el gran protagonista de la enseñanza. A partir de esto, el ABP puede definirse como una modalidad de enseñanza centrada en tareas

que se llevan a cabo mediante un proceso compartido y colaborativo entre participantes, teniendo como objetivo la concreción de un producto final. En específico, Botella y Ramos (2019) plantean que el ABP, en contraste con las metodologías didácticas tradicionales, tiene como punto de inicio una pregunta o cuestionamiento concreto que debe ser resuelto mediante la construcción de un proyecto.

Garrigós y Valero-García (2012) afirman que, aunque el Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que viene utilizándose hace mucho tiempo, merece especial interés utilizarlo en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pues aborda los retos siguientes:

- (a) Proporciona estructuras y patrones ideales para llenar de actividades significativas todas las horas correspondientes a los créditos ECTS de las asignaturas, tanto las horas de clase como las que deben dedicar los alumnos fuera de clase.
- (b) Introduce elementos adicionales de motivación para que los alumnos realicen las actividades planificadas.
- (c) Permite introducir en el proceso con relativa facilidad el desarrollo de habilidades transversales tales como el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo o la comunicación eficaz (Garrigós y Valero-García, 2012, p.126)

El aprendizaje basado en proyectos según Larmer (2010), no sólo crea un compromiso de trabajo en el aula, también prepara a los estudiantes para su futuro profesional. Se les pide una tarea de trabajo que está alineada con los estándares de aprendizaje de la asignatura. La tarea que tienen que realizar ayuda a crear el compromiso en el contenido de aprendizaje y alcanzar las competencias marcadas en la asignatura.

Larmer (2010), menciona los elementos que debe tener el aprendizaje basado en proyectos, los que se mencionan a continuación:

Audiencia Pública: La metodología del aprendizaje basado en proyectos exige a los estudiantes una presentación pública de su producto fruto de su aprendizaje. Los grupos están obligados a presentar los resultados obtenidos en su proyecto de trabajo al resto de sus compañeros, a toda el aula, en nuestro caso mediante una presentación formal con PowerPoint o cualquier otra herramienta. De esta manera tienen la oportunidad de contar al

resto de sus compañeros de clase los contenidos abordados, los problemas y limitaciones con las que se han enfrentado, y la experiencia vivida en el mundo real de la escuela.

Voz y voto: Esta característica de la ABP está vinculada a la de cuestiones dirigidas, ya que ambas están relacionadas en cuanto a la preparación de los estudiantes para las carreras universitarias y futuro profesional. Cuando el estudiante presenta en el aula su proyecto del mundo real lo hacen expresando su propio punto de vista, de manera abierta y compleja, dando respuesta a todas las preguntas que surjan de la exposición de su proyecto.

Cuestiones dirigidas: Esta característica crea una sensación de desafío e interés en la solución de un problema real y auténtico. Los estudiantes con este tipo de método tienen la oportunidad de no buscar una respuesta, sino resolver cuestiones complejas y abiertas, que permiten diferentes formas de conocimiento con el fin de prepararse para su futura vida profesional.

Revisión y reflexión: El aprendizaje basado en proyectos, fomenta en el aula una cultura de revisión y retroalimentación continua. Los estudiantes aprenden que está bien cometer errores y revisar el trabajo que realizan. Este método de aprendizaje permite crear múltiples oportunidades para revisar y reflexionar sobre el trabajo que los estudiantes están desarrollando antes de la fecha de vencimiento real. Al igual que sucede en los lugares de trabajo profesional, los estudiantes pueden criticarse entre sí, recibir la crítica de los profesores universitarios y de docentes en ejercicio. De esta forma se ayuda a los estudiantes a prepararse para ser independiente en su crítica y buscar continuamente la retroalimentación de colegas y expertos, una habilidad que no se enseña explícitamente en el contexto universitario, pero sin embargo es necesaria y valiosa.

Necesidad de saber: El aprendizaje basado en proyectos debe enmarcar el contenido a un problema actual relevante y atractivo. El profesor guía-tutor debe motivar al estudiante a que sienta interés en conocer cosas nuevas y desarrollar proyectos vinculado con la realidad. Si el estudiante siente interés desde el inicio en lo que aprende, profundizará más en lo que desea aprender. Convirtiendo el proyecto en el que trabaja como fundamental para crear e innovar en el mundo que les rodea.

Indagar en profundidad: El estudiante encuentra que el aprendizaje basado en proyectos es más significativo si se le pide que lleve a cabo una investigación real. Un trabajo con que no consista en la simple búsqueda de información en libros o sitios web y pegarlo

en un cartel o en varias páginas escritas. En la investigación real, los estudiantes siguen un sendero que comienza con sus propias preguntas, conduce a la búsqueda de recursos y a la búsqueda de respuestas, y que conduce a la generación de nuevas preguntas, probar ideas y sacar sus propias conclusiones. Si la investigación es real da lugar a la innovación.

2.5 Programas de Asignaturas

Aun cuando una de las áreas de formación básica en bachillerato contempla Seminarios, con una programación de 3 horas a la semana, en primer año de bachillerato y 3 horas a la semana en segundo año de bachillerato, siendo un 7.5 % de la programación de horas anuales y un 15% en dos años de bachillerato, de igual manera el Ministerio de Educación desde la incorporación de los bachilleratos generales impulsa la materia de seminario, pero este aún no cuenta con programa educativo. (Hernández Et al. 2019)

En las asignaturas de Ciencias Naturales y Estudios Sociales se abordan unidades en donde los estudiantes deben explorar y poner en práctica algunas competencias de investigación; el descriptor de las unidades se plantea a continuación:

(1) *Estudios Sociales y Cívica*, Aplicar procesos de investigación social con interés y autonomía analizando diferentes problemas de la realidad nacional por medio del método científico y los aportes de las Ciencias Sociales para propiciar la capacidad crítica, la valoración responsable y la iniciativa en la construcción de propuestas de solución (MINED, Programa de Estudios, Estudios Sociales, 2008).

(2) *Ciencias Naturales*, Investigar y describir con respeto el origen y evolución de las especies, analizando y discutiendo hipótesis científicas y tecnológicas para generar un ambiente de respeto hacia los demás seres vivos (MINED, Programa de Estudio, Ciencias Naturales, 2008).

Por otro lado, Hernández Et al. (2019), agrega que se atraviesa un momento histórico en el que encontrar la información sobre cualquier fenómeno natural, social, cultural, resulta ser más difícil debido a la cantidad de información que a la inexistencia de la misma. Es entonces determinante, que los estudiantes en El Salvador cuenten con las competencias y habilidades necesarias para poder: registrar datos, organizar información, sistematizar e

interpretar los resultados de una investigación y diseñar respuestas o soluciones a los fenómenos estudiados.

Los procesos de acreditación de programas de estudios y el licenciamiento institucional universitario, llevados a cabo por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2016), permiten que las universidades implementen en su modelo educativo y en el currículo procesos transversales de investigación formativa y de fin de programa que coadyuven a la generación de capacidades y competencias investigativas, tanto en docentes como en estudiantes, desarrollar la investigación formativa así como el incremento de proyectos de investigación y producción de conocimientos.

Desde la mirada de los profesores, según el estudio realizado por Parra (2021) las inquietudes se orientan hacia el desinterés de los jóvenes sobre las asignaturas del área investigativa, posiblemente originado por la concepción no disciplinar de la investigación, concibiéndola como materias de relleno que no precisarán en el campo laboral, lo cual reduce o anula la esencia transversal de los procesos investigativos.

Otras causas que ganan sentido, son las debilidades mostradas en las competencias básicas que debieron ser desarrolladas en las instituciones de educación secundaria; o en la designación de docentes no investigadores en las asignaturas de metodología de la investigación ante la necesidad de ubicarles un espacio en la asignación académica.

Pero partiendo de las competencias investigativas pueden representar la capacidad sujeta a planificar, ejecutar, valorar y comunicar, habilidades que se desarrollan en el campo profesional y en el campo de la ciencia podrán presentar resultados y propuestas de solución a problemáticas con carácter científico.

En definitiva, para Parra (2021), las teorías sobre este tema apuntan hacia la importancia y obligatoriedad que deben asumir las instituciones para integrar las competencias investigativas dentro del currículo universitario y las estrategias docentes para favorecerlas a través de la implementación de un plan de formación de investigadores que contribuyan su a la consolidación de las mismas, en aras de elevar los indicadores de impacto en materia investigativa.

2.6 Modalidad del servicio de la educación

Dado el escenario de emergencia sanitaria que ocasionó la pandemia los docentes tuvieron que enfrentar un desafío dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Barreto & Slimming (2022), para dar continuidad pedagógica en este escenario online hay dos aspectos centrales a la hora de desarrollar metodologías en un entorno virtual: la interacción de los profesores en el aprendizaje y el uso de una metodología práctica que atraiga más a los alumnos.

En definitiva, si las actividades formativas online están bien ajustadas, según Sanz (2020) la metodología y los contenidos son adecuados y el profesorado cuenta con la formación adecuada, los resultados no tienen por qué diferir de la educación presencial. A esto Zabalsa (2021) plantea que la formación de futuros profesores implica nuevos y permanentes desafíos que no debieran de surgir sólo producto de una emergencia sanitarias sino más bien derivadas de la constante reflexión de los equipos de formadores.

Referido a lo anterior es que se decide implementar la metodología aprendizaje y servicio como una contribución significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el aprendizaje experiencial y una oportunidad para ejercitar nuevas habilidades (Andrews, 2007) y también superar el aislamiento cultural e individualismo excesivo.

Vargas (2021) menciona que, en el contexto de pandemia, los docentes han tenido que flexibilizar sus prácticas, priorizar los contenidos y tener que aceptar que en alguna medida se verán afectadas las competencias que desea desarrollar en sus estudiantes.

Sin lugar a dudas, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han experimentado un desarrollo espectacular en los últimos años, masificándose su uso en la educación superior, y muy especialmente en la mayoría de las universidades del país. Es precisamente a través de las TICs que se está posibilitando la transfronterización de la oferta educativa de las universidades. En este sentido, las TICs representan uno de los principales factores de cambio de las instituciones de educación superior, pues, según el Informe Bricall (2000),

Estas auguran en el campo educativo la progresiva desaparición de las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza y la adopción de un modelo de aprendizaje más centrado en el estudiante. Al mismo tiempo, favorecen la comercialización y la

globalización de la educación superior, así como un nuevo modelo de gestión de su organización (p. 453).

Ahora bien, el aprendizaje combinado es una estrategia incipiente en nuestro país. Sin embargo, tampoco estamos tan descontextualizados de la realidad global en este respecto, pues como lo indica el informe Bricall 2000, en relación al uso de TICs, “en la educación superior los cambios se producen, por el momento, más lentamente, aunque no por ello son menos importantes” (p. 453). En este contexto, algunas experiencias, a nivel nacional, que merecen nuestra atención están relacionadas con programas de postgrado y de educación continua.

2.5.1 ¿Qué es el Blended Learning?

En términos simples, el aprendizaje combinado (mixto o bimodal) apunta a un modo de aprender en el cual se combina una modalidad de enseñanza y aprendizaje presencial con una modalidad de enseñanza y aprendizaje virtual (Salinas 1999; Coaten, 2003; Marsh, McFadden & Price, 2003) Es precisamente el componente tecnológico, a través de un campus virtual, el que aporta la novedad a esta modalidad. Se trata de un modelo híbrido (Marsh et al., 2003), a través del cual los tutores pueden hacer uso de sus metodologías de aula para una sesión presencial y al mismo tiempo potenciar el desarrollo de las temáticas a través de una plataforma virtual. Este modelo no especifica que debe ir primero, pero en todo caso, se combina el rol tradicional de la clase presencial con el nuevo rol del tutor de educación a distancia.

2.5.2 Blended Learning y Aprendizaje

El aprendizaje combinado (bimodal o mixto) tiene sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y su aplicación al uso de medios tecnológicos (Kemp & Smellie, 1989, citados en Pérez & Mestre, 2007; Tomei, 2003; Kress, 2003). En este sentido, podríamos identificar las siguientes teorías:

Conductismo: atención a ejercicios de tipo mecánico con retroalimentación inmediata (por ejemplo, tutorials).

Constructivismo: atención a la construcción de los conocimientos basado en el esfuerzo individual (por ejemplo, exploración en bibliotecas virtuales, estudio de casos).

Cognitivismo: atención a las estrategias de aprender a aprender y capacidad indagativa de los estudiantes (por ejemplo, exploración).

Humanismo: atención a diferencias individuales y al trabajo colaborativo (por ejemplo, estilos y ritmos de aprendizaje).

Por lo tanto, y aunque se enfatiza la centralidad del estudiante, esta modalidad de aprendizaje combinado no descansa en un único modelo de aprendizaje, sino que más bien supone un enfoque ecléctico orientado a la reflexión crítica como componente esencial. Más aún, Dodge (2001) planteó que el blended learning involucra poner a los estudiantes en diversas situaciones en las cuales han de interactuar. Así, según diversos autores, la interacción en un ambiente de aprendizaje combinado es un importante componente del proceso cognitivo, pues incrementa la motivación, una actitud positiva hacia el aprendizaje, y el aprendizaje significativo (Entwistle & Entwistle, 1991; Garrison, 1990; Hackman & Walter, 1990, citados en Sutton, 1999).

2.5.3 Modalidad no presencial

De acuerdo al Reglamento de Educación No presencial en el Capítulo I. Disposiciones Generales, la define de la forma siguiente: DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN NO PRESENCIAL Art. 1.- Sin perjuicio de lo dispuesto en el Reglamento Especial de la Educación no presencial en Educación Superior del Ministerio de Educación, se entenderá como educación no presencial la modalidad de entrega del proceso de enseñanza aprendizaje que permite a los estudiantes, docentes, y tutores la ausencia total o parcial de las aulas y otras dependencias que brindan servicios educativos dentro del recinto del campus universitario.

Esta definición permite hacer la contextualización en las modalidades a distancia o virtuales, para efecto que los conceptos estén claros y las denominaciones de dicha modalidad se comprendan a partir de esa definición. La enseñanza permitiendo el ausentismo a los salones de clases según Gonzalez y Wagenaar (2003) proponen que el estudiante sea el centro y protagonista del proceso de aprendizaje y la importancia de la enseñanza y la adquisición de conocimientos por la importancia del aprendizaje y la adquisición de competencias.

El modelo pedagógico ha sido elaborado en base a la experiencia en el modelo presencial, ya que para el caso de los planes de estudio deberán de ser los mismos que en modalidad no presencial, lo anterior con el objetivo que si el alumno desea cambiarse a cualquiera de las dos modalidades no perderá su carga académica lograda y podrá continuar con sus estudios universitarios.

El constructivismo es uno de los centros principales de dicho modelo pedagógico de la Universidad, Ortiz (2015) afirma:

Constructivismo como marco teórico que sustenta una práctica pedagógica, que plantea la necesaria e ineludible relación entre la metodología y la concepción que se tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como los demás aspectos vinculados como es el caso de los objetivos, los contenidos, la metodología misma y por supuesto, las técnicas y recursos, para culminar con el proceso de evaluación. (p.96)

2.5.4 Objetivo de la modalidad no presencial

Objetivos de la modalidad no presencial según el Reglamento de Educación No presencial en el Capítulo I

“Art.2- Considerando que la educación no presencial constituye un sistema educativo en el que interviene la tecnología de la información y la comunicación, acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y de apoyo tutorial, que propician el aprendizaje de los participantes, se formulan los objetivos siguientes:

(a) Construir una alternativa de educación a una población geográficamente dispersa y/o con limitaciones de tiempo, ofreciendo diversas oportunidades de acceso a la educación superior. (b) Propiciar un aprendizaje ligado a la experiencia, posibilitando que se adquieran conocimientos actualizados, actitudes y valores que los conduzca a auto-responsabilizarse de su formación. (c) Desarrollar un servicio educativo innovador y de calidad, mediante la amplia utilización de todos los medios de comunicación audiovisual e informáticos que se dispongan. (d) Establecer procesos y estructuras innovadoras de educación capaces de desarrollar e incorporar en forma continua, todos los adelantos, invenciones y propuestas que optimicen los procesos de enseñanza aprendizaje y de administración educativa”.

Dichos objetivos poseen el alcance de contribuir con la educación asistida por un ordenador, además con las aclaraciones que dicho servicio educativo debe de ser pertinente y lograr las competencias establecidas en el plan de implementación y el plan de contenidos en cada una de las asignaturas y de las carreras no presenciales que brinda la Universidad. Para J.S. Cabrera (2014), se define como “la modalidad de comunicación indirecta entre alumno y profesor, que no se realiza por la línea más corta de la presencia física, sino describiendo un ángulo con un vértice en el ordenador”

El modelo pedagógico de la educación virtual o no presencial se encuentra en el “Art. 11.- Características del modelo. La educación no presencial está centrada en el aprendizaje y el estudio independiente del alumno. Requiere del estudiante autonomía, responsabilidad y compromiso frente al proyecto de formación y la construcción de conocimientos guiados por el tutor virtual. La educación no presencial reúne las siguientes características: Desarrolla un sistema innovador, flexible y tiene un ritmo de aprendizaje personal de avance en un límite de tiempo. Posibilita que los participantes decidan cuándo y dónde realizar su aprendizaje. Permite la utilización de diferentes opciones de estudio para lograr los objetivos de aprendizaje. Utilización de recursos y medios tecnológicos variados”

2.6 Planes de formación continua

Pocas semanas después del estallido de la pandemia de la covid-19 en marzo de 2020, y hasta el momento actual, las universidades han tenido que afrontar una rápida y profunda renovación de sus métodos de enseñanza y aprendizaje para adaptarse a las restrictivas condiciones de presencialidad y distancia social implementadas por los gobiernos para hacer frente a los contagios. Esta circunstancia ha relanzado el interés y el debate acerca de la formación del profesorado universitario (y valencia, 2021; Benavides et al, 2020, Blanchard, 2020), uno de los factores críticos de dicho proceso de adaptación, junto a otros como la disponibilidad de medios, al que ha habido que dar respuesta tanto en el plano de las competencias digitales como en el de los métodos educativos.

La nueva realidad a la que nos enfrentamos exige, sin embargo, avanzar de manera ágil mucho más lejos, en dirección a una radical transformación de la Educación Superior a múltiples niveles, tanto en el plano de la docencia, como de la investigación, la gestión y la transferencia de conocimiento en un entorno macrosocial que se ha venido a caracterizar

globalmente como VUCA (Deloitte, 2015), acrónimo en inglés de volatilidad (Volatility), Incertidumbre (Uncertainty), complejidad (Complexity) y ambigüedad (Ambiguity).

Por todo ello se considera justificado averiguar hasta qué punto las universidades toman en cuenta que la formación continua de su Personal Docente Investigador es relevante como uno de los factores críticos de gestión del cambio y merece, por tanto, ser mencionada en su Plan Estratégico. La expresión “formación continua” del personal docente puede utilizarse en sentido amplio o restringido. En sentido amplio la definimos como toda actividad que el personal docente investigador realiza para actualizar e incrementar sus conocimientos y competencias profesionales, dentro y fuera de la institución donde trabaja, de manera formal e informal, individual o colectivamente. En sentido restringido se refiere a la oferta formativa que las autoridades universitarias ofrecen a su personal docente en forma de cursos, talleres y seminarios con el fin de actualizar y fortalecer su cualificación para el desempeño de las funciones que les son requeridas.

Los prejuicios a los que se ha visto sometida la Formación Profesional están empezando a desaparecer. Hasta hace relativamente poco tiempo, se consideraba la única opción para aquellos alumnos y alumnas que no eran suficientemente “capaces” o “válidos”, en cuanto a esfuerzo y responsabilidad, para acceder al sistema universitario. Sin embargo, actualmente, una buena parte de la sociedad ya es consciente de que la Formación Profesional ofrece un itinerario formativo-profesional de calidad, y lo que es más importante, adaptado a las necesidades y demandas tanto del mercado laboral como de los trabajadores/as. La alternativa de formación basada en el desarrollo de competencias transversales (saber, saber hacer y saber ser o estar) que ofrece la formación profesional es verdaderamente interesante, ya que las empresas necesitan trabajadores/as capaces, no sólo de poner en práctica los conocimientos adquiridos, sino de adaptarse a los continuos cambios que nuestra sociedad experimenta.

En definitiva, constituye una imperiosa necesidad el proporcionar una mayor difusión a los recursos y oportunidades que brinda el subsistema de formación profesional para el empleo en lo referente a la diversidad de oferta formativa, medios, gratuidad, formación a demanda para las empresas, y acreditación de la cualificación de los trabajadores/as, entre otros. Empero, también habrá de considerar la oportunidad de introducir y orientar una

dimensión competencial modulada por destrezas de tipo transversal en la planificación de los procesos de formación, contribuyendo al ajuste entre las esferas formativa y productiva.

2.7 Enfoque por competencias

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, Tobón (2005), sostiene que estas no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo los siguientes: 1) integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir; 2) la construcción de los programas de formación acorde con la filosofía institucional y los requerimientos disciplinares, investigativos, laborales, profesionales, sociales y ambientales; 3) la orientación de la educación por medio de criterios de calidad en todos sus procesos; 4) el énfasis en la metacognición en la didáctica y la evaluación de las competencias; y 5) el empleo de estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias mediante la articulación de lo cualitativo con lo cuantitativo. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Es por ello que antes de implementar el enfoque de competencias en una determinada institución educativa, debe haber una construcción participativa del modelo pedagógico dentro del marco del proyecto educativo institucional. Para ello es necesario considerar la filosofía institucional respecto a qué persona formar, como también las diversas contribuciones de la pedagogía, los referentes legales y la cultura. Esto se constituye en la base para llevar a cabo el diseño curricular por competencias, y orientar tanto los procesos didácticos como de evaluación.

El modelo más reciente de identificación, normalización y descripción de competencias es el Sistémico Complejo (Tobón, 2008). Este modelo se basa en identificar y normalizar las competencias con base en tres componentes: problemas, competencias y criterios. El modelo ha surgido con el fin de hacer más ágil y rápido el proceso de describir

las competencias y establecerlas como el centro de un perfil académico profesional de egreso, sin dejar de lado la pertinencia y la integralidad del desempeño humano ante los problemas. Muchas universidades vienen adoptando este enfoque después de pasar por los otros modelos, con el fin de hacer más viable la formación y evaluación de competencias desde los maestros y maestras.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En este capítulo se explica el proceso metodológico para la realización de la investigación, desde la elaboración de los instrumentos, la selección de los participantes, el trabajo de campo, la gestión y análisis de los datos, la obtención de resultados; la importancia y pertinencia del diseño utilizado. Este apartado es importante, ya que le da al lector una guía sobre el método empleado y la relevancia de éste, para la presentación de los resultados. Los subapartados que integra son el enfoque metodológico, los participantes, las técnicas e instrumentos de recogida de datos; y la estrategia de análisis de datos.

3.1 Método o enfoque metodológico

El enfoque metodológico que se utilizó en esta investigación, es de carácter cuantitativo, por las siguientes razones: Se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico descriptivo con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández, et al.2014); además se centra predominantemente en los aspectos objetivos de cuantificación del fenómeno social (Sierra, 2001), es decir la formación continua, competencias en investigación y la aplicación en los programas de las asignaturas; este enfoque tiene como base el principio de Eldestein, (2004), quien sostiene que “al hablar de formación de docentes se pone en juego el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos e instituciones educativas”, por cuanto está en estrecha relación con lo manifestado por la UNESCO en cuanto a buscar en los docentes universitarios un desarrollo que no sólo se encamine a su profesionalización, sino que vaya mucho más allá, a formar al “ser” docente y apuntalar en buena medida el desarrollo de la institución educativa.

En este sentido, se emplea un diseño metodológico no-experimental; es decir, que se centró en “observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos” (Hernández, et al. 2010, p. 149) este permite estudiar las opiniones de las autoridades, docentes y los estudiantes de Educación Superior, sobre la formación continua y su aplicación en los programas de las asignaturas, lo que trae como consecuencia que se reúnen autoridades universitarias, docentes y grupos de estudiantes, que tienen la características comunes de interés en esta investigación.

El tipo de investigación que se utiliza en este estudio según el nivel de profundidad es descriptivo, Hernández (2014) argumenta que en este tipo de estudio se realiza una reseña de los rasgos, cualidades, características o atributo de la situación del fenómeno y se busca explorar descriptivamente las variables: Formación continua, Competencias sobre Investigación y Aplicación de programas en asignaturas de la Universidad Modular Abierta en el 2023. La meta principal se limita a recolectar información que permite explorar y describir datos con el objeto de someter a prueba las hipótesis y/o dar respuesta al problema de investigación de manera descriptiva.

Esta investigación de tipo primaria según el criterio de sus fuentes, debido que se basa en datos o hechos primarios, de primera mano, que versan sobre el fenómeno objeto de estudio (Sierra Bravo, R, 2001), Formación continua, Competencias sobre Investigación y Aplicación de programas en asignaturas, es decir, recogidos para la investigación, y por la investigadora que la efectúa.

3.2 Participantes

La población participante en este estudio fueron 138 docentes pertenecientes a la sede central (San Salvador) de la Universidad Modular Abierta (UMA), los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente manera: (a) Facultad de Ciencias y Humanidades (6 tiempo completo y 51 hora clase), (b) Facultad de Jurisprudencias y Ciencias Sociales (3 tiempo completo y 21 hora clase), (c) Facultad de Ciencias Económicas (4 tiempo completo y 53 hora clase). De ahí, que para el cálculo de la muestra se utilizó un diseño proporcional enfocado hacia la representatividad de cada una de las facultades con la única característica de selección concerniente a ser docente de UMA en su sede central y estar activo en el ciclo académico 02-2023.

Así pues, el cálculo de la muestra proporcionó una población de 89 docentes, para ello se utilizó un nivel de confianza del 94% y 6% de margen de error. De los que la participación supero la muestra llegando a 95. De modo que, para la distribución proporcional representativa de los docentes de cada una de las facultades se obtuvo: (a) 39 de Facultad de Ciencias y Humanidades, (b) 20 de Facultad de Jurisprudencias y Ciencias Sociales y (c) 36 de Facultad de Ciencias Económicas.

3.3 Técnicas e Instrumentos

La técnica de recolección de información utilizada es la encuesta a través de un cuestionario estructurado, el cual fue validado en el artículo escrito por Parra (2021) “Evaluación de Competencias Investigativas” validado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia, de donde se hace uso únicamente para abordar metodológicamente el objetivo específico No. 1 como diagnóstico aplicado a docentes de la UMA, dicho. El cuestionario cuenta con un total de 43 preguntas para las valoraciones de las competencias investigativas (ver anexos) y una escala Likert que contiene las siguientes opciones: Si, No y Con dificultad. Para la recolección de la información se utilizará el correo electrónico por medio de un cuestionario estandarizado enviado a la población docente en la institución universitaria presente en la muestra.

Los datos serán examinados analizando la presencia o ausencia de la competencia. Así pues, se ha considerado como “Ausencia” a “No” y “Con dificultad”, y “Presencia” a “Si”.

Para los objetivos 2 y 3 del estudio se administrará la técnica de la encuesta que se utilizará en la recogida de la información para obtener, registrar, evaluar, calificar y contrastar las evidencias empíricas necesarias de los hallazgos de la investigación.

El cuestionario cuenta con un total de 15 preguntas para las valoraciones de las competencias investigativas, formación continua, y programas de las asignaturas (ver anexos) y una escala Likert que contiene las siguientes opciones: Nada, Poco, Bastante y Mucho. Los datos serán examinados analizando cuanta es la influencia que tienen la formación docente en la aplicación de cambios en los programas de las asignaturas. Así pues, se ha considerado como “influencia positiva” a “Bastante” y “Mucho”, y “negativa” a “Nada” y “Poco”.

Para la recolección de la información se utilizará el correo electrónico por medio de un cuestionario estandarizado enviado a la población docente en la institución universitaria presente en la muestra.

La administración de la encuesta como técnica permite establecer los procedimientos estandarizados de la recolección de la información escrita de la población objeto de estudio, es decir, los docentes de la Universidad Modular Abierta en el año 2023, la información se

obtiene de forma estructurada y el estímulo proporcionado es el mismo para toda la población participante. La encuesta se apoya en el cuestionario que define y considera las variables de opinión y actitud para ser valoradas por la población encuestada. Tamayo (2008) considera que “el cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran esenciales; permite, además, aislar ciertos problemas que nos interesan principalmente; reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio” (Pág. 124).

El instrumento administrado en esta investigación es sometido a un proceso de validación de cuatro expertos que colaboran en la revisión y perfeccionamiento del cuestionario, según Sampieri, R. (2014) este proceso se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”. Los requisitos a tomar en cuenta para la validación del cuestionario, son los siguientes:

- (a) La validez en función de que el dato empírico; la capacidad para captar en forma exacta, satisfactoria y significativa aquello que es objeto de estudio y guardar una fuerte vinculación con el problema de estudio.
- (b) La confiabilidad, en relación a la capacidad para lograr resultados semejantes aplicando las mismas preguntas a los mismos hechos o fenómenos. Se pudo analizar la utilidad de aplicar o no, el mismo instrumento, para obtener datos constantes y confiables.
- (c) La comparabilidad que se implicó a la capacidad en la integración de la información en categorías para asegurar su análisis.
- (d) La adaptabilidad planteada como la capacidad para adecuar el cuestionario a los medios con los que se contó para efectuar el estudio.

El objetivo principal del cuestionario es obtener información sobre la formación continua de los docentes en competencias como la investigación educativa y su aplicación e los programas de las asignaturas por los docentes de la Universidad Modular Abierta en el año 2023, con la finalidad realizar sugerencias de mejora que promuevan las competencias investigativas desde las asignaturas en la población estudiantil por medio del docente objeto de estudio.

3.3.1 Validación del Instrumento

La validación del instrumento se hará por medio del juicio del experto Según Hernández Sampieri et al. (2010) la validez de un test indica el grado de exactitud con el que mide el constructo teórico que pretende medir y si se puede utilizar con el fin previsto.

Los resultados se analizarán por medio del método Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) (Nieto, 2002; citado por Nápoles, 2022): La propiedad fundamental del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), es que además de medir la validez de contenido, este mide simultáneamente el grado de confiabilidad entre los jueces. Este permite valorar el grado de acuerdo de los expertos (el autor recomienda la participación de entre tres y cinco expertos) respecto a cada uno de los diferentes ítems y al instrumento en general.

Para ello, tras la aplicación de una escala tipo Likert, se calcula la media obtenida en cada uno de los ítems y, en base a esta, se calcula el CVC para cada elemento siguiendo la fórmula siguiente:

$$CVC_i = \frac{M_x}{V_{max}}$$

Donde M_x representa la media del elemento en la puntuación dada por los expertos y V_{max} la puntuación máxima que el ítem podría alcanzar.

Y el procedimiento que se utilizará para determinar la confiabilidad del instrumento es el Alfa de Cronbach, este se calcula a partir de la varianza de los ítems individuales y de la varianza de la suma de los ítems de cada participante, cuando los ítems de una escala se encuentran correlacionados. Esta varianza se refiere a la diferencia entre los valores reales y esperados, y permite inferir la confiabilidad del test a través de la consistencia interna, además, cuando un ítem es eliminado, si el alfa aumenta indica que el ítem no se correlaciona con los demás de la escala (Cronbach, 1951; Streiner, 2003 citado por Peña – Sarmiento et al., 2022).

3.4 Estrategia de análisis de datos

La estrategia de análisis de los datos provenientes de la encuesta, integrará los hallazgos encontrados en el estudio denominado: “Diagnóstico de las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa y su aplicación en el desarrollo de los programas de asignatura”, como resultado del procesamiento, tabulación, análisis e interpretación descriptiva de la información recolectada por medio de los cuestionarios aplicados a ciento cuarenta y uno, docentes de la Universidad Modular Abierta.

El análisis para determinar las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023, se realiza a partir de las respuestas a las preguntas distribuidas en bloques para cada una de las variables independiente y dependiente de las hipótesis planteadas. La influencia se determina por medio de la interpretación de los resultados mediante las medias aritméticas de cada indicador que han sido ubicados de mayor a menor porcentaje en la escala convencional que adopta los siguientes tipos de influencia: Alta (71-100), Media (41-70) y Baja (0-40), adoptada Por Sampieri (2014) en el Libro de Metodología de la Investigación Científica.

La verificación, validación y/o comparación de hipótesis, se realizará por medio de la aplicación de estadísticos de tendencia central, es decir, frecuencias, medias y porcentajes, debido a que proporcionan una estimación de la puntuación típica, común o normal encontrada en la distribución de puntuaciones en bruto (Ritchey, 2008), a la información proveniente de las encuestas administradas a los docentes de la Universidad Modular Abierta en el año 2013. En el análisis univariable se consideran dos aspectos fundamentales de acuerdo con Sierra Bravo (2001): El resumen de las observaciones sobre una variable; y la comparación entre los valores de la misma variable o distintas variables, para expresarlas en función de otras o bien para medir la desigualdad que existe entre ellas.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los hallazgos del estudio sobre las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta y su influencia en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023, producto del procesamiento, tabulación, análisis e interpretación descriptiva de la información recolectada por medio de encuestas administradas a docentes de pregrado en la Universidad Modular Abierta en el año 2023.

4.1 Resultados del Diagnóstico sobre Competencias Investigativas

Previo a realizar la administración de la encuesta basada en los indicadores que contienen los objetivos, se realizó un diagnóstico sobre las competencias investigativas que dominan los docentes universitarios, con participación de 64 docentes, que reúnen las características de la población y los hallazgos se han organizado en cinco componentes principales: (1) Competencias Críticas-Reflexivas, (2) Competencias Metodológicas, (3) Competencias Tecnológicas-Digitales, (4) Competencias de Razonamiento Lógico-Matemático y (5) Competencias Comunicativas.

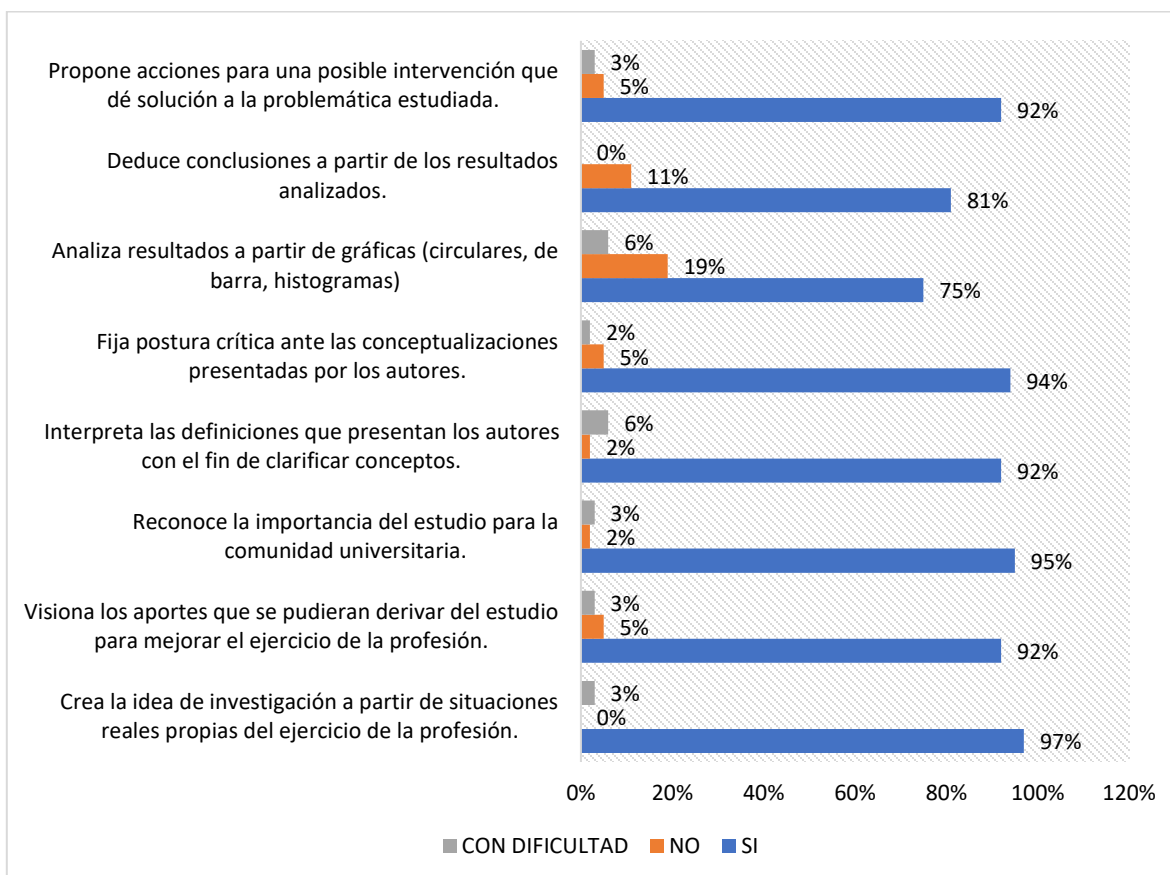
Generalidades del estudio:

Los resultados se presentan en gráficos de barra, que muestra claramente la participación de los docentes en cuanto a las competencias investigativas, dentro de la información de las generalidades se tiene que; un 52.3 % de los sujetos en estudio son de la Facultad de Ciencias Económicas, 30.8 % de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales y 18.5 % de la Facultad de Ciencias y Humanidades, del total de los encuestados el 40% son del sexo Femenino versus un 60% de docentes Masculinos, la mayor parte de los docentes que participaron son de la modalidad Hora-Clase con 92% y solo un 8% son docentes a tiempo completo.

A continuación, se presentan los resultados, sobre las competencias críticas reflexivas que poseen los docentes de la Universidad Modular Abierta, visible en la figura 2.

Figura 2.

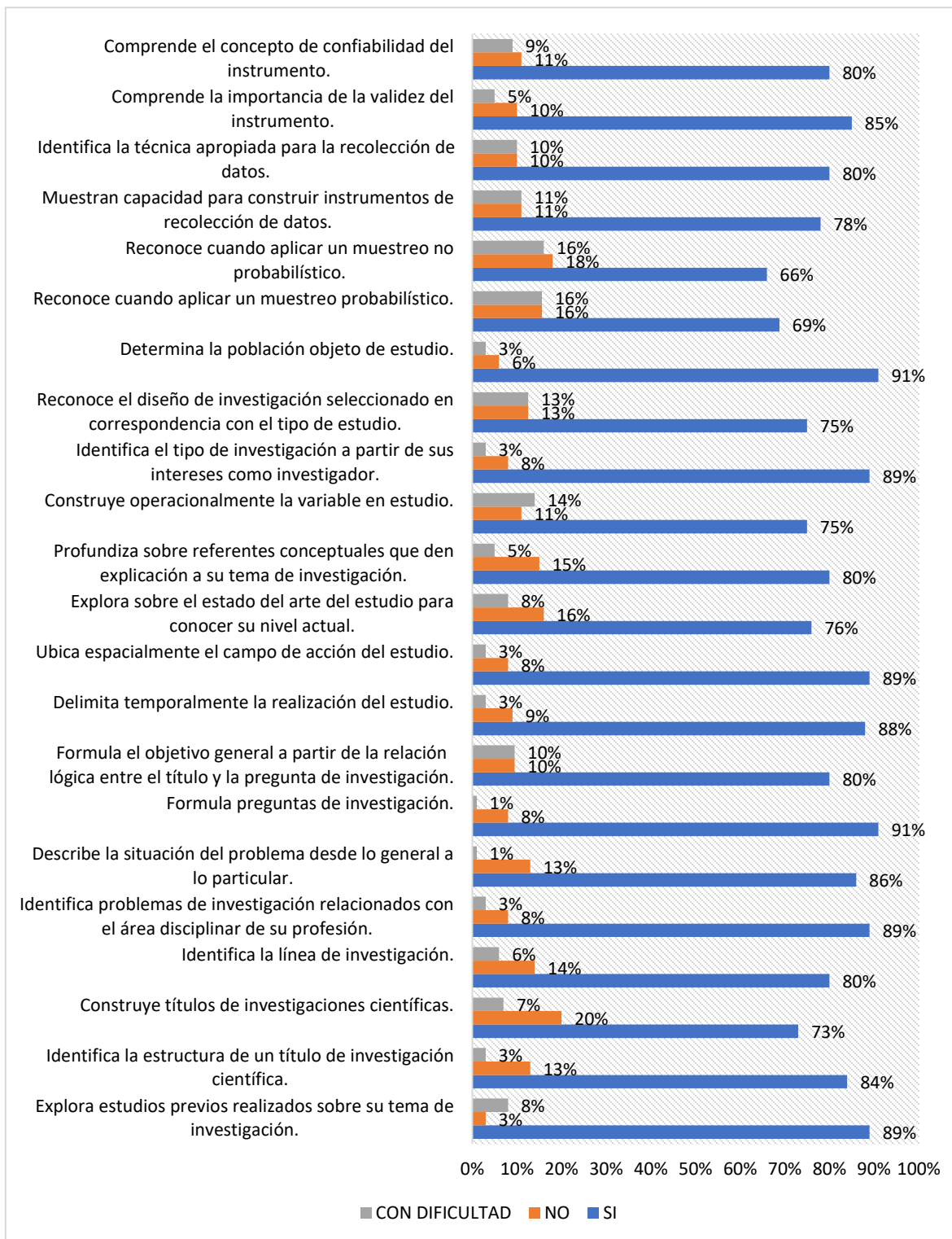
Representación gráfica para docentes y sus respuestas para “Competencias Críticas-Reflexivas”



El gráfico muestra en primer lugar que los docentes en su mayoría tienen la competencia crítico-reflexiva, en sus indicadores correspondientes, ya que afirman saber crear ideas de investigación a partir de situaciones reales propias del ejercicio de la profesión, demostrado en un 97 %, un 95% afirma que reconoce la importancia que tienen los estudio para la comunidad, 93% fija postura crítica ante las conceptualizaciones presentadas por los autores, el 92% de los docentes encuestados afirman que proponen acciones para una posible intervención que dé solución a la problemática estudiada, interpreta las definiciones que presentan los autores con el fin de clarificar conceptos y visiona los aportes que se pudieran derivar del estudio para mejorar el ejercicio de la profesión, del indicador “deduce conclusiones a partir de los resultados analizados” 81% alega que lo hace y solo un 75% analiza resultados a partir de gráficas (circulares, de barra, histogramas).

En relación a las “*Competencias Metodológicas*”, los docentes relativamente conocen en alguna medida, pero siempre hay un porcentaje mínimo donde muestran deficiencia, presentados en la figura 3, a continuación.

Figura 3. Representación gráfica para docentes y sus respuestas para “*Competencias Metodológicas*”



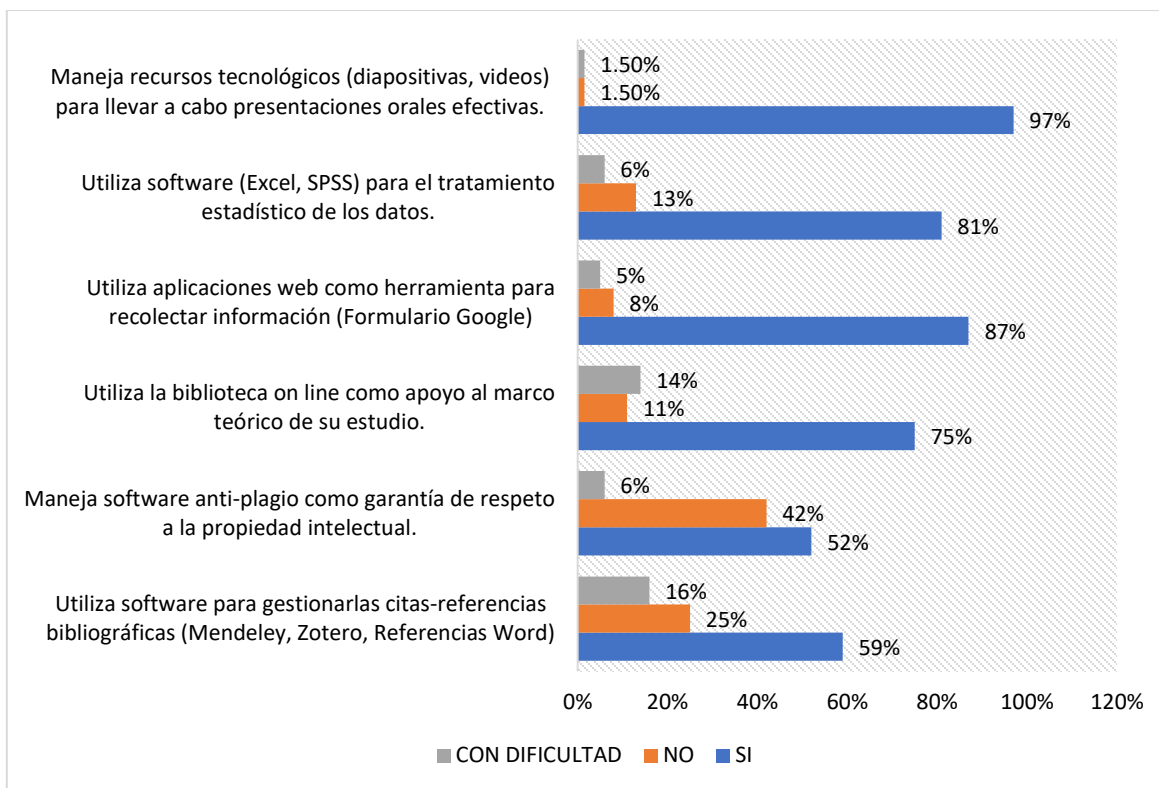
Las competencias metodológicas que posee el docente universitario son de suma importancia para los propósitos que se persiguen en la investigación y entre los hallazgos tenemos que los docentes tienen conocimiento de los siguientes indicadores: un 91% de ellos sabe determinar la población objeto de estudio y formular preguntas de investigación, un porcentaje similar de 89% reconoce que sabe identificar los problemas de investigación con el área disciplinar de su profesión, los tipos de investigación partiendo de sus intereses como investigador, ubica espacialmente el campo de acción de estudio y explora estudios previos realizados, un 87% de la población objetivo sabe delimitar temporalmente la realización del estudio, un 85% comprende la importancia de la validez del instrumento y describe la situación del problema desde lo general a lo específico, mientras que un 84% identifica la estructura de un título de investigación científica, 80% de los docentes en estudio afirman que comprenden el concepto de confiabilidad del instrumento, que identifican la técnica apropiada para la recolección de datos, profundizan sobre los referentes conceptuales que den explicaciones a los temas de investigación, formulan el objetivo general a partir de la relación lógica entre el título y la pregunta de investigación.

Finalmente el mismo porcentaje de docentes afirman que identifican las líneas de investigación, solo un 78% muestran capacidad para construir instrumentos de recolección de datos y un 76% que exploran sobre el estado del arte del estudio para conocer su nivel actual, el 75% reconocen el diseño de la investigación en correspondencia con el tipo de estudio y construyen operacionalmente la variable en estudio, un 73% sabe construir títulos de investigación científica, 69% reconocen cuando aplicar un muestreo probabilístico y solo un 66% un no probabilístico.

Al preguntar sobre las *Competencias Tecnológicas-Digitales*, en esta categoría, los docentes si presentan algunas dificultades por ejemplo en el uso de diferentes softwares, que ayudan en el proceso de la investigación y que garantizan en alguna medida la calidad de la misma, a continuación, los resultados en la figura 4.

Figura 4.

Representación gráfica para docentes y sus respuestas para “competencias Tecnológicas-Digitales”

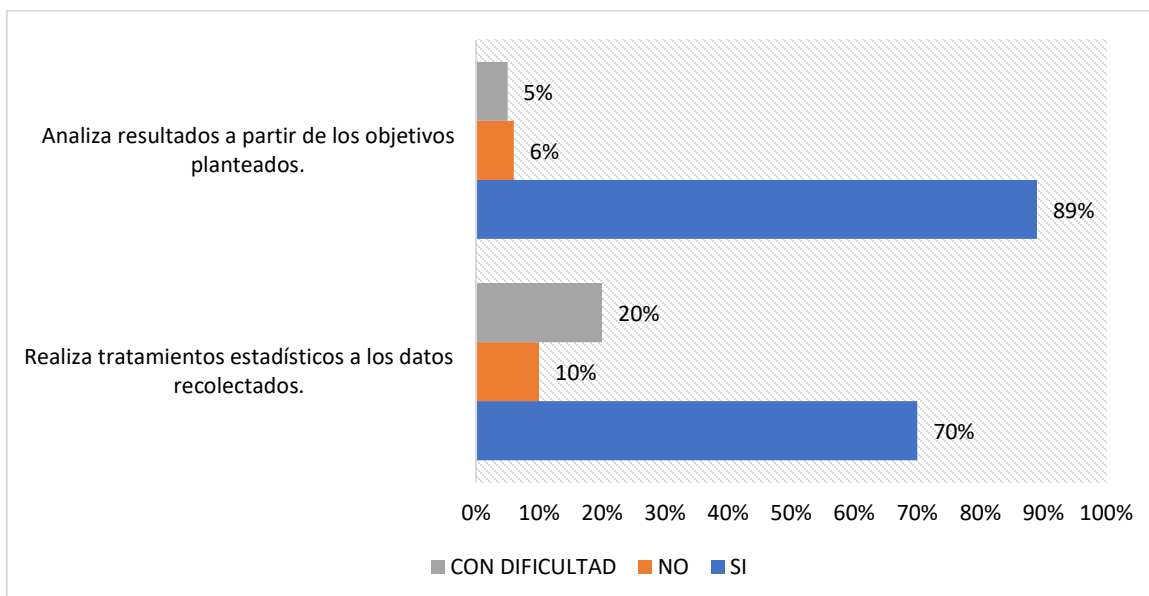


En cuanto a las competencias tecnológicas digitales los docentes afirman tener en alguna medida desarrollados algunos indicadores en un porcentaje alto pero luego lo vemos en un efecto descendente en cuanto ello, detallado de la siguiente manera; un 97% maneja recursos tecnológicos (diapositivas, videos) para llevar a cabo presentaciones orales efectivas, un 87% utiliza aplicaciones web como herramienta para recolectar información (Formulario Google), 81% utiliza software (Excel, SPSS) para el tratamiento estadístico de los datos, solo un 75% utilizan la biblioteca *on line* como apoyo al marco teórico de su estudio, 59% utiliza software para gestionar las citas-referencias bibliográficas (Mendeley, Zotero, Referencias Word) y un 52% Maneja software anti-plagio como garantía de respeto a la propiedad intelectual.

Para cuando se realizaron las consultas sobre las competencias sobre “Razonamiento Lógico-Matemático”, los indicadores se mantienen en positivo en cuanto al porcentaje de docentes que analiza y realiza estas competencias, a continuación, se presentan resultados de los docentes universitarios en la figura 5.

Figura 5.

Representación gráfica para docentes y sus respuestas para “Competencias Razonamiento Lógico-Matemático”

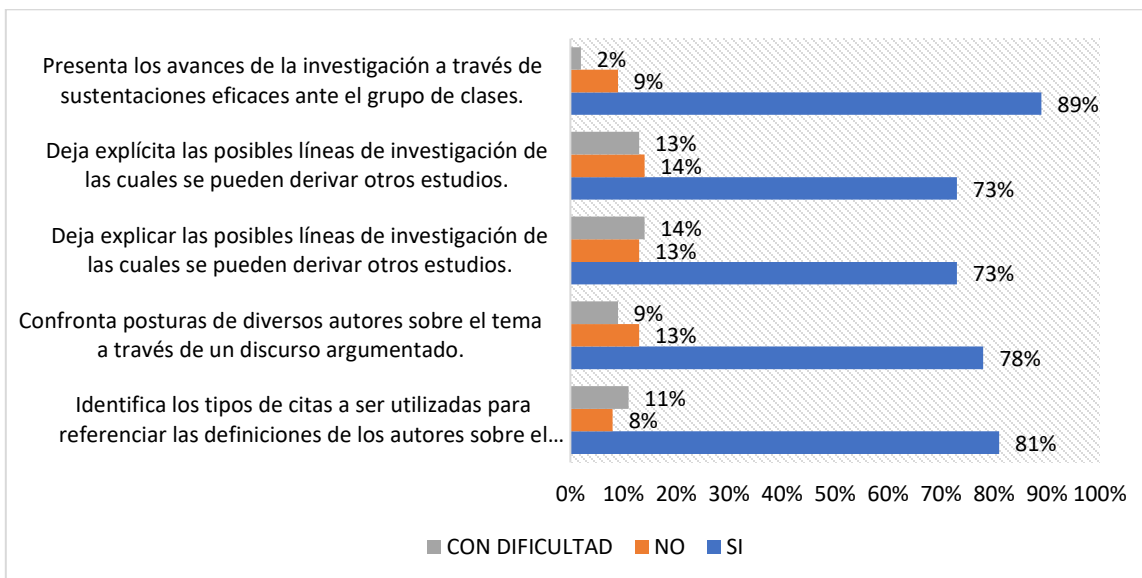


En cuanto a las competencias sobre razonamiento lógico-matemático, el 89 % afirma que analizan resultados a partir de los objetivos planteados y un 70 % que realizan tratamientos estadísticos a los datos recolectados.

Finalmente, para este diagnóstico, en los indicadores para “Competencias Comunicativas”, si bien en su mayoría los docentes confirman tener dominio, llama la atención que hay en un porcentaje bajo de docentes que presentan dificultad en ello, lo cual es una oportunidad de mejora en la Institución, los resultados se presentan en la figura 6, a continuación.

Figura 6.

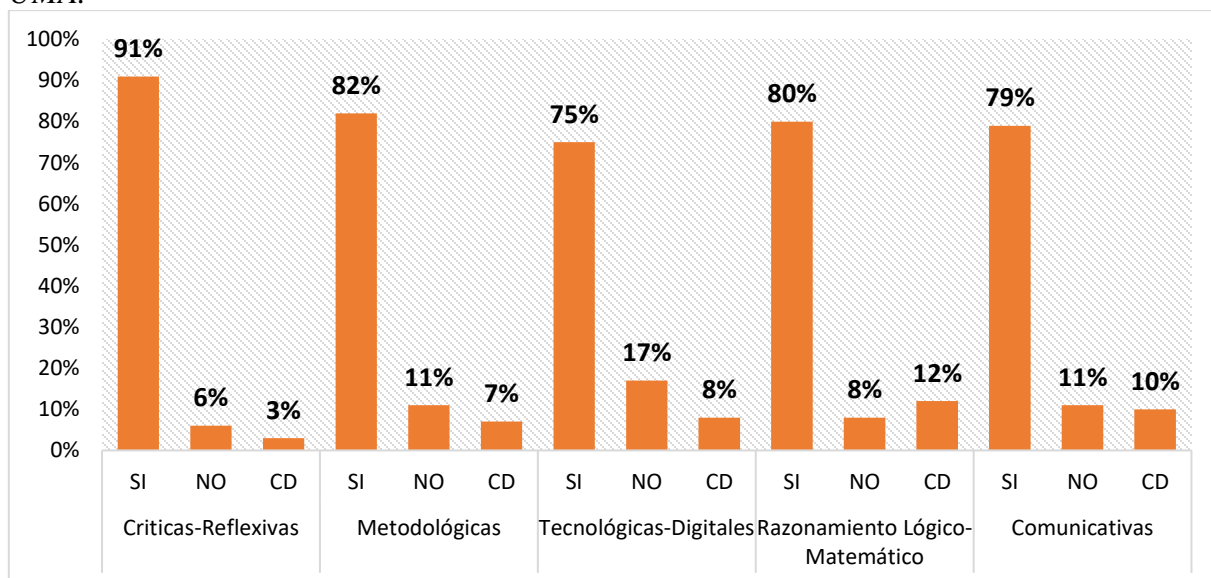
Representación gráfica para docentes y sus respuestas para “Competencias Comunicativas”



Para medir el desarrollo de las competencias comunicativas el 89% afirma que presenta los avances de la investigación a través de sustentaciones eficaces ante el grupo de clases, el 81% identifica los tipos de citas a ser utilizadas para referenciar las definiciones de los autores sobre el tema en áreas de proyectar ideas, 78% confronta posturas de diversos autores sobre el tema a través de un discurso argumentado, y un 73% deja explícita las posibles líneas de investigación de las cuales se pueden derivar otros estudios, y deja explícita las posibles líneas de investigación de las cuales se pueden derivar otros estudios.

Figura 7.

Promedio de dominio de las competencias Investigativas en los docentes de pregrado de la UMA.



Valoraciones finales

Los docentes universitarios de pregrado de la Universidad Modular Abierta, manifiestan su dominio de las competencias investigativas, las referidas a las críticas – reflexivas valoran en promedio el 91% que dominan las competencias específicas como crear ideas de investigación partiendo del ejercicio de la profesión, reconocer la relevancia social, conceptualizar la problemática desde la búsqueda de autores, etc.; en cuanto a las competencias metodológicas el 82% de los docentes dominan competencias específicas relacionadas a la metodología como: formular preguntas y temas de investigación, explorar estudios previos, describir la problemática, etc., pero es alarmante que un 11% asumen no dominar la metodología y 7% que las dominan con dificultad; las competencias tecnológicas -digitales son donde se presenta el porcentaje menor de dominio con el 75% que asienten y 17% que no dominan competencias como: utilizar software para gestionar bibliografías, anti plagio, recolectar y procesar información, etc., en cuanto a las competencias de razonamiento lógico matemático un 80% afirma tener dominio realizando tratamientos estadísticos desde el análisis de los objetivos planteados, el 12 % lo domina con dificultad 8% no dominan estas competencias.

Ahora bien, en las competencias comunicativas, que incluyen identificar los tipos de citas para referenciar autores, confrontar posturas y dejar claras las líneas de investigación, los docentes solo que dominan estas competencias solo son el 79%, 10% que lo domina con dificultad y 11% que no las dominan en lo absoluto. Estos porcentajes solo demuestran que el dominio de las competencias investigativas en los docentes es relativamente alto, pero llama la atención que un buen porcentaje de ellos lo dominan con dificultad o no dominan nada de las de las competencias, eso explica la debilidad en los trabajos de investigación de cátedra o de formación, que implica que los estudiantes no reciben retroalimentación en investigación por parte del docente.

4.2 Resultados de del instrumento de investigación.

Con el objetivo de determinar si las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023, se realizaron una serie de preguntas con base en las variables del estudio, con una escala de respuestas cerrada para obtener resultados cuantitativos de los docentes universitarios de la Universidad Modular Abierta.

Datos sociodemográficos

Los resultados del estudio se presentan las tablas detallando las frecuencias y los porcentajes en ilustrados en gráficos de pastel, que muestran claramente la participación de los docentes universitarios de pregrado de la Universidad Modular Abierta en cuanto a las competencias investigativas, dentro de ellos se encuentra que de 95 docentes encuestados el 49% son mujeres y 52% son hombres, el 92% son contratados en la modalidad de hora/clase y el 8% en modalidad a tiempo completo, en cuanto al último grado obtenido el 70% son titulados en maestría, el 22% tienen licenciatura, y un 4% son ingenieros y el mismo porcentaje tiene como ultimo grado obtenido el doctorado, el 57% tiene más de 10 años de dedicarse a la docencia, 10 % tienen entre 8 a 10 años ejerciendo, 16 % tienen de 4 a 7 años de ejercer y un 17% se inician en la docencia ejerciendo entre 1 a 3 años y de los 95 docentes en estudio el 49% posee escalafón contra un 51% que afirma no tener.

Resultados preguntas

Pregunta 1. ¿Cuánto cree que conoce de investigación educativa?

Objetivo de la pregunta: Conocer el grado de conocimiento sobre investigación educativa

Tabla 1.

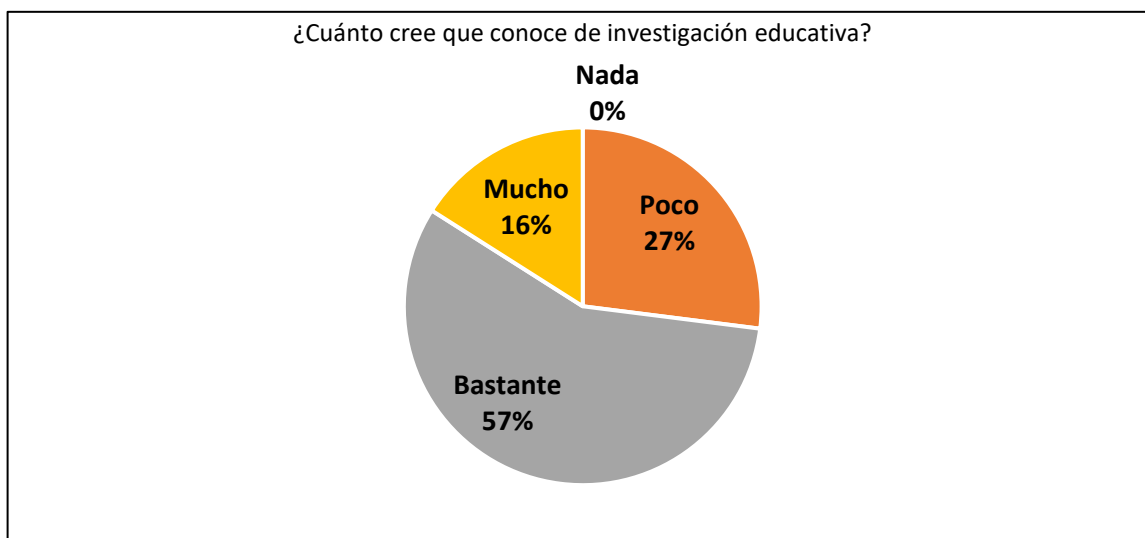
Frecuencias sobre conocimiento de investigación educativa.

Pregunta 1 ¿Cuánto cree que conoce de investigación educativa?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	0	0%	26	27%	54	57%	15	16%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 8

Gráfico con porcentajes sobre el conocimiento de investigación educativa de los docentes



Con las frecuencias obtenidas para 95 docentes encuestados, el gráfico demuestra que en cuanto al conocimiento de investigación educativa el 57% afirma conocer bastante sobre el tema, un 16% conoce mucho sobre el tema, contra un 27% que conoce poco sobre investigación educativa. Por lo tanto, sumando las participaciones en las respuestas positivas para mucho y bastante, da un promedio de 73% de los docentes, confirmando que los docentes universitarios de pregrado en la Universidad Modular Abierta, conocen sobre investigación educativa.

Pregunta 2. ¿Cuánto influyen los conocimientos sobre investigación de los docentes en el desarrollo de proyectos áulicos de pertinencia?

Objetivo de la pregunta: Indagar la influencia de los conocimientos sobre investigación en los proyectos áulicos.

Tabla 2.

Frecuencias sobre la influencia del conocimiento de investigación sobre los proyectos áulicos.

Pregunta 2 ¿Cuánto influyen los conocimientos sobre investigación de los docentes en el desarrollo de proyectos áulicos de pertinencia?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	0	0%	6	6%	62	66%	27	28%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 9

Gráfico con porcentajes sobre la influencia del conocimiento de investigación sobre los proyectos áulicos.



En la pregunta para conocer cuanto influyen los conocimientos sobre investigación en el desarrollo de proyectos áulicos los docentes asumen que hay bastante influencia con un 66% de participación, un 28% que cree que influye mucho, mientras que solo 6 creen que hay poca influencia. Quedando demostrado que los docentes universitarios creen en la influencia de los conocimientos en investigación en la producción de proyectos áulicos con un 94% a favor.

Pregunta 3. ¿Considera que la Institución se preocupa por formar a los docentes en competencias investigativas?

Objetivo de la pregunta: Conocer si la institución tiene un programa de formación docente.

Tabla 3.

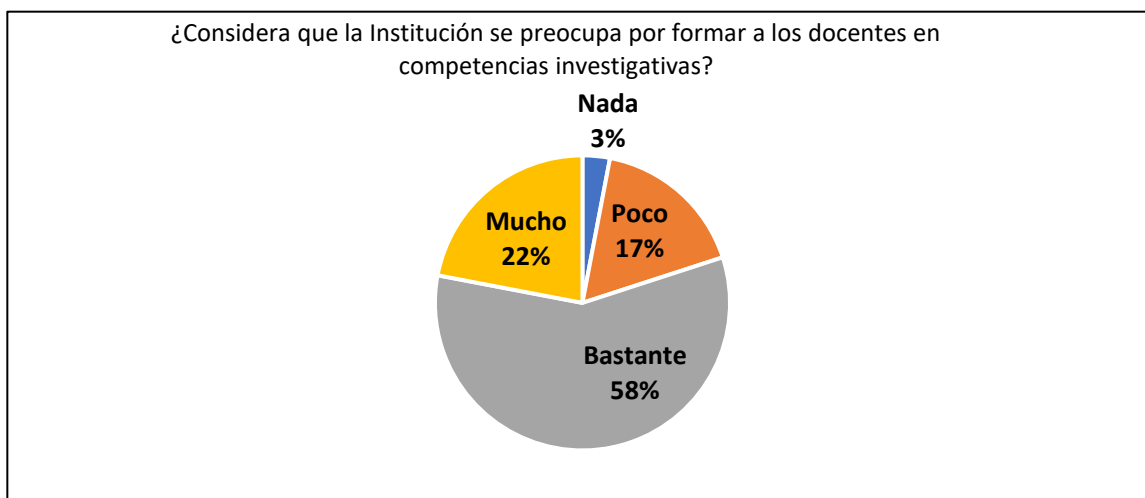
Frecuencias sobre si existe un programa de formación docente en investigación.

Pregunta 3 ¿Considera que la Institución se preocupa por formar a los docentes en competencias investigativas?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	3	3%	16	17%	55	58%	21	22%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 10

Gráfico con porcentajes sobre si existe un programa de formación docente en investigación.



El gráfico demuestra que los docentes universitarios de pregrado de la UMA consideran que la institución se preocupa bastante por formarlos en competencias investigativas con un 58% y un 22% que respondió que se preocupa mucho, contra un 17% que responde que poco y un 3% que asegura que la institución no se preocupa por formarlos. Quedando evidenciado que en un porcentaje significativo que los docentes afirman que la institución se preocupa por incluir en su formación continua las competencias investigativas, evidenciado con un 80% de participación de la población.

Pregunta 4. ¿Con cuanta frecuencia se realizan capacitaciones, cursos o talleres sobre investigación en la institución?

Objetivo de la pregunta: Conocer con cuanta frecuencia se capacita a los docentes en temas de investigación.

Tabla 4.

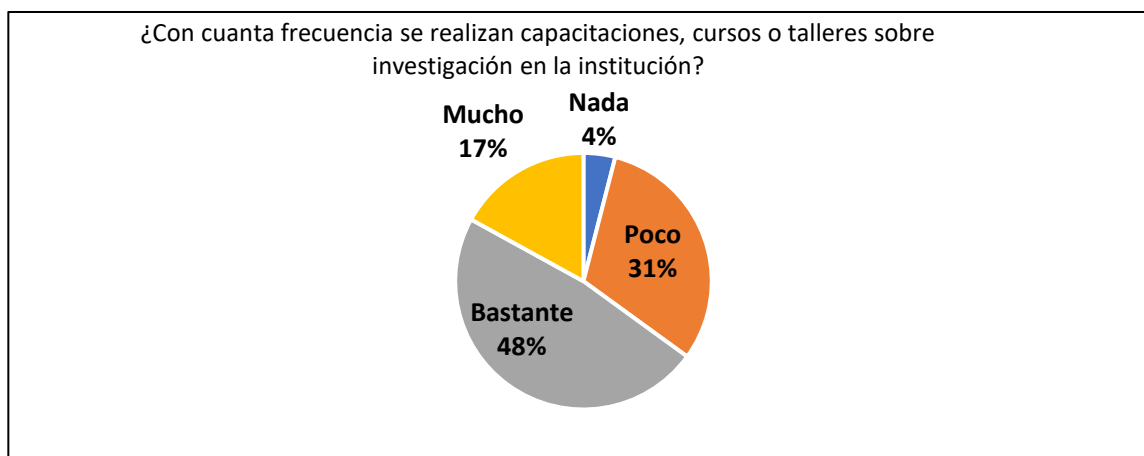
Datos sobre la frecuencia con la que se hacen capacitaciones sobre investigación.

Pregunta 4 ¿Con cuanta frecuencia se realizan capacitaciones, cursos o talleres sobre investigación en la institución?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	4	4%	29	31%	46	48%	16	17%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 11

Gráfico con porcentajes sobre la frecuencia con la que se hacen capacitaciones sobre investigación.



En cuanto a la frecuencia se realizan capacitaciones, cursos o talleres sobre investigación en la institución, los docentes aseguran en un 48% que los realizan con bastante frecuencia y un 17% está de acuerdo agregando que los hacen con mucha frecuencia, pero un 31% de los docentes respondieron que los realizan con poca frecuencia y 4% que dice que no realizan estas capacitaciones. Los resultados de bastante y mucho demuestran en un 65% que la institución realiza frecuentemente capacitaciones, cursos o talleres sobre investigación.

Pregunta 5. ¿Lo han tomado en cuenta en capacitaciones/cursos/talleres en la Universidad Modular Abierta?

Objetivo de la pregunta: Indagar si los docentes son tomados en cuenta en las capacitaciones de la universidad.

Tabla 5.

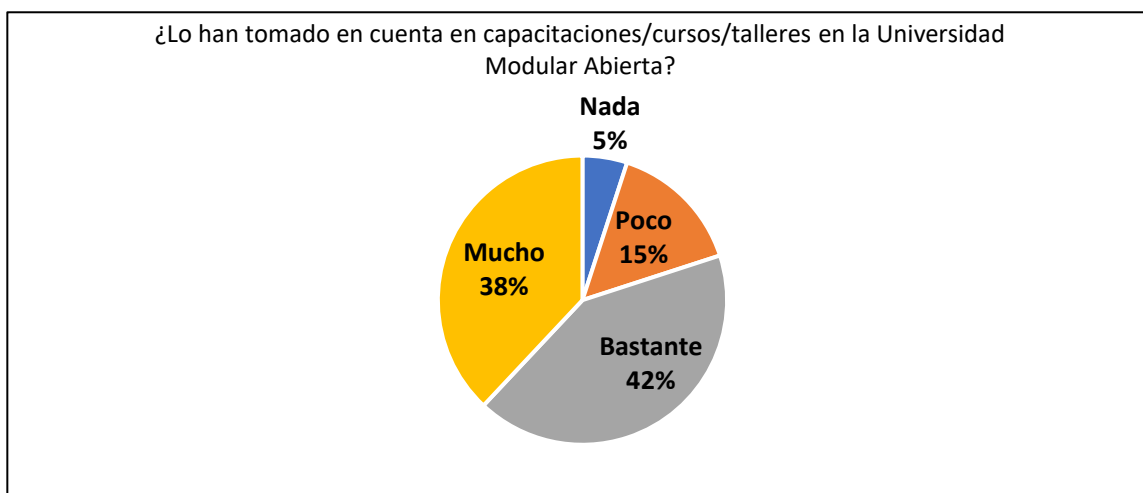
Datos sobre número de docentes que son tomados en cuenta en las capacitaciones.

Pregunta 5 ¿Lo han tomado en cuenta en capitaciones/cursos/tall eres en la Universidad Modular Abierta?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	5	5%	14	15%	40	42%	36	38%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 12

Gráfico con porcentajes sobre la participación de los docentes en las capacitaciones.



El gráfico muestra en sus porcentajes que los docentes confirman que los han tomado bastante en cuenta en capacitaciones/cursos/talleres en la Universidad Modular Abierta con un 42% y 38% que dice que mucho, contra 15% de los docentes que dice poco lo toman en cuenta y un 5% que nunca han participado. Lo que evidencia significativamente la participación de los docentes en la formación continua ofrecida por la institución en un 80% de los que respondieron bastante y mucho.

Pregunta 6. ¿Cómo cree le influye la modalidad virtual de la formación continua para la aplicación del constructivismo en los estudiantes?

Objetivo de la pregunta: Indagar cuanto influye la modalidad virtual de la formación continua para la aplicación del constructivismo

Tabla 6.

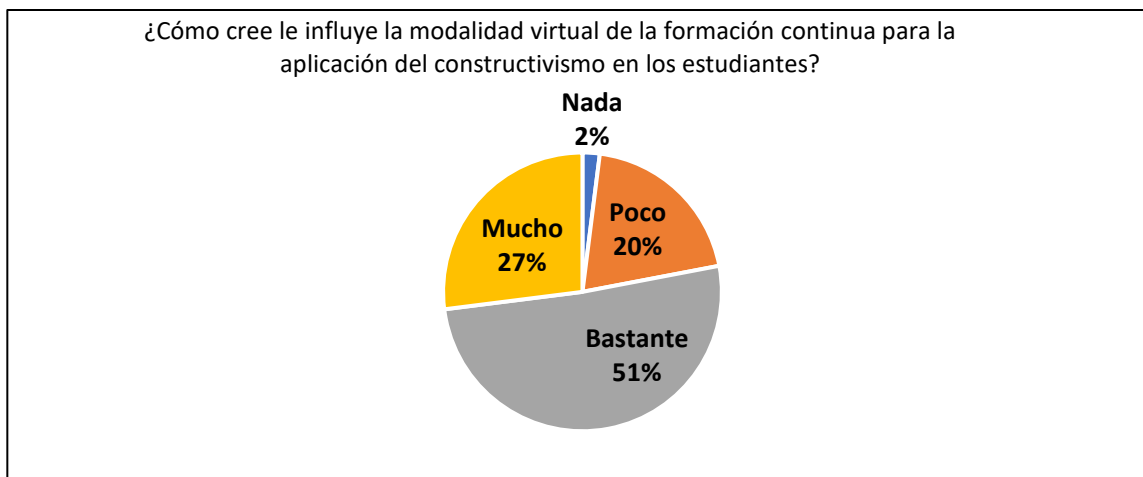
Frecuencia sobre la influencia de la modalidad virtual en la formación en la aplicación del constructivismo.

Pregunta 6 ¿Cómo cree le influye la modalidad virtual de la formación continua para la aplicación del constructivismo en los estudiantes?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	2	2%	19	20%	48	51%	26	27%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 12

Gráfico con porcentajes sobre influencia de la modalidad virtual en la formación en la aplicación del constructivismo.



Con el objetivo de indagar cuanto influye la modalidad virtual de la formación continua para la aplicación del constructivismo, el 51% de los docentes cree que influye bastante y 27% cree que mucho, contra un 20% cree que hay poca influencia y un 2% afirma que no existe nada de influencia. Resultando la suma de los porcentajes para bastante y mucho un 78% que aprueban la influencia de la modalidad en la aplicación del constructivismo.

Pregunta 7. ¿De qué manera cree que influye la modalidad presencial de la formación continua en la efectividad de las técnicas de enseñanza?

Objetivo de la pregunta: conocer de qué manera influye la modalidad presencial de la formación en las técnicas de enseñanza.

Tabla 7.

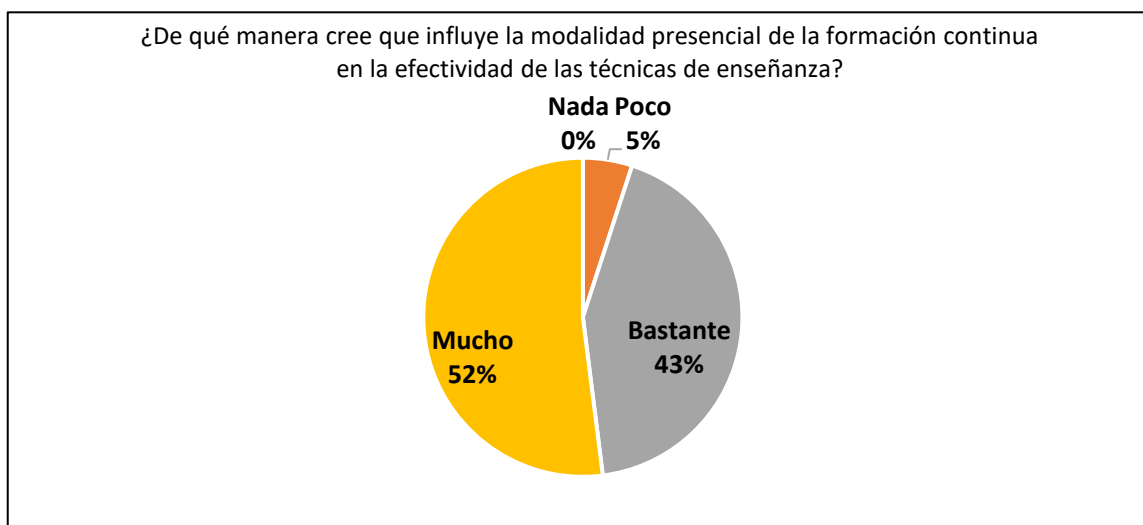
Frecuencia sobre la influencia de la modalidad presencial de la formación en las técnicas de enseñanza.

Pregunta 7 ¿De qué manera cree que influye la modalidad presencial de la formación continua en la efectividad de las técnicas de enseñanza?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	0	0%	5	5%	41	43%	49	52%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 13

Gráfico con porcentajes sobre influencia de la modalidad presencial de la formación en las técnicas de enseñanza.



El gráfico con los resultados sobre la influencia de la modalidad presencial de la formación en las técnicas de enseñanza, los docentes creen que hay mucha influencia con un 52% y 43% cree que es bastante la influencia, mientras que solo un 5% cree que es poca la influencia. Esto deja claro con la suma de la participación positiva en un 95%, que existe influencia de la modalidad presencial en las técnicas de enseñanza.

Pregunta 8. ¿Cómo cree que influiría inculcar el aprendizaje autónomo en áreas de investigación para la elaboración de proyectos de cátedra con mayor profundidad científica?

Objetivo de la pregunta: indagar como influiría el aprendizaje autónomo en áreas de investigación para la elaboración de proyectos de cátedra.

Tabla 8.

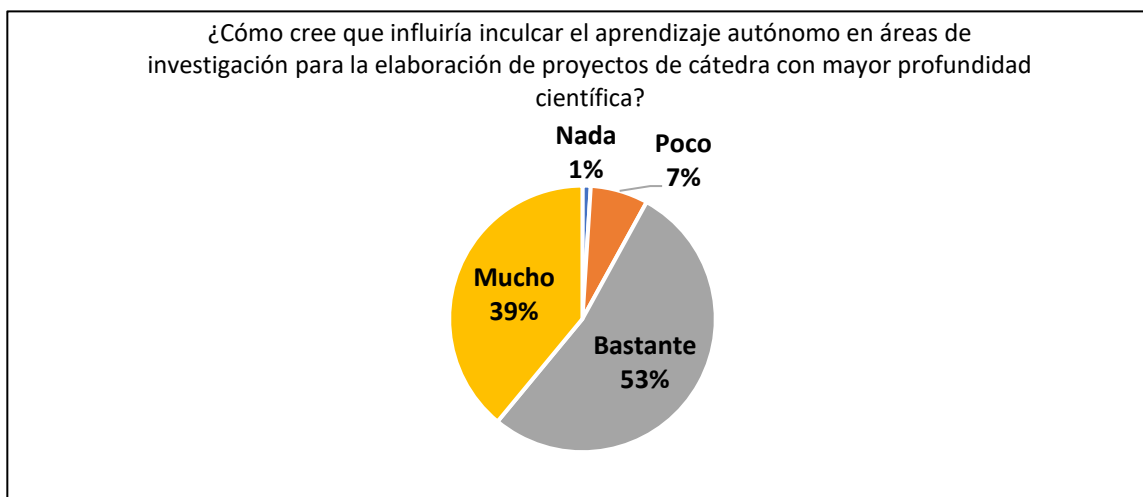
Frecuencia sobre la influencia del aprendizaje autónomo en áreas de investigación para la elaboración de proyectos de cátedra.

Pregunta 8 ¿Cómo cree que influiría inculcar el aprendizaje autónomo en áreas de investigación para la elaboración de proyectos de cátedra con mayor profundidad científica?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	1	1%	7	7%	50	53%	37	39%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 14

Gráfico con porcentajes sobre influencia del aprendizaje autónomo en áreas de investigación para la elaboración de proyectos de cátedra.



Con el fin de indagar como influye el aprendizaje autónomo en áreas de investigación para la elaboración de proyectos de cátedra, los docentes están bastante de acuerdo en que influye en un 53% y un 39% que cree que influye mucho, mientras que 7% cree que influye poco y solo 1% cree que no influye. Con los resultados positivos para bastante y mucho es notable la influencia con 92% de los docentes que concuerdan que si influye.

Pregunta 9. ¿De qué manera cree que influyen los cambios pedagógicos por la modalidad del servicio en el diseño metodológicos de los programas de las asignaturas?

Objetivo de la pregunta: identificar de qué manera hay influencia en el diseño metodológico de los programas por la modalidad del servicio.

Tabla 9.

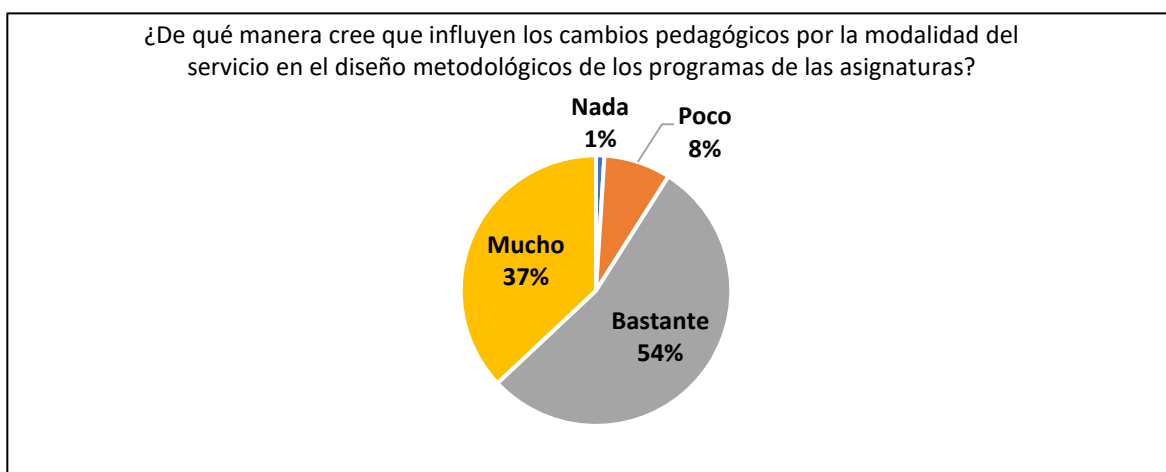
Frecuencia sobre la influencia de los cambios pedagógicos por la modalidad del servicio en el diseño metodológicos de los programas.

Pregunta 9 ¿De qué manera cree que influyen los cambios pedagógicos por la modalidad del servicio en el diseño metodológicos de los programas de las asignaturas?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	1	1%	8	8%	51	54%	35	37%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 15

Gráfico con porcentajes sobre influencia de los cambios pedagógicos por la modalidad del servicio en el diseño metodológicos de los programas.



El gráfico muestra que un 54% de los docentes cree que los cambios pedagógicos por la modalidad del servicio influyen bastante en el diseño metodológicos de los programas de las asignaturas, y 37% cree que influye mucho, contra un 8% que cree que existe poca influencia y solo 1% cree que no hay nada de influencia. Con los resultados positivos se evidencia la influencia de los cambios pedagógicos en el diseño metodológicos de los programas de las asignaturas en un 91%.

Pregunta 10. ¿Cuánto conocimiento tiene sobre el modelo educativo y su enfoque por competencia?

Objetivo de la pregunta: Indagar cuantos docentes conocen el modelo educativo que sirve la institución y su enfoque de aplicación.

Tabla 10.

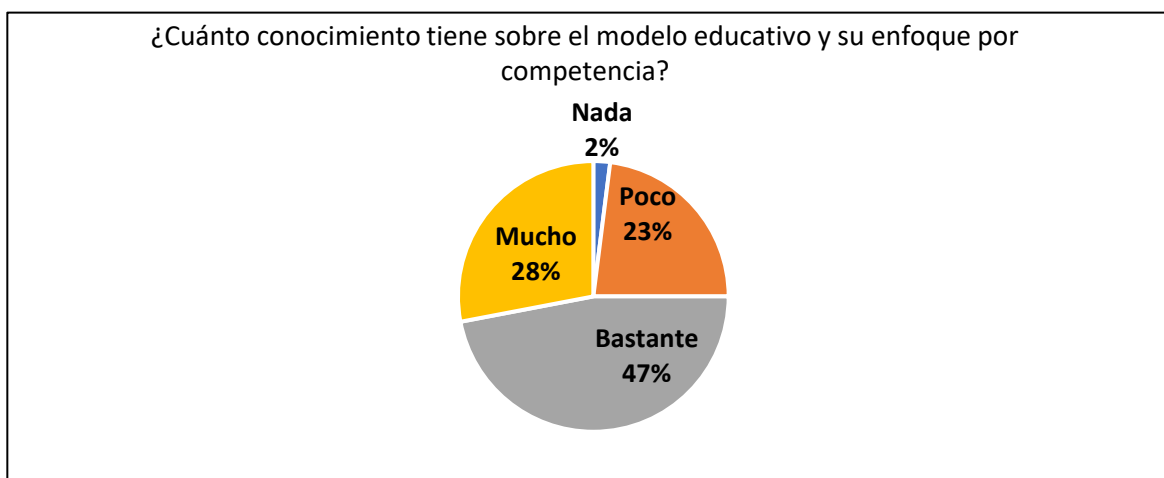
Frecuencia sobre conocimiento sobre el modelo educativo y su enfoque por competencia.

Pregunta 10 ¿Cuánto conocimiento tiene sobre el modelo educativo y su enfoque por competencia?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	2	2%	22	23%	45	47%	26	28%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 16

Gráfico con porcentajes sobre conocimiento sobre el modelo educativo y su enfoque por competencia.



Los porcentajes sobre conocimiento sobre el modelo educativo y su enfoque por competencia, los docentes confirman tener bastante conocimiento en un 47% y un 28% aseguran conocer mucho, contra un 23% que poco conoce y 2% que no conoce sobre el modelo educativo. Dejando evidenciado con un porcentaje significativo entre bastante y mucho de 75% de docentes que conocen sobre el modelo educativo y su enfoque por competencia.

Pregunta 11. ¿Cuánto cree que ayudaría la formación docente en temas de investigación para cambiar las planificaciones curriculares al enfoque por competencias?

Objetivo de la pregunta: Conocer la percepción docente sobre si la formación en investigación ayudaría a cambiar las planificaciones curriculares.

Tabla 11.

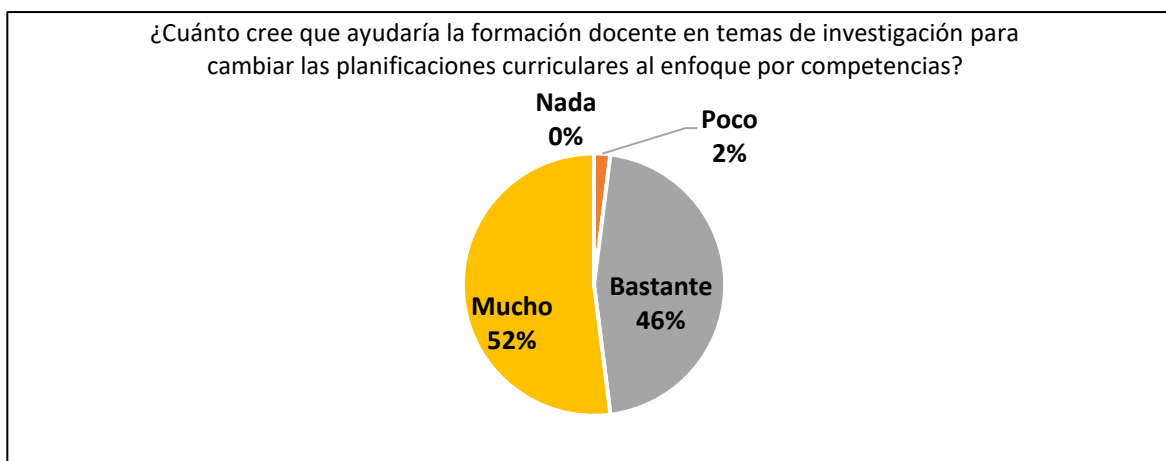
Frecuencia sobre la formación docente en temas de investigación ayuda para cambiar las planificaciones curriculares.

Pregunta 11 ¿Cuánto cree que ayudaría la formación docente en temas de investigación para cambiar las planificaciones curriculares al enfoque por competencias?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	0	0%	2	2%	44	46%	49	52%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 17

Gráfico con porcentajes sobre la formación docente en temas de investigación ayuda para cambiar las planificaciones curriculares.



El gráfico demuestra que los docentes creen que sobre la formación en temas de investigación ayudan mucho para cambiar las planificaciones curriculares en un 52% y 46% que cree que ayudan bastante y solo un 2% que cree que ayuda poco. Esto deja claro con 98% de la participación de los docentes que creen que ayuda la formación en investigación.

Pregunta 12. ¿La formación continua que ha brindado la universidad, se dirige a cambiar el modelo a enfoque por competencias?

Objetivo de la pregunta: Identificar si la formación continua que ha brindado la universidad, se dirige a cambiar el modelo a enfoque por competencias.

Tabla 12.

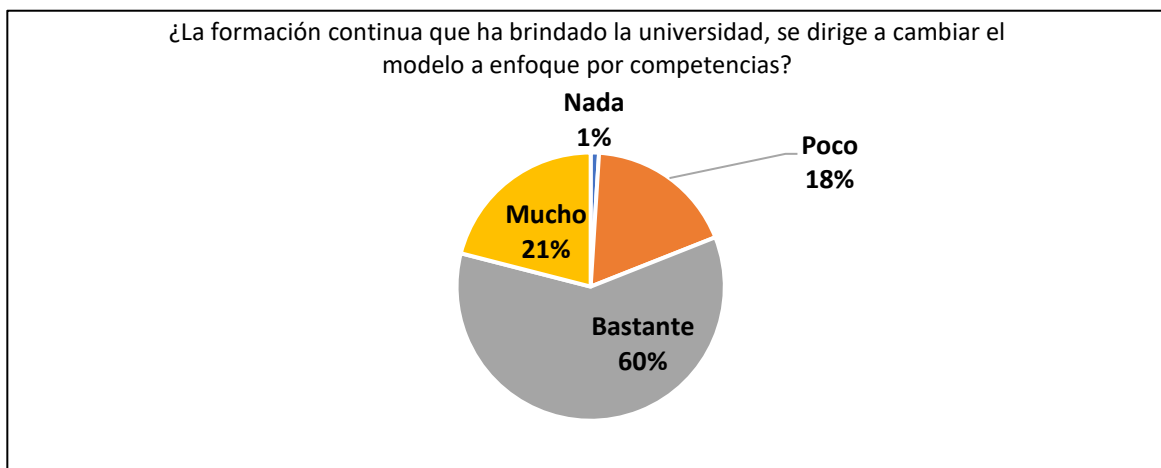
Frecuencia sobre la formación continua que ha brindado la universidad y dirección a cambiar el modelo a enfoque por competencias.

Pregunta 12 ¿La formación continua que ha brindado la universidad, se dirige a cambiar el modelo a enfoque por competencias?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	1	1%	17	18%	57	60%	20	21%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 18

Gráfico con porcentajes sobre la formación continua que ha brindado la universidad y dirección a cambiar el modelo a enfoque por competencias.



Los docentes aseguran en un 60% que la formación continua que ha brindado la universidad se dirige bastante a cambiar el modelo a enfoque por competencias y un 21% que responde mucho, contra un 18% que cree que poco tiene esa dirección y solo 1% cree que nada se dirige al cambio. Los resultados aclaran con el 81%, suma de respuestas positivas que la formación continua se dirige a cambiar el modelo a enfoque por competencias.

Pregunta 13. ¿Cuánta influencia cree que tienen los conocimientos adquiridos en investigación para evaluar a los estudiantes con casos prácticos?

Objetivo de la pregunta: Conocer si los conocimientos adquiridos en investigación por docentes ayudan para evaluar a los estudiantes con casos prácticos.

Tabla 13.

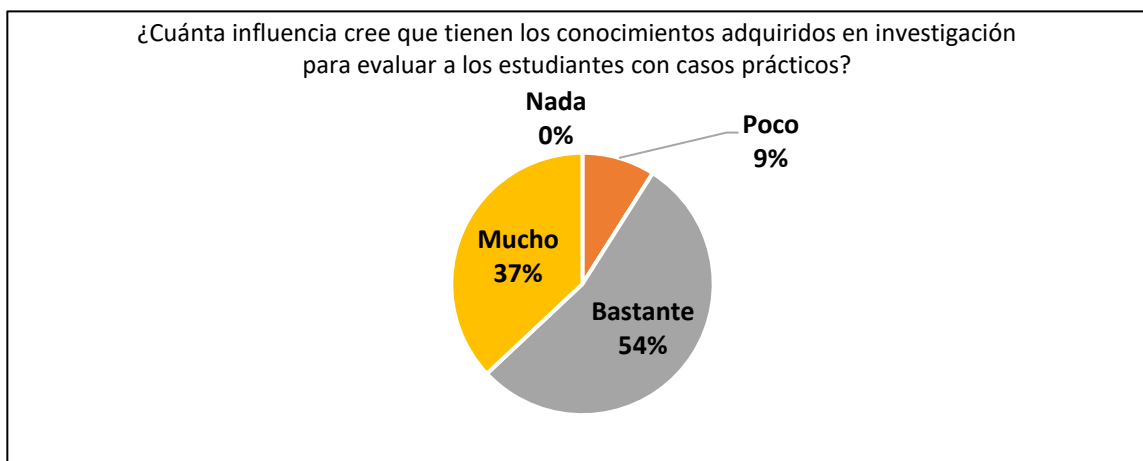
Frecuencia sobre conocimientos adquiridos en investigación por docentes y la influencia en la evaluación a los estudiantes con casos prácticos.

Pregunta 13 ¿Cuánta influencia cree que tienen los conocimientos adquiridos en investigación para evaluar a los estudiantes con casos prácticos?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	0	0%	9	9%	51	54%	35	37%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 19

Gráfico con porcentajes sobre conocimientos adquiridos en investigación por docentes y la influencia en la evaluación a los estudiantes con casos prácticos.



El gráfico muestra que los conocimientos adquiridos en investigación influyen bastante en la evaluación a los estudiantes con casos prácticos con una participación de 54% y un 37% de los docentes que cree que influye mucho, contra un 9% que cree que poco influye. Dejando aclarado la influencia de los conocimientos adquiridos en investigación un 91% de los docentes que responden bastante y mucho.

Pregunta 14. ¿Cuánto considera que influiría la realización de un plan de formación continua en las actualizaciones curriculares?

Objetivo de la pregunta: Conocer la perspectiva del docente sobre la influencia de la realización de un plan de formación continua en las actualizaciones curriculares.

Tabla 14.

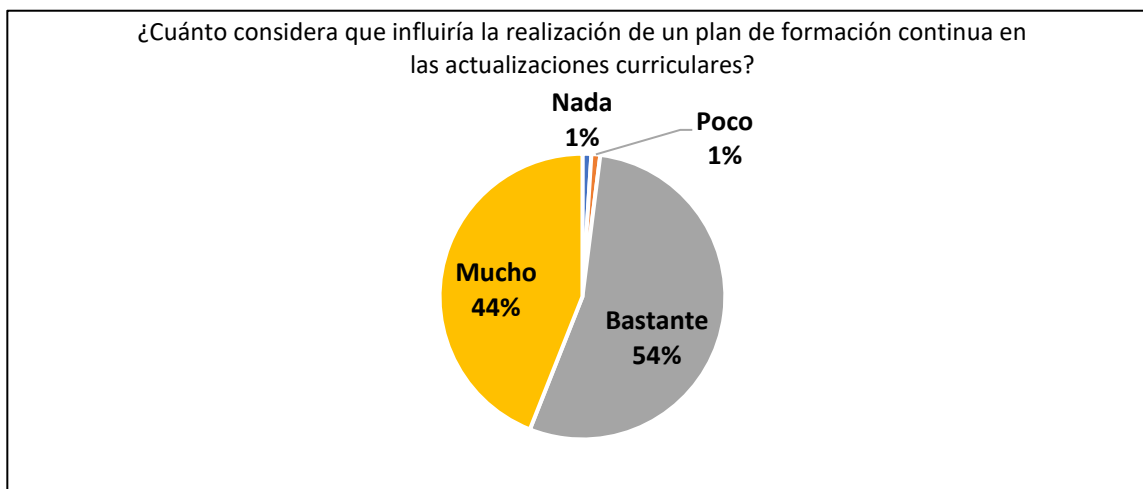
Frecuencia sobre la realización de un plan de formación continua y su influencia en las actualizaciones curriculares.

Pregunta 14 ¿Cuánto considera que influiría la realización de un plan de formación continua en las actualizaciones curriculares?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	1	1%	1	1%	51	54%	42	44%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 20

Gráfico con porcentajes sobre la realización de un plan de formación continua y su influencia en las actualizaciones curriculares.



En cuanto a la realización de un plan de formación continua, los docentes están convencidos en un 54% que influye bastante en las actualizaciones curriculares y 44% que confirma diciendo que influye mucho, contra un 1% que cree que influiría poco o nada. Con los resultados obtenidos queda evidenciado con la participación mucho y bastante que la realización de un plan de formación continua tiene influencia de 98% en las actualizaciones curriculares.

Pregunta 15. ¿Qué tan dispuesto estaría en participar en diplomados/cursos/capacitaciones o talleres enfocados en investigación y mejoramiento de la calidad de la educación?

Objetivo de la pregunta: evaluar la disposición del docente en participar en capacitaciones organizadas por la institución.

Tabla 15.

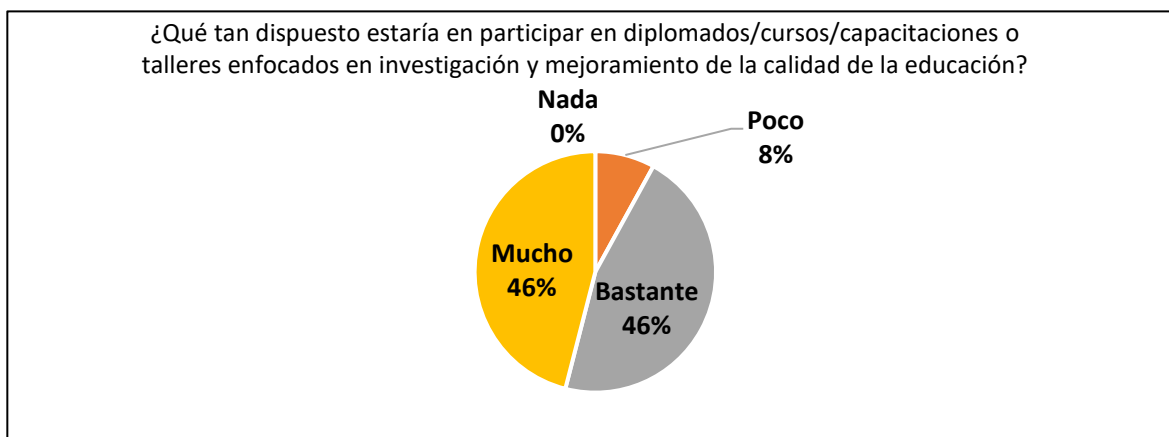
Frecuencia sobre la disposición del docente en participar en capacitaciones organizadas por la institución.

Pregunta 15 ¿Qué tan dispuesto estaría en participar en diplomados/cursos/capacitaciones o talleres enfocados en investigación y mejoramiento de la calidad de la educación?	Opciones de respuesta								Total Fo	Total %
	Nada		Poco		Bastante		Mucho			
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%		
	0	0%	7	8%	44	46%	44	46%	95	100%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 21

Gráfico con porcentajes sobre la disposición del docente en participar en capacitaciones organizadas por la institución.



El gráfico demuestra con un 46% de los docentes están bastante dispuestos en participar en capacitaciones organizadas por la institución, confirmado por un 46% que dice estar muy dispuesto, contra solo un 8% que esta poco interesado. Lo que los resultados señalan es que la mayoría de los docentes en un 92% están dispuestos a participar en diplomados/cursos/capacitaciones o talleres enfocados en investigación y mejoramiento de la calidad de la educación.

Pregunta 16. ¿En qué temas le gustaría tener retroalimentación para su formación y desarrollo docente?

Objetivo de la pregunta: identificar el interés en temas específicos que necesitan los docentes universitarios.

Tabla 16.

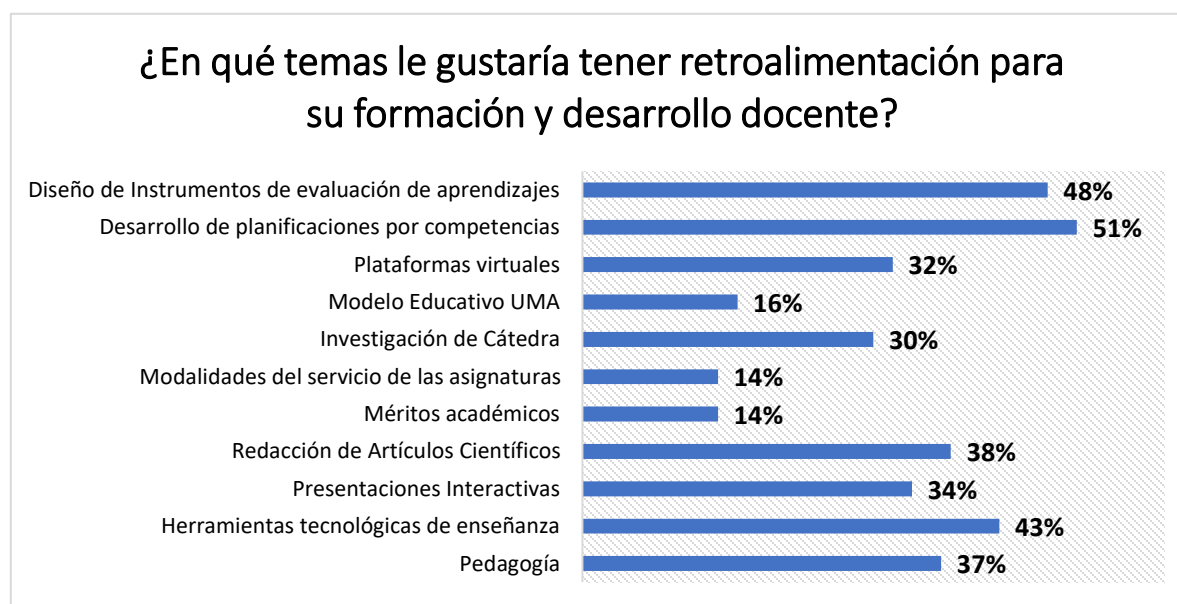
Frecuencia sobre cursos en qué más quieren formarse los docentes universitarios en la UMA.

TEMA	FRECUENCIA OBTENIDA	PORCENTAJE
Pedagogía	35	37%
Herramientas tecnológicas de enseñanza	41	43%
Presentaciones Interactivas	32	34%
Redacción de Artículos Científicos	36	38%
Méritos académicos	13	14%
Modalidades del servicio de las asignaturas	13	14%
Investigación de Cátedra	28	30%
Modelo Educativo UMA	15	16%
Plataformas virtuales	30	32%
Desarrollo de planificaciones por competencias	48	51%
Diseño de Instrumentos de evaluación de aprendizajes	46	48%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Figura 22

Gráfico con porcentajes sobre el interés en temas que necesitan los docentes universitarios.



Se realizó una pregunta aprovechando la población para generar insumos para un futuro plan de formación continua, donde los docentes responden la necesidad que tienen de ser formados en temas de interés según su especialidad, colocando como dentro de las opciones la “Investigación de Cátedra”, para que de alguna medida comprobar el interés y confirmar el componente para ofrecerlo en un plan de formación continua en la institución, pero este solo tuvo un 30% de aceptación por los docentes, teniendo mayor interés en temas como “Desarrollo de planificaciones por competencias” con 51%, “Diseño de instrumentos de evaluación de aprendizajes” con un 48%, el tema de “Herramientas tecnológicas de enseñanza” con 43%, “Redacción de Artículos Científicos” con 38%, “Pedagogía” con 37%, “Presentaciones Interactivas” con 34%, “Plataformas virtuales” con 32%, “Modelo Educativo UMA” con 16%, “Modalidades del servicio de las asignaturas” y “Méritos académicos” con 14% cada uno. Dejando claro que hay temas de interés además de la investigación de cátedra que están relacionadas a las competencias investigativas como la redacción de artículos científicos que dan apertura a una formación en estos temas que ayudarán a generar los cambios en los programas de asignatura para la producción de proyectos áulicos.

4.3 Comprobación de las hipótesis

El método estadístico utilizado para la comprobación de hipótesis es mediante el Chi-Cuadrado (χ^2), a través de una prueba de independencia por variables categóricas; el cual, permite medir la relación, la independencia por variables y esta a su vez, mide la reacción de actitud de los sujetos de estudio, y las opciones de respuesta están constituidas por una escala de opciones diseñadas por la teoría de escala de Likert con una ponderación para cada opción de respuesta, con un margen de error o significancia del 5%.

Regla de decisión para aceptar o rechazar la hipótesis general.

Si por lo menos dos de tres hipótesis específicas se aceptan y se determina que las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023, entonces se acepta la hipótesis general y se rechaza la hipótesis nula. Es decir: $\chi^2 > \chi^2_{\alpha}$ se acepta, $\chi^2 < \chi^2_{\alpha}$ se rechaza.

Formula del Chi- Cuadrado

$$X^2_c = \sum \frac{Fo^2}{Fe} - n$$

Donde:

X²c: Chi-Cuadrado calculado

Fo: Frecuencia observada en encuesta virtual.

Fe: Frecuencia esperada o teórica

Grados de libertad (V)

$$V = (C-1) (F-1)$$

5% Margen de error en la tabla de distribución de Chi-Cuadrado

Donde:

C: Columnas; opciones de respuesta o categoría

F: Filas; número de preguntas

4.3.1 Comprobación para Hipótesis No 1

H₁: Los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes de la Universidad Modular Abierta, influyen en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023.

Tabla 17.

Frecuencias obtenidas y frecuencias esperadas para hipótesis 1.

Preguntas	Opciones de respuesta								Total Fo
	Nada		Poco		Bastante		Mucho		
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
1	0	2.4	26	18.2	54	51.4	15	23	95
2	0	2.4	6	18.2	62	51.4	27	23	95
3	3	2.4	16	18.2	55	51.4	21	23	95
4	4	2.4	29	18.2	46	51.4	16	23	95
5	5	2.4	14	18.2	40	51.4	36	23	95
Total	12	12	91	91	257	257	115	115	475

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Tabla 18.*Proceso de comprobación para hipótesis No 1.*

Opciones de Respuesta	Fórmula: $X^2_c = \sum \frac{Fo^2}{Fe}$	Resultado
Mucho	$X^2_c = \frac{15^2 + 27^2 + 21^2 + 16^2 + 36^2}{23}$	128.12
	$X^2_c = \frac{225 + 729 + 441 + 256 + 1296}{23}$	
	$X^2_c = \frac{2947}{23}$	
Bastante	$X^2_c = \frac{54^2 + 62^2 + 55^2 + 46^2 + 40^2}{51.4}$	262.66
	$X^2_c = \frac{2916 + 3844 + 3025 + 2116 + 1600}{51.4}$	
	$X^2_c = \frac{13501}{51.4}$	
Poco	$X^2_c = \frac{26^2 + 6^2 + 16^2 + 29^2 + 14^2}{18.2}$	110.16
	$X^2_c = \frac{676 + 36 + 256 + 841 + 196}{18.2}$	
	$X^2_c = \frac{2005}{18.2}$	
Nada	$X^2_c = \frac{0^2 + 0^2 + 3^2 + 4^2 + 5^2}{2.4}$	20.83
	$X^2_c = \frac{0 + 0 + 9 + 16 + 25}{2.4}$	
	$X^2_c = \frac{50}{2.4}$	
Total		521.77

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Tabla 19.*Valor de Chi-Cuadrado y Chi-Teórico*

Valor de Chi-Cuadrado (X^2c)	Operación	Resultado
$X^2c = \sum \frac{Fo^2}{Fe} - n$	$X^2c = 521.77 - 475$	$X^2c = 46.77$
Valor de Chi-Teórico ($X^2\alpha$)	Operación	Resultado
$V = (F-1) (C-1)$	$V = (5-1) (4-1)$ $V = (4) (3)$ $V = 12$	$X^2\alpha = 21.03$

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023**Aceptación o rechazo de Hipótesis Específica N°1:**

Al realizar el proceso de comprobación de hipótesis específica aplicando el método de Chi cuadrado se obtuvo el valor X^2c (chi calculado) = 46.77, posteriormente se obtuvo el valor de $X^2\alpha$ (chi teórico) para un margen de error de 5 % = 21.03.

Aplicando la regla de decisión / $X^2c > X^2\alpha$ / se detalle que: $X^2c = /46.77/ > X^2\alpha = /21.03/$, por lo cual la **hipótesis específica N°1 se acepta y se rechaza la nula.**

Hay evidencia estadística suficiente para aceptar la hipótesis específica N° 1 que dice “los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes de la Universidad Modular Abierta, influyen en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023” y se rechazar la hipótesis nula.

4.3.2 Comprobación para Hipótesis No 2

H₂: Existe influencia entre la modalidad del servicio de la formación continua y aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023

Tabla 20.

Frecuencias obtenidas y frecuencias esperadas para hipótesis 2.

Preguntas	Opciones de respuesta								Total Fo
	Nada		Poco		Bastante		Mucho		
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
6	2	1	19	9.75	48	47.5	26	36.75	95
7	0	1	5	9.75	41	47.5	49	36.75	95
8	1	1	7	9.75	50	47.5	37	36.75	95
9	1	1	8	9.75	51	47.5	35	36.75	95
Total	4	4	39	39	190	190	147	147	380

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Tabla 21.

Proceso de comprobación para hipótesis No 2.

Opciones de Respuesta	Fórmula: $X^2_c = \sum \frac{Fo^2}{Fe}$	Resultado
Mucho	$X^2_c = \frac{26^2 + 49^2 + 37^2 + 35^2}{36.75}$	154.31
	$X^2_c = \frac{676 + 2401 + 1369 + 1225}{36.75}$	
	$X^2_c = \frac{5671}{36.75}$	
Bastante	$X^2_c = \frac{48^2 + 41^2 + 50^2 + 51^2}{47.5}$	191.28
	$X^2_c = \frac{2304 + 1681 + 2500 + 2601}{47.5}$	
	$X^2_c = \frac{9086}{47.5}$	
Poco	$X^2_c = \frac{19^2 + 5^2 + 7^2 + 8^2}{9.75}$	51.18
	$X^2_c = \frac{361 + 25 + 49 + 64}{9.75}$	
	$X^2_c = \frac{499}{9.75}$	

Nada	$X^2c = \frac{2^2 + 0^2 + 1^2 + 1^2}{1}$	
	$X^2c = \frac{4 + 0 + 1 + 1}{1}$	6
	$X^2c = \frac{6}{1}$	
Total		405.77

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Tabla 22.

Valor de Chi-Cuadrado y Chi-Teórico

Valor de Chi-Cuadrado (X^2c)	Operación	Resultado
$X^2c = \sum \frac{Fo^2}{Fe} - n$	$X^2c = 405.77 - 380$	$X^2c = 25.77$
Valor de Chi-Teórico ($X^2\alpha$)	Operación	Resultado
$V = (F-1) (C-1)$	$V = (4-1) (4-1)$ $V = (3) (3)$ $V = 9$	$X^2\alpha = 16.92$

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Aceptación o rechazo de Hipótesis Específica N°2:

Al realizar el proceso de comprobación de hipótesis específica aplicando el método de Chi cuadrado se obtuvo el valor X^2c (chi calculado) = 25.77, posteriormente se obtuvo el valor de $X^2\alpha$ (chi teórico) para un margen de error de 5 % = 16.92.

Aplicando la regla de decisión / $X^2c > X^2\alpha$ / se detalla que: $X^2c = /25.77/ > X^2\alpha = /16.92/$, por lo cual la **hipótesis específica N°2 se acepta y se rechaza la nula.**

Hay evidencia estadística suficiente para aceptar la hipótesis específica N° 2 que dice, “existe influencia entre la modalidad del servicio de la formación continua y aplicabilidad de

los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023”, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula.

4.3.3 Comprobación para Hipótesis No 3

H₃: El plan de formación continua tiene influencia positiva en las planificaciones bajo el modelo por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023

Tabla 23.

Frecuencias obtenidas y frecuencias esperadas para hipótesis 3.

Preguntas	Opciones de respuesta								Total Fo
	Nada		Poco		Bastante		Mucho		
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
10	2	0.67	22	9.67	45	48.67	26	36	95
11	0	0.67	2	9.67	44	48.67	49	36	95
12	1	0.67	17	9.67	57	48.67	20	36	95
13	0	0.67	9	9.67	51	48.67	35	36	95
14	1	0.67	1	9.67	51	48.67	42	36	95
15	0	0.67	7	9.67	44	48.67	44	36	95
Total	4	4	58	58	292	292	216	216	570

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Tabla 24.

Proceso de comprobación para hipótesis No 3.

Opciones de Respuesta	Fórmula: $X^2_c = \sum \frac{Fo^2}{Fe}$	Resultado
Mucho	$X^2_c = \frac{26^2 + 49^2 + 20^2 + 35^2 + 42^2 + 44^2}{36}$ $X^2_c = \frac{676 + 2401 + 400 + 1225 + 1764 + 1936}{36}$ $X^2_c = \frac{8402}{36}$	233.39
Bastante	$X^2_c = \frac{45^2 + 44^2 + 57^2 + 51^2 + 51^2 + 44^2}{48.67}$ $X^2_c = \frac{2025 + 1936 + 3249 + 2601 + 2601 + 1636}{48.67}$ $X^2_c = \frac{14048}{48.67}$	288.64

Poco	$X^2_c = \frac{22^2 + 2^2 + 17^2 + 9^2 + 1^2 + 7^2}{9.67}$ $X^2_c = \frac{484 + 4 + 289 + 81 + 1 + 49}{6.67}$ $X^2_c = \frac{908}{6.67}$	136.13
Nada	$X^2_c = \frac{2^2 + 0^2 + 1^2 + 0^2 + 1^2 + 0^2}{1}$ $X^2_c = \frac{4 + 0 + 1 + 0 + 1 + 0}{0.67}$ $X^2_c = \frac{6}{0.67}$	8.95
Total		667.11

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Tabla 25.

Valor de Chi-Cuadrado y Chi-Teórico

Valor de Chi-Cuadrado (X^2_c)	Operación	Resultado
$X^2_c = \sum \frac{Fo^2}{Fe} - n$	$X^2_c = 667.11 - 570$	$X^2_c = 97.11$
Valor de Chi-Teórico (X^2_α)	Operación	Resultado
$V = (F-1)(C-1)$	$V = (6-1)(4-1)$ $V = (5)(3)$ $V = 15$	$X^2_\alpha = 24.99$

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de la población consultada 2023

Aceptación o rechazo de Hipótesis Específica N°3:

Al realizar el proceso de comprobación de hipótesis específica aplicando el método de Chi cuadrado se obtuvo el valor X^2_c (chi calculado) = 97.11, posteriormente se obtuvo el valor de X^2_α (chi teórico) para un margen de error de 5 % = 24.99.

Aplicando la regla de decisión / $X^2 c / > / X^2 \alpha /$ se detalla que: $X^2 c = /97.11/ > X^2 \alpha = /24.99/$, por lo cual la **hipótesis específica N°3 se acepta y se rechaza la nula.**

Hay evidencia estadística suficiente para aceptar la hipótesis específica N° 3 que dice, “un Plan de formación continua tiene influencia positiva en las planificaciones bajo el modelo por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023”, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

5.1. Conclusiones

Las conclusiones responden a los objetivos específicos y general de la investigación; y engloban los principales resultados obtenidos, producto del análisis descriptivo, a continuación, se especifican:

5.1.1 Conclusiones referidas al Objetivo Específico 1:

Identificar la influencia que tiene los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes de la Universidad Modular Abierta en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023.

1. Los docentes tienen conocimiento sobre la investigación educativa, pero su formación ha sido más sobre investigación formativa o de cátedra, la cual lo limita a ese campo del conocimiento, eso significa que, en su mayoría (demostrado con los porcentajes), que hay conocimientos generales que ayudaran a reorientar dócilmente a la formación que la institución desee sobre la investigación en todas sus ramas.
2. Los conocimientos que los docentes poseen sobre investigación formativa se le ha sacado el mayor provecho desarrollando proyectos de investigación de cátedra, no obstante, los proyectos carecen de profundidad científica ya que esta actividad se toma como una actividad formativa de trabajo áulico y no como investigación científica, que vaya enfocada a la solución de problemáticas de pertinencia. Por ello la institución tiene como prioridad formar docentes en competencias investigativas, confirmado por los docentes que han participado frecuentemente en las capacitaciones, talleres, diplomados,

cursos, etc., que se han coordinado para el fortalecimiento de las competencias investigativas.

5.1.2 Conclusiones referidas al Objetivo Específico 2:

Describir la influencia que tienen la modalidad del servicio de la formación continua en la aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023.

1. La formación en modalidad virtual ha tenido una influencia significativa para la aplicación de cambios en los programas de las asignaturas, desde la aplicación práctica hasta la aplicación teórica, donde lamentablemente los límites de la virtualidad opacan la practicidad de la enseñanza, sobre todo en aquellos que llevan más de 10 años dedicándose a la docencia desde una enseñanza presencial. Esta modalidad ha seguido a estos docentes en toda su trayectoria por lo que para ellos respecta, sigue siendo más confiable y efectivo al momento de implementar técnicas de enseñanza, esto se le atribuye al antecedente de los resultados de la presencialidad en su carrera docente, ya que diez años atrás no existía dicha tendencia en la educación y si a esto le sumamos el tiempo de formación del mismo docente, totalmente presencial, esto hace tener mayores argumentos para la resistencia al cambio, aunque siempre están dispuestos a aprender.
2. El aprendizaje autónomo sería una buena opción para sumar disciplina en el aprendizaje, ya que la enseñanza virtual o presencial debe tener un fuerte e importante aliado y este puede ser el autoaprendizaje, si bien hablamos de una modalidad que vino para quedarse en la educación, el caso de la virtualidad, este debe fortalecerse con la disciplina de aprender para la vida profesional y no para pasar materias, esto generaría estudiantes que ayuden a comprobar teorías, generar debates, investigar para entregar nuevos conocimientos etc., estudiantes con criterio y carácter para un mundo laboral tecnológicamente globalizado.
3. La modalidad del servicio, paso a ser un aspecto importante en la formación de profesionales, pero no se ve reflejado totalmente en los programas de las asignaturas, todos los docentes coinciden que la modalidad virtual vino a transformar y a cambiar la pedagogía, las técnicas de enseñanza, las evaluaciones, pero la metodología de los programas no se ha ajustado.

5.1.3 Conclusiones referidas al Objetivo Específico 3:

Explicar la influencia que tiene un plan de formación continua en las planificaciones bajo el enfoque por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023.

1. La docencia en la Universidad Modular Abierta empieza por contextualizar el enfoque de la institución al inicio de cada ciclo, pero en la práctica no hay congruencia. Es decir que el conocimiento que los docentes tienen a cerca del enfoque solo es teórico pero la praxis de las clases vuelve a ser tradicional, por ello la formación en competencias investigativas, vendría a fortalecer el ejercicio del enfoque por competencias de la institución y cambiar las planificaciones curriculares al enfoque ya antes mencionado.
2. La universidad ha brindado capacitaciones, talleres y cursos, con miras en el cambio del modelo educativo a enfoque por competencias, donde los docentes afirman haber participado para luego ser aplicado en las cátedras que imparten en los salones de clase presencial o virtual, esta formación ha ayudado variar la forma de evaluar a los estudiantes. Pero no todos se han convencido de los beneficios de la formación, aunque reconocen que una nueva forma de evaluar los conocimientos llevará a las actualizaciones curriculares.
3. A pesar de estar en constante formación, los docentes tienen sed de aprendizaje, reconociendo que el docente nunca deja de aprender, y están dispuestos a seguir con su formación para servir mejor en la educación, de los temas que más están interesados son los siguientes: Investigación de Cátedra, Desarrollo de planificaciones por competencias, Diseño de instrumentos de evaluación de aprendizajes, Herramientas tecnológicas de enseñanza, Redacción de Artículos Científicos, Presentaciones Interactivas, etc., dejando claro que de tener un plan de formación continua hay docentes para inscribirse a ello.

5.2. Propuesta de mejora sobre Plan de Formación Continua para la Universidad Modular Abierta.

La propuesta de mejora tiene como finalidad desarrollar una buena relación entre maestros, la institución y sus autoridades académicas, e incorporar diferentes procesos y herramientas educativas que permitan la integración de estos en diferentes capacitaciones en temas pertinentes, para mejorar la prestación de un mejor servicio educativo para los futuros profesionales. El siguiente Plan sirve de base para la detección de mejoras, control y seguimiento de las diferentes acciones a desarrollar.

Los principales resultados obtenidos en las conclusiones, producto del análisis descriptivo crítico y argumentativo de la información brindada, docentes y directores de la Universidad Modular Abierta en el año 2023, sobre las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa y su aplicación en el desarrollo de los programas de asignatura, permiten realizar la vinculación de los

hallazgos, mediante la generación de la presente propuesta de mejora que fortalezca el trabajo que realizan los actores educativos de las instituciones educativas objeto de estudio, es así, que teniendo como base los resultados de la investigación, se presenta esta propuesta que será entregada y socializada a las autoridades correspondientes para que valoren la pertinencia de su implementación.

PROPUESTA DE PLAN DE FORMACIÓN CONTINUA

1. Introducción

La Universidad Modular Abierta (UMA) comprometida con el logro de su misión, visión y valores, Modelo Educativo (2020) y Políticas Institucionales. Presenta su propuesta de formación docente para todo el personal que laboran en la institución. Conscientes, de que la persona mediadora nunca debe dejar de aprender. Por lo tanto, todo el personal docente de la UMA debe asumir la necesidad del cambio; iniciando con la necesaria apertura mental y la disponibilidad de aprender cosas nuevas y aplicarlas al aula; con el único propósito de mejorar la mediación pedagógica. Logrando con esto, que lo único que no cambie; sea el amor por la docencia y la calidad de servicio que se debe prestar los a los estudiantes.

El Modelo educativo institucional: Para un mundo Sin Fronteras (2020), en su eje de Docencia (p. 20), compromete a todo el personal docente a “ser agentes de cambio ante las situaciones adversas que se manifiestan y observan en el medio social”. Labor que inicia en la mediación del aula; sin embargo, no es cualquier mediación que necesita el Siglo XXI; es más bien, una intervención pedagógica que requiere planificación, desarrollo del pensamiento crítico, reflexión de nuestras prácticas, actualización y motivación... para que nuestra clase sea estratégica, ética y tecnológica.

La pedagogía del aprender haciendo, la cual nutre este plan de formación continua; está orientada por el espíritu de una mediación pedagógica en la cual no todo está perdido, dicho y acabado. Hay alternativas para reivindicar la docencia en la Universidad, en nuestro país y la región. Por lo tanto, hay oportunidad para el cambio; transformación que implica probar algo nuevo, evaluar de manera diferente, llegar al aula con un saludo fraterno y sincero, deleitarnos en nuestra vocación docente: disfrutar la oportunidad de estar al frente

de un grupo de personas, diseñar material didáctico de impacto, estimular el desarrollo de competencias y formar seres humanos para la vida, críticos, reflexivos y comprometidos con el cambio... Es decir, todavía es tiempo de buscar alternativas para enseñar, para inyectar creatividad, “educar para resolver problemas, educar para convivir, educar para la significación, educar para gozar la vida...” como lo explica Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo (1993).

El presente Plan de Formación Continua, contiene el proceso general de formación docente, como procedimiento técnico, administrativo de cómo, para qué, con qué, cuándo...se realizarán la jornada de formación docente. De manera técnica; contiene las siguientes partes: Justificación, conexión con el modelo educativo y la formación docente, objetivos, propuesta de crecimiento docente, formación continua y otros aspectos importantes.

2. Descripción

Con el objetivo de aumentar, optimizar, actualizar los conocimientos, destrezas y actitudes profesionales, la Universidad Modular Abierta (UMA) pone a disposición de sus docentes, y profesionales en general el “Plan de Formación Continua”, a fin de desarrollar juntos las capacidades y actitudes personales y profesionales que respondan a la dinámica humana, ética, científica y tecnológica que plantea el mundo laboral.

El Plan de formación continua de la UMA ofrece diversos talleres, seminarios, diplomados, cursos y congresos desarrollados por profesionales nacionales e internacionales en diversas áreas como: educación, Investigación, derecho procesal civil, finanzas empresariales, docencia universitaria, psicología, idiomas, lenguaje de señas y otros.

El proceso de mejora se genera cuando los actores educativos de las Instituciones de Educación Superior privados y públicos aprenden de sí mismo, y de su entorno; es decir cuando utiliza sus áreas de mejora como oportunidades de aprendizaje, potenciando el conjunto de fortalezas que el contexto interno le brinda, y aprovechando las oportunidades que el medio externo le ofrece, como lo es la oferta de formación que ofrece la UMA, se realiza una planificación estratégica y operativa contextualizada, teniendo en cuenta el contorno dinámico y cambiante de un mundo tecnológicamente globalizado.

La construcción y propuesta de mejora dirigida especialmente a docentes de Educación Superior, enfatiza en la planeación y desarrollo de diplomados, talleres, cursos, capacitaciones de integración para el fortalecimiento de las competencias docentes, con especial dedicación a las competencias investigativas, para mejorar la producción científica desde los salones de clase en la Universidad Modular Abierta.

3. Justificación

La planeación y ejecución de una propuesta de un Plan de Formación continua para el fortalecimiento de las competencias investigativas de los docentes universitarios; constituye una herramienta al servicio de la calidad educativa que oferta la Universidad Modular Abierta en San Salvador. El mejoramiento de la calidad educativa constituye el proceso permanente de actualización que busca mejorar las aptitudes y cualidades de los actores educativos de las Instituciones de Educación Superior públicos y privados con el fin de comprender las condiciones y el medio social en el que actúan.

La formación en competencias investigativas es un nuevo reto que se le asigna a las universidades, producto de los cambios que se han producido en el contexto social en el cual desempeñaran sus funciones sus futuros egresados, por ello se plantea la posibilidad de diseñar una propuesta para la formación de competencias investigativas en los docentes de pregrado de la Universidad Modular Abierta, que surge de los resultados a un estudio que se ha realizado en forma de diagnóstico a docentes universitarios de Pregrado, esto ha permitido detectar debilidades en cuanto los indicadores de las competencias y ahora transmitirlos en la enseñanza será otro reto que el plan tratará de abordar

Con docentes capacitados con estas competencias contribuirá a la formación de estudiantes y futuros profesionales con capacidades plenas para insertarse en el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, dispuestos a crecer en el orden de preparación técnica y profesional como en sus condiciones actitudinales e interactivas, para esto según Balbo (2008), se requiere que los docentes que imparten las cátedras tengan conocimiento sobre la Investigación, y que incorporen nuevas estrategias de enseñanza, donde el privilegio no solo se concentre en el conocer, sino que desplieguen un conjunto de acciones para desarrollar a través de la clase el ser, hacer y conocer, vinculado con la temática investigativa.

En este sentido, Tobón y otros (2006), plantean que para lograr la vinculación universidad-sociedad, los docentes deben asegurarse de que los conocimientos generados en el aula de clase sean transferidos a contextos concretos en lo que ocurren las prácticas de los alumnos, se trata de la educación basada en competencias, que en forma resumida privilegia el principio de la transferibilidad (si el estudiante adquiere ciertas competencias para realizar cualquier tarea en determinada situación educativa, deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en otros espacios que formen parte de su cotidianidad).

En la actualidad, las universidades necesitan estrategias efectivas que les permitan garantizar las competencias que potencie el bienestar psicológico, social y subjetivo de los estudiantes, para asegurar que la calidad de la gestión educativa esté al servicio de la población usuaria. Cada día son mayores las exigencias sociales para que las IES se transformen en agentes sociales, para responder efectivamente a los cambios e innovaciones en pro de la mejora de la calidad educativa. En este sentido, la propuesta de mejora se justifica, para que los actores educativos de las IES, como protagonistas del proceso educativo, sean responsables de impulsar, desarrollar planes, proyectos de calidad y mecanismos de mejora continua como la presente propuesta de mejora.

Esta propuesta de mejora es factible implementarla, debido a que se cuenta con la apertura de las autoridades de la Institución, se cuenta también, con la disponibilidad del recurso humano, los recursos materiales y financieros suficientes que determinan el alcance de sus acciones estratégicas de mejora.

4. Objetivos:

- a) Desarrollar un programa sistemático de actualización y capacitación del personal docente en diferentes materias: tecnológica, gestión, trabajo en equipo, actitudes laborales, valores éticos y profesionales a fin de lograr integrar la docencia, investigación la proyección social y la gestión. (Modelo Educativo, p. 16)
- b) Capacitar al personal docente y académico en las áreas orientadas por la Política Nacional de Educación Superior (2021): ética profesional, planificación, tecnologías de la información y comunicación, aspectos didácticos, investigación educativa, formación

permanente...entre otros aspectos con el propósito de responder y mejorar las demandas del estudiantado.

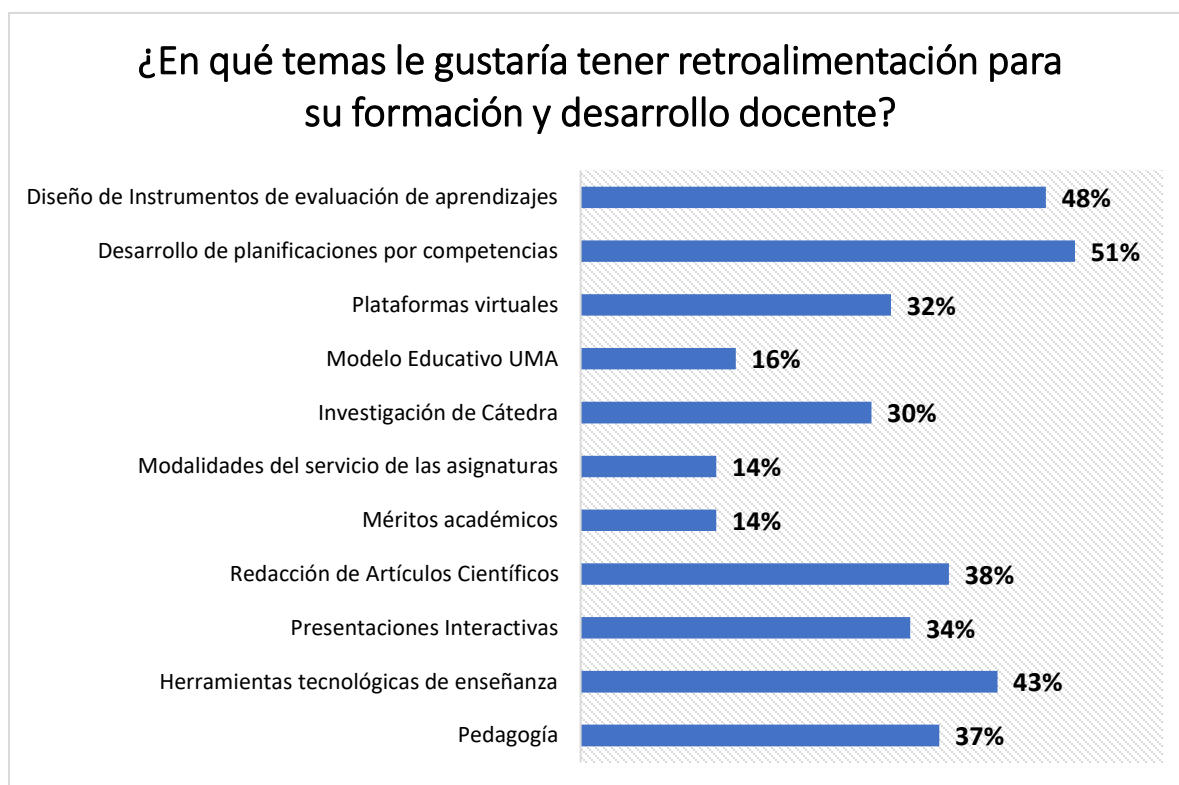
- c) Aplicar programas que estimulen al personal académico a realizar estudios de posgrados y doctorales con el objetivo de prestar un mejor servicio en la universidad.

5. Diagnóstico de formación docente:

La presente propuesta pretende responder a las Necesidades, Expectativas e Intereses de todos los docentes y personal académico. A partir de esto, se realizó, un diagnóstico (entre septiembre y octubre del 2023) sobre las áreas de mayor fortaleza y de oportunidades de mejora que poseen los docentes en la zona central. Siendo los resultados más significativos los siguientes:

Figura 22

Gráfico con porcentajes sobre el interés en temas que necesitan los docentes universitarios.



Se realizó una pregunta aprovechando la población para generar insumos para un futuro plan de formación continua, donde los docentes respondieron sobre la necesidad que tienen de ser formados según su especialidad, colocando como dentro de las opciones la

“Investigación de Cátedra”, para que de alguna medida comprobar el interés y confirmar el componente para ofrecerlo en un plan de formación continua en la institución, pero este solo tuvo un 30% de aceptación por los docentes, teniendo mayor interés en temas como “Desarrollo de planificaciones por competencias” con 51%, “Diseño de instrumentos de evaluación de aprendizajes” con un 48%, el tema de “Herramientas tecnológicas de enseñanza” con 43%, “Redacción de Artículos Científicos” con 38%, “Pedagogía” con 37%, “Presentaciones Interactivas” con 34%, “Plataformas virtuales” con 32%, “Modelo Educativo UMA” con 16%, “Modalidades del servicio de las asignaturas” y “Méritos académicos” con 14% cada uno. Dejando claro que hay temas de interés además de la investigación de cátedra que están relacionadas a las competencias investigativas como la redacción de artículos científicos que dan apertura a una formación en estos temas que ayudarán a generar los cambios en los programas de asignatura para la producción de proyectos áulicos.

6. Ejemplo de Plan de mejora

OBJETIVOS	ACCIONES	RESPONSABLE	RECURSOS	PROCEDIMIENTO DE TRABAJO	CALENDARIO	INDICADORES
Desarrollar un programa sistemático de actualización y capacitación del personal docente en diferentes áreas del conocimiento que se sirven en la UMA.	Realizar una reunión con la planta docente contratada en las facultades correspondientes.	<ul style="list-style-type: none"> Decanos de las Facultades correspondientes 	<ul style="list-style-type: none"> Plan de trabajo Catalogo institucional Copia del modelo educativo Consulta sobre temas de interés. 	Se ocupará la reunión ya planificada para cada inicio de ciclo	<p>Enero/2024 inicio de ciclo I/2024</p> <p>Julio/2024 inicio de ciclo II/2024</p>	<ul style="list-style-type: none"> Todos los docentes reciben el material en la reunión. Inscripción de docentes a las capacitaciones planteadas. Listado de temas propuestos.
	Administrar instrumento para hacer la consulta de temáticas que necesitan fortalecer.	<ul style="list-style-type: none"> Decanos de las Facultades correspondientes Dirección de Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario estructurado 	Se elaborará un código QR, que los enlazará al cuestionario tipo Formulario de Google.	1ª y 2ª Semana de enero/2024, previo a la reunión con docentes.	<ul style="list-style-type: none"> Numero de encuestas llenas.
	Utilizar como insumos las evaluaciones que realizan los estudiantes en el ciclo para insumos de formación y refuerzo.	<ul style="list-style-type: none"> Decanos de las Facultades correspondientes 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluaciones realizadas. Resultados de las evaluaciones 	Con las evaluaciones realizadas en un semestre, se tomarán los insumos para agregarlo al programa de capacitación para el semestre	Se recogen los insumos en el 1er semestre para actualizar el programa de capacitación a servirse el 2do semestre.	<ul style="list-style-type: none"> Evaluaciones realizadas. Tabulación de resultados. Listados de temas detectados.

OBJETIVOS	ACCIONES	RESPONSABLE	RECURSOS	PROCEDIMIENTO DE TRABAJO	CALENDARIO	INDICADORES
Capacitar al personal docente y académico en las áreas orientadas por la Política Nacional de Educación Superior (2021)	Seleccionar las temáticas de formación y retroalimentación más necesarios.	<ul style="list-style-type: none"> Decanos de las Facultades correspondientes 	<ul style="list-style-type: none"> Listado de temas con sus contenidos. Libros específicos 	<ul style="list-style-type: none"> Con la evaluación docente realizada en ciclo II-2023, se consideran los temas para el mejoramiento de las competencias de los docentes. Se realiza programa de capacitaciones. Se presenta a los docentes en reunión de ciclo I-2024 	1ª y 2ª Semana de enero/2024, previo a la reunión con docentes.	<ul style="list-style-type: none"> Preselección de temas de interés con la justificante del por qué lo seleccionan.
	Coordinar calendario de capacitaciones ya sea presencial o virtual.	<ul style="list-style-type: none"> Decanos de las Facultades correspondientes 	<ul style="list-style-type: none"> Planificación por capacitación. Calendarización semestral de capacitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Hacer consulta previa de horarios. Preparar calendario con la programación en fechas y horas. Con los temas preseleccionados se prepara la planificación por capacitación a servir en el ciclo II-2024 	1ª y 2ª Semana de enero/2024, previo a la reunión con docentes.	<ul style="list-style-type: none"> Planificación por capacitación terminadas. Calendarización por semestre de capacitaciones
	Realizar capacitaciones para docentes contratados en las diferentes facultades de la UMA.	<ul style="list-style-type: none"> Decanos de las Facultades correspondientes Facilitador 	<ul style="list-style-type: none"> Listados de asistencia (físico o virtual) Plataforma para las sesiones virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> Se enviará enlace de inscripción y/o en la reunión se harán inscripciones a las capacitaciones. Se dará la inducción de como participar en las modalidades disponibles. 	Antes o durante la primera reunión de docentes enero/2024	<ul style="list-style-type: none"> Evidencia de listados firmados por participantes. Inscripciones en las plataformas a utilizar.

OBJETIVOS	ACCIONES	RESPONSABLE	RECURSOS	PROCEDIMIENTO DE TRABAJO	CALENDARIO	INDICADORES
Aplicar programas que estimulen al personal académico a realizar estudios de posgrados y doctorales con el objetivo de prestar un mejor servicio en la universidad.	Promover los programas de maestrías de la UMA.	<ul style="list-style-type: none"> Escuela de Posgrados 	<ul style="list-style-type: none"> Oferta académica de posgrados de UMA. 	En las plataformas a utilizar en los módulos, colocar promocionales de la oferta académica de las maestrías disponibles.	En cada inicio de modulo, capacitación o diplomado.	<ul style="list-style-type: none"> Oferta Académica de maestrías alojada en plataforma.
	Mostrar normativa sobre la importancia del posgrado para el docente universitario.	<ul style="list-style-type: none"> Decano de la Facultad correspondiente. Escuela de posgrado Facilitador del módulo. 	<ul style="list-style-type: none"> Normativas correspondientes a la Educación Superior. Programa de las maestrías. 	En la apertura de un módulo o capacitación, leer la normativa que los motive a seguir con su formación con los posgrados.	En cada inicio de modulo, capacitación o diplomado.	<ul style="list-style-type: none"> Entrega de documentos legales. Listado de firma de recibido
	Promover la importancia de la certificación docente para servir materias.	<ul style="list-style-type: none"> Decano de la Facultad correspondiente. Facilitador del módulo. 	<ul style="list-style-type: none"> Normativas correspondientes a la Educación Superior. 	En cada capacitación realizar sondeo de los que ya están certificados como docentes universitarios y a los que no motivarlos a inscribirse.	En cada inicio y finalización de cada módulo, capacitación o diplomado.	

Fuente: Elaboración propia, con base en la estructura presentado por (Navarro, 2011), caso práctico representativo como ejemplo.

7. Plan de acción (ejemplo de temáticas).

Para desarrollar un programa sistemático de actualización y capacitación del personal docente en la Universidad, se sugiere seguir los siguientes pasos:

Paso 1. Evaluación de Necesidades: Realizar una encuesta o análisis para identificar las áreas de conocimiento más relevantes y las necesidades específicas del personal docente.

Paso 2. Diseño del Programa: (a) Estructurar un plan de capacitación que aborde las áreas identificadas, (b) Define objetivos claros para cada módulo de capacitación.

Paso 3. Metodología: (a) Elegir métodos efectivos, como talleres, seminarios, cursos en línea o mentorías, (b) Integrar tecnologías educativas para una formación más dinámica.

Paso 4. Calendario: (a) Establecer un calendario anual con fechas específicas para cada capacitación, (b) Asegurarse de considerar la disponibilidad del personal docente.

Paso 5. Recursos: Garantizar acceso a recursos educativos, bibliografía actualizada y herramientas necesarias para cada área de conocimiento.

Paso 6. Evaluación y Retroalimentación: (a) Implementar evaluaciones al final de cada capacitación para medir la efectividad, (b) Recopilar retroalimentación del personal docente para ajustar futuros programas.

Paso 7. Incentivos: Ofrecer reconocimientos, certificaciones o incentivos para motivar la participación activa.

Paso 8. Colaboración Interdisciplinaria: Fomentar la colaboración entre áreas de conocimiento para promover un enfoque interdisciplinario.

Paso 9. Actualización Continua: (a) Mantener el programa flexible para que pueda adaptarse a cambios en las áreas de conocimiento, (b) Incorporar actualizaciones periódicas basadas en la evolución de la educación y la investigación.

Paso 10. Comunicación Efectiva: (a) Establecer canales claros de comunicación para informar sobre el programa y cualquier cambio, (b) Facilitar el diálogo entre el personal docente y los responsables del programa.

Paso 11. Evaluación del Impacto: (a) Realizar evaluaciones periódicas del impacto del programa en la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes, (b) Recordar que la clave es la adaptabilidad y la colaboración constante para garantizar un programa de capacitación eficaz y relevante.

Tabla 26*Matriz de formación continua Diplomados por área.*

Nº	TEMAS	ÁREA	MODALIDAD	INVERSIÓN	RESPONSABLE
1	Metodología de la enseñanza de la economía.	Economía, Administración y Comercio	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decana de la Facultad Ciencias Económicas
2	Avances en teoría económica y modelos económicos contemporáneos.	Economía, Administración y Comercio	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decana de la Facultad Ciencias Económicas
3	Economía aplicada a nivel universitario: casos y ejemplos.	Economía, Administración y Comercio	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decana de la Facultad Ciencias Económicas
4	Econometría y análisis de datos en economía.	Economía, Administración y Comercio	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decana de la Facultad Ciencias Económicas
5	Política económica y toma de decisiones.	Economía, Administración y Comercio	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decana de la Facultad Ciencias Económicas
6	Finanzas corporativas y mercados financieros.	Economía, Administración y Comercio	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decana de la Facultad Ciencias Económicas
7	Economía internacional y comercio exterior.	Economía, Administración y Comercio	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decana de la Facultad Ciencias Económicas
8	Desarrollo económico y sostenibilidad.	Economía, Administración y Comercio	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decana de la Facultad Ciencias Económicas
9	Economía del comportamiento y psicología económica.	Economía, Administración y Comercio	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decana de la Facultad Ciencias Económicas
10	Ética en la enseñanza de la economía.	Economía, Administración y Comercio	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decana de la Facultad Ciencias Económicas
11	Didáctica del Derecho: Estrategias de enseñanza para docentes de derecho.	Derecho	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad Jurisprudencia y Ciencias Sociales
12	Actualización en Derecho Internacional Público y Privado.	Derecho	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad Jurisprudencia y Ciencias Sociales
13	Derecho Penal y Procesal Penal: Novedades y reformas.	Derecho	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad Jurisprudencia y Ciencias Sociales
14	Derecho Civil: Avances y cambios legislativos.	Derecho	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad Jurisprudencia y Ciencias Sociales
15	Derecho Laboral y Seguridad Social: Temas actuales.	Derecho	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad Jurisprudencia y Ciencias Sociales

16	Ética y Deontología Jurídica	Derecho	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad Jurisprudencia y Ciencias Sociales
17	Derechos Humanos y Derecho Constitucional.	Derecho	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad Jurisprudencia y Ciencias Sociales
18	Arbitraje y Mediación: Métodos alternativos de resolución de conflictos.	Derecho	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad Jurisprudencia y Ciencias Sociales
19	Derecho Ambiental y Sostenibilidad.	Derecho	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad Jurisprudencia y Ciencias Sociales
20	Derecho Tecnológico y Protección de Datos.	Derecho	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad Jurisprudencia y Ciencias Sociales
21	Diseño Curricular y Desarrollo de Programas de Estudio.	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
22	Métodos de Enseñanza Innovadores en la Educación Superior.	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
23	Evaluación y Retroalimentación Efectiva.	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
24	Tecnología Educativa y Aprendizaje en Línea.	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
25	Psicología del Aprendizaje y Motivación.	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
26	Enseñanza Inclusiva y Diversidad en el Aula Universitaria.	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
27	Investigación en Educación y Metodología de la Investigación.	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
28	Desarrollo de Habilidades de Comunicación y Oratoria.	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
29	Liderazgo y Gestión Educativa.	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
30	Evaluación de Programas y Calidad en la Educación Superior.	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
31	Desarrollo de planificaciones por competencias	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades

32	Diseño de instrumentos de evaluación de aprendizajes	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
33	Herramientas tecnológicas de enseñanza	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
34	Presentaciones Interactivas	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
35	Plataformas virtuales	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
36	Modelos Educativos	Educación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
37	Neuropsicología y Cognición: Avances en la comprensión del cerebro y el pensamiento.	Salud	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
38	Psicoterapia y Consejería: Técnicas y enfoques actuales.	Salud	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
39	3. Psicología del Desarrollo a lo largo de la vida.	Salud	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
40	Psicología Clínica y Diagnóstico.	Salud	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
41	Psicología de la Salud y Bienestar	Salud	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
42	Psicología Organizacional y del Trabajo.	Salud	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
43	Psicología Educativa y Aprendizaje.	Salud	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
44	Psicología Social y Comportamiento Grupal.	Salud	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
45	Psicología Forense y Criminal.	Salud	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
46	Investigación en Psicología: Métodos y Ética.	Salud	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades
47	Metodología de la Investigación Científica.	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría
48	Diseño de Investigación y Técnicas de Muestreo.	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría

49	Análisis de Datos Estadísticos y Software Especializado.	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría
50	Ética en la Investigación y Revisión por Pares.	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría
51	Escritura Científica y Publicación de Investigación	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría
52	Investigación Cualitativa y Entrevistas en Profundidad.	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría
53	Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría
54	Investigación en Ciencias Naturales y Experimentales.	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría
55	Investigación en Tecnología y Ciencias de la Computación.	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría
56	Investigación Interdisciplinaria y Colaborativa.	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría
57	Redacción de Artículos Científicos	Investigación	A considerar por de la institución	A considerar por de la institución	Director de Investigación Vicerrectoría

8. Bibliografía de la propuesta:

Universidad Modular Abierta (2020) Modelo Educativo para un mundo sin Fronteras, Editorial UMA.

Universidad Modular Abierta (2022) Catálogo Institucional, 2022, Editorial UMA.

Gutiérrez Pérez, Francisco y Daniel Prieto Castillo. La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Universidad de San Carlos de Guatemala. 2da. Ed. (1993)

Ortega Álvarez, Alejandro. Mediación pedagógica para la enseñanza de filosofía en la escuela de Estudios Generales de la Universidad de costa Rica, sede Rodrigo Facio (I ciclo, 2022). Revista de Estudios, (44), 2022. Julio 2022-noviembre 2022.

Tobón, S y otros. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Balbo, J. (2008). Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades. *Caracas: Universidad Central de Venezuela.*

Referencias

- Abdul-Raman, S. & B. Boulay, Learning programming via worked-examples: Relation of learning styles to cognitive load, doi:10.1016/j.chb.2013.09.007, *Computers in Human Behavior*, 30(1): 286-298 (2014).
- Acevedo, D., Sh. Cavadia y A. Alvis, Estilos de aprendizaje de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Cartagena (Colombia), doi: 10.4067/S0718-50062015000400003, *Formación Universitaria*, 8(4), 15-22 (2015a)
- Acevedo, D., D. Tirado y P. Montero, Perfil de Aprendizaje y Rendimiento Académico en una Asignatura de Química en Modalidad a Distancia y Presencial en dos Programas de Ingeniería, doi: 10.4067/S0718-50062015000600006, *Formación Universitaria*: 8(6), 39-46 (2015b)
- Álamo Vera, F. r. (1995). La planificación estratégica de las universidades: Propuesta Metodológica y Evidencia Empírica. [Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran canaria]
- Alanís Jiménez, J. F. (2018). Consideraciones para la formación continua de personal docente universitario. *Revista Educación*, 42(2), 2-21.
- Alvarado-Peña, L.J. (2021). Publicaciones científicas y su apoyo por redes académicas en tiempos de pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (2), 201-205. www.doi.org/10.36390/telos232.01
- Alonso, C., D. Gallego & P. Honey. Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora, Ediciones Mensajero, Bilbao, España (2012)
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales. Resumen para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009. París, Francia: UNESCO.
- Alanís, J. F., & Romero, C. (2011). Seguimiento y evolución en las nociones de formación con eco en el panorama educativo mexicano a inicios del siglo XXI. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Memoria Electrónica (CD-ROM) del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE

- Alanís Jiménez, J. F. (2018). Consideraciones para la formación continua de personal docente universitario. *Revista Educación*, 228–249.: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25123>
- Albort, G; S. Martelo & A. Leal (2017): «Fomentando el desarrollo de competencias en el alumnado mediante el uso del aprendizaje experiencial», 8. a Jornada de Innovación e Investigación Docente, pp. 5-13, <<http://idus.us.es/xmlui/handle/11441/64614>> [08/06/2018].
- Arcos, H., Estuardo, T. & Valencia, T., 2014. Las competencias investigativas y su importancia en la formación del Licenciado en Cultura Física. *Mendive*, Issue 48.
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continúa discusiones y consensos. *Revista Baute*
- Álvarez, L.M., Iglesias León, M. & Navales Coll, M.A., (2022). La formación investigativa de los profesores universitarios y su importancia para el desempeño docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 306-312.
- Benavides Benalcázar, M. M. (2019). Reflexiones sobre la investigación educativa y la investigación formativa en la universidad peruana. *Revista Conrado*, 15(70), 444-454. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>.
- Birgin, A., Vassiliades, A., Mihal, I., Donini, A., & Pini, M. (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires: Teseo.
- Binaburo, J., Iturbide, B., & Muñoz M. (2009). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. España: Ediciones CEAC.
- Cabrera, J. (2014). Enseñanza Asistida por Ordenador - EcuRed. Recuperado de https://www.ecured.cu/Ense%C3%B1anza_Asistida_por_Ordenador
- Cabero Almenara, J. & Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al Sistema Educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Campos, P. J. (2020). La importancia de la investigación formativa como estrategia de aprendizaje. *Educare Et Comunicare: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(1), 88-94.

- CEGOS. (2020). La importancia de la formación continua para el profesional - Cegos. Recuperado de: <https://www.egosonlineuniversity.com/la-importancia-de-la-formacion-continua-para-el-profesional/>
- Cepeda, D. J. (2004). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *Revista iberoamericana de Educación versión digital*, 34(4), Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/709Cepeda.PDF>.
- Colmenares, F. D. (2006). *Paradigmas y retos de la Investigación educativa: Una Aproximación crítica*. Venezuela : Consejo de Publicaciones.
- Cruz, D. (2010). Estrategia de gestión de la formación continua académica de docentes universitarios en ejercicio. Universidad de Camagüey. Cuba.
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Editorial Aguilar.
- Deloitte (2015). The Deloitte Global Millennial Survey. DTTL Global Brand & communications.
- De Vita, Y. M. D. N., & Mendoza, R. R. A. (2019). Competencias Investigativas del Docente Construidas durante la Formación Universitaria. *Revista Cientific*, 4(13), 200-220.
- Dios, I., Calmaestra, J., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 281– 302. recuperado de: <https://www.revistaespacios.com>
- Díaz de Salas, Y. del C. (2020). Mirada Fenomenológica desde las Competencias Investigativas en las Líneas de Investigación de la UNESR. *Revista Cientific*, 5(15), 269–287. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.13.269-287>
- Dodge, B. (2001). Focus: Five rules for writing a great webquest. [en línea]. *Learning & Leading with Technology*, 28(8). Disponible en: [Consulta: 3 de junio de 2008].
- Ducoing, P. (2013). Nociones de formación. En P. Ducoing y B. Fortoul (Eds.), *Procesos de formación (volumen I 2002-2011, pp. 47-106)*. México: ANUIES-COMIE.
- Espinar Álava, E. M., & Viguera Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3).
- Feixas, M., & Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. El

Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*.
<https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2019.265>

- García, E. M., & Zavala, J. A. (2014). Formación continua de los docentes universitarios: formación investigativa Formación continua de los docentes universitarios. *Rev. SINAPSIS, Vol. 4, N° 1*, 1-13.
- García-González, M. & Fernández-García, R.H. (2022). La evaluación de la calidad de procesos culturales. Retos desde la Educación Superior. *Revista Conrado*, 18(84), 155-161.
- Garrigós, J. & Valero-García, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(3), 125–151. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/484>
- Gentry, J. A. & M. G. Helgesen, Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course, *Financial Practice and Education: Spring-Summer (1999)*.
- Gómez, G. Á., Moya, J. V., Ricardo, J. E., & Sánchez, C. V. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Revista Conrado*, 17(S1), 431-439.
- González, M.; N. Patarroyo Y C. Carreño (2017): «Principio de justicia en el aula y responsabilidad moral del docente frente a los estilos de aprendizaje», *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, v.7-2, enero-junio, pp. 241-253, <https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/investigacion_duitama/article/view/4497>[16/11/2018].
- González, M. & Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8 (16). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.html> Informe NMC Horizon Report. Edición sobre Educación Superior (2013). Recuperado de <https://es.calameo.com/read/003568855e97de8f6b838>

- González, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1248Gonzalez.pdf>
- Hamidah, J. S., M. N. Sarina & J. Kamaruzaman, The Social Interaction Learning Styles of Science and Social Science Students, [dx.doi.org/10.5539/ass.v5n7p58](https://doi.org/10.5539/ass.v5n7p58), *Asian Social Science*: 5(7), 58-64 (2009)
- Hernández, L., Guzmán, J., Onofre, N., Trejo, G., Lara, N., Flores, R., Fuentes, D., Avelar, M., Jandres, C., (2019), “*La investigación como herramienta de aprendizaje en estudiantes de educación media en centros educativos salvadoreños del sector público*” Ministerio de Educación (MINED).
- Holvikivi, J., Learning styles in engineering education: the quest to improve didactic practice, doi: 10.1080/03043790701332909, *European Journal of Engineering Education*: 32(4), 401-408 (2007)
- Hurtado-León, I., & Toro-Garrido, J. (2007). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Caracas: CEC.
- Jaik, A., & Ortega, E. (2017). Validación de la escala para evaluar competencias metodológicas de investigación. In Congreso Nacional de Investigación Educativa (Vol. 10).
- Komarraju, M., y otros tres autores, The big five personality traits, learning styles, and academic achievement, doi: 10.1016/j.paid.2011.04.019, *Personality and Individual Differences*: 51,472-477 (2011)
- Larmer, J. & Mergendoller, J.R. (2010). 8 Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68(1), 52-55. Recuperado de http://pvhigh.com/wpcontent/uploads/acad_senior_project_8_Essentials_EdLdr_2012_version.pdf
- Malagón Terrón, F. J., & Graell Martín, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*.
- Marcillo, C., & Mendoza, C. B. (2018). La formación continua docente en el contexto de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. *Revista San Gregorio*, (21), 28-37.

- Marsh, G. E. II, Mcfadden, A. C. & Price, B. (2003) Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. [en línea]. *Journal of Distance Learning Administration*, (VI), Number IV, Winter 2003. Disponible en: [Consulta: 28 de mayo de 2008].
- Márquez Pérez, Efraín. (2009). La perspectiva Epistemológica Cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa. *Revista de Investigación*, 33(66), 13-35.
- Mas-Torelló, Ó. (2016). La influencia de la experiencia en las competencias investigadoras del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 13-34. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.44706
- Matute, L. J., & Pereira Rodríguez, Z. (2020). Práctica investigativa: Diferentes tiempos y visiones en la formación universitaria. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 303–319. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1249>
- Morin, E. (2007). Los siete saberes necesarios en la educación del futuro. Lima: Magisterial.
- Moreno, C., Y. Molina y J. A. Chacón, Impacto del estilo pedagógico integrador en los estudiantes de licenciatura en educación básica de la facultad de estudios a distancia, doi: 10.4067/S0718-50062014000600005, *Formación Universitaria*: 7(6), 37-44 (2014).
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), p.389-399 Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052015000200023&lng=es&nrm=iso
- Nápoles, M. R., & Barraeta, N. (2022). Metodología para la validación de instrumentos de medición. *A3manos*, 10(19), 33–42. Recuperado a partir de <https://a3manos.isdi.co.cu/index.php/a3manos/article/view/337>
- Navarro, G. R., & Dorronsoro, L. I. (2011). Plan de mejora de la competencia lectora en educación secundaria: trabajando en red. In *Conectando Redes [Archivo de ordenador]: actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado*, organizado por el Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (pp. 816-837). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

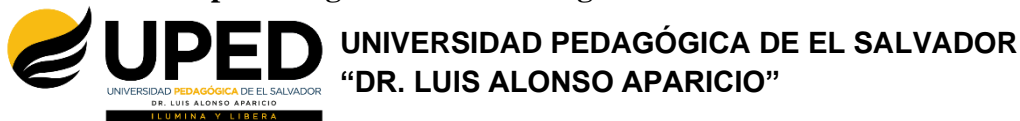
- Oliver, E. (2014). La investigación formativa en los estudios profesionales de Psicología, Facultad de Psicología. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Ortiz, V. (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara Una aproximación multidimensional. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Editorial CUCSH-UDG.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Parga, J. S. (2009). *La docencia universitaria para un manifiesto antipedagógico*. Universidad Politécnica Salesiana: Editorial Abya Yala.
- Parra, J. E. (2018). Construcción de la competencia investigativa en ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 13(25), 12-19. <https://doi.org/10.26507/rei.v13n25.812>
- Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B. L., Mejía-Vélez, S., Toro, R., & Bernal-Torres, A. (2022). Análisis empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según opciones de respuesta, muestra y observaciones atípicas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(63), 17-30.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht. *Revista de Tecnología Educativa*, Chile, XIV, N° 3. Disponible en <http://edit.um.es/library/docs/books/9788469428412.pdf>
- PREAL (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Santiago de Chile: PREAL.
- Ritchey, F. J. (2008). Estadística para las Ciencias Sociales. México: McGraw-Hill Interamericana. <https://docplayer.es/61030134-Estadistica-para-las-ciencias-sociales.html>
- Rodríguez, L. A., Escobar, M. C., Aveiga, V. I., & Durán, U. C. (2019). Formative strategy and development of the teaching competence named managing the family educational orientation, in junior high school education. *Informacion Tecnologica*, 30(6), 277–288. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000600277>
- Rojas, I. D., Durango, J. A., & Rentería, J. A. (2020). Investigación formativa como estrategia pedagógica: caso de estudio ingeniería industrial de la I.U Pascual Bravo.

- Estudios Pedagógicos, 46(1), 319-338. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100319>
- Rojas Soriano, R. (1992). Formación de investigadores educativos: Una propuesta de investigación. México: Plaza y Valdés.
- Romero, J. A. O., Torres, L. H., & Quiles, O. L. (2016). Competencias docentes de los profesores en formación según opinión de los docentes formadores. *Diálogos*, (17), 35-51.
- Samper, A. & A. Ramírez (2014): «Diseño de una propuesta pedagógica de educación para la seguridad vial estructurada bajo el modelo de aprendizaje experiencial», Bogotá, <<http://hdl.handle.net/10656/2918>> [15/10/2018].
- Salinas, D.R & Quintanilla, M.I. (2019). Evolución de la producción científica en El Salvador. Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Salinas, J. (1999). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible? [en línea]. Comunicación presentada en "Congreso Edutec 99. NNTT en la formación flexible y a distancia", 14 a 17 de septiembre 1999, Sevilla. Disponible en: [Consulta: 3 de junio de 2008].
- Sánchez-Carlessi, H. H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 17(2), 71-74. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v17.n2.836>
- Santamaría, O. Q., García-Álvarez, J., & del Carmen Santos-González, M. (2022). Análisis de la eficacia de los planes de formación profesional para el empleo desde el punto de vista del mercado laboral. *Revista Fuentes*, 24(1), 90-103.
- Sierra Bravo, R. (2001). Técnicas de Investigación Social, teoría y ejercicios. Madrid, España: PARANINFO THOMSON LEARNING. https://significanteatro.files.wordpress.com/2017/08/docslide-com-br_tecnicas-de-investigacion-social-r-sierra-bravo.pdf
- Soria-Barreto, K. L., & Cleveland-Slimming, M. R. (2022). Aprendizaje y servicio en modalidad virtual: experiencia de estudiantes del área de negocios en contexto de pandemia. *Formación universitaria*, 15(3), 43-52.

- Triana, Y., Díaz, M., García, M. & Ferragut, E. (2021). Sistemas de Ciencia, Tecnología e Innovación: integración de actores para el desarrollo. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9 (2) www.revflacso.uh.cu
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: Ecoe.
- UNESCO. (2020). Docentes. En *DOCENTES*. <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París, Francia: UNESCO.
- Valdés, V., & Gutiérrez-Esteban, P. (2018). The pedagogical priorities in the learning and knowledge society. An study for the reflection on the quality in the new educational model. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(1), 1–28. Recuperado de: <https://doi.org/10.17583/remie.2018.3199>
- Valdés, L. & S. Luna (2017): «¿Cómo aprendemos de los Referentes Visuales en el Diseño? Aproximación desde la Teoría Del Aprendizaje Experiencial de Kolb», México, <https://www.academia.edu/download/57768144/Como_aprendemos_de_los_Referentes.pdf> [13/08/2018].
- Venegas, M. E. (2004). El concepto pedagógico 'Formación' en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28(2), 13-28.
- Vélaz, C. & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: OEI.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina . Mapeo países*. [https://www.buenosaires.iiop.unesco.org/sites/default/files/actividades/2019-06/Vezub%20L%202019%29%20Análisis comparativos de políticas en educación.pdf](https://www.buenosaires.iiop.unesco.org/sites/default/files/actividades/2019-06/Vezub%20L%202019%29%20Análisis%20comparativos%20de%20políticas%20en%20educación.pdf)
- Villaseñor, G. (2004). *La función social de la educación superior en México*. México: UAM-UNAM-UV.
- Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G., & Díaz Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 433-445.
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80. *Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 2(4), 3-11.
- Zabalza, M. Á., y Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el 'ser' y el 'estar'*. Madrid, España: Narcea.

ANEXOS

A. Instrumento para diagnóstico de Investigación



“Diagnóstico de las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa y su aplicación en el desarrollo de los programas de asignatura. Año 2023”

Saludos cordiales, esperando se encuentre bien, y se les desea el mejor de los éxitos, el motivo de la presente es para solicitar su apoyo para llenar esta forma, que ayudará a fortalecer las competencias sobre investigación y su aplicación en los procesos de evaluación de los aprendizajes en estas carreras.

El objetivo principal de este instrumento es que los docentes de la Universidad Modular Abierta, puedan brindar insumos necesarios para hacer un diagnóstico que permita a futuro proponer un plan de mejora en los procesos de formación continua en el área de investigación.

De antemano se les agradece su aporte a la investigación y su esfuerzo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desempeñan en la universidad, se les felicita por el valor, empeño y la visión que poseen en preocuparse por los problemas socioeducativos, considerando la autoformación y la disciplina por seguir aprendiendo para enseñar con calidad marca diferencia en la práctica, bajo esa línea se realiza la investigación con el objetivo de determinar las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023.

Consentimiento informado

Yo declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada: “Diagnóstico de las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa y su aplicación en el desarrollo de los programas de asignatura” Esta es una investigación realizada por el Maestrante en Administración de la Educación Naun Onofre, en la Universidad Pedagógica de El Salvador.

El estudio busca analizar los diferentes procesos de formación continua realizados en la institución en el área de investigación educativa y su aplicación en los programas de asignatura de la UMA, el instrumento les tomará 15 minutos máximo.

La información registrada será confidencial y no podrá ser conocida por otras personas.

Estoy en conocimiento del beneficio de esta información para la sociedad y acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido en mí correo electrónico una copia del presente documento.

Respuesta al consentimiento informado

Si /___/ No /___/

INSTRUMENTO

El instrumento está construido con el propósito de realizar un diagnóstico para valorar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas desarrolladas por los docentes universitarios. Solo deberá marcar con una “X” en la columna dentro de la tabla que indique su respuesta al indicador para SI, NO y C.D (Con Dificultad).

Tabla 1. Competencias Críticas-Reflexivas

No.	ÍTEMS	SI	NO	C. D.
1	Crea la idea de investigación a partir de situaciones reales propias del ejercicio de la profesión.			
2	Visiona los aportes que se pudieran derivar del estudio para mejorar el ejercicio de la profesión.			
3	Reconoce la importancia del estudio para la comunidad universitaria.			
4	Interpreta las definiciones que presentan los autores con el fin de clarificar conceptos.			
5	Fija postura crítica ante las conceptualizaciones presentadas por los autores.			
6	Analiza resultados a partir de gráficas (circulares, de barra, histogramas)			
7	Deduca conclusiones a partir de los resultados analizados			
8	Propone acciones para una posible intervención que dé solución a la problemática estudiada.			

Tabla 2. Competencias Metodológicas

No.	ÍTEMS	SI	NO	C. D.
9	Explora estudios previos realizados sobre su tema de investigación.			
10	Identifica la estructura de un título de investigación científica.			
11	Construye títulos de investigaciones científicas.			
12	Identifica la línea de investigación.			

13	Identifica problemas de investigación relacionados con el área disciplinar de su profesión.			
14	Describe la situación del problema desde lo general a lo particular.			
15	Formula preguntas de investigación.			
16	Formula el objetivo general a partir de la relación lógica entre el título y la pregunta de investigación.			
17	Delimita temporalmente la realización del estudio.			
18	Ubica espacialmente el campo de acción del estudio.			
19	Explora sobre el estado del arte del estudio para conocer su nivel actual.			
20	Profundiza sobre referentes conceptuales que den explicación a su tema de investigación.			
21	Construye operacionalmente la variable en estudio.			
22	Identifica el tipo de investigación a partir de sus intereses como investigador.			
23	Reconoce el diseño de investigación seleccionado en correspondencia con el tipo de estudio.			
24	Determina la población objeto de estudio.			
25	Reconoce cuando aplicar un muestreo probabilístico.			
26	Reconoce cuando aplicar un muestreo no probabilístico.			
27	Muestran capacidad para construir instrumentos de recolección de datos.			
28	Identifica la técnica apropiada para la recolección de datos.			
29	Comprende la importancia de la validez del instrumento.			
30	Comprende el concepto de confiabilidad del instrumento.			

Tabla 3. Competencias Tecnológicas-Digitales

No.	ÍTEMS	SI	NO	C. D.
31	Utiliza software para gestionar las citas-referencias bibliográficas (Mendeley, Zotero, Referencias Word)			
32	Maneja software anti-plagio como garantía de respeto a la propiedad intelectual.			
33	Utiliza la biblioteca <i>on line</i> como apoyo al marco teórico de su estudio.			
34	Utiliza aplicaciones web como herramienta para recolectar información (Formulario Google)			

35	Utiliza software (Excel, SPSS) para el tratamiento estadístico de los datos.			
36	Maneja recursos tecnológicos (diapositivas, videos) para llevar a cabo presentaciones orales efectivas.			

Tabla 4. Competencias Razonamiento Lógico-Matemático

No.	ÍTEMS	SI	NO	C. D.
37	Realiza tratamientos estadísticos a los datos recolectados.			
38	Analiza resultados a partir de los objetivos planteados.			

Tabla 5. Competencias Comunicativas

No.	ÍTEMS	SI	NO	C. D.
39	Identifica los tipos de citas a ser utilizadas para referenciar las definiciones de los autores sobre el tema en áreas de proyectar ideas.			
40	Confronta posturas de diversos autores sobre el tema a través de un discurso argumentado.			
41	Deja explicar las posibles líneas de investigación de las cuales se pueden derivar otros estudios.			
42	Deja explícita las posibles líneas de investigación de las cuales se pueden derivar otros estudios.			
43	Presenta los avances de la investigación a través de sustentaciones eficaces ante el grupo de clases.			

B. Instrumento de Investigación



“Diagnóstico de las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa y su aplicación en el desarrollo de los programas de asignatura. Año 2023”

Objetivo del instrumento: Determinar las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023.

Consentimiento informado

Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada: “Diagnóstico de las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa y su aplicación en el desarrollo de los programas de asignatura” Esta es una investigación realizada por el Maestrante en Administración de la Educación Naun Onofre, en la Universidad Pedagógica de El Salvador. La información registrada será confidencial y de carácter académico y no podrá ser conocida por otras personas.

La información registrada será confidencial y no podrá ser conocida por otras personas.

Estoy en conocimiento del beneficio de esta información para la sociedad y acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido en mí correo electrónico una copia del presente documento.

Respuesta al consentimiento informado

Si /___/ No /___/

Indicaciones: Marque con una “X” la respuesta que considera correcta, el instrumento les tomará 15 minutos máximo.

GENERALIDADES

Sexo.	Último grado obtenido.	Tiempo de ser docente	Posee escalafón
/___/ Masculino	/___/ Licenciatura	/___/ 1 a 3 años	/___/ Si
/___/ Femenino	/___/ Ingeniería	/___/ 4 a 7 años	/___/ No
	/___/ Maestría	/___/ 8 a 10 años	
	/___/ Doctorado	/___/ más de 10 años	

PREGUNTAS

1. ¿Cuánto cree que conoce de investigación educativa?

Nada Poco Bastante Mucho

2. ¿Cuánto influyen los conocimientos sobre investigación que posee, en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra de pertinencia?

Nada Poco Bastante Mucho

3. ¿Considera que la Institución se preocupa por formarlos en competencias investigativas?

Nada Poco Bastante Mucho

4. ¿Lo han tomado en cuenta en capacitaciones/cursos/talleres en la Universidad Modular Abierta?

Nada Poco Bastante Mucho

5. ¿Con cuanta frecuencia se realizan capacitaciones, cursos o talleres sobre investigación en la institución?

Nada Poco Bastante Mucho

6. ¿Cómo cree que influye la formación en modalidad virtual para la aplicación del constructivismo en las materias que imparte?

Nada Poco Bastante Mucho

7. ¿De qué manera cree que influye la modalidad presencial de la formación continua en la efectividad de las técnicas de enseñanza?

Nada Poco Bastante Mucho

8. ¿Cómo cree que influiría inculcar el aprendizaje autónomo en áreas de investigación para la elaboración de proyectos de cátedra con mayor profundidad científica?

Nada Poco Bastante Mucho

9. ¿De qué manera cree que influyen los cambios pedagógicos por la modalidad del servicio en el diseño metodológicos de los programas de las asignaturas?

Nada Poco Bastante Mucho

10. ¿Cuánto conocimiento tiene sobre el modelo educativo y su enfoque por competencia?

Nada Poco Bastante Mucho

11. ¿Cuánto cree que ayudaría la formación docente en temas de investigación para cambiar las planificaciones curriculares al enfoque por competencias?
/___/ Nada /___/ Poco /___/ Bastante /___/ Mucho
12. ¿La formación continua que ha brindado la universidad, se dirige a cambiar el modelo a enfoque por competencias?
/___/ Nada /___/ Poco /___/ Bastante /___/ Mucho
13. ¿Cuánta influencia cree que tienen los conocimientos adquiridos en investigación para evaluar a los estudiantes con casos prácticos?
/___/ Nada /___/ Poco /___/ Bastante /___/ Mucho
14. ¿Cuánto considera que influiría la realización de un plan de formación continua en las actualizaciones curriculares?
/___/ Nada /___/ Poco /___/ Bastante /___/ Mucho
15. ¿Qué tan dispuesto estaría en participar en diplomados/cursos/capacitaciones o talleres enfocados en investigación y mejoramiento de la calidad de la educación?
/___/ Nada /___/ Poco /___/ Bastante /___/ Mucho

C. Matriz de Congruencia

Enunciado: ¿Cómo las condiciones para la formación continua del conocimiento docente en el área de investigación educativa de la Universidad Modular Abierta influyen en la aplicación de los programas de las asignaturas en el año 2023?

PREGUNTA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	VARIABLES	FUNDAMENTO TEÓRICO	INDICADORES	ITEM
¿Cuál es la influencia que tiene los aprendizajes previos de los docentes sobre investigación de la Universidad Modular Abierta en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023?	OE1: Identificar la influencia que tiene los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes de la Universidad Modular Abierta en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023	Los aprendizajes previos sobre investigación de los docentes de la Universidad Modular Abierta, influyen en el desarrollo de proyectos de investigación de cátedra en el año 2023.	Variable independiente Aprendizajes previos sobre investigación	Ausubel (1960) Las investigaciones han evidenciado que la adquisición y el uso de estrategias de memoria adecuadas, dependen en gran medida del conocimiento previo que posee el individuo. Parra (2021) la necesidad de implementar procesos de formación de jóvenes investigadores basado en competencias, que brinden al estudiante universitario la posibilidad de generar	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias Críticas-Reflexivas • Competencias Metodológicas • Competencias Tecnológicas-Digitales • Competencias Razonamiento Lógico-Matemático • Competencias Comunicativas 	<p>¿Interpreta las definiciones que presentan los autores con el fin de clarificar conceptos?</p> <p>¿Formula el objetivo general a partir de la relación lógica entre el título y la pregunta de investigación?</p> <p>¿Utiliza software (Excel, SPSS) para el tratamiento estadístico de los datos?</p> <p>¿Realiza tratamientos estadísticos a los datos recolectados?</p>

				alternativas de intervención y transformación de realidades sociales, así como, el avance tecnológico requerido para potenciar áreas primordiales para la nación, como la salud y la educación.		¿Confronta posturas de diversos autores sobre el tema a través de un discurso argumentado?
			Variable dependiente Desarrollo de proyectos de investigación de cátedra	Rodríguez (2012) El método de proyectos emerge de una visión de la educación en donde los estudiantes toman una mayor responsabilidad frente a su propio aprendizaje y aplican en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por proyectos • Aprendizaje colaborativo • Formación integral • Semilleros de investigación, • Investigación formativa • Aprendizaje significativo 	<p>¿Ha realizado algún proyecto de investigación áulica?</p> <p>¿Fomenta la colaboración de los estudiantes?</p> <p>¿Utiliza la investigación para evaluar a los estudiantes?</p>

¿Cómo influye la modalidad del servicio de la formación continua en la aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023?	OE2: Describir la influencia que tienen la modalidad del servicio de la formación continua en la aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023	Existe influencia entre la modalidad del servicio de la formación continua y aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas en la Universidad Modular Abierta en el año 2023	Variable independiente Modalidad del servicio de la formación continua	Verón (2013), En la actualidad, ya no hay impedimento de las distancias para la educación; ya no es necesario asistir a salones, sino que desde el lugar donde nos encontremos podemos acceder a estudios de formación académica por medio de la educación virtual.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo, • Educación virtual, • Educación presencial • Pedagogía de enseñanza • Aprendizaje 	¿Cómo le influye la modalidad virtual en la aplicación del constructivismo en los estudiantes? ¿De qué manera le influye la presencialidad en los cambios de técnicas de enseñanza? ¿Cómo influye el aprendizaje autónomo en las competencias investigativas de los estudiantes? ¿De qué manera influiría los cambios pedagógicos por la modalidad en el diseño metodológicos de los programas de las asignaturas?
			Variable dependiente Aplicabilidad de los aprendizajes en los programas de las asignaturas.	López (2015), el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo	<ul style="list-style-type: none"> • Constructivismo, • Diseño metodológico • Técnicas de Enseñanza • Investigación 	

				progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.		
¿Qué influencia tiene el plan de formación continua en las planificaciones bajo el enfoque por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023?	OE3: Explicar la influencia que tiene un plan de formación continua en las planificaciones bajo el enfoque por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023	El plan de formación continua tiene influencia positiva en las planificaciones bajo el modelo por competencias en la Universidad Modular Abierta en el año 2023	Variable independiente Plan de formación continua	Fernández (2012), Desde la finalidad podemos afirmar que la Formación Continua está en la dirección del desarrollo de las competencias profesionales que contribuyen a la ejecución más eficaz de la profesión, a la par que incrementa el potencial de la organización mediante el perfeccionamiento y actualización profesional y personal de sus profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los factores previos a la formación • Acciones a realizar en la formación • Resultados esperados posterior a la formación • Condiciones para la transferencia de conocimientos 	<p>¿Lo han tomado en cuenta capacitaciones en la Universidad Modular Abierta?</p> <p>¿Ha recibido alguna curso o capacitación sobre enfoque por competencia?</p> <p>¿Cuánto le influiría la formación en investigación en cambiar las planificaciones curriculares?</p> <p>¿La formación brindada por la universidad</p>

			<p>Variable dependiente</p> <p>Planificaciones bajo el modelo por competencias</p>	<p>Meléndez & Gómez (2008), El enfoque de enseñanza por competencias propone la necesidad de elaborar nuevos modelos de diseño curricular que no sean excluyentes de las prácticas pedagógicas y las necesidades del mercado laboral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación curricular, • Enfoque de enseñanza por competencias • Aprender haciendo 	<p>cuanto le ha influido en cambiar el modelo a enfoque por competencias?</p> <p>¿Cuánta influencia tienen los conocimientos adquiridos en investigación para impartir clases con casos prácticos?</p> <p>¿Cuánto considera que influiría la realización de un plan de formación continua en las actualizaciones curriculares?</p>
--	--	--	---	---	---	--