



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CENTRO DE ESTUDIO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL ORIENTADA A LA
FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE EN LAS CIENCIAS
MÉDICAS**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

AUTORA: Lic. Liyipsi Abreu Martín

Sancti Spíritus

2018



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

CENTRO DE ESTUDIO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL ORIENTADA A LA
FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE EN LAS CIENCIAS
MÉDICAS**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

AUTORA: Lic. Liyipsi Abreu Martín

TUTOR: Dr. C. Servando Martínez Hernández

Sancti Spíritus

2018

SÍNTESIS

El estudio que se presenta aborda la formación del docente universitario, los referentes teóricos sobre la formación continua del profesor en la educación superior y el desarrollo de la formación investigativa orientada a la investigación educativa desde la dinámica formativa del colectivo de año, fueron el sustento desde una perspectiva educativa para concebir una estrategia de superación profesional. En el proceso investigativo se aplican métodos del nivel teórico, empírico y matemáticos-estadísticos, estos se seleccionan y desarrollan a partir de las exigencias del enfoque dialéctico – materialista. La propuesta estuvo antecedida del diagnóstico a los docentes del colectivo de primer año de carrera de Medicina en la Universidad de Ciencias Médica Sancti Spíritus, que permitió determinar las necesidades de superación. Las carencias existentes permitieron diseñar el resultado científico compuesto por bases teóricas metodológicas; principios; etapas que incluyen actividades formativas, el control y evaluación de los resultados del proceso relacionado con la superación profesional. La validación de la estrategia por el criterio de expertos permite considerar que es factible de ser aplicada para el desarrollo de la formación investigativa.

... “La calidad, o los avances de la medicina, o el poder médico de un país no se mide solo por el número de médicos, sino por la forma en que se formaron esos médicos, el espíritu en que se formaron, y además, sus conocimientos”



DEDICATORIA

A mi esposo Gersy e hijos Alex y Marcos por ser mi mayor fuente de inspiración, por su apoyo, paciencia y amor infinito. Por ser la luz que ilumina cada paso que doy.

A mis padres, quienes me han educado y apoyado para llegar a ser la profesional que soy.

A mis abuelos, por estar a mi lado siempre y su amor infinito.

A mi suegra, que siempre ha estado a mi lado apoyándome.

A mi tía, tío, primas y primos que me han estimulado en todo momento.

A mí tutor el Dr. C. Servando Martínez Hernández por su profesionalidad y abnegado empeño para el éxito de mi superación.

A mis compañeros de trabajo y estudiantes.

AGRADECIMIENTO

A la Revolución por haberme educado y permitir ser hoy la profesional en que me he convertido.

Al apoyo incondicional brindado siempre por mi tutor: Dr. C. Servando Martínez Hernández, por la confianza depositada en mí para cumplir exitosamente la tarea.

A mis amigas Sidelsis y Jany que han sido un apoyo constante.

A mis profesoras de Ciencias Médicas Margarita, Rosa María y el profesor José Antonio Peña por su apoyo incondicional.

A los profesores de la maestría, que con su honrosa labor me han dotado de conocimientos para cumplir esta tarea.

A todos mis compañeros de trabajo que con sus intervenciones y experiencias contribuyeron al desarrollo de la investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	8
1.1 El proceso de formación continua del docente universitario. Plataforma conceptual.....	8
1.2 La superación profesional del docente universitario hacia la formación investigativa.....	17
1.3 La dinámica formativa y el trabajo cooperativo del colectivo de año en la formación docente investigativa.....	31
CAPÍTULO II. ESTUDIO DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL DOCENTE DEL COLECTIVO DE PRIMER AÑO EN LA CARRERA DE MEDICINA EN LA UCMSS.....	38
2.1 Diseño metodológico de la investigación. Características del escenario de estudio.....	38
2.2 Diagnóstico inicial de la formación investigativa que presentan los docentes del colectivo de primer año de la carrera de medicina en la UCMSS.....	41
2.3 Fundamentación de la estrategia de la superación profesional orientada a la investigación educativa del docente universitario en las ciencias médicas.....	54
2.4 Validación de la propuesta a través del criterio de expertos.....	67
CONCLUSIONES.....	73
RECOMENDACIONES.....	74
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La Unesco (2009) dedica especial importancia al debate de la dinámica de formación del docente universitario y la investigación teniendo en cuenta los desafíos a enfrentar por este personal y las competencias que necesita desarrollar para responder con éxitos a sus demandas. Se concibe como la piedra angular para alcanzar la calidad y la excelencia del sistema de Educación Superior, lo cual explica el interés compartido entre pedagogos.

Los nuevos escenarios necesitan transformar las universidades de forma rápida y profunda, para ello el docente debe responder de forma activa a la renovación de la enseñanza, a modelos educativos, al aumento de la internacionalización, la competencia, la cooperación universitaria, la irrupción del componente educativo digital, la financiación y la organización de la necesidad de una gestión eficiente. (Vázquez, 2015)

Tal situación se contrapone con la lentitud de los procesos universitarios en los que el docente no satisface las necesidades formativas a igual exigencia de cambio, por lo que se impone estrategias desarrolladoras de formación permanente orientadas al claustro de profesores.

La formación permanente del docente universitario contiene la formación inicial y continua. Para Paz, Venet, Ramos, Márquez y Orozco (2011, p. 32) es “un proceso donde de manera paulatina y sistemática se van operando transformaciones cuantitativas en los modos de pensar, sentir y actuar de los docentes, que permiten saltos hacia nuevas cualidades o formaciones psicológicas de trascendencia para su desempeño pedagógico”.

En Cuba, el Ministerio de Educación Superior (MES) concreta este proceso en el Trabajo Metodológico (MES,2007) y en la Educación de Posgrado (MES, 2004), aunque existen insatisfacciones en la formación del docente universitario de las Ciencias Médicas, de esta manera, investigaciones destacan las limitaciones de los docentes de la carrera de medicina en conocimientos, habilidades de la profesión y en la docencia (Manzo, Rivera y Rodríguez, 2006); sin embargo, su formación docente se centra a la especialidad médica, en detrimento de otras

ramas del saber que incluyen la Pedagogía y la Didáctica (Guemez y Changll, 2016) lo que trae consigo carencias para ser docentes universitarios. (Martín, 2016)

La educación médica cubana articula los servicios de salud con la integración docente-asistencial-investigativa en función de formar al médico para atender el proceso de salud-enfermedad y de lograr el profesional que se aspira, donde la masividad y la fluctuación docente afectan la calidad del proceso formativo. (Valdés, 2014)

En el orden de las transformaciones educativas, la universidad en su función investigativa, se proyecta a la solución de problemas profesionales desde una concepción científica.

Al respecto, la investigación se refleja en el desempeño profesional docente, en las competencias científicas, las que se forman y desarrollan desde el currículo y en la actividad propia, en la relación cognitiva-afectiva del proceso de enseñanza aprendizaje. (Estrada Molina, 2014)

De esta manera, la formación investigativa en la carrera de Medicina es una preocupación de los investigadores tanto en la formación inicial (Herrera Miranda, 2014), como en la continua: Cires Reyes, García Hernández, Prieto Marrero y Vicedo Tomey, (2011); Oramas González, Jordán Severo y Valcárcel Izquierdo, (2012); González Capdevila, González y Mesa Carpio, (2013), en particular en la perspectiva educativa, pues las carencias son manifestaciones presentes para ambos momentos.

El docente universitario debe ser un investigador permanente por su labor creadora y transformadora en la práctica de su profesión, donde adquiera, desarrolle conocimientos, habilidades y competencias investigativas para la solución de problemas profesionales educativos.

La investigación educativa se relaciona con la búsqueda de propuestas sustentada científicamente, que responda a desafíos del desarrollo social, exige profesionalización docente. Para (Castellanos et al. 2002, citado por Llivinia Lavigne, Hernández Herrera, Arencibia Sosa, Valdés Valdés y Machado Machado, 2009, p. 8), es un “proceso de transformación gradual e intencional de las

concepciones, actitudes y práctica de la comunidad educativa escolar dirigida a promover una educación desarrolladora”.

Aspecto que a consideración de los autores Martínez Hernández, Herrera Rodríguez y Guevara Fernández, (2017) se relaciona con el accionar del colectivo de año académico en la formación docente, así como en la solución de los problemas que identifica este nivel organizativo del proceso educativo.

En la investigación la autora cuestiona ¿En qué medida los docentes de las ciencias médicas están orientados hacia la investigación educativa? ¿Cómo se forman para la investigación educativa? ¿Cómo los docentes se implican en la mejora del proceso docente educativo desde su accionar investigativo? ¿En qué manera el colectivo de año asume su función transformadora desde la investigación científica?

En el orden particular de la Universidad de las Ciencias Médicas de Sancti Spíritus (UCMSS), contexto caracterizado por estudios profesionales en relación a la salud pública y al proceso de salud enfermedad, se presentan limitaciones en la formación docente del profesional de la Medicina, en el conocimiento, desarrollo de sus habilidades investigativas y valores que lo caracterizan.

El estudio se realiza en el colectivo de primer año de la carrera de Medicina integrado por 130 docentes que imparten diferentes asignaturas, sin embargo la muestra es de tipo no probabilística e intencional a 30 docentes que participan directamente en el proceso a nivel central y son transmisores de la información hacia los tutores que atienden y asesoran a los estudiantes en las áreas de salud a las que pertenecen.

Prima la categoría auxiliar a pesar de ello un 60% no tienen formación pedagógica. La investigación se centra en la variable, nivel de formación docente orientada a la investigación educativa vinculada al ejercicio de las funciones docentes que contribuya con su desempeño profesional. En el desempeño del docente se manifiesta:

- Limitado conocimiento teórico-metodológico de los docentes para desarrollar investigaciones educativas.

- Carencias en la aplicación de métodos y técnicas investigativas
- Los docentes se preocupan más por la ciencia que enseñan que por solucionar los problemas de la enseñanza y aprendizaje.
- Escasa orientación docente hacia la investigación educativa como vía para la solución de problemas de la formación integral del profesional.
- Limitada presentación y desarrollo de proyectos de investigación hacia el año académico.
- Débil trabajo en equipo para el desarrollo de investigaciones en la solución de los problemas del año académico.
- Los docentes poseen una insuficiente formación psicopedagógica que los limita a la hora de ofrecer soluciones a los problemas educativos.
- Débil identificación de los problemas científicos educativos y por ende es escaso el desarrollo de proyectos de investigación.
- Pobre motivación y actitud hacia desarrollar investigaciones.
- Escasa teorización hacia los problemas pedagógicos.
- Pobre implicación en la comprobación de resultados científicos educativos.

A pesar de estas limitaciones contamos con las siguientes potencialidades: El 53.3% de los docentes del colectivo de año son especialistas de primer grado en MGI de ellos 8 especialistas en la asignatura que imparten y el resto de los miembros licenciados con vasta experiencia en la docencia y con formación pedagógica.

Por todo lo anterior se arriba al siguiente Problema Científico de la investigación: ¿Cómo contribuir con la formación investigativa del docente universitario desde el colectivo de año en el contexto de las ciencias médicas?

A partir del problema científico el objeto de estudio: enmarca el proceso de formación continua del docente universitario y se identifica como campo de acción: la superación profesional orientada a la investigación educativa en docente de las ciencias médicas.

Como objetivo general de la investigación se declara: proponer una Estrategia de superación profesional orientada la investigación educativa que contribuya con la

formación investigativa del docente desde el colectivo de año de la carrera de Medicina en la UCMSS.

La autora sostiene como idea a defender que para lograr el cambio esperado en los docentes, se hace necesario proponer una estrategia de superación profesional, que considere la investigación educativa y el trabajo cooperativo para que contribuya con la formación investigativa del docente desde el colectivo de año de la carrera de Medicina en la UCMSS.

En relación con el problema científico y el objetivo general se formularon las siguientes tareas científicas:

1. Determinación de los fundamentos teóricos metodológicos que sustenta la formación investigativa del docente universitario en la superación profesional desde el colectivo de año.
2. Diagnóstico actual de la formación investigativa en docentes del colectivo de primer año de la carrera de Medicina en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.
3. Diseño de la estrategia de superación profesional orientada a la Investigación educativa, y el trabajo cooperativo que contribuya a la formación investigativa del docente universitario desde el colectivo de año de la carrera de Medicina en la UCMSS.
4. Validación de la estrategia por el método del criterio de expertos.

La investigación se orienta desde el enfoque dialéctico materialista (complementariedad de métodos) en los docentes de primer año de la carrera de Medicina en la UCMSS. Se realiza un estudio no experimental de tipo transversal descriptivo. (Ferrer, 2010)

Como parte del diseño metodológico de la investigación se incorporaron diferentes métodos y técnicas, los cuales se describen a continuación:

Métodos teóricos se aplicaran los siguientes:

- Analítico-sintético: proporciona la determinación de las partes en el estudio del proceso de formación continua del docente universitario en la superación profesional orientada a la formación investigativa desde el año académico.

- Inductivo-deductivo: permite el procesamiento de la información, el establecimiento de generalizaciones y la valoración del estado inicial en que se expresa la formación del docente universitario en la superación profesional orientada formación investigativa desde el colectivo de año.
- Histórico y lógico: para el análisis de la evolución de las diferentes posiciones teóricas acerca de la formación continua del docente universitario en la superación profesional y sus tendencias en el desarrollo orientada la formación investigativa desde el colectivo de año.
- El método sistémico: posibilita establecer las relaciones entre cada una de las partes que relacionan al objeto de estudio y el campo de acción, además enfatiza en la estrategia de superación profesional, a partir de su estructura y componentes que la conforman.

Se utilizaron en forma de sistema métodos, técnicas y procedimientos empíricos consistentes en; la observación, el análisis de documentos, la entrevista en profundidad a directivos, grupos de discusión, la entrevista grupal en profundidad a los docentes del colectivo de primer año, la entrevista grupal en profundidad a los estudiantes, la encuesta a los docentes, la triangulación de datos y el criterio de expertos.

Los métodos matemáticos-estadísticos: se utilizó la estadística descriptiva, el cálculo porcentual como procedimiento, para el tratamiento de la información, caracterización y valoración de la implementación de la propuesta.

La contribución práctica de la investigación radica en actividades formativas para el desarrollo de la superación profesional de los docentes que integran el colectivo de año orientada a los contenidos de la investigación educativas y el trabajo cooperativo en el contexto de las Ciencias Médicas para la implementación de la estrategia convirtiéndola en una guía que permite reorientar el trabajo que se realiza en este nivel organizativo en las universidades cubanas.

La novedad científica de la investigación reside en el desarrollo de la formación investigativa del docente universitario, a partir de un proceso de formación continua sustentado en el enfoque dialéctico materialista que considere la

investigación educativa y el trabajo cooperativo, desde la dinámica formativa del colectivo de año en el contexto de las ciencias médicas que favorezca la superación profesional, de forma flexible para que se pueda contextualizar a otros colectivos de año de la educación superior.

El informe científico se estructura en introducción, dos capítulos (el capítulo I ofrece el marco teórico que sustenta el proceso de formación continua del docente universitario, la superación profesional del docente universitario hacia la formación investigativa y la dinámica formativa y el trabajo cooperativo del colectivo de año en la formación docente investigativa. El capítulo II describe el diseño metodológico, el análisis de los métodos utilizados, propone una estrategia de superación profesional orientada a la investigación educativa del docente universitario y validación por el criterio de expertos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El presente capítulo se estructura en tres epígrafes que exponen las distintas posiciones acerca del proceso de formación del docente de las ciencias médicas para el logro con calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Se particulariza en la formación investigativa orientada a la investigación educativa y el trabajo cooperado del docente universitario de las ciencias médicas desde la dinámica del colectivo de año en la superación profesional en función de la solución de los complejos problemas de la práctica pedagógica.

1.1 El proceso de formación continua del docente universitario. Plataforma conceptual.

El docente universitario desde su proceso de formación se aborda desde los sistemas educativos, por tanto se encuentra diferentes aproximaciones entre los diferentes autores y entre los postulados teóricos que aportan al tema objeto de análisis. De esta manera se reflexiona en categorías tales como: formación, educación permanente, formación permanente, formación inicial, formación continua, formación docente y formación del docente universitario.

El término formación aparece en los glosarios medievales desde 1206 y su análisis la llevó a considerar como uno de los conceptos más relevantes del siglo XVIII, esta categoría surge dentro de las ideas filosóficas, siendo después acogida en la pedagogía. (González, 2016)

La formación como categoría que se estudia, en particular, en la educación superior, ha sido trabajada por disímiles autores, entre los que se encuentran: González Rey (1989); González, Medina y de la Torre (1995); Álvarez de Zayas (1999); López Hurtado (2002); Moreno (2003); Venet (2003); Rojas (2005); Orrego (2007); García Batista (2010), Horruitiner (2011), Miranda, Achiong y García (2011); Paz y otros (2011), Guevara (2013) y Martínez, (2016), entre otros.

González, Medina y de la Torre (1995) vinculan esta categoría a pautas y exigencias sociales que se aspira a formar en la personalidad del sujeto, lo que

indica que es un proceso transformador e íntegro. Sin embargo, Álvarez de Zayas (1999) expresa que es un “proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social (...) que agrupa en una unidad dialéctica, los procesos educativo, desarrollador e instructivo” (p. 14). De igual manera los autores como: González Rey (1989), García Batista (2010), Horruitiner (2011), Miranda, Achiong y García (2011), entre otros, reconocen las dimensiones anteriores.

Para Rodríguez y Urbay (2015) al relacionar formación-desarrollo de las particularidades del sujeto como personalidad, no se concibe aislada en los procesos y funciones psíquicas, pues, toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación psíquica de orden superior.

La dimensión social de la formación está en su integración a la escuela-familia-comunidad que permita socializar las influencias educativas de la universidad a la comunidad, rescatar y perpetuar valores, formar y desarrollar conocimientos, es preparar al hombre para la vida.

En lo pedagógico las bases de la categoría formación se sustentan en el modelo de transformación educativa en todo sus órdenes, la cual desde la perspectiva de la educación superior se orienta hacia la formación integral del profesional y su continuo perfeccionamiento para cumplir con el encargo social y formación inicial deseada.

Paz y otros (2011) realiza un estudio de la categoría formación y agrupan las ideas fundamentales como esenciales y con las cuales la autora coincide, estas expresan que:

- Es un proceso a lo largo de la vida, dentro de un sistema de relaciones grupales.
- Parte de la comprensión del sujeto de su propia existencia y de la responsabilidad ante su yo.
- Es una función, una capacidad evolutiva o una actividad que tiene como máxima pretensión el desarrollo de las potencialidades del individuo.
- Implica la participación activa de los sujetos a partir de la interacción con otros y de la posición reflexiva y autorreflexiva que asumen.

- Se relaciona con los procesos de desarrollo, aprendizaje y educación.
- Es un complejo proceso de construcción activa de la subjetividad de los implicados en un proceso de interrelación entre lo interno y lo externo.

La concepción dialéctico–materialista considera a la formación como base y resultado del desarrollo que se conciben en estrecha unidad, a partir de sus principios y concepciones que explican el desarrollo humano reafirmando que este se forma, desarrolla y modifica en su interacción con el medio social y se orienta hacia el logro de los objetivos de la educación. (López Hurtado, 2002 y García Batista, 2010)

Desde la dimensión psicológica la teoría Histórico-Cultural de Vigotsky (1987) configura la dinámica del desarrollo de la personalidad y de la educación a través de la actividad y la comunicación, en relación a la formación y al desarrollo, donde la interacción de las condiciones internas con los factores sociales resultan determinantes en el desarrollo psíquico de la personalidad.

Al respecto se asume que “en el proceso de desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas y crea nuevas formas de comportamiento, específicamente culturales”. (Vigotsky (1987, p. 38), Desarrollo que transcurre de lo externo a lo interno; de lo social a lo individual; de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. (Miranda y otros, 2011)

La formación es considerada como un proceso transformador de la personalidad que permite el desempeño profesional efectivo en su medio social (García Batista, 2010), mientras que Horruitiner (2005), valora la categoría desde el ámbito universitario, que se caracteriza el proceso sustantivo que se desarrolla en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante y que se considera como expresión de los cambios en la personalidad del docente, sea de manera espontánea o formal.

Unido a la categoría formación, está íntimamente relacionada la categoría educación, que asumida a lo largo de la vida es considerada como educación permanente (Delos, 1996), que se basa en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Tünnermann

(1996) la concibe como “una formación que rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida o existencia del mismo y puede estar relacionada con la profesión para la cual se formó u otros aspectos de la cultura general que le permitan un enriquecimiento espiritual y crecimiento personal”. (p.2) Tal educación permanente es una respuesta alternativa para integrar la formación inicial y la continua, en función de las necesidades del proyecto social dentro de su contexto específico, es expresión de continuidad a lo largo de la vida (Lombana, 2005). Sin embargo, Alves (2003) asume por educación permanente el término de formación permanente y lo considera como un proceso formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la formación inicial y la continua que conducen al desarrollo profesional.

Como parte de la categoría formación está la formación inicial, la que es concebida como un proceso totalizador “(...) en el que se consiguen los conocimientos y habilidades básicos para actuar profesionalmente; pero a su vez debe considerarse como un asiento en el cual apoyar los futuros aprendizajes que se conseguirán a través de la formación permanente”. (Guevara, 2013, p. 13)

La formación inicial en las universidades cubanas se relaciona con la formación integral del estudiante. En cuanto a la formación inicial del docente, Imbernóm (2006) plantea que debe sentar las bases para el conocimiento pedagógico especializado, generar una actitud interactiva y dialéctica hacia la formación permanente como proceso, actuando de manera reflexiva.

Desde la experiencia cubana, la formación inicial del docente universitario se inicia con la disciplina Formación Pedagógica que se imparte como parte del Plan de estudio D en la mayoría de las carreras universitarias de perfil no pedagógico y luego cuando el estudiante egresa la recibe en el diplomado de “Formación básica para la docencia” que se les brinda a los adiestrados o profesores noveles en todas las universidades.

Para Moreno (2006) la formación incluye la “inicial y permanente o continua, en función del momento profesional en el que se halle el docente, (...) apuntan hacia la formación como un continuo que debe estar presente a lo largo de la trayectoria profesional del profesor (...) integrando ambas en un sistema único”. (p. 40)

Padilla, López y Rodríguez (2015), plantea que la formación continua del docente universitario se expresa en forma concreta como el proceso de aprendizaje ligado al ejercicio de la enseñanza que asume diversas formas de manifestación en la vida del docente, esencialmente humanista, crítico y colaborativo y es “un proceso continuo, sistémico, flexible, orientado a preparar a los docentes para la intervención en los procesos educativos (orientada a la formación del profesional) (...), según la especificidad formativa y promover espacios, experiencias y recursos para el ejercicio de la profesión docente”. (p. 88-89)

A su vez, Imbernóm (2000), plantea que: “la formación (...) es un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)”. (p. 40)

Como se puede apreciar, tanto para Moreno (2006) como para Imbernóm (2000, 2006, 2009), la formación continua es igual a formación permanente; sin embargo, para otros autores como Alves (2003); Portal (2003); Libaneo (2004); García, C (2006); Fontes (2007); Hirle (2010); Paz y col. (2011) y Guevara (2013) la formación permanente incluye la formación inicial y la continua. Criterio que se asume para la presente investigación, por tanto, se hace necesario aclarar que el estudio que se realiza transcurre desde un proceso de formación continua, en el ejercicio de la profesión docente.

Schulman (1986) al referirse a la formación continua del docente universitario aclara que el conocimiento profesional del profesorado es complejo y se forma del diálogo resultante entre saberes teóricos y prácticos, es decir, el profesorado debe desarrollar un conocimiento de la disciplina, un conocimiento psicopedagógico general, y un conocimiento de cómo enseñar la materia específica. A lo anterior se agrega un conocimiento de la investigación para la mejora del proceso docente educativo.

La formación continua es considerada por Fontes (2007), como la actividad que ejerce el profesor con una finalidad formativa para el desenvolvimiento profesional y personal, individual o en grupo, en función del logro de un desempeño eficaz.

Mientras que para Hirle (2010) es una vía de acceso y rescate de la identidad personal, profesional y social como continuidad de su formación inicial y expresión de su desempeño profesional.

Se valora altamente lo expresado por Josep Bonil (2011) de la universidad de Barcelona, cuando apunta que “cualquier programa de formación debe considerar los conocimientos, valores y creencias de los estudiantes respecto a la materia de estudio como uno de los puntos de partida de su proceso formativo (Diagnóstico). Lo cual supondrá aplicar estrategias que permitan explicitar estos puntos de partida y su posterior reconstrucción.” (p. 450)

Con anterioridad Zabalza (2009), se refiere en el contexto universitario que el docente debe formarse en conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño profesional docente (lo que repercute en la formación del estudiante). Además, señala: “estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizajes de nuestra disciplina”. (p. 75)

Para Marcelo (1989) la formación del docente universitario es considerada como:

(...) el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores (en formación o en ejercicio) se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional. (p. 30)

Este concepto tiene como limitante que el autor deja fuera los valores que debe tener el docente.

En el estudio, se asume la definición dada por Guevara (2013) acerca de la formación del docente universitario concebido como “un proceso mediado y continuo de apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes psicopedagógicas desde su propia práctica, con carácter dialógico, reflexivo y vivenciado, para conducir sobre bases científicas la formación de los profesionales”. (p.18)

Se toman en cuenta para la formación del profesorado universitario los principios que propone García (2006) y que son asumidos por Hirle (2010):

1. Principio de la unidad con la institución.
2. Principio de la diversidad.
3. Principio del diagnóstico de necesidades.
4. Principio de planificación, desarrollo y evaluación como proceso.
5. Principio de la integralidad.
6. Principio de la flexibilidad.
7. Principio del compromiso profesional y social.
8. Principio de la participación y la gestión del conocimiento.
9. Principio de la excelencia como resultado a evaluar.

Feiman-Nemser (1990) resume la formación del docente universitario en cinco orientaciones estructurales y conceptuales: la académica, práctica, tecnológica, personal y crítica-social. Por su parte, Blanco y Recarey (1999) y Recarey (2004) proponen que la formación del docente debe dirigirse hacia las funciones que realiza desde su rol como educador profesional. Collazo (2004) las asume para la formación del profesor universitario. Criterio asumido por la autora en la presente investigación. Estas funciones son: la docente- metodológica; la orientadora y la investigativa.

- La función docente-metodológica se dirige hacia la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La función investigativa es la encargada de realizar el análisis crítico, la problematización, la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en cada uno de sus contextos de actuación.
- La función orientadora se direcciona hacia el autoconocimiento, el crecimiento y mejoramiento personal del estudiante, la preparación en los recursos instrumentales para el desempeño de su actividad profesional y el desarrollo del pensamiento reflexivo en la elección, la toma de decisiones y la elaboración de sus proyectos de vida.

González Maura (2002) sustenta la formación del profesor universitario desde la concepción del docente como persona, que se potencia en la educación como proceso hacia el tránsito en la autodeterminación en el ejercicio de la docencia.

También diversos autores como: Novoa (2001); Addine y García (2004); Imbernóm (2006); Hirle (2010) y Paz y otros (2011) coinciden en la importancia que tiene la formación del docente desde lo personal, es decir, formarse a sí mismo.

Al respecto Guevara (2013) plantea que:

(...)En el proceso de formación predomina la dimensión personal por encima de otras dimensiones técnicas. Su finalidad es el desarrollo humano e integral de la persona, siempre que tenga la capacidad y la voluntad para formarse. Esto lleva a la necesidad de una participación activa del propio sujeto, al ser el responsable de su proceso formativo. (p.12)

Por ello, los procesos reflexivos y auto-reflexivos se constituyen en núcleos básicos en la preparación y práctica de la formación del docente. Es una meditación en la acción y sobre la acción pensada, lo que favorece la concienciación de las transformaciones y el crecer psicológico desde su rol de educador.

En Cuba, la formación continua del docente universitario se garantiza a través de las formas de educación de postgrado (MES, 2004) y del trabajo metodológico. (MES, 2007)

El artículo 8 de la Resolución que norma la Educación de Posgrado plantea que esta se estructura en superación profesional y formación académica. Esta última se considera un peldaño superior y tiene como formas: la especialidad de posgrado, la maestría y el doctorado.

Bernaza y Lee (2004) expresan que la superación profesional docente implica atender grupos de procesos continuos, que perfeccionan conocimientos, habilidades, así como valores y actitudes para el desempeño profesional, que responda a necesidades docentes, donde exige de un proceso de enseñanza-aprendizaje con alto grado de autonomía y creatividad.

Para la superación profesional del profesor se comparte el criterio de Cid-Sabucedo; Pérez-Abellás y Zabalza (2009) cuando plantean que debe estar basada en la relación entre las creencias de lo que se enseña y aprende, que lleva a buenas prácticas docentes y a la inversa. Lazzari (2014) propone que la formación del docente universitario se desarrolle no solo desde las buenas

prácticas docentes, sino también desde el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo que devienen en herramientas útiles para fomentar el aprendizaje activo. Para Pantoja y Blanco (2011) el aprendizaje cooperativo permite el enseñar y aprender en cooperación e implica a los sujetos en su propio proceso de formación.

Por lo que en esta investigación se concuerda con Herrera (2014) cuando afirma que la superación profesional del docente universitario, debe desarrollarse a partir de un aprendizaje cooperativo con el objetivo de que todos los miembros del equipo aprendan los contenidos hasta el máximo de sus posibilidades; desde la responsabilidad individual de conseguir las metas individuales y comunes que se les ha asignado y desde la participación igualitaria. (Johnson, D.W. Johnson, R.T. y Holubec, E.J., 1993)

El aprendizaje cooperativo es consecuente no solo con las formas de Educación de Posgrado, sino también con las de Trabajo Metodológico las cuales deben proyectarse desde este tipo de aprendizaje si se tiene en cuenta que estas se desarrollan fundamentalmente desde un contexto de interacción grupal.

Para la presente investigación, se asumirá la formación continua del docente universitario, desde el nivel organizativo del colectivo de año, a través de la superación profesional, como estructura de la educación de posgrado.

La autora considera necesario promover el desarrollo y autodesarrollo del docente, que tenga en cuenta lo cooperativo como forma de relación social, y al contenido de la metodología de la investigación educativa en función de solucionar los problemas pedagógicos desde la ciencia, aportando una propuesta innovadora desde estructuras organizativas del proceso docente educativo, que incluye al colectivo de año y que involucra lo actitudinal y lo comportamental, para que sea congruente con el paradigma histórico-cultural y su concepción de educación desarrolladora, sostenida por Herrera (2014).

Es por ello que Cruz Tomé (2003) expresa que: “No se nace profesor universitario. Se llega a ser profesor a través de la disposición, el compromiso y el empeño con que se afronta la tarea docente y la formación pertinente. No hay ejercicio

profesional de calidad sin una formación específica y sistematizada sobre el oficio correspondiente”. (p. 38)

La autora explica que al ejercicio docente le urge la formación especializada y sistematizada, lo que se considera pertinente en el caso de la formación docente investigativa, máxime aun en profesionales de las ciencias médicas que se orientan más a su saber disciplinar que a dar soluciones pedagógicas desde la ciencia, lo que se logra no solo con actitud, sino con conocimiento y empeño.

En la actualidad la sociedad demanda la formación de profesionales de las diferentes ramas, debe ser de forma planificada, organizada, regulada y controlada por todos los niveles de dirección educacional para lograr un docente cada vez mejor preparado pedagógica y metodológicamente.

En la Resolución Ministerial 210/2007, Artículo 1 se plantea que “la formación de los profesionales de nivel superior es el proceso que, de modo consciente y sobre bases científicas, se desarrolla en las instituciones de educación superior para garantizar la preparación integral de los estudiantes universitarios, que se concreta en una sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el fin de lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes y creadores, para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general”.

Este resultado en la formación integral del estudiante se perfecciona en la misma medida en que los docentes y niveles organizativos se impliquen en las investigaciones educativas que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje que realizan.

1.2 La superación profesional del docente universitario hacia la formación investigativa

Hoy día el tema de la superación profesional alcanza una dimensión extraordinaria, por su dinamismo social y creciente demanda de elevar la calidad en el desempeño laboral, es una de las razones por las que cobra especial significación y ocupa un espacio importante a nivel internacional y nacional, ya que el perfeccionamiento constituye un proceso permanente que impone la necesidad

de conocer, ininterrumpida y sistemáticamente, aspectos que se revierten en el incremento de la efectividad del desempeño profesional al cual se aspira en el docente universitario.

Bernaza al referirse al posgrado se apoya en la resolución ministerial 132/2004 y plantea que “La educación de postgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la educación superior en Cuba, y el nivel más alto del sistema de educación superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios. Tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el oneno enriquecimiento de su acervo cultural”. (2004, p. 2-3)

El proceso de enseñanza en la educación de postgrado, con énfasis en la superación profesional, ha sido objeto de estudio y reflexión crítica por varios autores: Santamaría (2007), Almeida (2015) entre otros.

Otros autores como: Añorga (1996); Álvarez de Zayas (1997); Bernaza (2004); Lee (2004); han profundizado en el estudio de las diferencias respecto al pregrado. En este sentido los estudios más recientes expresan:

“La educación de postgrado se diferencia de la educación de pregrado en cuanto a que en la primera concurren diversos procesos formativos y de desarrollo: el proceso de enseñanza y procesos de alto grado de autonomía y creatividad, como por ejemplo la investigación, la innovación, la creación artística y la profesionalización, por solo citar los más frecuentes.

El proceso de enseñanza a diferencia de lo que algunos autores plantean, siempre no juega un papel hegemónico, sino que se pone en función del proceso de autonomía y creatividad, gira alrededor de ellos. La no comprensión de esta diferencia sustancial podría ser la razón de que se transfiera al postgrado prácticas pedagógicas del pregrado donde el proceso de enseñanza es el proceso fundamental y están presente generalmente los componentes: académico, investigativo y laboral, los cuales tienen una influencia indiscutible en la formación integral del estudiante universitario, cuya actividad rectora es el estudio

profesional. Aquí uno de los principios rectores de la educación cubana, el estudio-trabajo, hace énfasis en la actividad de estudio” (Bernaza, 2004, p.1).

La autora comparte estas reflexiones y puntos de vista ya que lo importante en la educación de postgrado es el carácter de multiproceso que se caracteriza por la autonomía y la creatividad. Es un proceso formativo y de desarrollo en un contexto histórico cultural concreto, de construcción y reconstrucción social, donde el individuo es capaz de crear, dialogar adquirir nuevas experiencias participando activamente en la labor de la práctica profesional pedagógica, lo cual favorece la renovación, el conocimiento, aprenden a identificar y resolver los nuevos problemas de la práctica educativa.

La educación de posgrado se estructura en superación profesional y formación académica. La primera tiene como objetivo atender la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, mientras que la segunda se orienta hacia la alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación (RM 132/2004).

Al respecto la superación profesional, se define como un “...conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales” (Añorga, 1995, p. 34). Se considera que debe integrarse las actitudes y valores para desempeño efectivo de los docentes. En el capítulo uno, epígrafe 1.2 se abordó definiciones sobre la superación profesional donde Añorga, (1995, p. 34) plantea que es “...conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales”

Aunque el concepto superación es identificado muchas veces con otros, como capacitación, formación y desarrollo, Añorga (2001) en su Glosario de Términos de Educación Avanzada lo definen como: “Figura dirigida a diversos procesos de los recursos laborales, con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o

completar conocimientos y habilidades no adquiridas anteriormente y necesarias para el desempeño”. Se considera al proceso como un tipo de actividad y no una figura.

Para González y Alonso (2012), se pueden identificar rasgos fundamentales en la superación profesional como concepto y lo distinguen de los otros con los que se confunde o identifica:

(...) es un proceso, tiene un carácter continuo, prolongado, permanente, su finalidad es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano, sus objetivos son de carácter general: ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades y capacidades, y promover el desarrollo y consolidación de valores. Esto distingue la superación de la capacitación, que tiene un significado más técnico o práctico. (p. 5).

Es considerado como “un proceso encaminado a la adquisición, ampliación, perfeccionamiento, actualización y complementación de los conocimientos, habilidades y valores en su práctica docente, cuya aplicación mejora su desempeño profesional”. (Almeida, 2015)

Otros autores incorporan al concepto de superación ideas claves como “carácter consciente”, “lograr sus aspiraciones” y tener en cuenta sus “experiencias teórico-prácticas”, ideas que son compartidas por esta autora, no obstante queda encubierta la necesidad de la transformación en los sujetos que se superan.

La superación debe ser un proceso que se caracterice por su papel transformador sobre el docente, y que a la vez permita que éste se convierta en un agente de cambio de la realidad educativa, de su radio de acción, apoyándose para ello en la experiencia profesional acumulada por cada docente y por la influencia de los demás colegas y deberá considerar la búsqueda de soluciones a los problemas más apremiantes del proceso de enseñanza aprendizaje en los que en él participan.

En particular, la superación profesional puede ser concebida como el conjunto de procesos formativos que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades y valores requeridos

para un mejor desempeño en las funciones laborales, así como para el desarrollo cultural general. De esta manera, influyen en la formación y desarrollo de investigaciones científicas estudiantiles.

Entre las formas organizativas principales de la superación profesional que se recogen en el artículo 20 de la RM 132/2004 está:

(...) el curso, el entrenamiento y el diplomado. Otras formas de superación son la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte. (p. 6)

La superación profesional influye positivamente en la solución de problemas pedagógicos a través de la investigación científica. La formación para la investigación es un proceso continuo de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que los docentes puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo científico – tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo. (Unesco, 1998).

La formación del docente investigador ha de interpretarse como el proceso complejo y de compromiso donde deben coadyuvar el interés del docente de la institución y el estado con la finalidad de producir y desarrollar profesionales comprometidos con esta actividad y capaces de responder a los retos de la sociedad. (Hernández, 2010)

Desde esta perspectiva el docente se concibe como un creador de experiencias para la producción de conocimientos que promueve el trabajo investigativo participativo como parte de sus actividades cotidianas, haciendo reflexión y búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad.

Siguiendo al autor anterior, la investigación en el ámbito socioeducativo, se debe asumir como un proceso colaborativo dinámico y cambiante donde el diálogo y la deliberación proporcionen los insumos requeridos para generar reflexiones no circunscritas a los sesgos propios, sino a una perspectiva que trascienda hacia la búsqueda de nuevos parámetros de acción. En la universidad es necesario

fortalecer el desempeño de los docentes investigadores mediante la generación de espacios para la reflexión y la formación investigativa, en aras de una educación de calidad.

Según Bondarenko, (2009) la forma más común de llevar a cabo la investigación en los institutos de formación es a través de los talleres de la práctica docente y el entrenamiento en las técnicas de investigación-acción.

De esta manera, la investigación se presenta en las universidades y en los institutos de formación docente como:

1. Eje de formación docente, la cual integraría todos los contenidos de la formación.
2. Modelo de formación docente, la cual desplazaría la rigidez de los textos y el totalitarismo de los programas.
3. Instrumento para la formación docente, generando un cambio desde un informador de clase a un como investigador del conocimiento que requieren los estudiantes.
4. Metodología didáctica para la formación de estudiantes-investigadores.

Autores como: Herrera (2014); Moreno (1999); Rojas y Aguirre (2015), han realizado estudios de aspectos necesarios para desarrollar y hacer realidad la formación investigativa de los docentes, para ello es necesario, transformar la cultura de las instituciones formadoras, por lo cual se recomienda a las universidades e institutos de formación lo siguiente:

1. Destinar tiempo, espacio y recursos para la formación investigativa.
2. Modernizar el currículum y actualizar los programas de formación, incorporando el componente investigativo de manera transversal en los mismos, como parte de la formación académica.
3. Promover las relaciones estrechas con centros educacionales, al igual que con los sectores empresariales y productivos del país, concretando apoyos a fin de elevar los niveles de investigación.

En la época actual, dada la complejidad de la sociedad y la crisis que se está viviendo en materia educativa, es necesario integrar las dos funciones

fundamentales del docente: docencia e investigación, para ello es necesario trabajar más en la formación de los futuros docentes en el área de la investigación. La investigación es una función fundamental de la universidad, constituye un elemento importantísimo en el proceso educativo porque a través de ella se genera conocimiento y se propicia el aprendizaje para la generación de nuevo conocimiento; además, la investigación vincula la universidad con la sociedad. Al ser una función fundamental, sustantiva, la investigación es un deber ser. (Galindo; González y Gold, 2004)

Por esta razón, las universidades deben desarrollar capacidades para la investigación en los estudiantes e incorporar la investigación como estrategia de enseñanza aprendizaje en el currículo Guerrero (2007), define formación para la investigación al:

conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo. (p. 3-4)

Los docentes, por su parte, tienen una gran responsabilidad en desarrollar y fortalecer las habilidades investigativas de los estudiantes desde los primeros años en sus diferentes modalidades (la revisión bibliográfica, el trabajo investigativo y el trabajo de oponencia), sin embargo, existen carencias en aplicar métodos y técnicas investigativas, solución a problemas científicos, trabajo en equipo entre otras.

Montes de Oca y Machado, (2010) señalan:

Un profesional que investigue, en el sentido más amplio su realidad y encuentre alternativas de solución a los problemas de su quehacer laboral no aparece por generación espontánea; es preciso formarlo con empeño desde los primeros años de su carrera universitaria, incorporando en su formación aquellos elementos a través de los cuales la ciencia ha podido desarrollarse: su método. (p. 12)

La investigación formativa en cambio, se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, es decir su finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje). La investigación formativa también puede denominarse la enseñanza a través de la investigación, o enseñar usando el método de investigación. La investigación formativa tiene dos características adicionales fundamentales: es una investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente y los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación (Parra, 2004).

En la formación médica en particular, tanto la formación para la investigación y la investigación formativa son esenciales, no puede ser óptima cuando es conducida entre cauces pasivos de imitación y aplicación de conocimientos provenientes en su totalidad de la experiencia ajena. La educación médica, más que ninguna otra actividad educativa, y en cualquiera de sus aspectos, debe incluir las oportunidades de hacer uso de esa intuición que indica la conveniencia y la importancia de experimentar.

Regresando al concepto de investigación científica Bermúdez y M. Rodríguez-Rebustillos (2008) la conceptualizan como: "(...) el proceso dirigido a la obtención de conocimientos mediante la aplicación de la metodología científica (...)". (p. 3), lo que es considerado por múltiples autores como García Batista (2010), entre otros.

Se opina que el colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas [ICCP], 2012, es más profundo y argumentativo en dejar expresar los atributos de la Investigación científica al expresar:

(...) la actividad de investigación científica se caracteriza porque: 1. Parte de problemas, necesidades y contradicciones de la práctica. 2. Tiene carácter intencional y consciente. 3. Es un proceso metódico, que se realiza apoyada en métodos, técnicas y procedimientos teóricos, empíricos y matemáticos estadísticos. 4 La búsqueda del conocimiento se fundamenta en referentes teóricos y los resultados dan respuesta a las demandas sociales y enriquecen la teoría. 5. La información obtenida permite describir hechos y

predecir la realidad. 6. El fin último de la actividad científica es la práctica, donde la teoría, además de ser contrastada, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida. (p. 434-435).

Los autores dejan claro de forma explícita el carácter consciente, pero sobretodo científico en la solución de problemas de la práctica social cuya solución es a través del método científico.

En cambio, B. Castellanos, M. J. Llivina, G. Valladares y R. Hernández (2005 citado por Torres, 2016) definen a la investigación científica como:

(...) el proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico acerca de la realidad natural y social por el investigador como sujeto cognoscente; se distingue del conocimiento cotidiano por el carácter consciente y metódico de la búsqueda, su sustento en referentes teórico-metodológicos de partida y la integración de los hechos descubiertos en sistemas teóricos (...). (p. 5)

La investigación científica tiene un carácter objetivo como atributo esencial, en la solución de los problemas identificados de la práctica social, pero también es subjetiva, como bien apunta Tapia (2007), la subjetividad "(...) se refiere a lo intersíquico; es decir, la vida interior de los seres humanos. Incluye las ideas, valores y creencias y emociones de los individuos" (p. 74). Luego, de lo que se trata al hacer ciencia es de obtener un nuevo conocimiento, pero de manera que su veracidad dependa lo menos posible de las creencias, motivaciones y voluntad de quienes lo construyen, exactamente lo contrario a lo que constituye una prioridad para el pensamiento espontáneo y el empírico.

Si se trata de hacer ciencia en la investigación científica, entonces es necesario entender la ciencia como fenómeno Núñez-Jover (2007), investigador destacado en Cuba nos precisa que:

(...) la ciencia es una actividad social dedicada a la producción, difusión y aplicación de conocimientos; actividad institucionalizada generadora de su propia cultura. Todos esos rasgos enunciados: producción, difusión, aplicación, institución, cultura, transparentan la naturaleza social de la ciencia. Todos los mencionados son procesos sociales que sólo se pueden explicar en relación con el contexto social que los condiciona. (p. 92)

Por su parte Guadarrama (2012) lo sustenta en los siguientes términos:

“Toda investigación científica es un procedimiento que se ejecuta siguiendo determinados métodos (...) con el objetivo de conocer y apropiarse de una porción de la realidad de forma ordenada, sistemática, controlada, y de ese modo descubrir sus particularidades, estructura y funciones de sus partes, compartimientos, regularidades y tendencias en su desarrollo (...) con la intención de transformarla en provecho de algún sujeto social, que puede ser una institución, una comunidad, un grupo social, partido, pueblo, nación hasta la humanidad en su conjunto”. (p. 24)

Es meritorio destacar como Bermúdez y Rodríguez-Rebustillos (2008) realizan los acotamientos siguientes: “La investigación científica, en cualquier área del conocimiento, está dirigida a describir, explicar y predecir los fenómenos (funciones de la ciencia) de la realidad” (p. 4), y –en consecuencia– le asocian una nomenclatura específica: “La investigación (...) se subdivide, de acuerdo con su objetivo, en exploratoria, descriptiva, explicativa y de intervención” (p. 17)

En el Libro de Metodología de la investigación de (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Batista, 2010), las investigaciones se clasifican según su alcance en: exploratorio, descriptivo, correlacionar o explicativo; donde una investigación puede iniciar como exploratoria y culminar en su expresión más compleja como explicativa

Según Núñez-Jover (2007): “(...) la ciencia también se nos presenta como una profesión debidamente institucionalizada, portadora de su propia cultura y confusiones sociales bien identificadas”. (p. 23)

Desde la condición básica de preparación profesional para la investigación científica–que presupone a su vez un trabajo entre pares o, mejor aún, entre comunidades– no es únicamente académico, sino también ético y axiológico. Se adquieren –sí– conocimientos más profundos del campo científico en que se investiga, así como los relacionados con los métodos y técnicas que permiten realizar eficazmente esa labor, pero también se forman cualidades del carácter (medida, rigurosidad, constancia, disciplina, etc.) y se desarrollan normas de

convivencia apropiadas (colectivismo, respeto por el trabajo ajeno, espíritu autocrítico, etc.).

Siguiendo los razonamientos atinados de Guadarrama (2012), puesto que:

(...) la acción investigativa regularmente es un procedimiento tortuoso, difícil, complicado, que exige sacrificios y esfuerzos individuales y colectivos para que (...) se revierta en útil a toda la sociedad (...) La investigación científica no está concebida para los que esperan encontrar de forma rápida y sencilla algo que se busca, sino solamente para aquellos dispuestos a determinados sacrificios y entrega total, a una paciente misión de indagación. (p.11)

Especialistas de la investigación pedagógica se han dado a la tarea de llamar firmemente la atención acerca de la necesidad de propiciar el mejoramiento humano de los investigadores en el campo educativo, a la par de su preparación académica como Álvarez de Zayas (1995), Añorga y Valcárcel (1998), M. V. Chirino (2005), Fariñas (2003), Figueras (2009), Chacón (2011) y Añorga (2012), entre otros.

El acto de investigación científica no se restringe al período que media entre el reconocimiento del problema científico que lo genera y la obtención de la solución (válida) del mismo; la investigación científica es mucho más, pues requiere de acciones de socialización (para el necesario debate de su pertenencia, rigor y valía científicas), sobre todo más allá del colectivo de investigación que lo amparó, así como de intentos de introducción de los resultados en la práctica social directamente, de ser posible, o indirectamente –a través de la integración a teorías preexistentes– si fuera el caso de una investigación histórica o de las llamadas teóricas (Pérez-Rodríguez, García-Batista, Nocedo y García-Inza, 2009).

Se asume por la autora la siguiente definición: “la investigación científica es aquel proceso profesional de crecimiento del conocimiento acumulado sobre un objeto o fenómeno que se efectúa con propósitos de transformación social, cuidando alcanzar la mayor objetividad posible (Torres Fernández, 2013a).

Hablar de investigación educativa supone hablar de un caso especial de investigación científica: aquella que se realiza en torno al acto educativo. (Gorski

et al., 1970), el primero es un concepto subordinado al segundo y debe mantener los atributos de la misma.

En la literatura cubana correspondiente al campo de la metodología de la investigación pedagógica se suele referir a ese concepto primario en términos de proceso de delimitación de la esencia del objeto de estudio, sobre la base de la utilización del método científico.

Se tiene así, por ejemplo, que Pérez-Rodríguez, García-Batista, Nocedo y García-Inza (2009) señalan que: “La ciencia indaga su objeto de estudio utilizando de una manera sistemática y rigurosa métodos y medios especiales del conocimiento que permiten obtener datos empíricos confiables, así como un reflejo profundo y exacto de las regularidades esenciales de la realidad (...)”. (p. 9)

El tema ha sido abordado por autores como: Bermúdez y Rodríguez-Rebustillos (2008), Castellanos, Llivina, Valladares y Hernández (2005), M. V. Chirino (2005), Nocedo et al., (2009), siguiendo a García-Batista (2010, p. 22), en los términos siguientes:

Para Bermúdez y Rodríguez-Rebustillos (2008) la conceptualizan –a través del concepto de investigación educativa– como: “(...) el proceso dirigido a la obtención de conocimientos mediante la aplicación de la metodología científica (...)”. (p. 3)

Por su parte, Castellanos, Llivina, Valladares y Hernández (2005) consideran que: “La investigación educativa es el proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico multidisciplinar acerca de la realidad educativa como objeto complejo del sistema de Ciencias de la Educación, con la finalidad de comprenderla y transformarla en un contexto histórico concreto”. (p. 53)

Mientras que (Nocedo y otros, 2009), discriminan entre “investigación sobre la educación” (externa al proceso docente-educativo) e “investigación educativa” (llevada a cabo por los protagonistas de dicho proceso), y la definen como sigue: “La investigación es educativa si tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos y está guiada por los valores”. (p. 82)

En tal sentido Chirino (2005) plantea que:

(...) Se entiende por Investigación Educativa el proceso de búsqueda, mediante el método científico, de conocimientos esenciales en el área de la

educación que aporten alternativas de solución a problemas pedagógicos. Este proceso se caracteriza por la problematización, teorización y comprobación de la realidad educativa como acciones generalizadoras implícitas en el método científico y dialécticamente relacionadas entre sí (sic). Su resultado es la transformación creadora de la educación, lo que se refleja en la elevación de su calidad.

Para García-Batista, (2010):

(...) la investigación educacional es un proceso dirigido a caracterizar y transformar cada vez más profunda y esencialmente la educación; es un proceso que permite a través de sus métodos de investigación encontrar las regularidades, elaborar la teoría pedagógica, para transformar el proceso de preparación y formación permanente de las nuevas generaciones y de todo el pueblo (p. 22).

Los diferentes conceptos de investigación científica, se asocian a la investigación educativa donde aparecen rasgos importantes, como: “construcción del conocimiento”, “utilización del método científico”, y se le incorporan otros, como: “transformar” y “poner en práctica” con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Para Torres Fernández, (2013b y 2013c) la investigación educativa es un proceso profesional de crecimiento del conocimiento acumulado sobre el acto educativo, que se efectúa con propósitos de transformación para el bien social, cuidando alcanzar la mayor objetividad posible.

En la literatura nacional referida a la metodología de la investigación educativa pueden encontrarse referencias sistemáticas a la necesidad de tener claridad en torno a las posiciones epistemológicas que sustentan el accionar investigativo de los educadores.

De esta manera, la formación investigativa en la carrera de Medicina es una preocupación de los investigadores tanto en la formación inicial (Herrera Miranda, 2014), como en la continua (Cires Reyes y otros), en particular en la perspectiva educativa, pues las carencias son manifestaciones presentes para ambos momentos.

La investigación educativa se relaciona con la búsqueda de propuestas sustentada científicamente, que responda a desafíos del desarrollo social, exige profesionalización docente y es un “proceso de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y práctica de la comunidad educativa escolar dirigida a promover una educación desolladora” (Castellanos et al. 2002, citado por Llivinia Lavigne, Hernández Herrera, Arencibia Sosa, Valdés y Machado, 2009, p. 8), aspecto que se relaciona con el colectivo del año en la formación docente centrado en el estudiante, así como en la solución de los problemas que identifica este nivel organizativo del proceso educativo (Martínez Hernández, Herrera Rodríguez y Guevara Fernández, 2017).

A través de las estrategias curriculares se prepara al docente para educar y desarrollar su rol como investigador pero en este sentido existen limitaciones en conocimientos, habilidades y actitud hacia la investigación educativa, a pesar de ello reconocen la necesidad de transformación educacional pero predomina la falta de motivación y orientación hacia la búsqueda de soluciones a problemas educativos. La mayoría de los docentes muestran mayor interés a la profesión no así al desempeño como investigadores de su propio que hacer.

Lo anterior demuestra que el docente no siempre se proyecta con el deber ser de las ciencias médicas en particular con su función investigativa lo que se contrapone a la necesidad de tener en nuestras aulas a un docente competente que vincule la clase con la actividad investigativa favoreciendo la formación integral del futuro egresado desde lo individual y grupal. De esta manera se evidencian las carencias de herramientas para conducir los problemas en el orden práctico.

La autora está de acuerdo con Martínez Hernández et al. (2017) cuando plantea que la falta de orientación hacia la investigación educativa es adquirida en el post grado y en actividades en los diferentes niveles organizativos.

Los docentes de las ciencias médicas necesitan tanto una formación docente como investigativa para responder con calidad y competencia a la asistencia médica-docencia-investigación, en un desempeño profesional efectivo.

1.3 La dinámica formativa y el trabajo cooperativo del colectivo de año en la formación docente investigativa

Las principales transformaciones ocurridas en la Educación Superior de Cuba en estos últimos años demandan un papel más eficaz y efectivo en el funcionamiento de las estructuras organizativas en los centros universitarios, sobre todo del colectivo de año al ser considerado el eslabón de base que mayor influencia educativa puede ejercer sobre la formación integral del estudiante.

En documentos normativos del Ministerio de Educación Superior se evidencian definiciones enfocadas desde tres aristas que revelan la evolución de su concepto: entidad metodológica con personalidad propia, Horruitiner (2000); subsistema o nivel año como grupo organizativo principal del trabajo metodológico, según Resolución Ministerial 210 (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007); nivel de dirección atípico en la estructura de las universidades (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2014); sin alterar su misión fundamental: lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos instructivos y educativos del año.

El colectivo de trabajo educativo constituye uno de los principales contextos para el desarrollo de formación investigativa en el profesor universitario. Los grupos son escenarios de transformaciones individuales y espacios psicológicos donde los seres humanos vivencian la experiencia de ser uno mismo. (Fuentes, 1999).

El colectivo de año, según sus dimensiones cuantitativas, puede clasificarse como un grupo pequeño, donde sus integrantes se reúnen regularmente y establecen relaciones directas para dar cumplimiento a los objetivos educativos e instructivos en el año. Se clasifica como un grupo formal (Kolominsky, 2006), pues constituye uno de los niveles organizativos en el trabajo de las universidades que tiene una estructura jerárquica bien definida; cumple determinadas funciones, métodos, tareas y está regulado por normas que establecen deberes, derechos y obligaciones, que deben ser cumplidos por los docentes que lo integran.

En la RM 210/2007 del MES (2007b) en el artículo 39 aparece definido qué es el colectivo de año. Para esta investigación se asume lo planteado por MES (2014, p.33):

El colectivo de año académico constituye un nivel de dirección atípico en la estructura de las universidades, conducido por el profesor principal de año académico.

Este colectivo está integrado por los profesores que desarrollan las asignaturas del año, los profesores guías de cada grupo, los tutores y los representantes de las organizaciones estudiantiles. Tiene como propósito lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos instructivos y educativos del año, así como aquellos que complementariamente se hayan concertado para responder a las características propias del grupo y del momento, mediante la implementación de la estrategia educativa del año académico.

El colectivo de año tiene como funciones las que establece la RM 210/2007, en su artículo 40, que están dirigidas a: la concreción de la estrategia educativa de la carrera en ese año, en correspondencia con los objetivos educativos e instructivos del año que se plasman en el proyecto educativo para cada uno de los grupos que conforman el año; la participación en el proceso de diagnóstico integral y evaluación de los estudiantes del grupo estudiantil; la conducción y control sistemático de la marcha del PDE y del cumplimiento de los proyectos educativos de los grupos que conforman el año. (MES, 2007b).

Además de las funciones anteriores, recientemente se establecieron como tal: la elaboración de la estrategia específica de comunicación sistemática con la activa participación del estudiante; la integración de las actividades académicas, laborales e investigativas con las diferentes tareas de impacto, entre otras que realizan los estudiantes en correspondencia con los objetivos del año; la dirección del trabajo metodológico en el año; la materialización de las estrategias curriculares y de orientación profesional propuestas por el colectivo de la carrera y el adecuado desarrollo de la asignatura perteneciente a la disciplina principal integradora; la promoción para lograr una participación activa en tareas económicas y sociales; así como, la promoción del diálogo con autoridades políticas y líderes científicos del país y del territorio, acerca de programas de desarrollo y sus resultados. (MES, 2014).

Autores como: Díaz (1998); Salazar (2001); Batista y Díaz (2006); Bernaza y Douglas (2005); Paz y Gámez (2006); Batista (2007); Jiménez (2008); Paz (2008); Gallardo (2010); Almaguer (2011); Cabrera (2011); Hernández y Ortiz (2012); Ojalvo (2012); Ortiz, Calderón y González (2012); Guevara (2013); Martínez (2015); han estudiado la dinámica del colectivo de año.

Almaguer, (2011); lo considera como el subsistema organizativo que atiende los objetivos formativos generales contenidos en el modelo del profesional en cada año, concretado en la estrategia educativa del año. Por tal razón es que Horruitiner (1997) plantea que la labor educativa es la misión fundamental de los colectivos de año en la formación de profesionales.

Par otros autores constituyen la célula básica de la labor educativa de los estudiantes en el que se centra la organización general del proceso docente-educativo en las universidades cubanas y constituye un nivel organizativo del trabajo metodológico. García (2006); Cabrera y Gallardo (2012) concuerdan con autores como Jiménez (2008); Paz (2008); Ojalvo (2012) y Guevara (2013); sobre la efectividad de su trabajo depende de la preparación y de la unidad de acción de sus docentes como expresión dinámica de su accionar hacia el cumplimiento de sus objetivos.

El colectivo en su dinámica constituye un sistema auto-regulador de la personalidad del individuo, que para Makarenko (1977) debe ser vital el papel del docente, para conducir el proceso formativo, influyendo desde dentro y así se cumple con el encargo social de formar a las nuevas generaciones. Según Batista y otros (2006), esta idea es esencial para sostener los proyectos educativos en la formación del estudiante.

Paz y Gámez (2006) expresan que el colectivo de año debe lograr su transformación como grupo, de la realidad y de los demás. Para lograr este fin, Calviño (1998) considera que se debe tener en cuenta: la comprensión de las metas, la comunicación y los sentimientos de modo adecuado y claro, una distribución y participación activa en el liderazgo, la flexibilidad en la toma de decisiones, el manejo comprometido y constructivo de los conflictos, la distribución

equitativa del poder y la influencia, una alta cohesión grupal, buenas estrategias de solución de problemas y una alta efectividad interpersonal.

Sin embargo, el colectivo de año como grupo institucionalmente orientado a la formación del docente universitario, actualmente trabaja a un nivel inferior de sus potencialidades y, por lo tanto, los resultados de la tarea que desarrolla su membresía se encuentra por debajo de lo que realmente es capaz de brindar como célula socio psicológica responsabilizada con el cumplimiento de los objetivos educativos e instructivos del año académico a partir de sus estrategias educativas.

Lo anterior se aprecia en las carencias existentes en la aplicación de métodos y técnicas investigativas, falta de actitud del docente hacia el desarrollo de investigaciones y la falta de trabajo en equipo. Además de no poseer un suficiente dominio acerca de cómo lograr un funcionamiento grupal. Poseer este conocimiento posibilita que el colectivo de año exprese su doble carácter modificador; no solo para el estudiante, sino también para el docente como integrante del grupo, pueda incrementar la eficiencia de su trabajo en función de alcanzar de forma individual y colectiva los objetivos propuestos en el proyecto educativo y, a su vez, vaya desarrollando la formación docentes orientadas al cumplimiento de esta función.

Si el colectivo de año no es entendido ni dirigido tomando en cuenta las leyes básicas de su funcionamiento como grupo formal, entonces el proceso dinámico a su interno fluctúa alrededor de comportamientos asimétricos con las consecuentes emergencias de conductas grupales e individuales. Las particularidades del desarrollo grupal suponen, por consiguiente, la necesidad de guiarlo y no dejarlo a la espontaneidad; pues las metas comunes no logradas disminuyen la motivación y condicionan la desintegración progresiva del grupo.

Por tanto, se debe tener presente que cualquier acción formativa a desarrollar con los docentes, para que en realidad sean modificadoras de actitudes, deben realizarse desde su propio contexto de actuación. De esta forma, le brinda al profesor universitario la posibilidad de conocer lo que es y orientarse a lo que debe ser, con el fin de lograr un verdadero carácter transformador en su personalidad.

Es por ello que el colectivo de año como grupo de trabajo formal, constituye el espacio idóneo para desarrollar la formación docentes orientadas hacia la investigación educativa; pues de todos los niveles organizativos identificados institucionalmente, este es el que más implicación tiene en dicha formación, razón por lo que se considera el escenario formativo determinante. (MES, 2014) Además sus normas y regulaciones grupales están direccionadas para proyectar y darle cumplimiento al trabajo educativo que se realiza en cada uno de los años académicos con el educando durante su tránsito por la universidad.

Tanto en Cuba como a nivel mundial existe una fuerte tendencia en los docentes universitarios a desarrollar su trabajo individual (García, 2013) y en realidad se necesita del trabajo cooperativo como forma de relación para contribuir con la mejora del proceso docente educativo.

Al respecto Mirabal, Marín y Alfonso (2014) señalan sobre la educación cooperativa está dirigida a: asociados, trabajadores contratados, directivos y personal vinculado con el sector, la familia, la comunidad, la localidad y la población en general para llevar a cabo el trabajo cooperativo.

Para Martínez (2016) el trabajo cooperativo consiste en aquella actividad realizada por las personas que conforman un grupo, donde conjuntamente y de forma equitativa se dividen las tareas entre sus miembros, se comparten ideas, recursos y se planifica en equipo donde cada uno es responsable de la parte que le corresponde en función de lograr un objetivo común.

Gutiérrez (2009) define el trabajo cooperativo como aquella actividad realizada por dos o más personas conjuntamente de forma equitativa o proporcional, para alcanzar unos objetivos y, en definitiva, aprender.

Por su parte, Zañartu Correa (2003) y Ferreiro Gravié (2007) plantean que el trabajo cooperativo consiste en la división de tareas entre los participantes, donde cada persona es responsable de una parte asociada a la solución del problema.

Los autores González y García, D (2007); García y González (2012); Hilario (2012); Fortanet, González, Mira y López (2013) le atribuyen al trabajo cooperativo una serie de ventajas como logra un acercamiento más cercano y menos autoritario; aumenta el interés y la motivación; el compromiso ante la tarea, pues el

fallo de un miembro afecta el grupo; se exige que cada uno se implique en el resultado; se estrechan las relaciones entre los miembros; se desarrollan habilidades en relación a: la comunicación, la capacidad de síntesis, el análisis y la reflexión, la crítica constructiva, la creatividad, la autoevaluación y la auto planificación; se desarrollan actitudes y valores; se evita el egocentrismo y se alcanza una mayor independencia y autonomía.

Autores como: Aronson (1978); Fuentes (1999); Gutiérrez (2009); Bará y Domingo (2005); García y González (2012); entre otros, proponen un grupo de técnicas para llevar a cabo un trabajo cooperativo, que varían según las propuestas y los autores.

Las técnicas de trabajo cooperativo a utilizarse presentan ventajas dependiendo del contenido y objetivos a alcanzar. Estas pueden ser técnica de puzzle o rompecabezas, grupo de investigación, estudio de casos, debate, foro, proyecto, ejecución de roles, entrenamiento, conferencias, talleres, entre otros. En la presente investigación la autora selecciona como técnicas a utilizar la conferencia especializada, el taller de forma complementaria.

Para la autora de la tesis lo más importante es influir en el colectivo de docentes universitarios a través del trabajo cooperativo para lograr desarrollar la formación investigativa en el contexto de las ciencias médicas.

A partir del análisis realizado de las categorías, se aprecia lo formativo dentro de una dinámica de relación social, donde se está de acuerdo con March (2006, p. 36) al plantear que: “lo más decisivo no es el tipo de procedimiento o técnica que debemos diseñar, sino qué cambios deben darse en la estructura de valores y sentimientos que tejen la identidad del profesor universitario”. Por tanto el docente se forma a lo largo del ejercicio de la profesión y desarrolla su formación investigativa a través de la superación en la labor que desempeña.

Los fundamentos teóricos de la investigación permitieron comprender la formación de los docentes universitarios como un proceso complejo y continuo donde su formación continua se concibe desde las necesidades de los implicados, sus motivaciones y la necesidad de solucionar problemas de su práctica profesional desde su dinámica formativa y como grupo de trabajo formal, constituye el

espacio idóneo para desarrollar la formación investigativa docentes orientada a la investigativa educativas a través de la superación profesional beneficiados por las potencialidades del trabajo cooperativo que guía la teoría y la práctica educativas dirigidas a lograr lo deseado.

CAPÍTULO II. ESTUDIO DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL DOCENTE DEL COLECTIVO DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA MEDICINA EN LA UCMSS

El capítulo se estructura en cuatro epígrafes donde se presenta el diseño metodológico de la investigación, caracterización del escenario de estudio, el análisis de los resultados del diagnóstico inicial de la formación investigativa que presentan los docentes del colectivo de primer año de la carrera de Medicina en la UCMSS, fundamentación de la estrategia de superación profesional orientada a la formación investigativa del docente universitario y la validación de la propuesta.

2.1 Diseño metodológico de la investigación. Caracterización del escenario de estudio

La investigación transcurrió en el periodo 2017-2018 y se realizó con los docentes que formaban parte del colectivo de primer año de la carrera de Medicina en la UCMSS.

Se caracteriza a los docentes de ciencias médicas en la UCMSS, de la carrera de Medicina y en particular al colectivo de primer año a tendiendo a las dimensiones cognitivo, afectiva y conductual en la investigación educativa.

El estudio diagnóstico se limita al primer año, lo integran 130 docentes, sin embargo la muestra fue de tipo no probabilística e intencional a 30 docentes que rigen el proceso a nivel central, representantes de diferentes roles que asumen desde el colectivo de año y a su vez son transmisores de la información y acciones hacia los tutores que atienden y asesoran a los estudiantes en las áreas de salud a las que pertenecen. (Policlínicos y consultorios médicos de familia).

La elección obedece al interés y compromiso mostrado por los miembros del colectivo en el año académico y al hecho de que la autora principal del trabajo forma parte del mismo e influye en la motivación para la investigación como necesidad formativa del docente, con tendencia a la orientación general y específica hacia la carrera de Medicina al impartir asignaturas del currículo base propias del Plan D del Ministerio de Educación Superior (MES), 2015.

La muestra en estudio se conforma por: 16 docentes graduados de Medicina para un 53.3%, 14 Licenciados en diferentes especialidades para un 46.6%. En relación a la categoría científica existe un Doctor en Ciencias para un 3.33%, y en la categoría académica 8 docentes que son Especialistas en las asignaturas para un 26.6%, 12 Máster en Ciencias para un 40.0%. En las categorías docentes se incluyen: siete instructores para un 23.3%, nueve asistentes para un 30%, 13 auxiliares para un 43.3% y un titular para un 3.33%. La tendencia de la muestra en la categoría de sexo fue a más mujeres que hombres para un 80% (6 hombres y 24 mujeres).

La investigación se orienta desde el enfoque dialéctico materialista (complementariedad de métodos) en los docentes de primer año de la carrera de Medicina en la UCMSS. Se realiza un estudio no experimental de tipo descriptivo y de corte transversal. (Ferrer, 2010)

En el proceder de la investigación para la recogida de datos se tiene en cuenta dos fases: la primera, hacia la comunicación con los directivos en función de conocer la situación problemática de estudio; seguido el análisis de los principales documentos, la entrevista en profundidad a directivos al colectivo docente y estudiantes de primer año y ; la segunda se orienta a conocer qué piensan los estudiantes, para lo que se aplica una entrevista grupal, y cómo lo perciben los docentes, a partir de aplicar una encuesta y participar en el accionar docente en la primera etapa del curso 2017-2018, además de realizar grupos de discusión. La información obtenida se trianguló para extraer las principales inferencias.

Los diferentes métodos y técnicas, se describen a continuación:

1. **El análisis de documentos: (Anexo 1).** Permite constatar cómo se concibe la formación investigativa desde lo individual y lo grupal para la actuación docente en el colectivo de primer año académico de Medicina. Se analiza en la carrera: Plan de Estudio D, estrategia educativa, plan de trabajo metodológico de la carrera y colectivo de año, plan de superación profesional, evaluación docente y las orientaciones metodológicas emanadas del Vicerrectorado Docente e Informe de balance anual del año académica (actas) y carrera.

2. **La entrevista en profundidad a directivos:** para conocer qué opinan los directivos acerca de la formación de los docentes de la carrera de Medicina hacia la investigación educativa. Se realiza a tres docentes del nivel de dirección de Facultad, carrera y colectivo de año, con el objetivo de obtener información acerca de la formación y desarrollo investigativo que poseen los docentes y cómo se proyectan los colectivos de año académico en la mejora del proceso docente educativo desde la investigación educativa en la carrera de Medicina. (Anexo 2)
3. **La entrevista grupal en profundidad a los docentes de colectivo de primer año** (Anexo 3). Se realiza con el fin de conocer valoraciones acerca de cómo están preparados para enfrentar la investigación educativa y si el colectivo del año favorece su ejecución.
4. **La entrevista en profundidad al grupo de estudiantes** (Anexo 4). Con el propósito de conocer cómo visualizan a sus profesores en su accionar investigativo e incluye dos preguntas.
5. **La observación:** Con el objetivo de conocer en qué medida los docentes del colectivo de primer año expresan sus fortalezas y debilidades orientadas a la investigación educativa desde actividades de superación. (Anexo 5)
6. **Grupos de discusión:** Para determinar las categorías y subcategorías de análisis como sistema orientador de la formación hacia la investigación educativa del docente universitario. (Anexo 6)
7. **La encuesta a los docentes:** Para valorar la actividad científica que realizan para contribuir al perfeccionamiento de su formación desde una nueva concepción para el trabajo científico investigativo. (Anexo 7)

Se aplicó de forma auto administrada cuyo fin es valorar la actividad científica que realizan los docentes; se estructura en dos partes, la primera enfocada a la información general que caracteriza la formación del docente como profesional y a la valoración que hacen de: su formación investigativa en particular la educativa, labor científica, formas en que la ejecutan y disposición para la investigación educativa.

La segunda parte se concibe en una escala auto valorativa, orientada a la valoración de sus habilidades investigativas, en relación a una escala tipo Likert de cinco categorías (nula, casi nula, aceptable, buena, muy buena) con 30 ítems que caracteriza la investigación científica donde 10 se orientan al diseño teórico, 16 al diseño metodológico y cuatro a la redacción del informe científico.

Se asume a las categorías de Buena y Muy Buena como efectiva en la existencia de la habilidad para la acción específica, mientras que la categoría nula y casi nula como inefectiva para la acción de que se relacione.

8. **La triangulación de datos:** Para contrastar la información obtenida de las diferentes fuentes de información aplicadas y arribar a resultados integradores acerca del desarrollo de la formación investigativa de los docentes en la carrera de Medicina orientada a la investigación educativa.

2.2 Diagnóstico inicial de la formación investigativa que presentan los docentes del colectivo de primer año de la carrera de Medicina en la UCMSS

La investigación se centra la atención en la variable, nivel de formación docente orientada a la investigación educativa vinculada al ejercicio de las funciones docentes, con el propósito de desarrollar la formación del docente de las ciencias médicas en la investigación educativa desde el colectivo de año.

Se asume para este diagnóstico los componentes cognitivo, afectivo y conductual que a través de los cuales se manifiestan las categorías de análisis de esta investigación asumidas por la autora teniendo en cuenta las definiciones de Batista (2010); Herrera (2014) y Torres (2016) consideradas como el sistema orientador de la formación del docente universitario hacia la investigación educativa, a través de los grupos de discusión.

- Orientación hacia la investigación educativa del docente universitario como contenido de su formación:

Significa la tendencia del docente universitario a dominar los aspectos esenciales que le permiten obrar hacia la transformación del proceso educativo desde la aplicación del método científico dirigido a potenciar su rol como docente investigador, en el conocimientos, habilidades, valores, que le posibiliten un desempeño profesional eficiente, ético, responsable y de compromiso social.

- Orientación al docente universitario hacia el trabajo cooperado para la investigación educativa.

Significa la tendencia del docente a obrar en grupo con la participación de todos los miembros en las tareas de investigación, compartiendo ideas, recursos para alcanzar objetivos comunes, mediados por la comunicación interpersonal y asumiendo el aprendizaje con otros, la confianza entre los participantes; la tolerancia y el respeto a la diversidad favorecen la transformación formativa del docente universitario.

- Orientación del docente universitario hacia la responsabilidad docente que deben poseer para la investigación educativa.

Significa la tendencia a obrar del docente para el desarrollo de acciones y actividades que generen efectividad de la investigación educativa en la solución de los problemas profesionales de su práctica pedagógica.

A continuación se ofrecen los principales resultados, alcanzados a partir de la aplicación de métodos y técnicas que permitieron conocer la situación real que presentaban los profesores del colectivo de primer año de la carrera de Medicina en la UCMSS, en cuanto a su formación investigativa hacia la investigación educativa. Los resultados diagnósticos se presentan de forma estructurada en el orden de los siguientes aspectos:

- a) Actuación docente hacia la formación investigativa desde lo individual y grupal.
- b) Conocimiento acerca de la formación y desarrollo investigativo del docente.
- c) Preparación del docente para enfrentar la investigación educativa.
- d) Conocimientos de los estudiantes hacia el accionar investigativo del docente.
- e) Conductas docentes observadas hacia la perspectiva investigativa.
- f) Resultados científicos del docente en su formación orientados a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de la triangulación de datos en la información de fuentes múltiples para la constatación de los hallazgos se comprueba:

- a) Actuación docente hacia la formación investigativa desde lo individual y grupal.

El modelo del profesional de la carrera de Medicina se orienta al objeto de la profesión, el proceso de salud enfermedad y su atención calificada en la persona, la familia y la población para que al egresar el futuro profesional ejerza en: la atención médica integral, lo administrativo, lo educativo e investigativo. (MES, 2015)

El médico general se orienta hacia la formación integral, con sólida formación cultural, política, técnica y científica que sea competente en la solución de los problemas de la profesión, así como responsable y comprometido con su sociedad, que se forme en la concepción científica del mundo en relación al organismo humano, con proyección básico-clínica-comunitaria. (MES, 2015)

Lograr las exigencias del modelo del profesional requiere desarrollar un docente que sea integral, educado y con sólida formación como investigador, que sea capaz de formar y desarrollar la habilidad de investigar en función del diagnóstico, solución de los problemas de salud y de la docencia que ejerce (problemas pedagógicos), lo que se recogen en las orientaciones metodológicas del MES (2015), de los planes de trabajo metodológicos de la UCMSS, de la carrera, del colectivo de año, y de la estrategia educativa para la carrera de Medicina.

Los resultados del proceso docente de la carrera en el primer periodo escolar del 2017-2018 demuestran que las estrategias curriculares refuerzan la formación de valores y preparación para educar desde la instrucción, así como elevar la preparación metodológica de los docentes, sin dejar de reconocer que es insuficiente y deja claro la necesidad de avanzar en la formación y desarrollo investigativo del docente.

La superación profesional y el trabajo metodológico en la carrera y colectivo de año académico se centran en mayor medida en la profesión, sin embargo tiene en cuenta actividades con enfoque pedagógico hacia el desarrollo de la identidad docente, las funciones del profesor universitario, sin enfatizar en la investigativa.

En las actas del colectivo de año se plasman acciones como parte de su estrategia educativa y se enfatiza en la conducción y control del proceso docente

educativo, no así en la preocupación docente por los estudiantes y proceso evaluativo en las asignaturas.

A lo anterior, se añade que las evaluaciones de los docentes son satisfactorias y las orientaciones metodológicas precisan el proceso de formación del médico a través de su actividad creativa, preparación científica, formación humanista e integración docente-asistencial, aunque en el análisis integral de los resultados del proceso de formación del estudiante del primer semestre de 2017-2018 se reconoce insatisfacciones con la calidad de la formación del profesional que se aspira, así como de la preparación docente para lograrlo, sin profundizar en el rol docente investigador, capaz de analizar la realidad y solucionar los problemas educativos como pilar en la calidad del desempeño docente.

b) Conocimiento acerca de la formación y desarrollo investigativo del docente.

Los directivos reconocen a la función investigativa como esencial en el logro de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y opinan que los docentes se forman y desarrollan de manera adecuada en la carrera de Medicina para enfrentar la perspectiva de la investigación educativa, y tienen como fortalezas el dominio de la profesión, pero no todos muestran actitud, interés y empeño por desarrollar la investigación educativa que dignifique la profesión docente.

Se sostiene que los colectivos de año como nivel organizativo del proceso docente educativo constituyen un espacio formativo capaz de generar investigaciones educativas que solucionen problemas propios y despierten motivaciones, interés y comportamiento en su rol como docente investigador, a la vez se reconocen limitaciones en la carrera de Medicina para perfeccionar el proceso pedagógico desde la investigación, dado por carencias de conocimientos y habilidades en la metodología de la investigación, así como por su actuación tendiente a lo individual.

c) Preparación del docente para enfrentar la investigación educativa.

La entrevista grupal a los docentes del colectivo de primer año de la carrera de Medicina arrojó que solo 13.3% de los docentes insistieron que estaban preparados para desarrollar investigaciones de corte educativo, pero cedieron al final al reconocer que la falta de implicación en investigaciones, eventos científicos

y proyectos de investigaciones, era evidente de forma general en el colectivo, de esta manera afloró el reconocimiento a las carencias existentes para la investigación científica en el orden de los conocimientos y habilidades, así como de actitudes para la metodología de la investigación educativa.

Se reconoce que la investigación es esencial en la transformación educacional, a pesar de la orientación docente al contenido de la profesión, y se escuchan expresiones como: *“la pedagogía no es mi fuerte aunque debo saber de ella”* *“es complicada la investigación en pedagogía”* *“mejor investigo en mi profesión que es lo que domino y me gusta”* lo que refuerza la idea de la falta de preparación, motivación y orientación hacia el proceso de búsqueda sistemática del nuevo conocimiento en la solución a los problemas educativos por parte de los docentes. Se registra que el colectivo de año no se implica lo suficiente para que los docentes desarrollen sus competencias investigativas en función de elevar la calidad de la educación, identificar situaciones problemáticas a solucionar desde la aplicación del método científico y hacerlo en la participación colectiva, y al respecto de esto último se escuchó *“cada cual por su lado, no permite avanzar con celeridad”*.

d) Conocimientos de los estudiantes hacia el accionar investigativo del docente.

El grupo de estudiantes en primer orden afirman que sus docentes conocen y dominan la materia de sus asignaturas, imparten sus clases y logran crear problemáticas para explicar el contenido, aunque no siempre lo hacen y en algunos profesores no es una práctica habitual. A pesar de esto, sí se orienta la búsqueda de contenido que en ocasiones es abundante y obliga a estudiar, lo que evidencian quejas de *“es demasiadas páginas a estudiar”* *“estamos cargado de estudio independiente”*, entre otras.

En relación a motivar la investigación estudiantil, se opina que solo algunos profesores hacen referencia a la necesidad de investigar, indagar y realizar actividades de investigación científica, y expresan que *“nos gustaría aprender y hacer investigaciones”* *“no se desarrollan grupos de investigación científica estudiantil”* *“si nos llaman vamos”*. Todo lo cual es expresión de la falta de trabajo

en equipo del colectivo de año para la implicación de los estudiantes a la actividad científica estudiantil.

e) Conductas docentes observadas hacia la perspectiva investigativa.

Los docentes manifiestan el compromiso de cumplir con las clases que le corresponden y actividades centrales orientadas por los departamentos, y se escuchan expresiones de sobre carga como *“tantas afectaciones no dejan trabajar”*, *“estoy muy ocupado y hago lo que puedo”* *“Investigar es otra carga más”*, por otro lado, las relaciones docentes se orientan hacia los que comparten la misma asignatura y departamento en mayor medida, el trabajo se desarrolla con tendencia a lo individual, en espacios fuera de la institución educativa y las relaciones sociales no gozan de conflictos, pero carecen de solidez.

En los temas de interés a compartir entre los docentes la investigación no figura en lo cotidiano, pues la profesión particular y lo social se pondera y en menor medida la dimensión pedagógica, a pesar de que el colectivo del año académico aborda los temas pedagógicos, se comparte ideas y sentimientos que no trascienden en lo reflexivo, creativo y de compromiso social a las transformaciones científicas educativas.

La identificación de problemas quedan en lo superficial, al no adentrarse en el cómo solucionarlas, en esencia, hablar de metodología de la investigación educacional, en ese tipo de proceso de búsqueda es un reto, dado que falta saberes y habilidades para mostrar las competencias del docente como investigador de su propia práctica.

Se carece de habilidades para la formación de equipos interdisciplinarios y transdisciplinario que el espacio del colectivo de año puede favorecer y le es necesario en la investigación educativa, a la par, no se concreta el trabajo docente en los proyectos de investigación aplicado a la problemática del año, al proceso de formación integral del estudiante, de esta manera los resultados académicos desfavorables suelen ser problemas del estudiante y no trascienden a la reflexión crítica y proyección docente en la actividad científica.

f) Resultados científicos del docente en su formación orientados a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los docentes consideran que su preparación docente para desarrollar la investigación científica se enmarcan en categorías de Bien (60.0%) en mayor medida, excelente (18.0%) y el resto de regular, no se precisan en la categoría de mal, lo que evidencia que existen potencialidades y a su vez limitaciones para su práctica como docente investigadores.

La muestra en estudio, en relación a las publicaciones que se logran en revistas científicas como indicador del accionar investigativo demuestra que en los últimos tres años solo se ha logrado un total de 19 artículos en revistas con arbitraje e indexada en bases de datos nacionales e internacionales. Este resultado es insuficiente si se considera que se logra a razón de un 21.0% anual de los implicados, lo que disminuye por el efecto de que algunos profesores poseen varias publicaciones en el periodo evaluativo.

Por otro lado, las categorías de Profesor Titular y Profesor Auxiliar deben publicar con frecuencia anual, lo que hace un potencial de 42 publicaciones para el periodo evaluado, a lo que se suma las demás categorías docentes a las que se les exige resultados publicados. De esta manera, se aprecia limitaciones para cumplir con las exigencias de las categorías docentes.

En cuanto a la participación en eventos científicos los docentes del colectivo de año en estudio muestran asistencia a las diferentes categorías de eventos, en lo fundamental hacia los realizados a nivel provincial, sin embargo el total de participaciones asciende a 38 y el 30.0% de los encuestados no registran participaciones, lo que evidencia carencias en el indicador.

El indicador del trabajo por proyectos de investigación muestra que solo el 63.3% de los docentes se vincula a la actividad científica desde los proyectos, sin embargo la aspiración de la universidad es lograr que el 100% se vincule y genere conocimientos y transformaciones a la actividad educativa desde su desempeño investigativo. Significa a juicio de la autora responder a la función del docente como investigador en su práctica pedagógica orientada a elevar la calidad de la formación integral del estudiante.

A lo anterior se suma que el 43.3% se enfoca a la investigación educativa en función de mejorar la práctica pedagógica, y el 33.3% hacia la especialidad

(Ciencia particular), el resto no se vincula a la investigación y es muestra de las limitaciones presentes en el colectivo pedagógico, que a juicio de la autora como miembro del mismo falta orientación intencionada y sistemática hacia la investigación de los problemas del colectivo de año.

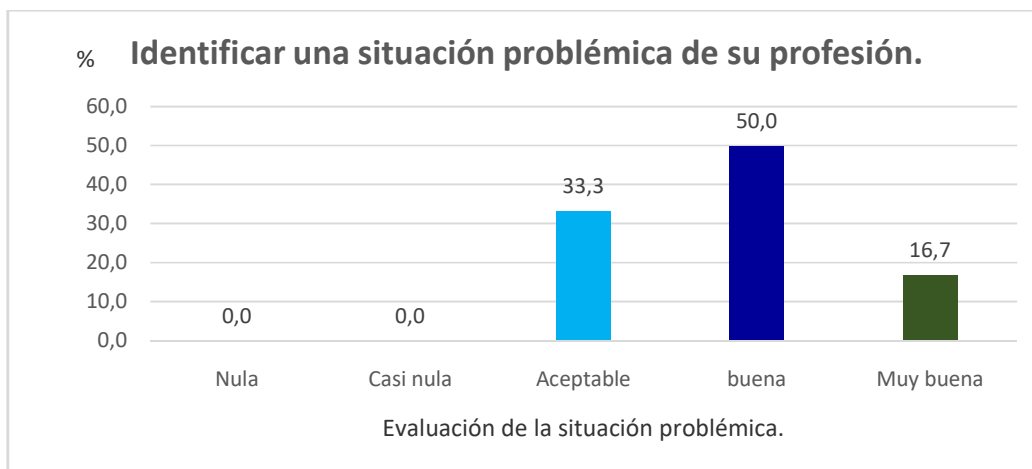
Los docentes se orientan en mayor medida al trabajo individual para desarrollar su accionar investigativo, donde el 30.0% se identifican con categoría intermedia, lo que es coherente con los resultados limitados en la participación que realizan en eventos científicos y publicaciones que se alcanzan.

En materia de disposición para la realización de investigaciones hacia el campo educativo, los docentes consideran que están orientados hacia la perspectiva educativa en un 76.6% en categoría de excelente y bien, mientras que el resto mantiene una posición intermedia, lo que es importante para lograr implicar a los docentes en la actividad científica, sin embargo esta orientación contrasta con lo que se logra en materia de publicación y participación en eventos científicos.

Los docentes valoran al colectivo de año en su accionar hacia el desarrollo de investigaciones educativas que ejecutan de forma aceptable (40.0%) en mayor medida con tendencias a reconocer que las acciones se enmarcan a las categorías de casi nula y nula (36.6%), de inefectivas. La autora principal como participante del colectivo de año reconoce la necesidad de realizar actividades que preparen y orienten al docente para la investigación científica, a la vez reconoce el pobre accionar docente en esta perspectiva, pues las actividades se concentran en la marcha y control del proceso docente educativo, lo que limita las funciones del colectivo de año.

La segunda parte de la encuesta, la escala auto valorativa, con cinco categorías (nula, casi nula, aceptable, buena, muy buena) permite caracterizar los docentes del colectivo de año en relación a sus habilidades en la investigación educativa desde sus perspectivas, de esta manera como punto de partida en las reflexiones se destaca el indicador "*Identificar una situación problémica de su profesión (docente)*" donde los docentes se perciben en un 66.66% (20 docentes) con habilidades para identificarlas.

Gráfico 1. Identificar una situación problémica de la profesión.



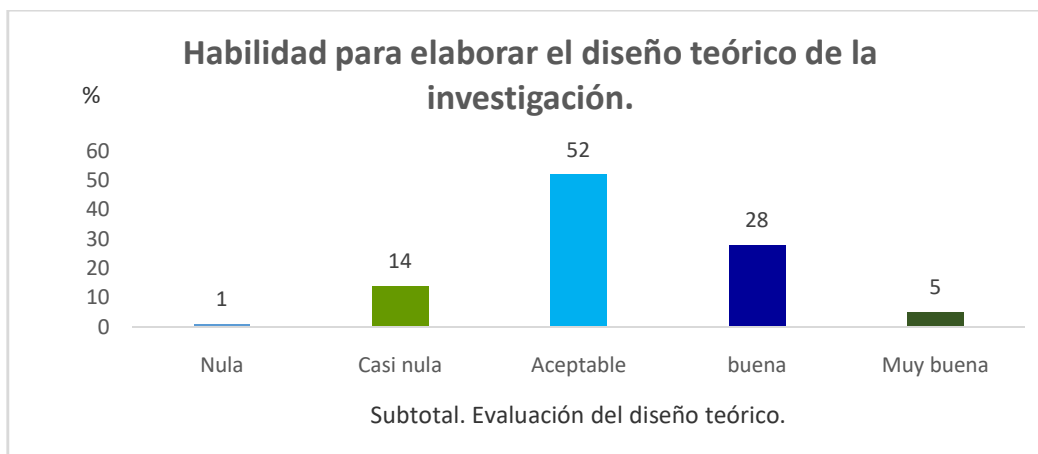
Fuente: encuesta a docentes.

En la etapa de exploración y diagnóstico de la investigación el indicador “identificar una situación problémica de la profesión” es esencial en el inicio de la investigación. El resultado muestra a este indicador como el más efectivo con el 33.33% en comparación con el resto de los indicadores del diseño teórico, donde prima la categoría aceptable, y aumentan las carencias en los docentes en la medida que el proceso investigativo crece en su complejidad teórica.

Lo anterior es ajuicio de la autora la manifestación clara de que los docentes no poseen los conocimientos habilidades y actitudes para desarrollar con efectividad el proceso de investigación educativa que resuelva desde la ciencia los problemas que se identifican.

El análisis global de los 10 Ítems que conforman la caracterización de las habilidades investigativas docentes en el diseño teórico de la investigación se revela que el 33.33% se reconocen con categorías efectivas en el desarrollo de las habilidades específicas, y el 15.0% es inefectiva, la tendencia de aceptable muestra la carencia docente para responder de forma efectiva al proceso de investigación científica.

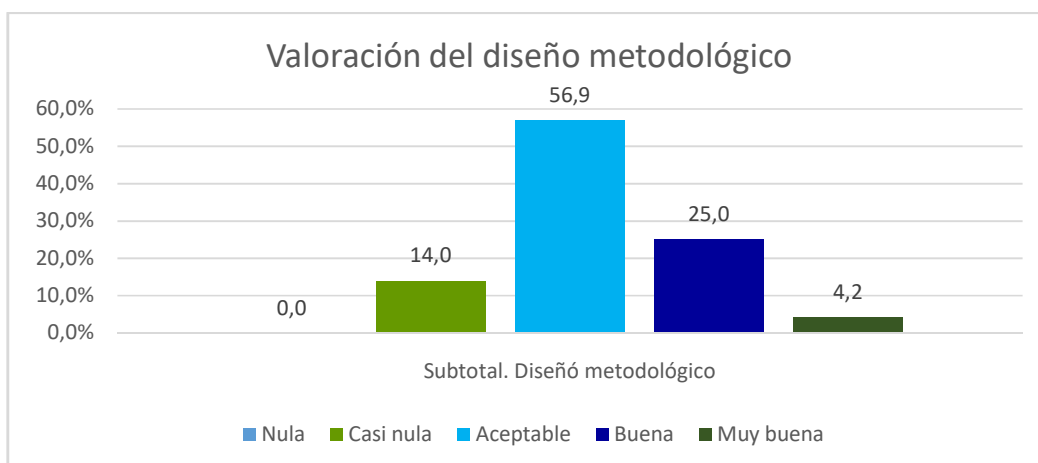
Gráfico 2. Habilidad para elaborar el diseño teórico de la investigación.



Fuente: encuesta a docentes.

En analogía al diseño teórico, el diseño metodológico para la investigación científica, los docentes precisan su ineffectividad en habilidades investigativas en 14 de los 16 indicadores presentados, se exceptúa: “Capacidad para observar la realidad de estudio” y “Comparar la realidad con la teoría científica que domina” (Anexo 1), sin embargo en el análisis total el resultado valorativo hacia el diseño metodológico tiene tendencia similar al diseño teórico donde predomina la categoría de aceptable.

Gráfico 3. Habilidad para elaborar el diseño metodológico de la investigación.

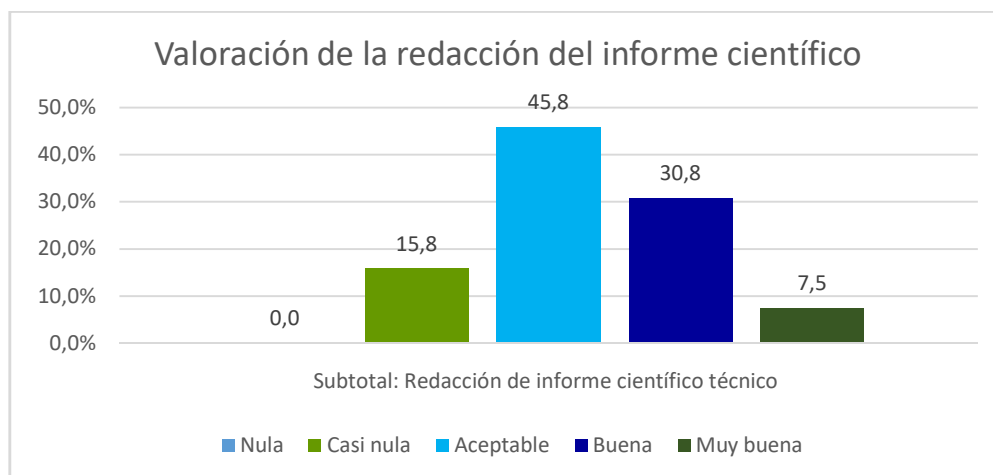


Fuente: encuesta a docentes.

Finalmente, la valoración de la redacción del informe científico tiene un comportamiento similar a lo presentado en relación al diseño teórico y metodológico de la investigación, prevalece la categoría aceptable (Gráfico 4) y en

sus indicadores se destaca el “Dominio de las partes que conforman al informe científico” (Anexo 1).

Gráfico 4. Habilidad para elaborar el informe científico.



Fuente: encuesta a docentes.

Respondiendo al objetivo de la investigación los resultados no siempre son coincidentes con el deber ser del docente de las ciencias médicas, en particular con expresiones potenciales en su función investigadora que lo conviertan en docente investigador, que perfeccione de manera continua el proceso de enseñanza aprendizaje en que participa.

De hecho, el trabajo docente y metodológico en la educación superior cubana, se orienta y concreta a la mejora continua del proceso docente educativo, en la integración de la clase con la actividad investigativa (docentes y estudiantes) y laboral, que favorezca la formación integral del estudiante, desde lo individual y colectivo (niveles organizativos de carrera, año, disciplinas y asignatura), donde el colectivo de año va al logro de los objetivos del año con enfoque interdisciplinar y se acompaña del trabajo científico-metodológico para desde la Didáctica desarrollar investigaciones hacia la formación integral del profesional y del proceso educativo (MES, 2007).

Se concuerda en la problemática de que los docentes privilegian la función docente en relación a la investigativa (Martínez Hernández et al., 2017 y Sánchez-Olavarría, 2017), donde ambas deben incorporarse al proceso de formación

integral del profesional, lo que depende de la calidad de los docentes y la gestión del conocimiento identitario de la universidad como crecimiento endógeno (Cruz Rizo, Matos Hernández y Benítez García, 2018).

Las carencias en el estudio diagnóstico es un reflejo de lo expresado por Feria Ávila (2017) en relación a que la investigación educativa en la universidad presenta problemas de tipo práctico, en los enfoques, métodos y conceptos por falta de comprensión y dominio de los mismos y el docente debe ser un profundo conocedor del método científico. En relación a la estadística aplicada a la investigación educativa se reflejan significativas insuficiencias (Gamboa Graus, 2018).

El estudio revela la limitada acción formativa del colectivo de año formativo para sí y en función del otro (estudiante) reconocido como problemática actual por Martínez Hernández et al. (2017), así como la falta de efectividad en funciones como el trabajo metodológico y en la integración de las actividades académicas, laborales e investigativas (MES, 2014) que corone el trabajo docente investigativo de profesores, tutores y guías de grupos.

Se refuerza la idea y se coincide con Martínez Hernández et al. (2017) en que los docentes con carencias en la formación pedagógica inicial y continua que se adquiere en la educación de posgrado y en la actividad de los niveles organizativos del proceso docente educativo (colectivo de año) no muestran una orientación efectiva hacia la investigación educativa, y no se integran en función de la calidad y pertinencia de la universidad (Alarcón Ortiz, 2018), y afecta a decir de González Espino (2018) el logro de la misión de la universidad, en el rol del docente como investigador, y reconoce las carencias que se presentan en el posgrado para formar al docente investigador.

La práctica investigativa muestra que en la carrera de Medicina los docentes carecen de herramientas para conducir el proceso de la investigación científica, limitaciones que se corroboran desde la formación inicial en las habilidades investigativas del médico (González, y otros 2011), por otro lado, el hecho de tener amplias actividades a ejecutar, hacen que se considere la investigación como una sobrecarga, lo que disminuye las motivaciones y actitudes en su orientación para

la investigación educativa, es decir dimensionan su función docente metodológica en detrimento de la investigación, y se limita el desempeño profesional pedagógico.

La falta de habilidades investigativas en el estudio afecta la calidad del graduado de Medicina que al decir de Mur Villar, Iglesias León, Aguilar Cordero, Quintana Santiago, Cortés Cortés. (2010), es un recurso esencial en la formación del docente en las ciencias de la salud para integrar la docencia, asistencia e investigación lo que a su juicio no se ha logrado en la práctica educativa y lo enfatiza en el desarrollo científico del docente en la solución de los complejos problemas pedagógicos.

Se concuerda con Martín Sabina, González Maura y González Pérez (2012), cuando define que: Ser un docente universitario competente desde una concepción humanista de la educación significa no sólo ser un conocedor de la ciencia que explica (física, matemáticas u otras), sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la Psicología y la Pedagogía contemporáneas que lo capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante (p. 63).

Los autores destacan la formación científico pedagógico del docente universitario que se favorece en la actividad, en la preparación metodológica y la educación de posgrado y precisan que “La investigación científica, constituye una vía de preparación esencial de los docentes universitarios para su desempeño profesional, fundamentalmente la investigación-acción” (2002, p. 75).

Según González Capdevila, et al. 2013) los docentes de ciencias médicas necesitan prepararse para el desempeño de las funciones docentes, asistenciales, gerenciales e investigativas, por tanto deben articular las actividades metodológicas, académicas e investigativas a su desarrollo profesional en función de la calidad de su labor formativa.

Los resultados obtenidos se pueden explicar a partir del estudio de Cires Reyes, et al. (2011) quienes explican que entre las causas que generan déficit de investigaciones pedagógicas en la carrera de Medicina está la carencia en la preparación hacia temas pedagógicos y de la metodología de la investigación

aplicada a la docencia, un pobre acceso a la literatura pedagógica y poca experiencia como docentes.

Revisiones del tema confirman que la formación docente en la investigación educativa es una necesidad y la propuesta de modelo del profesor universitario en la carrera de medicina (Oramas González, et al., (2012) identifican como núcleo principal el desempeño profesional docente, así como la producción intelectual, ambas responden a la tríada asistencia médica-docencia-investigación y dentro de las seis competencias que contiene la propuesta está la investigativa, para el desempeño profesional efectivo.

2.3 Fundamentación de la estrategia de superación profesional orientada a la investigativa educativa del docente universitario en las ciencias médicas

En este epígrafe se presenta la estrategia de superación profesional orientada a la formación investigativa del docente universitario que considera el enfoque dialéctico materialista y el trabajo cooperativo para el desarrollo de la formación investigativa hacia la investigación educativa desde el colectivo de año para la carrera de Medicina en la UCMSS. Se realiza una validación a través del criterio de expertos de la pertinencia y factibilidad de la estrategia.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2013), "estrategia" hace referencia al arte de coordinar acciones y de maniobrar para alcanzar un objetivo o un proceso. Es habilidad, talento, destreza, disposición, creatividad, inspiración, disciplina, Davini (2015) considera que los profesores deben "discriminar las estrategias más adecuadas según la etapa de formación" y que, en su programación, estos pueden seleccionar, graduar y organizar las estrategias para mejorar el proceso docente-educativo.

El concepto estrategia evolucionó desde la perspectiva de la dirección en las organizaciones, sin embargo existe aproximación en los autores hacia las acciones que transforman la realidad en función del objetivo fijado. Así Alberto Valle (2012), nos muestra las posiciones de Drucker, Rodríguez, García, Igor Ansoff, entre otros, que le permite asumir la estrategia como: "un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial permitan dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación". (p. 157)

La autora aporta como componentes de la estrategia: La misión, los objetivos, caracterización del deber ser, las etapas (acciones, métodos, y procedimientos, recursos, responsabilidad y el tiempo), las formas de implementación y las formas de evaluación. Esta estructura se asume por la autora de la tesis y el deber ser se caracteriza desde las bases teóricas-metodológicas y los principios formativos.

En la bibliografía consultada existen diferentes criterios sobre el concepto de estrategia, no obstante coinciden en establecer que es un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo preestablecido.

La autora de esta tesis asume el criterio de que “en el campo educativo la estrategia se refiere a la transformación de un objeto desde un estado real hasta un estado deseado, manera en que se precisan y articulan los componentes didácticos en el tratamiento de los contenidos de la investigación educativa, cuya estructura y funcionamiento sirve de marco para el diseño y desarrollo de actividades de superación profesional asociadas a la investigación científica.

En el capítulo uno, epígrafe 1.2 se abordó definiciones sobre la superación profesional donde Añorga, (1995, p. 34) plantea que es “...conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales”.

En el contexto de las ciencias médicas la estrategia de superación asume un enfoque formativo con el objetivo de transformar a los docentes universitarios y contribuir al mejoramiento de la calidad del docente como investigador que influya en el futuro egresado.

La autora de la tesis asume a la superación profesional como un proceso continuo en la transformación del docente y de la realidad educativa, a partir de procesos formativos que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para un mejor desempeño en las funciones laborales. De esta manera, influyen en la formación y desarrollo de investigaciones científicas estudiantiles.

La formación investigativa, ocupa un lugar significativo en la superación profesional de los docentes universitarios, a partir de considerar las necesidades de superación en tal sentido. Respondiendo a estas necesidades emanadas de la presente investigación se ha concebido una estrategia de superación profesional cuyo perfeccionamiento continuo, en la práctica educativa, contribuye al desarrollo profesional y personal de los docentes universitarios.

La estrategia de superación profesional que se presenta parte de una misión encaminada a contribuir con la superación profesional de los docentes universitarios desde el colectivo de año al contexto de las ciencias médicas, mientras que el objetivo es desarrollar la formación investigativa del docente de las ciencias médicas en la investigación educativa de manera que pueda lograr un mejor desarrollo investigativo desde la actuación pedagógica.

La propuesta como parte de la caracterización del deber ser contiene las bases filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas que sustentan y organizan la lógica interna respecto a la formación investigativas para el desarrollo de investigaciones educativas por parte del docente universitario en la universidad cubana.

Estos fundamentos integran conceptos, principios y categorías sustentados en la filosofía marxista y la dialéctica materialista, la Teoría Histórico Cultural, el compromiso del proceso formativo con la sociedad y la concepción de formación del docente universitario.

Se sustenta en la filosofía marxista que desde el punto de vista teórico-metodológico se apoya en la dialéctica materialista, al estructurar los principios de la ciencia, sus métodos de investigación y el carácter dialéctico del proceso formativo de los docentes en el marco de las relaciones grupales que se establecen durante su desarrollo profesional.

Para comprender y conducir la actividad cognoscitiva de los profesores, es necesaria la aplicación de la teoría del conocimiento que parte de la integración de los niveles empírico y teórico en la búsqueda de nuevos conocimientos relacionados con investigaciones educativas.

El enfoque histórico-cultural se aplica en todos los componentes del contenido de la propuesta, la estrategia de superación profesional. Se parte de considerar las ideas de Vigotsky relacionadas con la situación social de desarrollo como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen a lo largo de la vida en el desarrollo de la psiquis del hombre, y la asunción de este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico sobre la base de la participación activa y consciente de los docentes universitario durante el proceso de superación profesional.

Esto ha sido significativo en la estrategia a los efectos de promover el protagonismo, el desarrollo y la transformación de estos docentes orientados a la investigación educativa, de manera que al mismo tiempo que se desarrollan, aprenden y se transforman; transmiten conocimientos, habilidades y valores fundamentales para ejercer la práctica docente.

El medio social condiciona el proceso docente a partir de los requerimientos que plantean las direcciones del desarrollo de la sociedad en las universidades con la función de preparar al futuro egresado, para interactuar con el medio, transformarlo y transformarse a sí mismo. De ello se deriva el reto profesional que tienen los docentes, en los planos académico, laboral e investigativo, para responder constantemente a los problemas y demandas sociales, lo cual presupone la superación permanente de los docentes universitarios.

Desde el punto de vista pedagógico la estrategia se fundamenta en la comprensión de la pedagogía como ciencia en la dinámica de las relaciones entre los objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación en las distintas formas de organización de la superación que facilitan la apropiación de los conocimientos, habilidades para la práctica docente y formación investigativa que se necesitan para el diseño y desarrollo de propuestas orientadas a la investigación educativa desde el colectivo de año de la carrera de Medicina, desde las diferentes asignaturas del currículo.

La secuenciación de las formas de superación, según sus fines, responderá al clima de relaciones grupales a través del trabajo cooperativo que se necesitan para concretar la superación según los espacios formativos y niveles en que se

desarrollan con el objetivo de dar solución a problemas pedagógicos desde la investigación.

El trabajo cooperativo permite a los miembros de un grupo realizar su labor de forma conjunta. En el colectivo de año, el profesorado asume el protagonismo de sus acciones, respetando la individualidad de cada uno, donde se ayudan mutuamente para comprender la labor educativa que realizan con el estudiante y aprenden de la experiencia y la reflexión compartida; todo esto posibilita la autonomía profesional del profesorado entre la interdependencia de los compañeros de trabajo.

La propuesta considera el trabajo cooperativo como aquella actividad realizada por los docentes universitarios que conforman el colectivo de año, donde conjuntamente y de forma equitativa se dividen las tareas, comparten ideas, recursos, planifican en grupo y cada uno es responsable de la parte que le corresponde en función de alcanzar un objetivo común.

La estrategia de superación profesional que se propone está compuesta por actividades formativas estrechamente relacionadas, con una estructura metodológica (fundamentación, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía) encaminadas a la formación de los docente universitarios orientadas a la investigación educativa, parten de un diagnóstico de las necesidades de superación, dado por las carencias existentes en el colectivo de año en la carrera de medicina.

En la propuesta se tiene en cuenta los principios de formación del docente sostenidos por García (2006), asumidos también por Hirle (2010), Santana (2011) y Martínez (2016) que constituyen una guía científica dirigida al desarrollo del docente universitario, que permite reconsiderarlos como idea a seguir en la investigación en el proceso de desarrollar la formación investigativa hacia la investigación educativa del docentes universitario. Los principios que se sostienen la propuesta son los siguientes:

1. La formación del docente como un proceso continuo

Parte del diagnóstico de necesidades del docente y permite identificar dónde radican sus limitaciones y fortalezas manifestadas en su formación investigativa

como docente universitario orientada a la investigación educativa; en la planificación; desarrollo y evaluación de la formación.

2. El carácter integral de la formación del docente

Es promover el desarrollo docente en función de satisfacer necesidades de formaciones individuales, grupales, con el objetivo de su desarrollo integral.

3. El carácter personalizado de la formación del docente

En el proceso de formación, de superación profesional se considera que al estimular el rol activo del profesorado se evidencian las potencialidades de compromiso profesional y social hacia la labor formativa en relación con las necesidades y limitaciones individuales existentes. La configuración psicológica del docente exige atender a las características personales, individuales, las experiencias vividas, los conocimientos, habilidades, hábitos, valores, potencialidades y limitaciones personales para el desarrollo formativo del docente en función de las investigaciones educativas desde el colectivo de año y el contexto de las ciencias médicas.

4. El carácter desarrollador de la formación del docente

Estimula los procesos de reflexión y autorreflexión en actividades formativas que conducen a la solución de problemas docentes que los orienten a realizar investigaciones educativas en la solución de los problemas profesionales pedagógicos en las ciencias médicas.

5. El carácter contextual de la formación del docente

Supone el desarrollo de la formación investigativa del docente universitario en el sistema de la actividad y relaciones grupales, inmerso en el contexto en el que se realizan las actividades formativas.

6. La comunicación dialógica en la formación del docente

Debe establecerse un ambiente favorable, colaborativo y mantenerse durante todo el proceso formativo, centrado en el intercambio, la reflexión y el diálogo y fomentar las relaciones de cooperación.

7. El trabajo cooperativo en la formación del docente

El trabajo en grupo se dirige a las investigaciones científicas desde lo grupal y no desde lo individual que sirva como forma de relacionarse los docentes en el colectivo de año.

8. El carácter interdisciplinario y sistémico de la formación del docente

Se fundamenta en una concepción de desarrollo centrado en el proceso de la investigación educativa y en el trabajo cooperativo desde la complejidad y multidimensional de los elementos que lo integran y sus relaciones dialécticas.

9. La formación del docente en la excelencia como resultado a evaluar

Se sustenta en el logro del cambio deseado en el docente con una formación investigativa que estimule su orientación a investigar el fenómeno educativo como parte de sus funciones profesionales, que tiene como resultado un crecimiento personal y grupal para sí y en función del proceso formativo del estudiante, y que asegura la dinámica del colectivo de año.

La intención de desarrollar la formación de profesionales orientada a la investigación educativa responde a una prioridad de la educación superior cubana en el desarrollo de la personalidad y crecimiento personal y profesional para dirigir el proceso docente educativo articulando lo instructivo y lo educativo, e investigativo.

Las siguientes demandas justifican la necesidad de conformar una estrategia de superación profesional para el desarrollo de la formación investigativa orientada a la investigación educativa en la universidad cubana actual:

- La dirección del MES presta cada vez mayor atención a la problemática al desarrollo de investigaciones científicas que den solución a problemas profesionales pedagógicos en las ciencias médicas influenciadas por los profundos cambios sociales, económicos y culturales que transforman el sistema educativo en la educación superior.
- La superación profesional es una vía para el desarrollo de investigaciones educativas dentro de su profesión, y en la práctica educativa.

- La superación profesional se establece en la Resolución 132/04 con el propósito de alcanzar una formación permanente y actualización sistemática de los graduados universitarios, jerarquizando la labor educativa.
- El cambio hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje que combine lo educativo, instructivo y desarrollador, requiere de la transformación y la concientización del docente, de la formación investigativa.

Contexto social en el que se inserta la estrategia de superación profesional

La estrategia propuesta se concibe para insertarse en la educación superior médica caracterizada por el pleno acceso a través de las modalidades de formación que en el marco del colectivo de año, permite la investigación educativa dirigida a garantizar un docente investigador.

Representación gráfica de la estrategia de superación profesional orientada a la investigación educativa del docente de la UCMSS



Etapas de la estrategia de superación profesional orientada a la investigación educativa del docente de la UCMSS

Las etapas de la estrategia de superación profesional son expresión de la dinámica del proceso formativo y de la interpretación para su puesta en marcha desde el colectivo de año en el contexto de las ciencias médicas, a partir de sus principios y componentes. Se asume como concepción dialéctica materialista la existencia de etapas interconectadas entre sí en la que se encuentran actividades formativas con fines de superación docente.

Primera etapa: Diagnóstico de las necesidades de superación de los docentes

Se realizó a través de la observación a actividades del año académico, la revisión de documentos, las entrevistas y encuestas aplicadas, que en el proceso de triangulación arrojó las inferencias en el orden de las potencialidades y debilidades que afloran en la formación de los docentes hacia la investigación educativa y en qué medida el colectivo de año contribuye con dicha formación en la carrera de Medicina de la UCMSS. Las regularidades encontradas muestran: las carencias de conocimientos, y habilidades para el desarrollo de investigaciones educativas, así como carencias de actitud y motivaciones para no solo identificar los problemas educativos del año académico, sino para ofrecer soluciones desde la aplicación del método científico, por otro lado, existe limitaciones para emprender el trabajo en equipo, de forma cooperada en la actividad docente investigativa.

La estrategia de superación profesional que se propone se sustenta en un cuerpo de exigencias básicas que propician el papel activo y protagónico de los docentes universitarios durante el proceso de superación profesional, a partir de la acción reflexiva y la innovación en torno a la práctica educativa.

Como actividad vivencial involucra al grupo de docentes del colectivo de año interesados en plantear soluciones y perfeccionar su formación docente e incluye un análisis procesal de la información obtenida para conocer la situación real en relación a las potencialidades y limitaciones de la formación investigativa orientada a la investigación educativa como objetivo central.

Como condición fundamental es necesario contar con el compromiso de los docentes para realizar el cambio formativo, a partir del trabajo grupal en función de las potencialidades e identificar los problemas, conocer las causas y buscar soluciones. Legitimar las percepciones de los docentes, la diversidad de criterios y aplicar las técnicas de diagnóstico planeadas con su correspondiente análisis procesal, como incentivos para la reflexión e implicación. Se precisa explorar las necesidades del profesorado, motivaciones, intereses, como punto de inicio para el diseño de las actividades formativas en el cambio formativo docente, orientado a la investigación educativa desde la cooperación en el colectivo de año.

Acciones:

- Creación de un ambiente agradable, que integre lo individual y grupal.
- Elaboración de un diagnóstico inicial a partir de la aplicación de instrumentos para caracterizar a los docentes y al colectivo pedagógico del año académico con respecto al desarrollo de la formación docente para la investigación educativa del docente universitario.
- Evaluación de la dinámica formativa tanto hacia el estudiante y como en el colectivo formador a través del análisis crítico del modelo profesional y documentos del colectivo del año.
- Procesamiento de la información con el uso de la estadística descriptiva.
- Retroalimentación del grupo a partir de los resultados obtenidos.
- Determinación de las potencialidades en los docentes desde lo individual y grupal.

Los participantes son los miembros del colectivo de año. La categoría nivel de formación investigativa (categorías de análisis) emerge del proceso de diagnóstico de las necesidades formativas del docente, de las técnicas aplicadas y se centra en el rol del docente universitario inmerso en el sistema de relaciones para el desempeño de sus funciones docentes en el logro del profesional con conocimiento, habilidades que lo hacen competentes y comprometido con el proyecto social que se defiende.

Segunda Etapa: Planeación de las actividades formativas

Para la etapa se tuvo en cuenta los resultados obtenidos en la valoración de la situación actual de los niveles de formación investigativa en los docentes universitarios.

El colectivo de año en esta etapa despliega su labor formativa sustentada en la superación profesional a la solución de las contradicciones entre la teoría y la práctica educativas para la formación del docente, y las exigencias del modelo del profesional, como contradicción epistémica; las que atendidas desde el enfoque dialéctico materialista y el trabajo cooperativo desarrollen la formación docente hacia la investigación educativa.

Se desarrollaran las actividades formativas utilizando las formas organizativas, desde la superación profesional entre las que se encuentran: (Anexo 16)

- La conferencia especializada como actividad introductoria al contenido del proceso de la investigación educativa.
- Los talleres que se les dio el nombre de Talleres de formación complementaria que permiten la formación docente desde la actuación cooperada y dirigida a los contenidos de la investigación educativa como proceso, lo concerniente a diseño teórico y metodológico, el marco teórico y el informe de investigación desde la actuación en el colectivo del año académico.

El taller constituye una forma diferente de trabajo grupal donde se aborda el conocimiento y la realidad. Tiene como principio rector la relación entre la experiencia individual, la reflexión colectiva y la producción de conocimientos que genera nuevas relaciones pedagógicas que permite a los participantes desarrollar una formación investigativa sobre las causas de problemas profesionales en lo educativo, de esta manera se proyectan alternativas de solución.

Tercera Etapa: Organización y Ejecución de las actividades formativas

La autora propone dividirlos en diferentes partes que incluyan:

- Determinación de los recursos humanos y materiales para el desarrollo del sistema formativo de los docentes, el contenido curricular, los medios de enseñanza, los locales, la conformación de grupos y la bibliografía.

- La coordinación con los diferentes niveles organizativos para el tratamiento a las necesidades del profesorado en el colectivo de año.
- El desarrollo de actividades basadas en el trabajo cooperativo y el enfoque dialéctico materialista como eje integrador para que potencie la implicación y el compromiso de los docentes en su formación investigativa.

Esta etapa se centra en el proceso formativo, a partir de organizar los recursos e implementar acciones coherentes que garanticen la efectividad formativa.

Cuarta etapa: Evaluación y control de las actividades formativas

Se asume como proceso y resultado donde se valoran las actividades formativas dirigidas al desarrollo de la formación investigativa del docente universitario orientado a la investigación educativa. Para ello se considera:

- La evaluación desde la valoración sistemática de los resultados alcanzados por etapas, actividades y acciones como un proceso ascendente e integral a partir del diagnóstico de los docentes.
- La participación activa y reflexiva del docente en la solución de los problemas profesionales planteados, los resultados de las entrevistas y encuestas a directivos, docentes y estudiantes.
- La reflexión colectiva y sistemática de cada actividad como retroalimentación para la mejora continuada del proceso formativo y de la estrategia propuesta.

La propuesta diseñada permite la incorporación de variantes de evaluación aprobadas por el colectivo de año. Es esencial considerar la evaluación de cada actividad como momento de asesoramiento sobre la base de la reflexión colectiva, donde predomine el intercambio de ideas y el diálogo profesional, a partir de argumentos sólidos, fruto de un proceso profundo de reflexión y autorreflexión donde predomine el sentido de la crítica y la autocrítica conscientes.

Formas de implementación

Se tiene en cuenta las exigencias dirigidas al colectivo de año académico para la ejecución de las actividades formativas que orienten, estimulen y desarrollen la actitud formativa e investigativa de sus docentes.

Se concreta la implementación de la propuesta desde la preparación del colectivo de año académico que responda a sus necesidades para enfrentar el proceso de docente educativo y la formación integral del estudiante, como parte de las exigencias sociales que se hace a la institución educativa y a los docentes. Además se tiene en cuenta las relaciones interdisciplinarias y de cooperación entre los docentes del año académico, la que forma parte de la gestión de los colectivos pedagógicos.

Esta etapa, significa crear situaciones de aprendizajes cooperativos con enfoque profesional pedagógico hacia la investigación educativa, que garanticen una concepción teórica y metodológica en el proceso formativo del docente al estructurar actividades que dinamicen su formación investigativa, las que se hacen coherente frente al funcionamiento del colectivo de año en sus objetivos, funciones y sistema de relaciones.

Formas de evaluación de la propuesta

La evaluación de los resultados se orienta al enfoque de sistema, continuo, reflexivo, contextual, educativo y se propone valorar los cambios en lo cognitivo, la disposición, responsabilidad y nivel de relaciones del docente ante la investigación educativa.

La evaluación de la propuesta en el colectivo de año se hace valer de la función diagnóstica que se realiza a los estudiantes y docentes en relación a la efectividad del proceso docente educativo y en la generación de las transformaciones necesarias para la garantizar los procesos formativos en el docente y en los estudiante como resultado de las implicaciones docentes en su formación integral.

2.4 Validación de la propuesta a través del criterio de expertos

Para obtener consenso en cuanto a la pertinencia y factibilidad de la estrategia de superación profesional diseñada se utilizó el método de criterio de expertos.

Se toma como punto de partida lo señalado por Campistrous y Rizo (1999), se siguen los siguientes pasos para realizar la evaluación de la pertinencia de la estrategia.

- Selección de los expertos

Con este propósito se elabora una encuesta y se aplicó a 20 docentes del territorio con experiencia de trabajo en la docencia de las asignaturas impartidas en primer año de la carrera de Medicina.

Para procesar los datos obtenidos en la encuesta y poder determinar el nivel de competencia, se aplicó una escala que consta de 11 categorías (0 a 10), donde el 0 significa la ausencia de competencia sobre el problema objeto de investigación y el 10 representa la máxima preparación. (Anexo 8)

Con el fin de determinar las fuentes que le permite argumentar sus criterios se solicita a cada persona seleccionada que indique en una escala ordinal de tres categorías (alto, medio, bajo) el grado de influencia que tiene en sus criterios: análisis teórico realizados por él, experiencia de trabajo, trabajos de autores nacionales consultados, trabajos de autores extranjeros consultados, su propio conocimiento sobre el estado actual del problema en el extranjero y su intuición.

Se le otorga a cada respuesta un valor. La suma de todos los puntos obtenidos a partir de las selecciones permite determinar el coeficiente de argumentación (k_a) de cada posible experto. (Anexo 9)

A partir de los resultados obtenidos se seleccionan como expertos a los 20 profesionales preseleccionados, por cuanto 12 tienen un coeficiente de competencia alto y 8 alcanzan un valor medio.

Los expertos tienen una experiencia promedio de 20 años en la docencia, 4 son Doctores en Ciencias Médicas, dos son Doctores en Ciencias Pedagógicas, 13 son Máster; 16 son docentes, dos son metodólogos en la carrera de Medicina y dos pertenecen a la dirección administrativa de la carrera de Medicina; 14 son profesores auxiliares, y seis profesores titulares. El 100% tiene experiencia de trabajo como docente, todos mostraron disposición y tienen posibilidades reales para hacerlo.

- Recolección del criterio de los expertos sobre la propuesta

Para cumplir con este paso se entrega a cada experto un resumen de la tesis que contenía el tema, el problema, el objetivo, y la estrategia metodológica para que

evalué, utilizando una escala de cinco categorías (muy adecuada, bastante adecuada, adecuada, poco adecuada e inadecuada), los indicadores siguientes:

I₁: Fundamentos en los que se sustenta la estrategia de superación profesional.

I₂: Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen.

I₃: Factibilidad de las Etapas de la estrategia de superación profesional.

I₄: Factibilidad de las acciones para cada etapa.

I₅: Ordenamiento de las acciones de la estrategia de superación profesional.

Propuesta en correspondencia con el objetivo que se persigue en ella.

I₆: Contribución al desarrollo de la formación investigativa desde el colectivo de año.

I₇: Rigor científico de la estrategia de superación profesional.

I₈: Uso del lenguaje en la redacción de la estrategia de superación profesional.

I₉: Contribución de la estrategia de superación profesional al desarrollo de la formación investigativa considerando la investigación educativa y el trabajo cooperado desde el colectivo de año.

I₁₀: Factibilidad y pertinencia de la aplicación de la estrategia de superación profesional en el contexto de la universidad médica.

Para la validación se les entrega a los expertos un cuestionario con la tabla de los indicadores y la escala de evaluación. (Anexo 10)

- Procesamiento estadístico de la información ofrecida por los expertos.

Para procesar el criterio emitido por cada experto se utiliza una hoja de cálculo Excel con soporte en Windows. Se siguen los pasos siguientes:

Primer paso: Construir una tabla para registrar las respuestas dadas por cada experto.

Segundo paso: Construir la tabla de frecuencias absolutas.(Anexo 11)

En este caso se toman como variables a los indicadores y las categorías de la escala como valores de las variables.

Tercer paso: Construir la tabla de frecuencias acumuladas absolutas. (Anexo 12)

Cuarto paso: Construir la tabla de frecuencias acumuladas relativas. (Anexo 13)

Quinto paso: Construir una tabla que permita determinar los puntos de corte y la escala de los indicadores. (Anexo 14)

Sexto paso: Construir una tabla para la matriz de relación entre los indicadores y las categorías. (Anexo 15)

- Conclusiones acerca de la pertinencia de la propuesta.

El análisis de los resultados obtenidos refleja que los indicadores 8 y 10 están comprendidos en la categoría de muy adecuado, el 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 9 aparecen en la categoría bastante adecuado.

Los expertos plantean algunas recomendaciones que contribuyen al perfeccionamiento del diseño de las etapas de la estrategia, así como sus acciones y ordenamiento en función del objetivo propuesto.

Las principales conclusiones derivadas de la aplicación de este método, teniendo en cuenta las recomendaciones formuladas por los expertos se sintetizan a continuación.

- Fundamentos en los que se sustenta la estrategia de superación profesional.

Los expertos coinciden en que los fundamentos resultan coherentes, reflejan las bases teóricas esenciales desde las concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas, expresan la comprensión de los aspectos que se consideran punto de partida y se asumen en correspondencia con lo sistematizado en la teoría pedagógica cubana.

- Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen.

De manera general la propuesta de dimensiones e indicadores es validada de bastante adecuada. Los expertos consideran que expresa los aspectos esenciales del constructo a validar, en relación con el ideal del desarrollo de la formación investigativa del docente que se asume, además de permitir orientar la búsqueda de información sobre el comportamiento de dicho constructo.

- Factibilidad del diseño de las etapas.

Los expertos coinciden en validar este aspecto como bastante adecuado, señalando que a pesar de observarse calidad en sentido general, resulta necesario reorganizar algunos elementos, específicamente en la cuarta etapa con el propósito de hacer más explícito el proceder para llevar a la práctica pedagógica la estrategia de superación profesional diseñada en otro contexto de actuación.

- Factibilidad de las acciones para cada etapa.

Este aspecto es validado en la categoría de bastante adecuado, de modo general los expertos expresan que las acciones están dirigidas a satisfacer las necesidades de los docentes en desarrollar investigaciones educativas y se conciben con un carácter sistémico, recomendaron precisar aún más en aquellas que se orientan desde el colectivo de año.

- Ordenamiento de las acciones para cada etapa.

Los expertos califican de bastante adecuado este aspecto, y a pesar de comprender su objetivo, coinciden en que debe valorarse a partir de establecer una mayor relación entre las acciones.

- Contribución al desarrollo de la formación investigativa de los docentes.

Este aspecto es validado en la categoría de bastante adecuado. Los criterios favorables parten de su profundización en aquellos elementos que resultan guía para el deber ser en la formación investigativa del docente que considere la investigación educativa y el trabajo cooperado desde el colectivo de año.

- Rigor científico de la estrategia diseñada.

Los expertos coinciden al evaluar este aspecto en la categoría de bastante adecuado, observándose en el resultado científico que se presenta coherencia y profundidad a partir de diseñarse de manera que responda al desarrollo de investigaciones educativas para la solución a los problemas profesionales a que se enfrentan, otorgando en este sentido un valor extraordinario a la aplicación consciente del método científico, se destaca el adecuado fundamento que se ofrece y la calidad en el accionar previsto.

- Uso del lenguaje en la redacción de la propuesta.

Se considera que el resultado científico presentado ofrece una comprensión clara y asequible desde su redacción y estructura general concebida, por lo que este aspecto se califica por los expertos como bastante adecuado.

- Contribución de la estrategia de superación profesión al desarrollo de investigaciones educativas en la carrera de Medicina.

Los expertos califican este aspecto como bastante adecuado teniendo en cuenta que la propuesta desde sus bases teóricas y metodológicas provee a los docentes de un accionar dinámico que puede transformar positivamente su actuación en la práctica investigativa en las universidades de ciencias médicas.

Es importante que la formación investigativa del docente esté orientada de manera tal que su desempeño contribuya a la formación de un profesional capaz de resolver los problemas profesionales que se presentan en la práctica cotidiana de su labor médica.

- Factibilidad y pertinencia de la aplicación de la estrategia de superación profesional en el contexto de la universidad de ciencias médicas.

Los criterios emitidos por los expertos coinciden en que la estrategia de superación profesional es factible de ser aplicada, a partir de tenerse en cuenta las características generales del contexto para el cual se ha concebido.

Todo lo descrito anteriormente permite asegurar que la aplicación del método criterio de expertos confirma que la estrategia de superación profesional elaborada contribuye a resolver el problema planteado en esta investigación dada su pertinencia con las necesidades y exigencias actuales y su aplicabilidad en el contexto de la Universidad de Ciencias Médicas.

CONCLUSIONES

En el proceso investigativo se arriban a los siguientes resultados a partir de la revisión teórica realizada y el accionar práctico desplegado por la autora:

- Los fundamentos teóricos de la investigación permitieron comprender la formación docente como un proceso complejo y continuo que se concibe desde las necesidades de los implicados, motivaciones y la necesidad de solucionar problemas de su práctica profesional, desde su dinámica formativa y el colectivo de año, que constituye el espacio idóneo formativo, en particular la formación orientada a la investigación educativas y es a través de la superación profesional y el trabajo cooperativo que guía la teoría y la práctica educativas dirigidas a lograr la transformación pedagógica deseada.
- El diagnóstico realizado a los docentes del colectivo de primer año de la carrera de Medicina de la UCMSS reflejan fortalezas en el dominio de la profesión, y carencias en los conocimientos y habilidades investigativas, falta de actitud, así como de interés y empeño por desarrollar la investigación educativa que dignifique la profesión docente, la transforme y asegure la formación efectiva del futuro egresado puesto que es la misión fundamental en la educación superior.
- La propuesta de la estrategia de superación profesional para el desarrollo de la formación investigativa del docente universitario de las ciencias médicas se sustenta en la concepción dialéctica materialista, el enfoque histórico cultural y se estructura en misión, objetivo, fundamentos, principios, etapas, formas de implementación y de evaluación, las que responde a las necesidades formativas del colectivo de año, y considera la investigación educativa y el trabajo cooperado como eje integrador en la formación del docente universitario.
- La evaluación otorgada por los expertos a la estrategia de superación profesional permite considerar que es factible de ser aplicada en la práctica para el desarrollo investigaciones educativas y es aplicable en el contexto de la Universidad de Ciencias Médicas.

RECOMENDACIONES

1. Valorar la propuesta de estrategia diseñada desde la perspectiva de otros problemas profesionales pedagógicos, áreas del conocimiento y niveles organizativos del proceso docente educativo, así como en diferentes contextos, que se orienten a la formación continua del docente como investigador y transformador de su práctica pedagógica.
2. Continuar profundizando en la teoría y práctica pedagógicas, en otras aristas de la formación investigativa del docente de las ciencias médicas, en particular desde las potencialidades de las Tecnologías de la información y las comunicaciones sociales, dado el ímpetu desarrollo que se vislumbra.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. y García Batista, G. A. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica. Compilación. Compendio de Pedagogía*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Alarcón Ortiz, R. (2018). Innovaciones en la formación de profesionales cubanos durante el siglo XXI. En: XIV Taller “la Educación Superior y sus perspectivas”. *11 Congreso Internacional de la Educación Superior “Universidad 2018”*. La Habana. Cuba.
- Almaguer, A. (2011). Perspectiva de la orientación educativa como pilar del modelo cubano de universidad. *Revista de Cuaderno y Desarrollo*, 3(27). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/aas.htm>
- Almeida, J. F. (2015). Superación Profesional en Matemática de los docentes del IMIL. *Revista IPLAC No. 3 mayo-junio. Alternatives*. En W.R. Houston (ed.), *Hanbook of research on teacher*.
- Álvarez de Zayas C. M. (1995). La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales. Ministerio de Educación Superior. La Habana.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). La Escuela en la Vida. La Habana: Editorial “Félix Varela”.
- Álvarez de Zayas, C.M., Fuentes González, H.C. (1997). El posgrado. Cuarto nivel de Educación. La Habana: Editorial IPLAC.
- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Revista Investigación y Postgrado*, 18(1). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, Caracas.
- Añorga Morales, Julia. (1995). *Teoría de los sistemas de superación*. [Material en soporte digital]. La Habana.

- _____. (1996). *La Educación Avanzada, una teoría para el mejoramiento profesional y humano*. Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona. [Material en soporte digital]. La Habana.
- _____. (2001). El desempeño profesional y humano de los egresados de la maestría Educación Avanzada. Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona. Informe final del proyecto de investigación sobre la evaluación de impacto del postgrado. La Habana, Cuba.
- _____. (2012). *La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano* (Tesis de Doctor en Ciencias). La Habana, Cuba: Universidad en Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Añorga, J. y Valcárcel, N.I. (1998). Estrategia para la elaboración de tesis. [Versión digital]. Maestría y Doctorado. Sucre, Bolivia: Universidad de Sucre.
- Aronson, E. (1978). *The Jisaw Classroom*. Beberly Hills, California, Sage Publications.
- Bará, J. y Domingo, J. (2005). Taller de formación: Técnicas de aprendizaje cooperativo. Desarrollado en la Universidad autónoma de Madrid. Universidad Politécnica de Catalunya. Recuperado de: http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf
- Batista, T. (2007). La gestión pedagógica en el año académico desde un modelo integrador del currículo y la labor educativa. *Revista institucional de la Universidad Tecnológica del Choco D.L.C.* (26), 99-104. Recuperado de: [http://Dialnet.LagestionPedagogicaEnEIAnoAcademicoDesdeUnModeloIn-254446\[1\].pdf](http://Dialnet.LagestionPedagogicaEnEIAnoAcademicoDesdeUnModeloIn-254446[1].pdf)
- Batista, T. y Díaz, T. (2006). Un modelo de trabajo metodológico en el año académico y su contribución a la formación continua del profesorado *Revista Pedagogía Universitaria*, 8 (5) Universidad de Pinar del Río. Recuperado de <http://bives.mes.edu.cu/greenstone/collect/bidi/index/assoc/D1609480/8035050.dir/16094808035050.pdf>

- Batista, T. Rodríguez, C. y Díaz, T. (2006). El proyecto de vida universitaria: reflexiones desde los fundamentos del proceso de gestión pedagógica del colectivo de año en las universidades cubanas *Revista Pedagogía Universitaria*, XI (4), 26-38. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/378/369>
- Bermúdez, R. & Rodríguez Rebutillos, M. (2008). Una aproximación más a la epistemología lógica y metodología de la investigación educacional. *Revista Pedagógica Universitaria*, 13(3), 1-22. (Recuperado de <http://www.cvi.mes.edu.cu>)
- Bernaza Rodríguez, Guillermo (2004): *Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico-cultural para la educación de postgrado*: La Habana: MES.
- Bernaza, G. J. y Douglas, C., (2005). Directo a la diana: sobre la orientación del estudiante para aprender. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35-(7). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oe05.htm>
- Bernaza, G. J. y Lee, F., (2004): El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), Recuperado de: http://www.rieoei.org/edu_sup32.htm
- Bondarenko, P. N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios pedagógicos xxxv*, nº 1: 253-260.
- Bonil Gargallo, J. (2011). ¿Qué experiencias manifiestan los futuros maestros sobre las clases de ciencias? Implicaciones para su formación. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 447-472.
- Blanco, A. y Recarey, S. (1999). *Acerca del rol profesional del maestro*. Facultad de Ciencias de la Educación, I.S.P. Enrique José Varona, Ciudad de La Habana.
- Cabrera I. (2011). *La educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico*. (Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad Central de Las Villas. Cuba.

- Cabrera, I. I. y Gallardo, T. J. (2012). El proyecto educativo de la brigada: precisiones para su establecimiento colaborativo. *Pedagogía Universitaria*, 17(1). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/8>
- Calviño, M. (1998). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. La Habana: Editorial Academia.
- Castellanos, B., Llivina, M. J., Valladares, G. y Hernández, R. (2005). Aproximación a un marco conceptual para la investigación educativa. En: Martínez-Llantada, M. y Bernaza, G. (Comp.) *Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales* (pp. 49-67). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chacón, N. (2011). El enfoque ético, axiológico y humanista aplicado a la educación (Compendio de obras en opción al grado científico de Doctor en Ciencias). La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Chirino, M. V. (2005). La formación inicial investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos: Sistema de alternativas metodológicas. La Habana: Academia.
- Cid-Sabucedo, A.; Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15, (2). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm.
- Cires Reyes, E. Vicedo Tomey, A. G., Prieto Marrero, G. y García Hernández, M. (2011). La investigación pedagógica en el contexto de la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 25(1), 82-94. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=31880>
- Collazo, B. (2004). *La orientación hacia la actividad pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cruz Rizo, L., Matos Hernández, E. C. y Benítez García, J. M. (2018). La perspectiva endógeno-investigativa en la Educación Superior. *Revista*

Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. V, (2), Artículo no.6, 1-26. Recuperado de <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/2000037049e65f9f5e7/18.1.6%20La%20perspectiva%20end%C3%B3genoinvestigativa%20en.....pdf>

Cruz Tomé, M. (2003). Necesidad y objetivos de formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 5(8), 35-66.

Davini, M.C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós, 2015, 186 páginas. ISBN 978-950-12-0196-3. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8587/pr.8587.pdf

De la Cruz Tomé MA. Modelo de docente y modelo de formación. *Educación, Política y Valores*. IV, (3), Artículo no.32, 1-23. *Education*. Nueva York: Mac Millan.

Delors, J. (1996). Formar a los protagonistas del futuro. *Revista Correo*, UNESCO.

Díaz, T. (1998). *Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico*. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas) Universidad de Pinar del Río. Cuba. Recuperado de: http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Tesis/Doctorado/Tesis_Tere.pdf

Estrada Molina, O. (2014). Sistematización teórica sobre competencias investigativas. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 177-194. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5840/57222>

Fariñas, G. (2003). Desafíos de la investigación educativa: presente y futuro. En Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales. Colectivo de autores. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana.

Feiman-Nemser, S Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (ed.), *Hanbook of research on teacher education*. Nueva York: Mac Millan.

- Feria Ávila, H. (2017). Problemas actuales de la Metodología de la Investigación Educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: IV, (3), Artículo no.32, 1-23. Recuperado de <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200003501-cb1cdcc1d8/17-5-32%20Problemas%20actuales%20de%20la%20Metodolog%C3%ADa...pdf>
- Erreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: el aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- Ferrer, J. (2010). *Conceptos básicos de Metodología de la Investigación*. Recuperado de: <http://metodologia02.blogspot.com/p/operacionalizacion-de-variables.html>
- Figueras, E. R. (2009). Consideraciones sobre la ética profesional del científico. *Revista Varela* 1(24), 1-7. (Recuperado de <http://www.revistavarela.rimed.cu/index.php/numeros-de-la-revista/50-revista-24-actividad-cientifica-y-resultados>).
- Fonte, A. A. (2007). El profesorado universitario cubano en la etapa colonial. Evolución y significado para el modelo del profesor de la nueva universidad cubana. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 3, (29).
- Fortanet van Assendelft de Coningh, C.A., González Díaz, C., Mira Pastor, E. y López Ramón, J.A. (2013). Aprendizaje cooperativo y flippedclassroom. Ensayos y resultados de la metodología docente. Departamento de Comunicación y Psicología Social Universidad de Alicante.
- Gallardo, T. (2010). La labor educativa en la universidad cubana. En: T. Gallardo (2010) (Ed.), *Problemas pedagógicos de la educación superior contemporánea*, (pp. 97-111). Centro de Estudios de Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba: Editorial Feijóo.
- Gamboa Graus, M. E. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. (2), Artículo no.5, 1-32. Recuperado de:

<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticyvalores.com/files/2000037033888f38ad3/18.1.5%20Estad%C3%ADstica%20aplicada%20a%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa..pdf>

- García Batista, G. A. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impactos*. Compilación de los resultados investigativos en opción al grado Científico de Doctor en Cs. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” Facultad Ciencias de la Educación. La Habana, p. 22.
- García, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesor. En A. Alias, et al. Encuentro sobre la formación del profesor universitario. Almería. Universidad de Almería, p. 7-30.
- García, D. (1997). *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio.
- García, M. R. y González, N. (2012). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Universidad de Cantabria, pp.106-128.
- García, Y. (2013). *El trabajo colaborativo y su contribución a la cultura profesional docente colaborativa*. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez” Departamento de Formación Pedagógica General. Ministerio de Educación. Sancti Spíritus, Cuba.
- González Capdevila, O., González Franco, M., Cobas Vilches, M. E. Estrategia curricular para la formación de habilidades investigativas en el médico integral básico. *EDUMECENTRO 2011*, 3(1), 55-63.
- González Capdevila, O., Mesa Carpio, N. y González Franco, M. La superación profesional en las universidades de ciencias médicas, tendencias y exigencias actuales. *EDUMECENTRO 2013*, 5(2), 19-26.
- González Espino, Y. (2018). Alternativa para el desarrollo de la competencia investigativa del profesor universitario. En: XIV Taller “la Educación Superior y sus perspectivas”. *11 Congreso Internacional de la Educación Superior “Universidad 2018”*. La Habana, Cuba.

- González J, Galindo N, Galindo JL, Gold M. (2004). Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación. México. Unión de Universidades de América Latina.
- González Maura, V. (2002). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista cubana de Educación Superior*, XXII, (1), 44-51. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/230/222>
- González Pérez, M. y Alonso González, M.A. (2012). Desempeño profesional pedagógico de los docentes en las filiales universitarias. *Revista Congreso Universidad*. Vol. I(1), 1-17. Recuperado de: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/893/83>
- González Rey (1989). *Psicología, Principios y Categorías*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- González, A. P., Medina, A. y de la Torre S. (1995). *Didáctica general, modelos y estrategias para la intervención social*. España: Editorial Universitaria.
- González, B.M. (2016). La categoría formación en Visión Pedagógica de la formación universitaria actual. Coordinadores. Ortiz, T. y Sanz, T. La Habana. Cuba: *Editorial UH*. p. 153-169.
- González, N. y García, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. Universidad de Cantabria, España. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>
- Gorski, D. P. et al. (1970). *Lógica*. Ciudad de México Grijalbo.
- Guadarrama, P. (2012). Dirección y asesoría de la investigación científica. La Habana: Ciencias Sociales. (p. 24)
- Guemez, F., y Chang, A. (2016). Concepción pedagógica de contenido humanista en la formación permanente del profesor de Medicina General Integral. *Revista habanera de Ciencias Médicas*, Cuba. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2016000200015

- Guerrero, M.E. (2007). Formación para la investigación (Editorial). Estudiositas; 2(2): 3-4).
- Guerrero, M.E. Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. Acta Colombiana de Psicología; 10(2): 190-192).
- Guevara, G. E. (2013). *La formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa*. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
- Gutiérrez, J. M. (2009). El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas. *Revista UNIVEST 09*. Recuperado de: <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1956/217.pdf?sequence=1>
- Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Batista, (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Editorial McGraw-Hill. (p. 601). Recuperado de: www.FreeLibros.com
- Hernández, (2010). *La importancia de la formación investigativa en los docentes universitarios en el siglo XXI*. Recuperado de: <https://www.gestiopolis.com/importancia-formacion-curricular-docentes-universitarios-siglo-21/>
- Hernández, H. T., y T. Ortiz (2012). El colectivo de año y sus potencialidades para la formación integral del profesional. Apuntes de una investigación. Revista Congreso Universidad del as Villas, 1(3). "Marta Abreu" .Villa Clara, Cuba.
- Herrera Miranda, G, L. (2014). Concepción pedagógica del proceso de formación de habilidades investigativas. *Rev. Ciencias Médicas*, 18(4), 639-65. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v18n4/rpr10414.pdf>
- Herrera, J. I (2014). Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación una estrategia para favorecer las relaciones interpersonales y el rendimiento académico. Ponencia presentada en el I TALLER NACIONAL PSICOUNISS 2014, Sancti Spíritus, Cuba.
- Hilario, J. S., (2012). El aprendizaje cooperativo para mejorar la práctica pedagógica en el Área de Matemática en el nivel secundario de la

- Institución Educativa "Señor de la Soledad" – Huaraz, región Ancash en el año 2011. (TESIS Doctor en Educación). UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, Lima – Perú. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2369/1/hilario_gj.pdf
- Hirle, V. (2010). *Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA*. (Tesis en opción del grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas). Departamento de métodos en investigación y diagnóstico de educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de: www.teissenred.nethttp://www.tdx.cat/handle/10803/2365
- Horruitiner, P. (1997). La formación de profesionales en la Educación Superior Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2(3). Recuperado de: http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Revistas/Revista%20Pedagogia%20Universitaria/A_o%201997/1997-3/189497301.pdf
- _____. (2000). La labor educativa desde la dimensión curricular". *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(1).
- _____. (2005). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Ciudad de La Habana: Editorial Félix Varela.
- _____. (2011). La educación superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana. [CD-ROM], Curso 17 Educación Cubana. Ciudad de La Habana. Cuba: Ministerio de Educación.
- Imbernóm, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. (38), 37-46.
- _____. (2006). *Formação docente profissional: formar-se para mudança e incertaza*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. Universidad de Barcelona. *Revista Brasileira de formação de professores*, 1(1), 31-42.
- Izaguirre Remón R. (2012). Papel del pensamiento filosófico marxista-leninista en la cultura científica de un investigador. [CD ROM]. Bayamo: Universidad de Granma. Taller Territorial de Marxismo Leninismo.

- _____. (2014). Enfoque filosófico dialéctico-materialista de la investigación científica. Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud.
- Jiménez, L. (2008). La interdisciplinariedad desde un enfoque profesional pedagógico: un modelo para el colectivo de año. (Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria, 196 p. Recuperado de: <http://revistas.mes.edu.cu>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J., (1993). *Cooperation in the Classroom* (6th ed.), Interaction Book Company, Edina, USA.
- Kolominsky, Ya. L., (2006). *Problemas socio-psicológicos en Grupos Pequeños y Colectivos*. La Habana Cuba: Ed. Félix Varela.
- Lazzari, M., (2014). Combinación de Aprendizaje Cooperativo e Individual en una Asignatura de Química de Materiales. *Formación Universitaria* 7 (4), pp39-46. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v7n4/art05.pdf>
- Libaneo J. C. (2004). Os significados da educando, modalidades de prática educativa e a organizado. In: *Pedagogía e pedagogos para qué?* 8. e. Sao PAULO: Cortez
- Llivia Lavigne, M. J., Hernández Herrera, R., Arencibia Sosa, V., Valdés Valdés, O. y Machado Machado, G. (2009). El impacto de las investigaciones en las ciencias de la educación. En: R. A. Sierre Salcedo, E. Caballero Delgado (Eds.) *Selección de lecturas de la metodología de la investigación educativa* (pp. 7-16). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lombana, R., (2005). *La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la Escuela de Instructores de Arte*. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela. Villa Clara, Cuba.
- López Hurtado, J. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En: G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (p.58). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Martínez, M. (2005). Las etapas de la investigación. Metodología de la investigación educativa. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Mach, A. (2006). La estructura y contenido de la formación del profesorado en las universidades. En: A. Alias, et al. (Eds.) *Encuentro sobre la formación del profesor universitario*. Almería: Universidad de Almería, 35-50.
- Makarenko, A. S. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Editorial Progreso.
- Manzo, L., Rivera, N., y Rodríguez, A. R. (2006). Competencias docentes en los profesores de medicina de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *EducMedSuper*, 20 (2). Ciudad de la Habana. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000200008
- Marcelo, C. (1989). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. (2º Ed.).
- Martín Sabina, E., González Maura, V. y González Pérez, M. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*. 2002. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7391/77122>
- Martín, A.A. (2016). Modelo del proceso de formación estadística investigativa del docente universitario en el posgrado. *Gaceta Médica Espirituana*.
- Martínez Hernández, S., Herrera Rodríguez, J. I., y Guevara Fernández, G. E. (2017). Modelo de desarrollo de actitudes docentes para la formación integral del estudiante universitario. *Universidad y Sociedad*, 9(5), 204-212. Recuperado de: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/russ>
- Martínez, S. (2016). Modelo de desarrollo de actitudes docente hacia la formación integral del estudiante universitario. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Sancti Spíritus, Cuba.
- MES. (2004). Reglamento de Educación de postgrado. RM 132/04. Cuba. Recuperado de: <http://instituciones.sld.cu/ucmh/files/2012/01/RM-132-04-Reglamento-de-la-Educ-de-Posgrado.pdf>

- MES. (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior*. RM 210/07. Cuba. Recuperado de <http://instituciones.sld.cu/facultadfinlayalbarran/reglamento-para-el-trabajo-docente-y-metodologico-en-la-educacion-superior//>
- MES. (2014). *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base* (Segunda parte). La Habana: Editorial Poligráfica "Félix Varela".
- MES. (2015). *Plan de Estudio D. Modelo del profesional para la formación del Médico*. Ministerio de Educación Superior.
- Mirabal, Y., Marín, I., Alfonso, J. (2014). Educación Cooperativa y Modelo de Gestión de la Responsabilidad Social Cooperativa. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca", Ministerio de Educación Superior. Editada por el Centro de Información y Gestión Tecnológica. CIGET Pinar del Río, Vol. 16, No.1 enero – marzo.
- Miranda, T., Achiong, G. y García Leyva, L. (2011). La didáctica de la formación de educadores: resultados teóricos y experiencias prácticas. [CD-ROM]. Curso 15. Congreso Internacional Pedagogía 2011. Edición, Educación Cubana. Ciudad de La Habana. Cuba. Ministerio de Educación.
- Montes de Oca Recio N., (Machado Ramírez, E.F (2009) Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. RevHumMed [Internet]. Ene-abr [citado 2010 ago. 24], 9(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1727-81202009000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Moreno, I. (2006). Necesidad de formación continua del profesorado de carreras de ingeniería. *Revista Pedagogía Universitaria*, XI (4). Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/379/370>
- Moreno, M (1999). "Una conceptualización de la formación para la investigación". Rev. Educar. (No 9).
- Moreno, V. (2003). El Desempeño Profesional Pedagógico de los Profesores de Educación Secundaria de la ciudad de Veracruz, México. Resumen Tesis Doctoral. La Habana.

- Mur Villar, N., Iglesias León, M., Aguilar Cordero, M. J., Quintana Santiago, Y, M. y Cortés Cortés, M. (2010). La formación docente de los profesionales de las Ciencias de la Salud como recurso para la integración docente asistencial e investigativa. *Medisur*, 8(6).
<http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1423>
- Nocedo et al., (2009). Metodología de la investigación educacional. Segunda Parte. La Habana, Pueblo y Educación. (p.82)
- Novoa, A. (2001). *Formação de professor*. Lisboa: Porto.
- Núñez-Jover, J. (2007). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debiera olvidar. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Ojalvo, V. (2012). ¿Está capacitado el profesor universitario para la formación integral del estudiante? *Revista Congreso Universidad*, I (3). Ciudad de la Habana. Recuperado de:
http://www.google.com/url?q=http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/download/136/122&sa=U&ei=u2ftUdXkClzs8gScj4Bg&ved=0CB4QFjABOAO&usg=AFQjCNGVL8VYbIL4DGJZhvUUKLpe_dIMMQ
- Oramas González, R., Jordán Severo, T. y Valcárcel Izquierdo, N. (2012). Propuesta de modelo del profesor universitario en la carrera de Medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(4), 618- 634. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v26n4/ems14412.pdf>
- Orrego, J. F. (2007). La Pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista latinoam.estud.educ.*, enero-junio 3(1), 27-39. Manizales. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603003.pdf>
- Ortiz, T., Calderón, R. M. y González, M. (2012). ¿Cómo contribuyen los colectivos de año a la formación integral de los estudiantes universitarios? Congreso Internacional Universidad 2012. [CD-ROM]. Ciudad de la Habana, Cuba. Recuperado de:
<http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/view/140/126>

- Padilla, A., López, M.M., y Rodríguez, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD* (2), 86-90. Universidad de Cienfuegos. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202015000100012
- Pantoja, A. y Blanco, E. (2011). Aprendizaje cooperativo y heurístico en la red internacional e-culturas. *TESI*, 12(4), pp. 39-52. Universidad de Salamanca.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*; 57-77. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>.
- Paz, I., Venet, R., Ramos, G., Márquez, A. y Orozco, O. (2011). Formando al educador del siglo xxi. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas. [CD-ROM]. Curso 68. Congreso Internacional PEDAGOGÍA 2011. Educación Cubana. Ministerio de Educación, ISBN 978-959-18-0667-3. Ciudad de La Habana.
- Paz, I. (2008). *El proceso comunicativo del colectivo de año en la formación inicial y permanente del docente*. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García" Santiago de Cuba, Cuba. Recuperado de: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero-5/189408509.pdf/view>
- Paz, I. y Gámez, E. (2006). La orientación educativa, como fundamento psicológico esencial del año académico, para la formación humanista de los estudiantes de las carreras pedagógica. Universitarias. Recuperado de: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/14506211/57>
- Paz, I., Venet, R., Ramos, G., Márquez, A. y Orozco, O. (2011). Formando al educador del siglo xxi. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas. [CD-ROM]. Curso 68. Congreso Internacional PEDAGOGÍA 2011. Educación Cubana. Ministerio de Educación. Ciudad de La Habana.

- Pérez Rodríguez, G., García Batista, G., Nocado, I. & García-Inza, M. L. (2009). Metodología de la investigación educacional. Primera Parte (Tercera reimpresión). La Habana: Pueblo y Educación.
- Portal, J. (2003). *Evaluación de la calidad de la enseñanza de la licenciatura en Cultura Física de la universidad de Cienfuegos, Cuba*". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Recarey, S. (2004). *La preparación del Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora*. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). ISP. "Enrique José Varona". La Habana. Recuperado de: <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200003501cb1cdcc1d8/17532%20Problemas%20actuales%20de%20la%20Metodolog%C3%ADa....pdf>.
- Rodríguez, M. y Urbay, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*. 17(3), Sancti Spiritus
- Rojas, C. (2005). *Aprendizaje basado en proyectos. Experiencias formativas en la práctica clínica de parasitología*. Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico. Facultad de Salud. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Recuperado de: http://objetos.univalle.edu.co/files/Aprendizaje_basado_en_proyectos.pdf
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*: 12, 197-222.
- Sáez Palmero A. (2010). Reflexiones en torno al empleo de la filosofía marxista leninista como metodología y método en las investigaciones pedagógicas. [CD ROM]. Camagüey: Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Facultad de Cultura Física y Deportes. Centro de estudios pedagógicos de la Cultura Física y el Deporte.
- Sánchez-Olavarría, C. (2017). Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Revista Dilemas Contemporáneos*:

Educación, Política y Valores. Año: IV, (3), Artículo no.4, 1-21. Recuperado de

<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200003473-8aac88ba55/17-5-4%20Trayectorias%20profesionales%20docentes%20en%20posgrado.....pdf>

Santamaría, Cuesta, D. L (2007). La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central de las Villas "Marta Abreu". Villa clara, Cuba.

Santana, R. (2011). *Modelo teórico-metodológico para la formación psicopedagógica del profesorado en la Universidad de Guantánamo*. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana, Cuba.

Schulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 51(4), 445-498.

Tapia, B. (2007). Ciencias sociales y otras formas de conocimiento. En: Torres Rivera, L. M. (Edit.), *Ciencias Sociales. Sociedad y cultura contemporánea* (3ra. edición). Editora Thomson.

Torres Fernández, (2013a). Comunidades cubanas de investigación educativa: ¿intercambio o desconocimiento? Un estudio de casos. *Transformación* 9 (1), 1-13. (Recuperado de: <http://www.ucp.cm.rimed.cu/uzine/transformacion>) [274](#).

_____. (2013b). La formación del investigador novel. *Dilemas actuales en las ciencias pedagógicas*. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (Inédito) 275.

_____. (2013c). Logros y retos de la investigación educativa cubana actual. En Araiza, M. J. (Presidenta) 1er. Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.

- _____. (2016). Tendencias y retos de la investigación cubana actual. En Alarcón, R. (Presidente). Congreso Internacional Universidad 2016. La Habana Cuba: Ministerio de Educación Superior.
- Tünnermann, C. (1996). *La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI*. Unesco: Colección Respuestas.
- Unesco (1998). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: Unesco. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>. UNESCO.
- Unesco (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Ediciones UNESCO.
- Valle, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Vázquez, J.A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 13-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>
- Vela Valdés, J. (2014). Formación de médicos para los servicios de salud en Cuba. 1959-2014. *Revista Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 7(1).
- Venet, R. (2003). *Estrategia educativa para la formación ciudadana de los escolares del primer ciclo desde la relación escuela comunidad*. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Vigotsky, L.S. (1987), *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas* S Academia de Ciencias (1985). *La dialéctica y los métodos científicos generales de la investigación*. Tomo I. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Zabalza, M. A. (2009). *Ser profesor universitario hoy*. La cuestión universitaria, 5, 69-81. Recuperado de: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin/5/pdfs/LCU5-7.pdf

Zañartu, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red [ElectronicVersion]. *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Revisado 15 de julio de 2008. Recuperado de: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

ANEXOS

Anexo 1

Guía de análisis de documentos

Objetivo: Constatar cómo se concibe desde lo individual y lo grupal en la actuación docente del colectivo de año hacia la formación investigativa en la carrera de Medicina.

Documentos revisados:

- El Plan de estudio D de la carrera.
- La estrategia educativa de la carrera.
- Plan de trabajo metodológico de la carrera y del colectivo de año.
- Plan de superación profesional de la carrera.
- Evaluación docente.
- Las orientaciones metodológicas emanadas del Vicerrectorado Docente.
- Informe de balance anual del año académico y carrera (actas).

Aspectos a revisar:

- Orientación hacia el contenido de la formación investigativa.
- Existencias de metas identificadas en el proceso docente-educativo hacia la investigación.
- Exigencias docentes para la formación del docente investigador.
- Orientación hacia el trabajo en equipo para la formación y desarrollo de la investigación científica y en lo particular la educativa.
- Existen acciones concebidas para la formación investigativa.
- Enfoque del trabajo metodológico.
- Enfoque de la superación profesional.

Anexo 2

Entrevista en profundidad a directivos de la UCMSS

Objetivo: Obtener información acerca de la formación y desarrollo investigativo que poseen los docentes y cómo se proyectan los colectivos de año académico en la mejora del proceso docente educativo desde la investigación educativa en la carrera de Medicina.

Cuestionario:

1. ¿Cuál es el deber ser del docente como investigador?
2. ¿Cómo consideras que se forman y desarrollan los docentes de la carrera de Medicina en la perspectiva de la investigación educativa?
3. ¿Cuáles son las principales fortalezas y limitaciones de los docentes de la carrera de Medicina para enfrentar la función investigativa?
4. ¿Cuáles son las potencialidades de los colectivos de año para desarrollar a los docentes de la carrera de Medicina hacia la investigación educativa?
5. ¿Cuáles son las principales fortalezas y limitaciones de los colectivos de año de la carrera de Medicina para perfeccionar el proceso docente educativo desde la investigación?
6. ¿Qué rol le asigna al trabajo cooperado del colectivo de año para el desarrollo de investigaciones educativas de los docentes en la carrera de medicina?
7. ¿Qué vías de la superación profesional considera más efectivas para potenciar su desarrollo docente hacia la investigación educativa?
8. Otras consideraciones generales que quieran expresar.

Anexo 3

Entrevista grupal en profundidad a los docentes del colectivo de primer año.

Objetivo: Conocer valoraciones acerca de cómo están preparados los docentes para enfrentar la investigación educativa y si el colectivo de año lo favorece.

Indicadores:

- Implicación de los profesores hacia su rol profesional.
- Implicación de los profesores y del colectivo de año en el trabajo cooperativo.
- Implicación del colectivo de año en su labor formativa
- Vías utilizadas para el desarrollo de investigaciones educativas docentes hacia su rol profesional.

Cuestionario:

1. ¿Cómo valora las implicaciones de los profesores en sus funciones docentes desde el colectivo de año?
2. ¿En qué medida se implican los profesores desde el colectivo de año para el trabajo en equipo en función del docente?
3. ¿Cuáles son las principales limitaciones del colectivo de para el desarrollo de investigaciones educativas del docente universitario en su trabajo cooperativo?
4. ¿Qué vías de formación es más efectiva y ajustada para preparar al docente desde el colectivo de año en función de potenciar la investigación educativa?
5. ¿Cuáles son las potencialidades individuales y grupales del colectivo de año para el desarrollo de investigaciones educativas del docente? ¿Cómo se han aprovechado?
6. ¿Qué criterios tiene sobre la preparación recibida en el colectivo de año y su influencia en el desarrollo de investigaciones educativas para una orientación efectiva del docente universitario en el colectivo de año? ¿Qué recomendaciones puede dar al respecto?
7. Otras consideraciones generales que se quieran expresar.

Anexo 4

Entrevista en profundidad al grupo de estudiantes.

Objetivo: Conocer cómo visualizan a sus profesores en su accionar investigativo.

Incluye dos preguntas:

- 1- ¿Cómo visualizan a sus profesores en relación a la problematización y actividad de búsqueda para desarrollar sus clases?
- 2- ¿En qué medida sus profesores motivan y se implican a la realización de actividades de investigación con los estudiantes?

La elección del grupo estudiantil tiene carácter no probabilística e intencional, y lo conforma 32 estudiantes del grupo 14 (cantidad de grupos 16 en totales) y la intencionalidad obedece a que la autora le imparte clases.

Anexo 5

Observación participante a las actividades desarrolladas con los docentes del colectivo de primer año de la carrera de Medicina.

Etapa diagnóstico

Objetivo: Constatar el nivel de formación investigativa del docente para realizar investigaciones educativas durante la realización de actividades formativas.

Indicadores para la observación

1. Dominio de los documentos normativos y metodológicos sobre las investigaciones científicas.
2. Conocimiento que demuestra el docente sobre el nivel de formación investigativa.
3. Si demuestra preparación científica para el vínculo de los contenidos con el desarrollo de investigaciones educativas.
4. Si se siente motivado para desarrollar investigaciones educativas que den solución a los problemas profesionales.
5. Utiliza métodos y procedimientos correctos para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje relacionados con la investigación.
6. Maestría investigativa demostrada.

Anexo 6

Grupos de discusión con el colectivo de primer año.

Objetivo: Determinar las categorías y subcategorías de análisis como sistema orientador de la investigaciones educativas del docentes universitario.

Tema # 1. El proceso de formación docente orientada a la investigación educativa.

Objetivo: Valorar desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, los indicadores constitutivos de la formación investigativa del docente universitario.

Introducción:

Se explica a los docentes del colectivo de año la importancia y objetivo de la actividad a realizar, además se enfatiza en las técnicas participativas como estrategia de desarrollo y normas de procedimientos para el buen desarrollo de la actividad a realizar, estimulando el debate como necesidad en la mejora del desempeño profesional a partir de conocer las exigencias con nuestros docentes en el nivel formativo. Se pregunta por los problemas presentados en la consulta de documentos circulados con anterioridad. Se precisa que es importante aportar lo que se dice, siente y hace desde cada docente.

Desarrollo:

Se organiza el aula de forma tal que permita la visibilidad y comprometimiento de la actividad. Se abre el debate participativo con preguntas que estimulen las respuestas de los participantes.

Se lleva a discusión en primer lugar, la información sintetizada y recogida en: el análisis de documentos, la observación, las entrevistas en profundidad a directivos a docentes del colectivo a estudiantes y la encuesta a los docentes del colectivo de primer año, como muestra de conocimiento en relación a lo que dicen, sienten y hacen los diferentes protagonistas acerca de la formación investigativa del docente para lograrlo.

Posteriormente se precisan:

¿Formación profesional en qué?

¿Formación profesional para qué?

¿Qué encierra la formación investigativa del docente universitario?

¿Qué contiene el Modelo del Profesional de la carrera de Medicina?

Las interrogantes van a guiar el debate, sin menospreciar otras que surjan en el proceso de reflexión y autorreflexión, las que serán atendidas.

Cierre:

Se analizan las posiciones expresadas, y se orienta al grupo para la realización de ideas rectoras como resumen y la toma de posiciones por parte del colectivo.

Tema # 2. El proceso de la investigación educativa en la transformación de la realidad educativa.

Objetivo: Valorar desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, las conductas más apropiadas para la formación investigativa del docente universitario.

Introducción:

Se explica a los docentes el objetivo de la actividad, y la forma en que se desarrollará la actividad a través de la técnica seleccionada, donde cada opinión es válida, el respeto a cada juicio, el derecho a emitir sus valoraciones, saber escuchar, no interrumpir al que tiene la palabra.

Aplicación de la técnica participativa de presentación entre los miembros del grupo. Es decir una lluvia de ideas o "Brainstorming" técnica que facilita la expresión plena y libre de los implicados, las que se relacionan y posteriormente, en un análisis de mayor profundidad, permitirá determinar los objetivos propuestos.

Desarrollo:

En el desarrollo de la actividad se velará por el cumplimiento del objetivo y de las normas, antes explicitadas, a fin de lograr un desarrollo exitoso, a partir del análisis y del compromiso de los participantes, de la independencia y del respeto de los criterios, de estimular el surgimiento de ideas, participación y posterior análisis para asegurar la evaluación reflexiva de lo expuesto.

En la apertura y guía para el debate se orienta a los docentes valorar en primer orden la información sintetizada recogida en: el análisis de documentos, la observación, las entrevistas a directivos, docentes y a estudiantes así como las encuestas a los docentes del colectivo de primer año, como muestra de

conocimiento en relación a lo que dicen, sienten y hacen los diferentes participantes acerca de la labor formativa del docente hacia la investigación educativa del docente universitario.

Posteriormente se valora las conductas de los docentes que favorecen la formación investigativa de los docentes universitarios relacionados con los tres momentos en que se desarrolla el proceso de investigación educativa estableciendo los siguientes cuestionamientos:

¿Qué conductas externas (sus acciones) incluyen el deber ser del docente universitario orientado hacia a la formación investigativa?

¿Qué conductas internas (motivaciones) incluyen el deber ser del docente universitario orientado hacia su formación investigativa?

Cierre:

Se realiza un resumen de los elementos fundamentales que serán asumidos como las conductas más apropiadas en el docente universitario para su formación investigativa.

Tema # 3. El desarrollo de la formación investigativa de los docentes universitarios hacia la investigación educativa en la Medicina.

Objetivo: Valorar desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, el desarrollo de la formación investigativa de los docentes universitarios hacia la investigación educativa como profesional de la carrera de Medicina.

Introducción:

Este grupo de discusión tiene como preparación previa la conformación de tres grupos de diez docentes cada uno (en cada grupo existe un profesor de la mayor categoría docente presente en el colectivo de año).

Se explicará a los docentes el objetivo de la actividad, así como la forma en que se desarrollará, a través de las técnicas seleccionadas, consistentes en grupos de trabajo para determinar en profundidad las exigencias en cada temática que será sometida al debate en el colectivo. Se parte de la formación investigativa definida anteriormente como las que constituyen el deber ser del docente universitario, donde cada grupo llevará a discusión su propuesta.

Desarrollo:

Se retoman los trabajos anteriores analizados en las sesiones de grupo y los informes realizados como documento a reflexionar y se procede a la discusión, a partir de la presentación de la propuesta de cada grupo en la pizarra para ser sometida al debate colectivo, a fin de mejorar la comprensión y elaboración del sistema de orientación que caracterice la formación investigativa del docente. Se utilizará un moderador y un asistente para la conducción de la sesión, que garantizarán la libre expresión, la reflexión y el debate de ideas como esencialidad en torno a la precisión de los elementos que caracterizan cada temática.

Cada grupo asumirá un tipo de formación con su interrogante a solucionar y presentará en el colectivo su propuesta caracterizadora para el debate.

Grupo 1

- Orientación docente hacia la función investigativa del docente universitario en las ciencias médicas.

¿Qué caracteriza al deber ser del docente universitario en su sistema de orientación para la formación investigativa efectiva?

- Orientación docente hacia la transformación de la realidad educativa.

¿Qué caracteriza al deber ser del docente universitario en su sistema de orientación hacia la solución de problemas educativos?

Grupo 2

- Orientación docente hacia el proceso de investigación educativa en las ciencias médicas.

¿Qué caracteriza al deber ser del docente universitario en su sistema de orientación para la investigación educativa?

Grupo 3

- Orientación docente hacia el trabajo cooperativo en la formación investigativa del docente universitario en las ciencias médicas.

¿Qué caracteriza al deber ser del docente universitario en su sistema de orientación para la formación investigativa efectiva hacia el trabajo cooperativo?

Cierre:

Se realizará un resumen de los elementos fundamentales que serán asumidos como sistema orientador del profesor universitario que caracteriza la formación investigativa docente orientada a la investigación educativa, como profesional de la carrera de Medicina, resultado que será utilizado en la determinación del sistema categorial asumido por los participantes.

Anexo 7

Encuesta a docentes del colectivo de primer año.

Objetivo: Valorar la actividad científica que realizan para contribuir al perfeccionamiento de su formación desde una nueva concepción para el trabajo científico investigativo.

Esperamos su colaboración y la honestidad de sus respuestas. Muchas gracias por su colaboración.

Fecha de llenado: _____

1. En relación a su desempeño: (marque con una cruz)

- Categoría docente: Profesor Instructor ____ Profesor Asistente ____
Profesor Auxiliar ____ Profesor Titular ____
- Categoría académica: Máster en Ciencia ____ Especialidad ____
- Categoría científica (Doctor en Ciencias) _____
- Titulación en docencia ¿Cuál? _____

Sobre el aspecto investigativo

2. Valore su preparación para la investigación científica en:

Excelente__ Bien__ Regular__ Mal__

3. En relación a su labor científica:

a) Cantidad de publicaciones en revistas científicas durante los últimos tres años:

- Revistas en base de datos del nivel I _____
- Revistas en base de datos del nivel II _____
- Revistas en base de datos del nivel III _____
- Revistas en base de datos del nivel IV _____
- Otras _____

b) Cantidad de participaciones en eventos científicos durante los últimos tres años:

- Eventos científicos provincial _____
- Eventos científicos de carácter nacional _____
- Eventos científicos Internacional _____
- Congreso Internacional _____

c) Estás trabajando en un proyecto de investigación: SI__NO__

d) Marque con una X el tipo de investigación que realizas:

- En la especialidad _____
- En lo educativo _____
- Ninguna _____

e) Precisar la forma en que ejecutas su labor investigativa, marque con una x según se ajuste a su forma de actuación en la siguiente escala valorativa donde el 1 representa el máximo trabajo individual y el 7 el máximo trabajo grupal.

Indicadores						
1	2	3	4	5	6	7

f) Valore su disposición para la investigación educativa: Excelente ___ Bien ___ Regular ___ Mal ___ Muy Mal ___

g) ¿Cómo valoras al colectivo de año en su orientación hacia la formación docente en el desarrollo de investigaciones para la mejora del proceso docente educativo? Nula ___ Casi nula ___ Aceptable ___ Buena ___ Muy buena ___

Por favor, no deje ningún indicador sin responder. Por eso, cuando tengas dudas sobre alguna respuesta, marque con una X la que se acerque más a su realidad.

¿Cómo valoras sus habilidades investigativas en relación a los siguientes indicadores?	Nula	Casi nula	Aceptable	Buena	Muy buena
Identificar una situación problemática de su profesión docente					
Formular un problema científico					
Definir el objeto de estudio					
Definir el campo de acción del investigador					
Determinar objetivo general					
Elaborar Hipótesis					
Conceptualizar las variables de investigación					
Operacionalizar las variables de investigación					
Elaborar preguntas de investigación					
Elaborar tareas de investigación					

Total					
Elegir métodos del nivel teóricos.					
Elegir métodos del nivel empíricos					
Elegir métodos del nivel Estadístico-matemático					
Dominio de los métodos de investigación					
Dominio de paradigmas, enfoques y estilos para desarrollar la investigación					
Definir la población y muestra a investigar					
Definir criterios de elección de la población y muestra					
Elaborar instrumentos de investigación					
Aplicar instrumentos de investigación					
Capacidad para observar la realidad de estudio					
Capacidad para interpretar los datos recolectados en la investigación					
Comparar la realidad con la teoría científica que domina					
Comparar criterios científicos					
Manejar normas de referencias bibliográficas					
Analizar textos y datos					
Elaborar o asumir una perspectiva teórica en la solución del problema científico					
Total					
Modelar soluciones científicas al problema investigado					
Elaborar conclusiones teóricas					
Redactar informes de investigación					

Anexo 8

Instrumento auto-valorativo para determinar el coeficiente de conocimientos, información y argumentos de los expertos.

Objetivo: Constatar la pertinencia y factibilidad de la Estrategia de superación profesional orientada la investigación a los docentes del colectivo de año de la carrera de Medicina en la UCMSS.

Estimado compañero:

Usted ha sido seleccionado como posible experto que será de gran utilidad para la validación teórica del resultado de la investigación Le solicitamos que responda esta encuesta para determinar el grado de pertinencia de sus conocimientos en el tema.

Gracias por su valiosa ayuda

Cuestionario:

1. Marque con una X en una escala del 1 al 10 (1 es el más bajo y 10 el más alto).

- a) El nivel de conocimientos acerca de la formación investigativa orientada a la investigación educativa de los docentes desde el colectivo de año.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- b) Realice una valoración del grado de influencia de las fuentes que le presentamos a continuación, han tenido para adquirir los conocimiento sobre el tema. Señale con una "X" en la casilla correspondiente.

Fuentes de argumentación	Alta	Medio	Baja
Análisis teóricos propio			
Experiencia de trabajo			
Conocimientos de trabajos de autores nacionales			
Conocimientos de trabajos de autores extranjeros			
Conocimiento sobre el estado actual del problema			
Su intuición.			
Total			

Anexo 9: Tabla: Nivel de Competencia de los Expertos.

Experto	Análisis teórico	Experiencia	Conocimientos de trabajos nacionales	Conocimientos de trabajos extranjeros	Conocimiento del estado actual del problema	Intuición	Ka	Kc	K	Competencia de expertos
1	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	A
2	0,3	0,5	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	A
3	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	M
4	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,73	M
5	0,3	0,4	0,04	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	A
6	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	M
7	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	M
8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	A
9	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,63	M
10	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	A
11	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	A
12	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	A
13	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,68	M
14	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,80	A
15	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,80	A
16	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	1	1	0,73	M
17	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	A
18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	A
19	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,90	A
20	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	0,85	A

Anexo 10

Cuestionario a Expertos

Se está realizando un estudio sobre la propuesta de una estrategia de superación profesional para contribuir con la formación investigativa del docente desde el colectivo de año de la carrera de Medicina en la UCMSS.

En la tabla que le presentamos a continuación, marque con una "X" la evaluación que considere tener los aspectos que le señalamos acerca de la estrategia superación profesional, atendiendo a las siguientes categorías:

M.A: Muy Adecuado B.A: Bastante Adecuado A: Adecuado P.A: Poco Adecuado.

I: Inadecuado

#	Aspectos	MA	BA	A	PA	I
1	Fundamentos en los que se sustenta la estrategia superación profesional.					
2	Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen.					
3	Factibilidad de las etapas de la estrategia superación profesional.					
4	Factibilidad de las acciones para cada etapa.					
5	Ordenamiento de las acciones de la estrategia superación profesional propuesta en correspondencia con el objetivo que se persigue en ella.					
6	Contribución a la formación investigativa esperada del docente según la propuesta.					
7	Rigor científico de la estrategia de superación profesional.					
8	Uso del lenguaje en la redacción de la estrategia superación profesional.					
9	Contribución de la estrategia de superación profesional a la formación investigativa orientada a la investigación educativa y el trabajo cooperado.					
10	Factibilidad y pertinencia de la aplicación de la estrategia de superación profesional en el contexto de la universidad médica.					

¿Desea realizar alguna recomendación para perfeccionar el trabajo?

Nombres y apellidos: _____

Universidad de Ciencias Médicas: _____

Especialidad: _____

Categoría Docente: _____

Calificación profesional (marque con una cruz)

Graduación universitaria _____ Máster _____ Doctor _____

Años de experiencia _____ Años de experiencia investigativa _____

Seguidamente se explican las categorías en las que podrán ser evaluados los indicadores declarados para validar la estrategia.

CATEGORÍAS

Muy Adecuado (MA): Es óptimo el aspecto evaluado.

Bastante Adecuado (BA): Se han expresado elementos básicos en casi toda su totalidad en cuanto al aspecto evaluado.

Adecuado (A): Se han analizado la mayoría de los elementos esenciales del aspecto a evaluar.

Poco Adecuado (PA): Solamente se recogen algunos elementos del aspecto a evaluar, que aportan muy poco a la transformación esperada.

Inadecuado (I): Poco valor o pertinencia en los elementos considerados.

Gracias por su valiosa colaboración.

Anexo 11

Tabla de frecuencias

Frecuencias absolutas de categorías por indicador							
Indicadores	Categorías						Total
	MA	BA	A	PA	I	NR	
1	3	16	1	0	0		20
2	1	15	4	0	0		20
3	0	2	18	0	0		20
4	0	2	18	0	0		20
5	0	4	16	0	0		20
6	2	15	3	0	0		20
7	2	16	2	0	0		20
8	16	4	0	0	0		20
9	1	17	2	0	0		20
10	17	3	0	0	0		20
Total	42	94	64	0	0	0	

Anexo 12

Tabla de frecuencias acumuladas

Frecuencias acumuladas de categorías por indicador					
Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1	2	17	20	20	20
2	1	17	20	20	20
3	0	1	20	20	20
4	0	2	20	20	20
5	0	3	20	20	20
6	3	17	20	20	20
7	3	17	20	20	20
8	17	20	20	20	20
9	2	17	20	20	20
10	16	20	20	20	20

Anexo 13

Tabla de frecuencias relativas acumuladas

Frecuencias acumuladas relativas de categorías por indicador					
Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1	0,10	0,05	1,00	1,00	1,00
2	0,03	0,85	1,00	1,00	1,00
3	0,00	0,15	1,00	1,00	1,00
4	0,00	0,10	1,00	1,00	1,00
5	0,00	0,85	1,00	1,00	1,00
6	0,15	0,85	1,00	1,00	1,00
7	0,10	0,85	1,00	1,00	1,00
8	0,80	0,85	1,00	1,00	1,00
9	0,15	1,00	1,00	1,00	1,00
10	0,85	1,00	1,00	1,00	1,00

Anexo 15

Matriz de relación indicadores-categorías

Indicadores	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1		X			
2		X			
3		X			
4		X			
5		X			
6		X			
7		X			
8	X				
9		X			
10	X				
Total	2	8	0	0	0

Anexo 16

Actividades formativas para la implementación de la Estrategia de Superación Profesional orientada a la formación investigativa del docente de las Ciencias Médicas.

ACTIVIDAD 1: CONFERENCIA ESPECIALIZADA

Elaborada y desarrollada por: Dr. C. Servando Martínez Hernández

Tiempo de duración: 3 horas

Título: El proceso de la investigación educativa

Objetivo: Valorar la importancia del proceso de la investigación educativa en el desarrollo de las investigaciones que transformen la realidad educativa de forma tal que se contribuya con la concepción científica del mundo en los docentes de las ciencias médicas.

Contenido: La investigación educativa, características, enfoques, el método científico, tipos de investigación, etapas de la investigación.

Método: Método expositivo-explicativo.

Procedimientos: se desarrolla los contenidos a partir de los conocimientos previos que poseen los estudiantes, elaborando preguntas heurísticas que favorezcan la reflexión en los contenidos, utilizar momentos de reflexión en pareja y en equipos de tres estudiantes para que en el cambio de la dinámica se realce las motivaciones e interés de los estudiantes hacia los contenidos.

Responsable: Dr. C. Servando Martínez Hernández

Medios de enseñanza: pizarra, memoria flash, computadora y data show

Objetivos específicos:

- Analizar los conceptos de básicos en la investigación educativa de modo que posibilite la comprensión del proceso de investigación.
- Valorar los tipos de enfoques en la investigación educativa de manera que se oriente a los estudiantes en las vías de ejecución de la investigación.

- Distinguir las etapas esenciales del proceso de investigación para su comprensión desde un enfoque de sistema de modo que estimule la formación continua del docente universitario hacia la investigación educativa.

Introducción

Se promueve la importancia de la investigación y su implicación en la práctica social, así como reflexionar en la investigación científica y la investigación educativa en el campo de la educación.

Se lleva a los docentes a reflexionar en ¿Cómo entender la educación como fenómeno social complejo? ¿Qué tan simple y a la vez complejo es la investigación educativa? ¿Investigar para qué? ¿Cómo lo hago? Estos cuestionamientos permiten estimular a los estudiantes hacia el desarrollo en profundidad y de forma colaborativa el análisis y comprensión de los contenidos a desarrollarse.

Desarrollo:

Se desarrollan las siguientes ideas a partir de la reflexión grupal y siguiendo una orientación metodológica heurística.

Se desarrolla la idea que existen tres grandes vías para explicar la realidad:

- El sentido común o conocimiento empírico: Este se basa en la observación simple y en la repetición de actos de forma sucesiva y similar.
- El pensamiento mágico: Se basa en la aceptación de los hechos no conocidos o en la explicación de tales hechos y de las cosas como fenómenos y que están más allá de la naturaleza y del conocimiento humano.
- El método científico: Se basa en la observación sistemática de la realidad, en su medición, en el análisis de sus propiedades y características, en la elaboración de hipótesis su interpretación y contrastación, en la formulación de alternativas de acción o respuesta, llegando a producir ciencia.

Para aplicar el método científico hay que organizar la investigación lo que presupone establecer las etapas del proceso de investigación científica.

La investigación científica es un tipo de investigación, sistemática, controlada, empírica y crítica de proposiciones hipotéticas sobre las presumidas relaciones entre fenómenos naturales. [Kerlinger, 1975]

Se utiliza el conocimiento de los docentes para reflexionar en relación a las etapas del proceso de la investigación educativa destacando lo esencial en cada etapa: situación problemática, preparación previa, planificación de la investigación, ejecución de la investigación, comunicación de los resultados, introducción de los resultados

Se reflexiona desde el trabajo en parejas acerca de:

- ¿Qué es el problema de investigación?

REALIDAD ----- OBSTÁCULO ----- OBJETIVO

- ¿Qué es la situación problemática? Es lo que afecta la vida económica o social de una institución, una comunidad, un territorio o un país y que su solución es de interés para alguien.

Se explica la etapa: Preparación previa

Es la preparación que tiene que hacer el investigador para conocer la esencia de la situación problemática y el estado del arte en que se sitúa

A partir de los conocimientos que se poseen en los docentes se reflexiona primero por equipos de tres acerca de la etapa de planificación y se destaca en el debate los siguientes aspectos: Establecer objetivos a alcanzar según las condiciones dadas.

- Prever vías, pasos y acciones para cumplirlos.
- Distribuir los recursos materiales y humanos disponibles.

- Fijar plazos de ejecución y responsabilidades.

Elementos de la planificación: Introducción, fundamentación, diseño teórico, diseño metodológico, cronograma de ejecución, análisis financiero, referencia bibliográfica, anexos y presentación

PRESENTACIÓN

Se debe realizar con el formato que tenga establecido la institución que realiza el proyecto, la manera más general es la siguiente: nombre de la institución, tipo de informe, título, nombre del autor, nombre del tutor o colaborador, fecha y lugar de elaboración

INTRODUCCIÓN

- Breve descripción de la problemática a investigar
- Señalar de manera general los antecedentes de trabajo realizados anteriormente alrededor de la problemática
- Se define el tema objeto de estudio argumentando su importancia, novedad científica y aportes a la ciencia, destacando su significación teórico - práctico y sus limitaciones

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Síntesis de los resultados alcanzados en la búsqueda bibliográfica
2. Presentación de los aspectos teóricos que serán utilizados en el desarrollo de la investigación y su vinculación con los elementos novedosos
3. Mostrar sin ambigüedades, con coherencia y claridad la necesidad de la investigación, pero lo que se divide en dos etapas

Se reflexiona sobre el Marco Teórico

- Se hace un análisis detallado de la bibliografía

- Se valora de forma crítica cada una de las posiciones que existe
- Queda definida la posición del investigador ante el tema objeto de estudio

Se valora cómo llegar a conformar el Modelo Teórico: es una representación ideal del objeto de estudio a partir del análisis de la bibliografía, las indagaciones realizadas y la experiencia del investigador, y da origen a la hipótesis que es el núcleo de ese modelo teórico

DISEÑO TEÓRICO

Es el núcleo básico a partir del cual se planifica, organiza, ejecuta y evalúa la investigación y en su elaboración queda definido: El problema, el objeto de estudio, los objetivos, el campo de acción, la hipótesis (idea a defender) o preguntas científicas, las variables, las tareas de investigación.

DISEÑO METODOLÓGICO

Permite seleccionar las herramientas necesarias para ejecutar la investigación: la unidad de estudio, la población, muestra, métodos, técnicas, procedimientos y tratamiento estadístico.

CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN

Es un programa donde se concretan las acciones a realizar: se señalan los plazos a ejecutar y los responsables. Se tiene en cuenta: disponibilidad de recursos, la experiencia de los investigadores, la complejidad de los experimentos y tiempo disponible.

ANÁLISIS FINANCIERO

No se puede comenzar una investigación sino se cuenta con el financiamiento para su ejecución, por lo que se debe hacer una valoración económica de los recursos materiales que se necesitan, lo que consta de las partes siguientes: costo de la investigación y estudio de pre factibilidad económica.

BIBLIOGRAFÍA

El gran volumen de información que circula por el mundo actualmente, la necesidad de su consulta y las nuevas tecnologías de soporte, obligan al investigador a conocer todas las fuentes de información posibles, sin embargo se debe dar prioridad a las fuentes primarias y a las publicaciones en bases de datos de alto impacto.

EJECUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- Se ejecuta la investigación de acuerdo con la planificación realizada
- Se utilizan los métodos más adecuados para cada caso
- Se emplearán de forma racional los recursos materiales y humanos disponibles
- Se persigue reducir el tiempo de ejecución y el costo de la investigación

COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS

- Consiste en la elaboración del informe final
- Es la manera de comunicar a la comunidad científica los resultados de la investigación
- El informe debe ser lo suficientemente convincente
- Puede ser como culminación de una investigación o de una etapa de trabajo
- Debe tenerse en cuenta los cuestionamientos o puntos débiles
- Debe dar la posibilidad de reproducir la investigación.

INTRODUCCIÓN DE RESULTADOS

- Se comprueba en la práctica los resultados de la investigación

- Debe realizarse con las exigencias requeridas
- Una investigación no está terminada hasta que los resultados no son introducidos

ETAPAS EN UNA INVESTIGACIÓN (según Hernández Sampieri y otros, 2010)

1. Concebir la idea de la investigación.
2. Plantear el problema de investigación lo que supone: Establecer objetivos de la investigación, desarrollar las preguntas de investigación y justificar la investigación y su viabilidad
3. Elaborar el marco teórico, que supone: revisión de la literatura, construcción o adopción de una teoría
4. Definir si la investigación se inicia como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa y hasta qué nivel llegará.
5. Establecer las hipótesis, detectar las variables, definir conceptual y operacionalmente las mismas.
6. Seleccionar el diseño apropiado de investigación, en particular,
 - Diseño experimental, pre-experimental o cuasi experimental
 - Diseño no experimental
7. Selección de la muestra, precisando: determinación del universo y a extracción de la muestra
8. Recolección de los datos, en particular: la elaboración o selección de los instrumentos de medición y aplicación, el chequeo de la validez y la confiabilidad del instrumento de medición y la codificación de los datos y su vaciado en un archivo apropiado

9. Análisis de los datos, en particular: selección de las pruebas estadísticas, aplicación y análisis de los resultados y interpretación consecuente de los resultados

10. Presentación de los resultados: elaboración del reporte de investigación y presentación del reporte de investigación

La idea inicial. Las fuentes de la idea: experiencias individuales, materiales escritos (libros, revistas, periódicos, tesis), teorías, descubrimientos producto de investigaciones anteriores, conversaciones personales, observaciones de hechos, creencias, presentimientos, etc.

La idea inicial. Las fuentes de la idea. VAGUEDAD: La mayoría de las ideas iniciales son vagas y requieren analizarse cuidadosamente para que sean transformadas en planteamientos más precisos y estructurados.

NECESIDAD DE CONOCER LOS ANTECEDENTES

El conocer los antecedentes ayuda a: no investigar o al menos no investigar de la misma forma alguna cuestión que ya ha sido estudiada, estructurar más formalmente la idea de la investigación y seleccionar la perspectiva principal desde la cual se abordará la idea de la investigación (enfoque principal o fundamental).

COMO GENERAR IDEAS

Dankhe (1986) menciona criterios para generar ideas de investigaciones productivas:

1. Las buenas ideas intrigan, alientan, y excitan al investigador de manera personal
2. Las buenas ideas no son necesariamente “nuevas” pero si “novedosas”
3. Las buenas ideas de investigación pueden servir para elaborar teorías y la solución de problemas

Planteamiento del Problema. Implica:

- Establecer objetivos de la investigación
- Desarrollar las preguntas de investigación
- Justificar la investigación y su viabilidad

Plantear un problema de investigación no es otra cosa que afinar y estructurar más formalmente la idea de la investigación.

Criterios de un buen planteamiento del problema científico (según Kerlinger, 1975, citado por Hernández Sampieri y otros 2010).

1. El problema debe expresar una relación entre dos o más variables.
2. El problema debe estar formulado claramente y sin ambigüedad como preguntas.
3. El planteamiento implica la posibilidad de prueba empírica.

Elementos del planteamiento del problema:

Fundamentales (Objetivos, preguntas de investigación y Justificación)
complementarios (Viabilidad y Consecuencias)

Objetivos de la investigación:

- Son las guías del estudio. Expresan qué se pretende con la investigación.
- Deben redactarse pocos objetivos o en todo caso, uno general y varios específicos.
- Los objetivos de una investigación se redactan como los objetivos de muchas otras actividades. Se formulan comenzando con un verbo en infinitivo. Si hay un objetivo general debe ser redactado en un solo párrafo que responda a las preguntas ¿qué se pretende? ¿dónde, con quién o con qué? ¿cómo se pretende? ¿para qué?

- Si se usan objetivos específicos ellos deben ser más concretos, estar interrelacionados entre sí y con el objetivo general.

Preguntas de investigación

- Son la expresión en sí del problema de investigación en forma de preguntas.
- Pueden ser más o menos generales; pero en la mayoría de los casos es mejor que sean lo más precisas posibles.

Justificación de la investigación: Es la explicación de las razones que motivan el estudio y está dirigida en primer lugar a las personas o instituciones que deben financiar, apoyar o autorizar la investigación.

Normalmente, en la justificación de una investigación se hace referencia a los criterios (a todos a algunos de ellos) para evaluar el potencial de una investigación: conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico, utilidad metodológica y viabilidad.

Cuando un proyecto se presenta a las personas que deben autorizarlo o financiarlo, debe contemplar un análisis de los recursos materiales, humanos y de otro tipo necesario y ser convincente desde el punto de vista de la conveniencia de esta inversión, por ejemplo, con un análisis económico preliminar que demuestre que esta inversión es fácilmente recuperable con los resultados de la investigación.

Consecuencias de la investigación: se habla de las posibles afectaciones o consecuencias de la investigación.

Conclusiones

Se valora la importancia de la investigación educativa como parte de la investigación científica, la que posee los atributos de la segunda, así como se reflexiona en el pensamiento como proceso que incluye etapas interrelacionadas

en función de lograr los fines de la investigación y resolver el problema científico identificado.

Se destaca la complejidad del fenómeno educativo como objeto de estudio de las ciencias de la educación y la necesaria actuación de los docentes en la investigación educativa para transformar la realidad en la que se desempeñan, lo que implica elaborar el proyecto de investigación teniendo en cuenta las exigencias de cada momento anteriormente debatidas.

Trabajo independiente.

1. Sean portadores para el próximo encuentro de la idea de una investigación, propóngala y dígale al grupo cómo llegaron a esta idea, que fuente tuvieron para ello.
2. Elabore una propuesta de diseño teórico de la idea a investigar.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, L. y Gaspar, A. (2010). El arte de investigar el arte. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Álvarez de Zayas, C. M. y Sierra, V. (2002). Metodología de la Investigación Científica. Material de apoyo a la docencia. La Habana. Cuba.
- Best, J. W. (1972). Cómo investigar en la Educación. Ed. Morata. Madrid.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de Investigación Educativa. Ed. CEAC. Barcelona.
- Bunge, M. y Sacristán, M. (2000). La investigación científica: su estrategia y su filosofía. México. Ed. Trillas. Tercera Edición.
- Castellanos, B. (1998). Investigación educativa, nuevos escenarios, nuevas estrategias. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Ciudad de la habana
- Cerda Gutiérrez, H. (2002). *Los elementos de la Investigación. . Ed. Magisterio. Bogotá.*
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2005). *¿Cómo investigar en pedagogía?* Ciudad de la Habana, Cuba

- Chirino, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- Colectivo de autores. (1975). *Metodología del conocimiento científico*. Ed. Ciencias Sociales La Habana.
- Colectivo de autores (2003). *Metodología de la Investigación educacional. Desafíos polémicas actuales*. Ed. Feliz Varela, La Habana Cuba.
- Colas Bravo, M. P. (1994). *Investigación Educativa*. Ed. ALFAR Sevilla.
- García Batista, G. A. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impactos*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- Pérez, G., García batista, G., Nocedo de león, I. y García M.L. (1998). *Metodología de la Investigación educacional*. Primera Parte. Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Editorial McGraw-Hill. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B2AMlek4qOtkRkR0akV5a2tBcG8/view?pref=2&pli=1>
- Machado Bermúdez, R. J. (1988). *Cómo se forma un investigador* Ed. Ciencias Sociales La Habana. Notario de la Torre, A. (1999). *Apuntes para un compendio sobre Metodología de la Investigación Científica*. Material de apoyo a la docencia. Universidad de Pinar del Río.
- Pérez R, G. y Nocedo I. (1983). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica I y II Parte*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- [Rodríguez Gómez, G y Gil Flores, J. \(2002\). Metodología de la investigación cualitativa. Santiago de Cuba: PROGRAFAF. Santiago de Cuba.](#)
- Ruiz Aguilera, A. (1998). *Metodología de la Investigación Educativa*. Ed. UNOESC. Joacaba.
- Valcárcel, N. (2005). *Investigación educativa*. ISPEJV. LA HABANA. CUBA.

ACTIVIDAD 2: TALLERES COMPLEMENTARIOS

PROGRAMA ANALÍTICO: El proceso de la investigación educativa

Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

Duración: 21 horas/clases

Modalidad: Presencial

Profesores: Dr. C. Servando Martínez Hernández, Profesor Auxiliar del Cecess en la UNISS y Lic. Liyipsi Abreu Martín, Profesora asistente de la UCMSS.

Dirigidos a profesores del colectivo de primer año académico de la carrera de Medicina.

Fundamentación

La cultura individual en el desempeño de los docentes universitario está presente (Imbernóm, 2009), y se considera que es arraigada en la mayor parte del claustro en las universidades, por otro lado el sistema social cada vez es más diverso y multicultural unido a esto el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha provocado que las fronteras de la comunicación se hagan menos distantes y más dinámicas, haciendo irremediable e imprescindible su uso en los contextos educativos. (Pantoja y Blanco, 2011).

En este espacio, se configuran las relaciones sociales entre docentes y estudiantes, se construye la identidad de ambos y se ponen a prueba las distintas culturas profesionales docentes, las que tienen como reto el perfeccionamiento continuo del proceso educativo, de esta manera Torres (2016), precisa que uno de los retos y desafío en Cuba es la investigación educativa como actividad social que impulsa las transformaciones entorno del fenómeno educativo y para lo cual el docente debe estar preparado.

Para Blanco y Recarey (1999), Chirino (2002), García (2010), Torres (2016), entre otros, la actuación del docente universitario debe ser de docente investigador de su propia actividad pedagógica, que identifique los problemas de la práctica profesional docente y sean resueltos desde la aplicación del método científico para

lo cual no siempre poseen la preparación que les permita tener un desarrollo efectivo.

La UCMSS no está ajena a esta situación y se identifican limitaciones en relación a la preparación docente hacia la función investigativa, que se hace más aguda ante la perspectiva pedagógica, y es una potencialidad la orientación docente hacia su profesión, por otro lado las relaciones docentes se enfocan a la actuación individual, con carencias evidente en el trabajo cooperado, lo que se hace evidente en las estructuras académicas como el nivel organizativo del año académico.

Tal situación merece ser cambiada a la luz de la concepción histórica cultural y los postulados enunciados por Vigotsky (1987) donde se destaca el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, pilar de la educación desarrolladora que instruye, educa y desarrolla y la variante de aprendizaje cooperativo es consistente al efecto. Esta idea es vital en la formación continua del docente hacia la investigación educativa en las relaciones de trabajo cooperado.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que implica aprender mediante equipos estructurados donde los roles están bien definidos y se orientan a resolver una tarea específica a través de la cooperación, donde la organización de la tarea adquiere sentido en la forma de la organización social y acciones dentro del grupo (Pimienta, 2012), la cual es viable y factible a utilizar desde los colectivos de año en la educación superior.

Los colectivos de años como estructura organizativa del trabajo metodológico (MES, 2007) y célula del trabajo educativo contribuye a la formación del profesional competente y comprometido con su sociedad, a partir de su labor de orientación educativa, de coordinación, de integración y de cumplimiento de sus funciones, todo lo cual pasa en su efectividad por la preparación de sus docentes, como expresión dinámica de su accionar hacia el cumplimiento de sus objetivos. (Paz, y Gámez, 2006).

A lo anterior, se asume que el colectivo en su dinámica es un sistema autorregulador de la personalidad del individuo, donde es vital el papel del adulto para conducir el proceso formativo (Makarenko, 1977), idea que sostiene a los proyectos educativos en la formación del estudiante. (Batista, Rodríguez y Díaz, 2006).

Tal situación permite afirmar que a través de la educación de posgrado y el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que el colectivo de año tiene carácter modificador en lo formativo (Betancourt, 2007), es por ello que los talleres complementarios que se concibe en una modalidad presencial, con carácter flexible y articulado, permite a los matriculados ir venciendo los diferentes objetivos de su formación continua, según las características y condiciones propias.

El curso posibilita un importante impacto social, al permitir relacionar los intereses territoriales y ramales con las necesidades y potencialidades político-ideológicas, científico-técnicas, pedagógicas y culturales de los profesores, contribuyendo así a la labor formativa de los colectivos de año.

Objetivos: desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuya con la orientación docente hacia la investigación educativa desde el trabajo cooperado, de manera que se contribuya con la concepción científica del mundo.

Contenidos: El trabajo cooperativo en el sistema de relaciones hacia el desarrollo de la investigación científica, el diseño teórico y metodológico de la investigación y el informe científico en la investigación educativa.

Indicaciones metodológicas:

Los métodos a aplicar sigue la orientación del trabajo participativo de los estudiantes, el método heurístico, el trabajo investigativo e independiente del estudiante. Los talleres tendrán como dinámica de desarrollo el trabajo en equipos cooperativos de 3 a 4 miembros y se utilizará en el primer encuentro los grupos informales, pero en los otros se crearan grupos formales de trabajo, como forma

de cambiar el estilo de proceder, los que se contextualizarán al año académico, en las problemáticas que pueden ser objeto de estudio y de solución desde la aplicación del método científico. El profesor debe proveer material didáctico como documento base.

Las tareas se establecieron en función de que se emitieran respuestas individuales, después fueran compartidas en el grupo y finalmente los integrantes del equipo llegaran a elaborar una nueva respuesta, a partir de las respuestas individuales. Cada resultado del grupo se presenta por un miembro del grupo escogido al azar y finalmente se entrega el informe final.

Se utiliza el método de puzzle cooperativo de Aronson (En: Bará y Domingo, 2005), donde en un primer momento cada docente resuelve su tarea de forma individual, posteriormente se reúnen los expertos (los representantes de cada grupo en relación a su parte específica en el documento base), con el objetivo de mejorar las producciones individuales y un segundo momento que incluye la reunión del grupo original donde cada experto presenta el resultado individual del grupo de expertos, se establecen cuestionamientos y reflexiones del trabajo. Por último, el equipo se orienta al aprendizaje de todos sus miembros.

Los roles en la reunión de expertos son estáticos (explicar, cuestionar y otro prepara la síntesis y controla el tiempo). Para la reunión del grupo original los roles van rotando (explicación de síntesis de reunión de expertos, pedido de explicaciones para la comprensión y control del tiempo).

Se garantiza la interdependencia positiva al crear condiciones para el análisis individual y grupal tanto en la reunión de expertos como en el grupo original, con roles de actuación.

La exigibilidad personal se manifiesta en la presentación de los resultados de los expertos y en la capacidad de presentación global del trabajo grupal en el análisis del documento base por cualquiera de los integrantes.

El cambio de roles se sostiene en la necesidad de desarrollar la capacidad de expresión, síntesis de ideas, de reflexión y explicación hacia el resto de los integrantes del grupo.

El sistema de talleres se sostiene en principios básicos del trabajo cooperado: responsabilidad individual, Interdependencia positiva, Interacción mutua y participación equilibrada.

El contenido de los materiales base a estudiar se diseñaron en función de los contenidos, pero en el debate se permitió retomar las experiencias individuales y grupales de sus integrantes.

En el desarrollo de los talleres se tomaron en cuenta los siguientes momentos:

- Un primer momento: aseguramiento de las condiciones materiales y organizativas para el desarrollo de relaciones de interdependencia positiva.
- Un segundo momento: estimular el desarrollo de los elementos básicos para que se produzca el trabajo en grupos cooperativos, consistente en: interdependencia positiva, exigibilidad personal; interacción positiva cara a cara, habilidades interpersonales y de grupo y el autoanálisis del grupo, momento donde el intercambio y el establecimiento de relaciones entre el documento base y la experiencia vivencial de los implicados hacen posible que tome sentido formativo la actividad, que los procesos de reflexión y autorreflexión conlleven a la actividad creadora, tomando conciencia y estimulando la actitud favorable hacia la formación integral del estudiante universitario.
- Un tercer momento: conclusivo y de evaluación donde se destaque los elementos distintivos de consenso respecto al documento base y en torno a las vivencias que se tienen, así como una valoración en función de los objetivos trazados de la actividad.

Sistema de evaluación:

Se concibe desde la aplicación de la estrategia participativa, activa y reflexiva de cada grupo cooperado y de los participantes, que favorece la orientación docente

hacia el trabajo de cooperación en la comprensión y desarrollo del proceso de investigación educativa. De esta manera, se aplica indistintamente la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en el proceso evaluativo, se mantiene que el resultado este centrado en los logros cooperados.

Como retroalimentación para el profesor en función de las mejoras del programa de talleres se aplica el Cuestionario de Incidencias Críticas (CUIC) (Bará y Domingo, 2005) que permite recoger en forma individual y anónima la incidencia crítica más positiva y negativa de la actividad, las que procesada serán objeto de comentario al inicio del próximo taller.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, L. y Gaspar, A. (2010). *El arte de investigar el arte*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

Álvarez de Zayas, C. M. y Sierra, V. (2002). *Metodología de la Investigación Científica. Material de apoyo a la docencia. La Habana. Cuba*.

Bará, J. y Domingo, J. (2005). Taller de formación: Técnicas de aprendizaje cooperativo. Desarrollado en la Universidad autónoma de Madrid. Universidad Politécnica de Catalunya. Recuperado de: http://www.uct.cl/cedid/archivos/diplomado/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf

Best, J. W. (1972). *Cómo investigar en la Educación*. Ed. Morata. Madrid.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Ed. CEAC. Barcelona.

Briones, G. (1998). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. Ed. Trillas México.

Bunge, M. y Sacristán, M. (2000). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. México. Ed. Trillas. Tercera Edición.

Castellamos, B. (1998). *Investigación educativa, nuevos escenarios, nuevas estrategias*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Ciudad de la habana.

- Cerda Gutiérrez, H. (2002). *Los elementos de la Investigación*. . Ed. Magisterio. Bogotá.
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2005). *¿Cómo investigar en pedagogía?* Ciudad de la Habana, Cuba.
- Chirino, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- Colectivo de autores. (1975). *Metodología del conocimiento científico*. Ed. Ciencias Sociales La Habana.
- Colectivo de autores (2003). *Metodología de la Investigación educacional. Desafíos polémicas actuales*. Ed. Feliz Varela, La Habana Cuba.
- Colas Bravo, M. P. (1994). *Investigación Educativa*. Ed. ALFAR Sevilla.
- García Batista, G. A. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impactos*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- García, M. R. y González, N. (2012). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 3,(5) pp. 106-128. Recuperado de: <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/80/242>
- González, N. y García, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. Universidad de Cantabria, España. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>

Gutiérrez, M. J. (2009). El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas. Universidad de Girona. UNIVEST 09. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1956/217.pdf?sequence=1>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Editorial McGraw-Hill. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B2AMlek4qOtkRkR0akV5a2tBcG8/view?pref=2&pli=1>

Machado Bermúdez, R. J. (1988). *Cómo se forma un investigador* Ed. Ciencias Sociales La Habana. Notario de la Torre, A. (1999). Apuntes para un compendio sobre Metodología de la Investigación Científica. Material de apoyo a la docencia. Universidad de Pinar del Río.

Pardinas, F. (1999). Metodología y técnica de investigación en las Ciencias Sociales. Ed. Siglo XXI México.

Pérez R, G. y Nocedo I. (1983). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica I y II Parte*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

Pérez, G., García batista, G., Nocedo de león, I. y García M.L. (1998). *Metodología de la Investigación educativa*. Primera Parte. Editorial Pueblo y Educación.

[Rodríguez Gómez, G y Gil Flores, J. \(2002\). Metodología de la investigación cualitativa. Santiago de Cuba: PROGRAFAF. Santiago de Cuba.](#)

Ruiz Aguilera, A. (1998). *Metodología de la Investigación Educativa*. Ed. UNOESC. Joacaba.

Valcárcel, N. (2005). Investigación educativa. ISPEJV. LA HABANA. CUBA.

TALLER 1: EL TRABAJO COOPERATIVO EN EL SISTEMA DE RELACIONES HACIA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Objetivo: Debatir acerca del trabajo cooperativo como relaciones interpersonales en el proceso de la investigación científica que desarrolle habilidades y valores en los docentes para realizar investigaciones educativa desde la cooperación.

Contenido: taller centrado en el trabajo cooperado: su planeación, organización, ejecución y evaluación; proceso de investigación educativa y el trabajo en equipo, diseño de tareas investigativas; estrategias específicas de investigación desde la cooperación.

Diálogo: Entre colegas y con el profesor, desde la actuación de los equipos de trabajo cooperativos.

Se conforman los grupos informales de trabajo cooperativo al azar, garantizando la heterogeneidad de las categorías docentes existentes y se asignan roles entre sus miembros.

El documento base se estructura de forma tal que cada integrante tiene una parte del todo, consistente en el contenido enunciado anteriormente.

El documento base estructurado de forma tal que cada integrante tiene una parte del todo, consistente en: trabajo cooperativo, definición y ventajas; proceso de investigación y el trabajo en equipos de investigadores.

Total de Horas: 3 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente.

Medios de enseñanza: Las TIC, pizarrón y material didáctico como documento base (El proceso de investigación educativa desde la cooperación).

Introducción:

Se realiza una introducción en relación al desarrollo de la investigación científica desde el trabajo en equipo.

Desarrollo:

El profesor organiza el trabajo grupal, ofrece documento base, estructurado en tres partes, se fijan los roles y se realiza un acompañamiento de colaboración hacia las individualidades y los equipos en el desarrollo de las tareas. Se utiliza la técnica de puzzle (Aronson, 1978).

Conclusiones:

El profesor se apoyará en los resultados de la actividad y de forma conjunta con los estudiantes se realizan las inferencias conclusivas de los contenidos tratados que marcan la orientación del trabajo en equipo, en la cooperación, hacia el desarrollo de investigaciones en el campo educativo. Se señalan las cuestiones positivas y las negativas, rectificando errores en los que se incurre.

Sistema de evaluación: según procedimiento antes descritos en el programa y aplicado al contenido particular que se desarrolla.

Bibliografía: contenida en el programa en su base

TALLER 2: DISEÑO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Objetivo: Desarrollar habilidades para la elaboración del diseño teórico que contribuya con la formación investigativa del docente universitario.

Total de Horas: 3 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente.

Contenido: sistema categorial del diseño teórico y sus relaciones dinámicas para la investigación educativa.

Medios de enseñanza: Las TIC, pizarrón y material didáctico como documento base (El diseño teórico de la investigación educativa. Categorías y relaciones dinámicas).

Introducción:

Se realiza una introducción en relación al desarrollo de la investigación científica y en particular hacia las categorías que conforman el diseño teórico, destacando el nivel de relaciones dialécticas entre ellas.

Desarrollo:

El profesor organiza el trabajo grupal, ofrece documento base, estructurado en cuatro partes, se fijan los roles y se realiza un acompañamiento de colaboración hacia las individualidades y los equipos en el desarrollo de las tareas. Se aplica la técnica de puzzle. (Aoronson, 1978)

Conclusiones:

El profesor se apoyará en los resultados de la actividad y de forma conjunta con los estudiantes se realizan las inferencias conclusivas de los contenidos tratados, el diseño teórico de la investigación, que marcan la orientación del investigador hacia el desarrollo de investigaciones en el campo educativo. Se señalan las cuestiones positivas y las negativas, rectificando errores en los que se incurre.

Sistema de evaluación: según procedimiento antes descritos en el programa y aplicado al contenido particular que se desarrolla.

Bibliografía: contenida del programa en su base.

TALLER 3: DEBATE ACERCA DE LA ELABORACIÓN DEL DISEÑO TEÓRICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Objetivo: debatir el diseño teórico de la investigación desde la orientación que tiene el investigador en la solución del problema científico identificado en su contexto de investigación, de manera que se contribuya con la formación investigativa del docente universitario de las ciencias médicas.

Total de Horas: 3 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente.

Contenido: sistema categorial del diseño teórico y sus relaciones dinámicas para la investigación educativa.

Medios de enseñanza: Las TIC, pizarrón y material didáctico como documento base (El diseño teórico de la investigación educativa. Categorías y relaciones dinámicas).

Introducción:

Se realiza una introducción en relación al desarrollo de la investigación científica y en particular hacia las categorías que conforman el diseño teórico, destacando el nivel de relaciones dialécticas entre ellas, pero haciendo hincapié en su aplicación práctica y en particular en el año ecdémico como contexto de actuación profesional.

Desarrollo:

El profesor organiza el trabajo grupal, se utiliza como documento base los diseños presentados por cada estudiante, se selecciona una al azar, el cual es motivo de análisis y dentro del equipo conformado por cuatro se retoma roles que identifiquen categorías del diseño, los que se debaten en el grupo de expertos y en el grupo original. Ser presenta ante el grupo por ponencias y oponencia.

Conclusiones:

El profesor se apoyará en los resultados de la actividad y de forma conjunta con los estudiantes se realizan las inferencias conclusivas de los contenidos tratados, el diseño teórico de la investigación, que marcan la orientación del investigador hacia el desarrollo de investigaciones en el campo educativo. Se señalan las cuestiones positivas y las negativas, rectificando errores en los que se incurre.

Sistema de evaluación: según procedimiento antes descritos en el programa y aplicado al contenido particular que se desarrolla.

Bibliografía: contenida en el programa en su base.

TALLER 4: DISEÑO METODOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: POBLACIÓN, MUESTRA Y UNIDAD DE ANÁLISIS. LOS MÉTODOS TEÓRICOS

Objetivo: argumentar los elementos en estudio, que son componentes del diseño metodológico de la investigación educativa, desde una concepción sistémica en unidad con el diseño teórico, de manera tal que contribuya con el pensamiento procedimental y abstracto en el estudio del objeto de investigación.

Total de Horas: 3 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente

Contenido: El diseño metodológico de la investigación educativa: la población, muestra y unidad de estudio. Los métodos teóricos en la investigación educativa.

Medios de enseñanza: Las TIC, pizarrón y material didáctico como documento base (El diseño metodológico de la investigación educativa. La Población, muestra y unidad de estudio. Los métodos teóricos.

Introducción:

Se realiza una introducción en relación al desarrollo de la investigación científica y en particular hacia las categorías en estudio del diseño metodológico, destacando el nivel de relaciones dialécticas entre ellas y con el diseño teórico.

Desarrollo:

El profesor organiza el trabajo grupal. En un primer momento se hace reflexionar por pareja acerca de las categorías de población, muestra y unidad de estudio y sus relaciones dialécticas. En un segundo momento se prepara documento base, estructurado en cuatro partes, en relación a los principales métodos de nivel teórico. Se fijan los roles individuales y grupales según técnica de puzzle (Aoronson, 1978), seguidamente se realiza un acompañamiento de colaboración hacia las individualidades y los equipos en el desarrollo de las tareas.

Conclusiones:

El profesor se apoyará en los resultados de la actividad y de forma conjunta con los estudiantes se realizan las inferencias conclusivas de los contenidos tratados, el diseño metodológico de la investigación, que marcan la orientación del investigador hacia el desarrollo de investigaciones en el campo educativo. Se señalan las cuestiones positivas y las negativas, rectificando errores en los que se incurre.

Sistema de evaluación: según procedimiento antes descritos en el programa y aplicado al contenido particular que se desarrolla.

Bibliografía: contenida del programa en su base

TALLER 5: DISEÑO METODOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: MÉTODOS EMPÍRICOS Y ESTADÍSTICO-MATEMÁTICO

Objetivo: argumentar los métodos empíricos y estadístico-matemáticos del diseño metodológico de la investigación educativa, desde una concepción sistémica en unidad con el diseño teórico, de manera tal que contribuya con el pensamiento procedimental y abstracto en el estudio del objeto de investigación.

Total de Horas: 3 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente

Contenido: El diseño metodológico de la investigación educativa: los métodos empíricos y estadístico-matemáticos en la investigación educativa.

Medios de enseñanza: Las TIC, pizarrón y material didáctico como documento base (El diseño metodológico de la investigación educativa. los métodos empíricos y estadístico-matemáticos.

Introducción:

Se realiza una introducción en relación al desarrollo de la investigación científica y en particular hacia las categorías en estudio del diseño metodológico, los métodos empíricos y estadístico-matemático destacando el nivel de relaciones dialécticas entre ellas y con el diseño teórico.

Desarrollo:

El profesor organiza el trabajo grupal. En un primer momento se prepara documento base, estructurado en cuatro partes, en relación a los principales métodos empíricos. Se fijan los roles individuales y grupales según técnica de puzzle (Aronson, 1978), seguidamente se realiza un acompañamiento de colaboración hacia las individualidades y los equipos en el desarrollo de las tareas. En un segundo momento se reflexiona de manera grupal en relación a los métodos de nivel estadístico-matemático.

Conclusiones:

El profesor se apoyará en los resultados de la actividad y de forma conjunta con los estudiantes se realizan las inferencias conclusivas de los contenidos tratados, el diseño metodológico de la investigación, que marcan la orientación del investigador hacia el desarrollo de investigaciones en el campo educativo. Se señalan las cuestiones positivas y las negativas, rectificando errores en los que se incurre.

Sistema de evaluación: según procedimiento antes descritos en el programa y aplicado al contenido particular que se desarrolla.

Bibliografía: contenida del programa en su base

TALLER 6: MARCO TEÓRICO EN LA INVESTIGACIÓN

Objetivo: Debatir acerca de la posición teórica metodológica del investigador de forma tal que contribuya con la formación investigativa del docente universitario.

Total de Horas: 3 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente.

Contenido: el marco teórico en la investigación educativa: funciones, etapas, estrategias a seguir.

Introducción:

Se realiza una introducción en relación al desarrollo de la investigación científica y en particular hacia las categorías en estudio el marco teórico, destacando el nivel de relaciones dialécticas con el diseño teórico.

Desarrollo:

El profesor organiza el trabajo grupal. Se realiza un análisis de las propuestas individuales en equipos. En cada equipo se selecciona un experto para reflexionar en: funciones, etapas, estrategias a seguir. Se presentan en cada equipo una propuesta y selecciona el equipo oponente.

Conclusiones:

El profesor se apoyará en los resultados de la actividad y de forma conjunta con los estudiantes se realizan las inferencias conclusivas de los contenidos tratados, el marco teórico de la investigación, que marcan la orientación del investigador hacia el desarrollo de la teoría que sustenta al estudio. Se señalan las cuestiones positivas y las negativas, rectificando errores en los que se incurre.

Sistema de evaluación: según procedimiento antes descritos en el programa y aplicado al contenido particular que se desarrolla.

Bibliografía: contenida del programa en su base

TALLER 7: INFORME CIENTÍFICO ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Objetivo: Desarrollar habilidades para la elaboración del informe científico que contribuya con la formación investigativa del docente universitario.

Total de Horas: 3 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente.

Contenido: Elaboración del Informe científico en la investigación educativa: características, estructura, exigencias y contenido del informe.

Introducción:

Se realiza una introducción en relación al desarrollo de la investigación científica y en particular hacia el proceso de redacción del informe científico.

Desarrollo:

El profesor organiza el trabajo grupal. Se ofrece un documento sin estructurar. Se hace un análisis por equipo. Y se presentan resultados estructurados por varios ponentes. Las presentaciones llevan oponente. La evaluación es grupal por el resultado del equipo.

Conclusiones:

El profesor se apoyará en los resultados de la actividad y de forma conjunta con los estudiantes se realizan las inferencias conclusivas de los contenidos tratados, el informe de investigación. Se señalan las cuestiones positivas y las negativas, rectificando errores en los que se incurre.

Sistema de evaluación: según procedimiento antes descritos en el programa y aplicado al contenido particular que se desarrolla.

Bibliografía: contenida del programa en su base