



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**PERTINENCIA DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
EN LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
UTILIZADAS EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN
DOCENCIA SUPERIOR, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ.**

DOCTORANDA ANA BEATRIZ AIZPURÚA

CÉDULA: 4-283-435

ASESOR:

DOCTOR MAIR SITTON

DAVID, CHIRIQUÍ

2024

HOJA DE APROBACIÓN DEL TRIBUNAL EXAMINADOR

DR. MAHIR SITTON
ASESOR

DR. GLORIA GONZÁLEZ
JURADO

DR. HERIBERTO FRANCO
JURADO

Dada en la ciudad universitaria a los 16 días de julio de 2025.

Dedicatoria

A Dios todopoderoso, por su infinita bondad y por estar siempre conmigo.

A mi familia, por acompañarme en cada una de las metas que me propuse, brindándome su constante apoyo.

A mi madre, Dra. Julieta Ledezma Cabrera, inspiración y ejemplo a seguir. Me considero una persona privilegiada por tener una madre como usted: la mejor madre y abuela del mundo. Gracias por motivarme a continuar preparándome para ser competitiva en el ámbito profesional y académico. Ha estado a mi lado en cada tropiezo y en cada triunfo de mi vida.

Agradecimiento

Agradezco, en primer lugar, a Dios, por su presencia en mi vida, por acrecentar mi fe y darme la fortaleza necesaria para culminar este proyecto doctoral.

Un infinito agradecimiento a mi madre, Dra. Julieta Ledezma, por ser inspiración y sostén en cada momento; su presencia ha marcado una diferencia significativa en mi vida y en esta investigación.

A mi familia, bastión de fortaleza y confianza; a mis hermanos Tomás José, José Luis y al entrañable Félix Orlando (Q.E.P.D.), cuyo legado de enseñanzas y amor siguen iluminando mi camino.

A mi esposo, Pablo Quintero, y a mis hijos Christopher, Paola Julieth y Pablo Nelson, por su amor, dedicación y por las largas horas de espera mientras cumplía con mis deberes académicos. Son mi motivación e inspiración, y llenan mi vida de sentido y felicidad.

Agradezco al Dr. Mair Sitton, asesor de esta tesis, por compartir su conocimiento, experiencia investigativa y sabiduría. Sus valiosas orientaciones y su paciencia fueron fundamentales para mi crecimiento académico.

A los jurados de tesis, Dra. Gloria González y Dr. Heriberto Franco, por sus aportes académicos y valiosa retroalimentación en la construcción de este trabajo.

A los profesores del programa de posgrado, quienes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje fungieron como fuente de saberes.

A la Universidad Autónoma de Chiriquí, por abrirme las puertas al conocimiento y a la investigación.

Índice general

Hoja del tribunal.....	2
Dedicatoria.....	3
Agradecimiento.....	4
Indice general.....	5
Indice de tablas.....	12
Indice de figuras.....	13
Resumen.....	15
Abstract.....	16
Introducción.....	17
CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO.....	20
1.1. Antecedentes.....	21
1.2. Aspectos generales.....	30
1.3. Planteamiento del problema de investigación.....	37
1.4. Delimitación o alcances del proyecto.....	40
1.4.1. Delimitación del tiempo.....	41
1.4.2. Delimitación de contexto.....	41
1.4.3. Delimitación geográfica.....	41
1.5. Objetivos de la investigación.....	41
1.5.1. Objetivo general.....	42

1.5.2. Objetivos específicos.....	42
1.5.3. Objetivo Creativo.....	43
1.6. Supuestos o Hipótesis.....	43
1.7. Definición de variables y conceptos técnico.....	44
1.8. Limitaciones o restricciones del trabajo.....	47
1.9. Justificación.....	48
1.9. 1. Importancia de la Investigación.....	51
1.9.2. Aportes del Proyecto de Investigación.....	51
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	54
2.1. Gestión de la calidad.....	55
2.2. Gestión de la calidad educativa.....	56
2.3. Definición de la gestión de la calidad educativa.....	57
2.3.1. Estructura curricular.....	59
2.3.1.1. Aspecto Estructura Curricular.....	62
2.3.1.1.1. Misión.....	62
2.3.1.1.2. Visión.....	62
2.3.1.1.3. Competencias.....	62
2.3.1.1.4. Contenidos curriculares.....	63
2.3.1.1.5. Programas.....	63
2.3.1.1.6. Proyectos de investigación.....	63
2.3.1.1.7. Innovación.....	64
2.3.1.1.8. Extensión.....	64

2.3.1.1.9. Movilidad	65
2.3.2. Aspecto Recursos Humanos.....	68
2.3.2.1. Selección de docentes.....	68
2.3.2.2. Perfeccionamiento docente, personal administrativo, técnico y de apoyo....	69
2.3.2.3. Actividades de intercambio académicos, instrumento de evaluación del personal.....	70
2.3.2.4. Instrumento de evaluación del personal	70
2.3.3. Aspecto Enseñanza y aprendizaje.....	71
2.3.3.1. Admisión de los estudiantes.....	71
2.3.3.2. Proceso enseñanza y aprendizaje.....	72
2.3.3.3. Tutorías de tesis y trabajos académicos.....	73
2.3.3.4. Cursos del programa.....	76
2.3.3.5. Plataforma virtual.....	77
2.3.4. Aspecto infraestructura y recursos para el proceso educativo.....	77
2.3.4.1. Infraestructura, laboratorios y equipamiento.....	77
2.3.4.2. Servicio de biblioteca.....	79
2.3.4.3. Recursos de enseñanza	79
2.3.4.4. Servicios de cafeterías	80
2.4 Estrategias de enseñanza y aprendizaje en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.....	80
2.4.1. Aproximación teórico-conceptual.....	83
2.4.2 Las estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias.....	87

2.4.3. Tipología de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	93
2.4.3.1. Estrategias de aprendizaje.....	94
2.4.4 Competencias investigativas.....	98
2.4.5 Estrategias pedagógicas dinamizadoras para el fortalecimiento de las competencias investigativas.....	101
2.4.6 Competencias investigativas: Una alternativa organizacional.....	106
2.4.7 Competencias investigativas cognitivas.....	107
2.4.7.1. Título de investigación.....	107
2.4.7.2. El problema de investigación.....	108
2.4.7.3. Objetivos de investigación.....	108
2.4.7.4. Justificación de la investigación.....	109
2.4.7.5. Antecedentes de la investigación.....	110
2.4.7.6. Bases teóricas:.....	110
2.4.8 Competencias investigativas procedimentales.....	111
2.4.8.1. Hipótesis y variables.....	111
2.4.8.2. Diseño metodológico.....	112
2.4.8.3. Diseño muestral.....	113
2.4.9 Competencias investigativas actitudinales.....	114
2.4.9.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	115
2.4.9.2. Métodos de análisis de datos.....	116
2.4.9.3. Normas de investigación.....	117
2.4.9.4. Referencias bibliográficas.....	118

2.4.9.5. Anexos.....	119
2.5. Teoría de los Pilares de la Educación	120
2.6. Teoría de los Saberes de la Educación.....	122
2.7. Teorías de la Calidad de la Educación.....	125
2.8. Consideraciones en la Planificación de la Enseñanza Superior.....	128
2.9. Generalidades de los Programas de Maestría en Docencia Superior.....	129
2.10. Conceptualización.....	130
2.10.1. Objetivo.....	131
2.10.2. Importancia.....	131
2.10.3. Programas informáticos.....	133
2.11. La calidad de la educación frente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	134
2.12. Las políticas educativas hacia la calidad de la educación.....	135
3. Marco Legal.....	137
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	140
3.1. Estudio y aplicación del método seleccionado.....	141
3.1.1. Paradigma, tipo, enfoque del estudio.....	141
3.2. Fuentes de Información.....	142
3.2.1. Fuentes Materiales.....	143
3.2.1.1. Fuentes Primarias.....	143
3.2.1.2. Fuentes Secundarias.....	143
3.3. Población.....	143

3.4. Supuestos Generales	145
3.5. Variables, dimensiones e indicadores.....	146
3.5.1. Variables.....	146
3.5.1.1. Gestión de calidad educativa. Variable independiente.....	146
3.5.1.2. Estrategias de Enseñanza y aprendizaje.....	147
3.6. Técnicas para el análisis de los datos.....	148
3.6.1. Entrevista.....	148
3.6.2. La encuesta.....	148
3.7. Tratamiento de la información	149
3.8. Análisis de información.....	149
3.9. Validación del instrumento.....	149
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	151
4.1 Análisis de los resultados: Gestión educativa	152
4.2. Análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la mejora continua en la calidad educativa.....	165
4.3. Análisis cualitativo de la entrevista aplicada a docentes, administrativos y estudiantes.....	183
4.4. Competencias investigativas.....	196
4.5 Determinar el grado de pertinencia existente entre la Gestión de la Calidad Educativa en las Estrategias de Enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.	209
4.5.1. Prueba de hipótesis.....	209

4.5.2. Discusión de los resultados.....	211
CONCLUSIONES.....	215
RECOMENDACIONES.....	218
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	220
CAPÍTULO V. PROPUESTA.....	229
ANEXOS.....	265

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Componentes de la teoría de los pilares de la educación.....	121
Tabla 2. Componentes de la teoría de los saberes de la educación.....	123
Tabla 3. Componentes de la teoría de calidad de la educación.....	126
Tabla 4. Población y muestra.....	144
Tabla 5. Estadística de fiabilidad.....	150
Tabla 6. Dimensión: Aspectos Estructura Curricular (ítem 1-5).....	153
Tabla 7. Dimensión Aspectos Recursos (agrupada)	155
Tabla 8. Dimensión Aspectos Enseñanza y aprendizaje (agrupada).....	157
Tabla 9. Dimensión Aspectos Infraestructura-Recursos (agrupada).....	159
Tabla 10. Dimensión Gestión de la Calidad Educativa (agrupada).....	161
Tabla 11. Grado de gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.....	163
Tabla 12. Dimensión Objetivos.....	166
Tabla 13. Dimensión Resúmenes.....	168
Tabla 14. Dimensión Ilustraciones.....	170
Tabla 15. Dimensión Preguntas intercaladas.....	172
Tabla 16. Dimensión Habilidades cognitivas.....	174
Tabla 17. Dimensión Técnicas intercaladas y manejo de recursos.....	176
Tabla 18. Dimensión Técnicas de búsqueda y codificación de información.....	178
Tabla 19. Dimensión Habilidades para administrar la información.....	180

Tabla 20. Criterios considerados para una gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza- aprendizaje.....	193
Tabla 21. Dimensión: Competencias investigativas cognitivas.....	197
Tabla 22. Dimensión: Competencias investigativas procedimentales.....	199
Tabla 23. Dimensión: Competencias investigativas actitudinales.....	201
Tabla 24. Dimensión: Competencias disciplinares (saber).....	203
Tabla 25. Dimensión: Competencias metodológicas (saber hacer).....	205
Tabla 26. Dimensión: Competencias personales (saber ser).....	207
Tabla 27. Prueba Rho de Spearman.....	210

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensión: Aspectos Estructura Curricular (ítem 1-5).....	154
Figura 2. Dimensión Aspectos Recursos (agrupada).....	156
Figura 3. Dimensión Aspectos Enseñanza y aprendizaje (agrupada).....	158
Figura 4. Dimensión Aspectos Infraestructura-Recursos (agrupada).....	160
Figura 5. Dimensión Gestión de la Calidad Educativa (agrupada).....	162
Figura 6. Grado de gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.....	165
Figura 7. Dimensión Objetivos.....	167
Figura 8. Dimensión Resúmenes.....	169
Figura 9. Dimensión Ilustraciones.....	171

Figura 10. Dimensión Preguntas intercaladas	173
Figura 11. Dimensión Habilidades cognitivas.....	175
Figura 12. Dimensión Técnicas intercaladas y manejo de recursos.....	177
Figura 13. Dimensión Técnicas de búsqueda y codificación de información.....	179
Figura 14. Dimensión Habilidades para administrar la información.....	181
Figura 15. Dimensión: Competencias investigativas cognitivas.....	198
Figura 16. Dimensión: Competencias investigativas procedimentales.....	200
Figura 17. Dimensión: Competencias investigativas actitudinales.....	202
Figura 18. Dimensión: Competencias disciplinares (saber).....	204
Figura 19. Dimensión: Competencias metodológicas (saber hacer).....	206
Figura 20. Dimensión: Competencias personales (saber ser).....	208

Resumen

La calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un eje central en la gestión educativa actual, especialmente en los programas de posgrado. Esta investigación se enmarca en la necesidad de redefinir la esencia misma de la educación y sus propósitos, abordando la pertinencia y coherencia entre la gestión de la calidad educativa y las estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas. Desde esta perspectiva, se reconoce que las instituciones de educación superior deben generar modelos pedagógicos innovadores que fomenten no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias investigativas, lo que garantiza una formación integral alineada con los retos contemporáneos.

El estudio se desarrolló con el objetivo general de determinar el grado de pertinencia existente entre la gestión de la calidad educativa y las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los programas de Posgrado en Docencia Superior de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Metodológicamente, se expresa que el estudio se sustentó en el paradigma positivista, bajo un enfoque mixto y con una tipología descriptiva-correlacional, considerando como población administrativos, docentes y estudiantes del programa de Postgrados en Docencia Superior, con una muestra de 160 estudiantes y un censo de 132 docentes. Los datos fueron recolectados mediante encuestas y entrevistas semiestructuradas.

Entre los hallazgos más relevantes, se identificó que la estructura curricular requiere ser revisada, particularmente en lo que respecta a las estrategias didácticas. Los docentes reconocen la necesidad de adaptar los contenidos para fortalecer la gestión educativa, mientras que los estudiantes demandan metodologías más dinámicas y tecnológicas que fomenten su autonomía y preparación para el entorno laboral. Se concluye que existe una correlación significativa entre la gestión de la calidad educativa y las estrategias pedagógicas aplicadas, lo que subraya la necesidad de una transformación sistemática y sostenida en los programas de posgrado. Esta reflexión condujo a la elaboración de un modelo creativo como propuesta orientada al mejoramiento curricular, fortalecimiento de las competencias investigativas y consolidación de la calidad en la educación superior.

Palabras clave: Aprendizaje, calidad, competencias investigativas, educación, enseñanza, estrategias, Gestión.

Abstract

The quality in teaching and learning processes is a central pillar of current educational management, especially in graduate programs. This research is framed within the need to redefine the very essence of education and its purposes, addressing the relevance and coherence between educational quality management and the teaching and learning strategies applied. From this perspective, it is recognized that higher education institutions must generate innovative pedagogical models that foster not only the acquisition of knowledge but also the development of research skills, ensuring comprehensive training aligned with contemporary challenges.

The study was conducted with the general objective of determining the degree of relevance between educational quality management and the teaching and learning strategies used in the graduate programs of the Faculty of Educational Sciences at the Autonomous University of Chiriquí. The research was based on the positivist paradigm, using a mixed approach and a descriptive-correlational typology. The sample consisted of administrators, faculty, and students from the Master's in Higher Education program, with a sample of 160 students and a census of 132 faculty members. Data were collected through surveys and semi-structured interviews.

Among the most relevant findings, it was identified that the curricular structure requires review and innovation, particularly with regard to teaching strategies. Faculty members recognize the need to adapt content to strengthen educational management, while students demand more dynamic and technological methodologies that foster their autonomy and preparation for the workplace. It is concluded that there is a significant correlation between educational quality management and the pedagogical strategies applied, which underscores the need for systematic and sustained transformation in graduate programs. This reflection led to the development of a creative model as a proposal aimed at improving the curriculum, strengthening research competencies, and consolidating quality in higher education.

Keywords: Management, quality, education, strategies, teaching, learning, skills, research.

Introducción

La investigación es un proceso intelectual por medio del cual se logran aportes que permiten conocer y transformar la realidad del campo de la investigación, la innovación y la actualización de las universidades. En muchos países, las universidades desarrollan programas de estudios de posgrado, sin embargo, pocas veces logran desempeñar con eficacia tan exigente labor; dicha situación, ha generado una preocupación constante del personal administrativo, docente de investigación de instituciones del nivel superior durante los últimos años.

La formación académica, específicamente en las áreas de especialización profesional, persigue objetivos definidos en la preparación de individuos para su inmersión en los contextos laborales a nivel local, regional, nacional e internacional. El profesional egresado debe poseer la capacidad de afrontar los desafíos inherentes a estos entornos dinámicos. En este sentido, el sistema educativo asume la responsabilidad fundamental de influir en factores que propician la generación de capital humano cualificado. Se requiere, por tanto, la formación de individuos con modelos mentales orientados hacia la consecución de resultados, la calidad, el aprendizaje continuo, la creatividad, la gestión del riesgo y la incertidumbre.

Asimismo, es imperativo que hayan desarrollado competencias básicas, ciudadanas y laborales que les permitan aplicar sus recursos cognitivos en el ámbito profesional, contribuyendo a la generación de conocimiento, al desarrollo de habilidades y destrezas específicas, y a su desempeño en diversos escenarios bajo principios éticos rigurosos. En

consecuencia, a lo antes mencionado, la preparación, formación y el manejo científico en el área del saber específico del docente de educación superior, deben estar acompañado de una práctica pedagógica desarrolladora de cultura y producción científica, elevando, así, la calidad de su labor profesional y esto directamente se encuentra en relación con la calidad de su producción intelectual.

Es, entonces, que para la realización de la presente investigación se desarrolló en el marco de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, con el propósito de determinar el grado de pertinencia existente entre la gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de alcanzar competencias investigativas, utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior en Docencia Superior, para ello, se hizo indispensable sistematizar los siguientes pasos:

Capítulo I. Marco introductorio, en el cual se indagó sobre los antecedentes que dieron respaldo al estudio con el objeto de nutrir tanto el contenido y variables que se presentaron, así como, los aportes que estos brindaron a la investigación. Por otra parte, se realizó un planteamiento del problema de investigación, justificación, importancia y aportes, delimitación, supuestos o hipótesis, objetivos generales y específicos, definición de variables y términos técnicos, con sus diferentes componentes, pertinencia social, calidad de la educación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las competencias investigativas, formación académica y profesional.

Capítulo II. Marco teórico, los cuales conceptualmente sustentaron las variables Gestión de la Calidad Educativa, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje y Competencias Investigativas, presentando una aproximación teórico-conceptual, tipología de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, teoría de los Pilares de la Educación, teorías de los Saberes de la Educación, teoría de la Calidad de la Educación, Generalidades de los Programas de Docencia Superior, Calidad de la educación frente a las estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, las políticas educativas hacia la calidad de la educación.

Capítulo III. Marco metodológico, se presenta el tipo de investigación, diseño de la investigación, fuentes de información, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Capítulo IV. Análisis e interpretación de los resultados, a través de procedimientos estadísticos, se procedió a dar respuesta al enfoque cuantitativo y cualitativo, permitiendo construir la información emitida por los entrevistados.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones.

Capítulo VI. Presentación del Modelo Propuesta doctoral.

Para concluir, se presentaron las referencias bibliográficas consultadas y citadas, donde se recoge de manera somera los autores de diversas investigaciones referentes a la temática en estudio y la presentación de anexos.

CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO

1.1. Antecedentes

Prácticamente, en todas las universidades del mundo se llevan a cabo programas de estudios superiores, no obstante, pocas veces logran desempeñar con eficacia tan severa labor; lo que ha generado cierta inquietud en el personal administrativo y docente de investigación de dichas instituciones. En ese sentido, el análisis de la calidad de la educación a través de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los programas de Posgrado en Docencia Superior, representa un proceso intelectual por medio del cual se busca obtener aportes que permiten conocer y convertir la realidad del campo de la investigación, la innovación y la actualización de las universidades.

En Panamá, al igual que los demás países de la región, las universidades estatales gozan de autonomía, lo que les permite regularse a sí mismas en el marco establecido por la Constitución Política y sus disposiciones constitutivas. Por otra parte, la autorización de la creación de universidades privadas en Panamá, se realiza mediante Decretos Ejecutivos como un acto conjunto del Ministerio de Educación y la Presidencia de la República. No obstante, se establece que “...la Universidad Oficial del Estado fiscalizará a las universidades particulares aprobadas oficialmente, para garantizar los títulos que expiden y revalidan los de universidades extranjeras en los casos que la Ley establece”. (Constitución, 1972, Art. 95).

En 1995, las universidades panameñas (públicas y privadas), a iniciativa del rector de la Universidad de Panamá (CONARE), establecieron el Consejo de Rectores de Panamá para atender a todos los sectores de la administración educativa como el recurso humano,

recursos físicos, hacen de la educación universitaria un trabajo mancomunado logrando atención asertiva en cada una de las instituciones universitarias (Tunnermann, 2008: p. 326).

El Consejo, en este marco, formuló la iniciativa para establecer un Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Universitaria. Subsiguientemente, se alcanzó un consenso en torno a un proyecto de ley que da origen al Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. Dentro de este sistema, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) se erige como la máxima autoridad rectora.

Al respecto, se precisa que el CONEAUPA, en su modelo de Evaluación y Acreditación Institucional Universitaria de Panamá, del 16 de julio de 2010, señala la importancia de valorar la calidad y sostiene que los indicadores son las herramientas utilizadas para medir cualitativa o cuantitativamente un subcomponente específico.

Originalmente, este organismo fue establecido por la Ley 30 del 20 de julio de 2006, promulgada por la Asamblea Nacional de Panamá. Sin embargo, dicha legislación fue posteriormente abrogada por la Ley 52 del 26 de junio de 2015. Esta última ley, en sus artículos 11 a 15, instituye la obligatoriedad para las universidades, tanto oficiales como particulares, de someterse periódicamente a procesos de autoevaluación y acreditación de sus programas y carreras académicas.

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), ha dirigido sus esfuerzos para que las universidades panameñas cumplan

con el proceso de autoevaluación y acreditación de programas y carreras periódicamente. En este caso en particular, los programas de Postgrados en Docencia Superior por sus años de existencia deben cumplir con un proceso de autoevaluación que garantice su pertinencia social y académica. Por consiguiente, la educación constituye uno de los pilares fundamentales del estado de derecho y del desarrollo político, social, económico y cultural; por lo que los cambios en el contexto mundial, regional y nacional advierten la pertinencia del análisis de los modelos pedagógicos, curriculares y de gestión de la educación superior.

Con base a lo planteado, a continuación, se muestran investigaciones vinculadas con el tema de investigación en estudio. Considerando con ello, que es menester de las políticas del Estado, velar porque las universidades deben avanzar para liderar la calidad educativa, la formación y transición hacia la sociedad del conocimiento como lo señalan (Berlanga, et al.. 2010; García-Peñalvo, 2011), a la par que sus egresados. Así mismo, se menciona lo siguiente:

Doctores en este caso y, por tanto, egresados con el máximo nivel de capacitación, madurez y capacidad de liderazgo) deben ser capaces de transmitir esa perspectiva en el ejercicio de su actividad profesional, al tejido productivo y a la sociedad en general, estando capacitados para conjugar esa formación formal e informal recibida (García et al., 2012, p. 172).

No obstante, para resaltar la formación académica en el nivel de Posgrados, se debe de mostrar objetivos claros y reconocer los retos del entorno laboral. En el quehacer de una Institución de Educación Superior, según Rueda et al.. (2016), el docente se considera como

un actor principal al esperarse de él, la creación de conocimiento y el establecimiento de una adecuada articulación entre las ciencias, las disciplinas, la tecnología y la productividad con el contexto sociocultural.

En este contexto, Lozano (2017), en su tesis titulada “La gestión educativa y su relación con la calidad docente en la Escuela Superior de Guerra del Ejército – 2017”, el estudio se desarrolló en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con la finalidad de conocer y analizar la relación que existe entre las variables propuestos en la percepción de los docentes de la Escuela Superior de Guerra del Ejército (ESGE).

Entre los resultados concluye que, la planificación de la gestión educativa se relaciona significativamente con la calidad docente. También, se evidencia que existe relación significativa con la calidad docente. Así mismo, se evidencia que existe relación significativa entre el control de la gestión y la gestión educativa en la Escuela Superior de Guerra del Ejército. Lo que indica que, la gestión educativa tiene relación directa con la calidad académica del docente.

Asimismo, Xiao (2017), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, realizó el estudio de tesis de maestría titulado “Estrategias de Enseñanza y Competencias Investigativas de los estudiantes de postgrado, Facultad de Educación. UNMSM, 2017.” El estudio corresponde al enfoque cuantitativo, diseño correlacional. Se aplicaron cuestionarios para una muestra de 136 estudiantes, empleándose el estadístico computacional SPSS versión 21, con un margen de error del 5%.

Los resultados conllevan a inferir que no hay correspondencia entre estrategias de enseñanza y competencias investigativas de los estudiantes en dicha Facultad; ya que marcó un 5% de error o consideran regular las estrategias de enseñanza aplicadas en las aulas de estudio, lo que implica la asimilación de las competencias investigativas, que, a veces no son adecuadas. Se entiende que, no se están brindando propuestas involucradas para mejorar las estrategias de enseñanza impidiendo el fortalecimiento de las capacidades investigativas de los estudiantes de posgrado.

De igual manera, Soto y Hanna (2019), estudiantes del doctorado de Educación de la Universidad Rafael María Baralt, Venezuela, realizaron el estudio titulado: “Desarrollo de Competencias Investigativas”, en participantes de Maestría Organizacional. En dicho estudio, el objetivo era proponer lineamientos teóricos que contribuyan con el estudio de las competencias investigativas de los participantes de la Maestría en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. La investigación fue de tipo analítica, con diseño no experimental, transeccional, de campo.

La población estuvo conformada por 54 participantes de la maestría Docencia para la Educación Superior en la Universidad Rafael María B, sede Maracaibo; que, de acuerdo con la unidad de informática, culminaron la escolaridad en los períodos I-2017 y II-2017. Entre sus conclusiones, se puede destacar que los docentes de la maestría deben emplear estrategias creativas que fomenten en los participantes habilidades investigativas; para ello, pueden emplear las tecnologías, internet, correos y redes sociales, logrando que se estimule

la interacción con su entorno, en la búsqueda de soluciones efectivas, así como la capacidad para la producción intelectual.

Además, Arce (2019), de la Universidad San Ignacio de Loyola: realizó un estudio de maestría titulado “Plan estratégico para desarrollar competencia investigativa, en estudiantes de la Maestría en Educación de una universidad privada de Lima”. Esta investigación se centró en la implementación de un plan estratégico para el desarrollo de la competencia investigativa como parte de un enfoque sistémico que buscó proponer soluciones aplicables, medibles y sostenibles, dentro de una lógica de retroalimentación continua, que articule a todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza, con énfasis en la práctica docente como eje transformador y acompañante del aprendizaje.

Se refiere a la metodología, que fue una investigación cualitativa educacional de tipo aplicada basada en un enfoque sistémico para estudiar la problemática planteada. La muestra de estudio fue seleccionada mediante la técnica del muestreo no probabilístico intencional por conveniencia y está conformada por dos docentes, dos miembros de la coordinación académica y 36 alumnos pertenecientes al III y IV ciclo del programa de Maestría en Educación.

Se utilizaron diversos métodos y técnicas en el trabajo de campo: entrevistas semi estructuradas a docentes y miembros de la coordinación académica, una encuesta de opinión a los estudiantes, observación de clases y análisis documental, que permitieron identificar los siguientes problemas, metodologías y recursos pedagógicos deficientes, la falta de un programa de formación continua en servicio para docentes, una desarticulación del enfoque

por competencias. Como conclusión general, se propone el plan estratégico orientado a mejorar el nivel de la competencia investigativa desde la práctica docente y articulado con procesos de evaluación y retroalimentación con el objetivo de alcanzar la calidad educativa a través de la mejora continua.

Otro estudio en nivel de maestría, denominado: “Competencias Investigativas y las Estrategias de Enseñanza” en los docentes del nivel secundario de la Unión Peruana del Norte realizado por Ayala (2019), de la Universidad Adventista de Chile. Dicho estudio tuvo como objetivo general determinar si existe relación entre las competencias investigativas y las estrategias de enseñanza en los docentes del nivel secundario de Matemáticas, Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Religión de la Unión Peruana del Norte.

Se trató de una investigación cuantitativa, con un diseño no experimental de corte transversal, de tipo descriptivo correlacional. La muestra de estudio estuvo conformada por un total de 150 docentes, tomando de cinco campos misionales y 23 instituciones educativas de la Unión Peruana del Norte, que laboran en algunas de las cinco áreas de enseñanza ya mencionadas.

Para la recolección de los datos, se diseñó un cuestionario de 57 ítems, que mide, por medio de una escala de Likert (1 a 5), el nivel de desarrollo de las competencias investigativas y las estrategias de enseñanza docentes. Tras la aplicación del instrumento de medición a la muestra principal, se realizó el cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman, reportándose una correlación de 0,760 significativa en el nivel 0,01, que

indica que; existe correlación entre las competencias investigativas y las estrategias de enseñanza, siendo esta correlación fuerte y de signo positivo, lo que implica que, a medida que incrementa el nivel de desarrollo de las competencias investigativas de un docente, mejoran sus estrategias de enseñanza.

A través de este estudio, se lograron diferentes conclusiones en términos estadísticos descriptivos, entre las que se encuentran que, en lo que respecta a las competencias investigativas, los resultados más favorables se registraron en las competencias reflexivas e interpersonales; y en lo que respecta a las estrategias de enseñanza, se observaron los resultados más favorables en las estrategias pre instruccionales. En líneas generales, para la mayoría de los ítems del instrumento de medición se reportó una tendencia hacia las puntuaciones altas dentro de la escala, lo que indica que la autopercepción de la muestra sobre competencias investigativas y estrategias de enseñanza es positiva.

Del mismo modo, a nivel nacional Barón (2019), de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), realizó un estudio titulado: “Formación Metodológica para el desarrollo de Competencias Investigativas” en docentes de la asignatura de Investigación de Educación Básica y Media. El objetivo de la investigación fue diseñar los componentes de un programa de formación metodológica para docentes de la asignatura de investigación de educación básica y media. La población estuvo conformada por 38 docentes que orientan la asignatura de Investigación en las instituciones educativas de Sogamoso, Boyacá.

Se diseñó un cuestionario de formación metodológica y una prueba de competencias investigativas con una escala de interpretación de 50 puntos. Se elaboró un Diplomado en Metodología de la investigación para docentes, con el objetivo de fomentar el desarrollo de competencias que les permitan realizar investigaciones de calidad y reflejar ese conocimiento en sus clases de investigación, con el objetivo de estimular, de esta forma, la formación científica en los niños de educación básica y media.

Asimismo, Vilca Santibáñez (2020), de la Universidad San Ignacio de Loyola, realizó un estudio titulado: “Estrategia didáctica para desarrollar la competencia investigativa en los estudiantes del noveno ciclo de la carrera de economía que cursan tesis I en una universidad privada de Lima.” La investigación tuvo como objetivo proponer una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes del noveno ciclo de la carrera de Economía que cursan tesis I.

La metodología de investigación fue cualitativa educacional y se basa en el paradigma socio crítico e interpretativo. Se seleccionó una muestra no probabilística, compuesta por 16 estudiantes y tres docentes. Se emplearon diversos instrumentos para el diagnóstico, tales como: la encuesta y prueba pedagógica a los estudiantes, la entrevista semiestructurada a los docentes y la validación por criterio de experto.

Ventura Córdova, J. L. (2022) “Las unidades de análisis proporcionaron datos para el diagnóstico inicial de la competencia investigativa y el estado del dominio teórico y didáctico para su desarrollo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se apreciaron fortalezas y debilidades”. La conclusión principal del estudio se refleja en la propuesta de

una estrategia didáctica que contribuye al fomento de la habilidad investigativa de los estudiantes y brinda una herramienta al docente en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, Beltrán et al. (2022), de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú, realizaron el artículo científico titulado: “Desempeño docente en las competencias investigativas de estudiantes de maestría”. El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la escuela de postgrado de una universidad privada de Arequipa.

Se apoyó en un estudio descriptivo, correlacional y no experimental. Participaron 129 estudiantes, a los que se les aplicó la encuesta de desempeño docente y la encuesta de competencias investigativas. Posteriormente, se realizó el tratamiento de los datos, en primera instancia, se determinó la normalidad de la manera de estudios, seguidamente, se determinó el Chi-cuadrado y el Rho de Spearman, dado que no presentaron la normalidad esperada.

Los resultados evidenciaron que, según la percepción de los estudiantes de maestría, existe una relación estadísticamente significativa ($X^2=89,951$) y una correlación positiva considerable ($r=0,577$), entre las variables en estudio. Por lo tanto, se concluye que, existe una relación significativa y una correlación positiva considerable entre desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría en las especialidades de Salud Ocupacional y el Medio Ambiente, Salud Mental del Niño, del Adolescente y de la Familia y Salud Pública.

1.2. Aspectos generales

Las instituciones de educación superior, especialmente las universidades, son actores cruciales en la formación de capital humano altamente calificado, así como en la generación, desarrollo, transferencia y adaptación de tecnología. Su capacidad para responder eficazmente a las demandas de la sociedad contemporánea se erige como un imperativo estratégico para el desarrollo nacional.

La educación superior actual debe enfocarse en la formación de profesionales especializados que posean competencias sólidas en dirección, liderazgo y gerencia. Esto requiere una reestructuración profunda de la concepción educativa actual, con el fin de generar nuevos modelos educativos que respondan a estas necesidades.

La gestión de calidad en las universidades implica el diseño, estandarización e implementación de modelos educativos que aseguren el desarrollo efectivo de las funciones sustantivas de la institución. Estos modelos deben estar alineados con la misión institucional y, de manera prospectiva, con las necesidades de la región, considerando las tendencias nacionales e internacionales.

Así mismo, comprende el diseño y aplicación de mecanismos de seguimiento, evaluación y mejoramiento a los procesos de gestión de calidad, para asegurar que su funcionamiento logre el nivel de excelencia demandado por la sociedad, sin caer en la rigidez de la homogeneización. (Arena y Luna, 2008, p. 83).

La educación superior no debe limitarse a la mera inserción del individuo en el mercado laboral. Por el contrario, su misión fundamental radica en proporcionar una formación profesional integral que, además de cultivar atributos, habilidades, conocimientos, actitudes y valores específicos, prepare al estudiante para la ejecución simultánea de diversas tareas complejas e intencionadas, intrínsecas al contexto y la cultura del entorno laboral y que, a su vez, permita que algunas de estas acciones sean generalizadas.

En consecuencia, la institución educativa ostenta un elevado compromiso con la sociedad en cuanto al fomento del desarrollo nacional y de sus empresas. Por consiguiente, más que preocuparse por los profesionales en el ámbito laboral, es imperativo que estos sean eficientes, productivos y competentes en sus respectivos ambientes de trabajo. Esta tarea, si bien requiere de una ardua labor tanto de los estudiantes como de los docentes, también implica que el proceso educativo cumpla con criterios de calidad.

La visión participativa de la institución se orienta hacia la mejora continua, impulsada por la institucionalización de una cultura de planificación y evaluación. Esto se logra mediante el fortalecimiento de la docencia, investigación, innovación y el emprendimiento, la implementación de procesos administrativos ágiles y eficientes, y una articulación efectiva con el Estado, la empresa privada y la sociedad en general. Además, se busca la consolidación del sentido de pertenencia y orgullo universitario, participando activamente en la implementación de una cultura saludable a través de modelos de gestión de calidad integrados en el plan estratégico institucional.

Por consiguiente, se evidencia que estos criterios de excelencia deben ser incorporados en todo el proceso educativo. La universidad garantizará que sus perfiles profesionales sean establecidos mediante una metodología adecuada, que sus planes de estudio sean consistentes con los perfiles, que sus estructuras académicas tengan criterios transparentes y estandarizados, que sus evaluaciones de competencias sean objetivas y cuenten con docentes con recursos óptimos para las carreras que ofertan.

A pesar de que en las instituciones educativas superiores se imparten temas relacionados con el desarrollo de habilidades investigativas, Spinzi, et al.. (2015) señalan que, en la mayoría de las universidades, los docentes poseen una mayor experiencia en la transmisión de contenidos teóricos que en los procesos de investigación.

En correspondencia a lo planteado anteriormente, Toro, et al.. (2015) advierten que persisten vacíos en el desarrollo de competencias para la investigación de los docentes que imparten este tipo de asignaturas. Señalan, por un lado, el limitado número de estudios que analicen y establezcan cuáles son las competencias necesarias que los facilitadores deben poseer para la enseñanza de esta asignatura y, por otro lado, aportan evidencias para sustentar la necesidad de ofrecer postgrados orientados a la investigación, ya que, en su mayoría, sólo se abordan de manera muy superficial estos procesos de aprendizaje, por lo que resultan insuficientes las competencias investigativas que adquieren los estudiantes durante su formación académica.

En esta misma dirección, se considera la posición de Beltrán, (2006), quien **afirma** que las competencias investigativas permiten la comprensión de un contexto y su reflexión

frente a éste, con la finalidad de obtener un significado de experiencias trascendentes que activan el desarrollo del sujeto. El enfoque Socioformativo define las competencias como la capacidad de ejecutar acciones integrales para la resolución idónea de problemas contextuales, con un compromiso intrínseco de mejora continua y ética. Estas competencias se componen de procesos subyacentes, tanto cognitivos como afectivos.

Así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto, para Tobón (2015), asume las competencias investigativas con la solución de problemas del contexto mediante una determinada metodología de investigación, para generar conocimiento y actuar con mayor impacto en la realidad, considerando los saberes acumulados, el trabajo colaborativo y el compromiso ético. En este sentido, las competencias investigativas buscan generar conocimientos sobre un fenómeno u objeto de estudio, mediante la adaptación del método científico, en el cual se plantean las hipótesis de investigación, se experimenta, analizan e interpretan resultados.

En consecuencia, se entiende por competencias investigativas a la actuación integral y al proceso de apropiación de habilidades para reflexionar, abstraer, gestionar información, sintetizar, disertar, redactar y argumentar sobre problemas reales del contexto, con el objetivo de saber identificar, formular, problematizar, planificar, desarrollar, liderar, ejecutar y reportar los resultados de una investigación.

El docente siempre se tiene que valer de diversos recursos o herramientas, para garantizar la asimilación de nuevos conocimientos en el estudiante, todo ello, se reduce a la importancia de las estrategias de enseñanza, lo cual garantizará un aprendizaje

participativo y significativo. Es entonces que, Gimeno y Pérez (2012), consideran necesario detallar primeramente que es la enseñanza, el proceso que transforma constantemente el pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas, especulativas y también estimulando su experimentación en la realidad.

En esta misma dirección, Rue (2007), refiere que la enseñanza es una actividad social y humana, que tiene diferentes niveles de resolución, con peculiaridades y propósitos propios. Asimismo, también lo define como las concepciones culturales de cada grupo humano, las condiciones organizativas de esta actividad, los rasgos personales de los receptores de esta, las representaciones mutuas de los que interactúan, lo que en su momento y en contextos determinados, proporciona a dicha actividad unos rasgos concretos y distintos.

En una forma resumida Day (2007), considera que en la enseñanza esta la acción misma, representada como una actividad continua de estímulo o impulso de actitudes, orientación e ideas que permiten a los estudiantes un progreso constante en sus capacidades. En cuanto a las estrategias de enseñanza, Anijovich y Mora (2009), señalan que se definen como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza para la promoción del aprendizaje de sus estudiantes. Con ello, presentar el conjunto de orientaciones generales acerca de cómo enseñar una determinada disciplina, para garantizar la comprensión de los estudiantes.

Mientras que Litwin (2012), considera que las estrategias de enseñanza permiten innovar los aspectos educativos de la institución, en las cuales ponen como prioridad la planificación para la puesta en marcha de las acciones que mejoren este proceso, para lo cual considera necesario analizar el contexto para evaluar los aspectos que necesiten ser revisados y rediseñados.

En este contexto, la necesidad de transformar los sistemas de gestión y organización de la educación superior, plantea también la transformación en los estudios de los Programas de Posgrado, especialmente en las maestrías en el ámbito educativo. En los casos específicos de la formación docente, en muchos de ellos se limita la posibilidad de formar profesionales capaces de estudiar sistemáticamente, adaptarse a las nuevas realidades y dar solución a los problemas reales del entorno educativo, social y cultural.

Actualmente, en la estructura curricular de los programas de posgrado de Maestría en Docencia Superior, las necesidades de cambio exigen al docente perfeccionar su nivel de profesionalización; es decir, tomar en cuenta factores tales como: el análisis científico de su práctica, la investigación en el aula y la formación permanente como procesos necesarios para enfrentar con eficacia la dirección del proceso enseñanza y aprendizaje.

Lo antes descrito evidencia la necesidad de contar con estrategias que contribuyan a la formación de académicos y profesionales altamente competitivos para el desarrollo de las ciencias, la sociedad, la tecnología y la investigación, que transformen las instituciones educativas como productivas, en aras de atender además de satisfacer las necesidades del país, considerando la triangulación de directivos, docentes como los estudiantes.

1.3. Planteamiento del problema de investigación

Se precisa, que las nuevas exigencias que impone el desarrollo social mundial, caracterizado por las extensiones universales de la educación e información, mediante los medios de comunicación social, la globalización de problemáticas, actuaciones económicas como políticas, entre otros aspectos, han venido planteando la necesidad de introducir reformas en todos los ámbitos del quehacer humano. De allí que, la educación, como principal fuente del progreso social, exige transformaciones que permitan formar al hombre para enfrentar los problemas del mundo actual.

Desde esta perspectiva, las necesidades de cambio conducen al docente a mejorar su nivel de profesionalización; es decir, a tener en cuenta factores como: el análisis científico de su práctica, la investigación en el aula y la formación permanente como procesos necesarios para enfrentar de manera eficaz la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se destaca que, las prácticas docentes en este contexto, comienzan a cobrar importancia. La formación docente se convierte en un elemento decisivo en el proceso de innovación: la labor docente se perfila, de esta manera, como un proceso en construcción y discusión permanente; donde el docente se convierte en un sujeto productor de conocimiento y generador de alternativas, contribuyendo, así, a la profesionalización de su

actividad, en referencia, se considera lo manifestado por Correa de Molina, citado en Cedeño, (2018) dice: “un docente que, en definitiva: se convierta en un permanente investigador de la pedagogía de su disciplina” (p.78).

Con base a lo anterior se manifiesta que, la necesidad de transformar los sistemas de gestión y organización de la educación superior, plantea además, la transformación en los estudios de posgrados y maestrías en las universidades, especialmente, en el área educativa, en los casos específicos de la formación docente limita la posibilidad de formar profesionales capaces de estudiar sistemáticamente los procesos pedagógicos, adaptarse a las nuevas realidades y dar solución a los problemas reales del entorno educativo, social y cultural.

La argumentación previamente desarrollada subraya la imperiosa necesidad de implementar un modelo de gestión de excelencia. Este modelo debe propiciar la formación de académicos y profesionales altamente competitivos, esenciales para el avance de las ciencias, la sociedad, la tecnología y la investigación. La finalidad última es transformar las instituciones educativas y productivas con el objetivo de satisfacer las necesidades del país. Para lograrlo, es crucial considerar la triangulación estratégica entre directivos, docentes y estudiantes.

Es entonces que, se plantee una realidad, la cual no es otra que la de realizar periódicamente revisiones en las estructuras curriculares, que conduzcan a la actualización de los contenidos, entendiendo los constantes cambios que se presentan en el ámbito

mundial y que repercuten en la educación, lo cual permitirá generar una visión de futuro y, por consiguiente, permitir que la gestión de la calidad educativa sea calificada.

En referencia a lo expuesto, se destaca que, en el contexto de los Programas de Posgrado en Docencia Superior de la Facultad Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Chiriquí, se observó de acuerdo con la información recabada, que a nivel curricular los contenidos no han cambiado, considerando con ello, que un elemento innovador académico, son las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales al ser abordadas por los docentes en su rol de formador, transmitirán en los estudiantes nuevas formas de adquirir conocimientos, y por desarrollar inclusive una visión más amplia de cómo hacer investigación, entendiendo con ello que cuando se realizan estudios de posgrado, la esencia es desarrollar competencias investigativas en los estudiantes.

A través de esta combinación, resulta crucial señalar que, los actores responsables de estos programas de posgrado en el ámbito educativo, en su acción proactiva, deben realizar revisiones de planes realistas y viables que integren la perspectiva de todos, lo que posibilita la ejecución del docente con libertad, compromiso, así como disposición de crear estrategias actualizadas pero, sobre todo, dar muestras de sus competencias en el área de la investigación con el objeto de formar a sus estudiantes para convertirse en investigadores, tal como lo prevé la estructura curricular innovativa, pero, de acuerdo con lo observado en el contexto estudiado, el desarrollo de contenidos se ha hecho repetitivo, así como reactivo, donde los docentes asumen posturas de conformidad sobre los contenidos sin dar muestra de actualizarlos.

Lo manifestado, ha permitido que surjan las siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Qué grado de pertinencia existe entre la gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior de Docencia Superior de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí?

Para determinar de forma más específica los aspectos que se abordaron en la investigación, el problema se desdobra en los siguientes subproblemas o preguntas específicas:

- ¿Qué grado de gestión de la calidad educativa existe en el cumplimiento de los Programas de Posgrado en Docencia Superior?
- ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje promueven la mejora continua en la calidad educativa, asegurando que los métodos utilizados se alineen con los estándares de gestión educativa para optimizar los resultados académicos en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.
- ¿Qué competencias investigativas pertinentes en la gestión de la calidad educativa dentro de las estrategias de enseñanza y aprendizaje se implementan en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

- ¿Qué nivel de asociación existe entre la gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

1.4. Delimitación o alcance del proyecto de investigación

Este estudio fue realizado en la República de Panamá, provincia de Chiriquí, específicamente, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí en los Programas de Posgrado en Docencia Superior. El propósito de la investigación fue determinar la pertinencia entre la gestión de calidad educativa en las estrategias de enseñanza aprendizaje en los Programas de Posgrado en Docencia Superior en la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

1.4.1. Delimitación del tiempo

El estudio fue desarrollado durante el período académico 2022-2023, en el cual se recabó la información pertinente que sirvió de soporte para comprobar la hipótesis y la viabilidad de las variables establecidas en el estudio investigativo.

1.4.2. Delimitación de contexto

Dicho estudio investigativo se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí; considerando al personal administrativo, docentes y estudiantes de los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

1.4.3. Delimitación geográfica

La investigación se realizó en la provincia de Chiriquí, campus central de la Universidad Autónoma de Chiriquí, Facultad de Ciencias de la Educación en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

1.5. Objetivos de la investigación

Los objetivos en un estudio precisan qué nivel de respuesta se aspira obtener, por lo tanto, delimitan la responsabilidad con la que el investigador se apropia de la tarea de conocer la realidad a la que se acerca (Piura, 2016, p. 43). En este sentido, se plantearon los siguientes objetivos.

1.5.1. Objetivo general

- Ponderar el grado de pertinencia existente entre la gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

1.5.2. Objetivos específicos

- Identificar el grado de gestión de la calidad educativa utilizada en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.
- Describir las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la mejora continua en la calidad educativa, asegurando que los métodos utilizados se alineen con los estándares de gestión educativa para optimizar los resultados académicos en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.
- Analizar las competencias investigativas pertinentes en la gestión de la calidad

educativa dentro de las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

- Determinar el grado de pertinencia existente entre la gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

1.5.3. *Objetivo Creativo*

- Presentar un Modelo de Gestión de Calidad Educativa, que contribuya con la formación de académicos y profesionales altamente competitivos en la investigación, considerando a los implicados, docentes y estudiantes.

1.6. Supuestos Generales: Hipótesis

El profesor universitario debe estar comprometido con la misión de la universidad, siendo ejemplo para los estudiantes de las actitudes y competencias que éstos deben poseer. Por ello, se requiere estar actualizado con los conocimientos de su especialidad profesional, ser capaz de realizar actividades investigativas, de extensión y gestión, diseñar y propiciar ambientes de aprendizaje que promuevan el encuentro con el conocimiento, la integración social y la capacidad de adaptación a la sociedad cambiante que identifica la globalización.

De lo antes expuesto, se plantean las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis Alternativa, HI:**

La gestión de la calidad educativa se asocia significativamente con las estrategias de enseñanza y aprendizajes utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

- **Hipótesis Nula, Ho:**

La gestión de la calidad educativa no se asocia significativamente con las estrategias de enseñanza y aprendizajes utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

1.7. Definición de variables y conceptos técnicos

- **Pertinencia Social.**

La pertinencia social en la educación superior hace referencia a la capacidad de las instituciones educativas para responder a las necesidades, aspiraciones y problemáticas del entorno social donde están insertas. De acuerdo con Didou Aupetit y Remedi (2017), la pertinencia implica “la vinculación activa entre las funciones universitarias y las demandas del contexto socioeconómico y cultural, con miras al desarrollo sustentable y equitativo” (p. 112).

Es imperativo que los programas y proyectos de posgrado orienten su objeto de estudio hacia la problemática local, regional y nacional. De esta manera, se comprometerán activamente en la búsqueda de soluciones y la generación de alternativas que impulsen el desarrollo productivo y social. Las soluciones propuestas, una vez sistematizadas, constituirán un insumo fundamental para la elaboración y actualización de los planes y programas de estudio.

- **Calidad de la Educación**

La calidad educativa es un concepto multidimensional que abarca desde la relevancia del currículo hasta los logros del aprendizaje y la equidad en el acceso y

permanencia. Según **Hoy et al.. (2020)**, “la calidad educativa implica la mejora continua de la eficiencia y la efectividad de los procesos institucionales, considerando tanto los resultados de aprendizaje como los mecanismos de participación de los actores educativos en la toma de decisiones” (p. 67).

Los componentes esenciales para la excelencia en la educación superior comprenden:

- Un diseño curricular riguroso de planes y programas de estudio.
- La profesionalización exigente de los procesos de enseñanza.
- El uso de recursos didácticos de calidad.
- La creación de un ambiente e infraestructura propicios para el aprendizaje y la formación de profesionales e investigadores.
- La promoción de programas que integren a todos los actores relevantes (estudiantes, familia, comunidad y personal administrativo).
- La validez oficial de los programas.
- Una gestión educativa pertinente y eficaz.
- **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje tienen la capacidad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, saber ser, y saber hacer), en un contexto definido, esto es, articular conocimientos, capacidades y comportamientos para integrarlos, apoyado en la metodología que la pone en marcha, en este caso, en la elaboración del trabajo de investigación (Gayol y Tarrés, 2008). Con respecto a esta definición, dichas competencias investigativas, le permiten al docente la construcción de conocimientos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje orientado a la investigación y, de esa manera, tratar de resolver los problemas inmersos en la sociedad.

- **Estrategias de Enseñanza**

El término “estrategias de enseñanza” son procedimientos o recursos empleados por los docentes para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Las diversas estrategias de enseñanza a utilizar pueden lograr que los estudiantes sean más activos y participativos durante las clases y desarrollen una actitud de cooperación, entre otros valores. Para Anijovich y Mora (2010) sostienen que, “las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar su tarea, con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes” (p.31).

- **Estrategias de aprendizaje**

El término “Estrategias de Aprendizaje” son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se usan con el objetivo de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Estas pueden variar de acuerdo con los objetivos, contenido de estudio, capacidades, limitaciones y estilo de aprendizaje del estudiante. Según Díaz Barriga (2012), son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para que el estudiante aprenda significativamente y solucionar problemas.

- **Competencias Investigativas**

La capacidad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, saber ser, y saber hacer), es un contexto definido, esto es, articular conocimientos, capacidades y comportamientos para integrarlos, apoyado en la metodología que la pone en marcha, en

este caso, en la elaboración del trabajo de investigación Gayol y Tarrés (2008). Con respecto a esta definición, dichas competencias investigativas, le permiten al docente la construcción de conocimientos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a la investigación y, de esa manera, tratar de resolver los problemas inmersos en la sociedad.

- **Formación Académica**

La formación académica se entiende como el conjunto estructurado de conocimientos teóricos, habilidades cognitivas y capacidades profesionales adquiridas a través de programas educativos formales que permiten al individuo desarrollar competencias para un desempeño efectivo en su campo laboral. Según **Ceballos y Pérez (2019)**, la formación académica "es un proceso de construcción del conocimiento que propicia la integración entre teoría y práctica, consolidando la identidad profesional y los saberes propios de una disciplina" (p. 87).

- **Formación Profesional**

La formación profesional posee un componente didáctico, al cual que otras formas de educación, pero con énfasis marcado en los aspectos técnicos y tecnológicos. La formación profesional es una actividad educativa que se caracteriza por: Estar orientada a proporcionar conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para un correcto desempeño profesional y laboral, permitir el ejercicio pleno de la ciudadanía por parte de los trabajadores; contar con componentes teóricos y prácticos, con mayor peso de los segundos en comparación con otras formas de educación". Casanova (citado en Ortiz, 2015).

1.8. Limitaciones o restricciones del trabajo

Tomando en cuenta el tema en estudio, el ámbito geográfico, los objetivos, la unidad muestral y el tiempo, la investigación presentó las siguientes limitaciones y restricciones:

- Renuencia de la población a dar información válida sobre la temática en estudio.
- Únicamente se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, que de haberla realizado en otras universidades daría mayores parámetros de comparación.

1.9. Justificación

Las universidades de Panamá persiguen satisfacer la demanda de la población; sin embargo, deben comprometerse con brindar un servicio de excelencia, a través de metodologías actualizadas, profesionales altamente capacitados y, por último, una administración eficiente. Existen diferentes mecanismos de evaluación para las universidades, como la autoevaluación institucional, administrativa y de carrera, hasta la acreditación. La acreditación puede ser tanto para una carrera específica como para la institución

En ese entorno, la formación en Educación Superior se rige por los tres objetivos misionales de la Universidad: la docencia, la investigación, y la extensión. Como se puede observar, uno de estos ejes es justamente la formación en investigación, en este sentido, la formación en investigación se constituye en una de las competencias que la universidad debe formar, pero, también, en una de las habilidades que sus egresados deben tener. Uno

de los indicadores de calidad de esta formación es justamente determinar el grado de adquisición de competencias investigativas que poseen los docentes universitarios.

El docente investigador en la formación de profesionales apuesta a tácticas que trascienden lo teórico y memorístico, con el propósito de obtener el reconocimiento del estudiante a partir del desempeño competente. Por consiguiente, el docente no forma parte del actual mundo educativo. Asimismo, por su relación directa con procesos de investigación, es consciente de que su labor es la formación en relación directa con un pensamiento metacognitivo y estratégico, que requiere la movilización de un conjunto de recursos, que permitan resolver situaciones concretas en contextos determinados.

El docente investigador trabaja en el postulado que propone la formación de profesionales desde el concepto integral, desarrollado a lo largo de la vida, en un continuo proceso de aprendizaje, requiriendo retroalimentación, orientación y reflexión. Siendo integral y holística, se caracteriza por ser interdisciplinaria y orientada a la resolución de problemas reales.

Uno de los pilares que propicia la creación de nuevos conocimientos en el docente universitario es, sin duda, la práctica, de ella se desprende toda una experiencia fruto de un accionar que se convierte en un elemento imprescindible en su actuación y formación, no solamente por su parte aplicativa, sino como productora de teoría. Según Mendoza (2015), “la experimentación y la práctica consecuente se constituyen en medios fundamentales para construir el saber, el cual se hace más sólido en la medida en que se ratifica con la experiencia” (p. 129). Es aquí donde cabe la reflexión crítica de su propia experiencia, en

la perspectiva de un proceso de reconstrucción tanto, de la situación en la que se produce la acción como en la preocupación de reconfigurarse a sí mismo como docente, lo que le permitirá ser consciente de un desempeño integral en los campos: afectivo, cognitivo y procesual.

Se observa así que la preparación, formación y el manejo científico en el área del saber específico del docente universitario debe estar obligatoriamente acompañada de práctica pedagógica, desarrollo de cultura y producción investigativa, que le permita elevar la calidad de su labor profesional, en relación directa con la calidad en su producción intelectual.

El estudio se considera importante, pues se busca resaltar la relevancia de gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, mediante la determinación de las variables que se estudian, es decir, cómo, cuándo y hacia dónde va la gestión de la calidad educativa en función de mejorar los programas que la envuelven, entendiendo con ello el compromiso de formar investigadores competentes. Se espera que se reconozca el requerimiento de una mejora en las estrategias de enseñanza que sea favorable para los estudiantes, quienes estarían considerando que sus habilidades investigativas no están siendo fortalecidas.

La investigación se justifica socialmente, ya que posibilita la formación de nuevas estrategias de enseñanza, así como la consolidación de la gestión de la calidad educativa. En consecuencia, se beneficiarán los participantes de estos programas, así como aquellos que deseen estudiar en esta casa de estudios en un futuro. Esta investigación va a beneficiar

a los estudiantes de diversos posgrados que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, particularmente en los programas de Posgrado en Docencia Superior.

De igual forma, se orientarán a los estudiantes en el desarrollo de investigaciones la cual requiere por parte del investigador ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que permitan generar aportes de nivel teórico a un determinado campo de conocimiento.

El fortalecimiento de la gestión de la calidad educativa en un nivel de maestría o doctoral amerita ineludiblemente por parte de las instituciones una permanente reflexión y revisión sobre los elementos o requerimientos que coadyuven con el desarrollo de una investigación con propósito definidos de calidad de la educación en el nivel superior.

1.9.1. Importancia de la Investigación

La preparación académica y profesional de un egresado de los Programas de Posgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, es sumamente importante no sólo para el graduado, sino para la universidad que representa y, por ende, para la sociedad donde va a desarrollarse como profesional en determinada disciplina, por ello, debe estar dotado de una serie de aprendizajes que involucren la experticia en toda clase de conocimientos, metodologías, técnicas e instrumentos que constituyen sus herramientas fundamentales, indispensables para el desenvolvimiento en el campo laboral, para hacerle frente a los grandes retos que presenta este mundo competitivo, altamente tecnológico y científico que se vive en la actualidad.

1.9.2. Aportes del Proyecto de Investigación

El presente estudio sobre la pertinencia de la gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, contribuye de manera significativa al ámbito académico y al fortalecimiento institucional. Sus aportes pueden agruparse en los siguientes aspectos:

Aporte teórico. La investigación proporciona un marco conceptual actualizado que articula los fundamentos de la gestión de la calidad educativa con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y su relación con el desarrollo de competencias investigativas en programas de posgrado. Se propone un modelo integrado que permite comprender cómo la calidad educativa debe alinearse con prácticas pedagógicas innovadoras y pertinentes, contribuyendo a la literatura científica sobre educación superior y calidad académica.

Aporte metodológico. El estudio ofrece un diseño metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo) que puede ser replicado en investigaciones similares para evaluar la gestión de la calidad educativa y las prácticas didácticas en programas de posgrado. La validación de los instrumentos mediante alta confiabilidad estadística y su aplicación a poblaciones de estudiantes y docentes constituyen una guía práctica para futuros investigadores interesados en explorar la calidad de los procesos educativos en el nivel superior.

Aporte práctico. El proyecto entrega recomendaciones aplicables para la mejora de los programas de posgrado, particularmente en la actualización de las estrategias de

enseñanza y aprendizaje que fortalecen las competencias investigativas. Además, propone un modelo creativo de gestión de la calidad educativa que orienta la planificación curricular, el perfeccionamiento docente y el diseño de estrategias pedagógicas alineadas con estándares de calidad y pertinencia social.

Aporte institucional. La investigación genera insumos valiosos para que la Facultad de Ciencias de la Educación y la Universidad Autónoma de Chiriquí fortalezcan sus procesos de autoevaluación, acreditación y mejora continua, promoviendo una cultura de calidad educativa sustentada en la evidencia. Los resultados sirven como referencia para la toma de decisiones en la actualización de los planes de estudio y la gestión académica de los programas de posgrado.

Aporte social. El estudio contribuye al propósito de las universidades públicas de responder con pertinencia y calidad a las demandas de la sociedad, asegurando la formación de profesionales con competencias investigativas y compromiso ético, preparados para contribuir al desarrollo científico, tecnológico y social de la región y el país.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

2.1 Gestión de la calidad

Para definir la “gestión de la calidad” es necesario comprender la definición del concepto “gestión”, el cual, tiene varios enfoques. Primeramente, se lo ha definido como “acción principal de la administración, como un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretende alcanzar” (Mayorga 2017 p. 1). Este mismo autor destaca lo mencionado por Ivancevich en (1997), quien explica que “la gestión es el proceso emprendido por una o más personas para coordinar las actividades laborales de otras personas, con la finalidad de lograr resultados de alta calidad que cualquier otra persona trabajando sola no podrá alcanzar” (p. 68).

Citando a Ivancevich, puntualiza que “siempre en la gestión están implícitos los procesos de planificación, organización y control, donde la gestión visiblemente se muestra como un concepto activo y dinámico” (Mayorga 2017, p. 68). La gestión, es administración en acción, que requiere de voluntades para que las cosas sucedan. Cuando se habla de gestión de la calidad, como lo menciona Lepeley, (2017), esta se realiza cuando se cumple con el cliente o consumidor, es decir, cuando se toma en cuenta la satisfacción de las necesidades del cliente

Asimismo, si esas necesidades serán satisfechas, se deben cumplir primeramente con los requerimientos del cliente interno, por lo que, la organización debe estar igualmente

atenta a satisfacer esas necesidades también. La autora manifiesta que hay principios de gestión de la calidad que se resumen de la siguiente manera:

- La calidad no es un problema aislado, abarca toda la organización
- El cliente, consumidor, usuario o "cliente externo" es lo más importante.
- El bienestar de quienes trabajan en la organización, los "clientes internos", es determinante de los resultados de la gestión de calidad.
- La satisfacción de las necesidades del cliente externo gobierna todos los indicadores importantes del proceso productivo y la organización.
- La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales en el desarrollo de la gestión de calidad.
- Mejoramiento de largo plazo impera sobre la solución rápida de corto plazo.
- La comunicación efectiva determina eficiencia y éxito.
- Los hechos y datos son importantes, los supuestos o adivinanzas no lo son.
- La preocupación principal es encontrar soluciones, no errores.
- La gestión de calidad es un modelo de gestión intensivo en las personas, no en el capital.(Lepeley,2017 p. 2)

2.2 Gestión de la calidad educativa

Se indica que la gestión de la calidad total es lo más avanzado en administración, y sin intención de poner un énfasis empresarial es la que mejor se adapta para los fines que persigue este estudio, ya que su característica, cuando es bien implementada, lleva a las organizaciones a niveles de excelencia. La implementación de un sistema de gestión de

calidad ofrece beneficios sustanciales para las instituciones educativas. Este sistema asegura que todas las acciones institucionales, desde la planificación hasta la organización y el control de los diversos procesos educativos, estén alineadas con el objetivo primordial de optimizar el bienestar y el desarrollo de los estudiantes. En consecuencia, la institución logra consolidar una gestión de calidad educativa robusta y efectiva.

Con base a lo expresado, la gestión de la calidad educativa, al adoptar los principios de la gestión de la calidad total, tiene que “promover en la organización una cultura de calidad, incluyendo los cambios necesarios para incentivar el liderazgo de calidad, una estructura y una gestión de los recursos humanos ajustado a los principios de gestión de la calidad total, es la manera de cómo la organización va a poder alcanzar ese nivel de excelencia deseado” (Camisón et al. 2016, p. 254).

2.3 Definición de la gestión de la calidad educativa

De acuerdo con la posición de Seymour, citado por Freed y Klugman (2017), considera que las universidades siguieron el modelo de recursos bajo la idea que con la obtención de mayor financiamiento la calidad percibida aumentaría, lo que hace evidente que consideraban al prestigio de la institución como el principal indicador de la calidad. Sin embargo, en la década de los 80 y 90 los recursos federales disminuyeron drásticamente y la competencia entre instituciones fue mayor.

En consecuencia, muchas instituciones lograron darse cuenta de que el modelo de recursos que seguían ya no respondía a las condiciones dadas y por lo tanto pasaron a un

modelo de rendimiento como base para medir la excelencia en la educación. Bajo este nuevo modelo:

La calidad de la educación se podría definir como la mejora continua de la eficiencia y la efectividad de los procesos operacionales, que contribuyen a mejorar el rendimiento, creando una cultura de principios y prácticas de calidad en la que se tengan objetivos claros, tomando en cuenta que todas las acciones, procesos y procedimientos interactúan como sistema, con un liderazgo que guíe las transformaciones y la actualización constante por parte del personal (Freed y Klugman, 2017, p. 67).

Progresivamente, se ha consolidado la noción de que el propósito primordial de toda institución educativa reside en facilitar el proceso de aprendizaje. En este contexto, la calidad de la educación emerge como un factor indispensable para la consecución exitosa de dicho proceso. De este modo, se establece una asociación directa entre los resultados de aprendizaje y la calidad educativa, vinculando esta última intrínsecamente a los objetivos pedagógicos. De esta manera, para lograr la calidad se necesita la participación constante de todos (docentes, padres de familia, alumnos y comunidad en general) en el proceso de desarrollo de aprendizaje de los alumnos exponen (Hoy, et al.. 2020).

Además, estos mismos autores, otorgan dos significados al concepto: primero, entendido como excelencia; segundo, como las cualidades del proceso de mejora de la educación. Por otra parte, consideran que la calidad depende del contexto particular donde se desarrolla el proceso de aprendizaje. Consideran que las instituciones educativas, particularmente las universidades, producen personas que, gracias a la educación, lograrán

obtener beneficios para ellas y para la sociedad. Sin embargo, Hoy et al., (2020). resaltan la dificultad para determinar o interpretar cuáles serán esos beneficios: la felicidad, la riqueza, entre otras, por lo tanto, el concepto de calidad dependerá de lo que se defina como los beneficios que proporciona la educación y, en consecuencia, habrá de evaluarse a partir del éxito obtenido en la consecución de los objetivos fijados .

Este enfoque resulta interesante debido a que no se enfoca exclusivamente en la calidad como un propósito y de manera abstracta, sino que se puede observar, por una parte, la conexión entre el aprendizaje como un indicador de la calidad; visión que ha formado parte del desarrollo de evaluaciones estandarizadas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, la educación universitaria se enfoca en ofrecer una gestión educativa de excelencia a través de la docencia.

2.3.1. *Estructura curricular*

Es importante reconocer que dentro del diseño curricular, este viene a facilitar las labores de información en el contexto educativo y sus diversas aristas, entendiendo con ello que garantizan la recontextualización, asumiendo lo que plantea Morín (2020 p. 78) de lo “singular a lo global” y la concretización, de lo “general a lo singular”, considerando con ello, que los procesos indispensables para abordar el pensamiento complejo involucrado en todo el diseño educativo.

Desde una perspectiva, amplia, bien se podría manifestar que en los propósitos de formación se encuentra la génesis tanto los aspectos fundamentales del currículo y sus respectivas implicaciones educativas; asumiendo con ello lo manifestado por Arango M. et

al.. (2017), donde se implican las necesidades y aspiraciones reales de formación que del nuevo profesional de la salud se tiene en mente; para luego identificar las estructuras que han de servir de soporte al nuevo currículo.

Sin embargo, actualmente, se habla de una nueva organización estructural del currículo, con base en (Khun citado por Díaz, 2012), se le da una denominación “ruptura científica”, que desde su percepción viene a facilitar un nuevo orden en la organización de la forma, contenido de la ciencia y de sus métodos de abordaje. Por tanto, la llamada revolución del conocimiento ha afectado la naturaleza, la orientación y la organización del discurso especializado. En este contexto, se precisa que el conocimiento se ha convertido en un parámetro de desarrollo de la nueva sociedad.

En este contexto, considerando que el presente estudio enfatiza la posición de la gestión de la calidad en la educación, resulta crucial que en el ámbito curricular se encuentren los parámetros institucionales que orientan la elaboración de planes de estudio hacia los lineamientos de educación de excelencia e innovación.

Autores como Díaz Barriga (2012), manifiesta que la existencia de un Modelo Curricular se vuelve indispensable, y debe presentarse como una guía teórica metodológica que contribuya al diseño de planes de estudio dirigidos a la búsqueda o fortalecimiento de una formación integral; de la adopción de un modelo por competencias; la vinculación con el contexto; que ofrezca flexibilidad curricular; optimización de mapas curriculares y la integración de un sistema de asignación de créditos académicos que propicie la movilidad estudiantil.

En cuanto a la formación integral, se hace un referente el entender que la estructura curricular debe partir de la necesidad de establecer un balance apropiado entre la formación general y la disciplinaria; entre la adquisición de una cultura general y la preparación para el ejercicio de una profesión; entre la obtención de conocimientos como el dominio de las habilidades; entre el saber y el saber hacer; entre la formación humanística y la formación científico-técnica, además del desarrollo de actitudes positivas.

Por lo tanto, la estructura curricular, según Díaz Barriga (2012), buscará propiciar la formación multidisciplinaria y disciplinaria para realizar las diversas tareas de una profesión. Entre otras implicaciones, se requiere diseñar un bloque de experiencias de aprendizaje de formación general que sea común a todo el estudiantado de la Universidad y que busque promover la cultura, y la puesta en marcha de las habilidades básicas e imprescindibles de toda profesión, además la comunicación y el trabajo en equipo. Asimismo, se vuelve indispensable avanzar hacia la formación multidisciplinaria, donde el estudiantado o participantes, pueda analizar alguna situación desde diversas perspectivas y tomando como base distintos referentes.

Por su parte, Tobón (2015), hace referencia que el diseño curricular busca, a través de un enfoque socio formativo el implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo, basado en aspectos esenciales, tales como la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de aquello que se quiere conocer e intervenir y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre. (Tobón 2015, p. 89).

Es entonces que se interprete que a partir de esto se promueve que los integrantes de la comunidad universitaria se formen de manera plena (con un proyecto ético de vida sólido, emprendimiento creativo y competencias), con habilidades de pensamiento complejo que implican el entretendido de saberes en el marco de la multidimensionalidad y la evolución (orden-desorden- reorganización).

2.3.1.1 Aspecto Estructura Curricular

2.3.1.1.1. Misión. Desde una posición como investigadora, cuando se precisa sobre la misión de una estructura curricular, su misión es la de dirigir los procesos curriculares, en este caso de la universidad, considerando que en el área de posgrados, esta misión debe hacer referencia a la creación de áreas de investigación como propuesta, la evaluación y actualización de diseños curriculares, la investigación e innovación curricular, la asesoría permanente, las propuestas de políticas y normativas, la organización y control de los planes de estudio, la planificación, seguimiento y evaluación del currículo, orientados a elevar permanentemente la calidad y pertinencia social.

2.3.1.1.2. Visión. De igual manera, se concibe la visión en el campo de la estructura curricular, como el liderar con sentido ético, responsabilidad y vocación de servicio los procesos curriculares pertinentes con los requerimientos del país, de la sociedad y de la población estudiantil, en este caso dirigido al posgrado así como las exigencias del mercado, emprendiendo eficiente, sistemática y permanentemente, con parámetros de excelencia, el

aseguramiento de la calidad de la formación integral de profesionales con valores, capaces de innovar, investigar y generar nuevos conocimientos en una sociedad autosustentable.

2.3.1.1.3. Competencias . En este contexto, es importante expresar que el diseño o estructura curricular, el reconocer las competencias, como factor de desarrollo del aspirante a ingresar en el área de posgrado se hace relevante el reconocimiento de las necesidades y de los problemas de la realidad social, la práctica de los profesionales, el desarrollo de la disciplina y del mercado laboral en general. Que de acuerdo con Arguelles (2016), denomina competencia laboral y educación basada en normas de competencia.

2.3.1.1.4. Contenidos curriculares. Para Solar Aragonés et al. (2020), los contenidos curriculares, suelen ser los aspectos más evidentes, los que saltan a la vista cuando se habla de currículo. Son conocidos también como malla o red curricular de una carrera. En todo caso, los contenidos, reflejan de una manera particular el concebir el mundo, conocimiento, la profesión y la sociedad.

2.3.1.1.5. Programas. Al respecto se considera la posición siguiente:

Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen (Pansza, M. 2016, p. 17).

Desde una perspectiva de diseño instruccional, resulta imperativo determinar la duración del programa en términos del número de sesiones disponibles, así como analizar

exhaustivamente el contexto de implementación. Es fundamental, además, conocer las características demográficas y académicas de los estudiantes, identificar los recursos didácticos y tecnológicos disponibles, establecer el cronograma de actividades, y definir la tipología de la unidad didáctica (curso, seminario, taller, laboratorio, práctica clínica o social, entre otras modalidades). De allí se requiere ubicar la unidad didáctica en el plan de estudios para establecer las relaciones verticales y horizontales.

2.3.1.1.6. *Proyectos de investigación.* Para desarrollar este indicador, se consideró la siguiente posición: La investigación curricular, como una disciplina que surge en el marco innovativo de las nuevas tendencias educativas, curriculares y pedagógicas, exige, en el entorno de la Gestión de la Investigación, un desarrollo y un análisis de los conceptos que relaciona, los componentes que articula y los procesos que lleva a cabo. (Rodríguez 2015, p. 34).

Interpretando lo expuesto por el autor citado, bien se podría considerar que la investigación curricular propiamente dicha a nivel de la educación universitaria, se precisa a través del porqué, el para qué, el cómo, y el cuándo de los fenómenos que se realizan en los procesos formativos.

2.3.1.1.7. *Innovación.* Se considera la posición Corvalán (2016), al manifestar que bien se puede considerar que la innovación curricular, debe ser vista como un proceso permanente y complejo, en el cual las unidades académicas evalúan sus programas de formación, las habilidades que los estudiantes necesitan, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los avances en el conocimiento y muchos otros factores. Así mismo, agrega la

autora citada que “propiciar la integración de nuevos saberes y competencias, que permitan abordar una sociedad cambiante, compleja y diversa” (p. 89).

2.3.1.1.8. Extensión. A nivel curricular, al referirnos a la extensión, es importante que esta se asocie al coordinar acciones en función de fines estatutarios como el diálogo de saberes, la interculturalidad y el pensamiento crítico. No obstante, desde la perspectiva de la investigadora, la extensión curricular busca que los contenidos se fortalezcan mediante la valoración de objetivos estratégicos, incorporados transversalmente tomando en cuenta principios de transformación.

Loustaunau y Rivero (2016), suponen determinados recorridos académicos, investigativos, extensionistas o profesionales y contextos específicos en los que se desarrollan estas prácticas. La extensión universitaria se concibe como un proceso multidimensional en el cual la institución académica proyecta su conocimiento hacia la comunidad. Esto se materializa a través de diversas acciones, incluyendo: la transferencia de saberes universitarios para la resolución de problemáticas específicas o la provisión de información a aquellos que carecen de ella; la prestación de servicios técnicos para atender demandas concretas; y la construcción colaborativa de alternativas frente a problemáticas sociales. En referencia a ello, el currículo, al incluir esta función, conduce a los estudiantes a desarrollar competencias en la búsqueda de integrarse a la realidad externa.

2.3.1.1.9. Movilidad académica interna o externa. En este contexto se presenta la posición de Abbagnano (2014), quien explica que “La movilidad es una cualidad o atributo de los individuos referida a su capacidad de movimiento” (p.733). El diccionario de

Filosofía (2017), la define como “un cambio o proceso de cualquier especie” que tiene que ver con cuatro elementos: la alteración y la translación, en la versión de Platón; la versión aristotélica le agrega los restantes: el movimiento sustancial y el cualitativo o cuantitativo.

Con relación al tema abordado, se destacan dos factores que se distinguen de la definición previa: la de movilidad como proceso o cambio, y la de traslación, que se refiere a la habilidad de los agentes para permutar espacios, trasladarlos de uno a otro, o de alternar su ocupación y su vivienda en algún momento de su existencia cotidiana o de vida. Desde esta perspectiva, aunque la movilidad haya sido una de las prerrogativas fundamentales del ser humano desde tiempos remotos, ha cambiado a lo largo de la historia, por lo cual se puede afirmar que está históricamente determinada.

Existen diversos factores que influyen en esto, destacando el desarrollo económico de las sociedades, la tecnología, el perfeccionamiento de las fuerzas productivas que lo sostienen, así como las percepciones y los imaginarios que persisten en relación con el movimiento, entre otros. A lo anterior habría que agregar que su origen obedece a causas diversas que se desarrollan en cada momento de la evolución de la humanidad, las que permiten identificar formas específicas de movilidad que dependen de los factores y las causas que las conforman.

Movilidad interna estudiantil. En este estudio se representa a la migración por estudios de nivel universitario como el cambio de residencia que realizan los estudiantes con el objetivo de lograr una formación profesional e implica el cruce de fronteras de una división político administrativa, nacional o internacional; el trabajo que se presenta se

refiere únicamente a la migración interna, es decir a la movilidad de un estado o municipio a otro, en el interior del país, en este caso derivada del ingreso a la educación y una vez ingresado, casi inmediatamente solicita cambio a otra carrera profesional.

Por su parte la deserción del programa es una movilidad interna, pero que no se constituye en deserción institucional, ya que permanece en la misma universidad. Al respecto, Castaño (2013), expresa que “el fenómeno de la deserción estudiantil; en este contexto, los individuos que hacen parte de un programa académico (A) podrían desertar hacia otro programa (B), pero permaneciendo en la misma institución universitaria (movilidad interna)” (p. 45).

¿Por qué solicitar transferencia interna? Una visión general permite identificar cuatro grandes determinantes del cambio de programa, sin abandonar la institución: 1) desmotivación con el programa académico, 2) inscripción en su segunda opción, 3) cambio de vocación, y, 4) ausencia o deficiencia de la información suministrada. Según (Castaño 2013) se describen como sigue:

- Desmotivación con el programa académico. Los estudiantes argumentan como la razón más relevante para solicitar transferencia interna es la desmotivación por la carrera anterior, por un grado de inconformidad, la calidad del profesorado, las condiciones y características de los docentes que conforman un programa académico, su nivel de calificación y preparación académica, el tiempo que dedican a la institución, sus mecanismos de remuneración e incentivos académicos y extraacadémicos, los métodos que utilizan en sus procesos de enseñanza o su rol

como docente, entre otras, son condiciones que inciden en los procesos formativos y por tanto, en las condiciones de rendimiento académico y permanencia de los estudiantes.

- Pertinencia del programa y profundidad del plan de estudios. La pertinencia del programa y la profundidad del plan de estudios intentan medir la percepción de los estudiantes frente al currículo del posgrado del cual solicitaron transferencia interna.

De acuerdo con los autores, este tipo de fallos implicaría el fenómeno de la movilidad interna, dado que la disposición, intención y motivación son esenciales para alcanzar el éxito educativo, en concordancia con las habilidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias para ello. La motivación propicia la continuidad y el éxito de un estudiante en un programa. Teniendo presente esta circunstancia se analiza el rendimiento académico de los estudiantes que solicitaron transferencia interna en la universidad. En este caso, el fracaso se refiere a la repitencias o a la pérdida de asignaturas y al bajo desempeño académico, visto desde el promedio crédito acumulado y el promedio crédito del último semestre cursado.

Movilidad externa estudiantil. Nivel curricular, es importante que este contenga aspectos estratégicos, los cuales permitan establecer intercambios académicos con otras instituciones, ya sean nacionales o internacionales donde la esencia de este esté basada en experiencias, competencias y productos científicos. Para Castaño (2013), los que se refiere a la movilidad internacional desde y hacia la Universidad con el fin de tener experiencias.

2.3.2. Aspecto Recursos Humanos

2.3.2.1 Selección de docentes. En referencia, a este indicador, se asume la posición de Aguado (2014), quien deja ver a través de sus opiniones basadas en experiencias que la selección del personal docente en las universidades públicas está sujeta a lineamientos de un sistema de acreditación, que busca establecer qué candidatos cumplen con los requisitos de calidad definidos en un perfil y verificar su capacidad para ocupar el cargo

Por su parte, comenta Alonso et al.. (2015), que para alcanzar una excelente selección de docentes, se emplean herramientas como la entrevista, revisión de currículos, referencias y test de capacidades. Sin embargo, como lo afirman, aún se evidencia incertidumbre al momento de fijar mecanismos mediante los cuales pueda medirse la calidad docente además de conocer qué variables afectan estas medidas.

2.3.2.2. Perfeccionamiento docente, personal administrativo, técnico y de apoyo. Desde la percepción de la investigadora, se puede considerar que el perfeccionamiento docente es uno de los objetivos que de acuerdo con el diseño de un plan de perfeccionamiento vinculado al sistema de aseguramiento de la calidad de la docencia, promueva las condiciones para una formación de calidad. Sobre la base de esto, es necesario, que la gestión educativa universitaria, realice un diagnóstico de las necesidades de perfeccionamiento de los académicos que participan de la formación de profesores, en miras de implementar un plan adecuado al contexto educativo nacional e institucional.

Por otra parte, de acuerdo al fortalecimiento de las competencias en investigación de académicos/as que imparten clases en carreras inclusive a nivel de pedagogía, bien se puede generar un trabajo colaborativo con instituciones reconocidas, tanto nacional como

internacionalmente, en la formación de profesores; lo cual bien podría permitir intercambios, la visita de especialistas que podría desarrollar seminarios de perfeccionamiento, talleres, charlas y capacitaciones, dirigidas tanto a académicos como a estudiantes y docentes.

Perfeccionamiento personal administrativo, técnico y de apoyo

En este contexto, para la investigadora y una vez reconocida la importancia de la estructura curricular, es fundamental que, para el desarrollo sobre el perfeccionamiento del personal administrativo, técnico y de apoyo, se haga indispensable detectar necesidades, planificación, ejecución y evaluación de la capacitación. Entendiendo con ello que la instancia responsable de elaborar los planes de capacitación a partir de ese diagnóstico y las políticas de formación universitaria, en el departamento, unidad o dirección de los recursos humanos de la universidad.

2.3.2.3. Actividades de intercambio académico, instrumento de evaluación del personal. El Intercambio Académico según Gil Sierra et al.. (2020), es entendido como la generación de procesos docentes, de investigación, extensión, difusión cultural, apoyo a la administración, gestión y dirección de instituciones y programas académicos en el marco de un proyecto o trabajo conjunto entre las unidades académico-administrativas de una misma institución o entre dos o más instituciones educativas y organizaciones afines, sobre la base de la participación de sus académicos. La movilidad académica es considerada una de las opciones del intercambio académico donde se muestra la producción científica, tanto

del docente como los estudiantes, las cuales se establecen a través de actividades programadas.

2.3.2.4. Instrumento de evaluación del personal. Expone Moreno (2011), que el instrumento de evaluación promueve las consideraciones éticas en el proceso de evaluación docente, y advierte que no es una buena estrategia utilizar los resultados para hacer juicios categóricos sobre el trabajo docente. Por su parte, García y Medécigo (2014), detonan los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar a sus docentes en los que se reflejan problemas y aciertos en relación con su desempeño en clase en cuanto conocimiento del tema y la forma en que imparte la materia. Los estudiantes consideran importantes que los profesores: 1) dominen los contenidos, 2) sea clara su comunicación durante la clase, 3) buena organización para exponer, solicitar las tareas y proponer el proceso de evaluación, 4) capacidad para explicar el método de enseñanza y realimentarle, además sus actitudes éticas y de liderazgo.

2.3.3. *Aspecto Enseñanza y aprendizaje*

2.3.3.1. Admisión de los estudiantes. Dentro del marco universitario, se ubica la Oficina de Admisiones de Educación Superior como en un umbral a través del cual se puede llegar a todo un universo de formación, de saber, de éxito, que es la Educación Superior. De acuerdo con Castaño (2013), son muchos los que quisieran conocer y disfrutar ese universo, pero se sabe que no hay espacio para todos.

En ese umbral se planifican y realizan acciones encaminadas a definir quiénes tienen las competencias necesarias no sólo para desempeñarse adecuadamente en ese universo,

sino para contribuir a mejorar el producto principal que allí se manufactura: el conocimiento y, por ende, la cultura. Dado que la decisión de quién entra y quién no entra tiene implicaciones enormes, tanto para quienes están esperando afuera como para quienes ya están adentro, y especialmente para quienes utilizan el producto que ofrece ese universo, es decir, la sociedad, la decisión no es tarea fácil, más aún, es bastante compleja e implica gran responsabilidad. Por estas razones quienes administran el umbral se ven precisados a tener un conocimiento profundo de ambos lados de este para que sus decisiones respondan de la mejor manera a las expectativas.

2.3.3.2. Proceso de enseñanza y aprendizaje. Bien se podría concebir al proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema de comunicación deliberado que involucra la implementación de estrategias pedagógicas con el fin de propiciar aprendizajes. En este sentido, se asume la posición de los autores, Abreu, et al. (2018), quienes desde su posición fundamentan que, el proceso de enseñanza y aprendizaje es comunicativo, porque el docente organiza, expresa, socializa y proporciona los contenidos científico-históricos-sociales a los estudiantes y estos, además de construir su propio aprendizaje, interactúan con el docente, entre sí, con sus familiares y con la comunidad que les rodea: aplicando, debatiendo, verificando o contrastando dichos contenidos.

Entre tanto, Torres y Girón (2019), consideran que la enseñanza se asume como la actividad que se ejecuta para orientar el aprendizaje en un grupo de estudiantes. En síntesis, se requiere contar con una imagen clara de lo que es enseñar y aprender, antes de

comprender la relación directa, evidente y bidireccional (no solamente teórica, sino también práctica), que existe entre estos dos conceptos básicos de la didáctica.

Asimismo, Abreu et al. (2018), manifiesta que los procesos de enseñanza y aprendizaje se integran para representar una unidad, enfocada en contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante y en favorecer la adquisición de los diferentes saberes: conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y valores.

El proceso educativo se caracteriza por la integración de factores interdependientes, cuyos elementos constitutivos mantienen una relación y un funcionamiento dinámico. Estas interacciones se manifiestan tanto dentro como fuera del aula, contribuyendo a la eficacia de la enseñanza por parte del docente y al logro del aprendizaje por parte de los estudiantes. Asimismo, estos elementos aseguran la gestión universitaria eficiente y posibilitan la supervisión rigurosa de la ejecución pedagógica.

En este contexto, es crucial que el docente posea un conocimiento profundo y un dominio de los elementos que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto le permitirá gestionarlos de manera efectiva, en consonancia con los objetivos perseguidos y el paradigma pedagógico más pertinente. Entre los elementos esenciales se destacan: los sujetos implicados (docentes y estudiantes), los objetivos de aprendizaje, el currículo, las competencias a desarrollar, los contenidos programáticos, las estrategias de enseñanza, los medios o recursos didácticos, las formas de organización pedagógica, la infraestructura física y los sistemas de evaluación.

2.3.3.3. Tutorías de tesis y trabajos académicos. La edificación de cada individuo, de cada docente y de cada estudiante requiere un arduo esfuerzo, no se trata de una tarea de un día, sino de una labor interactiva entre ambas partes. Existe el peligro de elaborar un perfil tan perfecto que sea irrealizable o que los tutores les parezca tan irreal que desistan desde el primer momento. El perfil del tutor académico se enfoca hacia el conjunto de características o competencias indispensables que debe poseer un individuo, como condiciones necesarias para el desempeño eficiente y satisfactorio de su profesión.

Para Pérez Arnaiz (2011), indica que “el perfil se tiene que ajustar a dos parámetros: el que hace referencia a los factores de su desarrollo personal y el que se refiere a las actuaciones del profesor-tutor como profesional de la enseñanza” (p.14). Por su parte, Guédez (2014), concibe al perfil del tutor académico como “el conjunto de características pretendidas por el docente, las cuales reflejan las exigencias educativas, en términos de los requisitos que definan las habilidades, destrezas, rasgos de personalidad, conformación física y el nivel de educación inherentes al desempeño profesional” (p.17).

La necesidad de una tutoría continua para el estudiante ha propiciado la consolidación del rol tutorial en el ámbito educativo. Esta evolución implica una redefinición de la función docente, exigiendo al profesor la adquisición de nuevos valores pedagógicos y conocimientos complementarios a su disciplina específica, a fin de desempeñar eficazmente este servicio de acompañamiento.

Por consiguiente, la figura del tutor académico es de suma importancia en la educación, ya que se convierte en el eje que estructura, coordina y recolecta las aportaciones

y sugerencias de toda la población estudiantil. El individuo en cuestión tiene la responsabilidad de comprender de manera más exhaustiva a todos o cada uno de sus estudiantes, y tomar la responsabilidad de orientarlos de manera directa e inmediata en la producción científica.

De esta manera el perfil del tutor académico, es definido por García Correa (2019), como aquella personal “que debe servir de orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias; guía del grupo y experto en relaciones humanas” (p. 49). Por su parte, Vera y Vera (2013), expresan que el perfil del tutor académico viene dado por “aquellos profesionales que poseen experiencias y conocimientos en un campo particular, dispuestos a compartir lo que saben mediante la enseñanza, el entrenamiento de habilidades, consejos, realimentación, socialización, para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal de un individuo menos experto”.

De lo anterior, el nivel de educación universitaria requiere un docente preparado para atender las exigencias y demandas particulares de los estudiantes. En este sentido, se define lo que es un perfil de quien enseña en la universidad como:

Un profesional con un conjunto coherente de atributos altamente deseables en un docente universitario, las cuales se expresan en los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que le permitan desempeñarse eficientemente, con un sentido creador y crítico, en las funciones de docencia, investigación, extensión o servicio que corresponden a su condición académica, concebidas éstas como unas funciones interdependientes, comprometidas con el logro de la misión de los estudiantes. (Salcedo 2015, p. 66)

En consecuencia, en el ámbito de la educación universitaria, la persona asignada para desempeñar este servicio es el docente, quien se encarga de asistir a la decisión del grupo o de cada educando para que se realicen como individuos, en asistir al desarrollo tanto individual como social, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para alcanzar el desarrollo equilibrado de sus miembros.

Las definiciones antes mencionadas denotan la importancia que ha adquirido el profesor como tutor académico en la producción científica desde la perspectiva de la investigadora, ya que él es el encargado de orientar a los estudiantes sobre su proceso de enseñanza con la finalidad de que adquieran durante su formación un aprendizaje significativo, en un ambiente favorable. Por lo que, resulta importante que el profesor-tutor posea un amplio conocimiento de las disciplinas requeridas para llevar a cabo su rol de una manera eficiente.

Por otra parte, la investigadora expresa que dentro del perfil del tutor académico se debe asumir el compromiso de acompañamiento al estudiante en su proceso investigativo, con capacidad de escucha, ingenio, creatividad y confianza hacia el otro, juntos en un clima de respeto, abordando transparentemente la producción escrita de los participantes, a fin de poder argumentar porque no se evidencian los requisitos acordados, sin atropellar ni excluir.

2.3.3.4. Cursos de programa. Un curso puede ser ofrecido por instituciones educativas, como las universidades o centros de formación; en este contexto cuando se habla de cursos para un programa de estudio, tiene como propósito impartir conocimientos, habilidades o competencias específicas sobre un tema determinado, es el caso particular

que se estudia sobre lineamientos curriculares. Consultando el Diccionario de la Real Académica (2014), expone que un programa, el concepto que ordena y vincula cronológica, espacial y técnicamente las acciones o actividades y los recursos necesarios para alcanzar en un tiempo dado una meta específica, dentro de un plan.

Saldaña (2020), lo expone como el proceso de selección de fines de la entidad y el medio para obtenerlos. En el mismo concepto (Ander-Egg citado por Hernández et al. 2016), en sentido amplio hace referencia al programa como un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza.

2.3.3.5. Plataforma virtual. Se toma teóricamente la posición mostrada por Silvio (2015), puesto que describe plataforma virtual o educativa, la cual se ajusta al interés del presente estudio, puesto que para el autor, una plataforma educativa es un entorno de trabajo en línea donde se comparten recursos para trabajar a distancia o en forma semipresencial las cuales deben poseer unas herramientas mínimas para su funcionamiento, divididas en las siguientes categorías:

- Herramientas de gestión de contenidos, que permiten al profesor publicar y distribuir los materiales del curso entre los estudiantes.
- Herramientas de comunicación y colaboración, como foros, salas de chat y mensajería interna del curso.

- Herramientas de seguimiento y evaluación, donde se pueden diseñar exámenes, publicar tareas, generar informes de la actividad de cada estudiante, retroalimentar al alumno sobre su desempeño.
- Herramientas de administración, donde se crean los grupos, se acepta a los estudiantes y se da privilegios (permisos).
- Herramientas complementarias, como sistemas de búsquedas de contenidos del curso, agregar aplicaciones.

2.3.4. Aspecto Infraestructura y recursos para el proceso educativo

2.3.4.1. Infraestructura, laboratorios y equipamiento. Seguidamente se presentan tres definiciones, relacionadas con los aspectos o requerimientos los cuales debe contar una universidad y los cuales dentro del currículo son considerados, tales como:

- La infraestructura es el conjunto de servicios, medios técnicos e instalaciones que permiten el desarrollo de una actividad. La palabra infraestructura proviene del latín *infra* (“debajo”) y *structus* (“construido”), y por ello se utiliza este término para referir a una estructura que sustenta a otra, actuando como su base. En su uso más frecuente, la infraestructura comprende el conjunto de obras públicas, instalaciones, instituciones sistemas y redes que sostienen el funcionamiento de ciudades países y otras formas de organización social.

Desde esta perspectiva, es importante que la universidad y de acuerdo con los lineamientos curriculares deben ser considerados y tomados en cuenta.

- Un laboratorio es un lugar específicamente diseñado para llevar a cabo trabajos de carácter científico y tecnológico. Los laboratorios pueden realizar investigaciones, experimentos, prácticas y trabajos que requieren un control absoluto de las condiciones ambientales. Los mismos se usan en diferentes áreas, como en la química, dimensional, electricidad, física, biología, análisis de la usabilidad de productos, entre otros.

En un laboratorio, es muy importante que los datos e información producidos sean precisos y fiables. Para ello, es crucial que las condiciones ambientales estén controladas y normalizadas en todo momento. Se deben evitar influencias extrañas que puedan alterar el resultado del experimento, como la temperatura, la presión atmosférica, las vibraciones o el ruido, entre otros factores externos.

- Equipamiento. Para la investigadora, el equipamiento, son todos los equipos indispensables que dentro de una institución universitaria debe contar, desde instalaciones eléctricas, aulas acondicionadas con sillas, mesas, equipos tecnológicos entre otros.

2.3.4.2. Servicio de biblioteca. Para la UNESCO (2018), la biblioteca se define como "Colección organizada de libros y publicaciones periódicas impresas y de otros documentos, sobre todo gráficos y audiovisuales, servida por un personal encargado de facilitar el uso de ella por los lectores para su información, investigación, enseñanza o recreo." Desde esta perspectiva, es importante que dentro de los lineamientos curriculares, así como la gestión educativa, la presencia de la biblioteca es de relevancia, con ello se

retoman los valores de llevar a los docentes y estudiantes a revisar los textos, y en su defecto, dentro del proceso globalizante, contar con internet y equipos computarizados.

2.3.4.3. Recursos de enseñanza. Los medios de enseñanza son aquellos recursos materiales que facilitan la comunicación entre docentes y estudiantes. Son recursos instrumentales que inciden en la transmisión educativa, afectan directamente a la comunicación entre los docentes y estudiantes y tienen sólo sentido cuando se conciben en relación con el aprendizaje. Son aquellos elementos materiales cuya función estriba en facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educandos (Colom et al. 2018 p. 16).

En correspondencia a ello, es obligatorio que dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario y más aún en el área de posgrado, que tanto los docentes como los estudiantes, puedan contar con recursos que responsabilidad de la gestión ofrecer estas condiciones.

2.3.4.4. Servicios de cafeterías. Es un proceso que corresponde a las universidades, el ofrecer un servicio de cafetería, para ser utilizado tanto por los docentes, estudiantes, personal administrativo, logística y visitantes, el mismo viene a garantizar alimentación de acuerdo con un plan nutricional, el cual permitirá confortar a sus usuarios, luego de estar horas en las instalaciones donde los saberes, generan fatiga y el contar con este tipo de servicio, genera un espacio de seguridad alimentaria.

2.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en los Programas de Posgrado en Docencia Superior

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes en los Programas de Posgrado en Docencia Superior en Docencia Superior deben estar dirigidas a cumplir los fundamentos de la evaluación, acreditación y las metas del modelo educativo que presenta la Universidad, incidiendo en el tipo de aprendizaje que se pretende lograr.

Se proponen cuatro enfoques de análisis: Pertinencia entendida como la necesidad de que las universidades se sintonicen con el mundo actual y sus dinámicas; primero, vinculación estrecha con el sector productivo; segundo, enfatizar la naturaleza social de la vinculación de la universidad y su entorno; cuarto, el denominado integral, el cual resulta de alguna forma como síntesis de los anteriores, introduciendo al currículo como un eje central de la pertinencia. (Malagón, 2010, p.2)

La formación académica en sus áreas de especialización profesional tiene objetivos claros para el profesional que egresa y se sumerge en el contexto local, regional, nacional e internacional, quien debe responder a los retos del entorno laboral, presentados en los Programas de Maestría en Docencia Superior.

Además, el análisis sobre las estrategias planteadas para alcanzar una formación de calidad es una tarea que debe centrarse en el rol del docente, desde el enfoque de las competencias, auxiliando las tácticas acordes al diseño curricular de los programas de posgrado. Por ende, en el quehacer de una institución de educación superior, (Rueda-Barrios, 2016, p. 67), aduce que el docente se considera como un actor principal al esperarse de él, la creación de conocimiento y el establecimiento de una adecuada articulación entre las ciencias, las disciplinas, la tecnología y la productividad con el contexto sociocultural.

De este modo, es sumamente importante investigar los tipos de estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven los docentes a través de sus didácticas teóricas, especialmente en las estructuras conformadas para la Docencia Superior:

- El aprendizaje como construcción, deconstrucción y reconstrucción de conocimiento.
- Por un lado, se considera que el sujeto del aprendizaje no está solo en el proceso, lo comparte no sólo con el profesor, sino también con sus compañeros, con los cuales descubre y experimenta el conocimiento. Por otro lado, el docente provee de herramientas para que sus estudiantes sean capaces no sólo de construir, sino de reconstruir y reconstruir conceptos, destrezas, habilidades y actitudes a partir de la conexión de ideas nuevas con conocimientos previos (Fresán, 2015, p. 26).
- Aprender a aprender. Este principio considera al alumno en su papel dinámico, como sujeto que desarrolla en el proceso la capacidad de aprender. Se favorece el trabajo colectivo, el cambio de roles con el profesor y la solución de problemas.
- Desarrollo de pensamiento crítico. Para poder construir un pensamiento independiente y reflexivo es necesario asumir una perspectiva crítica. La capacidad de juzgar productos intelectuales, conocer argumentos, crearlos, elaborar vinculaciones entre ellos y aprender los leguajes lógicos formales son elementos indispensables.
- El aprendizaje como proceso social. En un mundo tan interconectado se hace ya imposible no incorporar la interacción tanto de forma directa como indirecta. Aprendemos los unos de los otros mediante el intercambio de ideas,

representaciones y significados. El trabajo en equipo y el logro de metas comunes otorga capacidades para que en el futuro el alumno se integre a una relación laboral más fluida en la que solucione efectivamente problemas en su medio y desarrolle además una conciencia colectiva (Fresán, 2015, p. 27).

2.4.1. Aproximación teórico-conceptual

A pesar de la aproximación teórica conceptual de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los Programas de Posgrado en Docencia Superior, resulta crucial establecer las directrices que se proponen para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las indagaciones que en estos programas se exhiben desde dos vertientes: la primera está enfocada en la revisión y evaluación de la literatura relacionada con el contenido de materias. La segunda, muestra un marco de los referentes empíricos emanados de la muestra y el trabajo de campo, que expone los resultados de las investigaciones presentadas.

En ese contexto, el Catedrático Arce (2019 p. 31) de la Universidad San Ignacio de Loyola, realizó el estudio: “Plan estratégico para desarrollar competencia investigativa en estudiantes de la Maestría en Educación de una universidad privada de Lima.” Centrándose en la implementación de un plan estratégico para el desarrollo de la competencia investigativa, como parte de un enfoque sistémico que busca proponer soluciones aplicables, medibles y sostenibles, dentro una lógica de retroalimentación continua, que articule a todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza, con énfasis en la práctica docente como eje transformador y acompañante del aprendizaje.

Asimismo, Vilca (2020), de la Universidad San Ignacio de Loyola, realizaron el estudio: “Estrategia didáctica para desarrollar la competencia investigativa en los estudiantes del noveno ciclo de la carrera de economía” que cursan tesis I en una universidad privada de Lima. La cual buscó proponer una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes del noveno ciclo de la carrera de Economía que cursan Tesis I en una universidad privada de Lima.

Las unidades de análisis aportaron información para el diagnóstico inicial de la competencia investigativa y el estado del dominio teórico y didáctico para su desarrollo, en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se evidenciaron fortalezas y debilidades. La conclusión principal del estudio se refleja en la propuesta de una estrategia didáctica que contribuye al desarrollo de la competencia investigativa en los estudiantes y brindar una herramienta al docente en su proceso de enseñanza aprendizaje.

En realidad, las actividades de enseñanza que los profesores llevan a cabo están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, llevan a cabo los estudiantes. El propósito de los educadores y docentes se basa en la consecución de determinados objetivos educativos, y la clave del éxito radica en que los estudiantes deseen y puedan llevar a cabo las operaciones cognitivas adecuadas, interactuando con los recursos educativos a su alcance

Tomando como referencia a Imbernón (2007), el cual manifiesta que se debe asumir una nueva cultura, tanto en la forma como en el contenido, para enfrentar los nuevos retos que le plantea la sociedad a la universidad. Es ampliamente conocido, que una parte

importante de la calidad de toda institución universitaria, se encuentra en las manos de sus docentes. Es innegable que la eficacia de cualquier sistema educativo descansa, en gran medida, en el funcionamiento óptimo de su cuerpo docente. Este desempeño es el que dota de vitalidad a los planes y programas de estudio, a la estructura organizativa de la docencia y a las diversas actividades académicas. Por consiguiente, la influencia del profesor en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes es indiscutible, posicionándolo como la figura más trascendente dentro del sistema educativo, solo después de los propios alumnos.

El docente universitario debe poseer un profundo dominio de la materia que imparte, así como un conocimiento de las características de sus estudiantes. Esto le permitirá facilitar un intercambio de información significativo, donde los nuevos contenidos se integren con el conocimiento previo, la experiencia y la percepción del aprendizaje de los alumnos. En este sentido, es fundamental que el profesor se mantenga en un proceso de reflexión permanente sobre su práctica pedagógica, evaluando el alcance de sus actividades, actitudes y acciones con el fin de identificar oportunidades de cambio y mejora continua.

Por otra parte, es posible llevar a cabo una evaluación adicional de otros aspectos del docente universitario, especialmente en cuanto a la conducta del docente en el aula, específicamente en cuanto a su desempeño en el ejercicio, la práctica de su labor y el contacto con sus estudiantes. El término competencia se caracteriza por su naturaleza polisémica y ambigua, lo que da lugar a una diversidad de acepciones que varían según el contexto cultural y el ámbito de aplicación. Su complejidad reside en los múltiples

componentes que lo integran. Se concibe que las competencias trascienden la mera acumulación de conocimientos (saber), abarcando también las habilidades (saber hacer), así como las actitudes y valores (saber ser y estar). Estas se adquieren y/o desarrollan a través de diversas metodologías, incluyendo simulaciones formativas y la propia experiencia socio-laboral, entre otras.

Según Imbernón (2007), afirma que la competencia de acción profesional:

Implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los sabres que se aprenden como resultados de la experiencia laboral y de la conceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumado y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes. (p.33)

Esto significa que, el desarrollo de las competencias en el nivel superior debe potenciarse en los participantes para que puedan ser más productivos en sus profesiones y competir ante el mercado laboral. Una de las grandes debilidades de las universidades es la falta de reconocimiento de las competencias que poseen los participantes, lo que ocasiona la desmotivación para que puedan generar destrezas y sapiencia en sus estudios.

Por otro lado, al definir el perfil competencial del profesor universitario, se hacen referencias a dos funciones profesionales que debe asumir (docencia e investigación) y al escenario de actuación profesional donde se desarrollará (contexto social, contexto institucional y micro contexto). En cuanto a la función docente, la responsabilidad del profesor universitario supera los límites del aula en el que se lleva a cabo el acto didáctico (fase interactiva); también se debe tener en cuenta el diseño y planificación de dicha

formación (fase proactiva), la evaluación de las competencias adquiridas y/o desarrolladas, la contribución de dicho profesional a la mejora de la acción formativa desarrollada y su participación en la dinámica académico-organizativa de la institución.

La evaluación del profesorado es un proceso sistemático y continuo, intrínsecamente ligado a la actividad educativa. Su propósito fundamental es facilitar la comprensión de la realidad pedagógica, invitando al docente a una reflexión valorativa sobre su desempeño. Esta reflexión debe conducir a la toma de decisiones oportunas para su perfeccionamiento profesional y, en consecuencia, a la mejora institucional. Históricamente, desde una perspectiva comprensiva, esta evaluación ha abarcado las tres funciones esenciales de la profesión académica: las tareas docentes, los trabajos de investigación y la extensión universitaria.

En consecuencia, la evaluación del profesorado universitario debe integrarse en un programa de evaluación institucional más amplio. Este programa debe considerar necesariamente otros elementos constitutivos de la universidad, como los planes de estudio, los recursos disponibles, la capacitación cultural y profesional de los estudiantes, y el potencial investigativo, entre otros. De este modo, se dispondrá de diversos mecanismos que posibiliten una visión integrada del contexto universitario, lo cual permitirá un acercamiento preciso para ponderar y calificar la docencia de manera efectiva..

2.4.2. Las estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias

Las estrategias de enseñanza se configuran a partir de una secuencia de actividades de aprendizaje diseñadas para los estudiantes, considerando sus características individuales,

los recursos disponibles y los contenidos temáticos. Estas estrategias implican la selección y aplicación de medios didácticos y metodologías específicas dentro de marcos organizativos definidos, proveyendo a los estudiantes los sistemas oportunos de información, motivación y orientación.

Las actividades inherentes a las estrategias de enseñanza deben propiciar la comprensión conceptual, la clasificación y relación de ideas, la reflexión crítica, el desarrollo de habilidades de razonamiento y la transferencia de conocimiento. En el ámbito pedagógico, las estrategias didácticas se refieren a las acciones y tareas que el docente implementa de manera sistemática para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos en los estudiantes.

Tobón (2003), menciona algunos puntos deseable en la educación, cuando se emplean estrategias didácticas desde el enfoque por competencias:

1. Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo
2. Fomento de la responsabilidad de los estudiantes frente a su formación
3. Capacidad de los estudiantes para buscar, organizar, crear y aplicar la información
4. Promoción del aprendizaje cooperativo mediante técnicas y actividades que permitan realizar labores en grupo con distribución de tareas, apoyo mutuo, complementación, otros
5. Autorreflexión sobre el aprendizaje en torno al que, por qué, para qué, cómo, dónde, cuándo y con qué.

6. Comprensión de la realidad personal, social y ambiental de sus problemas y soluciones.

De acuerdo con Tobón (2003), las estrategias más utilizadas para adquirir estos logros en los estudiantes son:

El Ensayo, se emplea cuando se pretende que el estudiante revise una unidad temática (el alumno se centra generalmente en un único objeto de estudio: problema, área problemática, autor, concepto, campo de conceptos, proceso, ámbito de proceso u otros) y a la vez, que pretenda una unidad argumentativa (es decir, el ensayo pretende ofrecer un conjunto de pruebas relevantes a favor de la tesis o posición que se pretende defender en él). Estructura del ensayo: apertura o introducción, desarrollo y cierre o conclusión.

Método de Proyecto: surge de una concepción educativa que promueve una mayor autonomía en el aprendizaje del estudiante. A través de este enfoque, los alumnos aplican sus habilidades y conocimientos adquiridos en el aula a la resolución de proyectos contextualizados. El objetivo central de esta metodología es confrontar a los estudiantes con situaciones que los impulsen a recuperar, comprender y utilizar sus aprendizajes como herramientas para resolver problemas o proponer mejoras en su comunidad.

Artículos: Los artículos científicos se clasifican fundamentalmente en empíricos, teóricos, metodológicos y de revisión. Su propósito principal es socializar los resultados de una investigación, un planteamiento teórico, una propuesta metodológica o una revisión del estado del arte sobre un tema específico. La estructura típica de un artículo científico suele incluir los siguientes elementos: título, autores, resumen y palabras clave.

Mapas Mentales: constituyen una herramienta efectiva para la memorización, organización y representación de la información, facilitando así los procesos de aprendizaje, la administración y planificación organizacional, así como la toma de decisiones. Permiten la expresión de ideas mediante la integración armónica de las funciones cognitivas de ambos hemisferios cerebrales, con un enfoque central en una única idea principal.

Mapas y Redes Conceptuales: constituyen representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento, exhibiendo tanto similitudes como diferencias en su estructura. Su versatilidad permite su aplicación como estrategia didáctica en las fases previa, concurrente y posterior a la instrucción. Pre-instrucción, facilitan la asimilación de nuevos conceptos antes de una profundización; durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitan la construcción colaborativa de conocimiento; y post-instrucción, permiten una revisión para verificar la comprensión de los conceptos adquiridos.

La construcción de mapas conceptuales implica una serie de pasos sistemáticos tales como: Inventario y listado de los conceptos pertinentes al tema, clasificación de los conceptos por niveles de abstracción o inclusividad, lo que permite establecer relaciones jerárquicas de supraordinación y subordinación, evaluación de la pertinencia de integrar enlaces cruzados y ejemplos para enriquecer la comprensión, reelaboración del mapa al menos una vez para optimizar su claridad y coherencia. Además, cuando se empleen con fines pedagógicos, es fundamental acompañar la presentación o uso del mapa con una explicación detallada para los estudiantes

Entrevista: la entrevista temática, comúnmente utilizada en la investigación exploratoria, se revela como un método particularmente idóneo en ausencia de una teoría precisa sobre el objeto de estudio. Su implementación se articula en tres fases principales: Antes de la entrevista: Se debe solicitar la autorización pertinente, es crucial elegir un lugar que propicie un ambiente adecuado para la conversación, el investigador debe documentarse exhaustivamente sobre el tema, se recomienda elaborar un guion de entrevista que sirva como estructura. Durante: El entrevistador debe mantener un comportamiento profesional, se aconseja grabar la entrevista para su posterior análisis (previa autorización), se deben emplear términos generales para facilitar la comprensión, es fundamental formular preguntas abiertas que fomenten una respuesta detallada, se debe estimular positivamente al entrevistado para generar un diálogo fluido. Después de la entrevista: La transcripción o el informe deben incluir un título claro, una introducción que contextualice la entrevista, el desglose de las preguntas formuladas, las respuestas obtenidas y una conclusión que marque el fin de la entrevista.

Panel: es una estrategia de presentación oral en la que un grupo de expertos se reúne para exponer y discutir sus perspectivas sobre un tema específico. Típicamente conformado por cuatro a seis participantes, el objetivo primordial es desarrollar, mediante la conversación estructurada, la mayor cantidad posible de aspectos del tema, proporcionando a la audiencia una comprensión exhaustiva y multifacética. Una vez concluida la exposición inicial, la discusión se abre al público, fomentando la interacción. Esta estrategia se distingue por su informalidad, espontaneidad y dinamismo, lo que propicia un intercambio de ideas fluido y participativo.

Taller reflexivo: La implementación de talleres reflexivos constituye una estrategia pedagógica que facilita un entorno de desarrollo profesional al integrar las dimensiones cognitiva, afectiva y práctica del aprendizaje. En este contexto, el aprendizaje experiencial ("aprender haciendo") y la reflexión en la acción adquieren una relevancia fundamental.

Para la aplicación de esta estrategia, se proponen los siguientes lineamientos, que deben considerarse como una guía flexible y no como un esquema restrictivo de la creatividad:

- **Conformación de un comité coordinador:** Este comité debe establecerse con una antelación de varias semanas o meses a la fecha programada del evento.
- **Definición de objetivos:** Es crucial establecer metas claras para el taller.
- **Identificación de recursos:** Se deben determinar los recursos necesarios, incluyendo aspectos financieros, humanos y materiales.
- **Establecimiento de resultados esperados:** Es preciso definir los resultados concretos que se buscan obtener del taller.
- **Diseño del programa:** Se debe elaborar una estructura detallada del taller.
- **Elaboración de materiales informativos:** Se requiere preparar la documentación pertinente para los participantes.
- **Conducción del taller:** La dinámica debe propiciar un ambiente informal, participativo y adaptable.
- **Sesiones plenarias:** Se recomienda destinar espacios para sesiones plenarias al introducir nueva información.

- Evaluación continua: El facilitador y el comité coordinador deben monitorear periódicamente el progreso del taller.
- Cierre formal: Un relator será el encargado de clausurar el taller.

Aprendizaje basado en problemas: es una metodología didáctica que promueve la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y actitudes. Esto se logra mediante la colaboración de pequeños grupos de estudiantes que interactúan con un tutor, quien asume el rol de facilitador del proceso. Los pasos, fases o etapas del ABP son: Presentación del problema o reto; formulación de preguntas que se cuestionan los estudiantes sobre el problema; plan de trabajo; búsqueda y procesamiento de la información; reinicio del círculo de trabajo con nuevas preguntas, si es necesario; resolución del problema o reto. Existen diversas metodologías activas de enseñanza como: Aprendizaje basado en problema es una estrategia didáctica que promueve el autoaprendizaje y la reflexión crítica en el estudiante al resolver en grupos de trabajo un problema abierto complejo relacionado con su cotidianidad (Castillo, 2003).

Seminarios: tiene como propósito fundamental facilitar la práctica de procesos inherentes a la adquisición, lectura, análisis e integración de información. El objetivo primordial es que los participantes logren comunicar eficazmente sus hallazgos a través de una presentación oral que sea clara, amena e interesante, y/o que puedan resolver un problema específico diseñado para alcanzar objetivos de aprendizaje preestablecidos. Esta estrategia busca fomentar el desarrollo integral del estudiante, articulando la asimilación de

conocimientos previos propios de su área de estudio con la consolidación de habilidades, actitudes y valores relevantes.

Algunos pasos para organizar un seminario son: Definir los objetivos. Saber exactamente lo que esperas, al final del evento; definir quiénes son los asistentes; escoger la fecha adecuada; encontrar el lugar perfecto; utilizar formularios de inscripción; organizar todas las actividades; elegir los ponentes adecuados; hacer balance del evento, entre otros.

Informe de lectura: se define como un trabajo académico escrito, caracterizado por su enfoque restrictivo en el análisis de una problemática específica. Dentro de las modalidades de producción académica, el informe de lectura constituye una variante relevante.

En disciplinas con una carga teórica preponderante o que abordan contenidos de gran amplitud, donde la revisión de múltiples textos o voluminosas cantidades de información es imperativa, la implementación de estrategias como la monografía o el informe de lectura resulta particularmente útil. Estas herramientas están diseñadas para orientar y estructurar la revisión y el análisis crítico de la información, facilitando la profundización en el tema de estudio.

Los pasos para elaborar un reporte de lectura son: leer el texto; investigar sobre el texto; reflexionar sobre el texto; organizar las ideas; escribir el texto; revisar el texto, entre otros. En su estructura textual, el informe presenta tres partes bien definidas que son: la introducción, el desarrollo y la conclusión.

Relatorías: se define como un documento escrito que compila y sintetiza una serie de acontecimientos o discusiones. Esta estrategia académica implica la selección de una línea temática específica que se aborda desde una perspectiva epistemológica particular, con el propósito de estructurar y desarrollar una sesión de trabajo o análisis.

Fundamentalmente, la relatoría es empleada para recopilar y organizar la información más relevante derivada de una investigación, una conferencia o una temática que ha sido objeto de disertación. Su objetivo trasciende la mera escucha o recepción pasiva de información, buscando activamente capitalizar la exposición al contenido para una comprensión y asimilación más profunda.

2.4.3. Tipología de las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Actualmente, los Programas de Posgrado en Docencia Superior en Docencia Superior mantienen una estricta tipología de estrategias fundamentadas en procesos ejecutivos mediante los cuales se establecen las competencias requeridas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, estas técnicas están dirigidas a que los estudiantes puedan aprender cómo aprender nuevas formas de aplicar los saberes, siendo parte de lo que se conoce como el aprendizaje significativo. También, representan un desafío de convertir la experiencia educativa en un sumario armonioso, organizado, inspirado a la motivación y el crecimiento por alcanzar.

Por tanto, al docente universitario del siglo XXI, según (Castañeda, Pérez y Miranda, 2012; Beltrán, 2014). se le define, como la persona dedicada a cultivar el saber, transmitir conocimientos y realizar investigaciones educativas o en su campo profesional;

que permitan su permanente actualización, además de aportar al compromiso de la institución con la sociedad de asumir el liderazgo frente a la producción de conocimiento y el desarrollo de un pensamiento crítico en sus estudiantes.

En consecuencia, a lo antes mencionado, la preparación, formación y el manejo científico en el área del saber específico del docente de educación superior, deben estar acompañado de una práctica pedagógica desarrolladora de cultura y producción científica, elevando así la calidad de su labor profesional y esto directamente se encuentra en relación con la calidad de su producción intelectual. Para mejor comprensión, preparación, formación y el manejo científico de las estructuras de la Educación Superior, especializada en Docencia se sugieren las siguientes tipologías:

2.4.3.1. Estrategias de Aprendizaje

Estrategias de ensayo

Es una táctica de repetición utilizada para llevar a cabo tareas educativas desde los primeros años escolares, así que permiten una memorización sencilla.

Ejemplos:

- Ejercicio de memorización.
- Leer y repetir conceptos en voz alta.
- Subrayar las palabras o frases importantes
- Realizar copias de texto de interés.

Estrategias de Elaboración

La experiencia propia en la participación, porque la elaboración de tareas es otra forma de asentar el conocimiento.

Ejemplos

- Crear semejanzas o parafrasear.
- Realizar síntesis de los temas.
- Escribir las observaciones del contenido.
- Realizar y responder cuestionarios.

Estrategias de organización

Es necesario definir una estructura organizativa del contenido que permita al alumno familiarizarse y orientarse dentro del contenido cómodamente para recordar.

Ejemplos:

- Realizar los esquemas facilita el aprendizaje.
- Resumir el contenido.
- Hacer notas de pie de página.
- Elaborar mapas conceptuales.

Estrategias de planificación

El tiempo tiene que ser dirigido con asertividad, para alcanzar los objetivos y temas del contenido académico. De la misma forma, se planifica y controla los resultados de lo aprendido.

Ejemplos

- Elección del contenido.
- Programación de un calendario
- La división de las tareas por fases
- Establecer los márgenes de tiempo para el cumplimiento de las tareas
- Agenda de las actividades venideras.
- Estrategia de control de la comprensión

Este es uno de los tipos de estrategia de aprendizaje que se concentra en la medición consciente de la ejecución de tareas y lo que se quiere lograr bajo la supervisión del alumno.

Ejemplos

- Regulación
- Evaluación
- Planificación

Estrategias de evaluación

Con esta estrategia se verifica hasta qué punto los alumnos han conseguido los resultados deseados.

Ejemplos:

- Se estima si concreto el aprendizaje, en conjunto con la duración.
- Se establecen las nuevas etapas.
- Se concluye con las valoraciones finales.

Estrategia de regulación y supervisión

Durante la realización de las tareas el alumno debe cumplir con las indicaciones de la actividad.

Ejemplos:

- Dadas las condiciones debe buscar estrategias alternativas.
- Cumplir con lo previsto por el profesor
- Seguir el plan que se ha trazado
- Medir el tiempo necesario para realizar la tarea.

Estrategias de apoyo

Las actividades complementarias siempre servirán de incentivo, no solamente como medio para el aprendizaje de contenidos, sino que prepara integralmente al alumno.

Ejemplos:

- Generar motivación.
- Encauzar la atención
- Disminuir los temores y la ansiedad
- Considerar la importancia de calcular el tiempo.
- Ejercitar la concentración.

2.4.4 Competencias investigativas

Muñoz et al. (2001), define las competencias investigativas como “la capacidad de comprender el significado, la importancia de la investigación en la práctica pedagógica, relacionadas con la capacidad de observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de las situaciones de problemas”. Zabalza (2004), lo refiere como la competencia con mayor prioridad del eje curricular, la cual consiste en la capacidad para gestionar didácticamente información y/o las destrezas que pretende transmitir el docente a sus estudiantes, cuya responsabilidad consiste transformar la idea o conocimiento en un mensaje que pueda ser procesado.

Al respecto, Huerta, et al. (2000), agregan que las competencias investigativas se centran en la calidad del conocimiento, el cual debe satisfacer la demanda educativa en referencia formación profesional, asimismo considera y detalla que los conocimientos que forman parte de las competencias investigativas no deben ser confundidas con un conglomerado de conocimientos, sino que debe ser un proceso de aprendizaje constante que permita potenciar los aspectos cognitivos del individuo y su entorno cultural, productivo y social.

Además, Vargas (2009, p.16), define a las competencias investigativas como todas aquellas habilidades, aptitudes, actitudes y conocimientos concernientes, en este caso, a la generación de la investigación en la institución. Por último, podemos mencionar brevemente a Gonzáles (2007, p.24), quien manifiesta que las competencias investigativas no son otra cosa sino lo desarrollado en el entorno profesional y académico que se aplican al desempeño en un campo específico del saber científico y tecnológico.

De igual forma, Garduño y Guerra (2008), consideran que las competencias investigativas incluyen saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias entre otros, lo cual hace frente a las necesidades académicas de los estudiantes.

Así mismo, Sánchez (2004), destaca las principales competencias para el área investigativa:

1. Observación: Es la acción con la que inicia el investigador, para recabar la información que sea necesaria en el trabajo, esta es la calificada como la observación científica, cuya intención es direccionada y con sentido de orientación.
2. Lectura: Lo considera como una operación de apertura compleja, que descubre los

significados de un texto escrito, entiende bien al autor y lo supera.

3. Expresión: es una operación en la que se manifiesta un pensamiento, sentimiento o deseo por medio de una obra

4. Creatividad: Es la originalidad y fluidez que se tiene para relacionar problemas, situaciones o datos de manera innovadora y atractiva porque se tiene la capacidad de proponer cambios.

5. Rigor: Se refleja en la constancia, la disciplina, el cuidado y la responsabilidad del investigador, ya que se tienen puestos los cinco sentidos en lo que se hace.

6. Socialización: En cual refieren al investigador social porque debe ajustarse al intercambio de opiniones, puntos de vista, información y generar diálogo, contrastando las opiniones que escucha con las que maneja.

7. Construcción: La investigación científica debe tener una construcción teórica bien armada para que la validez de los conocimientos nuevos quede bien asegurada.

8. Estrategia: Es saber coordinar las acciones para alcanzar un objetivo, es saber afrontar con audacia e imaginación las situaciones inesperadas.

9. Problematicar: Consideran que este proceso es complejo y difícil, así mismo es necesario para la contextualización del objeto de estudio.

10. Ética: Las normas morales son competencias indispensables en la investigación.

2.4.5 Estrategias pedagógicas dinamizadoras para el fortalecimiento de las competencias investigativas.

Cerda (2007), señala que la investigación formativa está muy relacionada a la enseñanza y al trabajo pedagógico, si bien es una problemática que se asocia preferentemente con la educación superior; en general se acepta que esta es una cuestión extensiva a todo ámbito educativo. Diversos autores sostienen que la tensión inherente entre investigación y docencia, los paradigmas cuantitativos y cualitativos, e incluso entre conocimiento y pedagogía, se manifiesta como un conflicto recurrente en diferentes contextos académicos. Esta dinámica subraya la necesidad de una pedagogía que confiera significado al proceso educativo, particularmente en la formación investigativa. Dicha pedagogía debe propiciar la construcción activa del aprendizaje, facilitando la integración de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. En este sentido, las estrategias pedagógicas emergen como un factor crucial para el robustecimiento de las competencias investigativas.

Las estrategias pedagógicas configuran los entornos donde se desarrollan los procesos de formación e interacción de la enseñanza y el aprendizaje. En estos escenarios, se consolidan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y se abordan problemáticas inherentes a un campo de estudio específico. Asimismo, representan las actividades u operaciones mentales que el estudiante implementa para optimizar su aprendizaje. Estas estrategias poseen una intencionalidad clara y requieren de un plan de acción estructurado para que el estudiante adquiera el conocimiento de manera efectiva.

De hecho, la estrategia pedagógica puede entenderse como el proceso mediante el cual el docente define procedimientos, cursos de acción y toma de decisiones, integrando al mismo tiempo operaciones cognitivas, habilidades, actitudes y valores en la construcción de un aprendizaje significativo. El objetivo es que el estudiante adquiera los elementos necesarios para cumplir eficazmente un objetivo o tarea en un contexto determinado. Tal como lo señala Rocha (2012), determina dentro de las estrategias pedagógicas las siguientes:

a. Semilleros de investigación: Señala que una de las estrategias para conseguir fortalecer estas competencias, sería la creación y apoyo de semilleros de investigación, que involucren al estudiante en los proyectos de investigación, los cuales deben ser autónomos, flexibles, participativos y que se fundamentan en la formación integral del estudiante, aprender de sus docentes, aprender haciendo e investigando.

Según Calderón (2006), define a los semilleros investigativos como una de las medidas para emprender, fomentar y fortalecer la investigación formativa para lo cual considera necesario programar actividades de formación, conversatorios y proyectos. Según este autor, la formación de investigadores en estos contextos académicos debe integrar los conocimientos fundamentales para el desarrollo de competencias básicas en lectura, escritura, comunicación y metodologías de investigación. Este proceso formativo debe llevarse a cabo en un ambiente que estimule la motivación del individuo para involucrarse activamente en la práctica investigativa. Es crucial que dicho entorno fomente la creatividad y potencie la capacidad de colaboración y trabajo en equipo entre los futuros investigadores.

El aprendizaje cooperativo: Rocha (2012), dice que este se desarrolla en pequeños grupos de trabajo, a través de actividades didácticas orientadas a facilitar el aprendizaje en el aula, los estudiantes intercambian ideas, opiniones, experiencias, sentimientos, analizan, discuten, se organizan, se solidarizan, aprenden a intercambiar de acuerdo con sus percepciones; fortalecen la capacidad de escucha, la comunicación asertiva, el aprender a negociar, a conciliar, a entrar en consenso, ejercer adecuadamente el liderazgo, fomentar la creatividad, para integrar a los estudiantes lo que pretende es centrar el aprendizaje en ellos.

b. El método por proyectos: Esto fue planteado por Cerda (2007), quien considera que un proyecto es de hecho una investigación en profundidad de un tema o problema específico que por su pertinencia y relevancia amerita estudiarse. La actividad a la que se hace referencia implica la participación activa y coordinada de un grupo de estudiantes, lo cual la convierte en una experiencia que trasciende los límites tradicionales de un aula de clase.

Esta estrategia pedagógica, además de fomentar el desarrollo de competencias investigativas, contribuye significativamente a la formación de una amplia gama de habilidades, actitudes y valores. Entre estos se incluyen el compromiso, la responsabilidad, la tolerancia, la aceptación, el respeto, la cooperación, la solidaridad, la autonomía y la valoración, entre otros atributos esenciales para el desarrollo integral del estudiante.

El aprendizaje basado en problemas (ABP): Rocha (2012), dispone que la utilización de situaciones problemáticas, próxima a la vida real, que despierten el interés del estudiante y sea un estímulo para el aprendizaje. Para Prieto (2008), es un enfoque innovador puesto que

pone a disposición de los estudiantes espacios profesionales reales que les ayuda a construir y descubrir las competencias necesarias para actuar frente a realidades dificultosas en el ámbito profesional elegido.

c. Este modelo pedagógico se fundamenta en un aprendizaje centrado en el discente, donde la adquisición de conocimientos se articula predominantemente en el contexto de grupos pequeños. En este esquema, los docentes asumen el rol de facilitadores del proceso educativo, orientando y apoyando a los estudiantes en su trayectoria de aprendizaje. Los problemas constituyen el elemento cardinal que estructura y dinamiza el proceso de aprendizaje, sirviendo como catalizador para la indagación y la construcción de conocimiento. Consecuentemente, el aprendizaje se transforma en una actividad autodirigida, fomentando la autonomía del estudiante. Adicionalmente, este enfoque propicia un aprendizaje integrado, al vincular intrínsecamente los contenidos (el qué se aprende), las metodologías (el cómo se aprende) y los propósitos o aplicaciones (el para qué se aprende).

d. **El mapa conceptual:** Rocha (2012), considera que con los mapas conceptuales refuerzan las actividades del pensamiento abstracto, permitiendo la medición del aprendizaje significativo, es necesaria la comprensión significativa de las relaciones entre los conceptos, reconocer la relevancia del contenido e integrar el conocimiento.

También, Hernández (2007), refiere que el mapa es una representación esencialmente cognitiva y lógica, necesariamente coherente visual del conocimiento sobre un argumento preciso, pero con contornos flexibles.

e. El estudio de casos: Según Ferreiro (2006), consiste en el análisis de situaciones verdaderas y experiencias simuladas, que tienen la finalidad de que los sujetos reflexionen y analicen a partir de otras situaciones reales, propias o ajenas a la experiencia real, de quien las discute según el interés o finalidad, es adaptada de forma individual o grupal, que es incluido en un informe escrito, breve y conciso sobre una situación real y concreta, cercana a todos de una forma u otra, que despierta interés y provoca reflexión por estar redactado de forma de situación de problema.

El análisis de casos, además de desarrollar una toma de conciencia (metacognición) sobre un tema objeto de estudio, estimula la posible aplicación práctica de lo analizado a una situación cercana y propia (transferencia).

f. El seminario: Según Ferreiro (2006), este tiene por finalidad ser un espacio que reúna las ideas necesarias para conocer la realidad y analizar sus condiciones para transformarlas. En la didáctica contemporánea el seminario es una forma de organización del proceso de aprendizaje y enseñanza, que pone énfasis en el intercambio de ideas, criterios, opiniones, punto de vista, dudas e interrogantes acerca de un tema seleccionado, entre otras cosas por ser complejo de comprender y controversial por su naturaleza y sus implicaciones sociales.

En palabras de Rocha (2012), el seminario es alternativa que les permite organizar el proceso de aprendizaje con énfasis en la teoría, con ello direccionar integralmente, los diferentes procesos de una realidad o fenómeno, con el fin de comprenderlo en esencia y estar en condiciones de actuar satisfactoriamente, sin repetir errores, con economía de

esfuerzos y recursos, pero, sobre todo, creativamente, a nivel de nuestro tiempo y condiciones.

g. El ensayo: Rocha (2012), lo describe como el ejercicio que recolecta la información, su discernimiento, profundización, síntesis y sobre todo, la apreciación que el autor expresa, de manera particular, frente a ella. Esta redacción lo reúne en un pensamiento, una opinión, entre otros, aunque no todo tipo de escrito es el apropiado dentro del mundo académico.

h. El taller: Rocha (2012), lo considera como la estrategia pedagógica innovadora en la cual, mediante un conjunto de actividades, los sujetos aprenden en equipo para realizar y obtener, entre todos, algo concreto y significativo; es decir, es una forma organizativa de la enseñanza que les permite a los participantes recrear y/o crear la realidad que les interesa, a partir del criterio epistemológico de concebir la ciencia y también el arte como un conjunto de conocimientos y actividades no resueltos totalmente, pero factibles de perfeccionarse y construirse entre todos.

2.4.6 Competencias investigativas: Una alternativa organizacional

Ollarves y Salguero (2009), señalan que es fundamental impulsar un proceso de formación de investigadores basado en competencias, que contribuya a elevar la calidad de la educación en el sector universitario, además que genere una influencia positiva en la conformación de colectivos de investigación motivados desde sus inicios por la actividad científica, con sensibilidad de comprender su realidad y de generar aportes teóricos e

innovadores para la solución de problemas específicos o para la transformación de problemas específicos o de procesos educativos desde la práctica.

De igual manera, Federman, et al. (2001), refieren que el docente debe ser un investigador por excelencia, y, por lo tanto, debe manejar competencias investigativas que le permita:

1. Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.
2. Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propia de los ambientes de aprendizaje.
3. Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación.
4. Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas dadas a los problemas investigados.
5. Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación.

2.4.7. Competencias investigativas cognitivas

Arias, et al. (2018), sostienen que en estas competencias se encuentran la capacidad para entender, comprender, examinar, cotejar y valorar enfoques, novedades y metodologías frecuentes que se relacionan con la labor y sus características, que permita a

los docentes en preparación, a desarrollar las destrezas específicas y enfrentar los inconvenientes que es parte de la labor diaria.

Por su parte Castillo (2011), mencionó que estas competencias están relacionadas a los procesos cognitivos e intelectuales que permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento y a diferentes opciones investigativas. A través de la observación, el descubrimiento, la consulta. La interpretación y el desarrollo de conocimientos.

2.4.7.1. Título de investigación. El título debe caracterizarse, principalmente, por ser corto y claro. Así mismo, debe expresar inequívocamente y de manera interesante aquello de lo que se trata la investigación. En la medida de lo posible debe contener palabras o conceptos clave así como la precisión del marco espacio-temporal que comprende.

El título de investigación identifica el tipo de trabajo que se presenta, debe ser claro, conciso, específico, reflejando el tema que se abordará, el objetivo central y, en su caso, la zona que se llevará a cabo en el trabajo, permitiendo identificar su naturaleza y las variables de estudio.

2.4.7.2. El problema de investigación. Toda investigación está orientada a resolver algún problema, por lo tanto, lo primero es tipificarlo. Al investigar sobre el problema se debe pensar también en sus causas; ya que pueden ser de diversas índoles: externas o internas. El problema de investigación, según su alcance y naturaleza, debe ser explícitamente vinculado (en términos explicativos o correlacionales) con los aspectos que están ligados. Los criterios son: importancia, novedad, interés y viabilidad.

El planteamiento del problema, es la estructuración de toda la investigación, es caracterizado, definirlo, enmarcarlo teóricamente, sugerir propuestas de solución para ser demostradas, establecer una fuente de información y unos métodos para recoger y procesar dicha información. Se trata de formular una pregunta que le permita desarrollar su investigación. Esa pregunta debe plantear la necesidad de resolver, mejorar, innovar o proponer soluciones que promuevan el desarrollo de actividades relacionadas con la temática estudiada.

2.4.7.3. Objetivos de investigación. Se refiere a los propósitos por los cuales se hace la investigación. Permite dejar claro cuáles van a ser los alcances de nuestro trabajo. Define de manera específica lo que se aspira lograr o indagar.

Los objetivos de investigación son metas que el investigador establece en relación con los aspectos que desea investigar o conocer. Los propósitos por alcanzar en la investigación son objetivos concretos, evaluables, viables y relevantes. En general, los objetivos de investigación se centran en comprender las características de un problema, explicar las posibles relaciones entre variables y anticipar fenómenos en los que éstas intervienen.

Los objetivos se refieren, también, al tipo de conocimientos que se desean alcanzar y se debe tener cuidado en su formulación. El objetivo bien formulado logra transmitir en pocas palabras la intención del investigador, para ello, se elaboran enunciados que excluyen el mayor número de interpretaciones posibles, así se logra ese sentido de exactitud respecto a nuestra intención.

2.4.7.4. Justificación de la investigación. Es necesario fundamentar o argumentar las razones que motivan el estudio (por qué es conveniente llevar a cabo la investigación) y cuáles son los beneficios que se derivan de la investigación, estos beneficios deberían estar acordes con el nivel formativo en el que se realiza el proyecto. La justificación está orientada a demostrar la importancia de resolver el problema de investigación (Lerma, 2001).

La justificación práctica del problema del problema expone las razones acerca de la utilidad y aplicabilidad de los resultados del estudio y de la importancia objetiva de analizar los hechos que los constituyen y de la posibilidad de llegar a conclusiones lógicas de su solución y cuando se desarrolló ayuda a resolver un problema o proponer estrategias que cuando se aplican contribuyan a resolverlo.

La investigación del problema posee una justificación metodológica, que consiste en plantear que existe un nuevo método o una nueva estrategia para generar conocimiento válido y confiable, y, por ende, para investigar y observar durante un proceso que implica diversas fases. La justificación es la presentación de la importancia y aportación del estudio. En esta parte se describen brevemente aquellos aspectos del contexto y del debate teórico en qué se ubicó la investigación y que definieron su relevancia y su pertinencia.

De hecho, la justificación debe convencer al lector principalmente de tres cuestiones: que se abordó una investigación significativa; la importancia, pertinencia del tema y objeto de estudio, y, la utilidad de los resultados obtenidos, todo ello en función de

su contribución a la estructura del conocimiento existente y/o de su aplicación práctica y concreta.

2.4.7.5. Antecedentes de la investigación. Son todos aquellos trabajos de investigación que preceden al que se está realizando, pero que además guarda mucha relación con los objetivos del estudio que se aborda. Es decir, son los trabajos de investigación realizados, relacionados con el objeto de estudio presente en la investigación que se está haciendo.

En consecuencia, se trata del conjunto de estudios previos llevados a cabo con relación al tema que han adquirido como investigadores. Estos estudios pueden ser previos teóricos o previos de campo llevados a cabo a nivel regional, nacional o internacional. Los antecedentes relacionan la introducción con su tema de investigación y aseguran el flujo lógico de las ideas.

2.4.7.6. Bases teóricas. Las bases teóricas constituyen el fundamento teórico sobre los principales enunciados que fundamentan el problema, implica una crítica de las teorías relacionadas directamente con el estudio y su proceso de conocimiento. El marco teórico es la etapa del proceso de investigación en que se establece y se deja en claro a la teoría que ordena nuestra investigación, es decir, la teoría que estamos siguiendo como modelo de la realidad que estamos investigando.

El marco teórico es un sistema conceptual y teórico que orienta la línea de pensamiento. Es un sistema de conocimientos que ayuda al investigador a asumir una postura conceptual y teórica en el análisis del fenómeno estudiado, permite la confrontación

entre diferentes enfoques y paradigmas que abordan las variables del problema en cuestión y que permiten apoyar la hipótesis, conceptos y teorías que sustentan el trabajo de campo.

2.4.8 Competencias investigativas procedimentales

Según Castillero (2011), en los procedimentales se halla la destreza del investigador con la referencia al manejo de las técnicas empleadas a lo largo del proceso investigativo. Se destacan las habilidades para ejecutar, identificar, exponer y accionar las funciones esenciales al trabajo investigativo de modo efectivo. Por medio de estas competencias permitimos al investigador poseer la capacidad de poner en marcha las etapas del proceso investigador: el diseño, la experimentación, si lo requiere, la validación y para finalizar la sistematización de los datos encontrados.

2.4.8.1. Hipótesis y variables. La hipótesis es el eslabón necesario entre la teoría y la investigación que nos lleva al descubrimiento de nuevos hechos. Por tal, sugiere explicación a ciertos hechos y orienta la investigación a otros. La hipótesis puede surgir como una tentativa del investigador para solucionar el problema que investiga.

La hipótesis puede ser desarrollada desde distintos puntos de vista, pueden estar basada en una conjetura, en el resultado de otros estudios en la posibilidad de una relación semejante entre dos variables representadas en un estudio o puede estar basada en una teoría mediante la cual se dan ciertas condiciones se pueden obtener ciertos resultados, es decir, la relación causa – efecto.

La hipótesis sirve de guía para la obtención de datos en función de la interrogante presentada en el problema o también para indicar la forma como debe ser organizados según el tipo de estudio. La hipótesis es una suposición que nos permite establecer relaciones entre hechos. Su valor reside en la capacidad para establecer relaciones entre hechos y explicar por qué se producen; además sirven para responder tentativamente a un problema, indica por tanto que estamos buscando, va siempre hacia adelante, es una proposición que puede ser puesta a prueba para determinar su validez.

2.4.8.2. Diseño metodológico. Con el fin de recolectar la información necesaria para responder a las preguntas de investigación (bien sea cualitativa o cuantitativa), el investigador debe seleccionar un diseño de investigación. Esto se refiere a la manera práctica y precisa que el investigador adopta para cumplir con los objetivos de su estudio; ya que el diseño de investigación indica los pasos a seguir para alcanzar dichos objetivos. Es necesario, por tanto, que previo a la selección del diseño de investigación se tengan claros los objetivos de la investigación.

Diseño metodológico de investigación es de gran importancia puesto que define el tipo de investigación a realizar, el tipo de estudio que se va a utilizar para analizar el problema, la manera cómo va a ser diseñada la investigación y la forma como se van a recolectar los datos. El diseño metodológico es el conjunto de métodos que se utilizan para recabar y analizar las variables medibles que se especifican en un problema de investigación. Este diseño es el marco que se crea para encontrar las respuestas a las preguntas que nacen en la investigación.

2.4.8.3. Diseño muestral. Cada tipo de diseño posee características particulares por lo que cada uno es diferente a cualquier otro y no es lo mismo seleccionar un tipo de diseño que otro. La eficacia de cada uno de ellos depende de si se ajusta realmente a la investigación que se esté realizando. El diseño de muestreo en una investigación, es un método de selección de unidades, sacadas de una población homogénea de tamaño N de tal manera que cada una de las muestras, tengan la misma oportunidad de ser escogidas.

El diseño de la muestra es una labor específica, cuyo objetivo es seleccionar una representación adecuada de las unidades de población objeto de estudio. Por tanto, los puntos que debe tomar en consideración un investigador al desarrollar un diseño muestral son: tipo de universo, unidad de muestreo, lista de fuentes, tamaño de muestra, parámetros de interés, restricciones presupuestarias y procedimiento de muestreo.

El diseño de muestreo se puede dividir en dos categorías principales: muestreo probabilístico y muestreo no probabilístico. En el muestreo probabilístico, cada persona de la población objetivo (ya sea aleatoria o representativa) tiene la misma probabilidad de ser seleccionada para la muestra.

2.4.9. Competencias investigativas actitudinales

Las competencias investigativas cognitivas, es un proceso que se realiza básicamente con la interacción con otras personas, se inicia con el aprendizaje previo de

normas y reglas. Incentiva el desarrollo del pensamiento reflexivo, metódico, creativo, la capacidad para resolver problemas, el espíritu crítico y autocrítico.

Por tal motivo, el desarrollo de competencias investigativas actitudinales en los estudiantes universitarios permitirá construir, explicar o comprender fenómenos en diversos contextos no solo educativos sino desde la realidad, en tanto, se convierte a su vez en un proceso de aprendizaje para quienes participan en ella de tal modo que ese aprendizaje le permita considerar una acción informada y reflexiva sobre la propia práctica. Es por ello que la acción que le imprima el docente universitario en su quehacer didáctico de manera consciente, sistemática y crítica, permitirá la cualificación de su profesión y por tanto el perfeccionamiento de su ejercicio docente.

Es así como, cumplir tal cometido devela el papel fundamental que cumple la investigación en el desempeño de los docentes universitarios, no sólo en aquellas unidades curriculares vinculadas con la enseñanza de las metodologías investigativas sino como transversalidad curricular, puesto que por mucho tiempo, la tarea de investigar se ha delegado exclusivamente a ciencias exactas y naturales, los laboratorios o grupos de investigación y muy poco a las ciencias humanísticas las cuales tienen permanente contacto con la sociedad y sus realidades para la construcción en todas sus aristas curriculares.

Tal como señala Balbo (2010), cuando expresa que las competencias actitudinales valoran el impacto de las soluciones planteadas, asumen responsabilidades ante soluciones trazadas, y permiten convocar a otros con más experiencias cuando los problemas superen los conocimientos. Es un proceso que se realiza básicamente con la interacción con otras

personas, se inicia con el aprendizaje previo de normas y reglas, incentiva el desarrollo del pensamiento reflexivo, metódico, creativo, la capacidad para resolver problemas, espíritu crítico y autocrítico. Estimula y promueve el interés de conocer la realidad, utiliza el conocimiento para seleccionar la información relevante.

2.4.9.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Las técnicas de recolección de datos son los métodos y herramientas utilizadas para recopilar información de manera sistemática y confiable, son procedimientos o formas de obtener los datos del tema en estudio. Se apoya en las herramientas para recopilar, organizar, examinar y presentar la información encontrada.

Por tanto, es necesario escribir los procedimientos que se utilizaron (encuesta a población, entrevista a profundidad, observación no participante, dinámicas de grupos focales, análisis de contenido, otros), cómo y cuándo se aplicó y los instrumentos utilizados para recopilar la información (cuestionario, guía de entrevista, hoja de registro de observaciones, guía del moderador del grupo focal, guía de análisis de contenido, otros).

Por lo tanto, cuando se aplican procedimientos o técnicas estandarizadas y/o documentos que se encuentran en la bibliografía, se puede hacer una breve descripción e indicar las fuentes donde se proporcionaron los detalles de dichos procedimientos y técnicas. Los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información. Se especifican los instrumentos a utilizar en el estudio y las razones de su selección, determinando la validez y confiabilidad del o los instrumentos de recolección de datos.

2.4.9.2. Métodos de análisis de datos. El análisis de datos en la investigación es el proceso sistemático de investigar, mediante diversas técnicas, hechos y cifras para llegar a conclusiones sobre una cuestión o tema específico. Los datos están disponibles en muchas formas diferentes y se pueden encontrar en muchos lugares diferentes. Entre los métodos de análisis de datos se mencionan: el análisis descriptivo, que identifica lo que ya ha sucedido. Análisis diagnóstico, que se centra en comprender por qué ha sucedido algo. Análisis predictivo, que identifica tendencias futuras en función de datos históricos. Análisis prescriptivo, que permite hacer recomendaciones para el futuro.

En realidad, se debe indicar el modelo de análisis que se utilizará en el proceso de investigación. En la presente sección se detallan las diversas operaciones a las que serán sometidos los datos obtenidos, tales como la clasificación, el registro, la tabulación y la codificación, en caso de ser el caso. En lo referente al análisis, se definirán las técnicas lógicas (inducción, deducción, análisis, síntesis), o estadísticas (descriptivas o referencial), lo que revelan que serán empleadas para descifrar lo que revelan los datos que sean recogidos. Se especifican las técnicas estadísticas a utilizar, en función de las interrogantes o hipótesis y el diseño de investigación seleccionado. Se utilizan adecuadamente los conceptos estadísticos básicos pertinentes al estudio.

2.4.9.3. Normas de investigación. Las Normas APA son un conjunto de estándares con el fin de darle uniformidad a las presentaciones de trabajos académicos escritos a nivel internacional, diseñados especialmente para proyectos de grado o cualquier tipo de documentos de investigación. El estilo APA recomienda utilizar un documento de

procesamiento de textos, como Microsoft Word, con un tamaño de letra de 12 puntos y un interlineado de doble espacio. Los márgenes deben ser de 2.54 cm (1 pulgada) en todos los lados. Los títulos de los trabajos se deben presentar en letra negrita y en mayúscula, y se pueden dividir en subtítulos con diferentes niveles de encabezados. Además, la APA recomienda utilizar una fuente de fácil lectura, como Times New Roman o Arial.

La investigación es un elemento fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas y responder a la sociedad entera. En consecuencia, se vuelve imprescindible analizar la incidencia de la ética en la investigación. La ética se refiere a los principios y valores morales que guían el trabajo académico. Estos principios y valores ayudan a garantizar que la investigación se lleve a cabo de forma responsable, con integridad y sin perjudicar a los sujetos ni a la comunidad en general. La ética en la investigación exige que la práctica de la ciencia se realice conforme a principios éticos que aseguren el avance del conocimiento, la comprensión y mejora de la condición humana y el progreso de la sociedad.

Aunque existan una variedad de investigaciones que se puedan hacer, la investigación científica es un proceso riguroso y sistemático que tiene como objetivo adquirir nuevos conocimientos, comprender fenómenos y resolver problemas a través de la observación, el análisis y la experimentación, todas siguen un mismo procedimiento el cual consta de los siguientes pasos:

- a) Identificación del problema o pregunta de investigación
- b) Revisión de literatura

- c) Diseño de Investigación
- d) Recopilación de datos
- e) Análisis de datos
- f) Interpretación de Resultados
- g) Elaboración de Conclusiones y Discusión
- h) Presentación y Comunicación
- i) Evaluación y Crítica

2.4.9.4. Referencias bibliográficas. En esta sección se enlistan los diferentes documentos que se utilizaron como referencia o consulta para llevar a cabo el trabajo de investigación, ya sea para construir el marco teórico o para cualquier otro capítulo. Deben presentarse en estricto orden alfabético, según el apellido del autor o institución que lo publica. El número de bibliografías nunca deberá ser menor de veinte, incluyendo artículos de revistas especializadas.

En consecuencia, las referencias bibliográficas son las fuentes de las citas bibliográficas, de donde se obtuvieron los conceptos, categorías, principios y proposiciones, así como datos y otras fuentes en forma de citas textuales o mixtas. Es imperativo verificar la exactitud de la información y, especialmente, profundizar en los datos de interés.

De hecho, es necesario distinguir entre bibliografía y referencias bibliográficas. La bibliografía es la relación exhaustiva de las obras, artículos, otros, que se han escrito sobre un determinado tema; por lo tanto, es en sí mismo objeto de una investigación. Lo que figura al final del trabajo son las referencias, es decir, los materiales que efectivamente haya empleado el escritor. Por lo tanto, él debe estar en capacidad de demostrar si fuese el caso su conocimiento de dichas referencias.

2.4.9.5. Anexos. Los anexos son documentos útiles para describir con mayor profundidad ciertos aspectos de la investigación, sin distraer la lectura del informe escrito o evitar que rompan con el formato de este, es obligado presentar los instrumentos usados para recolectar la información; pueden incluirse el desarrollo de alguna fórmula complicada, algún análisis estadístico adicional, informes de sesiones de grupos, fotografías, otros, que ilustran o amplíen la información o texto del informe escrito.

En efecto, los anexos permiten visualizar la información adquirida durante la investigación. Se adjuntan transcripciones de entrevistas, cuadros estadísticos, gráficas, tablas, mapas, esquemas, organigramas, entre otros.

2.5 Teoría de los pilares de la educación

Jacques Delors, político y economista francés que presidió la Comisión Europea entre 1985 y 1995, se le acredita el establecimiento de los cuatro pilares de la educación. Este autor consideró que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la

comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas

Según especialistas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Los pilares de la educación fueron expuestos por Delors, en su famoso ensayo “La educación encierra un tesoro”, publicado en 1996. A partir de entonces se les conoce como los cuatro pilares de la educación de la UNESCO. Posteriormente, se agregó un quinto pilar para el desarrollo sostenible. (UNESCO, 2022)

Con base a las referencias de Delors, los procesos de enseñanza y aprendizaje se orientan sustancialmente, por no decir que, de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer. Las otras dos formas de aprendizajes dependen en la mayoría de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se les considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras.

Tabla 1

Componentes de la teoría de los pilares de la educación

Componente	Actividades a realizar	
	Indicador	Actividad
Aprender a conocer:	Conocimiento	Encuesta
Aprender hacer:	Compromiso educativo	La acción de estrategias previas
Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás:	Formación social, moral y ética	Conversatorio
Aprender a ser:	Valores y matices	Conversatorio

Aprender a transformarse:	Integrar un modelo del pensamiento prospectivo	Talleres de formación
---------------------------	--	-----------------------

Fuente: Delors, (1996)

Componentes de la Teoría de los Pilares de la Educación

Aprender a conocer. Este pilar de aprender a conocer sostiene que la educación no debería contentarse con transferir conocimientos a las nuevas generaciones a través de los contenidos desarrollados por terceros.

Aprender a hacer. Aprender a hacer se relaciona con el compromiso educativo de mejorar la sociedad de forma integral y con la moderación de los seres humanos en relación con sus actividades de subsistencia.

Aprender a convivir con los demás. Este pilar se refiere a que la formación social, moral y ética de las nuevas generaciones no depende sino de su educación a manos de las anteriores.

Aprender a ser. Este pilar señala que la educación y la formación integral del individuo no se tratan exclusiva y únicamente saberes, sino también valores y matices.

Aprender a transformarse uno mismo y la sociedad. Este pilar certifica la necesidad de integrar un modelo del pensamiento prospectivo para el desarrollo sostenible y la creación de nuevos estilos de vida responsable.

2.6 Teoría de los saberes de la educación

En este contexto, la teoría sobre los Saberes de la Educación representa las formas en que se exponen y objetivan los conocimientos adquiridos a través de los conocimientos contruidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los objetivos específicos establecidos por los sistemas educativos nos permiten acceder a diversos ámbitos del individuo en cuestión: lo cognitivo, socioafectivo, lo económico y lo ético.

En este sentido y tomando en cuenta los aportes de Morín (2015), precursor de la Teoría de los Saberes de la Educación, María Bertha Fortoul Catedrática de Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad La Salle (México), sostiene: Sus dos herramientas centrales (la enseñanza y el aprendizaje) solamente pueden darse si se vinculan los sujetos con un algo, que genéricamente se han denominado con distintos nombres: conocimientos, saberes, objetos culturales u objetos del mundo de la vida, “El aprendizaje es aprendizaje del saber y de los conocimientos. Se trata del tiempo, en el cual el saber y los conocimientos se hacen aprendizaje, es decir producción articulada y coherente de sentidos.” (Fourtol, 2017, p.52)

El propósito alcanzado mediante la teoría de los Saberes de la Educación consiste en abandonar la educación tradicional, desorientada de la realidad actual, autoritaria, deshumanizada y enfocada principalmente en la enseñanza acumulativa. Asimismo, los saberes conceptuales se refieren a la adquisición del conocimiento del educador durante su formación en su disciplina, abarcando conceptos y hechos que reflejan la forma en que él posee lo que conoce, lo cual también es conocido como saber.

Tabla 2*Componentes de la teoría de los saberes de la educación*

Actividades a realizar.		
Componente	Indicador	Actividad
Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión	conocimiento	Entrevista
Los principios de un conocimiento pertinente:	Resolución de problemas	Debate
Enseñar la condición humana:	Enseñanza y aprendizaje	Lluvia de ideas
	Conocimiento	
Enseñar la comprensión:	Aprendizaje reflexivo	Cuestionario
La ética del género humano:	Ética	Encuesta

Fuente: Fourtol, (2017)

Componentes de la Teoría de los Saberes de la Educación**Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión**

Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, es una temática que hace alusión a los parásitos que contaminan la mente humana desde la génesis del homo-sapiens, donde a través de la educación se demuestra que no existe ningún conocimiento que no esté amenazado por el error y a la vez por la ilusión.

Los principios de un conocimiento pertinente

Se refiere a los principios de un conocimiento relevante, que consiste en comprender una idea o pensamiento que se vincula a uno que distingue y rige. No obstante, no se pretende dejar el conocimiento de las partes por el de las totalidades ni el análisis por la síntesis: es necesario conjugarlos.

Enseñar la condición humana

Enseñar las circunstancias humanas es adquirir conocimiento acerca del ser humano, su posición en el universo y, además, su posición en el universo. Se plantea la necesidad de rediseñar la condición humana, de manera que cada persona en cuanto esté, tenga conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los otros seres humanos.

Enseñar la comprensión

Enseñar la comprensión es construir un aprendizaje reflexivo, dinámico e informado. Alienta a los docentes a reflexionar sobre lo que enseñan y sobre las razones por las que lo hacen, y les proporciona el tiempo y la información necesarios para que puedan llevar a cabo sus metas.

La ética del género humano

La ética del género humano es la rama que involucra aprobaciones concernientes a las reglas democráticas que afectan a la humanidad en todos sus niveles, buscando la estabilidad y el respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría.

2.7 Teorías de la calidad de la educación

La Teoría de la Calidad de la Educación trata sobre los aspectos generales y las condiciones internas entre el educando y el educador, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando mejores condiciones en los sistemas educativos, es decir una mejora continua, para hacerlas bien y poder contribuir a la satisfacción de las necesidades, expectativas y la solución de los problemas.

Para el Doctor Eudoro Terrones Negrete (2015), actualmente hay acuerdo universal en el sentido de que es el usuario del servicio educativo (el estudiante) quien decide si el servicio educativo que recibe tiene o no tiene calidad; sí tiene óptima calidad, mediana calidad o simplemente no tiene calidad. La educación universitaria de calidad de un país tiene que conjugarse necesariamente con la educación de la sociedad global, con la pertinencia social, con el impacto que genera en los estudiantes, en los egresados, en el mercado laboral y en la sociedad, y el flujo de repercusiones positivas y de cambios estructurales que produce en el país para alcanzar mayores grados y niveles de crecimiento, desarrollo y progreso.

En torno a la Teoría de la calidad de la Educación, los sistemas educativos buscan la manera de ser más eficaces como eficientes en la medida que puedan obtener buenos

objetivos, fines metas y resultados, sustentados de igual forma planificados con el mínimo de los recursos disponibles. Lo importante es impulsar la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como la forma específica en que las generaciones adultas se hacen cargo de la transmisión.

Tabla 3

Componentes de la teoría de calidad de la educación

Actividades a realizar		
Componente	Indicador	Actividad
Diseño de planes y programas de estudio	Calidad	Entrevista
Infraestructura	Competitividad	Observación
Recursos didácticos	Competitividad	Observación
Gestión educativa	Calidad	Encuesta
Formación de profesionales e investigadores	Pensamiento crítico	Encuesta/entrevista

Fuente: Terrones, (2015)

Componentes de la Teoría de la Calidad de la Educación

- **Diseño de planes y programas de estudio**

Para referenciar los diseños de planes y programas de estudio debemos planificar la organización del tiempo escolar para el logro de los objetivos de aprendizaje determinados en las bases curriculares, detallados en horas mínimas de clases para cada curso y sus respectivas asignaturas.

- **Infraestructura**

En los planteles educativos, la infraestructura de calidad supone tener mejoramientos concretos que sustente la comodidad y adecuación de los espacios para la construcción y transmisión del conocimiento entre estudiantes, docentes, investigadores y equipo administrativo de las instituciones educativas.

- **Recursos didácticos**

Dentro de los sistemas educativos y los procesos de enseñanza y aprendizaje, los recursos didácticos representan el medio de facilitar, adquirir conocimientos y servir de soporte en el desarrollo educativo,

- **Formación de profesionales e investigadores**

La formación de profesionales e investigadores está ligada a los procesos educativos en todos sus ámbitos. Su aplicación promueve la posibilidad de nuevos caminos en el aula, asentados en el contexto de cada época y en el desarrollo de un aprendizaje cada vez más integral.

2.8 Consideraciones en la planificación de la enseñanza superior

En todos los sistemas de enseñanza superior se dan consideraciones referentes a la planificación de las actividades educativas, las nuevas dinámicas sociales y una tendencia dirigida a la descentralización de los Programas de Postgrado. De estas consideraciones se espera que los docentes generen estrategias que les permita acceder a las políticas globalizadas de la educación y de la sociedad en general.

En ese escenario Lozano (2017), trabajo sobre la gestión educativa y su relación con la calidad docente, presentando un enfoque planificador en estudio que se desarrolló en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con la finalidad de conocer y analizar la relación que existe entre las variables propuestas en la percepción de los docentes de la Escuela Superior de Guerra del Ejército (ESGE). En los resultados alcanzados, se pudo evidenciar que la planificación de la gestión educativa se relaciona significativamente con la calidad docente de dicha institución. También, se evidencio que existe relación significativa con la calidad docente. Así mismo existe relación significativa entre el control de la gestión y la gestión educativa en la ESGE. Lo que indica que la gestión educativa tiene relación directa con la calidad académica del docente.

Todo ello, manifiesta la necesidad que todos los actores en el ámbito educativo planifiquen sus didácticas, procesos adecuados y coherentes con la movilidad social que acontece en el entorno formativo presentado en los Programas de Posgrado, particularmente en la Maestría Docencia Superior. En este marco de ideas, la planificación educativa permite la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los planes de las vicerrectorías de Investigación y Postgrado, con el objetivo de describir la función planificadora como una herramienta fundamental para construir una educación de calidad.

2.9 Generalidades de los Programas de Posgrado en Docencia Superior

La educación superior no solo debe diseñar en función de la incorporación de la persona a la vida productiva a través del empleo, sino más bien a partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos, habilidades,

conocimientos, actitudes y valores, considere la concurrencia de varias tareas (acciones interaccionadas que suceden simultáneamente dentro del contexto y la cultura del lugar de trabajo) y qué, a la vez, permita que algunas de estas acciones sean generalizadas.

Asimismo, Xiao, J. (2017), a través de un estudio realizado sobre las Estrategias de enseñanza y competencias investigativas de los estudiantes de posgrado, los resultados hallados confirman discrepancias en la relación entre las variables estrategias de enseñanza y las competencias investigativas, ya que la mayoría considera como regular las estrategias de enseñanza aplicadas dentro de las aulas de estudio, implicando con ello la asimilación de las competencias investigativas considerado como a veces adecuado. Entendiendo con ello, que no se están brindando propuestas innovadoras para la mejora en las estrategias de enseñanza impidiendo el reforzamiento de las capacidades investigativas de los estudiantes posgrado.

Dentro de este contexto, la universidad tiene un gran compromiso con la sociedad a contribuir de forma indirecta al desarrollo del país y de sus empresas. Por ello, más que preocuparse por proporcionar profesionistas al campo laboral, debe lograr que éstos sean eficientes, productivos y competentes en sus respectivos entornos de trabajo. Esta tarea, si bien requiere de una ardua labor tanto de los estudiantes como de los docentes, también implica que el proceso educativo cumpla con criterios de calidad.

2.10. Conceptualización

Los Programas de Posgrado en Docencia Superior específicamente en la Universidad Autónoma de Chiriquí, está orientado a fortalecer la formación de la docencia

con una sustentación científica, tecnológica y humanística y tiene como finalidad que los participantes alcancen una formación académica, en pro del desarrollo investigativo, con base a la búsqueda de soluciones en el contexto educativo.

Además, comprende el ejercicio de la práctica docente universitaria a través de un proceso que exige renovarse constantemente, teniendo como finalidad que los participantes alcancen una formación sólida con dominio en las técnicas de aprendizaje. Que sean capaces de planificar, administrar y realizar sus funciones bajo las nuevas corrientes educativas, a nivel superior, aplicando las nuevas tecnologías de la información; estrategias educativas innovadoras, apoyándose en la didáctica para el logro en el proceso enseñanza aprendizaje. Estas estrategias buscan:

- Influir positivamente en los estudiantes universitarios y servir de modelo para los futuros profesionales.
- Fomentar la capacidad de raciocinio del estudiante universitario y estimular sus capacidades críticas, el espíritu investigativo, la motivación para seguir estudiando y aprendiendo durante toda la vida.
- Evidenciar responsabilidad y compromiso en su desempeño profesional.
- Trabajar en equipo en la organización de actividades académicas, culturales, altruistas con miras a una mejor educación y formación integral del futuro docente universitario.

2.10.1. *Objetivo*

Los Programas de Posgrado en Docencia Superior de la UNACHI, tiene como objetivo formar profesionales de la Educación Superior con dominio de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales requeridas para el eficiente desempeño de la docencia en el Tercer Nivel de Educación. El Programa es apropiado para profesionales de las diversas áreas de conocimiento interesados en ejercer la docencia en instituciones de educación superior.

2.10.2. *Importancia*

Los Programas de Posgrado en Docencia Superior UNACHI, son sumamente importantes no sólo para el graduado, sino para la Universidad que representa, y, por ende, para la sociedad donde va a desarrollarse como profesional en determinada disciplina. Por ello, debe estar dotado de una serie de aprendizajes que involucran la experticia en toda clase de conocimientos, metodologías, técnicas e instrumentos que constituyen sus herramientas fundamentales, indispensables para el desenvolvimiento en el campo laboral y para hacerle frente a los grandes retos que presenta este mundo competitivo, altamente tecnológico y científico que se vive en la actualidad.

Por otra parte, estos programas están dirigido a los docentes, administrativos y estudiantes interesados en el nivel de educación superior, que consideran la docencia como una oportunidad para contribuir con la mejora del sistema educativo en el nivel de la educación superior. Asimismo, sus lineamientos responden al perfil de formación profesional fundamentados en la misión, visión y los valores de la Universidad que se integra como un eje transversal a lo largo de la carrera.

La importancia de estos programas se enfoca en los principios universales de la planificación universitaria:

- Mantener relaciones de respeto, cálidas, armoniosas y colaborativas con sus pares, los estudiantes y el personal administrativo de la(s) institución(es) donde desempeña su profesión.
- Integrar la investigación como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel medio o superior.
- Planificar y desarrollar investigaciones educativas, que aporten información pertinente, válida y confiable para la solución de problemas educativos a nivel de aula y la institución.
- Aplicar dinámicas de grupo para la mejora del clima de aula.
- Aplicar correctamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se corresponden al enfoque curricular de la institución educativa en donde ejerce la docencia.
- Evaluar el aprendizaje de los estudiantes mediante estrategias activas y participativas acordes con el enfoque teórico-metodológico, así como la modalidad que orienta el programa curricular.
- Utilizar la evaluación formativa para el mejoramiento de su práctica profesional, y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Comprobar, en el transcurso de los estudios, conocimientos de un idioma adicional al suyo que le permita leer bibliografía de la especialidad. Dicho idioma deberá ser uno de los reconocidos oficialmente por la UNESCO.

2.10.3. Programas informáticos

La integración de aplicaciones y programas informáticos en los Programas de Posgrado en Docencia Superior ha transformado sustancialmente la metodología de la investigación. En el ámbito universitario, la incorporación de estas herramientas digitales en el aula se vuelve crucial, dada su capacidad para redefinir el desarrollo de proyectos investigativos.

Asimismo, la disponibilidad de diversas herramientas y recursos digitales en las instituciones universitarias ha impulsado una evolución significativa en el enfoque de las investigaciones dentro de todas las disciplinas científicas. Este cambio ha impactado directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando una profunda transformación en el entorno académico. En este nuevo panorama, la investigación y la docencia convergen de manera inherente, reconfigurando el quehacer universitario. A través de estas capacitaciones a nivel superior se manejan herramientas tecnológicas de la información y comunicación (Tics), buscando comunicar con claridad sus ideas, conocimientos y saberes. Así, el diseño curricular se presenta desde los programas informáticos ampliamente usados en la investigación y se expone la metodología seguida para su inclusión en una fase exclusivamente para los formatos virtuales.

2.11. La calidad de la educación frente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Se podría entender el término “calidad de la educación” como un proceso educativo que implica la innovación y pertinencia de contenidos académicos que vienen a garantizar la formación de cada individuo. Aunque la definición de calidad en la educación puede

resultar bastante amplia, la realidad es que es, ante todo, una cualidad. No obstante, la importancia de la calidad de la educación radica en la significancia social de sus alcances, hasta el punto de que pueda coadyuvar a mejorar el desarrollo de la humanidad en un contexto global.

Esto a la vez garantiza una reducción de la pobreza, permitiendo un mayor progreso en la formación de esos niños y niñas más desamparados. Las causas son diversas, y es que la pobreza se mide desde áreas distintas como son la salud, la seguridad social y la economía, entre otras. Es por este motivo que, si se fomenta la educación de calidad, la pobreza se verá reducida. Es decir, que la educación servirá como uno de los cimientos para eliminar los principales males de la sociedad. Por otro lado, la tasa de no escolarización es más alta en los países más pobres, al igual que los niveles de ingresos más bajos.

Al respecto se menciona la investigación presentada por Alarcón (2013), la cual estuvo referida a la gestión educativa y calidad de la educación con el propósito conocer y analizar la relación existente entre la gestión educativa y calidad de la educación, considerando en sus conclusiones la relación del conocimiento de los gerentes educativos. También, se evidencian los logros alcanzados por los estudiantes en materia de comunicación oral como escrita, análisis y síntesis asimismo la solución de problemas, que tienen relación con la buena gestión de los directivos. Corroborando de esta manera las hipótesis planteadas que validan la relación de las variables.

Por consiguiente, ¿por qué se busca una educación de calidad? es una pregunta sencilla con una respuesta complicada. Hacer una educación de calidad va más allá de

brindar conocimientos para mejorar las decisiones de las personas en su entorno de vida, además de despertar su interés en diferentes ámbitos, aumentar su autoestima, su confianza y desarrollar su salud emocional. Al final, en la educación de calidad no debe de existir desigualdades de ningún tipo, evitando que algunos puedan estudiar y otros queden fuera. Si la población tiene acceso a una educación de calidad, sus capacidades serán mejores y se fomentará el potenciamiento del talento. Además, cada vez existen empleos más complejos, relacionados con la tecnología.

2.12.Las políticas educativas hacia la calidad de la educación

Se entiende sobre el término “calidad de la educación” como un proceso educativo que implica la innovación y pertinencia de contenidos académicos que vienen a garantizar la formación de cada individuo. No obstante, la importancia de las políticas educativas hacia la calidad de la educación radica en la significancia social de sus alcances, hasta el punto de que pueda coadyuvar a mejorar el desarrollo de la humanidad en un contexto global.

Esto a la vez garantiza una reducción de la pobreza, permitiendo un mayor progreso en la formación de esos niños y niñas más desamparados. Las causas son diversas, y es que la pobreza se mide desde áreas distintas como son la salud, la seguridad social y la economía, entre otras. Es por este motivo que, si se fomenta la educación de calidad, la pobreza se verá reducida. Es decir, que la educación servirá como uno de los cimientos para eliminar los principales males de la sociedad. Por otro lado, la tasa de no escolarización es

más alta en los países más pobres, al igual que en los niveles de ingresos económicos más bajos.

Estos criterios de calidad deben involucrar a todo el proceso educativo. Es así como la universidad garantizará que sus perfiles profesionales sean definidos a través de una metodología válida, que sus planes de estudios sean consecuentes con esos perfiles, que sus estructuras académicas tengan criterios transparentes y estandarizados, que sus evaluaciones de competencias sean objetivas, y que cuenten con docentes y recursos óptimos para las carreras que ofertan.

Si bien en las instituciones de educación superior se imparten materias relacionadas con el desarrollo de competencias investigativas, Spinzi, et al. (2015) puntualizan que, en la mayoría de las universidades, los docentes tienen mayor experiencia en la transmisión de contenidos teóricos que en los procesos mismos de investigación, lo que permite enfatizar que ante los constantes cambios en lo social, económicos, políticos, culturales; los docentes deben seguir formándose, desarrollando sus competencias con el objeto de innovar información, al interactuar con sus estudiantes y su entorno.

3. Marco legal

La educación superior en la República de Panamá se encuentra sustentada en una base legal y normativa que garantiza su organización, funcionamiento, autonomía y calidad. Este marco normativo tiene como objetivo regular el desarrollo de las instituciones de

educación superior, establecer derechos y deberes, y asegurar el cumplimiento de funciones académicas, científicas y sociales.

En primer lugar, la Constitución Política de la República de Panamá establece el derecho a la educación como una función esencial del Estado. En su artículo 98 reconoce la autonomía de la Universidad de Panamá, y en el artículo 99 amplía esta autonomía a todas las universidades oficiales y particulares, permitiéndoles dictar sus propias normas internas, administrar sus bienes y desarrollar libremente su actividad académica (Asamblea Nacional, 1972/2004).

Por su parte, la Ley 24 de 23 de julio de 2007, que reorganiza el sistema de educación superior en Panamá, constituye la norma marco que regula a las instituciones universitarias tanto oficiales como particulares. Esta ley define las funciones de la educación superior, los requisitos para la creación de nuevas universidades, y las competencias del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), órgano responsable del aseguramiento de la calidad en este nivel (Asamblea Nacional, 2007).

Complementariamente, la Ley 30 de 2006 establece el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior

Universitaria. Esta legislación refuerza el compromiso con procesos de autoevaluación, evaluación externa y mejora continua en las universidades panameñas (Asamblea Nacional, 2006).

En el caso de las universidades oficiales, como la Universidad de Panamá, su organización interna se rige por disposiciones específicas contenidas en su ley orgánica — la Ley 4 de 1935, modificada por leyes posteriores—, que establece su autonomía académica, administrativa y financiera (Universidad de Panamá, 2016).

Las universidades particulares, por su parte, deben cumplir con las regulaciones del Ministerio de Educación (MEDUCA) y del Consejo de Rectores, principalmente en lo que respecta a la autorización de funcionamiento, supervisión académica y reconocimiento de títulos (MEDUCA, 2020).

En conjunto, este cuerpo legal busca asegurar que la educación universitaria panameña contribuya al desarrollo integral del país, al fortalecimiento democrático, al avance científico y técnico, y a la formación de profesionales éticos y comprometidos con la sociedad.

CAPÍTULO III.
MARCO METODOLÓGICO

3.1 Estudio y aplicación del método seleccionado

Al iniciar el capítulo de la metodología, el investigador se encuentra primero definición del tipo de investigación que desea llevar a cabo. Este documento determinó los procedimientos a seguir en el estudio, sus técnicas y métodos que pueden ser empleados. En general, determinó todo el enfoque de la investigación, influyendo en instrumentos y la forma en que se analizaron los datos recopilados. Así, los tipos de investigación constituyeron un paso específico, lo que permitió abordarlo en concordancia con los aspectos que lo definen.

3.1.1. *Paradigma, enfoque y tipo del estudio*

Si bien en el contexto de los paradigmas (Kuhn, 1971), admite pluralidad de significados y diferentes usos, en el presente trabajo investigativo se hizo referencia a un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo "compartida" por un grupo de científicos que implica una metodología determinada. En tal sentido, Alvira (2012) expone que, el paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado. De allí, el paradigma utilizado en la investigación es positivista, el cual permitió buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos.

El presente estudio se clasifica como descriptivo, por su enfoque, se trata de una investigación mixta, en la cual se identifican características cualitativas y se establecen datos numéricos y un tratamiento estadístico cuantitativo. Por otra parte, los métodos de investigación mixta están altamente catalogados para la práctica de la investigación, porque combinan y son la integración sistemática de ambos métodos: cualitativo y cuantitativo, siendo una característica para destacar de la investigación mixta en el pluralismo y eclecticismo.

- Enfoque descriptivo: consiste en presentar situaciones, costumbres y actitudes predominantes, a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. No se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de la relación entre dos o más variables. El presente estudio posee dos variables (gestión de calidad educativa y proceso de enseñanza y aprendizaje).
- Alcance: es un modelo correlacional, siendo su propósito la relación de dos variables las cuales son estudiadas tal y como están. Además, la recolección de los datos se realizó en un solo momento y en un tiempo único.
- Diseño: Se precisa que el estudio presenta un diseño no experimental, transeccional, para realizar la medición de las dos variables, el estudio tuvo una duración de dos años.

3.2 Fuentes de información

Las fuentes de información, según Cerda (2018), son todos aquellos recursos que contienen datos formales escritos, orales o multimedia. En relación con las fuentes

necesarias para recopilar la información, se recurrió a dos fuentes de información descritas de la siguiente manera.

3.2.1. *Fuentes materiales*

Como fuentes materiales, se presentan todas aquellas informaciones escritas que ayuden a alcanzar los objetivos de la investigación. Las fuentes de información utilizadas son primarias y secundarias, tales como: Tesis desarrolladas en otras latitudes que guarden vínculo con el tema que se aborda, artículos digitales, así como docentes que enriquezcan el tópico de estudio.

3.2.1.1. Fuentes Primarias. La constituyen testimonios de las personas involucradas en la investigación, además, libros, tesis, informes técnicos de banco de datos, revistas científicas, reglamentos, expedientes de docentes y disertaciones que han sido localizadas en las bibliotecas de la ciudad de David y la biblioteca virtual de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

3.2.1.2. Fuentes Secundarias. Éstas se desprenden de las fuentes primarias, de manera sintetizada y organizada. Facilitan y maximizan el acceso a las fuentes primarias o a sus contenidos. En esta investigación se utilizarán resúmenes, monografías y compilaciones producto del análisis y síntesis realizado por otros autores en temas relacionados con el tópico en estudio.

3.3 Población

Al llevar a cabo un estudio de campo, la población constituye un elemento fundamental en el proceso de recopilación de datos; ya que en ella se encuentran individuos o elementos que, en términos de unidades informativas, desean investigar. En este sentido, como parte integral del universo de estudio, la población “representa el conjunto de todas las mediciones u observaciones del universo de interés de la investigación” (Parra, 2020 p. 14).

Por consiguiente, los requerimientos del estudio en cuanto al manejo del dato pueden llevar a la investigadora a la necesidad de utilizar más de una población, tantas como características se requieren medir. La población para este estudio estuvo constituida primeramente por 270 estudiantes que se encontraban cursando el Plan de Estudios de los

Programas de los Posgrados en Docencia Superior en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, durante el período académico 2022-2023 y 132 docentes que impartieron las asignaturas en los diferentes cursos que se facilitan en estos programas. La siguiente tabla muestra la distribución de los estudiantes tomados como muestra y su respectiva distribución.

Tabla 4

Población y muestra

Grupo	Fecha de Inicio	Fecha de Culminación	Cantidad	Muestra
A(ID 883)	09/07/2023	22/10/2023	18	11
A(ID 892)	15/04/2023	29/07/2023	23	14
A(ID 882)	16/04/2023	30/07/2023	30	18
A(ID 881)	11/03/2023	01/07/2023	26	16
A(ID 880)	07/03/2023	29/06/2023	30	17
A(ID 784)	31/07/2022	13/11/2022	26	16
A(ID 798)	08/02/2022	24/11/2022	20	12
A(ID 651)	19/03/2022	07/09/2022	33	19
A(ID 657)	19/03/2022	07/09/2022	35	20
A(ID 672)	26/03/2022	16/07/2022	29	17
Totales			270	160

Fuente: Estadística del Programa de Posgrados particularmente de la Maestría en Docencia Superior 2022-2023.

En lo que se refiere a los docentes se utilizó toda la población, por lo tanto, no se recolectó muestra, sino, un censo donde se indagó a la totalidad de los sujetos sobre las variables, gestión de la calidad en la educación y estrategias de enseñanza y aprendizaje con sus dimensiones e indicadores. Los mismos conforman el instrumento de recolección de datos y el Plan de Estudios de los Programas de Posgrado en Docencia Superior; ya que los instrumentos de recolección de datos fueron aplicados por grupos de estudiantes en el aula que se encontraron en ese momento.

3.4 Supuestos generales

Los supuestos que permitieron dar con el origen de la investigación surgen a partir del problema planteado y sirvieron de guía para la elaboración de los objetivos que se desean alcanzar, el tipo y diseño de la investigación, los instrumentos y las técnicas acordes con su desarrollo. Seguidamente, se presentan los supuestos del estudio:

Hipótesis Alternativa, H_1 :

La gestión de la calidad educativa se correlaciona significativamente con las estrategias de enseñanza y aprendizajes utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

Hipótesis Nula, H_0 :

La gestión de la calidad educativa no se correlaciona significativamente con las estrategias de enseñanza y aprendizajes utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

3.5 Variables, dimensiones e indicadores

3.5.1. Variables

La investigación estudia dos variables las cuales son: Gestión de calidad educativa y estrategias para la enseñanza y aprendizaje. Para ello, es necesario definir las variables con sus dimensiones desde lo conceptual, operacional y la instrumental.

3.5.1.1. Gestión de calidad educativa. Variable independiente

- **Definición Conceptual (Gestión de calidad educativa)**

Es la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo de liderazgo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada, así como la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea. (Martínez, 2012, p.17). Son acciones dirigidas a los estudiantes con la finalidad de desarrollar sus actitudes y logre las competencias, para que luego se integre con facilidad a la sociedad con responsabilidad.

- **Definición Operacional:**

La variable independiente fue definida operacionalmente a través del desglose en dimensiones tales como: Aspecto estructura curricular, recursos humanos, enseñanza y aprendizaje e infraestructura y recursos para el proceso educativo con sus respectivos indicadores.

Definición Instrumental

Para medir esta variable se utilizó la técnica de la encuesta e instrumento de recolección de información, el cuestionario.

3.5.1.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Variables 2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje (variable dependiente)

- **Definición Conceptual: (Estrategias de enseñanza y aprendizajes. Variable dependiente)**

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje tienen la capacidad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, saber ser, saber hacer) en un contexto definido, esto es, articular conocimientos, capacidades y comportamientos para integrarlos, apoyada en la metodología que pone en marcha, en este caso, en la elaboración del trabajo de investigación Gayol y Torres, (2008).

- **Definición operacional:**

La variable independiente estrategias de enseñanza fue definida operacionalmente a través del desglose en dimensiones tales como: dimensión objetivos; dimensión resúmenes; dimensión ilustraciones; dimensión preguntas intercaladas y sus respectivos indicadores. De igual manera, las estrategias de aprendizaje, fueron definidas operacionalmente a través del desglose en dimensiones tales como: habilidades cognitivas; técnicas interrelación y manejo de recursos, técnicas de búsqueda y codificación de la información, habilidades para administrar su información con sus respectivos indicadores que conformaron los diferentes ítems de los instrumentos de recolección de información.

- **Definición Instrumental:**

Para medir esta variable se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de información tales como: conversatorios y análisis de documentos.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Las técnicas de recolección de datos son toda la variedad de métodos empleados, a fin de recopilar los datos requeridos sobre la situación objeto de estudio. Dentro de las técnicas de recolección de datos empleados en el estudio están:

3.6.1. *Entrevista*

Referida a la comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto informante, protagonista del estudio a fin de obtener respuestas sobre las interrogantes planteadas sobre la situación repuesta. A través de la entrevista, el investigador pudo explicar el propósito del estudio y especificar claramente la información pertinente.

3.6.2. *La encuesta*

Es un instrumento de recolección de información que permite obtener datos de modo rápido y eficaz, utilizando un conjunto de procedimientos estandarizados.

3.7 Tratamiento de la información

Una vez aplicada la encuesta, estas fueron clasificadas por estratos, lo que permitió el agrupamiento de los datos dispersos en frecuencias absolutas (Fa) y por medio del procesamiento de porcentajes, convertir las frecuencias absolutas (FA) en frecuencias relativas (FR), para su posterior interpretación e inferencias de los resultados. Terminado este procedimiento, con los datos obtenidos, se procedió a diseñar las tablas con sus respectivas gráficas que fueron el complemento visual de los resultados. El manejo estadístico se hizo mediante el Programa Statiscal Package for the Social Sciences (SPSS)

3.8 Análisis de la información

Para alcanzar el mejor análisis de la información se utilizó el software estadístico SPSS, el cual tabula y ofrece los resultados por medio de cuadros, los cuales validan la frecuencia de las respuestas, según los ítems planteados y los arroja a través de datos porcentuales; estos también se presentan por medio de gráficas lo que facilita una mejor comprensión y análisis de los resultados.

La científicidad de la investigación tiene lugar cuando la investigación por medio del análisis de los resultados, la interrelación de los objetivos, las variables y los indicadores, puesto que la investigación realizada está basada en un método científico.

3.9 Validación del instrumento

La validación de los instrumentos fue llevada a cabo por expertos en los temas y por el método estadístico Alfa de Cronbach, el cual es utilizado por su precisión para determinar la confiabilidad del instrumento, cuando el resultado final se aproxime a su valor máximo de 1.

Tabla 5

Estadísticas de fiabilidad

Cuestionario	Alfa de Cronbach	No. De Elementos
Gestión de la calidad	.992	160
Estrategias de enseñanza	.996	160
Estrategias de aprendizaje	.997	160
Competencias investigativas	.998	132

CAPÍTULO IV.
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este capítulo es desarrollado con base a la representación de los resultados del cuestionario aplicado, al personal directivo, docentes como personal administrativo-académico, quienes tienen relación directa con los Programas de Posgrado en Docencia Superior, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Chiriquí, constituyendo dentro del proceso investigativo una de las fases fundamentales para el avance de un producto científico, donde se tiene la oportunidad de demostrar el cómo se logró cada uno de los objetivos que lo orientan para comprobar: objetividad, coherencia, sistematicidad y rigurosidad científica, permitiendo determinar el grado de pertinencia existente entre la gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Chiriquí.

4.1. Análisis de los resultados: Gestión educativa

Responde a la posición de los autores Hernández, et al.. (2016, p. 278) quienes manifiestan que el propósito del análisis de los resultados “es aplicar un conjunto de estrategias y técnicas que le permitan a los investigadores obtener el conocimiento que están buscando, a partir del adecuado tratamiento de los datos recogidos”. Por su parte, Hurtado (2012, p.181) son “las técnicas de análisis que se ocupan de relacionar, interpretar y buscar significado a la información expresada en códigos verbales e icónicos”.

Objetivo específico 1: Identificar el grado de gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

Dimensión: Aspectos Estructura Curricular

Tabla 6

Dimensión: Aspectos Estructura Curricular (ítem 1-5)

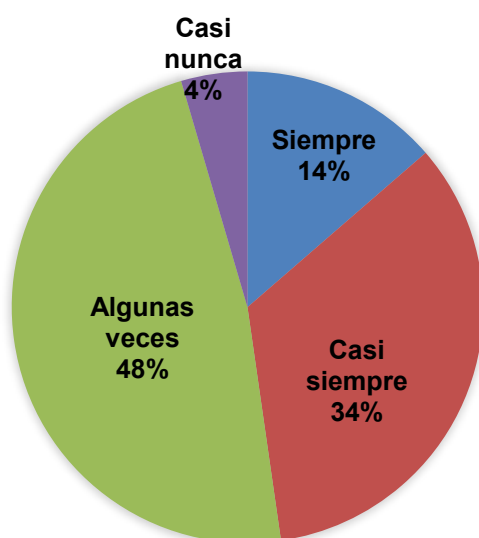
	Fa	Fr
Siempre	18	14.0
Casi siempre	45	34.0
Algunas veces	63	48.0
Casi nunca	6	4.0
Total	132	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 6 se aprecia que la mayoría de los encuestados (48%) indicaron que solo "algunas veces" encuentran que los aspectos de la estructura curricular se cumplen en los programas de posgrado. Un número significativo (34%) respondió "casi siempre", lo que sugiere una percepción generalmente positiva, aunque no constante. Un menor porcentaje (14%) respondió "siempre", indicando que una minoría considera que los aspectos estructurales de la currícula se cumplen de manera constante y efectiva. Muy pocos encuestados (4%) respondieron "casi nunca", señalando que es raro que los aspectos estructurales de la currícula no se cumplan.

Figura 1

Dimensión Aspectos Estructura Curricular (agrupada)



Se observa que, la mayoría de los docentes (82% combinando “Algunas veces” y “Casi siempre”) considera que, la estructura curricular está, de alguna manera, alineada con los indicadores asociados a esta dimensión tales como: Alineación con la misión, visión y competencias, pertinencia curricular, integración de teoría y práctica, oportunidades de investigación e innovación y apoyo a la movilidad académica y publicación científica. Sólo el 14% afirma consistentemente la alineación completa y un porcentaje muy pequeño (4%) expresa insatisfacción, indicando áreas potenciales de mejora en la integración práctica o en oportunidades de investigación.

Esta interpretación sugiere una percepción, generalmente, positiva pero mejorable de la alineación del currículo con los objetivos de desarrollo profesional y académico.

Dimensión Aspectos Recursos Humanos

Tabla 7

Dimensión Aspectos Recursos Humanos (agrupada)

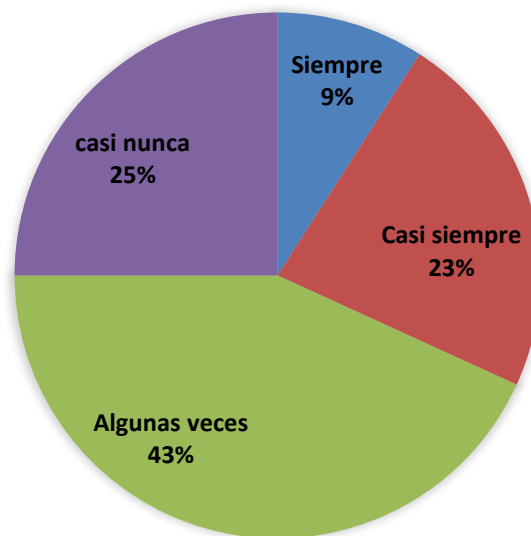
	Fa.	Fr.
Siempre	12	9.0
Casi siempre	30	23.0
Algunas veces	57	43.0
Casi nunca	33	25.0
Total	132	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 7 se aprecia que la mayoría de los encuestados (43.0%) indicaron que solo "algunas veces" se cumplen los aspectos relacionados con los recursos humanos en los programas de posgrado. Un número significativo (23.0%) respondió "casi siempre", lo cual sugiere una percepción moderadamente positiva, aunque no constante. Un menor porcentaje (9.0%) respondió "siempre", indicando que solo una pequeña proporción considera que los aspectos de recursos humanos se cumplen de manera constante y efectiva. Una cantidad considerable (25%) de encuestados respondió "casi nunca", señalando que es relativamente común encontrar que los aspectos de recursos humanos no se cumplen.

Figura 2

Dimensión Aspectos recursos Humanos (agrupada)



Los datos reflejan la realimentación sobre cinco aspectos relacionados con el personal docente y administrativo en los siguientes indicadores: selección eficaz del profesorado, plan de desarrollo del profesorado, soporte administrativo, el intercambio académico y conferencias, así como, también, la evaluación estudiantil del profesorado. Una proporción significativa de los encuestados (43%) cree que estos aspectos se abordan "algunas veces", lo que indica que hay margen de mejora en la selección del profesorado, el desarrollo, el apoyo administrativo y las oportunidades para mejorar. Sólo el 9% de los encuestados afirma consistentemente que estas prácticas son correctas. El 25% considera que aspectos clave como el desarrollo profesional y las oportunidades de intercambio

académico están “casi nunca” (raramente) disponibles, lo que destaca áreas de mejora en la gestión de recursos humanos.

Este análisis sugiere que, si bien hay algún esfuerzo en la selección y el desarrollo del personal docente, hay áreas críticas que requieren atención, especialmente en la promoción del intercambio académico y la garantía de una publicidad adecuada.

Dimensión: Aspectos Enseñanza y aprendizaje

Tabla 8

Dimensión Aspectos Enseñanza y aprendizaje (agrupada)

	Fa.	Fr.
Siempre	6	4.0
Casi siempre	33	25.0
Algunas veces	57	43.0
Casi nunca	30	23.0
Nunca	6	5.0
Total	132	100.0

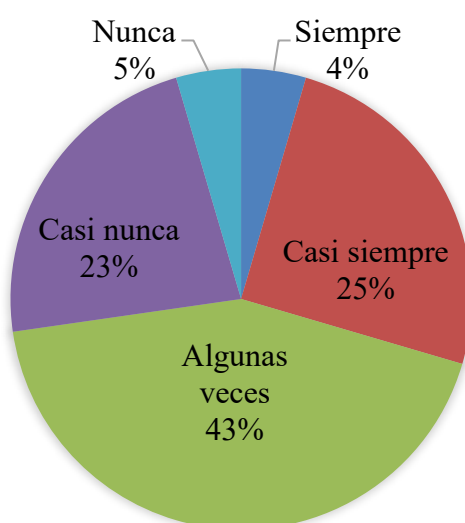
Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 8 se aprecia que la mayoría de los encuestados (43.0%) indicaron que solo "algunas veces" se cumplen los aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje en los programas de posgrado. Un número significativo (25%) respondió "casi siempre", lo cual sugiere una percepción relativamente positiva, aunque no consistente. Un menor porcentaje (4.%) respondió "siempre", indicando que solo una pequeña proporción considera que los aspectos de enseñanza y aprendizaje se cumplen de manera constante y efectiva. Una cantidad considerable (23.0%) de encuestados respondió "casi nunca", señalando que es común encontrar que los aspectos de enseñanza y aprendizaje no se

cumplen adecuadamente, mientras que un pequeño porcentaje (5.0%) indicó que los aspectos de enseñanza y aprendizaje nunca se cumplen, lo cual refleja una percepción negativa entre algunos encuestados.

Figura 3

Dimensión Aspectos Enseñanza y aprendizaje (agrupada)



Los datos reflejan los resultados sobre cinco aspectos clave de la enseñanza y el aprendizaje en los programas de posgrado tales como: mecanismos de admisión, seguimiento y evaluación, dirección de tesis, enseñanza de cursos múltiples y uso de plataformas virtuales. Una mayoría (43%) considera que estos mecanismos de enseñanza y aprendizaje se aplican "algunas veces", lo que sugiere que si bien hay esfuerzos por implementar estos aspectos, falta consistencia y aplicación exhaustiva. El alto número de respuestas "casi nunca" (23%) y "nunca" (5%) resalta una brecha significativa en la aplicación consistente de elementos críticos como la evaluación, la supervisión y el uso de plataformas virtuales. Sólo el 4% de los encuestados afirma que estos mecanismos están

siempre vigentes, lo que indica que hay margen de mejora para garantizar un enfoque estructurado y sistemático de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los programas de posgrado.

Dimensión Aspectos Infraestructura-Recursos

Tabla 9

Dimensión Aspectos Infraestructura-Recursos (agrupada)

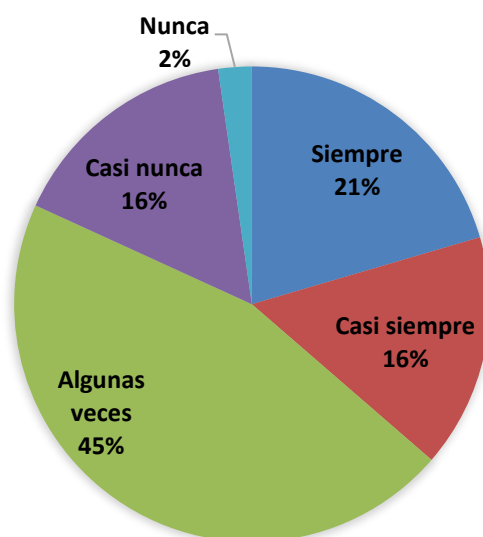
	Fa.	Fr.
Siempre	27	21.0
Casi siempre	21	16.0
Algunas veces	60	45.0
Casi nunca	21	16.0
Nunca	3	2.0
Total	132	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 9 se aprecia que la mayoría de los encuestados (45.%) indicaron que solo "algunas veces" se cumplen los aspectos relacionados con la infraestructura y los recursos en los programas de posgrado. Un número significativo (21.0%) respondió "siempre", lo cual sugiere una percepción positiva pero minoritaria. Un porcentaje similar (16.0%) respondió tanto "casi siempre" como "casi nunca", indicando una polarización en la percepción de estos aspectos. Una pequeña minoría (2.%) indicó que los aspectos de infraestructura y recursos nunca se cumplen, lo cual refleja una percepción muy negativa entre algunos encuestados.

Figura 4

Dimensión Aspectos Infraestructura-Recursos (agrupada)



Los datos reflejan los resultados sobre cinco aspectos clave de la dimensión: Aspectos de infraestructura y recursos. El 37% considera que siempre y casi siempre, los recursos e infraestructura son adecuados. Esto indica que aunque hay esfuerzos, todavía no es suficiente para garantizar el óptimo funcionamiento en todos los aspectos. Algunas veces, el 45% de los docentes perciben una aplicación inconsistente de estos recursos. Esto resalta la necesidad de mejorar la regularidad en el acceso a infraestructura adecuada, laboratorios y recursos bibliográficos, mientras que un 18% opina que casi nunca y nunca estas infraestructuras y recursos son las adecuadas. Se requiere fortalecer la infraestructura y los recursos educativos de los programas de posgrado para garantizar una experiencia académica de calidad más constante.

Dimensión Gestión de la Calidad Educativa

Tabla 10

Dimensión Gestión de la Calidad Educativa (agrupada)

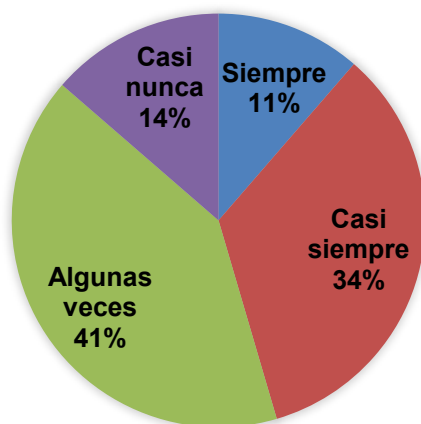
	Fa.	Fr.
Siempre	15	11.0
Casi siempre	45	34.0
Algunas veces	54	41.0
Casi nunca	18	14.0
Total	132	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 10 se aprecia que la mayoría de los encuestados (41.0%) indicaron que solo "algunas veces" se cumplen los aspectos relacionados con la gestión de la calidad educativa en los programas de posgrado. Un número significativo (34.0%) respondió "casi siempre", lo cual sugiere una percepción bastante positiva, aunque no completamente consistente. Un menor porcentaje (11.0%) respondió "siempre", indicando que solo una pequeña proporción considera que los aspectos de gestión de la calidad educativa se cumplen de manera constante y efectiva. Una cantidad considerable (14.0%) de encuestados respondió "casi nunca", señalando que es relativamente común encontrar que los aspectos de gestión de la calidad educativa no se cumplen adecuadamente.

Figura 5

Dimensión Gestión de la Calidad Educativa (agrupada)



La presente figura refleja cómo perciben los docentes la implementación de esta gestión. Un 11% de los docentes indican que la gestión educativa se aplica de manera constante y efectiva. Este porcentaje muestra un nivel limitado de consistencia. El 34% considera que casi siempre, lo que indica que la mayoría de los docentes consideran que la gestión se aplica regularmente, pero aún podría mejorar en términos de consistencia. Algunas veces, un 41% de los docentes perciben que la gestión educativa es esporádica, lo que señala una falta de continuidad y que la aplicación de estrategias puede ser inconstante. El 14% indican que casi nunca se implementa, lo cual refleja problemas significativos en la gestión, afectando la efectividad global del sistema educativo. Los resultados muestran que más del 55% de los docentes perciben que la gestión educativa se aplica de forma esporádica o casi nunca. Esto sugiere que la gestión no es lo suficientemente consistente y que es necesaria una mejora en su aplicación para optimizar el impacto en el entorno educativo.

Tabla 11

Grado de gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

	Estructura curricular		Recursos humanos		Enseñanza Aprendizaje		Infraestructura recursos		Gestión de la calidad educativa	
Nivel	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Bajo	30	23%	36	27%	48	36%	33	25%	33	25%
Medio	84	64%	72	55%	75	57%	69	52%	72	55%
Alto	18	14%	24	18%	9	7%	30	23%	27	20%
Total	132	100%	132	100%	132	100%	132	100%	132	100%

Discusión de los resultados: Los resultados muestran cómo se gestiona la calidad educativa en cuatro dimensiones clave dentro de los programas de posgrado, clasificando la percepción de los docentes en tres niveles: bajo, medio y alto.

Con respecto a la Estructura curricular, la mayoría de los participantes (64%) ubican esta dimensión en el nivel medio, lo que sugiere que hay una gestión moderada, con margen de mejora. Sin embargo, un grupo pequeño señaló insuficiencias. En cuanto a Recursos Humanos, en este caso, el nivel medio sigue predominando (55%), lo cual indica una gestión regular respecto a la disponibilidad y calidad de los recursos humanos. Sin embargo, hay una mayor percepción de gestión alta (18%) comparada con la estructura curricular, lo que destaca una mejor evaluación en esta área. En relación con la Enseñanza y Aprendizaje, la mayor parte (57%) considera que la gestión es media, pero un porcentaje significativo (36%) la evalúa como baja, lo que refleja deficiencias en esta área crucial para el aprendizaje.

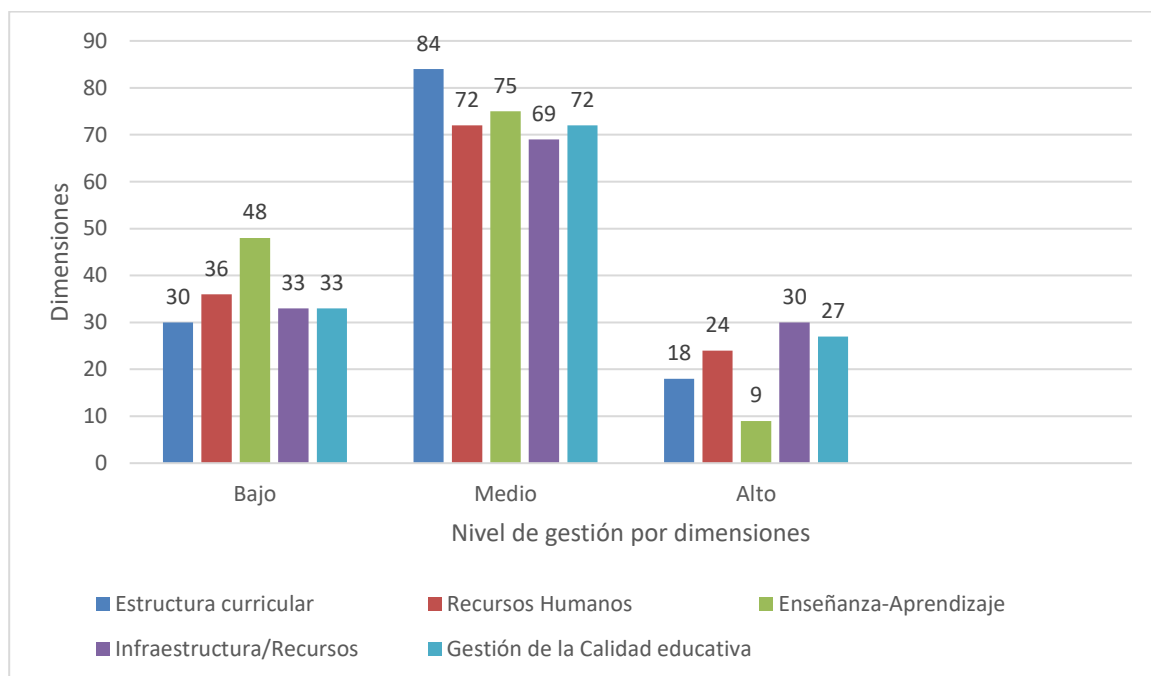
Por lo que se refiere a Infraestructura y recursos, Aquí también domina el nivel medio (52%), aunque un 23% la evalúa como alta, lo que sugiere que se percibe una gestión de mejor calidad en comparación con las otras dimensiones.

La gestión de la calidad educativa en los programas de posgrado es predominantemente media en todas las dimensiones evaluadas, lo que sugiere que hay áreas significativas para mejorar en términos de estructura curricular, recursos humanos, procesos de enseñanza y aprendizaje, e infraestructura. La dimensión de enseñanza y aprendizaje es la más problemática, con una alta proporción de respuestas en el nivel bajo, lo que indica la necesidad de reforzar estrategias en esta área. La sumatoria general de las cuatro dimensiones muestra que el 55% de los docentes percibe una gestión de calidad media, mientras que solo el 20% la considera alta, lo que resalta un potencial de mejora en la gestión de la calidad educativa, tal como se aprecia en la Figura 6, que muestra cómo se gestiona la calidad educativa en cuatro dimensiones clave dentro de los programas de posgrado, clasificados en tres niveles: bajo, medio y alto. Estos resultados destacan cómo cada dimensión tiene áreas de mejora y fortalezas diferentes, proporcionando una visión general del estado de la gestión de la calidad educativa en los programas de posgrado.

Estos análisis coinciden con los resultados de García y López (2020) quien encontró una correlación positiva entre la gestión de la calidad educativa y el uso de estrategias de enseñanza innovadoras en programas de posgrado. Los autores destacaron la importancia de la infraestructura y los recursos humanos en la implementación efectiva de estas estrategias.

Figura 6

Grado de gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.



4.2. Análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la mejora continua en la calidad educativa

Objetivo 2. Describir las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la mejora continua en la calidad educativa, asegurando que los métodos utilizados se alineen con los estándares de gestión educativa para optimizar los resultados académicos en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

Variable Estrategias de enseñanza (dimensiones agrupadas)

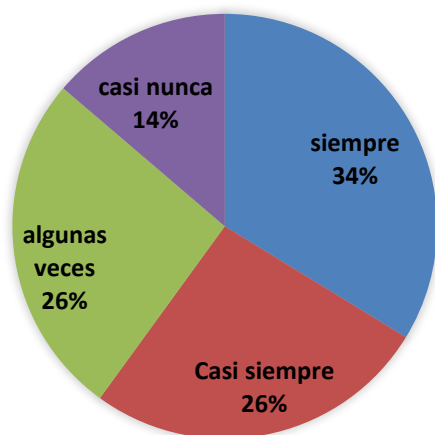
Tabla 12

Dimensión Objetivos

	Fr.	Fa.
siempre	54	34.0
Casi siempre	42	26.0
algunas veces	42	26.0
casi nunca	22	14.0
Total	160	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 12 se aprecia que la mayoría de los encuestados (34.0%) indicaron que los objetivos de las estrategias de enseñanza se cumplen "siempre", lo que sugiere una percepción generalmente positiva. Un número significativo (26.0%) respondió "casi siempre" y "algunas veces", indicando una percepción de cumplimiento frecuente pero no constante. Una minoría (14.0%) respondió "casi nunca", señalando que existe una percepción de falta de cumplimiento en algunos casos.

Figura 7*Dimensión Objetivos*

La variable Estrategia de enseñanza se desglosa en varias dimensiones. Aquí se analizan los resultados específicos de la dimensión objetivos, que reflejan cómo los docentes emplean esta herramienta pedagógica.

Un porcentaje importante de los docentes (34%) declara que siempre define claramente los objetivos en todas sus clases. Esto indica que alrededor de un tercio de los profesores considera esencial esta práctica para guiar el aprendizaje de sus estudiantes. Otro 26% establece los objetivos en la mayoría de sus clases (casi siempre) lo que sugiere que esta práctica se realiza de manera regular, aunque no siempre de forma consistente. El hecho de que otro 26% utilice los objetivos solo algunas veces, refleja una falta de sistematización en el uso de esta estrategia, lo que podría afectar la orientación clara del aprendizaje. Un 14% (casi nunca) no establece objetivos en sus clases, lo que representa un reto

significativo, ya que los estudiantes pueden carecer de dirección clara sobre lo que se espera de ellos en el proceso de aprendizaje.

En general, la mayoría de los docentes (60%) utiliza los objetivos como una estrategia pedagógica siempre o casi constante. Sin embargo, el 40% restante que lo hace solo a veces o casi nunca sugiere la necesidad de promover más la importancia de esta estrategia para mejorar la efectividad en la enseñanza.

Tabla 13

Dimensión Resúmenes

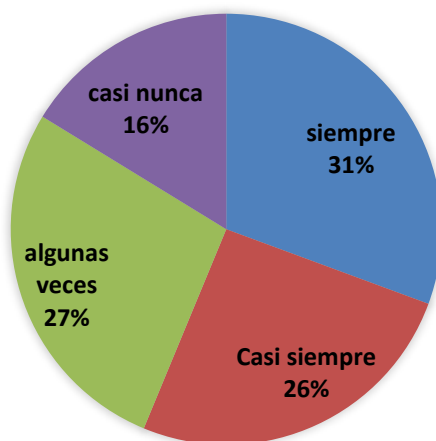
	Fr.	Fa.
siempre	49	31.0
casi siempre	41	26.0
algunas veces	44	27.0
casi nunca	26	16.0
Total	160	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 13 se aprecia que la mayoría de los encuestados (31.0%) indicaron que los resúmenes se utilizan "siempre", lo que sugiere una percepción bastante positiva sobre esta estrategia.

Un número significativo (25.6%) respondió "casi siempre" y (27.5%) "algunas veces", indicando que los resúmenes son utilizados con frecuencia pero no de manera uniforme.

Una minoría (16.3%) respondió "casi nunca", señalando que existe una percepción de falta de uso en algunos casos.

Figura 8*Dimensión Resúmenes*

La dimensión resúmenes dentro de la variable Estrategia de enseñanza refleja el uso de esta técnica por parte de los docentes para reforzar el aprendizaje en el aula.

Una minoría significativa de docentes (31%) siempre utiliza resúmenes de manera sistemática en todas sus clases. Esto muestra que aproximadamente un tercio de los docentes reconoce el valor de sintetizar y clarificar los contenidos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Un 26% utiliza esta estrategia con regularidad (casi siempre) aunque no en todas las ocasiones, lo que sugiere que consideran los resúmenes como importantes, pero tal vez los emplean selectivamente dependiendo del contenido o la dinámica de la clase. El hecho de que un 27% algunas veces emplee resúmenes sugiere que una parte importante de los docentes no ha incorporado esta estrategia de manera consistente, lo que puede limitar el refuerzo de la información clave. Un 16% apenas utiliza

resúmenes, lo que podría reflejar una oportunidad de mejora en términos de ofrecer a los estudiantes una herramienta adicional para estructurar y consolidar su aprendizaje.

En conjunto, el 57% de los docentes utiliza los resúmenes de manera frecuente (siempre o casi siempre), lo cual es positivo, pero todavía hay un 43% que lo hace sólo ocasionalmente o nunca. Esto sugiere que, aunque esta estrategia es relativamente común, todavía hay margen para mejorar su uso como una herramienta efectiva de enseñanza.

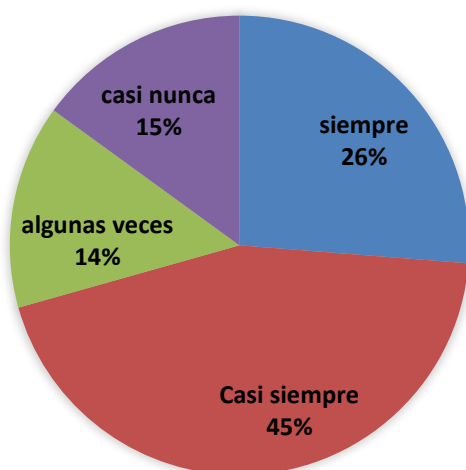
Tabla 14

Dimensión ilustraciones

	Fr.	Fa.
siempre	42	26.0
casi siempre	71	45.0
algunas veces	23	14.0
casi nunca	24	15.0
Total	160	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 14 se aprecia que la mayoría de los encuestados (45.0%) indicó que las ilustraciones se utilizan "casi siempre", lo que sugiere una percepción muy positiva sobre esta estrategia. Una proporción considerable (26.0%) respondió "siempre", indicando que una parte significativa de los encuestados percibe que las ilustraciones se utilizan de manera constante y efectiva. Un menor porcentaje (14.0%) respondió "algunas veces", lo que refleja una percepción de uso ocasional mientras que un 15% señaló que las ilustraciones se utilizan muy raramente, lo que indica que, aunque es menos común, existe una percepción de uso insuficiente en algunos casos.

Figura 9*Dimensión Ilustraciones*

La dimensión ilustraciones dentro de la variable Estrategia de enseñanza refleja el uso de representaciones visuales, gráficas o ejemplos prácticos en el proceso de enseñanza para facilitar la comprensión de los contenidos.

Solo una cuarta parte de los docentes utiliza ilustraciones de forma constante (siempre). Esto implica que una proporción moderada de profesores ve el valor en el uso frecuente de recursos visuales para mejorar la comprensión de los estudiantes. Un 45% de los docentes emplea ilustraciones regularmente, pero no en todas las situaciones, lo que indica que la mayoría reconoce su importancia, pero tal vez las usan de manera estratégica en función de la naturaleza del contenido a enseñar. Un 14% revela que una parte pequeña de los docentes utiliza ilustraciones de manera ocasional, lo que sugiere una menor integración de este recurso visual en sus estrategias didácticas y un 15% indica que hay una

proporción de profesores que rara vez utiliza ilustraciones, lo que podría limitar el aprendizaje visual de algunos estudiantes que podrían beneficiarse de estos recursos.

La mayoría de los docentes (71%, sumando "siempre" y "casi siempre") considera que las ilustraciones son un recurso útil en la enseñanza, aunque todavía existe un 29% que usa estos recursos de manera ocasional o casi nunca. Se puede recomendar una mayor integración de ilustraciones en las estrategias docentes para aumentar la efectividad de la enseñanza visual.

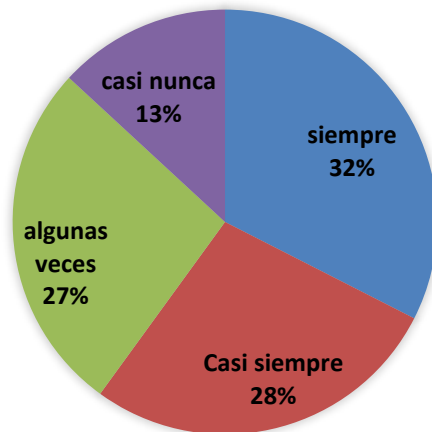
Tabla 15

Dimensión Preguntas intercaladas

	Fr.	Fa.
siempre	52	32.0
Casi siempre	44	28.0
algunas veces	43	27.0
casi nunca	21	13.0
Total	160	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 15 se aprecia que la mayoría de los encuestados (32.0%) indicaron que las preguntas intercaladas se utilizan "siempre", lo que sugiere una percepción bastante positiva sobre esta estrategia de enseñanza. Un número significativo (28.0%) respondió "casi siempre", indicando un uso frecuente pero no constante. Un porcentaje similar (27.0%) respondió "algunas veces", reflejando un uso ocasional de esta estrategia mientras que una minoría (13.0%) respondió "casi nunca", señalando que existe una percepción de falta de uso en algunos casos.

Figura 10*Dimensión Preguntas intercaladas*

La dimensión preguntas intercaladas evalúa el uso de preguntas a lo largo de la clase para mantener la atención y comprobar la comprensión de los estudiantes.

Un 32% de los docentes utiliza preguntas de forma constante, lo que indica un compromiso significativo con una enseñanza interactiva que fomente la participación activa y la reflexión continua de los estudiantes. Cerca del 28% de los docentes incorpora preguntas de manera regular, pero no de forma sistemática. Este grupo entiende el valor de las preguntas, pero puede no usarlas en todas las circunstancias. Un 27% refleja un grupo significativo de docentes que emplea preguntas intercaladas de forma ocasional, lo que podría limitar la interacción continua en el aula y dejar momentos de enseñanza menos dinámicos mientras que un 13% de los docentes apenas utiliza preguntas, lo que podría resultar en un menor nivel de participación y de realimentación en el proceso de aprendizaje.

El hecho de que el 60% de los docentes (sumando “siempre” y “casi siempre”) utilicen preguntas intercaladas con regularidad indica una tendencia positiva hacia métodos de enseñanza interactivos. Sin embargo, un 40% restante que las utiliza solo algunas veces o casi nunca sugiere que aún hay oportunidades para mejorar en términos de fomentar una mayor interacción y reflexión por parte de los estudiantes.

Variable Estrategias de aprendizaje (dimensiones agrupadas)

Tabla 16

Dimensión Habilidades cognitivas

	Fr.	Fa.
siempre	53	33.0
Casi siempre	46	29.0
algunas veces	38	24.0
casi nunca	23	14.0
Total	160	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

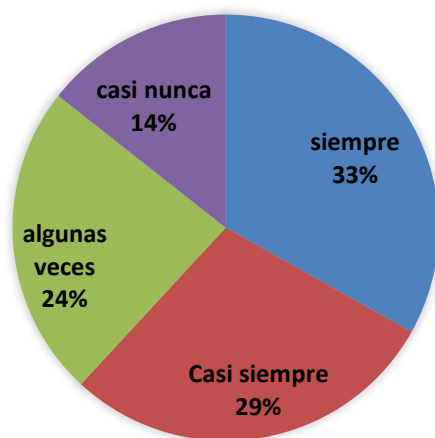
La Tabla 16 muestra la frecuencia de respuestas de los encuestados sobre el uso de estrategias de aprendizaje que desarrollan habilidades cognitivas en los programas de posgrado, en donde la mayoría de los encuestados (33.0%) indicó que las estrategias de aprendizaje que desarrollan habilidades cognitivas se utilizan "siempre", lo que sugiere una percepción muy positiva sobre esta estrategia. Un número significativo (29.0%) respondió "casi siempre", indicando un uso frecuente pero no constante.

Un porcentaje considerable (24.0%) respondió "algunas veces", lo que refleja un uso ocasional de esta estrategia mientras que un 14.0% señaló que las estrategias de

aprendizaje que desarrollan habilidades cognitivas se utilizan muy raramente, lo que indica que existe una percepción de uso insuficiente en algunos casos.

Figura 11

Dimensión Habilidades cognitivas



La dimensión habilidades cognitivas mide la capacidad de los estudiantes para procesar, comprender, analizar, y aplicar la información en situaciones de aprendizaje. Un 33% de los estudiantes demuestra un alto desarrollo de habilidades cognitivas de manera constante. Estos estudiantes probablemente se benefician de estrategias de aprendizaje que fomentan el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Un 29% de los estudiantes utiliza estas habilidades casi siempre, pero no de manera constante. Aunque están en un buen nivel, aún pueden requerir apoyo adicional en ciertos aspectos para que sus habilidades cognitivas se apliquen más consistentemente.

Un 24% solo usan habilidades cognitivas en ocasiones. Esto indica que aún están desarrollando estas capacidades y necesitan un mayor enfoque en estrategias que

fortalezcan su pensamiento crítico y capacidad de análisis mientras que un 14% de los estudiantes apenas demuestra habilidades cognitivas. Este grupo podría enfrentar dificultades significativas en su proceso de aprendizaje y requiere intervención más personalizada para mejorar su capacidad de comprender y aplicar conocimientos.

La mayoría de los estudiantes (62% en total) demuestra un uso frecuente o constante de habilidades cognitivas, lo cual es alentador. Sin embargo, el 38% restante que las usa solo algunas veces o casi nunca indica la necesidad de reforzar estas habilidades a través de estrategias más efectivas de enseñanza que estimulen el pensamiento crítico y la comprensión profunda de los contenidos.

Tabla 17

Dimensión Técnicas intercaladas y manejo de recursos

	Fr.	Fa.
siempre	45	28.0
casi siempre	46	29.0
algunas veces	48	30.0
casi nunca	21	13.0
Total	160	100.0

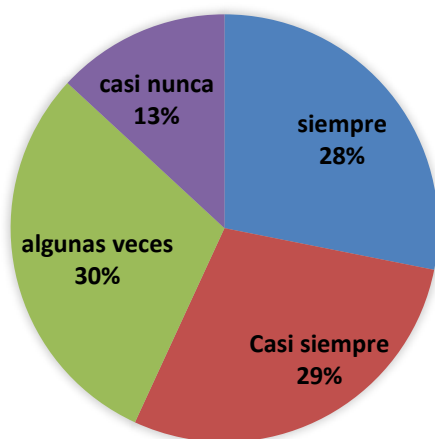
Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 17 se aprecia que la mayoría de los encuestados (30%) indicaron que las técnicas intercaladas y el manejo de recursos se utilizan "algunas veces", lo que sugiere una percepción de uso ocasional. Un número similar de encuestados (29.0%) respondió "casi siempre" y (28.0%) "siempre", indicando un uso frecuente y constante para un gran

segmento de la muestra mientras que un 13.0% señaló que estas estrategias se utilizan muy raramente, indicando que existe una percepción de uso insuficiente en algunos casos.

Figura 12

Dimensión Técnicas intercaladas y manejo de recursos



La dimensión Técnicas intercaladas y manejo de recursos evalúa cómo los estudiantes utilizan herramientas y estrategias para organizar su aprendizaje, gestionar recursos disponibles y colaborar efectivamente en su entorno de estudio. Un 28% de los estudiantes emplea estas técnicas de manera constante, lo que sugiere que son capaces de gestionar eficazmente los recursos y colaborar en su proceso de aprendizaje. Un 29% usa estas técnicas frecuentemente, pero con cierta inconsistencia. Este grupo está cerca de optimizar su capacidad de utilizar recursos y relacionarse adecuadamente, pero aún puede mejorar en algunas áreas. Con un 30%, este grupo de estudiantes utiliza las técnicas de manejo de recursos y relación solo ocasionalmente, lo que indica que necesitan desarrollar más confianza o habilidades en este ámbito mientras que un 13% apenas usa estas técnicas,

lo que muestra una clara dificultad en gestionar su entorno de aprendizaje y utilizar los recursos disponibles, necesitando apoyo adicional.

Aunque la mayoría de los estudiantes (57%) usa estas técnicas de manera constante o frecuente, un 43% las utiliza de forma esporádica o casi nunca. Esto implica que casi la mitad de los estudiantes requiere mejoras significativas en la aplicación de estrategias para organizar su aprendizaje y gestionar recursos eficientemente. Es crucial reforzar estas habilidades para garantizar un aprendizaje más autónomo y colaborativo.

Tabla 18

Dimensión Técnicas de búsqueda y codificación de información

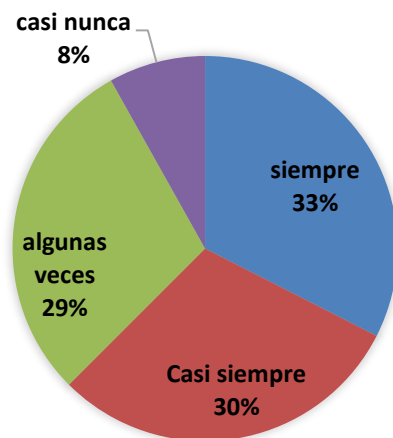
	Fr.	Fa.
siempre	52	33.0
Casi siempre	48	30.0
algunas veces	47	29.0
casi nunca	13	8.0
Total	160	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 18 se aprecia que la mayoría de los encuestados (33.0%) indicaron que las técnicas de búsqueda y codificación de información se utilizan "siempre", lo que sugiere una percepción muy positiva sobre esta estrategia de aprendizaje. Un número significativo (30%) respondió "casi siempre", indicando un uso frecuente pero no constante. Un porcentaje similar (29.0%) respondió "algunas veces", reflejando un uso ocasional de esta estrategia mientras que una minoría (8.0%) respondió "casi nunca", señalando que existe una percepción de falta de uso en algunos casos.

Figura 13

Dimensión Técnicas de búsqueda y codificación de información



La dimensión Técnicas de búsqueda y codificación de información mide la capacidad de los estudiantes para localizar, seleccionar y organizar información relevante para sus estudios. Este aspecto es crucial para el aprendizaje autónomo y el desarrollo académico. Un 33% de los estudiantes utiliza estas técnicas de manera constante, lo cual es un resultado positivo. Estos estudiantes demuestran una fuerte habilidad para buscar y estructurar la información de manera eficiente, lo que les permite un aprendizaje más profundo y organizado. Un 30% aplica estas técnicas de forma frecuente, aunque con algunas variaciones en la consistencia. Este grupo está en un buen nivel, pero podría beneficiarse de mejorar la regularidad en la aplicación de estas habilidades. Un 29% utiliza estas técnicas solo ocasionalmente, lo que indica que les falta incorporar estos métodos de forma rutinaria en su aprendizaje, probablemente necesitando más entrenamiento o conciencia de su importancia mientras que un 8% de los estudiantes apenas usa estas

técnicas, lo que sugiere una clara dificultad en la búsqueda y organización de información.

Este grupo necesita un apoyo significativo para mejorar su desempeño académico.

En general, más del 60% de los estudiantes utiliza estas técnicas de manera consistente o casi consistente, lo que es alentador. Sin embargo, un 37% (sumando las categorías "algunas veces" y "casi nunca") no emplea estas técnicas de manera regular, lo que indica la necesidad de intervenciones pedagógicas para fomentar un uso más frecuente y eficiente de las habilidades de búsqueda y codificación de la información.

Tabla 19

Dimensión Habilidades para administrar la información

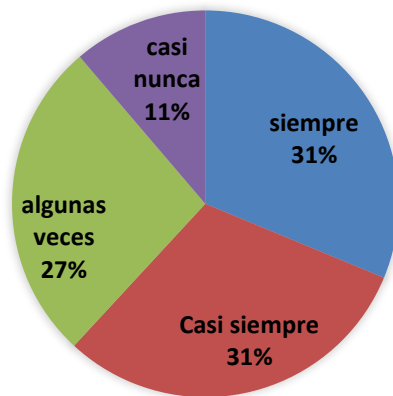
	Fr.	Fa.
siempre	50	31.0
Casi siempre	49	31.0
algunas veces	43	27.0
casi nunca	18	11.0
Total	160	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

En la Tabla 19 se aprecia que la mayoría de los encuestados (31.0%) indicó que las estrategias para administrar la información se utilizan "siempre", sugiriendo una percepción muy positiva sobre esta estrategia. Un número significativo (31.0%) respondió "casi siempre", indicando un uso frecuente pero no constante. Un porcentaje considerable (27.0%) respondió "algunas veces", reflejando un uso ocasional de esta estrategia mientras que un 11.0% señaló que estas estrategias se utilizan muy raramente, lo que indica una percepción de uso insuficiente en algunos casos.

Figura 14

Dimensión Habilidades para administrar la información



La dimensión Habilidades para administrar la información evalúa la capacidad de los estudiantes para organizar, gestionar y utilizar eficazmente la información que recopilan para sus estudios. Estos resultados indican un nivel variado de competencia en este aspecto: Un 31% de los estudiantes demuestra un uso constante y eficaz de estas habilidades. Este grupo maneja su información de manera eficiente, lo que les permite un mejor rendimiento académico y organización personal. Otro 31% de los estudiantes utiliza estas habilidades con bastante frecuencia, pero no siempre de forma constante. Este grupo tiene un buen nivel de gestión de la información, aunque podría mejorar en la consistencia de su aplicación. El 27% de los estudiantes usa estas habilidades solo ocasionalmente. Esto indica que casi un tercio de los estudiantes necesita mejorar en la administración de la información, lo que puede estar afectando negativamente su capacidad para mantenerse organizados y centrados en sus estudios mientras que un 11% de los estudiantes apenas utiliza estas habilidades, lo

que evidencia una falta significativa de competencia en la gestión de la información. Este grupo necesita un mayor apoyo para mejorar sus técnicas de organización y uso de información.

Los resultados muestran que más del 60% de los estudiantes (categorías "siempre" y "casi siempre") tienen una capacidad relativamente buena para gestionar su información. Sin embargo, el hecho de que el 38% restante utiliza estas habilidades solo de manera ocasional o casi nunca sugiere la necesidad de fortalecer esta competencia a través de capacitación o recursos adicionales para mejorar el rendimiento académico general.

Discusión de los resultados de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a las estrategias de enseñanza, la mayor parte de los encuestados afirma que se establecen objetivos claros. Los resúmenes también son frecuentemente utilizados al igual que las ilustraciones. Asimismo, en cuanto a las estrategias de aprendizaje, desarrollan bien las habilidades cognitivas, las técnicas intercaladas y manejo de recursos son frecuentemente utilizadas. Las técnicas de búsqueda y codificación de información también son comunes. De igual manera, las habilidades para administrar información muestran resultados positivos.

Se puede concluir que, las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los programas de posgrado son percibidas como adecuadas y efectivas en promover la calidad educativa, con un uso frecuente de objetivos claros, resúmenes, ilustraciones y habilidades cognitivas. Estos resultados conducen a identificar y aplicar métodos de enseñanza que no sólo mantengan, sino que continuamente mejoren la calidad de la educación ofrecida en los

programas de posgrado. Es fundamental que las estrategias educativas estén alineadas con los estándares de gestión educativa, lo que asegura coherencia, relevancia y la implementación de las mejores prácticas reconocidas a nivel internacional.

En concordancia con lo anterior, la meta final es optimizar los resultados académicos de los estudiantes. Esto incluye mejorar el rendimiento académico, la comprensión profunda de los temas, la aplicación práctica del conocimiento adquirido, promover el uso de métodos de enseñanza innovadores que puedan adaptarse a las necesidades cambiantes del entorno educativo y del mercado laboral, así como también, implementar sistemas de evaluación continua que permitan ajustar las estrategias en función de los resultados obtenidos, asegurando así que la enseñanza siga siendo efectiva y relevante. En fin, se busca una sinergia entre la gestión de la calidad y las estrategias de enseñanza para crear un entorno educativo dinámico y de alta calidad que beneficie a los estudiantes y a la institución educativa en general.

4.3. Análisis cualitativo de la entrevista aplicada a docentes, comisión académica y estudiantes.

En este contexto, se diseñó un instrumento que permitió realizar una entrevista estructurada con algunos de los docentes de los Programas de Posgrado en Docencia Superior, la misma buscó dar respuesta al objetivo específico dirigido a: Describir las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la mejora continua en la calidad educativa, asegurando que los métodos utilizados se alineen con los estándares de gestión educativa para optimizar los resultados académicos en los Programas de Posgrado en

Docencia Superior.

En este contexto, se da inicio a presentar las opiniones emitidas por los docentes entrevistados:

1. ¿Cuáles son desde su visión como docente, dentro del programa del posgrado y la maestría en docencia, las características que avalan una excelente gestión de calidad educativa?

Como se manifestó en un principio, fueron consultados algunos docentes, que de manera espontánea ofrecieron su opinión, considerando a tres (3) de ellos.

Respuesta Docente 1. *Se caracteriza por buscar “la armonización integradora de los diferentes elementos que la componen: eficacia en el logro de un servicio, bien u objeto excelente, mediante procesos eficientes, satisfactorios tanto para los destinatarios, directos e indirectos, como para el personal de la organización encargada de lograrlo”.*

Respuesta Docente 2. *“La educación en cualquiera de sus niveles, la calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, así mismo tomar en cuenta su nivel socioeconómico, medio familiar y su aprendizaje previo.*

Respuesta Docente 3. *Considero que se deben considerar las siguientes características:*

- *Liderazgo profesional.*
- *Valores y objetivos.*

- *Ambiente de aprendizaje.*
- *Oferta formativa.*
- *Niveles de exigencia.*
- *Reconocimientos.*
- *Seguimiento individualizado.*
- *Autonomía del alumnado.*
- *Utilidad de la enseñanza.*
- *Evolución continúa.*
- *Participación de las familias.*

2. ¿Qué es para usted, la gestión de calidad educativa vinculada con los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Respuesta Docente 1: Desde mi percepción particular, en la medida que las instituciones, en este caso a nivel universitario, es relevante que la gestión de calidad este llena de elementos específico, como contar con una estructura, contar con un buen currículo, contar con gerencia directiva formada o mejor dicho con un perfil adecuado, que esté comprometido con la formación y los nuevos paradigmas educativos, que conduzcan a la escogencia de personal altamente calificado, con ello la efectividad de los procesos implícitos en la enseñanza y aprendizaje será de calidad.

Respuesta Docente 2: Un sistema de gestión educativa mejora los procesos de administración y la relación con alumnos y profesores. Contar con un buen sistema de gestión educativa puede garantizar una mayor organización en el día a día de la escuela, optimizando el rendimiento de los gestores e incluso la calidad de la enseñanza.

Respuesta Docente 3: *La innovación comprendida dentro del marco de la gestión del conocimiento y la gestión educativa requiere para su desarrollo una comprensión desde los procesos educativos que permiten mejorar y desarrollar nuevas formas de conocimiento, dando respuesta a un proceso de globalización e inclusión tecnológica, con estrategias innovadoras en los ambientes de aprendizaje generando transformación social.*

3. ¿Desde su visión como docente, se cumplen las disposiciones exigidas en el aula que usted gestiona, en función de los procesos de aprendizajes en sus estudiantes?

Respuesta Docente 1: *Es importante aclarar al respecto, que en la medida me he dedicado a perfeccionar mis conocimientos en estudios de 4to y 5to nivel, puedo manifestar que la estructura curricular presente en este programa, deben ser actualizados, elevarlos a las exigencias actuales, dar a conocer a nuestros estudiantes que dentro de la diversidad educativa, su formación de ser innovada, reconocer los nuevos escenarios que brinda la tecnología educativa como estrategia.*

Respuesta Docente 2: *Suelo diseñar nuevas estrategias cada vez que gestiono en un aula, puesto que renuevo mis conocimientos, de manera que pueda brindar respuesta a mis estudiantes.*

Respuesta Docente 3: *La universidad debe ser innovadora y establecer procesos de reflexión que mejore su funcionamiento dando respuesta a sus necesidades.*

4. ¿Criterios que usted como docente pondría en práctica para el mejoramiento de una mejor gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje?

Respuesta Docente 1. *Desde mi punto de vista como profesional y en lo personal adicionando mi experiencia como docente en el área de posgrado, considero que el perfil de las autoridades debe ser altamente representativa, demostrar sus competencias en función de reconocer cada uno de los compromisos que debe ejercer para cumplir y hacer cumplir en cada una de las actividades que debe desarrollar. Esto le permitirá ofrecer acompañamiento a los docentes, escuchar sus propuestas, generar cambios favorables para la académica, establecer una comunicación abierta con los estudiantes, entendiendo que son profesionales con experiencias y ávidos de ser escuchados y tomados en cuenta.*

Respuesta Docente 2. *Con criterios, considero que es importante entender los procesos, dinámicas, gestiones, conocimientos y demás fundamentos organizacionales educativos que evidencien el interés en mejorar las formas de aprendizaje y mejoras en la calidad educativa. La tecnología al ser parte de los procesos nuevos de incorporación innovadora busca también mejorar procesos comunicativos y de interacción, como una construcción entre varios sujetos teniendo en cuenta que el intermediario es la máquina como transmisor de mensaje; más no el elemento primordial.*

Respuesta Docente 3. *Dentro de las nuevas estructuras de cambios sociales y nuevos contextos, aparece una nueva figura llamada Generación Neto, la cual asume la relevancia que tiene la incorporación de las tecnologías como estrategia y herramienta que favorece su desarrollo personal y su progreso. Así mismo, los sistemas educativos suelen llamarles: ambientes de aprendizaje; los cuales facilitan la enseñanza dando relevancia a los espacios donde se gesta el conocimiento.*

Por otra parte, y de acuerdo con los intereses que conduce el presente estudio, igualmente se diseñó un instrumento que permitió realizar una entrevista estructurada con algunos de los estudiantes cursantes del Posgrado en Docencia Superior, la misma buscó dar respuesta al objetivo específico dirigido a describir las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

En este contexto, se da inicio a presentar las opiniones emitidas por los estudiantes entrevistados:

1. **¿Desde su punto de vista como estudiante, desde el día uno, considera que el docente asignado, comparte las estrategias que utilizará durante el tiempo que dure el seminario?**

Respuesta Estudiante 1. *El día uno, independientemente que seamos profesionales, cuando se toma la decisión de realizar estudios de 4to nivel, siempre se sienten nervios, eso me pasó personalmente, al respecto recuerdo que el primer día de clases, la profesional que nos correspondió según horario, dejó ver que:*

- *Organiza sus propósitos de cada clase.*
- *Afino las estrategias metodológicas.*
- *Aportó sus experiencias*
- *Desarrolló una dinámica, permitiendo transmitir emociones*
- *Supo identificar los intereses de los estudiantes.*
- *Compartió el contenido de la asignatura y las estrategias a desarrollar.*

Respuesta Estudiante 2. *En el primer día, nos correspondió una profesional, la cual se presentó, seguidamente, compartió con nosotros el contenido de la asignatura, las*

estrategias a desarrollar, invitándonos a escoger miembros, de manera de realizar equipos de trabajo, sugirieron una serie de referencias bibliográficas y nos dijo cómo y cuándo evaluar.

Respuesta Estudiante 3. El primer día, para mí fue de grandes expectativas, pues tengo años de servicios en la educación, pero aquí volvía a ser estudiante, nos correspondió un docente de sexo masculino, quien se mostró un tanto arrogante, pero después fue bastante abierto, hoy puedo decir, que solo nos quiso impresionar. Pero si algo recuerdo, lo cual sirvió para que yo lo aplicara cada vez que diseñara mi planificación, es tener claro estrategias educativas con el fin de obtener los objetivos a alcanzar.

2. ¿Pudiera explicar, los tipos de estrategias que los profesores han utilizado en los programas de posgrado?

Respuesta Estudiante 1. Respondió que desde su perspectiva, los profesores les permitieron referencias bibliográficas para consultar, con base a ello se recogen diversos tipos de estrategias de aprendizaje, utilizadas de manera frecuentes por ellos, entre las que se destacan estrategias: de apoyo, cognitivas o de procesamiento de la información, metacognitivas, entre otras. Todas constituyen procesos complejos de toma de decisiones personalizadas que parten de una necesidad y que conllevan a la permanente autorregulación en función de predicciones, anticipaciones, cambios y reformulaciones, en estrecha correspondencia con la búsqueda del logro de los objetivos trazados de la forma más eficiente.

Respuesta Estudiante 2. Puedo decir que los docentes en las asignaturas que es vista en el programa de posgrado, son las estrategias de enseñanza que pueden ser

preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, es decir, las utilizadas por los profesores para formarnos; mientras que los tipos de estrategias de aprendizaje son las utilizadas por los estudiantes para asimilar la información referente a determinado tema. Todas estas, acompañadas de las estrategias tecnológicas más recientes, adquieren mayor efectividad.

Respuesta Estudiante 3. Realmente, he observado que los docentes muestran diferentes estrategias, todas con el mismo fin, caracterizándose de la siguiente manera:

Fase de construcción:

- *Actividad focal introductoria: Video de béisbol, natación, tiro de jabalina.*
- *Discusión guiada: Observación de videos para detectar la curva del movimiento.*
- *Interacción con la realidad: Observación de un juego de béisbol,*
- *Estrategias de solución de problemas: Planteo de problemas, búsqueda intuitiva de resultados, solución de problemas utilizando diferentes recursos y modelos, discusión de resultados.*

Ilustraciones

- *Elaboración de mapas conceptuales*
- *Uso de recursos computacionales*

Fase de permanencia

- *Estrategias para la ejercitación: juegos, cuestionarios.*

- *Estrategias para la aplicación: estrategias estructurantes como la elaboración de páginas Web con los problemas planteados*

Fase de transferencia

- *Estrategias integradoras.*

3. ¿Considera que estos tipos de estrategias utilizadas por los docentes, le han permitido un mayor alcance del proceso enseñanza y aprendizaje?

Respuesta Estudiante 1. *Considero que sí, y al respecto agrego que la utilización de estrategias docentes y sus métodos propician un aprendizaje intencional, reflexivo, consciente y autorregulado, regido por objetivos y metas propios, como resultado del vínculo entre lo afectivo, lo cognitivo, de las interacciones sociales y la comunicación, que tengan en cuenta la diversidad del estudiantado además las características de la generación presente en las aulas universitarias, con la irrupción de la Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.*

Agregó además, que lo anterior impulsa a los estudiantes cierta autonomía en la búsqueda de información, lo cual no siempre es aprovechado por el docente, por tanto, el proceso enseñanza y aprendizaje no se adecua a la realidad que impone el nuevo siglo. Desde el punto de vista educativo, es necesario, entonces, utilizar cada vez más en las aulas herramientas propias de esta generación, para motivarlos y desarrollar sus habilidades a partir de sus estilos, los modos y formas en que aprenden.

Respuesta Estudiante 2. *Realmente sí, entendiendo que la de estrategia docente, se considera como un plan flexible y global que alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los objetivos del proceso docente-educativo. Asimismo, expresa la intencionalidad de las acciones que guían la selección de los métodos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones en que este proceso transcurre, la diversidad de los estudiantes, los contenidos y los procesos.*

Respuesta Estudiante 3. *Totalmente de acuerdo, en este sentido puedo manifestar que la utilización de estrategias por parte del docente, las utiliza para responder a las necesidades y exigencias sociales. Ahora bien, esta es mi posición, pero deseo agregar que como docente en ejercicio, también me he encontrado en mis clases con docentes que no planifican sus estrategias o en su defecto son las mismas que siempre utiliza, sin innovarlas.*

Tabla 20

Criterios considerados para una gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
Posición de los docentes con respecto a los programas de posgrado. -Consideran que su gestión educativa está conformada por un conjunto de procesos organizados permitiéndoles lograr sus objetivos y metas. -Por otra parte, expresan que su gestión pasa por momentos de diagnóstico, planificación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí conducen a la obtención de los resultados definidos por la administración. -Consideran que su gestión facilita el trabajo organizado y favorece el desarrollo de las competencias de los estudiantes. -Expresan que cuentan con un modelo organizativo basado en el liderazgo claro del rector y en el trabajo en equipo. -Apoyan y aprovechan el talento de sus docentes, brindando espacios para que diseñen sus clases, las actividades curriculares y las evaluaciones de los aprendizajes.	Posición de los estudiantes respecto a los Programas de Posgrado. -Sería interesante, que los aspirantes al posgrado, reciban charlas sobre los logros y metas que esperan por cada inicio de actividades. - Como aspirantes de ingreso y una vez iniciados en las actividades, no se percibe que la administración, establezca encuentros con los estudiantes, para poder conocerlos y saber a quién dirigirse ante cualquier situación. - Si bien pueden percibir que cuentan con personal docente capacitado y competente. Es importante entender que, para ser docente a nivel superior, por lo menos deben contar con una especialización, maestría o ser doctor. -Importante que este modelo organizativo, sea favorable para estimular a los docentes, pues se percibe en ellos falta de motivación. - Se contradice, lo expresado anteriormente, efectivamente se observa que la universidad cuenta con docentes calificados, pero de acuerdo a ellos mismo, es importante hacer revisión de la estructura curricular y adecuarla a los nuevos paradigmas educativos.

-Propician el intercambio sistemático de experiencias, la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas encontrados y de prácticas más apropiadas para lograr mejores aprendizajes.

-Ofrecen muchas oportunidades para que todos los estudiantes aprendan con interés y motivación. Tienen altas expectativas sobre las capacidades de todos los estudiantes, es decir, comparten la idea de que todos pueden aprender.

-Por ello, las diferencias relacionadas con las condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes son un reto importante en el momento de definir sus estrategias pedagógicas.

-Tienen ambientes de aprendizaje adecuados y hacen uso apropiado y articulado de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

-En el área de posgrado, ofrecen programas los cuales están adecuados a cada exigencia de los aspirantes.

-Estos programas están diseñados para desarrollar en los aspirantes sus competencias investigativas como de análisis.

-Un recurso importante, que debe ser considerado por la gestión de la universidad, es establecer alianzas con otras universidades, nacionales e internacionales, planificar congresos, simposios, donde los docentes den muestras de sus experiencias además de demostrar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

- Las oportunidades existen, solo que no se clarifican.

-Es importante, generar mayores aportaciones para hacer que los estudiantes, sean más analíticos y desarrollen sus competencias investigativas.

- De acuerdo a las observaciones de los docentes responsables de dictar cada seminario además de las observaciones realizadas como estudiantes, se puede precisar que los programas curriculares que actualmente cuenta el posgrado, exigen ser revisados y transformados.

- Es importante cuidar del ambiente y los recursos para el aprendizaje, donde la tecnología está ausente, lo cual es otro indicador para que se revisen los programas.

- Es una realidad académica, sin embargo, sus contenidos deben ser revisados, así lo exige la transformación que la educación requiere.

- El acompañamiento que se le debe ofrecer a los estudiantes en sus inicios investigativos, ya sea en informes, artículos, ensayos trabajo de grado, donde se carece de un comité compuesto por especialistas.

-Es importante entender que una maestría se define como los estudios orientados a la formación de capacidades analíticas y de desarrollo avanzado de un área específica, de una profesión o disciplina, con la finalidad de obtener el grado de magíster.	- Es importante que tanto la directiva en los primeros encuentros, dar a conocer esta realidad, enfatizando a través de estadísticas de los logros alcanzados por cada egresado como magister, dando a mostrar sus productos en ese proceso de enseñanza – aprendizaje.
-Se busca realizar periódicamente revisión de los programas con base a las exigencias del mercado competitivo que exige profesionales con calidad.	- De acuerdo a la información recabada, estos programas deben ser revisados y mejorados.

Análisis sobre la información recabada en los encuentros con los docentes y estudiantes seleccionados.

Efectivamente, hablar sobre la gestión de la calidad en la educación y más aún cuando se hace referencia a la universidad en su nivel de posgrado, es compleja, puesto que quienes tiene la responsabilidad de gestionar además de contar con competencias gerenciales, debe establecer relaciones interpersonales con todo el personal con que cuenta, entendiendo con ello, lo importante de hacer trabajo en equipo, por otra parte, contar con un equipo que tenga competencias en el diseño de programas, con el objeto de analizar su actualización y presentar de manera congruentes propuestas de cambios.

Es entonces, que de acuerdo a las opiniones recabadas de los docentes y los estudiantes cursantes en los Programas de Posgrado en Docencia Superior, se observa grandes contraposiciones, es decir, los docentes exponen sus posiciones, que es la de defender su gestión, pero desde la posición de los estudiantes, quienes defienden sus necesidades profesionales de ser mejores en sus actividades laborales, como también, el

desarrollar competencias investigativas, para ello, requieren estar actualizados y es responsabilidad de la administración asegurarles que ese proceso de enseñanza aprendizaje se cumplan con calidad, excelencia, compromiso y valores.

Dentro del contexto del análisis realizado, es importante que los docentes dentro de su gestión y la actualización de los procesos, cuenten con un comité evaluador conformado por personal docente calificado en las áreas respectivas, además de estar adecuados a lo que internacionalmente se precisa, es decir, centro de investigación donde surjan las líneas de investigación.

Por lo tanto, se comparte lo expresado por Díaz Barriga (2012), las estrategias de enseñanza y aprendizaje son procedimientos (organizadores del conocimiento) utilizados por el docente, a fin de promover aprendizajes significativos que, a su vez, pueden ser desarrollados a partir de los procesos contenidos en las estrategias cognitivas (habilidades cognitivas), partiendo de la idea Fundamental de que el docente (mediador del aprendizaje), además de enseñar los contenidos de su especialidad, asume la necesidad de enseñar a aprender.”

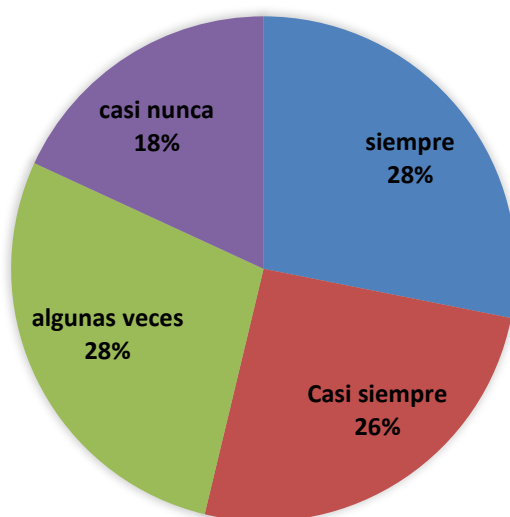
4.4. Objetivo específico 3: Analizar las competencias investigativas pertinentes en la gestión de la calidad educativa dentro de las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas en los programas de posgrado.

Tabla 21*Dimensión: Competencias investigativas cognitivas*

	Fr.	Fa.
siempre	45	28.0
casi siempre	41	26.0
algunas veces	45	28.0
casi nunca	29	18.0
Total	160	100.0

La Tabla 16 presenta un análisis de las competencias investigativas cognitivas, donde se aprecia que un 28% de los encuestados indicaron que siempre demuestran competencias investigativas cognitivas, un 26% de los encuestados indican que casi siempre demuestran competencias investigativas, el 28% de los encuestados reportó demostrar estas competencias algunas veces, mientras que la menor frecuencia se observa en la categoría casi nunca con solo un 18%.

Figura 15 *Dimensión: Competencias investigativas cognitivas*



De acuerdo con los resultados para la dimensión "Competencias Investigativas Cognitivas": Un 28% de los encuestados indica que constantemente se sienten competentes en términos investigativos cognitivos. Esto sugiere un buen nivel de confianza y habilidad en esta área para más de una cuarta parte de los participantes. Otro 26% reporta que frecuentemente, pero no siempre, se sienten competentes. Este grupo muestra una alta frecuencia de competencia, pero con ciertas áreas de mejora. Un 28% de los participantes señala que ocasionalmente sienten que poseen las competencias investigativas cognitivas. Esto indica una variabilidad en la percepción de sus propias habilidades en esta área mientras que el 18% indica que rara vez se sienten competentes en estas competencias. Esto sugiere que casi una quinta parte de los encuestados necesitan un desarrollo significativo en esta área.

La distribución de los resultados muestra que, aunque una parte significativa de los encuestados se siente competente en sus habilidades investigativas cognitivas (54% entre "siempre" y "casi siempre"), hay una variabilidad considerable, con un porcentaje similar (46%) sintiéndose competentes sólo ocasionalmente o casi nunca. Esto apunta a la necesidad de intervenciones educativas para reforzar y desarrollar estas competencias, especialmente para aquellos en las categorías de "algunas veces" y "casi nunca".

Tabla 22

Dimensión: Competencias investigativas procedimentales

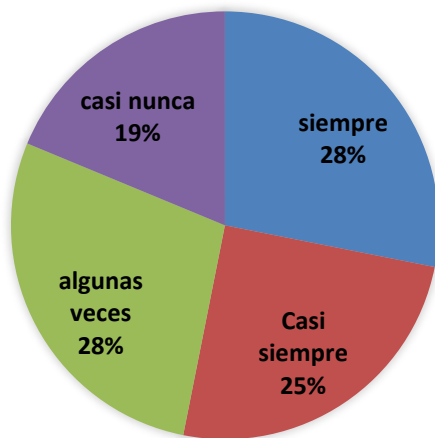
	Fr.	Fa.
siempre	45	28.0
Casi siempre	40	25.0
algunas veces	45	28.0
casi nunca	30	19.0
Total	160	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

La Tabla 22 presenta un análisis de las competencias investigativas procedimentales, donde se aprecia que un 28% de los encuestados indicaron que siempre demuestran competencias investigativas procedimentales, un 25% de los encuestados indican que casi siempre demuestran competencias investigativas procedimentales, el 28% de los encuestados reportó demostrar estas competencias algunas veces, mientras que la menor frecuencia se observa en la categoría casi nunca con solo un 19%.

Figura 16

Dimensión: Competencias investigativas procedimentales



La Figura 16 muestra que un 28% de los encuestados indica que siempre se sienten competentes en términos investigativos procedimentales. Similar a la dimensión cognitiva, esto sugiere que una proporción significativa tiene confianza constante en sus habilidades procedimentales. Un 25% reporta que con frecuencia, aunque no siempre, se sienten competentes en esta área. Esto demuestra una alta frecuencia de competencia, pero con espacio para mejorar. Un 28% de los participantes menciona que ocasionalmente se sienten competentes en sus competencias investigativas procedimentales. Esto indica variabilidad en su percepción de sus propias habilidades en esta dimensión mientras que un 19% de los encuestados indica que rara vez se sienten competentes en estas competencias. Esto señala que casi una quinta parte necesita desarrollo significativo en esta área.

La distribución de los resultados muestra que un 53% de los encuestados se siente frecuentemente o siempre competente en sus competencias investigativas procedimentales, mientras que un 47% se siente competente solo ocasionalmente o casi nunca. Aunque hay una ligera diferencia en comparación con las competencias cognitivas, la necesidad de mejorar y fortalecer estas competencias en una parte considerable de los encuestados es evidente. Las intervenciones educativas y las oportunidades de desarrollo profesional podrían centrarse en cerrar esta brecha para asegurar una mayor uniformidad en las competencias procedimentales.

Tabla 23

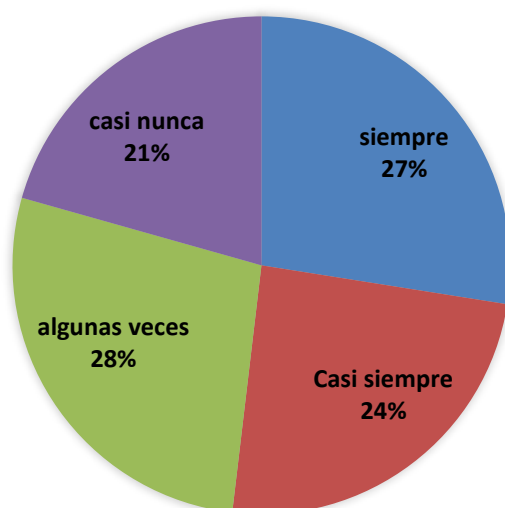
Dimensión: Competencias investigativas actitudinales

	Fr.	Fa.
siempre	44	27.0
Casi siempre	39	24.0
algunas veces	44	28.0
casi nunca	33	21.0
Total	160	100.0

La Tabla 23 presenta un análisis de las competencias investigativas actitudinales, donde se aprecia que un 51% de los encuestados indicaron que siempre y casi siempre demuestran competencias investigativas actitudinales, el 28% de los encuestados reportó demostrar estas competencias algunas veces, mientras que la menor frecuencia se observa en la categoría casi nunca con solo un 21%.

Figura 17

Dimensión: Competencias investigativas actitudinales



Un 27% de los encuestados indica que siempre se sienten competentes en términos investigativos actitudinales. Este porcentaje representa a aquellos que tienen una actitud consistentemente positiva hacia la investigación. Un 24% reporta que con frecuencia, aunque no siempre, se sienten competentes. Este grupo muestra una alta frecuencia de competencia actitudinal, pero con algunas fluctuaciones. Un 28% de los participantes menciona que ocasionalmente sienten que poseen competencias investigativas actitudinales. Esto indica una variabilidad significativa en su percepción de sus propias actitudes hacia la investigación mientras que el 21% de los encuestados indica que rara vez se sienten competentes en estas competencias. Este porcentaje sugiere que una proporción considerable necesita desarrollo significativo en términos de actitud hacia la investigación.

La distribución de los resultados para las competencias investigativas actitudinales muestra que, aunque una parte significativa de los encuestados se siente frecuentemente o siempre competente (51%), hay una variabilidad considerable con un 49% sintiéndose competentes solo ocasionalmente o casi nunca. Esto apunta a la necesidad de estrategias específicas que mejoren y refuercen las actitudes positivas hacia la investigación, especialmente para aquellos en las categorías de "algunas veces" y "casi nunca". Fomentar una cultura investigativa más sólida podría ayudar a cerrar esta brecha.

Tabla 24

Dimensión: Competencias disciplinares (saber)

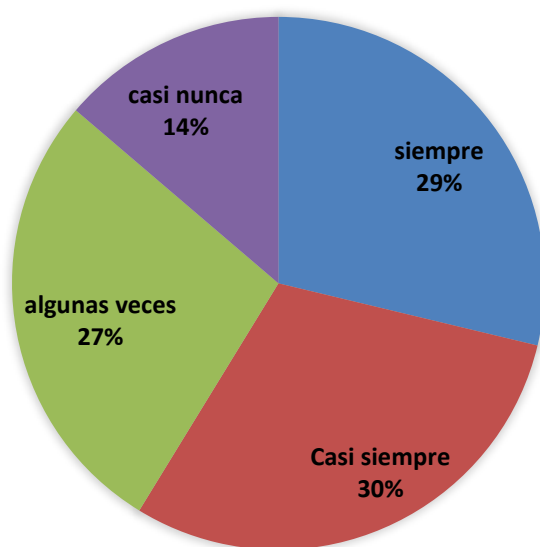
	Fr.	Fa.
siempre	46	29.0
casi siempre	48	30.0
algunas veces	44	27.0
casi nunca	22	14.0
Total	160	100.0

Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

La Tabla 24 presenta un análisis de las competencias disciplinares (saber), donde se aprecia que un 59% de los encuestados indicaron que siempre y casi siempre demuestran competencias disciplinares (saber), el 27% de los encuestados reportó demostrar estas competencias algunas veces, mientras que la menor frecuencia se observa en la categoría casi nunca con solo un 14%.

Figura 18

Dimensión: Competencias disciplinares (saber)



El 29% de los encuestados indica que siempre se sienten competentes en términos de conocimientos disciplinares. Esto muestra un alto nivel de confianza y dominio en su área de estudio para más de una cuarta parte de los participantes. Un 30% reporta que frecuentemente, aunque no siempre, se sienten competentes. Este grupo refleja una alta frecuencia de competencia disciplinar, con algunas áreas para mejora continua. Un 27% de los participantes señala que ocasionalmente sienten que poseen competencias disciplinares. Esto indica una variabilidad en la percepción de sus propios conocimientos en esta dimensión mientras que el 14% de los encuestados indica que rara vez se sienten competentes en estas competencias. Este porcentaje es el más bajo en comparación con las

otras categorías, pero aún representa una parte significativa que necesita desarrollo adicional.

La distribución de los resultados muestra que un 59% de los encuestados se siente frecuentemente o siempre competente en sus competencias disciplinares, mientras que un 41% se siente competente solo ocasionalmente o casi nunca. Comparado con las otras dimensiones analizadas, parece haber una menor proporción de encuestados con percepciones negativas sobre sus conocimientos disciplinares. Sin embargo, sigue siendo necesario implementar estrategias para mejorar y reforzar las competencias de aquellos que no se sienten consistentemente competentes en esta área. El enfoque en el desarrollo y actualización continua de conocimientos puede ayudar a aumentar la confianza y el dominio disciplinar entre todos los participantes.

Tabla 25

Dimensión: Competencias metodológicas (saber hacer)

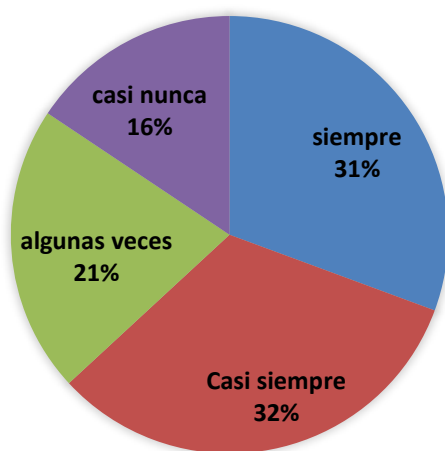
	Fr.	Fa.
siempre	49	31.0
Casi siempre	52	32.0
algunas veces	34	21.0
casi nunca	25	16.0
Total	160	100.0

La Tabla 25 presenta un análisis de las competencias metodológicas (saber hacer), donde se aprecia que un 63% de los encuestados indicaron que siempre y casi siempre demuestran competencias metodológicas (saber hacer), el 21% de los encuestados reportó

demostrar estas competencias algunas veces, mientras que la menor frecuencia se observa en la categoría casi nunca con solo un 16%.

Figura 19

Dimensión: Competencias metodológicas (saber hacer)



El 31% de los encuestados indica que siempre se sienten competentes en términos metodológicos. Esto refleja un alto nivel de confianza y habilidad en la aplicación de métodos y procedimientos, más de una cuarta parte de los participantes. Un 32% reporta que frecuentemente se sienten competentes, aunque no siempre. Este grupo muestra una alta frecuencia de competencia metodológica, pero con espacio para mejorar. Un 21% de los participantes señala que ocasionalmente sienten que poseen competencias metodológicas. Esto indica variabilidad en la percepción de sus habilidades en esta dimensión mientras que el 16% de los encuestados indica que rara vez se sienten

competentes en estas competencias. Aunque es el porcentaje más bajo, sigue siendo significativo y representa una necesidad de desarrollo adicional.

La distribución de los resultados muestra que un 63% de los encuestados se siente frecuentemente o siempre competente en sus competencias metodológicas, mientras que un 37% se siente competente solo ocasionalmente o casi nunca. Esto sugiere que la mayoría de los encuestados tiene confianza en sus habilidades metodológicas, pero aún hay una proporción considerable que requiere apoyo adicional para mejorar sus competencias en esta área. El desarrollo de programas de formación continua y la implementación de talleres prácticos pueden ayudar a cerrar esta brecha y asegurar una competencia metodológica más uniforme entre los participantes.

Tabla 26

Dimensión: Competencias personales (saber ser)

	Fr.	Fa.
siempre	46	29.0
Casi siempre	29	18.0
algunas veces	42	26.0
casi nunca	43	27.0
Total	160	100.0

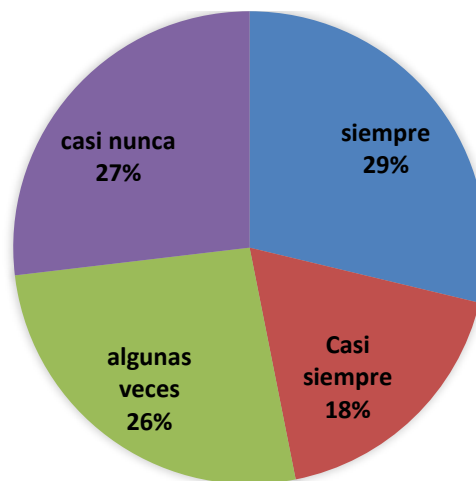
Fuente: A partir de los datos del cuestionario. (Aizpurúa, A, 2024)

La Tabla 21 presenta un análisis de las Competencias personales (saber ser), donde se aprecia que un 47% de los encuestados indicaron que siempre y casi siempre demuestran Competencias personales (saber ser), el 26% de los encuestados reportó demostrar estas

competencias algunas veces, mientras que un 27 opina que casi nunca adquiere dichas competencias.

Figura 20

Dimensión: Competencias personales (saber ser)



El 29% de los encuestados indica que siempre se sienten competentes en términos personales. Esto muestra que una proporción significativa tiene una fuerte auto percepción y confianza en su identidad y habilidades personales. Un 18% reporta que con frecuencia, aunque no siempre, se sienten competentes en esta área. Este grupo presenta cierta seguridad en sus competencias personales, aunque no es constante. Un 26% de los participantes señala que ocasionalmente sienten que poseen competencias personales. Esto indica una variabilidad considerable en la percepción de sus propias habilidades personales mientras que el 27% de los encuestados indica que rara vez se sienten competentes en estas competencias. Este es un porcentaje alto que sugiere que más de una cuarta parte de los encuestados requiere un desarrollo significativo en esta área.

La distribución de los resultados muestra que un 47% de los encuestados se siente frecuentemente o siempre competente en sus competencias personales, mientras que un 53% se siente competente solo ocasionalmente o casi nunca. Este balance indica una necesidad considerable de enfocarse en el desarrollo de competencias personales para una parte significativa de los participantes. Implementar programas de desarrollo personal y talleres de autorreflexión y autoestima puede ser crucial para mejorar la percepción de las propias competencias personales y, a su vez, fortalecer esta dimensión en el contexto de la investigación.

En conclusión, los resultados han mostrado que hay fortalezas, como en la dimensión metodológica, pero también áreas que requieren desarrollo, como las competencias personales. Es una buena oportunidad para diseñar programas de formación y desarrollo que aborden específicamente estas necesidades, mejorando así la calidad y efectividad de la educación superior. Lo importante es utilizar estos datos para crear estrategias efectivas que beneficien a todos los participantes.

4.5. Objetivo 4. Determinar el grado de pertinencia existente entre la Gestión de la Calidad Educativa en las Estrategias de Enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Chiriquí.

4.5.1 Prueba de hipótesis

Luego de hacer el análisis de los cuestionarios aplicados, se procede a realizar la contrastación de hipótesis.

- **Formulación de hipótesis**

Hipótesis Alternativa, H_I:

La gestión de la calidad educativa se correlaciona significativamente con las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

Hipótesis Nula, H₀:

La gestión de la calidad educativa no se correlaciona significativamente con las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

1. **Nivel de significancia** = 5 % = 0.05
2. **Elección de la prueba estadística:** R de Spearman ya que los datos no cumplen el criterio de normalidad.
3. **Estimación del p-valor**
4. **Toma de decisión.** $P < 0.05$ entonces rechazamos la hipótesis nula, nos quedamos con la hipótesis del investigador.

Tabla 27

Prueba Rho de Spearman

Correlaciones

			Gestión Educativa	Estrategias Enseñanza Aprendizaje
Rho de Spearman	Gestión Educativa	Coefficiente de correlación	1.000	.996**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	132	132
	Estrategias Enseñanza Aprendizaje	Coefficiente de correlación	.996**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	132	132

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la presente tabla se muestra el resultado de la prueba Rho de Spearman donde el valor de significancia es igual a 0.000, por lo tanto, $P < 0.05$ entonces, se rechaza la hipótesis nula, y se queda con la hipótesis del investigador: “La gestión de la calidad educativa se correlaciona significativamente con las estrategias de enseñanza aprendizajes utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior”.

4.5.2. *Discusión de resultados*

La triangulación de resultados del capítulo IV de la presente tesis se realiza integrando los hallazgos obtenidos a través del cuestionario aplicado a administrativos, docentes y estudiantes de los programas de posgrado, el análisis cualitativo derivado de entrevistas, y la revisión teórica y antecedentes investigativos relevantes.

Desde la perspectiva cuantitativa, los resultados revelaron que, en cuanto a la gestión de calidad educativa, la mayoría de los encuestados perciben un nivel medio en dimensiones clave como estructura curricular, recursos humanos, enseñanza y aprendizaje e infraestructura. La dimensión con mayor señalamiento de debilidad fue la relacionada con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, donde un 36% la calificó en nivel bajo, sugiriendo limitaciones significativas en la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes. Por otro lado, el análisis de los cuestionarios indica una valoración positiva, aunque no constante, sobre la gestión institucional, reflejando la necesidad de mayor coherencia y continuidad en los procesos educativos.

En cuanto al análisis cualitativo, tanto docentes como estudiantes coincidieron en señalar que existe un uso reiterativo de las mismas metodologías, carente de innovación y actualización, lo cual impacta negativamente en el desarrollo de las competencias

investigativas. Los participantes manifestaron la urgencia de fortalecer el acceso a tecnologías, renovar contenidos curriculares y promover estrategias activas que incentiven el pensamiento crítico, la autonomía y la producción científica.

Estos hallazgos se contrastan con los estudios de autores como Xiao (2017), quien evidencia que la falta de correspondencia entre estrategias de enseñanza y competencias investigativas afecta el rendimiento académico de los estudiantes de posgrado. Del mismo modo, Arce (2019), propone planes estratégicos que integren la práctica docente con la formación investigativa, lo que coincide con las demandas expresadas por los participantes de este estudio. Beltrán et al. (2022), también identifican una correlación positiva entre el desempeño docente y el desarrollo de competencias investigativas, lo que respalda el vínculo central abordado en esta tesis.

La teoría revisada, en especial los aportes de Delors (1996), sobre los pilares de la educación, respalda la necesidad de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, elementos que se ven limitados si no se gestiona adecuadamente la calidad educativa. Así mismo, la Teoría de los Saberes de la Educación de Morín sostiene que el conocimiento debe ser pertinente, significativo y transformador, lo cual se ve comprometido cuando no se promueven estrategias didácticas alineadas a un enfoque por competencias.

En síntesis, la triangulación de resultados demuestra una convergencia entre los datos cuantitativos, cualitativos y la teoría: existe un margen amplio de mejora en la gestión de la calidad educativa, especialmente en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de implementar un modelo innovador de gestión educativa

que promueva la pertinencia, calidad y efectividad en la formación investigativa de los programas de posgrado.

Alcance y aportes a la línea de investigación

Luego del análisis e interpretación de los resultados, se espera que el presente estudio coadyuve a que la universidad realice a futuro, una evaluación detallada de cómo las estrategias de gestión de calidad educativa se puedan implementar y de esta manera, medir su impacto en los métodos de enseñanza y aprendizaje en los programas de posgrado. Asimismo, propicia la identificación de oportunidades de mejora y la adopción de buenas prácticas, consolidando una cultura institucional orientada a la mejora continua. Cabe destacar que, el estudio de la gestión de la calidad educativa, promueve la innovación en las estrategias de enseñanza, asegurando que se alineen con los estándares de calidad y las necesidades actuales del mercado laboral.

La gestión de la calidad educativa también es importante para la formación y desarrollo profesional de los profesores, enfocándose en técnicas efectivas de enseñanza y gestión de calidad. Todo este desarrollo administrativo y académico puede influir en la formulación de políticas educativas y en la asignación de recursos para mejorar la calidad en los programas de posgrado.

Aporte a la línea de investigación

La educación superior enfrenta desafíos constantes para mantenerse al día con las demandas del mundo moderno y las expectativas de los estudiantes. En este contexto, la gestión de la calidad educativa y la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Autónoma de Chiriquí, se vuelven esenciales para optimizar

los resultados académicos y asegurar la pertinencia de los programas de posgrado. Esta investigación no solo contribuye a la comprensión de la asociación entre gestión de calidad y estrategias de enseñanza aprendizaje, sino que también ofrece una propuesta para el diseño e implementación de políticas educativas eficientes que respondan a las necesidades de los estudiantes y del mercado laboral.

Las expectativas de la investigadora es contribuir a la optimización de los resultados académicos a través de la implementación de prácticas de alta calidad en la enseñanza. Lo anterior redundará en la mejora de la experiencia educativa y la satisfacción del estudiante al asegurar que los métodos de enseñanza se alineen con los estándares de calidad. Finalmente, el presente estudio no solo fortalece el campo de la gestión de la calidad educativa, sino que también proporciona herramientas y estrategias concretas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el nivel de posgrado.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el t3pico de estudio y, sobre todo, respondiendo a los objetivos trazados se procede a plantear las siguientes conclusiones:

Con respecto al primer objetivo orientado a identificar el grado de gesti3n de la calidad educativa utilizada en los Programas de Posgrado en Docencia Superior, es predominantemente media en todas las dimensiones evaluadas, lo que sugiere que hay 3reas significativas para mejorar en t3rminos de estructura curricular, recursos humanos, procesos de ense1anza y aprendizaje e infraestructura. La dimensi3n de ense1anza y aprendizaje es la m3s problem3tica, con una alta proporci3n de respuestas en el nivel bajo, lo que indica la necesidad de reforzar estrategias en esta 3rea. La sumatoria general de las cuatro dimensiones muestra que el 55% de los docentes percibe una gesti3n de calidad media, mientras que solo el 20% la considera alta, lo que resalta un potencial de mejora en la gesti3n de la calidad educativa.

Del mismo modo, los resultados de la entrevista con docentes pertenecientes al programa de posgrado, as3 como, la maestr3a en docencia superior, donde de alguna forma caracterizaron sus criterios en cuanto a la gesti3n de calidad educativa que all3 se brinda, se puede sintetizar, que es indispensable revisar la estructura curricular, generar un liderazgo participativo, seleccionar a los docentes de acuerdo al perfil deseado en la asignatura vacante, apertura de ambientes de trabajo para que las funciones universitarias se ejerzan con compromiso y mejorar la calidad de la plataforma tecnol3gica.

En conjunto, estos datos indican que la gesti3n de la calidad educativa en los programas de posgrado a3n enfrenta desaf3os importantes para alcanzar est3ndares

constantes y satisfactorios. Es necesario fortalecer los mecanismos de evaluación y seguimiento para garantizar una mayor coherencia y efectividad en el cumplimiento de los aspectos clave de calidad educativa.

Con relación al segundo objetivo, orientado a describir las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la mejora continua en la calidad educativa, asegurando que los métodos utilizados se alineen con los estándares de gestión educativa para optimizar los resultados académicos en los Programas de Posgrado en Docencia Superior. Se puede concluir que, las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los programas de posgrado son percibidas como adecuadas y efectivas en promover la calidad educativa, con un uso frecuente de objetivos claros, resúmenes, ilustraciones y habilidades cognitivas. Estos resultados conducen a identificar y aplicar métodos de enseñanza que no sólo mantengan, sino que continuamente mejoren la calidad de la educación ofrecida en los programas de posgrado.

En cuanto al tercer objetivo, orientado a analizar las competencias investigativas pertinentes en la gestión de la calidad educativa dentro de las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas en los programas de posgrado, los resultados muestran que hay fortalezas, como en la dimensión metodológica, pero también áreas que requieren desarrollo, como las competencias personales. Es una buena oportunidad para diseñar programas de formación y desarrollo que aborden específicamente estas necesidades, mejorando así la calidad y efectividad de la educación superior.

Con respecto al cuarto objetivo, determinar el grado de pertinencia existente entre la gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas

en los Programas de Posgrado en Docencia Superior. Los resultados del estudio permitieron establecer que existe una correlación significativa entre la gestión de la calidad educativa y las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los programas de posgrado. La aplicación de la prueba Rho de Spearman evidenció una correlación positiva que respalda la hipótesis del investigador, rechazando así la hipótesis nula. Este hallazgo sugiere que una gestión de calidad educativa eficaz está asociada con estrategias pedagógicas más pertinentes y alineadas con los objetivos de formación de los programas de posgrado.

Estos resultados destacan la importancia de fortalecer los mecanismos de gestión educativa como un elemento clave para garantizar la implementación de estrategias de enseñanza que respondan de manera adecuada a las necesidades formativas de los estudiantes en el nivel de posgrado. Además, refuerzan la necesidad de evaluar continuamente las prácticas pedagógicas en función de los estándares de calidad educativa.

RECOMENDACIONES

Planteadas las conclusiones y producto de los hallazgos registrados se procede a presentar las siguientes recomendaciones:

Revisar y actualizar integralmente la estructura curricular de los programas de posgrado, asegurando que las asignaturas respondan a los nuevos desafíos educativos, incluyan metodologías activas y promuevan la formación investigativa.

Establecer programas de formación continua para el personal docente de posgrado que integren contenidos sobre innovación pedagógica, evaluación por competencias y tecnologías aplicadas a la educación superior.

Fortalecer la gestión institucional de calidad mediante sistemas de planificación participativa, supervisión académica y mecanismos de autoevaluación continua en cada uno de los programas de posgrado.

Diseñar e implementar políticas institucionales que garanticen una selección rigurosa del personal docente, conforme al perfil académico, experiencia profesional y competencias pedagógicas requeridas.

Promover el liderazgo académico participativo entre los administrativos de los programas de posgrado, facilitando espacios de diálogo, toma de decisiones compartidas y construcción colectiva de estrategias de mejora.

Invertir en infraestructura tecnológica y recursos físicos adecuados, para que los ambientes de aprendizaje favorezcan el trabajo colaborativo, la investigación aplicada y el uso eficiente de herramientas digitales.

Consolidar estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje significativo, que estimulen el pensamiento crítico, la autonomía del estudiante y la producción científica en el nivel de posgrado.

Impulsar un sistema de evaluación integral del desempeño docente y del impacto formativo del programa, que incorpore la opinión estudiantil, resultados de aprendizaje y criterios de calidad educativa reconocidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, M. y Pachón, A. (2011). Formación en competencias investigativas en Educación Superior. Estudio de caso: Dos programas de maestría en educación. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- <https://renati.sunedu.gob.pe/bitstream/sunedu/2244450/1/AyalaMariacaVA.pdf>
- Abbagnano, N. (2014) Historia de la pedagogía Visalberghi, A.... Páginas: 709 Idioma: Español
- Ackoff, L. (2015) Scientific method: Optimizing applied research decisions. New York: Wiley
- Aguado, V. (2014). La selección de los cuerpos docentes universitarios: El sistema de acreditación, Rev. de Educación y Derecho, (10), 1-21.
- Alonso, P., Moscoso, S. y Cuadrado, D. (2015). Procedimientos de selección de personal en pequeñas y medianas empresas españolas, Psicología del trabajo y las organizaciones, 31(2), 79-89.
- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2010). Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. 1aed. -Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Argüelles, A. (1996). Compilador en Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. Editorial Limusa, Noriega. México.
- Arango M., Alvarado S V. y Ospina H F. (2017) Proceso General para el Diseño Curricular. En: Módulo integrado en diseño y planificación del currículo para el sistema de educación abierta y a distancia. Bogotá: PNUD-UNESCOProy, Col./82/087.

- Arce, H. (2019). Plan estratégico para desarrollar competencia investigativa en estudiantes de la Maestría en Educación de una universidad privada de Lima. Universidad San Ignacio de Loyola, <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/9029>
- Arena, M y Luna, Y (2008). Gestión de Calidad Universitaria: Reflexiones para la mejora continua a partir de la autoevaluación institucional de UDELAS
- Arias, F. (2016) Introducción a la Investigación Cuantitativa. Editorial Ars Gráfica. Maracaibo, Venezuela.
- Asamblea Nacional. (1972/2004). Constitución Política de la República de Panamá con reformas hasta 2004. <https://www.asamblea.gob.pa/>
- Asamblea Nacional. (2006). Ley 30 de 20 de julio de 2006. Crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. Gaceta Oficial 25591.
- Asamblea Nacional. (2007). Ley 24 de 23 de julio de 2007. Reorganiza el sistema de educación superior en la República de Panamá. Gaceta Oficial 25823.
- Astirraga, E. y Carrera, X. (1999). Formación en tecnología básica mediante nuevas tecnologías. En J. Cabero., M, Cebrián., A. Hueros., F. Martínez., I. Aguaded., J. Barroso., J. M. Fernández y J. A. Morales (Coord.). Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla: Kronos.
- Ayala, V. (2019). Competencias investigativas y las estrategias de enseñanza en los docentes del nivel secundario de la unión peruana del norte. Universidad Adventista de Chile.
- <https://renati.sunedu.gob.pe/bitstream/sunedu/2244450/1/AyalaMariacaVA.pdf>

- Barón, L. (2019). Formación metodológica para el desarrollo de competencias investigativas en docentes de la asignatura de investigación de educación básica y media. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT). <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2826/Tesis%20final%20Lorena%20Bar%C3%B3n-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berlanga, A. J., García-Peñalvo, F. J., & Sloep, P. B. (2010). Towards eLearning 2.0 University. *Interactive Learning Environments*, 18 (3), 199-201. doi: 10.1080/10494820.2010.500498
- Beltrán Molina, Rosa Patricia, Amésquita Vera de Cuba, Johanna Paola, & Turpo-Gebera, Osbaldo. (2022). Teaching performance in the research competencies of master's students. *Comunicación*, 13(4), 262-271. Epub 31 de diciembre de 2022. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.4.747>
- Cabezas Uribe, S. C. (2022). Estrategias de enseñanza y su relación con las competencias investigativas en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de una Universidad Pública de Lima.
- Castañeda, D. Pérez, A. Miranda, A. (2015), ¿Cómo se produce el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional?: una explicación más allá del proceso de intuir. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24, 3-15.
- Castaño, Elkin, et al.. (2013). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Centro de Investigaciones Económicas (CIE).
- Ceballos, M., & Pérez, D. (2019). *La formación académica y su incidencia en el desarrollo profesional docente*. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 82–98.

- Cedeño, M.(2018) Los estilos de aprendizaje. Generalidades. Recuperado de:
http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti01.htm
- Colom, A. Salinas, J. y Sureda, J. (2018) Tecnología y medios educativos. Madrid, Círculo de Lectores
- Day, C. (2007). Pasión por enseñar La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, España: Narcea. [Links]
- Chávez, N. (2014). Introducción a la Investigación Educativa. Venezuela. Gráfica González. Editorial Universal. Maracaibo.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. París: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Derry, S., Murphy, D. (2016). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. En: Review of Educational Research, American Educational Research Association, 56, 1-39
- Díaz Barriga. (2012). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos en Estrategias docentes para un aprendizaje 92 significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGrawHill pp. 69-112.
- Díaz M.(2012) . La formación académica y la práctica pedagógica. Cali: s.e., , 30 p.
- Diccionario de la Real Academia (2014)
- Didou Aupetit, S., & Remedi, E. (2017). *La pertinencia social de la educación superior: políticas públicas y prácticas institucionales*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22(74), 109–137.

- Fernández, M. R., & Valverde, J. (2013). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales *Revista Científica de Ed comunicación*; ISSN: 1134-3478; páginas 97-105 www.revistacomunicar.com Recibido: 08-06-2013
- Fresán O., Magdalena (2015) La apropiación del modelo educativo de la UAM Cuajimalpa. México: UAMC.
- Fourtol, B (2017). Convivencia escolar y aprendizaje.. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6 (2), 17-22, 2013. 13, 2013
- García, J., y Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 36(143), 124–139.
- García Correa, S. (2010) La acción tutorial en la universidad. Manual de tutoría universitaria. Octaedro. Barcelona. España.
- García, F. (2020) Estrategias para la Innovación Educativa en la educación superior hacia el 2030, RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000200151&form=MG0AV3 (Accessed: 14 November 2024).
- Gayol, M y Tarrés, C (2008), Competencias Investigativas. Su desarrollo en carreras del Área de la Salud. , *Uni-pluriversidad*: Vol. 8 Núm.
- Gimeno, J. Pérez, M. (2012). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Madrid: Morata.

- Gil Serra, Ana Fe; Roca-Piera, Javier.(2020) Movilidad virtual, del aprendizaje de la reto del ... Educación Superior en la Europa RED - Revista de Educación a Distancia. Número 26. <http://www.um.es/ead>
- Guédez, V. (2012). Lineamientos académicos para la definición de los perfiles académicos. Revista Currículum
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2016). Metodologías de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. México.
- Hoy, W., Miskel, C., & Tarter, J. (2020). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Kuhn, T. (2004) La Estructura de las Revoluciones Científicas. Brevarios. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lepeley, María Teresa. (2017). Gestión y calidad en educación: Un modelo de evaluación. Santiago, Chile.: McGraw-Hill.
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contexto. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Loustaunau, G. y Rivero, A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. Revista Masquedós, N. ° 1, Año 1, 37-45.
- Lugo, E. (2021), Sistemas curriculares flexibles: avances de un estudio comparativo; en Memorias electrónicas del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE/Universidad de Colima. [Links]

- Luque Enciso, D., C.A. Quintero Díaz, y F.Villalobos Gaitán. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 29-49
- Martínez Bencardino, C. (2012), *Estadística y muestro* (Vol. Décima tercera edición). Ecoe Ediciones. Bogotá, Colombia.
- Mayorga, Nelson Naranjo. (2017). “Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano”. *Rastros y rostros del saber* 2 (1): 64–73.
- MEDUCA. (2020). *Normativas para el funcionamiento de universidades particulares en Panamá*. Dirección Nacional de Educación Superior.
- Mendoza, C. (2015). *Identidad sociocultural y patrones de aprendizaje*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(2), 130–144.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf>
- Morín E. Citado por Vallejo GN. En: *Debates. Universidad de Antioquia* 2020; 2:
- Morín (2018) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Argentina. Publicaciones de la Universidad del Salvador.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: (UNESCO, 2022)
- Pansza, M. (2016). “Elaboración de programas”. *Operatividad de la Didáctica*. Vol.1. México. Gernika.
- Parra, J. (2020). “Los procedimientos Metodológicos para la Muestra” Ediluz Venezuela.

- Pérez Arnaiz, P. (2011) *La Acción Tutorial. La tutoría, organización y tareas*. Editorial GRAO. Barcelona, España.
- Reyes, E. (2020). Prácticas de laboratorio: la antesala a la realidad. *Revista Multi-ensayos*.
- Rodríguez, R. R. (2015). Investigación curricular: conceptos, alcances y proyecciones en instituciones de educación superior. *Hallazgos*, 3(6).
<https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.04>
- Rueda Beltrán, M. (2016) *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias REDIE*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, Núm. 2, 2009, pp. 1-16 Universidad Autónoma de Baja California México.
- Salcedo, F. (2015). *Rol del Tutor en el Proceso de Enseñanza y aprendizaje – e-Learning*
 Franco Hernán Salcedo López Facultad de Energía – UNL CIS
- Santibañez, V. Dennis, D. (2020). Estrategia didáctica para desarrollar la competencia investigativa en los estudiantes del noveno ciclo de la carrera de economía que cursan tesis I en una universidad privada de Lima. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/11150>.
- Saldaña. G. (2020) *Análisis y crítica de la metodología para la realización de planes regionales en el Estado de Guanajuato*. Universidad de Guanajuato. México
- Spinzi, C., Sosa, D., González, L., & Aquino, B. (2015). A investigar se aprende investigando: Programa de Jóvenes Investigadores. *Sinéctica*, vol. 44, pp. 1–11.
- Solar, M; Aragonés. Toro, González, Leiva P.(2020) *Análisis curricular de la formación profesional* In Cinda (Ed)

- Soto, M. y Sana Hanna. (2020). Desarrollo de competencias investigativas en participantes de Maestría Organizacional. *Gente Clave*, 4(1), 108-128. <https://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/genteclave/article/view/121>
- Tobón, S. (2015). Formación integral y competencias (Tercera Ed., p. 328). Bogotá: ECOE. Ediciones.
- Toro, I. D., Saldarriaga, J. G., León, M., Martínez, J., & Arias, O. (2015). Competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración. *AGO.USB MedellínColombia* vol. 6, núm. 1, pp. 137–151.
- Tünnermann, C. (2008) La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998
- Universidad de Panamá. (2016). Compendio de normas institucionales. Dirección de Asesoría Legal.
- Ventura Córdova, J. L. (2022). Uso de las TIC a partir de una Estrategia de Enseñanza Aplicada en la Educación Física (Master's thesis, Jipijapa-Unesum).
- Vera, L y Vera, A. (2013) Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. Artículo arbitrado presentado en las VII Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Investigación de la Universidad Rafael Bellosó Chacín.
- Xiao, J. (2018). Estrategias de enseñanza y competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – Facultad de Educación – UNMSM, 2017. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

CAPÍTULO V.
PROPUESTA DOCTORAL

CAPÍTULO V. PROPUESTA DOCTORAL

MODELO: INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS.

PRESENTACIÓN

La presente propuesta doctoral surge como respuesta directa a los resultados obtenidos en la investigación, los cuales evidencian la necesidad de innovar la gestión educativa para el fortalecimiento de las competencias investigativas en los programas de posgrado. El modelo propuesto se fundamenta en la información recabada a través de los instrumentos aplicados, incluyendo el análisis de documentos, encuestas y entrevistas, y responde a las debilidades identificadas en los procesos actuales de formación investigativa.

El modelo de innovación en la gestión educativa está orientado a articular los subsistemas cognitivo, procedimental y actitudinal-comunicativo, de forma que los docentes, estudiantes y personal administrativo-académico se integren en un proceso sinérgico de formación y desarrollo de competencias investigativas. Este modelo propone líneas de acción tales como: la implementación de un diagnóstico cíclico de competencias que permita la mejora continua; el fortalecimiento y creación de centros de investigación; la participación activa del personal académico-administrativo en los procesos investigativos; y el impulso de la producción científica como pilar de la calidad educativa.

El diseño contempla estrategias específicas para cada actor involucrado, alineadas con los resultados obtenidos, que destacan la necesidad de un mayor compromiso institucional y de la comunidad universitaria en general, para promover investigaciones pertinentes, de impacto y orientadas a la solución de problemas sociales. El modelo

propuesto se encuentra alineado con el marco normativo nacional y responde a los requerimientos de acreditación y certificación de la calidad educativa, constituyéndose en una herramienta viable y estratégica para el mejoramiento continuo de la educación superior.

La propuesta doctoral aquí presentada busca no solo atender los vacíos detectados en el proceso de formación investigativa, sino también proyectar a la institución hacia un liderazgo académico comprometido con la generación de conocimiento científico y el desarrollo social.

En el contexto actual de la educación superior, resulta imperativo el fomento de competencias que promuevan la formación integral del estudiante universitario. Esto implica la integración sinérgica de conocimientos, habilidades y actitudes, con el propósito de capacitar al alumnado para la resolución efectiva de problemas complejos. Un aspecto crucial de esta formación es el desarrollo de competencias investigativas, particularmente en el nivel de posgrado. Esta tarea es de suma importancia, ya que busca dotar a los futuros profesionales de las capacidades necesarias para participar activamente en la sociedad, evidenciando una robusta preparación científica y cultural tanto en su ámbito laboral como personal.

Para alcanzar estas competencias, es fundamental que los docentes implementen métodos de enseñanza apropiados que permitan a los estudiantes adquirir un dominio de las herramientas de investigación y los conocimientos pertinentes. Esta labor pedagógica no debe concebirse como una iniciativa aislada de un solo profesor, sino que debe estructurarse como un proceso integrador, interdisciplinario y transversal a lo largo de todo el currículo.

Para lograrlo, es necesario incorporar de manera sistemática los contenidos de las diversas disciplinas..

Adicionalmente, la sociedad contemporánea exige nuevas condiciones y modos de pensamiento. Se requiere una visión crítica que incorpore el rigor científico y tecnológico, y que simultáneamente estimule la creatividad, el ingenio y el razonamiento lógico.

La presente propuesta pretende realizar un aporte significativo en el campo educativo, mediante la formación de una metodología basada en el desarrollo de habilidades investigativas bajo el enfoque por competencias. Se trata del aprovechamiento de algunos recursos tecnológicos en pro de la educación superior que promueva el aprendizaje autónomo, basado en la indagación y el descubrimiento, que conlleve a la generación de nuevos conocimientos; donde tanto docentes como estudiantes reflexionen en cuanto a la forma en que se enseña y se aprende.

Por tanto, llegar a este nivel lógicamente requiere de una intervención, de una transformación y una implementación, que es posible lograr con una buena planeación y preparación. Es preciso reconocer que la escasa formación en el componente investigativo por parte de los docentes se convierte en un factor limitante que debe tomarse en cuenta a la hora de la implementación de la propuesta formativa.

Justificación

La justificación de esta propuesta doctoral se sustenta en los hallazgos obtenidos durante el desarrollo de la investigación, los cuales evidenciaron la necesidad imperiosa de fortalecer las competencias investigativas en los programas de posgrado de educación superior. Dicha necesidad surge como respuesta a los vacíos identificados en los procesos formativos

actuales, donde las estrategias de gestión educativa y las prácticas pedagógicas resultaron insuficientes para potenciar las habilidades investigativas de docentes y estudiantes.

Esta propuesta plantea un modelo de gestión educativa innovadora que integre de forma articulada los subsistemas cognitivo, procedimental y actitudinal-comunicativo, orientado a promover una formación integral, reflexiva y crítica en los actores universitarios. El modelo responde a la necesidad de generar un impacto positivo en la calidad educativa, alineándose con las políticas nacionales de evaluación y acreditación de la educación superior, y atendiendo a los desafíos planteados en el entorno académico, profesional y social.

Además, la propuesta doctoral busca fortalecer las líneas de investigación existentes y fomentar la creación de nuevas, promoviendo una cultura de investigación que contribuya al desarrollo científico, tecnológico y social del país. El modelo se constituye en una estrategia viable y pertinente para elevar los índices de producción científica, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y proyectar a la institución hacia estándares de excelencia académica y social.

Asimismo, la formación de competencias investigativas en la educación superior motivó a diseñar esta propuesta doctoral con el fin de revisar, analizar y dar a conocer lo importante que es investigar y las habilidades que debe tener quien la lleve a cabo, tal es el caso de los estudiantes de posgrados los cuales desarrollan varios trabajos de investigación incluyendo anteproyectos y tesis los cuales deben ser creativos, innovadores con el propósito de resolver problemáticas a nivel regional y nacional.

Por tanto, los docentes de educación superior tienen una gran responsabilidad en la formación y práctica de competencias investigativas que adquieran en los Programas de Posgrado en Docencia Superior los estudiantes, lo cual les permitirá adquirir habilidades de comunicación, mejor comprensión lectora, mejorar la coherencia, redacción y ortografía en sus escritos, aprendan a hacer uso adecuado de distintas herramientas y recursos que tengan a su alcance para investigar y hacer análisis de la información, con el fin de que logren llevar a cabo investigaciones de calidad y, a la vez, adquirir y afianzar nuevos conocimientos.

Cabe considerar “toda vez que el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos, en un determinado campo del saber y en un contexto social determinado conforman el conjunto de dominios indispensables para el fortalecimiento de las competencias investigativas en el estudiante” (Rocha, 2012, p.15).

La adquisición de competencias investigativas dota a los estudiantes de la capacidad de desarrollar un pensamiento más analítico y crítico, lo que les permite estructurar y comunicar sus ideas de manera coherente y sistemática. Esta habilidad es esencial para la sociedad actual, ya que impulsa el progreso cultural, educativo y económico. Al fomentar estas competencias, se capacita a los individuos para que, desde su rol presente, contribuyan con soluciones significativas a los desafíos sociales del país, una capacidad que perdurará a lo largo de su trayectoria profesional y vital.

Por tanto, es pertinente llevar a cabo esta propuesta doctoral, contando con el apoyo de docentes y estudiantes comprometidos a lograr realizar investigaciones de calidad y de hecho, fortalecer las líneas de investigación y la generación de nuevas investigaciones que

sean innovadoras y por ende, significativas para el proceso de acreditación de calidad de la universidad.

De hecho, los programas de doctorado independientemente del campo de conocimientos, tienen como objetivo principal la formación de investigadores, por lo que según Méndez (2003), las instituciones otorgantes de la titulación doctoral deben tener como única estrategia organizacional “la vía de investigación como proceso dinámico y dialéctico de reconstrucción y construcción de nuevos conocimientos científicos” (p.117).

En este sentido, durante el proceso de formación doctoral de acuerdo con García y Santoya (2013) es necesario generar condiciones, conocimientos y habilidades en diferentes frentes para ir madurando la idea de investigación y así elaborar efectivamente la tesis doctoral, en este proceso intervienen diversos factores tanto personales como académico.

Es por ello, que, en la sociedad de hoy, las Instituciones de Educación Superior están llamadas a asumir un cambio de paradigmas relacionados al enfoque educativo por competencias, para así formar individuos integrales con respecto al saber, hacer y ser, con miras a que el individuo esté en aprendizaje permanente y formado integralmente, en el entorno en el que se desempeña, con miras a afrontar los problemas en la sociedad a la que pertenece.

MARCO REFERENCIAL

1. Competencias investigativas en la educación superior

La investigación es un eje integrador de los procesos de formación de los posgrados, por lo tanto, esta debe desarrollarse “desde una perspectiva más integral, para lo cual es menester conectar la teoría con la realidad, apoyándose en la transdisciplinariedad del

conocimiento científico” (Suárez, p.84). En tal sentido, la universidad tiene el compromiso de mejorar. Esto implica que el profesor debe contribuir con el desarrollo de las competencias investigativas, de los estudiantes de posgrados; como parte de este proceso, se requiere de políticas universitarias que, de acuerdo con Jensen (2019), promuevan el fortalecimiento de los programas de posgrado, al desarrollar su quehacer en el contexto de una amplia internacionalidad, en donde predomine la creación. y difusión de conocimiento.

La formación de profesionales en investigación en diferentes áreas de la educación en posgrado representa un pilar fundamental para el avance y resolución de problemas, por tanto, los productos o trabajos que se derivan de la investigación deben tener pertinencia con el entorno o comunidad a nivel local, regional, nacional e internacional.

Para que los estudiantes de posgrado puedan dar respuesta a los problemas de estos contextos o situaciones, se necesita el desarrollo adecuado y oportuno de las competencias investigativas, ya que estas posibilitan la producción de conocimientos y actitudes para el abordaje de la investigación a través del método científico. Estas se caracterizan, de acuerdo con García-Gutiérrez y Aznar-Díaz (2019), por ser “transferibles, flexibles, creativas, transversales, multifuncionales y complejas, además por tener un carácter holístico, dinámico, evolutivo y ético” (p. 6).

De hecho, grosso modo, se puede decir que la competencia investigativa es el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo la elaboración de un trabajo de, investigación. En este sentido, comenta Álvarez et al.. (2011) que todavía hay muchas deficiencias relacionadas con la formación de competencias investigativas, que se manifiestan en los estudiantes al terminar sus estudios profesionales

y lo atribuyen a la escasa sistematización en los planes de estudio relacionados con la asignatura de metodología de la investigación. Se considera que más allá de los planes de estudio, es necesario revisar si los docentes que imparten la asignatura de metodología de la investigación, realmente están preparados para desarrollar competencias investigativas en sus alumnos.

La competencia investigativa profesional genera en los alumnos de educación superior un aprendizaje significativo de saberes especializados y desarrolla habilidades en la investigación, a través del uso de herramientas que le permiten plantear, diseñar y ejecutar proyectos de investigación, utilizando los resultados obtenidos para orientar la toma de decisiones, para solucionar problemas inmediatos y perspectivas, para construir teorías que desemboque en acciones innovadoras, para realimentar su práctica profesional y su conducta social (Álvarez et al., 2011).

Es así como, Aliaga y Luna (2020) alinearon las competencias investigativas dentro del proceso de construcción y transmisión de conocimientos con el propósito de resolver problemas del entorno de forma colaborativa y, al mismo tiempo, de valorar la sostenibilidad para disponer de una vida digna presente y futura. Ahora bien, en el estudio González et al.. (2020), se observaron cuatro componentes para determinar las competencias investigativas: 1) de diseño, 2) instrumentales, 3) personales y 4) de gestión para la divulgación.

Mientras que Vásquez (2021), condujo su investigación hacia cinco tipos de competencias: 1) habilidades cognitivas, aquellas que permiten las interacciones entre los elementos de una realidad; 2) habilidades tecnológicas, son herramientas que ayudan en los

procesos de búsqueda, organización, análisis e interpretación de la información; 3) habilidades metodológicas, son el conocimiento de métodos, técnicas e instrumentos para recopilar y analizar la información; 4) habilidades para gestionar la investigación, son destrezas para identificar, obtener y administrar de manera eficiente los recursos de los proyectos de investigación, 5) habilidades para el trabajo en equipo, son las capacidades cognitivas, sociales y actitudinales para potenciar el talento humano y la generación del conocimiento.

Para Zambrano y Chacón (2021), las competencias de investigación en el alumnado de posgrado se deben manifestar en el ámbito académico, de investigación y de responsabilidad social. Tocando el punto, el de responsabilidad social, es conveniente mencionar que el lado humanista de la educación orienta la práctica pedagógica al cuidado del medio ambiente, a la adquisición del pensamiento crítico a través de la investigación y por consiguiente a un desarrollo social sostenible (Aliaga y Luna, 2020). Bajo este paradigma, el comportamiento ético es un pilar fundamental para educar y preparar a los estudiantes de posgrado en las prácticas y procesos investigativos.

De hecho, la importancia de indagar las competencias investigación en los estudiantes de posgrado radica en producir un proceso evaluativo que certifique el manejo de estas (Marquínez, 2018). Pero también sirve para diseñar estrategias, tomar decisiones para modificar planes y programas de estudio en el posgrado, capacitar al personal en este tópico, mejorar el asesoramiento y tutoría del estudiantado, desarrollar proyectos de investigación con los alumnos, divulgar los resultados de investigación, entre otros más.

Cuando una universidad establece políticas robustas para la creación de proyectos y programas de investigación, y además organiza eficientemente sus actividades de investigación, toda la comunidad académica (la institución, los docentes y los estudiantes) se ve significativamente beneficiada. Esto permite que todos los involucrados compartan los objetivos, las metodologías de trabajo, el uso de equipos de laboratorio, y la formación académica, entre otros factores cruciales. A través de trabajos de grado, seminarios, conferencias, publicaciones y foros, se fomenta el desarrollo de conocimiento, la productividad técnico-científica y la generación de aplicaciones que, como los proyectos de investigación, aportan un mayor beneficio profesional a la sociedad.

2. Desempeño profesional pedagógico

Al abordar el término desempeño profesional pedagógico es importante valorar primero las definiciones que han permitido arribar a su expresión en diferentes contextos educativos. Esto conlleva a analizar diferentes criterios acerca del mismo.

Santos, define el desempeño pedagógico como (...) resultado del comportamiento del profesional de la educación y su actuación en el cumplimiento de las funciones, así como los roles que asume en las tareas propias de la profesión durante el desarrollo de la actividad pedagógica profesional que realiza. Se manifiesta en las dimensiones político-ideológica, pedagógica, técnica y profesional superación científico-investigativa y laboral (Santos, 2005:50).

En consecuencia, se asume que el desempeño profesional pedagógico (...) es el conjunto de acciones que con una alta motivación, preparación pedagógica y creatividad realiza el profesor, durante el desarrollo de su actividad, la cual se manifiesta, tanto en el

proceso como en el resultado de esta, orientada a lograr la formación integral de la personalidad de cada uno de sus alumnos, con un enfoque desarrollador y diferenciado, tomando como base el conocimiento de sus potencialidades y en particular, sus necesidades, motivaciones, vivencias y proyectos de vida. (Pérez Álvarez, et al.,2008:15).

Los investigadores son de la opinión, que el desempeño profesional pedagógico debe caracterizarse desde una concepción integral en su manifestación, en el hacer y en su comportamiento en la actividad social, para contribuir a solucionar los problemas de la práctica pedagógica; enfatizando no solo la instrucción, sino también, la educación como elemento esencial en el logro de la formación integral de la personalidad del alumno.

Tal como lo señala Valdés, H. (2004) cuando señala que las principales funciones que se deben cumplir en el desempeño profesional pedagógico son:

✓ **La función instructiva-informativa**, la que exige que el profesor pertreche a los alumnos de los conocimientos fundamentales de las diferentes asignaturas que imparte.

✓ **La función educativa**, la que está presente en todo momento de la actividad pedagógica y que por tanto se desarrolla a lo largo de todo el proceso pedagógico. Esta tiene un carácter general y abarca la transformación del estudiante de manera integral y multifacética.

✓ **La función orientadora**, consiste esencialmente en formar en los alumnos las relaciones positivas hacia la realidad objetiva, hacia el medio en que se desarrolla. El cumplimiento de esta función crea los valores sociales de los estudiantes hacia el contexto en que viven, les proporciona su concepción del mundo y ejerce una gran influencia sobre la esfera intelectual y moral de los alumnos y los guía a abrazar las ideas revolucionarias y

patrióticas de nuestro pueblo.

✓ **La función desarrolladora**, que expresa no sólo las relaciones hacia la orientación del alumno como un sujeto activo en el proceso pedagógico, sino además el perfeccionamiento al máximo de las potencialidades creadoras y las capacidades de los alumnos.

✓ **La función investigativa**, la que exige del maestro un enfoque científico hacia los fenómenos pedagógicos, así como habilidades para plantearse hipótesis, proyectar y realizar estudios pedagógicos sencillos. Exige estar en capacidad de analizar la experiencia propia y la de los demás maestros, así como tener hábitos de estudio y trabajo con la literatura científica.

✓ **La función movilizadora**, expresada en el logro de una correcta actitud de los alumnos hacia el estudio y el trabajo, así como en los motivos para mantener una conducta adecuada en la escuela y en su vida. En tal sentido el desempeño profesional pedagógico es el que ha logrado aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desenvolverse con éxito en la profesión, asociados al cumplimiento de las obligaciones, funciones y papeles de la profesión ejercida por un individuo, demostrando rapidez, exactitud, precisión y cuidado en el proceso de ejecución.

Por su parte, Roca (2001) asume que el desempeño profesional pedagógico apunta hacia el cumplimiento de las funciones del maestro en el ejercicio de la profesión. Visto así, el desempeño profesional de los profesores es dependiente de la preparación y la responsabilidad que poseen, para resolver de manera independiente y creadora los problemas relacionados con las tareas de instruir y educar a los estudiantes en diferentes

contextos de actuación en correspondencia con las demandas del sistema educativo. El análisis anterior permite puntualizar que el desempeño profesional pedagógico de los profesores con la calidad de la educación, p.6.

Según Granados (2004, p.20), el desempeño profesional pedagógico resulta el “proceso desarrollado por un sujeto mediante relaciones de carácter social que se establece en la aplicación de métodos para el cumplimiento de su contenido de trabajo, en correspondencia con los objetivos de la actividad pedagógica profesional en que participa y el logro de un resultado que evidencia el mejoramiento profesional, institucional y social alcanzado”.

En esta definición se declara de manera explícita el carácter procesal del desempeño profesional pedagógico y su relación directa con el mejoramiento no solo profesional, sino también institucional y social.

3. Fundamentación del Modelo de Desempeño Profesional Docente y formación de las Competencias Investigativas.

En la elaboración, se consideró que ha de basarse en un sustento teórico vinculado con la formación y desarrollo de las competencias investigativas en docentes de los Programas de Posgrado en Docencia Superior. Se ha examinado exhaustivamente el carácter sistémico de este modelo, junto con los sustentos científicos y axiológicos que configuran sus subsistemas y componentes. Este modelo se alinea con el enfoque por competencias, ofreciendo un nivel de generalidad que se adapta a las diversas necesidades de la educación superior en el contexto específico al que está dirigido. Se basa en la premisa de que todo modelo debe considerar supuestos científicos e ideológicos, así como referentes

filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos. Entender un modelo como una construcción teórico-formal implica reconocer que, fundamentado en estos supuestos, busca interpretar la realidad educativa y orientarla hacia fines específicos.

Desde una perspectiva sociológica, el modelo resalta la trascendencia de la formación en competencia investigativa para innovar el campo de acción del futuro profesional. Se parte de la idea de que la responsabilidad individual se transforma en una responsabilidad social, lo cual concuerda con el objetivo socializador inherente a las instituciones educativas en cualquier sociedad. Además, es crucial subrayar la importancia de la formación científico-investigativa para la socialización del conocimiento generado por la investigación. En una sociedad que demanda soluciones interactivas para transformar racionalmente el sistema educativo, esta formación asegura que el sistema cumpla su propósito de moldear individuos que respondan a sus fines.

Desde el ámbito psicológico, se incorporan elementos explícitos del enfoque histórico-cultural en la elaboración del modelo. Se concibe que, a través de la actividad conjunta entre formadores y docentes en formación, y mediante una comunicación pedagógica efectiva y un clima afectivo propicio, se pueden desarrollar en ellos los conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afectos y formas de comportamiento deseados, todo ello en función de la competencia que se busca desarrollar, en este caso, la competencia investigativa. Se considera, además, la conexión esencial entre lo afectivo y lo cognitivo en este proceso, donde el docente ejerce un rol activo y responsable, tanto como objeto de formación como sujeto.

De este modo, el proceso de formación del profesor debe estructurarse para que adopte métodos y procedimientos productivos que permitan "aprender a aprender", pero siempre con una comprensión profunda de la esencia y las relaciones que se establecen entre objetos, fenómenos y procesos. A partir de lo anterior, la competencia investigativa se define como el dominio que debe poseer el profesor en los Programas de Posgrado en Docencia Superior. Este dominio implica el manejo de propósitos definidos, contenidos (entendidos como conocimientos, habilidades y valores), el método de proyecto de investigación participativa, y el uso de medios y recursos que faciliten una ejecución eficaz de la actividad investigativa en su desempeño profesional. Esta conceptualización permite integrar componentes que, hasta ahora, se habían analizado de forma independiente en el abordaje de la formación de la competencia.

4. Modelo creativo de formación y desarrollo de la competencia investigativa.

A continuación, se detalla un modelo creativo para la formación y el desarrollo de la competencia investigativa en docentes de Programas de Posgrado en Docencia Superior. Este modelo integra los siguientes subsistemas:

- ✓ **Subsistema cognitivo:** facilita la asimilación de conceptos, categorías y patrones de conocimiento esenciales para explicar y guiar el desarrollo preciso de la competencia investigativa. Sus componentes incluyen:
 - **Obtener información científico-educativa:** Se refiere al dominio de las acciones necesarias para adquirir y verificar en la literatura, tanto científica como práctica, la existencia de conceptos y categorías basadas en fundamentos científicos, relacionadas con un hecho u objeto específico en el contexto profesional del

docente.

- Procesar información científico-educativa: Implica la capacidad de organizar, analizar e interpretar datos y conocimientos.
- Indagar información científico-educativa: Se relaciona con la búsqueda activa y crítica de nuevas informaciones.

✓ **Subsistema procedimental:** proporciona los elementos necesarios para la formación y el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de posgrado. Se interconecta con los otros subsistemas e incluye:

- Problematizar situaciones educativas: Comprende la identificación y formulación de problemas como un proceso único. La identificación de un problema implica reconocer una situación que, a primera vista, carece de solución y a la que se puede llegar a partir de datos para resolver un problema científico bien fundamentado.
- Resolver problemas educativos: Se refiere a la aplicación de estrategias y métodos para encontrar soluciones.
- Argumentar soluciones mediante el método de proyecto investigativo-participativo: Consiste en la capacidad de justificar y defender las soluciones propuestas a través de un enfoque de investigación que involucra a los participantes.

✓ **Subsistema actitudinal-comunicativo:** abarca la manera, forma y condición en que se asume la comunicación de los resultados de la investigación. Contiene los siguientes componentes:

- Procesar resultados obtenidos: Implica organizar de forma sistemática un conjunto de datos interrelacionados, siguiendo reglas y procedimientos específicos, para obtener la información necesaria y comunicar los hallazgos de la investigación. Para ello, es fundamental recopilar, procesar y almacenar datos de diversas fuentes, facilitando su recuperación, elaboración y presentación.
- Asumir responsabilidad de criterio: Se refiere a la disposición a hacerse cargo de las decisiones y juicios emitidos.
- Comunicar resultados con ética pedagógica: Implica transmitir los hallazgos de manera responsable y con principios éticos, considerando el impacto en el ámbito educativo.

5. PROPUESTA DOCTORAL

En atención a lo expuesto en los puntos anteriores y en consecuencia a los resultados obtenidos, se presenta un modelo de gestión educativa, como propuesta doctoral que contribuya a la formación de académicos y profesionales altamente competitivos en la investigación; considerando a los actores caracterizados por los docentes y estudiantes.

En este contexto, es importante manifestar que el modelo que a continuación se presenta, surge como base al resultado alcanzado mediante los instrumentos aplicados (análisis de documentos, encuestas, entrevistas), se deriva la propuesta teórica conceptual y operativa diseñada bajo la modalidad de un **Modelo creativo e innovador: formación de competencias investigativas en la educación superior**, el cual se describe en cada una de las bases que a continuación se explica:

a. Descripción del modelo como propuesta:

- El diseño debe definir el proceso para la formación por competencias para los docentes, estudiantes y personal administrativo y académico, lo cual permitirá contar con una información amplia respecto de estas competencias investigativas, considerando con ello que son la base medular del modelo. Para ello se debe contar con estrategias específicas, que sirvan de orientación a cada uno de los involucrados, incluyendo la necesidad de crear o fortalecer a los centros de investigación. Que de no contar con ello es importante proyectar su existencia.

- Reconocer el rol protagónico que juega el docente con el conocimiento de sí mismo, es decir, reconocer sus habilidades, destrezas y por ende su interés por la investigación.

- Desarrollar en los estudiantes, interés, capacidad analítica, conocimientos, habilidades y destrezas en el campo investigativo, internalizando en ello el deber ser de los estudios de posgrado, es decir, investigar.

- Involucrar al personal administrativo-académico, en los requerimientos investigativo, como eje metodológico con el objeto de brindar apoyo en los nuevos escenarios que se presentan, logrando con ello que los programas que brinda esta facultad den productos de calidad educativa.

- El diagnóstico ocupa una posición clave en el proceso, determinando el grado de competencias. Este tiene un carácter cíclico que permite la renovación constante del proceso en relación con un entorno cambiante.

- El modelo de competencias para investigadores, profesionales, docentes, estudiantes y personal administrativo-académico, se realiza combinando las acciones

escolarizadas (estudios de posgrados, maestría y doctorado) con las estrategias de trabajo que se aplican en la propia realización de la actividad investigativa, logrando que los involucrados aprendan haciendo. Es decir, se lleve a la práctica el proceso enseñanza y aprendizaje.

- La vinculación con los centros de investigaciones es el portal por excelencia para lograr investigaciones reconocidas y aplicadas a la realidad de las comunidades, dando pie a la productividad científica, a la generación de nuevas líneas investigativas, alianzas con organizaciones o empresas, respuesta a las necesidades de las comunidades.

- Las acciones estratégicas por departamento de la Facultad son vitales, puesto que es un centro de acopio donde se combinan armónicamente intereses individuales e institucionales.

- Participación de la gestión directiva, en cada uno de los procesos de investigación, puesto que son responsables de canalizar e impulsar las labores de los docentes, espacios de seguridad a los estudiantes además de velar porque el personal administrativo – académico, cuente con las herramientas o recursos necesarios, como estímulo de su trabajo, partiendo de la realidad de ofrecer acompañamiento y evaluación de su producción científica, para ser elevada y mostrar los resultados del producto investigativo (estímulo.)

b. Fundamentación de la propuesta.

Este modelo surge como propuesta doctoral, fundamentado en la información recabada a través del estudio realizado, entendiendo con ello, que la calidad educativa, forma parte de las directrices de compromiso que toda gestión debe conocer, evaluar, mejorar y ejecutar, obviamente todo ello inmerso en el ambiente de acreditación y

certificación de la educación superior como una imperiosa necesidad. El evaluar de manera periódica los lineamientos curriculares constituye una vía para mejorar la calidad educativa, estar actualizados, permitir comparar los cambios surgidos durante décadas, con la finalidad de proyectar en los docentes su gestión dentro del aula y por ende fuera de ella al ejercer sus funciones como actor principal de cambio social.

Desde esta perspectiva, como investigadora, se considera significativo, presentar la siguiente propuesta, la cual sirva como modelo, para ser tomada en cuenta y pueda ser aplicada, entendido que actualmente la gestión de calidad educativa va de la mano en la formación de competencias investigativas de sus docentes y estudiantes, mediante el crecimiento de líneas de investigación, publicaciones, encuentros científicos entre otros y dejar de lado espacios vacíos, cuando dentro de éstos Programas de Posgrado en Docencia Superior hay calidad de ideas nuevas.

c. **Visión y Misión:**

Misión:

"Desarrollar e implementar estrategias innovadoras en la gestión educativa que fortalezcan las competencias investigativas de los estudiantes de programas de posgrado, promoviendo una formación académica de alta calidad que responda a las necesidades del entorno académico y profesional."

Visión:

"Ser un referente en la formación de investigadores en programas de posgrado, mediante la innovación en la gestión educativa, contribuyendo al desarrollo de investigaciones de alto impacto que impulsen el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas en diversos campos del conocimiento."

d. Objetivos:

"Desarrollar y aplicar estrategias innovadoras en la gestión educativa para fortalecer las competencias investigativas de los estudiantes de programas de posgrado, favoreciendo la producción de investigaciones de alta calidad y la aplicación efectiva del conocimiento en contextos académicos y profesionales."

e. Aspectos normativos del Modelo como propuesta

Se parte entonces por considerar que el presente modelo como propuesta, se apoya en el decreto ejecutivo No 539 de 30 de agosto del 2018, el cual reglamenta la Ley 52 de 26 de junio de 2015, se crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá.

Esta normativa abarca los criterios, indicadores y estándares de calidad para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria.

f. Las competencias del docente

Las competencias docentes son el conjunto de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan los docentes para resolver de forma satisfactoria las funciones a las que se enfrenta en su quehacer profesional.

Por tanto, las competencias docentes implican la interacción entre formación teórica y aplicabilidad de lo aprendido, este conjunto de recursos solo adquiere sentido cuando se ponen en práctica, según el contexto en el que se aplican y determinados por la eficacia del aprendizaje de los estudiantes en esas circunstancias específicas.

Zabalza (2003), afronta el perfil del docente universitario y desde una óptica funcional, alude a diez competencias docentes:

- Planificar el proceso enseñanza y aprendizaje
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas
- Manejo de nuevas tecnologías
- Diseñar metodología y organizar actividades
- Comunicarse -relaciones con los alumnos
- Tutorizar
- Evaluar
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

De igual forma, Valcárcel (2005) realiza una investigación sobre el docente universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y apunta al perfil del nuevo profesor en las siguientes competencias:

Competencias Cognitivas, propias de la función del profesor de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los

ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes.

Competencias metacognitiva, que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrático con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistémica.

Competencias comunicativas, estrechamente vinculadas al uso de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos, entre otros) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos, conferencias, lecciones, otros). Dentro de este se destaca aspectos como comunicación verbal y no verbal con los estudiantes así como la manera en que desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.

Competencias sociales, que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, otros, favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito; así como su propio desarrollo profesional, prioritariamente dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

Competencias afectivas, que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorables de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Entre otras competencias, debe poseer y mostrar:

Competencia Interpersonal, dentro de esta se toma en cuenta el compromiso ético con su labor y el fomento del pensamiento crítico y reflexivo en sus estudiantes.

Competencias metodológicas, Se refiere a la planificación y ejecución de su trabajo en especial la coherencia que tenga el mismo.

Competencia de planificación y gestión de la docencia, para diseñar y desarrollar procesos de enseñanza y evaluación pertinentes con la planificación docente o destacar puntos débiles en la propia docencia con el fin de introducir mejoras.

Competencias de innovación, busca la inclusión de cambios o nuevas estrategias como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también se incluyen los proyectos de mejora de la calidad docente.

Competencias de trabajo en equipo, esta se ve compuesta por saber formar un equipo, en su debido caso saber guiarlo y como a partir de este trabajo generar cambios y crear mejores estrategias de aprendizaje.

Competencias en digitalización, entender que la tecnología se renueva todos los días y la educación debe hacer uso de ello, por otra parte, la nueva generación de estudiantes universitarios son nativos digitales, lo que obliga a los docentes como migrantes digitales han de asumir posturas de innovación como estrategia de nuevos aprendizajes.

Por tanto, si se considera la formación por competencia en el ámbito más estrictamente didáctico, el profesional de la docencia universitaria, además de ser un experto en la disciplina académica correspondiente, deberá tener una amplia gama de competencias básicas y necesarias para su desempeño profesional pedagógico.

DEFINICIÓN DEL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

El Modelo basado en el Desempeño Profesional Pedagógico y las Competencias Investigativas. Programas de Posgrado en Docencia Superior. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Chiriquí, se define como una propuesta teórica conceptual y operacional, conjunto de procesos académicos y administrativos dirigidos a elevar el nivel de la producción científica, enmarcada en los principios de innovación, creatividad y pertinencia social, en concordancia con la debida vinculación que se requiere entre las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión, reguladas por la coordinación, cooperación, evaluación, socialización y reorientación académica.

Formación por competencias

Comprende la primera fase o etapa del Modelo basado en las competencias investigativas de los docentes, estudiantes y Comisión Académica de los Programas de Posgrado en Docencia Superior. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Chiriquí, considerando que sería imposible lograr productividad científica, sin antes formar o actualizar a los docentes en procesos investigativos y mediante una cultura de generación de conocimiento socioeducativo.

Las nuevas formas de trabajo y la necesidad de este personal de cambiar ejercer, ocupar y adaptarse a situaciones inesperadas exigen capacidades que rebasan las

competencias proporcionadas por la formación específica o las disciplinas escolares o universitaria, en este contexto, las competencias investigativas, exigen dentro de este constante cambio que se preparen a través de la formación debidamente estructurada. De allí, que es fundamental, previo a un diagnóstico de la situación contextual, organizar planes de acción dirigidos en dos dimensiones: en acciones escolarizadas y estrategias de trabajo, planificadas con la participación activa y efectiva del personal adscrito a esta universidad, las cuales se definen y explicitan a continuación.

✓ **Acciones Escolarizadas**, se entienden como el conjunto de actividades orientadas a coadyuvar, a la formación y fortalecimiento de las competencias cognitivas y procedimentales que deben tener los docentes, estudiantes y personal administrativo – académico de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Para ello, es necesario aplicar estrategias de enseñanza cooperativa e individualizada, en el contexto del mejoramiento profesional, que aplica el Ministerio de Educación. Siendo así, se podría, para este propósito, inducir el desarrollo de estas competencias investigativas mediante, la modalidad de semilleros de investigadores, talleres, conversatorios, seminarios, entre otros. (Se puede hacer una breve descripción de cada actividad de formación, habilitación, actualización, según el caso).

✓ **Las Estrategias de Trabajo**, refieren a aquellas actividades que dentro de su praxis educativa, el docente planifica procesos de investigación, vinculando las tres funciones básicas universitarias: docencia, investigación y extensión. Es decir, dentro de la rutina escolar, el docente está en la obligación de incentivar y asignar tareas y funciones investigativas, que se deslinden de los tradicionales cuestionarios o plagios, entre otras

modalidades investigativas, que no corresponden al nivel científico esperado, pudiendo a la vez constituir equipos de investigación que dirijan esfuerzos a dar respuestas a problemas socioeducativos de la Universidad Autónoma de Chiriquí, con apego a formar de igual forma a los estudiantes y por ende personal administrativo – académico.

Departamento

En una segunda etapa, se destacan las acciones del departamento de investigación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, el mismo se encarga de articular las propuestas de investigación que surjan del cuerpo docente de acuerdo con los campos de investigación definidos como prioritarios por las autoridades académicas involucradas en los procesos. Tendrá a su cargo, también, la formulación de propuestas de vinculación entre los participantes de los distintos proyectos y el resto de la Universidad.

Siendo importante que el departamento destaque la participación de los docentes visualizando sus competencias mediante mecanismos como:

✓ **Instrumentales.** La inserción al mundo laboral de los universitarios queda sobradamente explicitas en diferentes estudios. En tal sentido, entender lo distintos procesos de la organización en los que está implicado reconocer, identificar y entender la información que sustenta dichos procesos, tanto si la información es interna como si es externa a la organización social.

✓ **Construcción conceptual** referidas a la actuación, por su parte se deriva de representaciones mentales que, transformadas en imágenes hacen factible el actuar, un actuar sistemático que precisa de unas competencias delimitadas y, por tanto, de

habilidades y destrezas específicas.

✓ **Construcción metodológica** sobre la base de una supuesta estructura metodológica que precisa apertura, organización y fluctuaciones dependientes, en gran medida, de aspectos semióticos circulantes. Por ello, las dinámicas de investigación se ven interconectadas, produciendo redes de significados que actúan como referentes provocadores de interpretantes vinculados en un discurso integrador.

✓ **Construcción social del conocimiento** son las competencias que debe generar cada individuo, hacia la disposición al trabajo con capacidad de adaptación e intervención, lo que conlleva a manifestar relaciones interpersonales dirigidas a la cooperación, honradez, rectitud, altruismo espíritu de equipo. La construcción del conocimiento social, parte de la intervención de la educación y sus organizaciones sociales y por ende el medio directo; la docencia y con ello el futuro inmediato, precisada a través de los estudiantes.

✓ **Construcción del conocimiento estadístico** Un proceso adecuado de enseñanza y aprendizaje de la estadística debe estimular en los futuros profesores el desarrollo del pensamiento crítico sobre estos elementos. Desde la competencia disciplinar, el razonamiento estadístico se relaciona con la comprensión de las hipótesis subyacentes a los problemas generales y se deriva de problemas particulares, por lo que se debe considerar la capacidad de elección del análisis más adecuado.

✓ **Metacognitiva** se denomina conocimiento de la cognición a partir de las investigaciones de la meta memoria, es decir, el conocimiento de cómo funciona la memoria, lo cual llevó a descubrir que los recursos cognitivos no son espontáneos, sino que se activan cuando es necesario enfrentar tareas o problemas concretos y así poder seleccionar la estrategia más pertinente para solucionarlos.

✓ **Perceptivas** en sí constituye un proceso complejo e integrador, en la cual los órganos de los sentidos (sistema táctil, sistema de orientación básica (gravedad, dirección, aceleración), sistema auditivo, sistema olfativo y del gusto y sistema visual), captan los estímulos y transmiten la información a las áreas respectivas del córtex cerebral, donde se desencadenan los procesos de organización, procesamiento, análisis e interpretación de las sensaciones. En este contexto, esta competencia, debe ser desarrollada de manera de alcanzar resultados positivos aun cuando existan diferentes posturas o contraposiciones en cuanto a la percepción que se tenga de algo o sobre algo.

Proceso de investigación

El proceso de investigación es un sistema que se desarrolla en etapas, la siguiente afecta a la anterior, pero a la vez da origen a otra. En este contexto, ya el docente, mediante la participación directa del departamento, ha captado las necesidades propias como de los estudiantes, y por ello reconoce de sus necesidades y las ha atendido en correspondencia a las competencias investigativas, por lo tanto, mediante un proceso de vinculación con el entorno, se precisará las principales herramientas a utilizar y los escenarios a observar. Aquí se enfatiza enlazando con la primera fase la cual se refiere a las Estrategias de trabajo,

puesto que es necesario que el docente entienda la importancia de hacer trabajo en equipo, originando la generación de ideas para los nuevos proyectos.

Comités de Evaluación

Es la conformación de un grupo de personas calificadas en el área de investigación, pertenecientes al departamento o de otros departamentos de la Universidad Autónoma de Chiriquí, con competencias investigativas, responsables de llevar el proceso dinámico, continuo y sistemático enfocado hacia los cambios en cuanto a la formación investigativa de los docentes, mediante el cual se verifican los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

Centros de Investigación

Cuando se habla de trabajo en equipo, la participación de los centros de investigación es un eje de prioridad o de los entornos institucionales en el cual funcionan los grupos de investigación. Posee una organización formal, un cierto grado de autonomía administrativa y financiera. Su objeto y actividad principales son la investigación científica o tecnológica, pero también realiza otras actividades relacionadas con la ciencia y la tecnología tales como capacitación y entrenamiento de capital humano, transferencia de tecnología, difusión, divulgación científica y gestión, seguimiento y evaluación de procesos de ciencias y tecnología.

Semilleros de Investigadores

Consiste en un abordaje o actividad extracurricular para fomentar la cultura académica e institucional de procesos formativos y científicos en estudiantes universitarios.

Es una estrategia que promueve la agrupación de estudiantes y profesores para realizar actividades de investigación que van más allá del proceso académico formal y que dinamizan la adquisición de competencias investigativas.

Son un grupo de estudiantes capaces de promover proyectos o procesos de investigación sustentados en la metodología de “aprender haciendo”, que están bajo la dirección de un docente vinculado a grupos de investigación y/o trayectoria investigativa.

Se desarrollan en distintas áreas tratando de promover el trabajo interdisciplinario en tres líneas:

1) **Estructura del semillero**, se refiere a la organización del programa en conjunto con las asesorías.

2) **Perfil del estudiante y tutor /asesor**, se refiere a las características que deben cumplir tanto los participantes como los tutores.

3) **Programa de semillero**, se refiere al contenido y objetivos de las sesiones y asesorías individuales.

Resultados científicos/técnicos internos

Es un proceso de asimilación e implantación por parte del departamento de investigación en la Universidad Autónoma de Chiriquí, de aquellos resultados de investigación ya probada y útiles (Comité de evaluación/Centro de Investigación) que contribuyan a mantener o elevar la eficiencia, eficacia, calidad y competitividad en el cumplimiento de las producciones y los servicios, es decir, Producción Científica.

Producción Científica:

En este contexto, el desarrollo de las competencias investigativa de los docentes, estudiantes y personal - académica de la Universidad Autónoma de Chiriquí ha de pasar a una etapa como resultado de la investigación que llevan a cabo, por cualquier medio, aunque generalmente se recoge a través de soportes, los cuales el propio departamento o los centros de investigación, debe proporcionar, para proceder a proyectar los trabajos realizados.

En definitiva, la presentación de este modelo creativo, surge, ante la realidad observada, donde la variable gestión de calidad educativa, a nivel de su estructura curricular, exige disposición de cambios con el objetivo de presentar estrategias de enseñanza y aprendizaje como segunda variable, que estimulen a los docentes a ser más creativos y a los estudiantes a fortalecer sus conocimientos, lo cual conduzca a presentar un programa, que responda a las necesidades de desarrollar competencias investigativas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

Referencias bibliográficas

- Aliaga-Pacora, Alicia y Luna-Nemecio, J. (2020). La construcción de competencias investigativas del docente de posgrado para lograr el desarrollo social sostenible. Revista Espacios, 41(1), 1-
<http://www.revistaespacios.com/a20v4n20/a20v41n20p01.pdf>
- Álvarez, C. (2011) Tesis doctoral: La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria. Oviedo. Recuperado

de [http/ hdl.handle.net/10803/32139](http://hdl.handle.net/10803/32139)

- Aznar, I., Cáceres, M. P. ~~ee~~ Hinojo, M. A. (2011), la adquisición de competencias específicas en la educación superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granadas. Ensayos, 26, 73-93. Recuperado de 10.18239/ensayos v 2610.70
- Buendía, X.; Zambrano, L. e Insuasty, E. (2016). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. FOLIOS N° 47.
- Cortés, J.; Cardoso, E.; Morán, R. y Flores, R. (2016). Las Competencias De Innovación E Investigación En Educación Superior: Estudio Valorativo En Los Egresados De Los Posgrados En Administración. Revista Vinculatégica. Año 2 Número 1.
- Díaz A. (2006), El Enfoque de Competencias en la Educación una alternativa o un Disfraz de Cambio?, Revista Perfiles Educativos, volumen XXVIII número 111, UNAM, México pp. 7-36 5.
- García-Saiz, M. (2011). Una revisión constructivista de la gestión por competencias. Revista Anales de Psicología, 27 (2) consultado el 8 de febrero de 2018 en [http://www.redalyc.org/ pdf/ 167/16720051024.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/167/16720051024.pdf)
- González, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. Revista Educación y Pedagogía, 18(46)103. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php_revistaeyp/artile/view/6938/6351

- Luque, D.; Quintero, C. y Villalobos, F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidad Pedagógica*. N.º 60. julio-diciembre, pp. 29-49.
- Marquínez, L. (2018) ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 353-366.
Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>.
- Marrero, O. y Pérez, M. (2014) Competencias Investigativas en la Educación Superior. *RES NON VERBA*, Vol. 7, N°2.
- Méndez, C., (2002) Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación. Tercera Edición. Bogotá. Mc Graw Hill.
- Pérez Arnaiz, P. (2011) La Acción Tutorial. La tutoría, organización y tareas. Editorial GRAO. Barcelona, España.
- Rocha, M.I.P. (2012). Fortalecimiento de las Competencias Investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1) 34 <https://doi.org/10.22490/25391887.770>
- Santos Valcárcel, M. (2005) (Coord.) La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior, Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040.
- Valdés, A, M. M., Bandomo, R.U.A., y Cáceres. M.E.E (2020). Validación del perfil de competencias investigativas para estudiantes de la carrera Licenciatura en Cultura Física. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n3/0257-4314-recs-39-03-ell.pdf>
- Vásquez Sema, H (2018). Las competencias investigativas en posgrado: experiencia de un

curso en línea. Rev. Espacios Vol. 39 No 53.

Velázquez, M., Santamaría, D. Jiménez, R. & Cisneros, C (2019) Desarrollo de Competencias investigativas formativas: retos y perspectivas para la Universidad. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Políticas y Valores, 6(3), 1-26.

Vera, José (2012). Competencias científicas de docentes de Educación Superior Tecnológica en México, Universidades, núm. 52, enero-marzo, pp. 4-17.

Zabalza, Miguel Ángel (2003). Competencias Docentes del Profesor Universitario. Calidad Desarrollo Personal, Madrid: Narcea.

Zambrano, H. y Chacón, C.T. (2021). Competencias investigativas en la formación de posgrado. Análisis cualitativo. Revista Educación, 45(2), 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v45il.43646>.

ANEXOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ VICERRECTORÍA EN
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CUESTIONARIO No. 1

Objetivo: Identificar el grado de gestión de la calidad educativa en las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior.

Nota: Los datos suministrados serán utilizados exclusivamente para fines académicos. Gracias por su colaboración.

Instrucciones: Marque con una equis (x) la casilla de su preferencia, de acuerdo con la siguiente escala: 5=Siempre; 4= Casi Siempre; 3= Algunas Veces; 2= Casi Nunca=1 Nunca

No.	ITEMS	5	4	3	2	1
Aspecto Estructura curricular						
1	Está enfocado en la misión, en función de los requerimientos de los contenidos curriculares.					
2	Está enfocado en la visión, en función de los requerimientos de los contenidos curriculares					
3	Es acorde con las competencias que el perfil del egresado el perfil del egresado requiere.					
4	Cumplen los programas con los contenidos e integran los articulados, actividades, teóricas y prácticas					
5	Brinda la estructura curricular la oportunidad de participar en proyectos de investigación, innovación y extensión					
6	Contemplan planes de movilidad académica interna o externa promovida o apoyada por el programa, además de la publicación de artículos científicos					
Aspecto Recursos humanos						
7	Cumple el personal docente que imparte los programas en la Facultad con un proceso efectivo de selección para cumplir las exigencias profesionales, científicas como educativas de los contenidos					
8	Cuenta la Facultad con un plan de perfeccionamiento docente que permita la actualización de sus académicos tanto en los aspectos pedagógicos, disciplinares y profesionales					
	Cuenta la unidad con un personal administrativo, técnico					

9	como de apoyo debidamente capacitado para cubrir las necesidades del programa de estudio					
10	Se promueve la participación del personal docente en actividades de intercambio académico, asistencia y participación en congresos científicos					
11	Se promueve la participación del personal docente en actividades de intercambio					
12	Se cuenta con instrumentos de evaluación del personal docentes por parte de los estudiantes participen en congresos científicos					
Aspecto Enseñanza y aprendizaje						
13	Existen mecanismos para la admisión de los estudiantes en los Programas de Posgrado en Docencia Superior y Maestrías en Docencia Superior					
14	Se utilizan mecanismos para monitoreo y evaluación de la efectividad del proceso enseñanza – aprendizaje a los estudiantes					
15	Se regula el proceso de tutoría de tesis y trabajos de curso a los estudiantes y docentes					
16	Se permite que un mismo docente desarrolle más de un curso en el mismo programa					
17	Se utilizan plataformas virtuales de apoyo para el desarrollo de los cursos					
18	La políticas del posgrado opta por clases semipresenciales					
Aspecto Infraestructura y recursos para el proceso educativo						
19	Cuenta la unidad con la infraestructura adecuada para el desarrollo de los programas					
20	Se cuenta con los laboratorios óptimos y equipamiento que faciliten el logro de los objetivos planteados en los programas de estudio					
21	Se asegura el acceso a los servicios de biblioteca, contando con la bibliografía especializada					
22	Se dispone de recursos de enseñanza óptimos para la enseñanza desde el punto de vista profesional y pedagógico					
23	Se brinda servicios de cafetería (refrigerios) exclusivo a los estudiantes de los cursos					
24	La unidad cuenta con todos los servicios al estudiante					

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA EN INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ANEXO No. 2

Operacionalización de la Variable: Estrategia de Enseñanza

Definición Conceptual	Definición Operacional	Variable	Dimensiones	Indicadores
Estrategia de Enseñanza: Anijovich & Mora (2009) lo define como el conjunto de decisiones que toma el docente, para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Así mismo se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando, qué queremos los alumnos comprendan y ¿para qué?	Estrategia de Enseñanza: Esta variable será definida operacionalmente a través del desglose de dimensiones tales como: dimensión objetivos, resúmenes, ilustraciones, preguntas intercaladas y sus respectivos indicadores que conforman los diferentes ítems de los diferentes instrumentos de recolección de datos.	Estrategias de Enseñanza	Dimensión Objetivos Dimensión Resúmenes	Objetivos propuestos, Actividades académicas, Actividades de Investigación, Resultados de aprendizaje, Monitoreo de Aprendizaje Síntesis de información Análisis de información Información por escrito Información Oral Argumento principal

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA EN INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CUESTIONARIO No. 2

Objetivo: Recoger información sobre la variable **Estrategias de Enseñanza**, en algunos componentes: dimensión objetivos, dimensión resúmenes, dimensión ilustraciones, dimensión preguntas intercaladas

Nota: Los datos suministrados serán utilizados exclusivamente para fines académicos.
 Gracias por su colaboración.

Instrucciones: Marque con una equis (x) la casilla de su preferencia, de acuerdo con la siguiente escala: 4=Siempre; 3= Casi Siempre; 2= Algunas Veces; 1= Casi Nunca

No.	ÍTEMES	4	3	2	1
Dimensión Objetivos					
1	Logran los objetivos propuestos los docentes en las diferentes temáticas de las asignaturas desarrolladas en los Programas de Posgrado en Docencia Superior				
2	Son apropiadas el tipo de actividades académicas, que desarrollan los docentes las cuales facilitan tus aprendizajes esperados				
3	Valoras la actividad de investigación desarrolladas en cuanto a la articulación de los temas con finalidad de mejorar tus aprendizajes				
4	Aprecias la conducta de los docentes de posgrados en cuanto el informe oportuno de los resultados de aprendizaje de las diferentes asignaturas				
5	Valoras la participación de los docentes en cuanto al monitoreo permanente de los aprendizajes en las diferentes asignaturas de posgrados				
Dimensión Resúmenes					
6	Cumple el personal docente respecto a la síntesis de información, que presentan en el desarrollo de los temas, los cuales facilitan tus aprendizajes				

7	Presentan los docentes análisis de información en el desarrollo de los temas, los cuales incrementan tus aprendizajes				
8	Proporcionan los docentes la información por escrito, relevante en tus aprendizajes en diferentes asignaturas				
9	Valoras la información oral (exposición del tema propuesto) por los docentes los cuales incrementan tus aprendizajes en diferentes asignaturas de los Programas de Posgrado en Docencia Superior				
10	Reconoces el argumento principal del tema tratado por los docentes de posgrado en la facilitación de tus aprendizajes en las diferentes asignaturas				
No	ÍTEMS	4	3	2	1
Dimensión Ilustraciones					
11	Estructuran o adecuan las temáticas propuestas los docentes de posgrados, de acuerdo con la realidad social en el país				
12	Valoras la estrategia utilizada por los docentes de posgrados en la identificación del tema a tratarse puntualmente relacionada a la investigación científica				
13	Aprecias el dominio docente en el uso de la página web como herramienta facilitadora de tus aprendizajes y comunicación oportuna				
14	Aprecias el trabajo docente de posgrados respecto a la motivación e importancia de la investigación científica				
15	Realizan la representación visual clara y precisa de los temas tratados los docentes de posgrados				
Dimensión Preguntas Intercaladas					
16	Mantienen los docentes de los Programa de posgrados la atención de estudiantes durante el desarrollo de las clases				
17	Realiza el docente la práctica en forma continua los cuales				

	incrementarán tus aprendizajes sobre todo en el campo de la investigación				
18	Presenta información relevante el docente de posgrado, los cuales fortalecerán su aprendizaje en la investigación científica				
19	Se dispone de recursos de enseñanza óptimos, para la enseñanza desde el punto de vista profesional y pedagógico				
20	Existen mecanismos para la admisión de los estudiantes en los Programas de Postgrados en Docencia Superior.				

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA EN INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ANEXO No. 3

Operacionalización de la Variable: Estrategia de Aprendizaje

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Sub-Dimensiones	Indicadores
Estrategia de Aprendizaje: Procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales el estudiante elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Monereo, 2001)	Estrategia de Aprendizaje: La variable será definida operacionalmente a través del desglose de dimensiones tales como: afectivas de apoyo y control: destreza motivacional, elemento afectivo, Cognitivas, habilidades cognitivas, técnicas interrelación y manejo de recursos, técnicas de búsqueda de información y sus respectivos indicadores	Afectivas de apoyo y control	Destrezas Motivacional Elemento Afectivo Habilidades metacognitivas Técnicas y manejo de Recursos	Motivación intrínseca, Motivación Extrínseca, Valoración de las tareas, Atribución interna Atribución externa, Autoeficacia y expectativa Estado corporal y anímico, ansiedad Conocer los objetivos y criterios de evaluación, planificación, valorar su propia capacidad, control/autocontrol Dominio de contextos,

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA EN INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CUESTIONARIO No. 3

Objetivo: Recoger información sobre la variable **Estrategias de Aprendizaje**, en algunos componentes: dimensión objetivos, dimensión resúmenes, dimensión ilustraciones, dimensión preguntas intercaladas

Nota: Los datos suministrados serán utilizados exclusivamente para fines académicos. Gracias por su colaboración.

Instrucciones: Marque con una equis (x) la casilla de su preferencia, de acuerdo con la siguiente escala: 5=Siempre; 4= Casi Siempre; 3= Algunas Veces; 2= Casi Nunca, 1 = nunca

No.	ÍTEMS	4	3	2	1
	Habilidades Cognitivas				
1	Procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos, para estudiar mejor y rendir académicamente con eficacia				
2	Procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez si me ha ido mal en las calificaciones por no haberlo hecho responsablemente				
3	Hago lo posible para descubrir lo que es incorrecto y mejorar en la próxima ocasión la calificación en las actividades académicas asignadas				
4	Trabajo y estudio en un sitio adecuado en cuanto a luz, temperatura, ventilación, ruidos y mantengo los materiales necesarios e indispensables.				
5	Participo activamente del trabajo académico en clases en colaboración con los compañeros mediante el estudio colaborativo y en equipo.				

Técnicas interrelación y manejo de recursos				
6	Pido ayuda a otros compañeros, cuando no entiendo algún contenido de una asignatura			
7	Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas			
8	Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar los libros que necesito consultar y cumplir con mis deberes académicos			
9	Se utilizar la hemeroteca y encontrar los artículos que necesito para actualizar mis conocimientos			
10	Busco y recojo más información del que tiene el manual y/o los apuntes de clase, para las asignaturas			
No	ÍTEMS	4	3	2
Técnicas de búsqueda y codificación de la información				
11	Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas, para obtener buenas calificaciones			
12	Separo la información fundamental, para prepararme en la participación en las asignaturas correspondientes			
13	Reconozco los documentos que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando cuando hago búsqueda en Internet			
14	Realizo una primera lectura que me permita hacerme una idea de lo fundamental, cuando estudio los temas de las diferentes asignaturas			
15	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor. de los contenidos temáticos desarrollados			
Habilidades para administrar su información				
16	Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores			
17	Aporto ideas personales y las justifico en determinados temas, una vez que los he estudiado y profundizado en ellos			

18	Hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si las encuentro convincente				
19	Organizo según algún criterio cuando he de aprender cosas de memoria con más facilidad				
20	Recuerdo lo que ya sé y he experimentado, para aplicarlo a situaciones o tareas nuevas.				

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA EN INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ANEXO No. 4

Operacionalización de la Variable: Competencias Investigativas

Definición Conceptual	Definición Operacional	Variable	Dimensiones	Indicadores
Competencias Investigativas: es la capacidad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, saber ser y saber hacer), en un contexto definido, esto es, articular conocimientos, capacidades y comportamiento s para ingresarlos, apoyado en la metodología que la pone en marcha, en este	Competencias Investigativas: La variable interviniente será definida operacionalmente a través del desglose de dimensiones tales como: título de investigación, el problema, objetivos, justificación, antecedentes, bases teóricas, competencias investigativas procedimentales y sus respectivos indicadores	Competencias Investigativas	Competencias Investigativas Cognitivas Competencias Investigativas Procedimentale s	Título de Investigación El Problema de Investigación Objetivo de Investigación Justificación de Investigación Antecedentes de Investigación Bases Teóricas Hipótesis y Variables Diseño Muestra

caso, en la elaboración del trabajo de investigación (Gayol y Tarrés, 2008)			Competencias Investigativas Actitudinales	Técnicas e instrumentos de recolección de datos
Problema de Investigación	Objetivo Específico			Método de Análisis de datos
¿ Qué competencias investigativas se logran según la formulación de problemas y proyectos, mediante la calidad de las actividades académicas, la eficacia del proceso enseñanza y aprendizaje y las técnicas e instrumentos de evaluación, en los profesores y	Evidenciar las competencias investigativas que permiten formular problemas y proyectos, mediante la calidad de las actividades académicas, la eficacia del proceso enseñanza y aprendizaje y las técnicas e instrumentos de evaluación, en los profesores y estudiantes de los Programas de Posgrado en Docencia Superior en Docencia Superior. Facultad Ciencias de la Educación.		Competencias disciplinares (Saber) Competencias metodológicas (Saber hacer) Competencias Sociales (Saber estar) Competencias Personales (Saber ser)	Normas de Investigación Referencias Bibliográficas Programación analítica Temas del curso Contenidos teóricos prácticos Estrategias metodológicas Bibliografía y fuentes de información

estudiantes de los Programas de Posgrado en Docencia Superior en Docencia Superior. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Chiriquí?	Universidad Autónoma de Chiriquí			
--	----------------------------------	--	--	--

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA EN INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CUESTIONARIO No. 4

Objetivo: Verificar las **Competencias Investigativas**, que posee el facilitador del Programa de Posgrado en Docencia Superior, tema que está siendo objeto de estudio por parte de la investigación UNACHI-D-01-03-01-26-2024.

Nota: Los datos suministrados serán utilizados exclusivamente para fines académicos. Gracias por su colaboración.

Instrucciones: Marque con una equis (x) la casilla de su preferencia, de acuerdo con la siguiente escala: 4=Siempre; 3= Casi Siempre; 2= Algunas Veces; 1= Casi Nunca

No.	ÍTEMES	4	3	2	1
	Competencias Investigativas Cognitivas				
1	Contiene el título de investigación , las variables, límites espaciales y temporales cuando corresponda				
2	Está el problema de investigación claramente contextualizado, delimitado e incluye las variables a trabajar				
3	Se relacionan directamente los objetivos generales y específicos con las preguntas de investigación				
4	Logras justificar la investigación con pertinencia científica, tecnológica y relevancia de la investigación				
5	Desarrollas las bases teóricas con fundamentación científica, técnica y humanística en base a las fuentes actuales vinculadas a las variables				
	Competencias investigativas procedimentales				
6	Redactas los antecedentes de la investigación relacionándola con las variables u objeto de estudio				

7	Defines las variables a estudiar con base en las conceptualizaciones expuestas en el marco teórico o antecedentes				
8	Presentas una lista de las fuentes consultadas con base en el mismo formato de referencias utilizado para dar créditos a los autores en el texto				
9	Seleccionas un instrumento adecuado para recopilar información, en cuanto a la validez, confiabilidad y estandarización requeridas por la investigación				
10	Eliges un tipo de estudio y/o diseño de investigación, que permita responder a la pregunta planteada				
	Competencias Investigativas actitudinales				
11	Seleccionas la población, muestra y diseño muestral , de acuerdo con la naturaleza de la investigación				
12	Reconoces las técnicas e instrumentos de recolección de datos precisos, según los parámetros establecidos en el estudio				
13	Redactas la propuesta de investigación sobre un tema determinado en un documento formal bien elaborado que ofrece una explicación exhaustiva de lo que se pretende investigar				
14	Cumples con las referencias bibliográficas con las citas consultadas y citadas en el documento del estudio de la investigación				
15	Presentas en anexos la información necesaria para complementar lo descrito en el reporte de investigación				
	Competencias disciplinares (Saber)				
16	Entrega la programación analítica por competencias de la materia al inicio del curso				
17	Relacionas los temas del curso con los contenidos de otras materias del plan de estudios				

18	Explica la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos del curso para la actividad laboral y profesional				
19	Establece las estrategias metodológicas necesarias para lograr el aprendizaje deseado				
20	Ofrece bibliografía y fuentes de información del curso que abarquen las diferentes temáticas en estudio.				
	Competencias Metodológicas (Saber Hacer)				
21	Muestra una organización de los materiales didácticos y tecnológicos que facilita el aprendizaje significativo				
22	Promueve para el aprendizaje el uso de diversas herramientas , particularmente las digitales , para gestionar (recabar, procesar, evaluar y usar) información				
23	Aplicas estrategias metodológicas para que los estudiantes trabajen en grupo en un ambiente de respeto y confianza				
24	Identifica los conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio de la asignatura o de cada eje temático				
25	Toma en cuenta las actividades académicas realizadas y los productos como evidencia para la calificación y acreditación de la asignatura				
	Competencias Personales (Saber Ser)				
26	Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento				
27	Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de un contexto institucional				
28	Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y aprendizaje.				
29	Fomenta la autoevaluación y la coevaluación , para afianzar los procesos de enseñanza y aprendizaje				

30	Diseña planes de trabajo basados en proyectos de investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientadas al desarrollo de competencias				
----	---	--	--	--	--



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ

En mi calidad de correctora de textos les informo que he revisado el Trabajo de Grado:

“PERTINENCIA DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UTILIZADAS EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN DOCENCIA SUPERIOR”

Presentado por:

ANA BEATRIZ AIZPURÚA

4-283-435

A este trabajo se le realizaron correcciones de:

- Coherencia
- Ortografía
- Estilo
- Pragmática

Además posee correcciones en el nivel léxico, semántico y morfosintáctico.

Por solicitud de la parte interesada se extiende esta certificación en la ciudad de David, el 5 de noviembre de 2024.

Enilda González González

ML Correctora de textos.

Registro Núm. 499568

RUC: 4-272-173 D.V: 5

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ

LA FACULTAD DE

Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO
HACE CONSTAR QUE

Enilda González González

HA TERMINADO ESTUDIOS DE MAESTRÍA Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TÍTULO DE

*Magister en Lingüística Aplicada con Especialización
en Redacción y Corrección de Textos*

Y EN CONSECUENCIA SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS, EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE
ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE DAVID, A LOS *VEINTITRÉS* DÍAS
DEL MES DE *MARZO* DEL AÑO DOS MIL *CUATRO*.

Alonso E. Rojas
Secretario General

Diploma - 010091-
Identificación Personal 7-272-173

[Signature]
Decano

Juan Ramón Chue
Vicerector
de Investigación y Postgrado

[Signature]
Rector

