



# **Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

## **La innovación en investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014**

### **TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con  
mención en Docencia Universitaria

### **AUTOR**

Claudia Emili AGUILAR NEIRA

### **ASESOR**

Máximo Enrique PÉREZ ZEVALLOS

Lima, Perú

2016



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Aguilar, C. (2016). *La innovación en investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

---



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR LA GRADUANDA DOÑA  
CLAUDIA EMILI AGUILAR NEIRA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

En la ciudad de Lima, a los 19 días del mes de abril de 2016, siendo la 11:00 am. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por el Dr. ELÍAS JESÚS MEJÍA MEJÍA (Presidente), Mag. ENRIQUE PÉREZ ZEVALLOS (Asesor), Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA (Jurado Informante), Dr. JUAN CAVERO AYVAR (Jurado Informante) y Dr. LUCIO VALER LOPERA (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: "LA INNOVACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, 2014", que presenta Doña CLAUDIA EMILI AGUILAR NEIRA para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Docencia Universitaria.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por Mag. ENRIQUE PÉREZ ZEVALLOS (Asesora), Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA (Jurado Informante), Dr. JUAN CAVERO AYVAR (Jurado Informante).

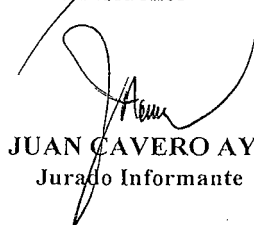
Después de haber escuchado la sustentación de la graduanda, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

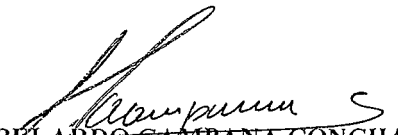
Aprobado (12) catone

Como testimonio del acto que culminó a las 12. m horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Doña CLAUDIA EMILI AGUILAR NEIRA, como Magíster en Educación, con Mención en Docencia Universitaria.

  
Dr. ELÍAS JESÚS MEJÍA MEJÍA  
Presidente

  
Mag. ENRIQUE PÉREZ ZEVALLOS  
Asesor

  
Dr. JUAN CAVERO AYVAR  
Jurado Informante

  
Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA  
Jurado Informante

  
Dr. LUCIO VALER LOPERA  
Miembro del Jurado

## INDICE

### **CAPITULO I**

#### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

1.1. Situación Problemática	4
1.2. Formulación del Problema	8
1.2.1. Problema general	8
1.2.2. Problemas secundarios	8
1.3. Justificación de la Investigación	9
1.4. Objetivos de la Investigación	12
1.4.1. Objetivo General	12
1.4.2. Objetivos Específicos	12

### **CAPITULO II**

#### **MARCO TEORICO**

2.1. Antecedentes de investigación	14
2.2. Bases Teóricas	18
2.3. Marco conceptual	57

### **CAPITULO III**

#### **HIPOTESIS Y VARIABLES**

3.1. Hipótesis	58
3.1.1. Hipótesis General:	58
3.1.2. Hipótesis específicas	58
3.2. identificación de variables	58
3.3. Operacionalizacion de variable	59

### **CAPITULO IV**

#### **METODOLOGIA**

4.1. Tipo y diseño de investigación	60
4.2. Unidad de análisis	61
4.3. Población de estudio	61

4.4.	Tamaño de muestra	61
4.5.	Técnicas de recolección de datos	61
4.6.	Análisis e interpretación de la información	62

## **CAPITULO V**

### **TRABAJO DE CAMPO**

5.1.	Análisis estadístico	63
5.2.	Contrastación de hipótesis	73

## **CAPITULO VI**

### **PRESUPUESTO**

6.1.	Presupuesto	78
6.2.	Cronograma de actividades	79

	Referencias bibliográficas	80
--	----------------------------	----

	Anexo	83
--	-------	----

## **CAPITULO I**

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. Situación Problemática

En el siglo XXI se desarrolló la sociedad del conocimiento y los centros universitarios tuvieron que apostar de forma decidida por educar teniendo en cuenta los condicionantes con los que se va a encontrar el alumnado, para abordar aprendizajes auténticamente significativos, que partan de la realidad de los discentes.<sup>1</sup>

En diversos lugares del país, hay grupos de maestros y maestras a nivel universitario que realizan innovaciones en su aula y fuera de ellas. Son docentes universitarios innovadores, a quienes debemos felicitar por su compromiso a favor de la educación en el área de Educación física.

A veces, el sistema y sus "intelectuales de salón" olvidan este trabajo desinteresado y creativo del magisterio nacional, sea por ignorancia o sea porque les interesa señalar que los docentes no tenemos aportes y hay que evaluarnos para depurarnos

Es por eso que en el área de Educación Física las nuevas tecnologías nos ofrecen herramientas y recursos que son de gran utilidad para una nueva forma de aprender y desarrollar habilidades motrices, logrando con esto, descubrir que las herramientas Tics pueden estar ligadas a la Educación Física

La Formación del profesorado en el área de Educación física se entiende como un conjunto de experiencias coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado universitario preparado para los futuros alumnos... Esto supone que la preparación que tienen los profesores universitarios de educación física, en numerosas ocasiones no sea la

---

<sup>1</sup> Alguacil Rodríguez, A. y Delgado Noguera, M. A. (2007) "La enseñanza por contrato en el EESS. Una experiencia en ciencias de la actividad física y el deporte" II Jornadas de innovación docente: innovar para el ECTS. Granada.

adecuada. Ramos (2008) nos exponen que dentro de la formación del profesorado en educación física hay que destacar el periodo de formación inicial, como etapa muy importante para la correcta adquisición de las competencias docentes y de conocimientos necesarios. Estructurando cuatro sub-etapas que van desde las experiencias vividas como alumnos, hasta el servicio de la vida profesional donde se pretende el perfeccionamiento, que contemplan los pasos por los que se pasa para llegar a ser un docente (Feiman, 2001). Vivimos tiempos volátiles, líquidos, como los denomina Zygmunt Bauman (2003), caracterizados por cambios constantes e incertidumbre, en la era de la globalización, de la sociedad (economía) del conocimiento, informacional.<sup>2</sup>

La universidad, se enfrenta en la actualidad a situaciones cada vez más complejas y exigentes, hoy en día la sociedad espera que los establecimientos universitarios den cabida a diferentes idiomas y a estudiantes de diversas procedencias; sean conscientes de las cuestiones culturales y de género; promuevan la tolerancia y la cohesión social; respondan eficazmente a los estudiantes; usen las nuevas tecnologías; y se mantengan actualizados en áreas de conocimiento y nuevas formas de evaluación de los estudiantes que se hallan en constante evolución. Los profesores universitarios deben ser capaces de preparar a futuros docentes para una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. (OCDE, 2005: 1-2).

Si lo que está en juego es formar en las competencias y cualidades humanas básicas que se consideran valiosas para el ciudadano del siglo XXI, la tarea del profesorado no consistirá solo en enseñar contenidos disciplinares sino, con ellos, en definir y plantear situaciones

---

<sup>2</sup> Blanco R. Y Messina G. (2010), *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello.



en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, habilidades y actitudes.

El proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el área de la educación física se basa en una intervención docente, que Delgado (2010) define como un término global en el que se quiere identificar todo lo referente al papel que asume el docente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas intervenciones no solo aluden al momento ejecutivo, sino también a la intervención en la planificación y diseño de la clase y a la intervención de la evaluación y control del proceso de enseñanza-aprendizaje, formándose las siguientes intervenciones desarrolladas por Delgado (2004):<sup>3</sup>

Los cambios culturales que se producen a lo largo de la vida, se reflejan en las funciones y contenidos de los profesores, del mismo modo, esto afecta a la formación que va sufriendo el profesorado. La educación ha ido evolucionando a lo largo de los tiempos con la pretensión de cambiar y adaptar el conocimiento de forma adecuada a los objetivos que en la sociedad persisten (McCulloch, 2007). Cada época y lugar ha tenido diferentes interpretaciones de las actividades físicas, mostrándose diversos significados de la Educación Física (EF) relacionada con la actividad con que se identifica: deporte, gimnasia, actividad física, ejercicio físico, etc. (Cardona, 2009)<sup>4</sup>. Esta diversidad de acepciones genera una posible intervención en un amplio campo de actuaciones pero a la vez, una falta de identidad (Narganes, 1999) que no hace sino minimizar el conocimiento de los logros que se podrían conseguirse con ella (Delgado, 2007).

---

<sup>3</sup> Delgado, M. A. (2004) "Análisis de enseñanza como instrumento para la mejora de la calidad de la educación física" Tercer congreso de la asociación de ciencias del deporte. Las ciencias de la actividad física y el deporte en el marco de la convergencia europea.

<sup>4</sup> Cardona Andújar, J. y otros (2009). Modelos de innovación educativa en la educación física. Madrid: UNED.

A través del deporte en la sociedad y en el ámbito escolar, la educación física se ha ido arraigando como materia educativa aunque creando en muchas ocasiones un desconocimiento motivado por las orientaciones y metodologías utilizadas por algunos docentes en sus clases. Pero la educación física, tiene unas connotaciones más importantes sobre la salud (Blair 2005) y sobre una serie de valores que se generan en las intervenciones didácticas (Som & Muros, 2007). García Ferrando (2010) realiza estudios con la intención de conocer las actitudes y hábitos de los españoles respecto al deporte y la práctica de actividad física. Constatando la importancia que el deporte y actividad física conlleva en nuestra sociedad (Oña, 2012). Por tanto, es importante dar a conocer el significado real de la Educación física (Blázquez, 2001) aunque muchos docentes la entiendan como un tiempo de descanso y de diversión (López, 2009).

Enseñar “en” y “para” la sociedad del conocimiento específicamente para la innovación en la educación física se exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje “colaborativo”; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados; comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada; trabajar y aprender en grupo; desarrollar la inteligencia emocional; desarrollar capacidades para el cambio, la resolución de problemas y el riesgo, y promover la confianza en los procesos y en las personas.

De ahí la propuesta de los docentes para basar su enseñanza en la investigación colaborativa, como contrapuntos, con la misión de ir más allá de las mismas para servir a valores como democracia, justicia social, humanitarismo e “identidad”. Convertirse en un docente “contrapunto” de la sociedad del conocimiento significa, preocuparse del carácter a la vez que de los resultados, del aprendizaje emocional a la vez que del aprendizaje cognitivo, del desarrollo personal y profesional a la vez que

del aprendizaje profesional, de la vida de grupo a la vez que del trabajo en grupo, del cuidado además de la cognición, de preservar la continuidad y la seguridad a la vez que se promueve el riesgo y el cambio a través de la colaboración dentro y fuera del aula universitaria.<sup>5</sup>

Durante los últimos treinta años, además del aumento de profesorado especialista, se ha producido también un incremento progresivo de profesionales en los centros educativos, bien de forma estable, bien mediante colaboraciones circunstanciales con profesionales del ámbito comunitario o local. Esta situación conlleva un aumento de la complejidad de la función docente y mayores exigencias de coordinación y trabajo en equipo, insuficientemente valoradas políticamente en su traducción en tiempos, necesidades de formación, redefinición de las tareas docentes, indagación (Escudero, 2006; San Fabián, 2006)

## **1.2. Formulación del Problema**

### **1.2.1. Problema general**

¿De qué manera la innovación influye en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014?

### **1.2.2. Problemas secundarios**

- ¿Cómo el nivel de innovación influye en el desarrollo de propuesta educativa validada para mejorar la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014?
- ¿En qué medida la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas influye en la investigación colaborativa en los

---

<sup>5</sup> Delgado, M. A., Medina, J., Viciano, J. y Gutierrez, R. (2007). Formación e innovación. Experiencias profesionales en la Enseñanza de la Educación Física. Granada Universidad de Granada. Centro de Formación Continua.

docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014?

- ¿De qué forma la investigación sistemática en base a experiencias influye en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014?
- ¿De qué manera el eje colaborativo, didáctico y sustantivo influyen en el desarrollo de la investigación colaborativa de los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014?

### **1.3. Justificación de la Investigación**

Uno de los mayores desafíos contemporáneos de las universidades en América Latina es la tarea de recuperar integralmente una función que se encuentra en la génesis de este tipo de instituciones en nuestra cultura occidental: la gestión de los conocimientos sociales.<sup>6</sup>

La universidad, desde sus orígenes, es una institución de características muy particulares, pues combina tareas de generación, asimilación y difusión de conocimientos sociales, en un contexto de autonomía respecto de los poderes civiles, religiosos o militares, y su financiamiento se apoya en el prestigio e influencia de sus integrantes. Dicho prestigio e influencia han estado sujetos a fluctuaciones a lo largo de los siglos, pero se puede afirmar que la Universidad ha sido una interfaz activa entre los conocimientos - importados, producidos o captados- de diversos orígenes y sus aplicaciones sociales en ámbitos tan diversos como la producción, el derecho, la política, las especialidades de la ingeniería y muchas otras. Sin embargo, la forma en que se transfiere o se produce la aplicación de conocimientos varía mucho más que el sentido final (o abstracto) de la actividad universitaria

---

<sup>6</sup> Delgado, M. A. (2007). Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente. Sevilla: Wanceulem.

Existe una impresión generalizada dentro de la investigación educativa sobre todo en la investigación y a partir de ello en la Educación Física en particular, estamos atravesando un periodo de confusión, donde se produce un escaso consenso en cuanto a qué investigar, cómo investigar y para qué investigar.

En este sentido, la diversidad de pareceres puede ser un factor enriquecedor para aportar luz en la innovación en la educación física, pero también un punto a favor a la hora de aunar esfuerzos y evitar las confrontaciones entre unas y otras líneas de investigación.

Esta sensación de inestabilidad paradigmática, ya identificada por Hellison (1988) dentro de nuestra área hace más de diez años, vislumbra el nacimiento de una corriente alternativa al modelo positivista imperante que determina una disciplina que cada día discurre más cercana del paradigma interpretativo en lo referente a las investigaciones pedagógicas

Tratando de definir el escenario actual en el que se mueve la investigación educativa en general, en primer lugar, coincide con lo ya expresado, evidenciando un giro significativo en cuanto al paradigma de referencia a utilizar

En la Educación física como carrera universitaria esta tendencia comienza también a ser evidente, el predominio del paradigma positivista (empirismo, analítico-empírico, behaviorista-radical o cuantitativo), dominante en la tradición investigadora de nuestra disciplina, debido a las fuertes vinculaciones de ésta con las ciencias fisiológicas, biomecánicas, cinestésicas o biológicas, está siendo

desplazado ante el fuerte impulso de investigaciones apoyadas en el paradigma interpretativo o crítico.<sup>7</sup>

Es por eso que la implantación de las nuevas tendencias no pasa necesariamente por la desaparición de la vigente sino que apuestan por la creación de un espacio de convivencia entre las dos grandes corrientes, (positivismo e interpretativa y crítica), relación asentada desde el reconocimiento de campos de estudio diferentes.

Es así que la “convivencia” puede ser la característica más importante que defina la investigación educativa en el área de educación física por eso a finales del siglo pasado y del inicio del actual. Esta postura es defendida dentro del área por Camerino(1994), que tratando de establecer una relación entre paradigmas, métodos y campos de aplicación, otorgaría al paradigma positivista en conjunción con una metodología cuantitativa, la investigación dentro del campo del deporte de elite, la didáctica tecnológica y el campo de la gestión y planificación.

El interpretativo, unido a metodología cualitativa, sería válido para el desarrollo de estudios dentro del campo de la etnomotricidad y la praxiología y por último, de cara a la realización de investigaciones en el campo de la formación inicial y permanente del profesorado y la recreación, considera que el paraguas crítico puede ser el que mejores expectativas ofrezca a este campo de estudio

Es así que la investigación colaborativa se encuentra actualmente cruzada por la utilización indiscriminada de múltiples metodologías y prácticas de investigación, pudiéndose definir como un campo inter y transdisciplinar que interfiere las humanidades, las ciencias sociales y físicas, apareciendo como multiparadigmático y multimetodológico.

---

<sup>7</sup> Devis, J. (2004). “Educación Física y Desarrollo del Currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa”. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.

(Denzin y Lincoln, 1994).

En definitiva, se trata de identificar las deficiencias de los diferentes paradigmas buscando la complementariedad que nos pueden ofrecer el resto de enfoques.

Es así que sin ánimo de confundir, que una base pedagógica específicamente la colaboración quiere establecer una complementariedad, en el sentido de que cualquier visión integradora no debería suponer un olvido de los principios de investigación colaborativa para la educación física una labor coherente, creíble y auténtica por parte del docente universitario investigador en el área de educación física.

#### **1.4. Objetivos de la Investigación**

##### **1.4.1. Objetivo General**

Determinar como la innovación influye en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014

##### **1.4.2. Objetivos Específicos**

- Analizar cómo el nivel de innovación influye en el desarrollo de propuesta educativa validada para mejorar la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014
- Verificar en que medida la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas influye en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014
- Analizar de qué forma la investigación sistemática en base a experiencias influye en la investigación colaborativa en los

docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014

- Analizar de qué manera el eje colaborativo, didáctico y sustantivo influyen en el desarrollo de la investigación colaborativa de los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014



## **CAPITULO II**

### **MARCO TEORICO**

#### **2.1. Antecedentes de investigación**

**En la tesis presentada por Zaragoza Casterad, Javier; Generelo Lanaspá; Julián Clemente, José (2008). titulada “Innovación docente en el marco universitario: una experiencia en el contexto de la formación inicial del maestro especialista en Educación”. Universidad de Zaragoza.**

El trabajo que presentamos se origina a partir de la preocupación de un grupo de profesores por dar respuesta a los nuevos perfiles docentes que la escuela nos demanda. Esta experiencia muestra los resultados de aplicar un proyecto interdisciplinar en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física, concretamente poniendo de manifiesto la conexión interdisciplinar entre dos asignaturas de la misma área de conocimiento, atendiendo sus contenidos de manera contextualizada y por tanto ligada a la propia realidad docente. Los resultados obtenidos y señalados por el alumnado demuestran la eficacia de esta práctica como estrategia para favorecer la interrelación de contenidos y el trabajo colaborativo en la formación universitaria.

**En la tesis presentada por Lourdes Montero Mesa (2011) en la tesis titulada “El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa” Universidad de Santiago de Compostela.**

El título nos sitúa ante el compromiso de poner en relación dos temas – colaboración del profesorado y formación permanente- social y profesionalmente relevantes y conceptualmente complejos. Habiendo aceptado este desafío, no queda más remedio que enfrentarme a la exploración de sus potenciales vínculos. Lo haré tratando, en primer

lugar, de escudriñar brevemente algunos significados de cada tema por separado con el propósito de situar mis puntos de partida. En segundo lugar, centraré mi esfuerzo en reflexionar sobre los vínculos entre la formación permanente del profesorado y la deseada cooperación de profesores y profesoras (entre sí y con otros profesionales). Utilizaré para hacerlo algunos de los resultados procedentes de una investigación sobre estudios de caso de proyectos de innovación educativa con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) llevada a cabo mediante una estrategia de investigación-acción colaborativa.

Nos situamos en un campo semántico amplio dónde términos como cooperación colaboración, participación, trabajo en equipo -del profesorado- son utilizados de manera indistinta como sinónimos; términos cargados de valor, cobijados por diferentes perspectivas teóricas, un buen número de autores interesados, evidencias empíricas dispares. Si hacemos el ejercicio de buscar los significados de esas palabras, observaremos que todas ellas se refieren a la idea de trabajar junto a otros, de esfuerzo común en pro de alguna meta, de apoyo y ayuda. Compartir, contribuir, coadyuvar, comunicar son otros de los términos implicados en esta amplia red semántica.

**En la tesis presentada por Elena Añel Cabanelas (2009) titulado “La utilidad de los recursos tecnológicos institucionales en las clases de educación física “ Universidad de Zaragoza.**

La materia troncal de la titulación de Magisterio denominada Nuevas tecnologías aplicadas a la educación tiene una importante carga de horas prácticas que el alumnado aprovecha a través de estrategias de aprendizaje individuales para alcanzar las competencias académicas y profesionales que dicha materia se plantea como objetivos.

En la especialidad de Educación Física se hace palpable la desconfianza de los futuros maestros ante la utilización de las nuevas tecnologías en sus clases. Para disuadir esta desconfianza se propone introducir y trabajar con recursos tecnológicos específicos relacionados con la educación física propuestos por el Ministerio de Educación. Ante una actitud más que positiva por parte del alumnado nos centramos en la utilización de EDUSPORT, un recurso que propone el desarrollo pedagógico para el área de educación física de los contenidos básicos.

**En la tesis presenta por Reynier Olivera Matos (2008) titulado “La superación del profesor de educación física en la universidad, esencial para el perfeccionamiento de sus competencias profesionales” Facultad de Cultura Física de Granma.**

En la metodológica de los profesores de Educación Física de la Universidad en su función como entrenadores del deporte Voleibol. Para la materialización de la investigación se toma una muestra de 4 profesores de Educación Física de las Universidades de Ciencias Médicas y la Universidad de Ciencias Informáticas que realizan la función de entrenadores de los equipos de Voleibol de estos centros universitarios.

Se emplean los métodos teórico histórico – lógico, analítico – sintético e inductivo – deductivo, del nivel empírico la entrevista no estructurada a los profesores, entrevista a metodólogos y la observación estructurada, además se utilizaron las técnicas de revisión de documentos y la encuesta. El procedimiento estadístico utilizado durante la investigación fue el cálculo porcentual.

A partir de la aplicación de estos métodos se obtiene el diagnóstico del estado actual de la preparación metodológica de los profesores que se desempeñan como entrenadores de los equipos de Voleibol, sobre esta

base y la sistematización teórica se elaboran las acciones metodológicas que permiten potenciar la preparación metodológica de estos profesores para enfrentarse al proceso de entrenamiento deportivo, lo cual puede extenderse a otros profesionales que realizan funciones similares en la actividad deportiva con énfasis en las Universidades. La investigación se plantea como objetivo elaborar acciones metodológicas para la preparación

**En la tesis presentada por Arturo Barraza Macías (2008) titulado La docencia innovadora como alternativa de cambio para nuestras universidades". Universidad Pedagógica de Durango**

La presente investigación constituye un fragmento del capítulo del libro denominado "Del docente estratégico al docente innovador. La transición necesaria", se cuestiona, centralmente, la orientación conceptual de los últimos cambios introducidos en la docencia universitaria en nuestro país; en contraparte se propone incorporar una orientación conceptual que conduzca a una docencia innovadora a partir de cuatro ejes: 1) Destacar la construcción de problemas, 2) Incorporación de la innovación educativa, 3) Sustituir la visión estratégica por una visión metodológica como orientación central de las soluciones innovadora, y 4) Promover el trabajo colegiado que involucre la cooperación y el dialogo en la construcción de problemas y de soluciones innovadoras.

**En la tesis presentada por Teresa Mauri, César Coll y Javier Onrubia. (2007) titulada "La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista". Universidad de Barcelona.**

El cambio de cultura docente en educación superior, propiciado por el desarrollo de las directrices de Bolonia, ha supuesto la puesta en marcha de numerosos propuestas de innovación docente y ha traído

como consecuencia la necesidad de evaluar la calidad de las mismas. En este marco, se ha desarrollado un proyecto de investigación para valorar el impacto de la innovación docente en la calidad de la enseñanza universitaria. Se han concretado las dimensiones base de la evaluación de la calidad y se han elaborado una serie de cinco instrumentos: tres para el profesor y dos para los alumnos. Los instrumentos han sido utilizados en la evaluación de la calidad de la docencia de tres propuestas de innovación de la docencia en la Universidad de Barcelona.

## **2.2. Bases Teóricas**

### **2.2.1. Innovación**

#### **Origen de la Innovación**

En la actualidad los educadores nos encontramos en una encrucijada, el asumir que la medida de todas las cosas en educación es la persona, y no los resultados observables y medibles productos de la escolaridad. En efecto, como dice el filósofo de la educación Richard Peters (1978), “son los valores y principios y no los resultados observables los que convierten un proceso en educativo”.

Como consecuencia de la industrialización se ha generado una simbiosis entre los procesos asociados a la producción de bienes y aquellos asociados a la escolaridad. Ambos buscan construir productos observables y medibles. Y esta situación tiene repercusiones en la actividad cotidiana de la institución escolar. Sobre todo en el ámbito de los niveles de concreción del diseño curricular, con todos sus efectos a nivel interaccional al interior del aula. Sin embargo, es necesario enfatizar que lo que hace que una acción sea educativa, según L. Stenhouse (1988), “no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción”. Así para L. Stenhouse la educación comprende cuatro procesos diferentes:

1. Entrenamiento, implica promover el desarrollo de habilidades técnicas
2. Instrucción, implica adquisición y retención de informaciones;
3. Iniciación, implica conformidad con determinadas normas y valores sociales;
4. Inducción, implica procesos orientados a facilitar el acceso al conocimiento, entendido como un conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento.

Es el último proceso quien le da significatividad y sentido a la acción educativa. Es el contacto mediado, graduado didácticamente entre los corpus de saberes y valores y los alumnos que entran en interacción construyendo y reconstruyendo conocimientos, perspectivas, visiones de la realidad. Esta inducción “posibilita una inserción crítica en los contextos socioculturales que circundan a los sujetos de la acción educativa” (Silva 1999)

Todo cambio no puede recibir el nombre de innovación. La innovación supone un cambio orientado y justificado, dentro de un Proyecto.<sup>8</sup> Según Valenzuela (1993): “Innovación educativa es un cambio deliberado y permanente en el tiempo, que introduce modificaciones significativas en el sistema de transferencia de conocimientos, actitudes, valores y destrezas, actuando sobre alguno o sobre todos los componentes de la función docente, con el fin de incrementar la calidad de su ser y de su operación.” De acuerdo con este autor, toda innovación supone una opción valórica y requiere de un contexto que le de soporte.

Según Morrish: “Una innovación es una mejora que se puede medir, que es resultado de una elección y un desarrollo deliberados, que es

---

<sup>8</sup> Valenzuela F., Alvaro, 1993. Aporte a la discusión de ideas sobre innovación y estrategias en la educación superior. En: CINDA, 1993. Innovación en la educación universitaria en América Latina. Santiago, Chile

duradera y no es probable que ocurra frecuentemente. Como proceso que obedece a un propósito, lo probable será que se relacione íntimamente con el desarrollo de la tecnología social de modo sustancial y no meramente por un cambio de aspecto llevado a cabo mediante la adopción de la jerga o términos técnicos de moda.”

Por su parte, Ferro dice que: “La innovación es un esfuerzo deliberado para mejorar una práctica, con relación a ciertos objetivos deseados. Implica la visión de un nuevo ser humano en un ambiente modificado e igualmente un proyecto de sociedad. En cada innovación, la finalidad misma de la educación está en juego.”<sup>9</sup>

Se requiere de una definición de consenso sobre el concepto de innovación pedagógica, que facilite en el futuro el trabajo de sistematización, la reflexión y el debate sobre las experiencias innovadoras. Tal definición será indispensable también para la aplicación de políticas nacionales de promoción, apoyo y estímulo a la innovación pedagógica.

### **Características de las innovaciones educativas**

Asumida como una acción que busca el desarrollo de la comprensión humana y se sustenta en una visión integral de la educación, en la actualidad la innovación educativa adquiere las siguientes características.

1. El cambio educativo y la innovación son experiencias personales que adquieren un significado particular en la práctica, ya que aquélla debe atender tanto los intereses colectivos como individuales.
2. La innovación permite establecer relaciones significativas entre distintos saberes de manera progresiva para ir adquiriendo una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad.

---

<sup>9</sup> Ferro, Jesús, 1993. Modelos innovativos y estrategias para generar cambios en la docencia universitaria. En: CINDA, 1993. Innovación en la educación universitaria en América Latina. Santiago, Chile.

3. La innovación trata de convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes.
4. La innovación trata de provocar la reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones del aula.
5. La innovación rompe con la clásica escisión entre concepción y ejecución, una división propia del mundo del trabajo y muy arraiga en la escuela mediante el saber del experto y el “no saber” del profesorado, mero aplicador de las propuestas y recetas que le dictan.
6. La innovación amplía el ámbito de autonomía pedagógica -que no socioeconómica de los centros y del profesorado.
7. La innovación apela a las razones y fines de la educación y a su continuo replanteamiento en función de los contextos específicos y cambiantes.
8. La innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento.
9. La innovación trata de traducir ideas en la práctica cotidiana, pero sin olvidarse nunca de la teoría, conceptos ambos indisociados.
10. La innovación hace que afloren deseos, inquietudes e intereses ocultos -o que habitualmente pasan desapercibidos- en el alumnado.
11. La innovación facilita la adquisición del conocimiento, pero también la comprensión de lo que da sentido al conocimiento.
12. La innovación facilita es conflictiva y genera un foco de agitación intelectual permanente.
13. En la innovación no hay instrucción sin educación, algo que, quizá por obvio y general, se olvida con demasiada frecuencia (Carbonell 2001: 19-20).

### **Clasificación de las innovaciones en la educación universitaria**

Las innovaciones pedagógicas en la universidad se pueden clasificar en función de los siguientes criterios



1. Punto de vista etiológico: pueden ser endógenas o exógenas, con subdivisiones que refieren al origen o fuente promotora específica del cambio.
2. Punto de vista organizacional: según el grado o amplitud de afectación de los patrones de organización de la institución, las innovaciones se pueden tipificar como “reforma”, innovación de nivel medio o innovación menor.
3. Punto de vista del contenido de los cambios: las innovaciones se pueden realizar en el “hardware”, en el “software” o en las relaciones interpersonales al interior de la institución universitaria.
4. Punto de vista del proceso de innovación: éste puede corresponder a un modelo de investigación y desarrollo, uno de interacción social, o uno de resolución de problemas.

Otros autores diferencian entre “innovaciones menores” e “innovaciones radicales”. Las primeras se diseñan para producir mejoras puntuales en la enseñanza, en tanto que las segundas se diseñan para cambiar valores y tradiciones culturales de la institución (por ejemplo, la elaboración curricular en equipo, la introducción del aprendizaje colaborativo o la autoevaluación). También hay quienes hablan de cambios “de primer y de segundo orden”. Los de primer orden modifican aspectos específicos de la enseñanza, en tanto que los de segundo orden buscan alterar la forma esencial de la organización en cuanto a sus metas, estructuras, roles, etc.

### **Clasificación de las innovaciones en la educación universitaria**

Las innovaciones pedagógicas en la universidad se pueden clasificar en función de los siguientes criterios:

1. Punto de vista etiológico: pueden ser endógenas o exógenas, con

subdivisiones que refieren al origen o fuente promotora específica del cambio.

2. Punto de vista organizacional: según el grado o amplitud de afectación de los patrones de organización de la institución, las innovaciones se pueden tipificar como “reforma”, innovación de nivel medio o innovación menor.
3. Punto de vista del contenido de los cambios: las innovaciones se pueden realizar en el “hardware”, en el “software” o en las relaciones interpersonales al interior de la institución universitaria.
4. Punto de vista del proceso de innovación: éste puede corresponder a un modelo de investigación y desarrollo, uno de interacción social, o uno de resolución de problemas.

Otros autores diferencian entre “innovaciones menores” e “innovaciones radicales”. Las primeras se diseñan para producir mejoras puntuales en la enseñanza, en tanto que las segundas se diseñan para cambiar valores y tradiciones culturales de la institución (por ejemplo, la elaboración curricular en equipo, la introducción del aprendizaje colaborativo o la autoevaluación). También hay quienes hablan de cambios “de primer y de segundo orden”. Los de primer orden modifican aspectos específicos de la enseñanza, en tanto que los de segundo orden buscan alterar la forma esencial de la organización en cuanto a sus metas, estructuras, roles, etc.

### **Modelos de innovación en la universidad**

Afortunadamente, el panorama actual de las innovaciones que se están llevando a cabo en las universidades es muy amplio y diversificado. Muchas personas e instancias están vinculadas en proyectos de innovación de muy variada naturaleza y proyección. Por eso resulta pertinente buscar algún sistema de

categorización. En ese sentido, hay muchas posibilidades de clasificación de las innovaciones. Las más habituales son las que las organizan:

- a) por tipos: según los *contenidos* a los que afecte la innovación (currículum, organización, relaciones interpersonales, etc.).

Un repaso somero a los contenidos de los proyectos de innovación que se presentan a las diversas convocatorias de las universidades deja bien a las claras que el contenido fundamental de las innovaciones suele tener que ver con la introducción de las TIC en la enseñanza. Hoy por hoy, las nuevas tecnologías constituyen el eje vertebrador del esfuerzo innovador en la docencia universitaria. Son muy minoritarias las iniciativas que están orientadas a la mejora de los métodos docentes o de los materiales que se les entregan a los estudiantes.

- b) por modalidades: según las diversas formas de llevarlas a cabo: individuales, grupales, de centro, etc. De origen externo, interno. Prescritas, guiadas, autogeneradas, etc.

Aunque la teoría didáctica ha dejado claro que la capacidad de impacto de las innovaciones está condicionada a la ruptura del individualismo (innovaciones en el seno de una clase son más fáciles de desarrollar pero poseen un impacto mínimo sobre la formación de los sujetos), la mayor parte de las innovaciones se mueven en ese ámbito. Esta circunstancia ha llevado a algunas universidades a imponer como condición o criterio de selección de las innovaciones el que éstas tuvieran que estar suscritas por más de un profesor: propuestas interdisciplinares, actuaciones transversales con varias

materias implicadas, etc.

- c) por niveles de impacto: según los ámbitos a los que afecta la innovación propuesta.

El nivel de impacto de una innovación puede variar mucho según el contenido de la innovación, los destinatarios de la misma y el tipo de instancias institucionales implicadas. En el punto siguiente analizamos estos niveles de impacto

### **El Rol del Docente como Investigador**

En la actualidad existe un acercamiento entre la derecha y la izquierda sobre la búsqueda de una alternativa que impida reducir la pedagogía al formalismo técnico y a la tarea de enseñar los contenidos, alejándola de los fines humanistas y acercándola cada vez más al positivismo neoliberal (Giroux 2001).

Es decir, se establece una dicotomía entre docencia, entendida como educación para el conocimiento experto, y educación, asumida como proceso de ilustración que compromete al sujeto en la construcción de su realidad personal, sociopolítica e histórica, es decir, educación para el pensamiento crítico.

En oposición a las modas neoliberales planteamos redefinir el rol de los docentes aceptando su papel y función como investigadores de primera línea de la realidad educativa que les toca vivir en sus diversos contextos. Investigar en las aulas tiene un sentido eminentemente práctico, ya que se busca convertir la investigación en una herramienta de autoformación ante las carencias formativas de Universidades e Institutos Pedagógicos y la tradición empírico-analítica instaurada en los centros educativos de manera generalizada.

También podemos añadir que hay una motivación perfectiva de la misma práctica docente ya ella puede ser mejorable y para ello es obligatorio problematizarla. Como señala Juan Borea en los diagnósticos es común “constatar la falta de motivación que hay en alumnos y profesores. Esta falta de motivación en parte tiene como fuente un currículo inadecuado” (Borea 2002).

De esta manera investigar en educación, desde la posición de la práctica docente, supone centrarse en una realidad compleja, con el deseo de mejorarla, transformarla, reformarla o, ¿por qué no?, sustituirla, si la situación y la institución lo permiten y los cambios están debidamente fundamentados.

“Investigar desde la práctica no es un ejercicio ocioso, ni burocrático, ni agradable. Es una necesidad que surge como respuesta a problemas cuya solución no viene dispuesta y empaquetada desde los centros teóricos de decisión” (Revenga 2002).

En tales circunstancias la investigación docente debe partir de teorías que le den orientación como una práctica social conscientemente desarrollada y que sólo puede ser entendida con relación al contexto dentro del cual los docentes encuentran sentido de lo que hacen y proponen como práctica (Carr y Kemmis 1988).

### **Características de la Investigación – Acción**

La transversalidad apuesta por la adopción de una metodología de investigación-acción dentro de la cual situar nuestra práctica docente. Este presupuesto significa un cambio fundamental en nuestro papel como profesionales de la educación, pero también del papel del alumnado y del conocimiento que se gestiona en el ámbito escolar.

Los planteamientos tradicionales, que responden a una concepción tecnocrática de la educación, limitan la práctica docente al marco de un currículum definido por “expertos” ajenos a la cotidianeidad del aula, normalizan la distinción entre teóricos y prácticos aceptando como natural la incapacidad de unos y otros para moverse en ambos espacios.

“La perspectiva propuesta por la investigación-acción supone una crítica radical de estos supuestos” (Celorio 1996).

El marco de investigación-acción facilita el puente entre la teoría y la práctica ayudando al profesorado, no sólo a la delimitación de problemas educativos sino a la toma de conciencia de los posicionamientos pedagógicos que orientan nuestras intervenciones en el aula. De esta forma es posible, que afloren nuestras propias contradicciones y las inherentes al sistema, generando un nuevo conocimiento que nos permitirá entrar en el ciclo de diseño-acción-evaluación y redefinición. Sólo desde este marco de autocontrol -individual y colectivo- se hace factible el protagonismo y la responsabilidad como agentes claves de la planificación curricular, ya que la experiencia de los 80 proyectos ejecutados en el año 2001 “está presente la idea que el currículo oficial no es suficiente, que es necesario complementarlo, y eso es lo que intentan” (Borea 2002: 3).

La metodología de investigación-acción cobra especial interés en las propuestas de definición del conjunto de proyectos que delimitarán la actividad de las Universidades. El Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de Aula necesitan de un grado de coherencia que sólo se puede dar tras el inicio de procesos en los cuales afloren todos los conflictos propios de la vida de cualquier centro. Por tales motivos el planteamiento de la investigación-acción, siguiendo las ideas de Kurt Lewin (1947), presenta las siguientes características:

1. Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir “el bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individualistas del bien.
2. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investiga sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías-en-la-acción” o “pruebas hipotéticas”, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción. La actitud reflexiva en la enseñanza como práctica social tiende a desvanecer la división entre prácticos e investigadores.

“La idea de investigación-acción de Lewin hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos” (Elliott 2000a:86).

### **El rol del docente**

Las diez sugerencias planteadas por Carl Rogers (1969), en su libro Libertad para Aprender:

1. El docente tiene mucho que ver con establecer la disposición de ánimo general o ambiente de la experiencia del grupo o de la clase;
2. El docente ayuda a producir y clarificar los propósitos de los individuos de la clase y los propósitos más generales del grupo;
3. Él/ella confía en el deseo de cada estudiante para implementar aquellos propósitos que tengan significado para él como la fuerza motivacional detrás del aprendizaje significativo;
4. Se esfuerza por organizar y hacer disponibles la más amplia gama de recursos para el aprendizaje;
5. Se considere a sí mismo/a como una fuente flexible a ser utilizada por el grupo;
6. En respuesta a las expresiones del grupo-curso, acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales, esforzándose por darle a cada aspecto el grado aproximado de énfasis que tiene para el individuo o grupo;
7. Cuando se ha establecido un ambiente de aceptación en la sala de clases, el docente es capaz, en forma creciente, de transformarse en un estudiante participante, un miembro del grupo, que expresa sus puntos de vista sólo como aquellos de un individuo;
8. Toma la iniciativa en compartir con el grupo -tanto sus sentimientos como sus pensamientos- de tal manera que no exija ni imponga sino que represente una manera personal de participación que los estudiantes pueden aceptar o no;
9. A través de la experiencia de la sala de clases, permanece alerta a las expresiones que indican sentimientos profundos o muy fuertes; y
10. En su función como docente/a, se esfuerza por reconocer y aceptar sus propias limitaciones.

### **Elementos de la Transición a la Innovación**

- De una cultura heterónoma al fomento de la autonomía.



- De un guión reactivo en el enfrentamiento de los problemas a una actitud proactiva.
- De la ética del oportunismo a la ética del esfuerzo.
- De la actitud de ganar a toda costa a una actitud negociadora.
- De la ética de la imagen y el despilfarro a la ética del carácter y la austeridad.
- Del individualismo a la solidaridad y el trabajo en equipo.
- Del exclusivismo al pluralismo.
- De la identidad y el igualitarismo a la contradicción y la diferencia.
- De la desesperanza a los escenarios guía.
- De la improvisación a la planeación flexible y el aprendizaje continuo.
- De una cultura necrófila a una que celebre y valore la vida en todas sus manifestaciones.
- Del mesianismo a la corresponsabilidad.
- De la superstición a la imaginación creadora.
- Del miedo al cambio, a la innovación (Aldana 2010)

### **Un nuevo concepto de docencia universitaria**

En la década de 1980 a 1990 se reconoció en América Latina que la función docente universitaria implica, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la sala de clases, un conjunto complejo de procesos y acciones que incluyen: la formulación de políticas docentes, la definición de concepciones curriculares, la definición de los perfiles profesionales y del campo ocupacional de los egresados, la selección de los estudiantes, la evaluación y supervisión de los aprendizajes y del proceso educativo en su conjunto y –por supuesto- el perfeccionamiento y actualización de los profesores<sup>10</sup>

Más adelante, como resultado del intercambio y la sistematización de experiencias de universidades latinoamericanas, se reconocen los

---

<sup>10</sup> CINDA, 2008. Pedagogía universitaria en América Latina. Conceptualización de la función docente universitaria. Santiago.

siguientes siete rubros de la gestión de la docencia:

- **La gestión del currículo: comprende** el desarrollo curricular (concepción, perfiles, planes de estudio, programas o sílabos, evaluación y actualización de perfiles, planes y programas) y la acción pedagógica (metodologías centradas en el estudiante, integración entre teoría y práctica, focalización en el aprendizaje).
- **Gestión de asuntos estudiantiles: tareas** asociadas a la atención del estudiante en su paso por la universidad (difusión de programas, selección, registro y control de avance individual, orientación y tutoría vocacional y personal, otorgamiento de certificados, grados y títulos, determinación de calendarios y horarios, apoyo a actividades extra programáticas, apoyo a organizaciones estudiantiles, bienestar estudiantil).
- **Gestión de personal docente: tareas** propias del desarrollo del cuerpo docente (criterios de contratación, procesos de selección, definición de carga horaria, perfeccionamiento pedagógico, evaluación del desempeño y carrera académica).
- **Gestión de los recursos materiales:** determinar las necesidades, asegurar la disponibilidad y lograr el buen uso de los recursos de infraestructura, de equipamiento y de apoyo para la docencia.
- **Gestión de recursos de información:** especificar las demandas y lograr el acceso y uso de los recursos de información (bibliotecas y recursos informáticos, acceso a redes interactivas -teléfono, correo electrónico- y de sistematización de información –bases de datos)
- **Gestión del funcionamiento administrativo y de organización**

**de apoyo a la docencia:** aplicación de métodos de planificación, administración y evaluación organizacional.

- **Planificación y evaluación global de la docencia:** gestión globalizada de la docencia (definir políticas, metas, responsabilidades, normas y reglamentos, evaluación de la función docente).

A estos siete rubros debe agregarse la gestión de la investigación para la docencia, como actividad transversal y permanente, indispensable para proveer los conocimientos que permiten innovar y también para validar los procesos y procedimientos en relación con cada uno de los rubros mencionados.

Cabe preguntarse si la pedagogía universitaria está implicada en cada uno de estos rubros de la gestión docente, entre los cuales la acción pedagógica propiamente tal está considerada sólo como un aspecto del primero de ellos: la gestión del currículo. En la visión actual de la docencia es muy difícil separar los aspectos curriculares y didácticos de los que se refieren a la gestión y la administración, en la medida que todos ellos inciden sobre la naturaleza y efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y tienen sustento en un enfoque pedagógico, ya sea que éste sea explícito o no.

La comprensión holística de la función docente llevó a una nueva definición de la calidad de la docencia universitaria, en la que se adoptan ciertas dimensiones y componentes comunes; pero a la vez se concluye que su concreción y evaluación debe darse de acuerdo con los valores y criterios de excelencia académica propios de cada institución.<sup>11</sup> El contexto institucional es reconocido como un factor

---

<sup>11</sup> Ver: CINDA, 20100. Calidad de la docencia universitaria un América Latina y el Caribe. Políticas, gestión y recursos. Santiago. Las dimensiones de la calidad de la docencia universitaria son: efectividad, eficiencia, eficacia, diponibilidad de los recursos, procesos, y

crucial de la calidad, por lo cual en los años siguientes se otorga una importancia creciente a los procesos de autoevaluación y de acreditación institucional.

Por otro lado, el concepto de docencia universitaria también ha cambiado en los últimos años como consecuencia de las nuevas demandas del contexto económico y social a los egresados de la educación superior y por el rápido desarrollo y generalización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Lo primero – las nuevas exigencias del mundo del trabajo y de la convivencia social- obliga a repensar los planes de estudio, con énfasis en la formación de personas creativas y capaces de seguir aprendiendo y renovándose; lo segundo, permite y a la vez exige que se sustituya el modelo de docencia centrado en la clase expositiva tradicional por otro en el que los alumnos acceden a un sistema diverso y complejo de información y comunicación multimedia, en el que se combinan situaciones presenciales y no presenciales, en tiempo real y en tiempo diferido.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO<sup>12</sup> contempla en sus diversos artículos los siguientes desafíos para una docencia universitaria proyectada para el siglo que comienza:

- a) Creación y adaptación permanente de programas de formación de profesionales en respuesta a las necesidades presentes y futuras.
- b) Funcionamiento de un “espacio” o sistema para el aprendizaje permanente con flexibilidad en los tiempos y rutas de formación profesional y post profesional.
- c) Evaluación constante de la pertinencia social de los programas y

---

relevancia. Cada una de ellas se traduce en un conjunto de indicadores que permiten evaluar la calidad de la función docente

<sup>12</sup> UNESCO, 2008. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior, París 5 – 9 de octubre de 1998.

actividades formativas.

- d) Funcionamiento de programas y oportunidades para el aprendizaje en el trabajo o compatibles con la actividad laboral, así como mecanismos de evaluación y reconocimiento de conocimientos adquiridos en el trabajo.
- e) Servicios de apoyo al estudiante, considerado como el centro de las actividades docentes.
- f) Renovación curricular, didáctica y de métodos y medios para el aprendizaje en base al desarrollo de la pedagogía.
- g) Elaboración de materiales didácticos consistentes con los nuevos enfoques didácticos.
- h) Funcionamiento de un sistema de evaluación de los aprendizajes.

Los retos y lineamientos aprobados en París en 1998 tienen un contenido genérico y universal, que debe ser adecuado a la realidad concreta de cada país. ¿Qué significado particular deben tener para el Perú? ¿Cuál es el rol de las universidades peruanas en el contexto actual? Y, más específicamente para el tema de este trabajo: ¿Cómo se expresa la definición de este rol en el ámbito de la pedagogía universitaria? Es necesario reconocer y delimitar el aporte que la pedagogía universitaria puede hacer a la realización de las grandes tareas nacionales, entre las cuales es necesario destacar: la consolidación de una identidad nacional pluricultural; la superación de la exclusión y de la pobreza extrema; la construcción de una convivencia democrática sustentada en la ética y en el ejercicio de deberes y derechos; el desarrollo científico y tecnológico; el crecimiento de la capacidad productiva y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los peruanos.

De otro lado, el desarrollo de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía en las últimas décadas ha confirmado ampliamente los cuestionamientos que desde tiempo atrás formulaban muchos

educadores y psicólogos al enfoque tradicional de la enseñanza, centrado en los contenidos de información y no en las necesidades y los procesos personales y grupales de los estudiantes. Las universidades peruanas han ido progresivamente incorporando, tanto en su discurso como en la práctica de la gestión y de la docencia, el nuevo enfoque pedagógico que centra la atención en los alumnos como sujetos del aprendizaje.

Así, por ejemplo, la Universidad Peruana Cayetano Heredia ha expresado en un importante documento oficial que: *“Las instituciones educativas están actualmente preocupadas por superar la situación en la cual los alumnos acumulan conocimientos, por medio de un rol docente basado casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos. El desarrollo pedagógico y tecnológico hace posible que los conocimientos del profesor estén al alcance del alumno que sepa usar los medios, por lo que su rol debe orientarse hacia facilitar y asesorar la búsqueda y el procesamiento de esta información. Por el contrario, las situaciones de incertidumbre y las actuales condiciones de vida generan muchas veces inestabilidad emocional; es preciso entonces que las instituciones educativas actúen como espacios de comunicación y socialización de estos problemas. En resumen el rol del profesor que se inscribe en el cambio, deberá centrarse especialmente en animar los autoaprendizajes y promover la salud mental de los estudiantes.”*<sup>13</sup>

La gestión para fortalecer la calidad de la docencia para el futuro se focaliza, para Cinda, en tres aspectos operativos: el desarrollo de la creatividad, la preparación y uso de los medios y materiales educativos, y la educación no presencial.

---

<sup>13</sup> UPCH, 2007. Propuesta para la Reestructuración Orgánica y Funcional de la UPCH, aprobada por la Asamblea Universitaria.

Una de las características que más se demandará de los profesionales en las próximas décadas, según este planteamiento, es la creatividad y la capacidad de innovación, por lo cual todos los programas de formación de profesionales y de graduados deben incorporar estrategias para el desarrollo del pensamiento y la acción creativos. Para ello hace falta investigar sobre las técnicas y los procesos de la creatividad y capacitar a los docentes universitarios en su aplicación.

Por otro lado, la “educación mediatizada” es aquella en que la relación entre el profesor o un equipo de docentes con los estudiantes está mediada por un conjunto de recursos para el aprendizaje (medios y materiales). Los recursos amplifican la labor del profesor y mejoran los procesos de transferencia de conocimientos e información entre docentes y estudiantes. Destaca el computador y los programas didácticos asociados a él como el recurso con más potencialidad. Las estrategias docentes que incorporan el uso de medios y materiales, sobre todo los más sofisticados, implican costo, tiempo y trabajo muy especializado para la preparación y aplicación del material, pero estos pueden verse compensados por la magnitud de la cobertura y por los bajos costos de operación una vez que el sistema está instalado y funcionando.

En la educación no presencial, toda la actividad rutinaria de transferencia simple de información al estudiante, se realiza en forma mediatizada (mediante un texto u otro material) y como trabajo personal. Las sesiones presenciales, mucho menos frecuentes que en la educación convencional, se destinan a la profundización de los aspectos más complejos y a la puesta en común de los aprendizajes personales. Esta modalidad permite atender a poblaciones masivas de estudiantes con bajos costos de operación y necesidades menores de infraestructura, llegar a zonas apartadas y adaptar los contenidos, los materiales y los tiempos a las capacidades y los ritmos de aprendizaje

diferentes de los estudiantes. Es una modalidad centrada en el aprendizaje más que en la enseñanza.

Un aspecto no considerado en el texto de CINDA, pero sin duda importante para el éxito en la vida profesional y en los nuevos procesos de educación permanente - cada vez más centrados en la actividad, la iniciativa y la disciplina personal de los estudiantes-, es el desarrollo de estrategias y habilidades para el aprendizaje independiente, en el marco de la metacognición.

En un contexto tan cambiante como el actual, los estudiantes y los profesionales necesitan saber aprender, para seguir formándose a lo largo de toda la vida.

### **La necesidad de innovar en la educación universitaria**

La necesidad de innovar en la docencia universitaria parece estar bastante reconocida en las instituciones de educación superior, al menos en lo que a enunciados e intenciones se refiere. Los factores que hoy presionan y exigen el cambio en las universidades tienen su origen en los grandes procesos sociales, económicos y culturales del mundo actual, las necesidades y exigencias vinculadas a los nuevos conceptos del desarrollo personal y los derechos individuales, el rápido desarrollo del conocimiento –en especial la ciencia y la tecnología- y el importante avance logrado en los últimos años por la psicología y por la pedagogía. A continuación se presenta una breve descripción de algunos de esos factores<sup>14</sup> y de los cambios que estos exigen.

### **Demandas que surgen del avance científico tecnológico**

Los fenómenos se estudian cada vez con una mayor variedad de enfoques metodológicos; las respuestas son más complejas y

---

<sup>14</sup> González, Luis Eduardo (2003). En: CINDA, 2003. Innovación en la educación universitaria en América Latina. Santiago, Chile



multifacéticas y en muchos casos se constata que no existen respuestas únicas. En consecuencia, la clase expositiva tradicional es obviamente insuficiente y tiene que ser complementada con otros medios, procedimientos y metodologías.

El avance tecnológico y la interconexión de las ciencias hacen necesario el uso de simuladores y de metodologías que generen procesos heurísticos para provocar aprendizajes complejos. La velocidad del cambio científico y tecnológico “plantea la necesidad de establecer un proceso de educación permanente con currículos recurrentes que dejen siempre abierta la posibilidad de una continua actualización.” (p. 22)

### **Demandas sociales generadas por los cambios de la población que accede a la educación superior**

La masividad y la heterogeneidad (etérea, social, cultural, académica) de la población universitaria exige el uso de un modelo que responda a las diferencias, para el cual son funcionales la educación mediatizada, los estudios a distancia y el uso de tecnologías computacionales.<sup>15</sup>

### **Demandas de nuevos roles profesionales y de la interdisciplinariedad**

El medio laboral cada vez más exige actuar en grupos multidisciplinarios y manejar conocimientos amplios que permitan interrelacionar disciplinas para abordar problemas complejos. La capacidad para especializarse y auto perfeccionarse constantemente en el empleo es una necesidad que obliga a una revisión curricular, tanto en términos de los perfiles y objetivos a lograr como de los procesos educativos para alcanzarlos.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Gigante, Elba, 2009. La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género. Documento de trabajo. PROEIB Andes, Cochabamba

<sup>16</sup> Luis Enrique, 2007. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Revista Iberoamericana de Educación, N°13, enero-abril.

### **Demandas que devienen del cambio en los sistemas de almacenamiento de la información**

La cantidad y disponibilidad de información almacenada externamente y su creciente importancia obliga a formar profesionales que más que poseer mucha información, conozcan las fuentes, tengan capacidad para acceder a la información en forma oportuna y para usarla con eficiencia. Tal cosa obliga a considerar cambios en el currículo y en los sistemas de enseñanza.

### **Demandas de la enseñanza activa**

Las exigencias de autoaprendizaje y de capacidad para enfrentar con autonomía situaciones no previstas, obligan a introducir en la formación universitaria desde muy temprano experiencias que desarrollen estrategias y habilidades para el aprendizaje independiente.

### **Demandas del cambio constante**

El cambio constante en el contexto y en las tecnologías exige una educación que prepare para la versatilidad y el cambio. Se necesita una formación básica sólida y habilidades para la síntesis y para la creatividad, además de actitudes y características de madurez emocional que faciliten la adaptación y la participación crítica en las nuevas situaciones.

Además de lo anterior habría que considerar las implicancias que tiene para la pedagogía universitaria en el Perú el desarrollo del proceso mundial de apertura de las fronteras y de interrelación de las economías llamado “globalización”. Este es un tema por desarrollar, que sin duda debe ser abordado desde al menos dos puntos de vista complementarios: el de la formación para la participación competitiva de los profesionales peruanos en un entorno laboral internacionalizado y el de la conservación, el desarrollo y la proyección internacional de la

identidad y de los saberes propios de las culturas locales y nacional.<sup>17</sup>

Otra perspectiva que puede ser tomada en cuenta para la identificación de requerimientos de innovación pedagógica en las universidades, es la que surge desde una mirada comprensiva y holística del desarrollo personal de los estudiantes. Un modelo integral y transdisciplinario de las dimensiones del desarrollo personal se encuentra en la matriz de necesidades humanas fundamentales planteada por Max-Neef y otros en el marco de sus propuestas para el desarrollo a escala humana.<sup>18</sup> Las necesidades fundamentales consideradas por ellos son nueve: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

El propósito de satisfacer necesidades fundamentales del individuo lleva a la exigencia de innovar en la pedagogía para que los procesos educativos sean en sí mismos satisfactores de algunas necesidades, por un lado, pero que al mismo tiempo preparen a las personas para que puedan proveerse de satisfactores para atender las otras necesidades, sobre todo las más complejas. Desde el punto de vista del desarrollo humano, todas las personas tienen derecho a satisfacer todas sus necesidades fundamentales. El tema de las demandas que surgen del enfoque del desarrollo humano para la pedagogía y la docencia universitaria requiere de un proceso de elaboración y de debate que está pendiente.

Finalmente, si bien parece evidente que la pedagogía universitaria peruana tiene que renovarse para responder a retos antiguos y nuevos, también es prudente alertar sobre los riesgos de introducir cambios en el proceso educativo de un modo excesivo e indiscriminado. Algunos especialistas en otros países afirman que lo que caracteriza

---

<sup>17</sup> Gacel-Avila, Jocelyne, 2009. Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y lineamientos. México

con mayor dramatismo la situación actual de la educación es la multiplicidad y variedad de cambios que se pretenden introducir simultáneamente; la sobrecarga de cambios fragmentados, descoordinados y efímeros es, en opinión de algunos de ellos, uno de los problemas más serios de los sistemas educativos

### **Pensamiento Innovador**

Siguiendo las ideas de Graciela Aldana de Conde (1996) presentamos la relación de habilidades necesarias para la innovación educativa:

1. Flexibilidad. Es la capacidad de ver un problema o una situación, o cualquier tarea por realizar, desde diferentes puntos de vista; esto es, tener el hábito de analizar cualquier asunto utilizando una gran variedad de categorías.

Es también la movilidad, pues el pensamiento se dirige de un aspecto a otro, sin quedarse atrapado en la primera categoría que se nos ocurre. La flexibilidad implica la capacidad de tolerar lo ambiguo, lo contradictorio, lo múltiple.

Implica igualmente receptividad a otros puntos de vista, un esfuerzo intencional por buscar relaciones, por alejarse de los puntos de vista parcializados y excluyentes en el análisis de las situaciones.

2. Imaginación. Es el rasgo que usualmente asociamos más con lo creativo es aquello que es diferente, novedoso, que plantea una nueva relación, que rompe un esquema y por eso al comienzo causa sorpresa y, en algunos casos, risa. Esta novedad es posible gracias a la imaginación, cuya raíz etimológica proviene de la imagen. La imaginación nos permite abstraernos de lo real, generar imágenes vívidas acerca de cómo nos gustaría transformar la realidad, darle vida a nuevas posibilidades, plantear utopías, reencontrarnos con nuestra capacidad de desear, de reinventar y crear.

Esta habilidad del pensamiento creativo es una de las que más enemigos tiene pues en aras de ser realistas, prácticos y lógicos, matamos muchas ideas novedosas simplemente porque no casan con nuestra forma habitual de pensar.

3. Elaboración. Las ideas y en general los proyectos creativos, usualmente son el resultado de un largo proceso, en el cual se requiere emplear altas dosis de energía y trabajo con el fin de darle un acabado a la idea o producto creativo.

Se requiere tener la capacidad de diseñar el desarrollo de la idea planteando la ejecución o puesta en marcha. Conviene aclarar que si bien hay momentos en los que uno puede (y debe) darse el lujo de olvidarse de las leyes, las restricciones y las normas para poder pensar con entera libertad, en otros momentos se requiere muchos ensayos, evaluaciones, modificaciones, los cuales implican una gran disciplina, juicio crítico y tolerancia a la frustración.

4. Opacidad. En términos de las habilidades del pensamiento creativo, la opacidad se refiere a la riqueza de posibilidades interpretativas que pueden sugerir una idea o pintura que no se limitan a reproducir textualmente la realidad, o una película cuya trama y final no son evidentes sino sorprendentes y evocadores de diferentes sentimientos, hipótesis y posibilidades.

La opacidad se refiere pues, a la capacidad de generar un producto que involucre la posibilidad de ser recreado por parte del receptor. Las metáforas son excelentes ejemplos de opacidad, pues obligan al individuo a seguir el rastro del pensamiento de quien la originó y a descubrir los diferentes significados que encierran.

5. Actividad combinatoria. Todos, a lo largo de la vida, vamos acumulando una cantidad de ideas, experiencias, sensaciones, imágenes e intuiciones que podemos relacionar y combinar de múltiples formas. Sin embargo, mantenemos subutilizada toda esa información tan variada y no la aprovechamos para combinarla y establecer nuevas síntesis

La persona creativa utiliza toda esta información para establecer nuevas elaboraciones a partir de las transformaciones de la información disponible.

6. Fluidez. La persona creativa puede generar gran cantidad de ideas en corto tiempo; aunque esta característica aislada no garantiza la calidad de las ideas, si es un componente importante, pues en la medida que generamos más y más ideas, nos vamos alejando de lo ya conocido, de lo obvio y lo convencional.

Fijarse cuotas de ideas para enfrentar cualquier situación ayuda mucho a convertir la fluidez en un nuevo hábito de pensamiento. No desistir hasta haber logrado generar el número de ideas propuesto. Hacer de la "lluvia de ideas" una manera natural de enfrentar esta situación nueva, no solo desarrolla esta habilidad sino que nos vuelve más recursivos en el abordaje de nuestra cotidianidad (Aldana 2010: 31-35).

### **Elementos para una teoría de la innovación**

El término de innovación es ampliamente utilizado en el ámbito educativo pero no siempre que se habla de innovación se está haciendo referencia a lo mismo. En relación con el término mismo se encuentran diferentes denominaciones; algunos autores utilizan simplemente el de innovación, mientras que otros emplean términos como innovaciones educacionales, innovaciones en educación, innovaciones educativas o

innovaciones con efecto educativo, siendo el más utilizado el de innovación educativa (Blanco y Messina, 2000).

El hecho de que un término sea el más utilizado, no lo hace el más claro, en ese sentido Blanco y Messina (2000) reconocen que el primer problema al que se enfrentaron al elaborar el estado del arte sobre la innovación educativa en América Latina fue el que tiene que ver con el concepto mismo de innovación y con la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permita identificar qué es o no innovador.

Esta afirmación, que ilustra y sintetiza el estado del arte sobre la innovación educativa, queda confirmada cuando se observa que los principales estudios sobre la innovación educativa han procedido bajo una lógica inductiva, esto es, se analizan las experiencias que se han realizado y sobre ellas se teoriza (v.gr. Huberman, 1973; Havelock y Huberman, 1980; Sancho, Hernández, Carbonell, Sánchez-Cortés y Simo (2003); Parra, Castañeda, Camargo y Tedesco (2007); Blanco y Messina, 2000; etc.). Estas teorizaciones son utilizadas recurrentemente en las discusiones conceptuales y prácticas que se desarrollan alrededor del término “innovación educativa”, al grado de que algunos autores han llegado a acuñar el término “teoría de la innovación” para referirse a los aportes de estos autores.

En sentido estricto, es menester reconocer que no se cuenta con los elementos suficientes para hablar de una Teoría de la Innovación, pero el uso de dicho término es pertinente, si se considera remite a un campo de estudio en proceso de construcción donde los encuentros son más frecuentes que los desencuentros. Esta pertinencia lo convierte en utilizable para la elaboración de la presente investigación.

Los principios explicativos que definirían la “Teoría de la Innovación” y que se tomarán como base para la presente investigación son los siguientes:

- Las innovaciones son definidas como procesos de resolución de problemas.
- Una buena innovación es aquella que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo o pedagógico con los cuales necesariamente interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad, de la cobertura, y la eficiencia.
- La diferencia central entre innovación y cambio radica en que la primera se planifica, situación que aumenta las probabilidades de lograr el cambio deseado.
- Cuando más ambiciosos son los cambios, menos posibilidad de lograrlos o más exposición al fracaso.
- Entre los factores estratégicos más importantes para que la innovación se realice, se destacan la resolución de problemas con participación local y la receptividad en materia de aportaciones.
- Si bien la innovación se caracteriza por su complejidad, es posible identificar algunos elementos que definen a un sistema innovador, tales como surgir desde el profesorado, poner en conflicto las creencias de los docentes y plantear otra forma de enseñar y aprender.
- Un sistema innovador sigue la dirección de "abajo-arriba", las propuestas de cambio son presentadas como hipótesis, las contradicciones son asumidas como parte de la historia y la experiencia está abierta al contraste con otros colectivos de profesores.
- Las innovaciones se caracterizan por una diversidad de formas, modalidades y alcances e implican tanto cambios en las actividades como en las actitudes.



- Los principales obstáculos identificados son la centralización excesiva, la posición defensiva del personal docente, la ausencia de un agente de cambio, el enlace insuficiente entre teoría y práctica y la falta de conocimientos acerca de los procesos educativos por parte de padres, funcionarios locales y funcionarios administrativos del campo de la educación.
- Existen seis tipos de cambio: sustitución, alteración, adición, reestructuración, eliminación y reforzamiento.
- Existen tres modelos para comprender el cambio en educación, el modelo de “investigación y desarrollo”, el modelo de “interacción social” y el modelo de “solución de problemas”.
- En los sistemas descentralizados se deja un mayor margen de iniciativa a las personas, mientras que en los sistemas centralizados existe más tendencia a la imposición de las innovaciones.
- Si las innovaciones entran en contradicción con los valores de las personas tienen pocas posibilidades de éxito.
- Es necesario apoyar institucionalmente a los innovadores y, para ello, se debe trabajar en torno a tres dimensiones:
  - a) la autonomía institucional acompañada de la creación de redes y de servicios centrales de apoyo;
  - b) la profesionalización de los docentes; y
  - c) una política.

### **Ámbitos de la innovación educativa**

La definición de los ámbitos a tomar en consideración para procesos de innovación puede ser abordadas bajo diferentes perspectivas: desde las perspectivas reduccionistas que centran su atención exclusivamente en el proceso de enseñanza (Morrís, 1978, Blanco y Messina, 2010 y Libedisnski 2001) hasta la perspectivas más comprehensivas e integradoras que intentan recuperar diferentes ámbitos para la innovación educativa (Rivas, 2003 y ANUIES, 2003).

Para la elaboración del presente trabajo se decidió tomar como base la estructura analítica propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2003) que precisa cinco ámbitos de innovación:

1. planes y programas de estudio,
2. proceso educativo,
3. uso de tecnologías de información y comunicación,
4. modalidades alternativas para el aprendizaje y
5. gobierno dirección y gestión.

a) Planes y programas de estudio

La innovación educativa en esta dimensión tiene como objetivo central la formación integral del estudiante, formación que involucra todas las dimensiones, no sólo la intelectual: Conocimientos, Habilidades, Actitudes y valores.

Para el logro de estos objetivos se plantea como estrategia central la flexibilidad curricular, sea a nivel de contenido y modalidad, de tiempo y secuencia y/o de espacios.

Esta estrategia deriva en una serie de ventajas para la institución:

- Eleva la calidad, amplía la diversidad y mantiene actualizada la oferta.
- Ha probado su eficacia para abatir la reprobación y la deserción.
- Exige modelos administrativos ágiles y eficientes.
- Propicia el diseño de reglas para la movilidad, el intercambio y la internacionalización de profesores y estudiantes.

Esta dimensión en términos operativos se concreta en los siguientes indicadores:

- Fundamentación diagnóstica de calidad.
- Criterios orientadores para la innovación.

- Tutorías.
- Nuevos modelos de evaluación, acreditación y certificación de competencias.
- Nuevos modelos de aprendizaje a través de nuevas tecnologías.

b) proceso educativo

La dimensión proceso educativo se concreta en los siguientes rubros: el proceso de aprendizaje, el proceso de enseñanza, formación docente y recursos y materiales de aprendizaje.

La innovación del aprendizaje implica diversos aspectos que conducen a la búsqueda de un aprendizaje: significativo, autogestivo, integral y metacognitivo.

El aprendizaje visto bajo esta óptica constituye el núcleo central de la propuesta cognitiva del aprender a aprender.

La innovación en la enseñanza significa acompañamiento, mediación y coparticipación en la construcción de conocimiento.

Esta concepción remite a la enseñanza como:

- Un proceso planificado.
- Una construcción conjunta.
- Una tarea creativa.
- Una práctica sujeta al aprendizaje.

Paralelamente a la innovación en estos dos rubros, y como condición determinante para su concreción, las Instituciones de Educación Superior deben institucionalizar: la formación docente para la innovación, la elaboración de materiales y medios didácticos y la generación de modelos de diseño didáctico (flexibles).

c) Uso de tecnologías de información y comunicación

El uso de tecnologías de información y comunicación se respalda en la llamada plataforma tecnológica educativa que se concreta a su vez en dos componentes esenciales: los modelos educativos innovadores y el sistema de educación a distancia (vid supra).

El primer componente se constituye por los siguientes rubros: ambientes de aprendizaje, bancos de datos, programas de capacitación y certificación y academias multidisciplinares de profesores.

El segundo componente se constituye por los siguientes rubros: programas de instrucción personalizada sobre demanda, columna de medios y aplicaciones de tecnología educativa.

d) Modalidades alternativas para el aprendizaje

El aprendizaje que se desarrolla actualmente en la inmensa mayoría de las instituciones educativas presenta, hasta este momento, las siguientes características:

- Un currículo rígido.
- Un lugar para trabajar, que es el salón de clases.
- Un tiempo establecido para el aprendizaje de carácter fijo y predeterminado.
- Una docencia excesiva, obligatoria y asignada por la institución, y sobre todo.
- Un grupo escolar tradicional que determina los mismos compañeros de estudio.

Plantear un modelo alternativo para el aprendizaje, implica un modelo con las siguientes características:

- Un currículo flexible y con materias optativas.
- Una movilidad del estudiante y por ende del conocimiento que se genera,

- La diversificación de ambientes de aprendizajes.
- La adecuación de la educación a los ritmos, condiciones y procesos de aprendizaje de los alumnos.
- Una docencia optativa como apoyo al aprendizaje.
- En síntesis, una comunidad de aprendizaje que se desarrolle en ambientes diversos.

e) Gobierno, dirección y gestión.

La gestión institucional presenta en la actualidad una serie de retos, entre los que destacan la confusión en la conceptualización y en la ejecución de las acciones de gobierno, dirección y gestión,

La actitud pasiva y respuesta acrítica en la implementación de las políticas y sus programas y la legislación rígida.

Ante estos retos la transformación de la gestión institucional debe descansar sobre cuatro ejes:

1. Estudio de experiencias con propósitos de aprendizajes y lecciones.
2. Capacitación del personal.
3. Trayectoria de actores y sus formas de actuación.
4. Flexibilización de la legislación universitaria.

## **2.2.2. Investigación colaborativa**

### **Definición**

La investigación acción colaborativa puede ser definida como la construcción de una red multisectorial que une a investigadores, diseñadores de programas y miembros de la comunidad y grupo de estudio, con el objetivo explícito de utilizar la investigación como una herramienta para resolver conjuntamente problemas y promover cambios sociales. En la investigación acción colaborativa un grupo de profesionales define, armoniza y realiza el estudio de alguna

problemática de interés común. Su propósito es dar respuesta a necesidades organizativas y/o comunitarias formuladas por aquéllos que están más afectados por el problema y su solución (Álvarez y García, 1996). La colaboración implica que cada equipo participa en la planificación, la puesta en práctica, el análisis y la comunicación de la investigación y que los miembros del equipo aportan destrezas y experiencias únicas a un proceso colectivo.

Este tipo de investigación es una forma particular de generación de conocimiento, en la que se observan los siguientes aspectos:

- a) Se destaca la importancia del tipo de clima social que construyen los integrantes del grupo de trabajo, que les permita avanzar en la consecución de los objetivos establecidos;
- b) La exigencia de una metodología rigurosa para enfrentarse a la construcción de conocimiento.
- c) la forma o el  
estilo de construir, asumir y aplicar el conocimiento

### **La investigación colaborativa**

La investigación colaborativa es considerada por J.M. Escudero (2003, p. 194), como “una práctica de indagación que ha de inspirarse en ciertos criterios generales de orientación en vez de un conjunto de pasos y procedimientos a aplicar”.

Es fundamentalmente una tarea indagadora que requiere especialmente de la reflexión profunda para generar una forma de pensamiento y práctica innovadora. La investigación se torna colaborativa cuando surge del compromiso de un grupo de profesionales para conocer su acción y descubrir o identificar los procedimientos convenientes para incrementar tanto la capacidad de conocimiento como la calidad de la tarea desarrollada.

La investigación colaborativa es una modalidad prototípica de la investigación-acción, que supone “comprensión, control crítico y sucesivas reconstrucciones, base de actuaciones posteriores” (Medina y Domínguez, 2001, p. 160). En ella se identifican las siguientes peculiaridades:

- El énfasis en la perspectiva socio-crítica, en oposición a la orientación básicamente interpretativa de la investigación-acción en general.
- La incurrancia del clima social generado por los participantes y caracterizado por la colaboración, autonomía, flexibilidad y lazos establecidos entre ellos.
- El esfuerzo para la elección de núcleos, problemas y programas de investigación que agrupen tanto las necesidades como los intereses del grupo.
- El reconocimiento de cada uno de los participantes, como agentes particulares de cambio y creadores de climas de realización humana.

La investigación colaborativa se destaca particularmente como marco, proceso y forma de elaboración de conocimiento. Una técnica conveniente para hacer progresar el conocimiento es el intercambio reflexivo en torno a la teoría y a la práctica; el análisis de la realidad educativa con un proceso metódico optimizará la formación con una metodología más adecuada.

En la formación y desarrollo del profesor se aplica la metodología de investigación-acción colaborativa, en la que el campo de investigación es demarcado por los profesores integrantes y de esta manera actúan crítica, participativa y cooperativamente en él. El profesor tiene ante sí como ámbito o campo de conocimiento, su “realidad práctica” en la que participa día a día. Es en ella y desde ella en donde se desarrolla una práctica de reflexión sistemática.

La investigación, como se ha señalado en párrafos anteriores, es una actividad sustancial para el profesor ya que aparte de constituir un medio para generar o construir nuevo conocimiento, le permite a su vez crear un estilo propio de hacerlo, y si a este estilo, a esta práctica, se le integra una modalidad (adaptada a las ciencias sociales) como es la investigación colaborativa, el profesor podrá efectuar su meticuloso proceso de trabajo a través de un intercambio valioso, beneficioso con sus compañeros.

La investigación se transforma en colaborativa, cuando un grupo de profesionales armonizan, coordinan sus conocimientos, esfuerzos y energías a fin de percibir, comprender y compartir sus experiencias, acciones, emociones, motivaciones, etcétera, cuando el equipo integrado delimita el marco de problemas motivo de estudio, construye en forma crítica y cooperativamente el proceso para efectuar la indagación, y así poder encauzar las acciones hacia la obtención de un fin u objetivo común: la construcción de nuevo conocimiento; logrando también el aprendizaje de una metodología de comunicación y acción compartida. Se supera el aislamiento investigador del profesor y se conforma el grupo como agente y marco investigador.<sup>18</sup>

Para el logro u obtención de este propósito, la investigación colaborativa puede incorporar las perspectivas biográficas y heterobiográficas del grupo participante, y con base en los datos suministrados por éstas, determinar problemas y claves de formación a partir de las cuales se puedan desarrollar líneas de investigación y marcos referentes a la realización profesional.

La perspectiva biográfica destaca la importancia de la historia de cada profesor en sus respectivos centros y aulas, así como la riqueza vivencial derivada de las diversas experiencias que a lo largo de su

---

<sup>18</sup> Gimeno Sacristan, J. (2005). La educación que aún es posible. Madrid: Morata.



trayectoria han conformado su personalidad y subrayado su estilo o modo peculiar de desempeñar la docencia.

Esta autorreflexión sobre las diversas experiencias vividas y relacionadas con su desarrollo profesional, le permite al profesor conocerse y afianzar su modo de ser; además de determinar el marco de conocimiento y estudio de los factores que incurren en la formación y desarrollo profesional del docente. La biografía debe incluir experiencias significativas de los profesores en sus diversas etapas de formación: inicial, actualización permanente, recurrente profesional, etcétera. Este análisis biográfico no significa una regresión al pasado, sino la selección de aspectos relevantes de su historia que aporten: el conocimiento de la propia concepción y práctica educativa tanto en el centro como en el aula; los modelos, claves y estructuras esenciales que determinan el pensamiento y acción educativas; así como la elaboración de referentes que proyecten el futuro y consoliden la acción presente.

Este autoanálisis se puede ampliar con heteroanálisis microgrupales, que permitan a los miembros integrantes del equipo de trabajo, conocer las claves relativas a la formación de los docentes, destacando el fructífero intercambio derivado del análisis de las diversas experiencias.

El heteroanálisis constituye la clave de la investigación colaborativa, ya que genera el intercambio a partir de la visión compartida. Un objetivo permanente en la formación de profesores, es el de tomar conciencia crítica y participar reflexivamente en y durante la acción, durante la práctica; de ahí que se requiera de preparación constante del profesor.

Las limitaciones a las que el profesor se enfrenta para dar razones de su comportamiento en y sobre la acción, pueden minimizarse y superarse a través de la reflexión analítica post-acción y la investigación colaborativa sobre y post la acción. La práctica de la investigación

colaborativa demanda o requiere de una especial sensibilidad, apertura de mente, deseo de trabajar en equipo, así como de realización interactiva.

La investigación colaborativa es una forma particular de elaboración de conocimiento, en la que se observan los siguientes aspectos: se destaca la importancia del tipo de clima social que construyen los integrantes del grupo de trabajo, que les permita avanzar en la consecución de los objetivos establecidos; la exigencia de una metodología rigurosa para enfrentarse a la construcción de conocimiento; así como la forma o el estilo de construirlo, asumirlo y aplicarlo.<sup>19</sup>

La investigación colaborativa favorece el desarrollo del docente en su ámbito profesional, incorporando los parámetros de exigencia que demanda el conocimiento y consolidación de la enseñanza. La investigación colaborativa es más que una metodología didáctica, es un estilo, una filosofía que permite a los docentes analizar la tarea sustantiva que realizan y sobre todo compartirla. Es pues el estudio de la cultura colaborativa, el enfoque para conocer la práctica y establecer un proceso, construir un camino organizado hacia una formación de calidad.

De este proceso colaborativo, se deriva el trabajo colegiado mismo que se concibe como una estrategia con la que se pretende que las Instituciones de Educación Superior, transiten de una cultura individualista a una colaborativa siempre en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación. El trabajo colegiado es un proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones, entre los docentes y directivos, en la búsqueda de la mejora institucional (Fierro

---

<sup>19</sup> Gimeno Sacristan, J. (2006). La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid. Morata.

Evans, 1998 en Barraza y Guzmán, 2007).

### **Los objetivos de la investigación acción colaborativa**

Que se deben asegurar en el proceso metodológico son:

1. que exista un seguimiento, tanto en comprensión como en participación, de los implicados en todas las fases del proceso de investigación.
2. aumentar el potencial de aplicación de la investigación.
3. la utilización de sus resultados en beneficio de la población objeto/sujeto del estudio.

La colaboración influye y determina el clima de participación de los miembros del grupo, en cuanto a la toma de decisiones, selección de áreas de estudio y propuestas de análisis; en la metodología utilizada, la capacidad para trabajar en equipo es un aspecto medular; en todo el proceso de trabajo tiene lugar la interacción entre los participantes así como su coincidencia en el ámbito de investigación. La investigación acción colaborativa favorece el desarrollo del docente en su ámbito profesional, incorporando los parámetros de exigencia que demanda el conocimiento y consolidación de la enseñanza.

Los participantes en una red de investigación acción colaborativa pueden ser miembros de una amplia variedad de organizaciones, comunidades o grupos; no obstante, la red debe incluir representación de al menos una organización de la comunidad que no está usualmente implicada en la investigación y de una organización o unidad en la que la investigación sea una de sus principales actividades.

### ***Características***

Mc Kernan (1999) establece las siguientes Características de la Investigación Acción Colaborativa:

- **Contexto situacional:** diagnóstico de un problema en un contexto específico, intentando resolverlo. No se pretende que la muestra de sujetos sea representativa.
- **Colaborativo:** equipos de colaboradores y prácticos suelen trabajar conjuntamente.
- **Participativa:** miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación.
- **Auto – evaluativa:** las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el último objetivo mejorar la práctica.
- **Acción – Reflexión:** reflexionar sobre el proceso de investigación y acumular evidencia empírica (acción) desde diversas fuentes de datos. También acumular diversidad de interpretaciones que enriquezcan la visión del problema de cara a su mejor solución.
- **Proceso paso a paso:** si bien se sugieren unas fases, no sigue un plan predeterminado. Se van dando sucesivos pasos, donde cada uno de ellos es consecuencia de los pasos anteriores.
- **Proceso interactivo:** de forma que vaya provocando un aumento de conocimiento (teorías) y una mejora inmediata de la realidad concreta.
- **Feedback continuo:** a partir del cual se introducen modificaciones, redefiniciones, etc.
- **Molar:** no se aísla una variable, sino que se analiza todo el contexto.
- **Aplicación inmediata:** los hallazgos se aplican de forma inmediata.

## CAPITULO III

### HIPOTESIS Y VARIABLES

#### 3.1. Hipótesis

### **3.1.1. Hipótesis General**

La innovación influye significativamente en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014

### **3.1.2. Hipótesis específicas**

- El nivel de innovación influye significativamente en el desarrollo de propuesta educativa validada para mejorar la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014
- La aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas influye significativamente en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014
- La investigación sistemática en base a experiencias influye significativamente en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014
- El eje colaborativo, didáctico y sustantivo influyen significativamente en el desarrollo de la investigación colaborativa de los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014

## **3.2. identificación de variables**

### **3.2.1. Variable independiente**

La innovación

### **3.2.2. Variable dependiente**

Investigación Colaborativa

### 3.3. Operacionalización de variable

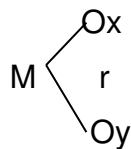
VARIABLES	DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	MEDICION
<b>La innovación</b>	Es una idea nueva para iniciar o mejorar un producto, proceso o servicio... el concepto de innovación también abarca tecnología para procesos nuevos de producción, estructuras.	<p><b>Planificación</b></p> <p><b>Difusión</b></p> <p><b>Implementación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>desarrollo de propuestas educativas válidas</li> <li>aplicación de teorías, procesos, métodos y técnica</li> <li>La investigación</li> <li>Sistemática en experiencias del personal docente</li> </ul>	Escala orinal
<b>Investigación Colaborativa</b>	La investigación constituye la base para la conformación del conocimiento práctico. Las bases o principios desde los cuales se construye este conocimiento práctico se pueden identificar con dos ámbitos, por una parte la capacidad reflexiva y consolidada del docente	<p><b>Eje colaborativo</b></p> <p><b>Eje didáctico</b></p> <p><b>Eje sustantivo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integración de participantes</li> <li>Implementación de mecanismo</li> <li>Integración de las actividades en el contexto educacional</li> <li>Integración de herramientas</li> <li>Desempeño</li> <li>Conocimientos previos</li> <li>Estrategias docentes</li> <li>Metodología de la investigación</li> </ul>	

## CAPITULO IV METODOLOGIA

### 4.1. Tipo y diseño de investigación

Para Murillo (2008:107) afirma que un gran número de estudios participa de la naturaleza de la investigación básica y aplicada, puesto que toda investigación involucra problemas teóricos y prácticos. Por su parte, Denzin (citado por Cerda, 2007) propone utilizar la triangulación para combinar métodos y hacer posible un tipo de “investigación total”, donde la persona que investiga “... examine un problema (o unos problemas) desde tantas perspectivas metodológicas, epistemológicas y técnicas como le resulte posible. Cada método implica una línea de acción diferente hacia la realidad”.

Descriptivo – correlacional



Dónde:

**M** es la muestra de investigación

**Ox** es la primera variable

**Oy** es la segunda variable

**r** es el grado de relación entre ambas variables

Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de categorías, conceptos, objetos ni variables individuales, sino de sus relaciones, sean estas puramente correlacionales o relaciones causales.

Lo que se mide-analiza (enfoque cuantitativo) o evalúa-analiza (enfoque cualitativo) es la asociación entre categorías, conceptos, objetos o

variables en un tiempo determinado. Es uno de los diseños más usados en el ámbito de la investigación en educación y las ciencias sociales. Permite encontrar la relación existente entre dos o más variables de interés, en una misma muestra de sujetos o el grado de relación entre dos fenómenos o eventos observados.

Los diseños correlacionales-causales pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar el sentido de causalidad ni pretender analizar relaciones de causalidad. Cuando se limitan a relaciones no causales, se fundamentan en ideas o hipótesis correlacionales, y cuando buscan evaluar relaciones causales, se basan en ideas o hipótesis causales.

#### **4.2. Unidad de análisis**

Serán los Docentes universitarios del área de educación física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

#### **4.3. Población de estudio**

Compuesta por 100 Docentes universitarios del área de educación física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

#### **4.4. Tamaño de muestra**

La muestra será de 50 Docentes universitarios del área de educación física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

#### **4.5. Técnicas de recolección de datos**

Se aplicarán las siguientes técnicas de recolección de datos:

- 1) **Ordenamiento y clasificación.**- Esta técnica se aplicará para tratar la información cualitativa y cuantitativa en forma ordenada, de modo de interpretarla y sacarle el máximo provecho.
- 2) **Registro manual.**- Esta técnica, se aplicará para digitar la información de las diferentes fuentes.



- 3) **Proceso computarizado con SPSS.**- Esta técnica se aplicará para digitar, procesar y analizar datos de las empresas y determinar indicadores promedios, de asociación y otros.

#### 4.6. **Análisis e interpretación de la información**

Se aplicarán las siguientes técnicas de análisis de información:

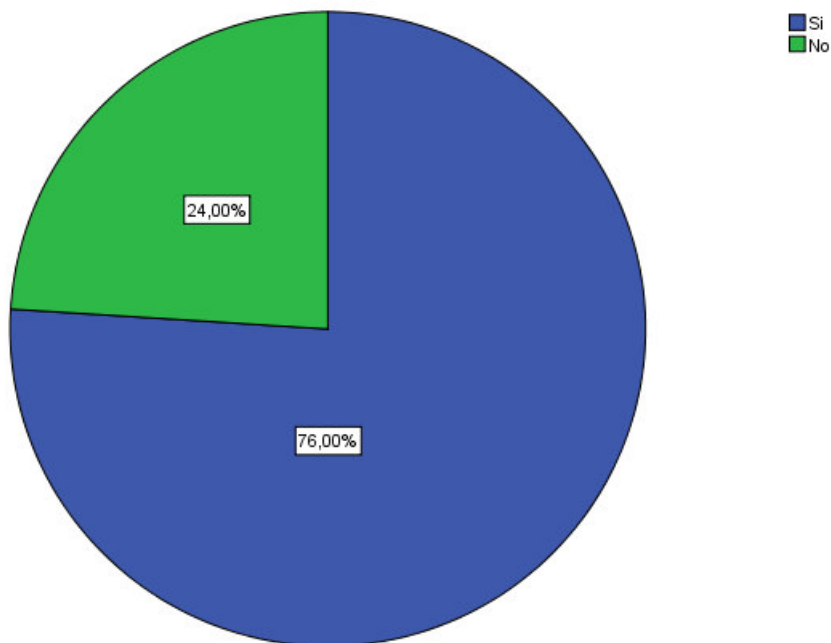
- 1) **Análisis documental.**- Esta técnica permitirá conocer, comprender, analizar e interpretar cada una de las normas, textos, libros, artículos de Internet y otras fuentes documentales.
- 2) **Indagación.**- Esta técnica facilitará disponer de datos cualitativos y cuantitativos de cierto nivel de razonabilidad.
- 3) **Conciliación de datos.**- Los datos de algunos autores serán conciliados con otras fuentes, para que sean tomados en cuenta.
- 4) **Tabulación de cuadros con cantidades y porcentajes.**- La información cuantitativa será ordenada en cuadros que indican conceptos, cantidades, porcentajes y otros detalles de utilidad para la investigación.
- 5) **Comprensión de gráficos.**- Se utilizarán los gráficos para presentar información y para comprender la evolución de la información entre periodos, entre elementos y otros aspectos

## CAPITULO V TRABAJO DE CAMPO

### 5.1. Análisis estadístico

**¿Cómo docente aplica la investigación colaborativa en la enseñanza de la Educación física en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	a	e	válido	acumulado
Válidos Si	38	76,0	76,0	76,0
No	12	24,0	24,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

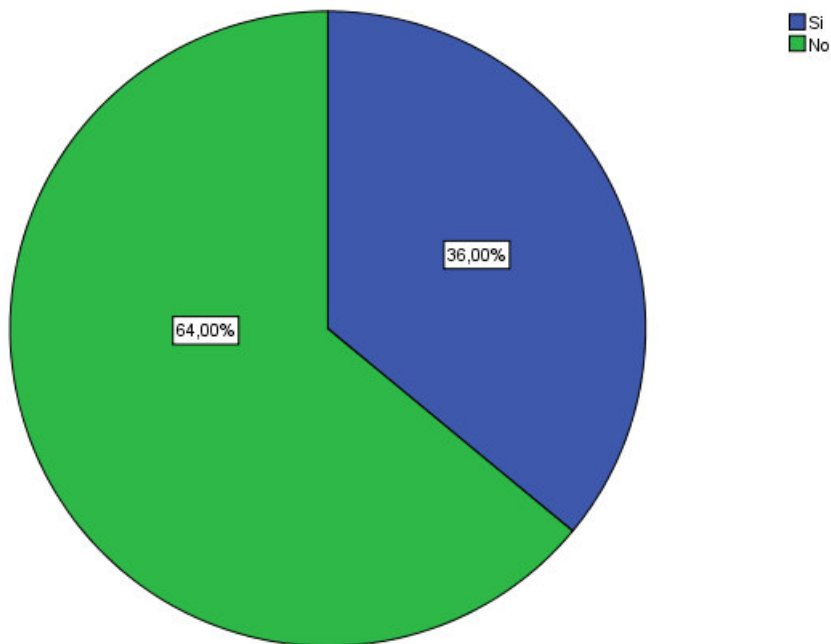


#### **Interpretación:**

Según se puede apreciar en el gráfico a la población encuestada se le preguntó: **¿Cómo docente aplica la investigación colaborativa en la enseñanza de la Educación física en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos??** A lo que respondieron: Si un 76% y No un 24%

**¿Cree usted bajo nivel educativo de estos estudiantes  
imposibilita desarrollar una investigación colaborativa?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	a	e		
Válidos Si	18	36,0	36,0	36,0
No	32	64,0	64,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

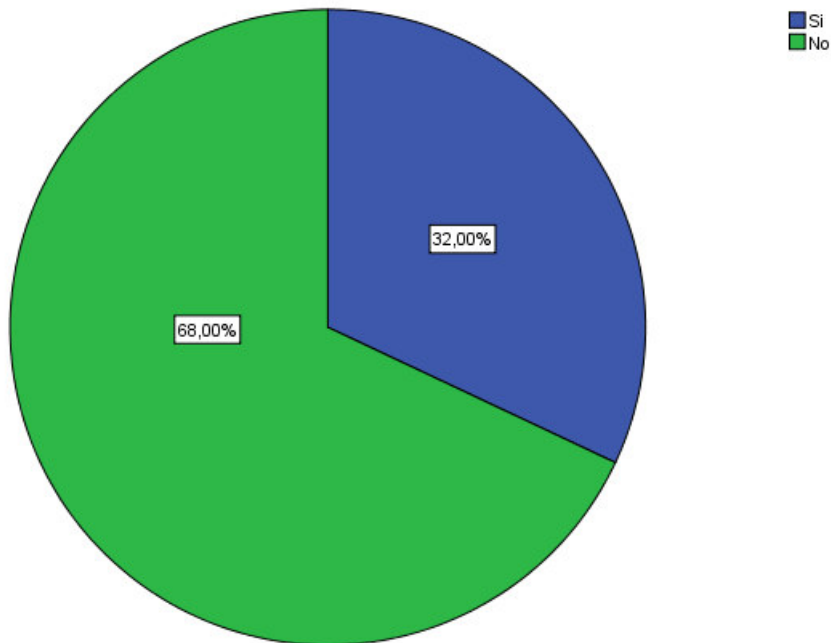


**Interpretación:**

Según se puede apreciar en el gráfico a la población encuestada se le pregunto: **¿Cree usted bajo nivel educativo de estos estudiantes imposibilita desarrollar una investigación colaborativa?** A lo que respondieron: Si un 36% y No un 64%

**¿Considera usted como docentes que el nivel de valoración sobre la investigación tecnología no está desarrollado en los alumnos universitarios?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	16	32,0	32,0	32,0
No	34	68,0	68,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

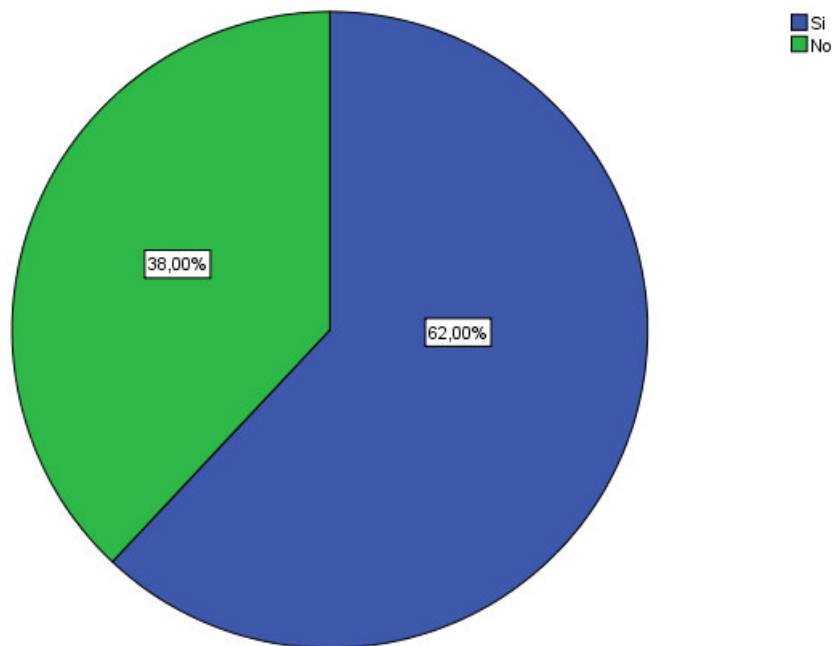


**Interpretación:**

Según se puede apreciar en el gráfico a la población encuestada se le pregunto: **¿Considera usted como docentes que el nivel de valoración sobre la investigación tecnología no está desarrollado en los alumnos universitarios?** A lo que respondieron: Si un 32% y No un 68%

**¿Cómo docente la planificación de las propuestas educativa son esenciales para implementar la innovación en la Educación Física?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		a	e		
Válidos	Si	31	62,0	62,0	62,0
	No	19	38,0	38,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

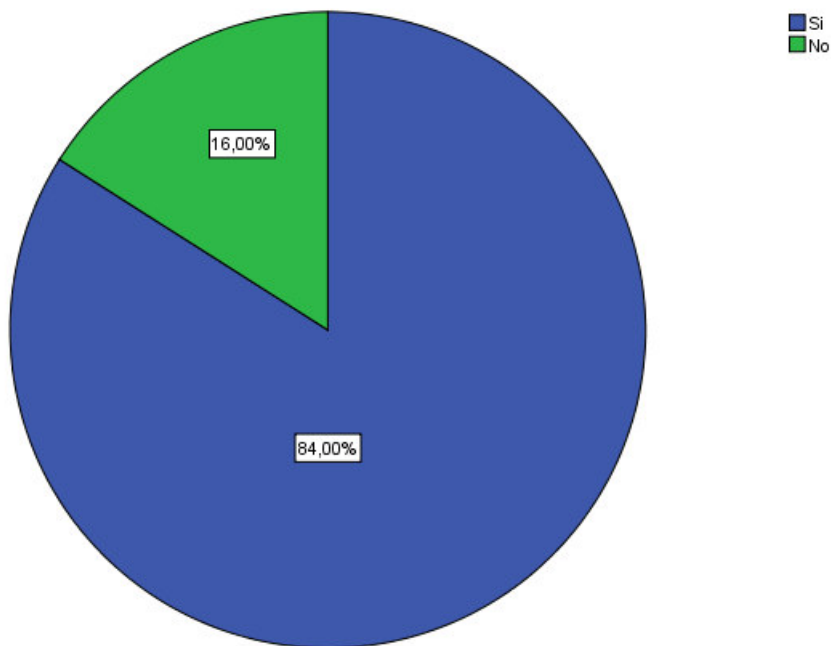


**Interpretación:**

Según se puede apreciar en el gráfico a la población encuestada se le pregunto: **¿Cómo docente la planificación de las propuestas educativa son esenciales para implementar la innovación en la Educación Física?** A lo que respondieron: Si un 32% y No un 68%

**¿Cómo docente la aplicación de teorías ayudara mejorar el nivel de innovación en el área de Educación Física?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	42	84,0	84,0	84,0
No	8	16,0	16,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

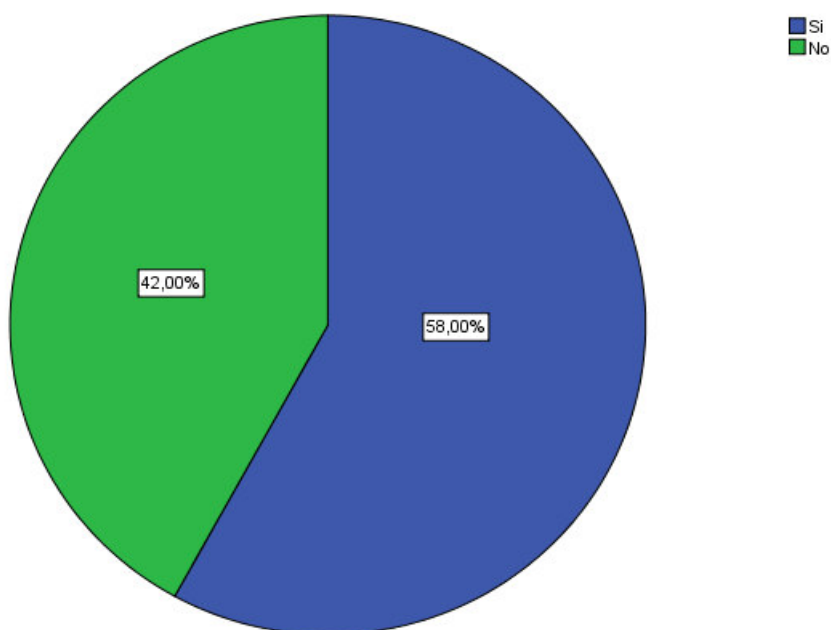


**Interpretación:**

Según se puede apreciar en el gráfico a la población encuestada se le pregunto: **¿Cómo docente la aplicación de teorías ayudara mejorar el nivel de innovación en el área de Educación Física?** A lo que respondieron: Si un 84% y No un 16%

**¿Cómo docente la investigación es importante para desarrollar la innovación en la investigación colaborativa en el área de Educación Física?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	29	58,0	58,0	58,0
No	21	42,0	42,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

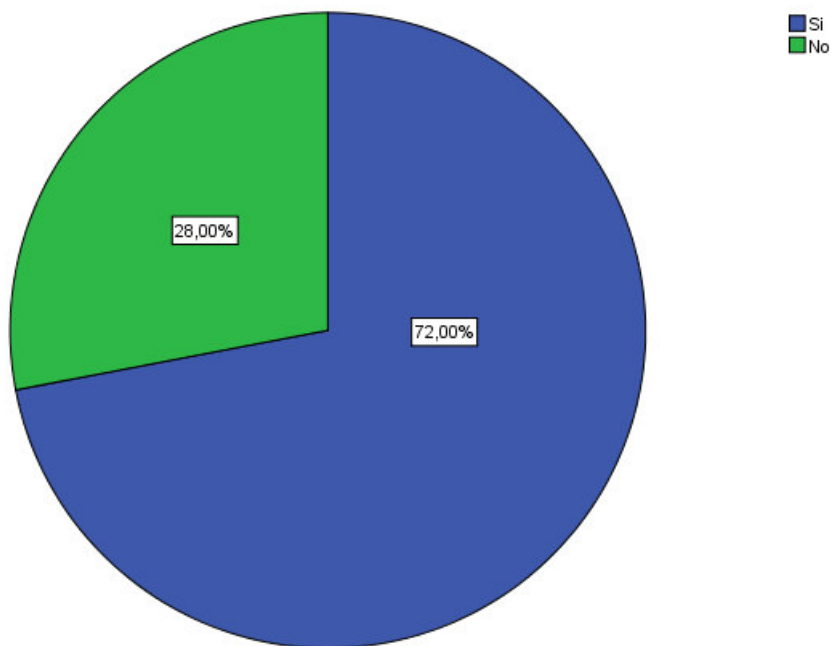


**Interpretación:**

Según se puede apreciar en el gráfico a la población encuestada se le preguntó: **¿Cómo docente la investigación es importante para desarrollar la innovación en la investigación colaborativa en el área de Educación Física?** A lo que respondieron: Si un 58% y No un 42%

**¿Cree usted que los conocimientos previos ayudaran a la innovación para la investigación colaborativa en el docente del área de educación física?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	36	72,0	72,0	72,0
No	14	28,0	28,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	



**Interpretación:**

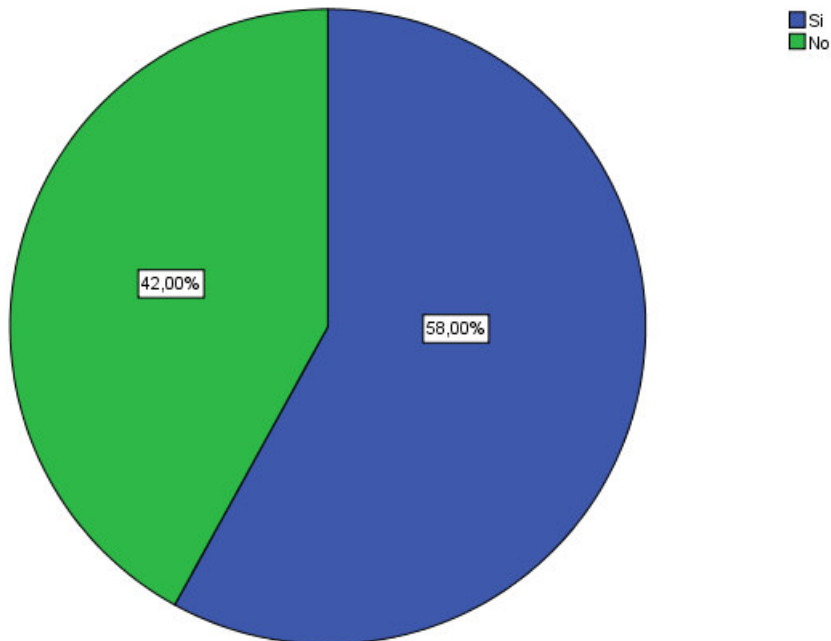
Según se puede apreciar en el gráfico a la población encuestada se le pregunto: **¿Cree usted que los conocimientos previos ayudaran a la innovación para la investigación colaborativa en los docentes del área de educación física?** A lo que respondieron: Si un 72% y No un 28%



**¿Cree usted se debe integrar las actividades de innovación en el contexto educacional para la investigación colaborativa en el área de Educación Física??**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	29	58,0	58,0	58,0
No	21	42,0	42,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

**¿Cree usted que la falta de trabajo podría influir en el incremento del pandillaje?**



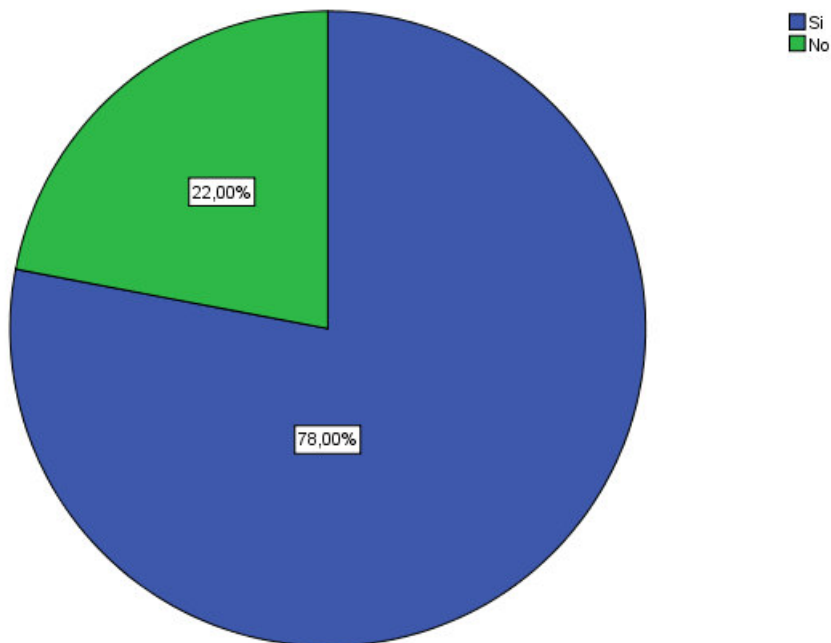
**Interpretación:**

Según se puede apreciar en el gráfico a la población encuestada se le preguntó: **¿Cree usted se debe integrar las actividades de innovación en el contexto educacional para la investigación colaborativa en el área de Educación Física?** A lo que respondieron: Si un 58% y No un 42%

**¿Cree usted que la integración de herramientas permitirá la mejora de la innovación en la investigación colaborativa en el área de Educación Física?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	39	78,0	78,0	78,0
No	11	22,0	22,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

**¿Cree usted que la falta de comunicación incrementa el pandillaje?**

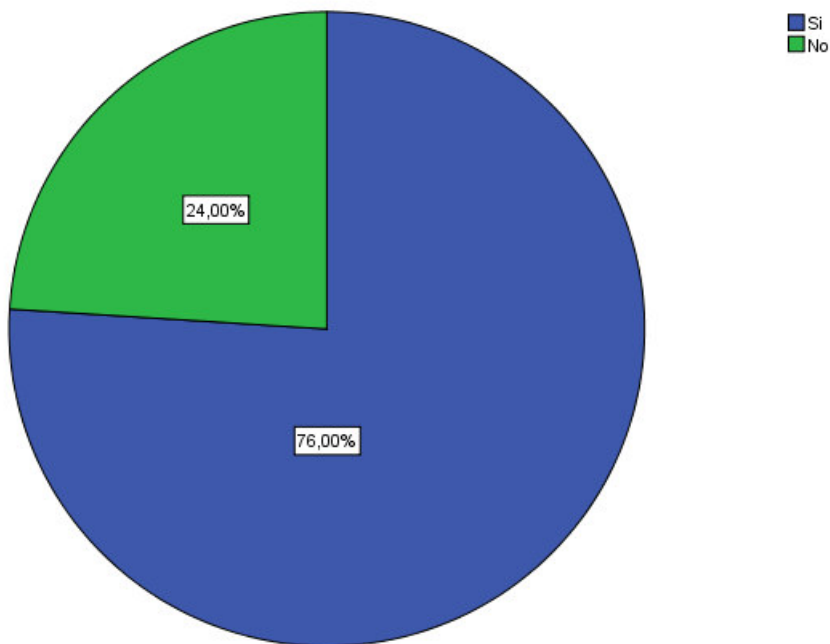


**Interpretación:**

Según se puede apreciar en el gráfico a la población encuestada se le preguntó: **¿Cree usted que la integración de herramientas permitirá la mejora de la innovación en la investigación colaborativa en el área de Educación Física?** A lo que respondieron: Si un 78% y No un 22%

**¿Cree usted que las estrategias aplicadas permite una innovación en la investigación colaborativo en el área de educación física?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	38	76,0	76,0	76,0
No	12	24,0	24,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	



**Interpretación:**

Según se puede apreciar en el gráfico a la población encuestada se le pregunto: **¿Cree usted que las estrategias aplicadas permite una innovación en la investigación colaborativo en el área de educación física?** A lo que respondieron: Si un 76% y No un 24%

## 5.2. Contratación de Hipótesis

En relación a la primera de nuestras hipótesis, la general, la misma que manifiesta que la innovación influye significativamente en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014

### Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
La innovación	2.4300	1.39310	40
Investigación colaborativa	2.1111	.63129	40

### CORRELACIONES

		La innovación	Investigación colaborativa
La innovación	Correlación de Pearson	1	.972(**)
	Sig. (bilateral)		.028
	N	40	40
Investigación colaborativa	Correlación de Pearson	.972(**)	1
	Sig. (bilateral)	.028	
	N	40	40

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Según los resultados de nuestro estudio, podemos identificar que existe una relación directa, ya que la variable de independiente obtuvo unos 2.4300 pts. Y en tanto que la variable dependiente se ubicó en unos 2.111 pts., respectivamente, existiendo un índice de correlación de .972, con un margen o grado de error de .028 o 2.8% respectivamente, con lo que puede validar nuestra primera hipótesis general.

En cuanto a la primera de nuestras hipótesis específicas, la misma que manifiesta que “El nivel de innovación influye significativamente en la Valoración de la investigación tecnológica competitiva en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014

”

### Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
nivel de innovación	2.5500	1.39310	40
Valoración de la investigación tecnológica competitiva	2.1111	.63129	40

### Correlaciones

		nivel de innovación	de	Valoración de la investigación tecnológica competitiva
nivel de innovación	Correlación de Pearson	1		.952(**)
	Sig. (bilateral)			.048
	N	40		40
Valoración de la investigación tecnológica competitiva	Correlación de Pearson	.952(**)		1
	Sig. (bilateral)	.048		
	N	40		40

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados muestran que la variable “nivel de innovación” obtuvo una medida de 2.5500 pts. En tanto que la variable “Valoración de la investigación tecnológica competitiva” llegó a tener unos 2.111 pts. Lo cual define una relación directa, en tanto que el nivel de correlación se ubica en unos 95.2% con un nivel grado de error de 4.8% respectivamente.

En cuanto a nuestra segunda hipótesis específica, la cual determina “La competencia profesional influye significativamente en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014”

### Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
Competencia profesional	2.1111	.63129	40
Investigación colaborativa	2.5933	1.39223	40

### Correlaciones

		Competencia profesional	Investigación colaborativa
Competencia profesional	Correlación de Pearson	1	.964(**)
	Sig. (bilateral)		.026
	N	40	40
Investigación colaborativa	Correlación de Pearson	.964(**)	1
	Sig. (bilateral)	.026	
	N	40	40

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Sobre los resultados de nuestra tercera hipótesis específica, la cual define que “El trabajo de equipo influye significativamente en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014”

### Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
Trabajo de equipo	2.1111	.63129	40
Investigación colaborativa	2.7141	1.34258	40

## Correlaciones

		Trabajo de equipo	Investigación colaborativa
Trabajo de equipo	Correlación de Pearson	1	.952
	Sig. (bilateral)		.048
	N	40	40
Investigación colaborativa	Correlación de Pearson	.952	1
	Sig. (bilateral)	.048	
	N	40	40

En cuanto a los resultados puedo manifestar que la variable independiente obtuvo unos 2.111 pts. Respectivamente, asimismo la variable "trabajo de equipo" obtuvo unos 2.7141 pts. Lo cual define que la relación es directa, asimismo, el nivel de correlación se ubicó en unos 95.2% respectivamente obteniendo un nivel o grado de error del 4.8% respectivamente, validando con esto nuestra hipótesis que supone que, influye " El trabajo de equipo influye significativamente en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014

Por último en cuanto a nuestra cuarta hipótesis específica, la misma que define que “La investigación colaborativa influye significativamente en el desarrollo de las capacidades y habilidades pedagógicas de los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014”

### Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
La investigación colaborativa	2.1111	.63129	40
Desarrollo de las capacidades y habilidades pedagógicas	2.3141	1.34258	40

### Correlaciones

		La investigación colaborativa	Desarrollo de las capacidades y habilidades pedagógicas
La investigación colaborativa	Correlación de Pearson	1	.977
	Sig. (bilateral)		.023
	N	40	40
Desarrollo de las capacidades y habilidades pedagógicas	S	.977	1
	Sig. (bilateral)	.023	
	N	40	40

En cuanto a los resultados puedo manifestar que la variable “La investigación colaborativa” obtuvo unos 2.111 pts. Respectivamente, asimismo la variable “Desarrollo de las capacidades y habilidades pedagógicas” obtuvo unos 2.3141 pts. Lo cual define que la relación es directa, asimismo, el nivel de correlación se ubicó en unos 97.7% respectivamente obteniendo un nivel o grado de error del 2.3% respectivamente, validando con esto nuestra hipótesis los sugerido.



**CAPITULO VI  
PRESUPUESTO**

**6.1. Presupuesto**

<b>RUBRO</b>	<b>GASTOS (en nuevos soles)</b>
Personal especializado	500.00
Personal de apoyo	200.00
Material bibliográfico	500.00
Digitación	150.00
Movilidad	190.00
Refrigerio	150.00
Material de escritorio	150.00
Material de impresión	150.00
Fotocopias	50.00
Gastos para trámites administrativos	350.00
Otros	500.00
<b>TOTAL</b>	<b>2890.00</b>



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alguacil Rodríguez, A. y Delgado Noguera, M. A. (2007) “La enseñanza por contrato en el EESS. Una experiencia en ciencias de la actividad física y el deporte” II Jornadas de innovación docente: innovar para el ECTS. Granada..
- Blanco R. Y Messina G. (2010), *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello.
- Cardona Andújar, J. y otros (2009). Modelos de innovación educativa en la educación física. Madrid: UNED.
- Delgado, M. A., Medina, J., Viciano, J. y Gutierrez, R. (2007). Formación e innovación. Experiencias profesionales en la Enseñanza de la Educación Física. Granada Universidad de Granada. Centro de Formación Continua.
- Delgado, M. A. (2007). Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente. Sevilla: Wanceulem.
- Delgado, M. A. (2004) “Análisis de enseñanza como instrumento para la mejora de la calidad de la educación física” Tercer congreso de la asociación de ciencias del deporte. Las ciencias de la actividad física y el deporte en el marco de la convergencia europea.
- Delgado, M. A. y Medina, J. (2007) “Investigación sobre las ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Española 1981-1996”. Motricidad Humana. Revista Euro-Americana de las ciencias de la actividad física y el deporte. Vol. III. 1997 pp. 133-150.
- Delgado, M. A. y Otros (2009). Investigaciones en la práctica de la enseñanza de la Educación Física. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado Noguera, M. A.; Medina, J.; Fernández Revelles, A. y Alguacil, A. (2007) “Las competencias docentes y su evolución en el prácticum de enseñanza de la EF en la enseñanza secundaria” IX Congreso internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.. Asociación Iberoamericana de Didáctica universitaria AIDU

- Devis, J. (2004). "Educación Física y Desarrollo del Currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa". Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- Fernández, J. M. (2007). "La investigación en la Educación Física española: un índice para el futuro". *Apunts: Educación Física y Deportes*, N° 50, pp. 100-106.
- Fernández Revelles, A. y Delgado Noguera, M. A. (2007) "Las TIC en el prácticum de educación Física. Estrategias, instrumentos y competencias". IX Congreso internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Asociación Iberoamericana de Didáctica universitaria AIDU Poio (Pontevedra).
- Granda, J. (2006). "Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros - especialistas en Educación Física en la fase pre - servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo años de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros - especialista en Educación Física". Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- Gimeno Sacristan, J. (2009). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristan, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristan, J. (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid. Morata.
- Kirk, D. (2010). *Educación Física y Currículum*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Valencia.
- Medina, J. (2005). *Influencia de un entrenamiento Docente basado en el trabajo en Grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- Moreno Bayardo María Guadalupe (2005), *Investigación e Innovación Educativa*, Revista la Tarea No. 7, disponible en URL: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

- Hargreaves, A; EARL, L. y otros (2001). Aprender a cambiar .La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Octaedro.
- Reyno, Alda y Delgado Noguera, M. A (2003). “Formación inicial de los profesores de educación física en Chile, y los contenidos relacionados con el área de expresión motriz”. Segundo congreso mundial de actividad física y el deporte. Deporte y calidad de vida. Granada. 12 al 15 de Noviembre de
- Parra R., Castañeda E., Camargo M. y Tedesco J. C. (2007), *Innovación escolar y cambio social*, Bogotá, Colombia, Fundación FES-FRB-COLCIENCIAS.
- Viciano, J. (2006). “Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo”. Tesis doctoral inédita. Granada Universidad de Granada.
- Rivas Navarro M. (2003), *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de innovación educativa*, Madrid, España, Universidad Complutense.
- Villar, F. del (2006). La investigación en la enseñanza de la educación física. Ed. Universidad de Extremadura. Cáceres:

## ANEXO

### MATRIZ DE CONSISTENCIA

**Título:** Innovación en investigación colaborativa Y influencia en la calidad del desempeño en docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p><b>Problema general</b> ¿De qué manera la innovación influye en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014?</p> <p><b>Problemas secundarios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo el nivel de innovación influye en el desarrollo de propuesta educativa validad para mejorar la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014?</li> <li>• ¿En qué medida la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas influye en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014?</li> </ul>	<p><b>Objetivo General</b> Determinar como la innovación influye en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar cómo el nivel de innovación influye en el desarrollo de propuesta educativa validad para mejorar la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014</li> <li>• Verificar en que medida la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas influye en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014</li> </ul>	<p><b>Hipótesis General</b> La innovación influye significativamente en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014</p> <p><b>Hipótesis específicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El nivel de innovación influye significativamente en el desarrollo de propuesta educativa validad para mejorar la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014</li> <li>• La aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas influye significativamente en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014</li> <li>• La investigación sistemática en base a experiencias influye</li> </ul>	<p><b>Variable independiente</b> <b>X: La innovación en la investigación colaborativa.</b></p> <p><b>Planificación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ desarrollo de propuestas educativas válidas</li> </ul> <p><b>Difusión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ aplicación de teorías, procesos, métodos y técnica</li> </ul> <p><b>Implementación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La investigación</li> <li>○ Sistemática en experiencias del personal docente</li> </ul> <p><b>Variable dependiente</b> <b>Y:calidad del desempeño docente universitario.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración de participantes</li> <li>• Implementación de mecanismo</li> </ul>	<p>Tipo de investigación: Básica</p> <p>Investigación de nivel descriptivo Método: deductivo</p> <p>Enfoque Cuantitativo</p> <p><b>Por el diseño de la investigación:</b> Descriptivo correlacional</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué forma la investigación sistemática en base a experiencias influye en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014?</li> <li>• ¿De qué manera el eje colaborativo, didáctico y sustantivo influyen en el desarrollo de la investigación colaborativa de los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar de qué forma la investigación sistemática en base a experiencias influye en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014</li> <li>• Analizar de qué manera el eje colaborativo, didáctico y sustantivo influyen en el desarrollo de la investigación colaborativa de los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014</li> </ul>	<p>significativamente en la investigación colaborativa en los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El eje colaborativo, didáctico y sustantivo influyen significativamente en el desarrollo de la investigación colaborativa de los docentes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración de las actividades en el contexto educacional</li> <li>• Integración de herramientas</li> </ul> <p><b>Eje didáctico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempeño</li> <li>• Conocimientos previos</li> <li>• Estrategias docentes</li> </ul> <p><b>Eje sustantivo</b> Metodología de la investigación</p>	
---	---	--	--	--