



FACULTAD DE MAESTRÍAS Y ESTUDIOS DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



TEMA:

**COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS RESPECTO AL MÉTODO
CIENTÍFICO**

TRABAJO DE GRADUACIÓN

PRESENTADO POR:

MARCOS ANTONIO AGUILAR FLORES

CARLOS ROLANDO BARRIOS LÓPEZ

CARLOS JONATÁN CHÁVEZ MEJÍA

PARA OPTAR AL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ENERO, 2013

SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTRO AMÉRICA

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR

ING. NELSON ZÁRATE SÁNCHEZ

DECANO FACULTAD DE MAESTRÍAS Y ESTUDIOS DE POSTGRADO

LIC. RAFAEL RODRÍGUEZ LOUCEL

JURADO EXAMINADOR

PRESIDENTE

DRA. LAURA NAVARRO MANTAS

PRMER VOCAL

DR. JOSÉ RICARDO GUTIERREZ

SEGUNDO VOCAL

DR. JOSÉ HUMBERTO FLORES

ENERO, 2013

SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTRO AMÉRICA



ACTA DE EXAMEN PROFESIONAL

HABIÉNDOSE REUNIDO EL JURADO CALIFICADOR INTEGRADO POR:

DRA. LAURA NAVARRO MANTAS, DR. JOSÉ RICARDO GUTIERREZ Y DR. JOSÉ HUMBERTO FLORES, A LAS DIECISEIS HORAS CON TREINTA MINUTOS, Y LUEGO DE HABER DELIBERADO SOBRE EL EXAMEN PROFESIONAL DE LAS ESTUDIANTES: MARCOS ANTONIO AGUILAR FLORES, CARLOS ROLANDO BARRIOS LOPEZ, CARLOS JONATAN CHAVEZ MEJIA, QUIENES PRESENTARON DEFENSA DE SU TRABAJO DE GRADUACIÓN TITULADO: "COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS RESPECTO AL METODO CIENTIFICO",

PARA OPTAR AL GRADO DE: MAESTRO EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Y DEL CUAL SE EVALUARON TAMBIÉN LOS CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON EL TEMA MISMO. POR TANTO, ESTE JURADO RESUELVE DECLARAR EL EXAMEN COMO APROBADO, YA QUE SI CUMPLE CON LOS REQUISITOS ESTABLECIDOS EN EL REGLAMENTO DE GRADUACIÓN DE LA FACULTAD DE MAESTRÍAS Y ESTUDIOS DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE EL SALVADOR.

OBSERVACIONES: _____

SAN SALVADOR, A LOS DIEZ DÍAS DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL DOCE,

PRIMER VOCAL
DR. JOSÉ RICARDO GUTIERREZ

SEGUNDO VOCAL
DR. JOSÉ HUMBERTO FLORES

PRESIDENTE DEL JURADO
DRA. LAURA NAVARRO MANTAS

AGRADECIMIENTO

Al llegar al final de éste proceso de la maestría, mediante el cual he escalado un peldaño más en mi carrera profesional agradezco a:

Dios Todopoderoso ya que sin él nada de esto fuera posible, ha sido un largo camino lleno de retos y dificultades; pero Dios fue mi luz y mi guía en todo momento y gracias a él he alcanzado un triunfo más. A mi madre por sus oraciones y por darme siempre esas palabras de aliento que llegaron en el momento justo. A mi esposa por su incondicional apoyo y comprensión y por animarme a seguir siempre adelante. A mis hermanas por sus oraciones y por confiar en mí. A mis amigos Jonathan y Carlos, por permitirme formar parte del equipo de trabajo y por todo el esfuerzo y esmero invertido para llegar al final. A los docentes que nos compartieron sus conocimientos, que son muy valiosos en nuestra formación académica. A las autoridades de la Universidad Tecnológica, especialmente de la escuela de Negocios por darme la oportunidad de superarme profesionalmente. A todos muchas gracias por la confianza depositada en mí, todo ha sido muy valioso para la obtención de éste nuevo título profesional.

AGRADECIMIENTO

Sea la gloria y honra de este nuevo logro para DIOS Padre, gracias Señor por darme fortaleza, sabiduría, discernimiento y sobre todo perseverancia para llegar a la culminación de este proceso de fortalecimiento profesional.

En segundo lugar doy gracias a mi esposa Ruth y dedico el mismo por haberme apoyado durante todo el proceso con mucha comprensión, ánimo y sobre todo paciencia por el tiempo invertido durante el tiempo que duró esta aventura; dedico también la misma a mis padres Flor y Carlos por estar siempre pendientes de mi proceso. Seguidamente dedico este logro a mis hijos Jonathan Eduardo y Sofía Nicole por ser ellos la fuente principal de inspiración para ser cada día un mejor padre y un ejemplo de superación personal y profesional.

Finalmente agradezco a mis compañeros de tesis y a todos los mentores que a lo largo del proceso compartieron sus conocimientos y experiencias profesionales para moldearnos como profesionales de la docencia e investigación educativa.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente deseo agradecer a Dios nuestro señor, por haberme permitido formar parte de los estudiantes que culminamos el proceso, así como también por la salud y sabiduría que me dio para salir adelante con cada una de las asignaturas y el proceso para optar al grado de maestro; también deseo agradecerle a mi madre por su incondicional apoyo, a mi esposa por su respaldo, comprensión, apoyo y palabras de aliento en los momentos difíciles; finalmente deseo agradecerle a La Universidad Tecnológica de El Salvador por haber otorgado la beca para estudiar la maestría, a los docentes que fueron parte de nuestra formación a lo largo del proceso, a nuestros jurado evaluador de tesis y a mis amigos de grupo de tesis y de la facultad por el apoyo, asesoría y consejos que nos brindaron a lo largo de nuestra formación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. Problema de investigación	3
1.2. Justificación.	8
1.3. Objetivos	12
2. MARCO TEORICO	14
2.1. Antecedentes del método	14
2.1.1. El método científico	14
2.2. Antecedentes histórico de las competencias	22
3. MÉTODO	43
3.1. Estudio 1	43
3.1.1. Tipo de estudio	44
3.1.2. Instrumento	44
3.1.3. Participantes	45
3.1.4. Procedimiento	46
3.2. Estudio 2	47
3.2.1. Tipo de estudio	47
3.2.2. Técnica de recolección	47
3.2.3. Participantes	48
3.2.4. Procedimiento	49
4. RESULTADOS	51
4.1. Estudio 1	51

4.1.1. Datos de perfilamiento	51
4.1.2. Resumen de resultados	56
4.1.2.1. Competencias docentes genéricas	56
4.1.2.2. Competencias docentes técnicas.	58
4.1.3. Competencias docentes genéricas	61
4.1.4. Competencias docentes técnicas	63
4.1.5. Análisis de los resultados	66
4.2. Estudio 2	70
4.2.1. Hallazgos sesión de grupo	70
4.2.1.1. Área formativa docente	71
4.2.1.2. Área de producción científica	74
4.2.1.3. Área de incentivos a la producción científica	78
5. CONCLUSIONES.	82
6. REFERENCIAS	87
7. ANEXOS	96
7.1. Anexo No 1	96
8. Anexo No 2	97

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo reúne las etapas correspondientes a la tesis de proceso de graduación para optar al título de Master en Docencia e Investigación Educativa.

Por cuanto en él se presentará los elementos teórico metodológicos que se emplean para el desarrollo de trabajo de investigación denominado: “Competencias de los docentes universitarios respecto al método científico”, es así que se inicia con la fase de planteamiento del problema de investigación, de donde es importante mencionar que es un tema de mucha trascendencia y pertinencia en el contexto educacional de las instituciones de educación superior a nivel general y particularmente a nivel de la institución seleccionada para el desarrollo de la investigación en mención.

Dentro de las funciones de docencia e investigación en los docentes universitarios existe un conector en cuanto a la aplicación didáctica de conocimientos que vayan en favor de la conformación de competencias en los jóvenes estudiantes del nivel superior, es a partir de ello, que surge la necesidad de realizar un trabajo de investigación que permita identificar las competencias docentes que están desarrollando los docentes de la universidad Tecnológica de El Salvador en materia de conocimiento del método científico como herramienta para el desarrollo de competencias investigativas tanto en

ellos como docentes y como efecto multiplicador en la formación de competencias en sus estudiantes.

Paralelamente a ello, se pretende explorar el nivel de aporte respecto a la construcción de conocimiento científico por parte de la misma planta docente, sabiendo de antemano que dentro de las competencias genéricas o generales de todo profesional de la docencia implica el tener ciertas competencias científicas y mayormente las orientadas a prácticas investigativas en favor del proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes, así como para el fortalecimiento de ciertas destrezas investigativas.

Una vez planteado, identificado y dimensionado el problema de investigación se pasa a sustentar teóricamente la investigación en dos direcciones primordialmente: una referida al método científico y otra referida a la conformación de competencias ambas enmarcadas en el quehacer educativo de una institución de educación superior, en adelante llamada (IES).

Por una parte, se abordará como puede desarrollarse conocimiento científico en las ciencias económicas, como base para la comprensión teórica de las prácticas desarrolladas por los docentes de la facultad de Ciencias Empresariales que es nuestra base de estudio.

Ya en la segunda dirección se aborda el tema de las competencias en el sentido de identificar su base conceptual y por otra la aplicación del mismo concepto en la práctica docente, en ese sentido se abordarán las competencias

académicas orientadas a construir habilidades o destrezas investigativas que más adelante contribuirán a la construcción de nuevo conocimiento científico.

Finalmente se plantea la metodología que se utilizará para el levantamiento de la información en campo, siendo esta la combinación del método cuantitativo con el método cualitativo a fin de obtener beneficios de ambos métodos en la práctica docente relacionada con el tema de investigación.

Para consumir tal bidireccionalidad será necesario emplear dos técnicas de recolección: en la metodología cuantitativa será mediante la administración de un instrumento previamente validado y empleado en una universidad de Venezuela, y por otra parte la técnica de sesiones de grupo a fin de obtener las percepciones de los sujetos de estudio del presente proyecto de investigación, que vale la pena recalcar que en ambas técnicas los sujetos de estudio son los docentes de la universidad Tecnológica del El Salvador, pero particularmente trabajando la Facultad de Ciencias Empresariales.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Problema de investigación

En el quehacer académico actual de las instituciones de educación superior (IES), existen en dos temas que están dando de qué hablar, por una parte las competencias y por otra el dominio del método científico como

parte de las competencias en docentes de la educación en el nivel superior universitario.

Es importante citar que el dominio que deben poseer respecto del método científico los profesionales dedicados a la docencia es tal que parte desde una realidad teórico filosófica, es decir, el conocimiento de la ciencia viene alineado a una base epistemológica, axiológica y una procedimental; por cuanto, el dominio de cada una de esas bases permitirá al docente el ser un agente activo en su rol como facilitador y moldeador de individuos a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje implícitos en las aulas universitarias.

Según lo expresa (Rojas, 2011), es común encontrar en las IES una división administrativa entre las labores docentes para la formación e investigativas para la producción de conocimientos (Villa, 2008). Esto es, entre *docentes formadores* y *docentes investigadores*, con lo cual se asume que el conocimiento tiene un contexto de transmisión y un contexto de descubrimiento, tareas totalmente diferentes, aunque a veces puedan ser cercanas entre sí (Barnett, 1990).

El conocimiento del método científico en sí, deberá posibilitar el desarrollo de ciertas habilidades en los mismos docentes con relación a la tenencia de competencias en materia de investigación y éstas a su vez podrán convertirse en conocimientos, destrezas y habilidades que deberán ser transmitidas, fortalecidas o desarrolladas en los jóvenes estudiantes.

Según lo expresa (Machado y Montes, 2009) en la actualidad educativa a nivel internacional el desarrollo de la universidad contemporánea constituyen la **masificación, financiamiento, diversificación e internacionalización**. Se denomina masificación a los incrementos y magnitudes de la matrícula en la educación superior durante los últimos años como sucede en muchos países. La expansión cuantitativa puede observarse en la matrícula de estudiantes de la educación superior en todo el mundo, aunque los índices porcentuales de crecimiento indican diferencias sustanciales según las regiones y los países según su desarrollo presente y potencial.

La diversificación, por su parte, como tendencia en la educación superior, y tal y como afirma este autor, se presenta como derivación de los cambios socioeconómicos globales imperantes, especialmente en cuanto al desarrollo científico-técnico y el empleo; y se refleja principalmente en modificaciones esenciales de los programas científicotécnicos y de formación, en los métodos de enseñanzaaprendizaje y de capacitación, así como en la diversidad de tipos y estructuras institucionales, entre otros aspectos.(Machado y Montes, 2009)

El presente informe de investigación busca como propósito fundamental el identificar competencias docentes con respecto al conocimiento del método científico y más aún competencias en materia de investigación por parte de docentes de la facultad de Ciencias

Empresariales de la Universidad Tecnológica de El Salvador, a fin de establecer el nivel de apropiación sobre el tema o por el contrario determinarlas debilidades en materia de conocimiento sobre el método científico como herramienta para la construcción de conocimiento científico académico.

Haciendo un énfasis muy particular de que al momento de aplicar métodos y técnicas aplicadas a la investigación, éstos característicos de la investigación científica, no se diferencian de los que son utilizados en cualquier profesión para la solución de los problemas y las contradicciones que a diario se suscitan, quizás la única diferencia está dada en el carácter explícito y estructurado de unos con respecto a los otros y la flexibilidad que caracteriza los segundos.

La investigación viene adquiriendo cada vez mayor importancia en la educación superior por varias razones, entre ellas, la tendencia a mejorar la calidad de la educación, la necesidad de producir, difundir y apropiar conocimiento de manera adecuada y competitiva, la necesidad de dar respuesta a los múltiples problemas sociales, desde una perspectiva científica y humanista y por la intención de formar profesionales capaces de generar conocimiento o al menos ser sensibles a la investigación.

Además, los procesos de acreditación y reconocimiento de alta calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) están relacionados con investigación. Ya lo expresan algunos expertos en educación, que

aquellas instituciones relacionadas con la docencia o de profesionalización, si aspiran a ser universidades deben tener algún grado de investigación, reflejada en número de publicaciones científicas, en el impacto de éstas y en la cantidad de institutos o centros de investigación reconocidos; a la universidad se le declara ente social por excelencia para construir y reconstruir conocimiento y para formar profesionales comprometidos con los problemas sociales, citado por (Aldana de Becerra, 2012). (Aldana, 2008; Aldana y Joya, 2011; Remolina, 2003 y Osorio, 2008).

Las IES están llamadas a asumir su función de investigación en la creación de conocimientos, fomentando el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los investigadores a través de la articulación, promoción y fortalecimiento de la investigación, contribuyendo de esta forma al desarrollo socioeconómico y tecnológico de los países.

Para estar en sintonía con las tendencias y exigencias en materia de conocimiento científico es conveniente cuestionarse lo siguiente: ¿Se estará empleando de forma articulada al menos el método científico para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de pre grado?, ¿Los docentes universitarios contribuyen de forma directa a la construcción de nuevo conocimiento a partir de procesos de investigación?, ¿Sólo se continua replicando experiencias de otros países, dado que no hay mayor aporte en materia de construcción de conocimiento científico a nivel de docentes?, ¿El conocimiento y apropiación del método científico como

herramienta para el desarrollo de habilidades investigativas es considerado en la actualidad como monismo investigativo?, ¿Cómo se logrará que el conocimiento que se produce o se gestiona con la investigación no solo llegue a la sociedad mediante los proyectos de extensión, sino que, a su vez, enriquezca los programas académicos y los procesos de formación?, ¿Cuáles acciones deben ejecutarse para abrir espacios de participación en los procesos investigativos, a fin de que las personas estudiantes, la población graduada y otros actores sociales logren desarrollar competencias investigativas?, ¿cómo logrará la universidad contribuir a la emergencia de sujetos capaces de gestionar el conocimiento y responder adecuadamente a los retos que se presentan en los nuevos contextos de la sociedad del conocimiento?

Las interrogantes anteriormente planteadas dan la pauta para establecer como problema de investigación el tratar de dar respuesta a las mismas a partir de una realidad académica en la institución sujeta de estudio y particularmente con la unidad de análisis que se considera para efectos del presente trabajo de investigación.

1.2 Justificación

El presente trabajo busca abordar una brecha existente en materia de investigación, dado que la tarea en materia investigativa en el área de educación aún es muy grande y compleja comparada con el aporte en

materia de investigación existente respecto a medir el nivel de competencias docentes respecto del método científico, el término mismo de competencia amerita hacer una evaluación histórica del tema para comprender la magnitud teórica que implica una competencia docente y posteriormente abordar el método científico inserto en dicha competencia.

La labor del docente en las IES debe trascender en la manera de lo posible al menos en dos de las tres funciones atribuibles a la universidad como institución educativa de nivel superior, es por ello, que el método científico debe ser abordado en la labor docente investigativa como un medio para facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes de nivel superior respecto de la responsabilidad que implica el desarrollar trabajos de investigación formativa e investigación científica en favor de la construcción de conocimiento científico.

La Declaración Mundial de la UNESCO (9 de octubre de 1998) plantea en su artículo I, literal c: citado por: (Tejada, 2007) que una de las misiones de las Instituciones de Educación Superior en todo el mundo debe ser: *“Educar, formar y realizar investigaciones, es decir, “promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando, la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias*

sociales, las humanidades y las artes creativas, y en la misma declaración en el artículo 5, se plantea como visión de las Instituciones de Educación Superior, “la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados.”

Citado por: (Tejada, 2007)

Es importante recalcar que en la práctica profesional cada especialidad o área del conocimiento privilegia el empleo de campos observacionales y formas teóricas para desarrollar trabajos de investigación, esos campos y formas teóricas son cohesionadas con determinadas convicciones de los investigadores respecto de lo que conciben como conocimiento científico, todo ello conforma lo denominado enfoque epistemológico y un paradigma inmerso en el mismo, es a partir de ello que se plantea el desarrollo de investigaciones en el ámbito académico.

Sin embargo, Padrón en la referencia que hace al estilo de pensamiento, citado por Martínez, (2006) menciona que existen formas particulares en que los individuos como parte de los procesos de investigación buscan dar respuesta a las interrogantes de investigación, siendo así que para el presente trabajo se establecen en dos tipos de pensamiento: sensorial y racional.

Luego de realizar una labor diagnóstica se llega a determinar que dentro de las funciones básicas de la universidad la que posee una de las mayores brechas a nivel de IES privadas en El Salvador es la investigación,

sin embargo, por las mismas características del tema de investigación, éste no puede manejarse de forma aislada de las otras dos funciones (docencia y proyección social conocida también con el nombre de extensión universitaria).

Las competencias docentes respecto del método científico, viene a representar un verdadero reto en materia investigativa, ya que para poder tener una base real que permita retomar o repensar la estrategia que sustente el desarrollo de conocimiento científico desde la academia, será necesario realizar un trabajo investigativo que permita identificar las verdaderas fortalezas y debilidades que poseen los docentes universitarios de la universidad en estudio y por ende de la facultad elegida con respecto al método científico como parte de las competencias docentes atribuibles como base dentro de un marco de competencias investigativas.

La intención de todo trabajo de investigación y particularmente uno que pretende ser el producto final de una maestría en docencia e investigación educativa, debe ser el identificar problemas relacionados con el quehacer académico y buscar las alternativas necesarias y suficientes para resolver tales problemáticas educativas.

La pertinencia y relevancia del presente tema de investigación está en función del aporte que pueda proporcionar el resultado del trabajo investigativo desarrollado por el equipo investigador, recalcando que por ser parte implícita de la estructura organizacional tomada en consideración

como unidad de análisis, busca plantear un diagnóstico del estado actual de las competencias docentes respecto del método científico y con los hallazgos proponer acciones que corrijan o fortalezcan las áreas más fuertes en materia de conocimiento del método como parte integral de la práctica profesional docente en cualquier IES, y particularmente en la universidad sujeta de estudio.

A partir de dicha medición podrá establecerse las acciones necesarias para fortalecer desde la docencia la construcción de conocimiento científico que favorezca la incorporación de la institución educativa en la tendencia actual que demanda el mercado educativo mundial.

1.3Objetivos

Objetivo general:

- Describir el nivel de auto percepción sobre las competencias docentes respecto de sus conocimientos sobre el método científico.

Objetivos específicos:

- Explorar la autopercepción de las competencias genéricas en investigación mayormente empleadas por los docentes de la facultad de Ciencias Empresariales de la universidad Tecnológica en su práctica docente.

- Explorar la autopercepción de las competencias técnicas asociadas a la investigación en los docentes de pre grado de la facultad de Ciencias Empresariales.
- Explorar algunas de las limitaciones más determinantes en las prácticas docentes respecto de los trabajos de investigación como eje en la formación de competencias investigativas.
- Evaluar los factores más determinantes para desarrollar conocimiento científico, en docentes de la facultad de Ciencias Empresariales como parte de sus actividades de docencia e investigación.

Los objetivos planteados en el presente trabajo se plantean alcanzar mediante el desarrollo dos tipos de investigación: una parte cuantitativa empleando la técnica de recolección de información denominada encuesta y cuyo instrumento se retomará de la experiencia de la Universidad de Zulia, Venezuela el cuál fue validado previo al desarrollo de una investigación, mismo que servirá para validar el objetivo general y también el objetivo específico número 3 planteado anteriormente.

La otra parte, se empleará la metodología cualitativa utilizando la técnica de sesión de grupo (Focus Group), con docentes a fin de explorar los objetivos 1 y 3 planteados anteriormente, para ello se recurrirá a la construcción de una guía de entrevista que servirá de base para explorar sobre el conocimiento y aplicación didáctica del método científico en la

práctica docente, así como también el explorar respecto a los factores que los docentes consideran afectan mayormente la construcción de conocimiento científico a partir de la práctica docente e investigativa.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del Método Científico

2.1.1 El método científico

Históricamente el ser humano ha emprendido la búsqueda del conocimiento en tres momentos, (Terrés Speziale, 2000):

- Edad de piedra: La experimentación es empírica y el descubrimiento, por ensayo-error.
- Época griega: El análisis lógico se basa en el pensamiento abstracto.
- El Renacimiento: El método científico combina la experimentación sistemática y el análisis lógico.

Denominamos ciencia al conjunto sistematizado de conocimientos válidos, demostrados y ordenados, que explican, describen y fundamentan los fenómenos observados. La ciencia nace de la curiosidad. El deseo imperativo de conocer es característico de los organismos superiores, dentro de los que el ser humano se encuentra a la vanguardia; mientras más complejo el cerebro, mayor la curiosidad; las respuestas se hacen más elaboradas, complejas y flexibles.

La existencia de la verdad siempre ha interesado en todas las generaciones, que a través de la historia se enmarca en una constante búsqueda por explicar fenómenos que despiertan el interés de la sociedad científica, lo que lleva a meditar sobre paradigmas el proceso del papel de la investigación en la sociedad y sus paradigmas de todo el conocimiento.

Cuatro son las escuelas epistemológicas que plantean su posición en cuanto el origen del conocimiento. Estas doctrinas son el racionalismo, el empirismo, la fenomenología y la hermenéutica. (Martínez, 2006)

Racionalismo.

Esta escuela epistemológica sostiene que el conocimiento tiene su origen en la razón, afirma que un conocimiento es realmente tal, cuando posee la necesidad lógica y validez universal. En tal sentido se afirma que la razón es capaz de captar principios evidentes de los cuales uno deduce otras verdades. Se afirma que existen ideas innatas es decir que hacemos con ciertos contenidos, estructuras que son comunes en todos los hombres. El racionalismo tiene sus principales exponentes en Platón, Descartes, Espinoza, Leibniz y Popper.

Empirismo.

Sostiene que la única causa del conocimiento humano es la experiencia, bajo tal supuesto el espíritu humano por naturaleza, esta desprovisto de todo conocimiento, por lo tanto, no existe ningún tipo de

conocimiento innato. Una de las corrientes filosóficas procedente del empirismo, que destaca por su importancia es el positivismo (positivismo lógico), que indica que la ciencia es el conocimiento de los hechos, de los sucesos observables y medibles, el empirismo y el positivismo tiene sus principales representantes en Bacon, Locke, Hume, Berkeley, Conte y Circulo de Viena.

Fenomenología.

Parece replantear los principios del empirismo, dándole nueva vida y significado, el conocimiento no es simple producto de simple experimentación ni es el resultado de las impresiones sensoriales, el conocimiento es el resultado de la vivencia, de la participación del objeto de estudio, ya el observador no será ente pasivo, dedicado a la simple medición y recolección de datos, ahora es parte del objeto de estudio y la vivencia de este es parte del proceso de comprensión del fenómeno. La fenomenología tiene en Husserl su fundador y principal exponente, otro filosofo destaco fue Heidegger, quien fue discípulo de Husserl y quien lo sustituyo en su cátedra de la universidad de Friburgo.

Hermenéutica.

Si bien en algunas fuentes es concebida como una técnica o método de análisis de textos, aquí es descrita desde la óptica del acceso al conocimiento a través del “estudio” de las construcciones discursivas de un autor, una ciencia, una cultura, etc. Con el propósito de comprender su

significado (sentido) en tal sentido, la hermenéutica sostiene la no existencia de un saber objetivo, transparente, ni desinteresado sobre el mundo. Tampoco el ser humano es un espectador imparcial de los fenómenos. Antes bien, cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición que determinan, orientan y limitan nuestra comprensión. La hermenéutica acepta a finitud de la voluntad y la cognición humana, pretende recuperar el juicio reflexivo como forma de conocer, como para él tiene al discurso como objeto de estudio. Tiene su principal exponente en Gadamer.

Se entiende que un método que tiende a lo universal como contenido cognoscitivo, es también universal, por lo que puede adoptar con respecto a los demás métodos del conocimiento, el grado máximo de generalidad; consecuentemente, puede asumir con respecto a ellos una función metodológica general, sin sustituir los métodos particulares inherentes a los contenidos cognoscitivos de cada ciencia o de regiones científicas afines. Por tanto, constituye la base filosófica de estos métodos y se presenta en calidad de instrumento del conocer en todas las esferas, (Corona Martínez, 2002)

Los métodos científicos particulares son aquellos métodos especiales, estrechamente vinculados al carácter del objeto estudiado y aplicados ya sea en un campo totalmente restringido o en una ciencia particular, para el caso del presente trabajo de investigación deberá

considerarse el método científico aplicado en las aulas universitarias de carreras afines a las ciencias empresariales como área de conocimiento particular.

Hablar de Método Científico supone remitirnos directamente a la metodología como rama de la Lógica que se encarga de su estudio y que tiene como objeto propio la elaboración de una teoría del método.(Herrera Clavero, 2012)

Ha sido, sin embargo, la orientación que (Kuhn, 1978) ha impreso en el análisis del proceso de producción e incremento del conocimiento la que ha tratado de precisar con mayor rigor una explicación relativa al proceso de producción del conocimiento. Toda ciencia se desarrolla en relación a un paradigma o matriz disciplinar, sustentado por la comunidad científica que suministra a su práctica no sólo un marco sustantivo de ideas, que ejercen una clara función de determinación preceptiva, sino el tipo de procedimientos metodológicos más aceptables para la verificación de las hipótesis en juego en la investigación.

Es a partir de esa premisa que el presente trabajo de investigación pretende explorar aquellos paradigmas que tengan mayor predominancia en las competencias investigativas en los docentes de la institución sujeta de estudio.

La teoría científica supone un marco orientador, regulador e interpretativo de la investigación. Los datos que ésta pueda suministrar no

suelen ser causales, su desarrollo no consiste en la pura acumulación de conocimientos y no tiene sentido si no es el marco de la interpretación teórica.

Por lo tanto, el método científico es un conjunto de procedimientos por los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis y los instrumentos de trabajo investigativo en cualquiera que sea el área de conocimiento que se tenga de referente teórico investigativo.

La investigación científica, pues, es orientada por la teoría, pero ésta no es sometida a prueba en la investigación globalmente. En el marco de la teoría se plantean determinadas preguntas, se levantan hipótesis que serán, precisamente, objeto de la respuesta y/o de la verificación científica. Si se considera la definición que (Kerlinger, 1982), ofrece de la investigación científica apreciaremos lo que se viene diciendo claramente: *la investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre las presumidas relaciones entre fenómenos naturales.*

Una vez establecido la base teórica básica sobre el método científico, se abordará las propuestas metodológicas existentes en algunas de las áreas de conocimiento de las denominadas ciencias empresariales en la actualidad investigativa. El positivismo como corriente epistemológica ha influido significativamente en la construcción del conocimiento en la Ciencia Administrativa. Esta corriente surge en el siglo XIX y principios del siglo XX,

con autores como Comte y Durkheim, quienes sostienen que el único conocimiento aceptable es el conocimiento científico que obedece a ciertos principios metodológicos únicos, de allí que el abordaje más adecuado para obtener el conocimiento es a través de esta perspectiva Pérez Serrano, (1994) citado por (Stella & Silva, 2011).

Esta corriente epistemológica es una manifestación expresa del empirismo, es por ello que considera el hecho como la única realidad científica, la experiencia, la inducción y la deducción, como los métodos exclusivos de la ciencia. Las investigaciones en ciencias sociales no han escapado de la influencia de esta, al igual que las ciencias administrativas como subconjunto de las ciencias sociales.

A pesar de lo planteado hasta el momento, (Martínez, 1996), expresa que el paradigma científico tradicional centrado en el realismo, el empirismo y el positivismo, ha alcanzado los límites de su utilidad en la mayoría de las áreas del saber. Su agotamiento radica no solo en su inconsistencia interna, epistemológica, sino sobre todo en su incapacidad para dar explicaciones adecuadas, pertinentes y contextualizadas de la realidad altamente cambiante que nos circunda y de los fenómenos que percibimos. Y esta incapacidad hace repercutir su esterilidad y pobreza, frena el progreso y avance de los verdaderos conocimientos que necesitamos en la actualidad para avanzar en la construcción de

conocimiento científico en las ciencias administrativas como parte derivada de las ciencias naturales.

Hablar de la presencia del **“método”** en el proceso del conocimiento científico es igualmente transversal pues está presente desde la detección de la manifestación externa de la contradicción, hasta la última fase del proceso investigativo; por lo tanto ha sido un error asignar la utilización de los métodos a una determinada etapa o momento del mismo. Así mismo es importante citar que pese a no ser expreso en los trabajos de investigación como parte de su estructura, de manera inmersa existen al menos tres niveles que sustentan todo trabajo de investigación como parte de la construcción de conocimiento científico. (Machado Ramírez, 2008).

La Teoría del Caos según Gleick (1988), citada por Stella y Silva, (2011), representa una nueva perspectiva para explicar los fenómenos en ambientes dinámicos y turbulentos, los cuales ya no pueden ser estudiados en función de relaciones causales, como lo hacía la ciencia tradicional. En el mundo actual, el caos, constituye un verdadero reto para el pensamiento científico, el cual deberá abordar y desentrañar, las irregularidades, las indeterminaciones, el orden subyacente en el desorden aparente, la desorganización y posterior autoorganización, las turbulencias, lo imprevisible, de la realidad que se investiga, dicha teoría dista de la práctica con base en un empirismo y sustentado fuertemente en el positivismo como paradigma a seguir en las investigaciones de la academia en las áreas de

las ciencias administrativas en la actualidad empresarial tan volátil del siglo XXI.

La construcción científica de un campo disciplinario requiere de múltiples procesos: en la formación; en las prácticas y valoraciones institucionales de su cultura de la investigación; en la calidad de sus productos académicos; en el dominio de los saberes pertinentes; en el aprendizaje colectivo; en las atmósferas generadas: de la información que circula y se produce; en las investigaciones que se realizan; en las preocupaciones colectivas sobre el campo y la realidad social; en las experiencias en construcción del conocimiento; en los eventos que están orientados a estos fines; así como los ambientes que propician la libertad de investigación, la libre discusión y los espacios abiertos.(Contreras Soto, 2010).

2.2 Antecedentes históricos de las competencias.

Los cambios vertiginosos que afronta nuestra sociedad en la actualidad van desde la globalización, una acelerada revolución tecnológica, multiculturalidad, internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) entre otras, afectan a la academia; dentro de esa multiplicidad de cambios está presente el tema de las competencias, por lo que, se dedicará un espacio para el desarrollo del mismo, enmarcado en el deber

ser en cuanto a competencias docentes se refiere en el nivel de educación superior.

El concepto competencia se ha desarrollado desde la década de los veinte en gran parte del mundo, principalmente en Inglaterra, Alemania, Australia, Estados Unidos y Argentina (Huerta, Pérez y Castellanos, 2000).

Es así como en la base del presente trabajo de investigación se requiere abordar el tema de competencias desde una perspectiva teórica, para comprender las diferentes posturas y algunas de las definiciones del término competencia desde sus orígenes hasta la actualidad siempre en un contexto de educación.

En primer lugar, desde un enfoque lingüístico, (Chomsky, 1957) caracteriza el concepto de competencia al establecer la diferencia en la dicotomía básica de la estructura sintáctica del lenguaje; competencia (competence) y actuación (performance), en la que iguala la primera al conocimiento y dominio que el hablante u oyente tiene de su lengua, y a la segunda con el uso real que da a la lengua en situaciones concretas.

De igual forma, según su origen gramatical, la competencia nace del verbo 'competere', que significa 'pertenecer a' o 'incumbir', lo que da lugar al sustantivo competencia, y al adjetivo competente para indicar apto o adecuado.

De lo anterior se entiende entonces que la competencia podría ser un sinónimo de habilidad, aptitud, destreza, dominio, atribución, disposición o idoneidad, con la consigna de que sea demostrable en un contexto, si bien es inseparable de la acción y el conocimiento (Del Pino, 1997; Gallart y Jacinto, 1995; Huerta et ál., 2000).

Siguiendo con el concepto de competencias y aplicado particularmente al contexto nacional, lo que pretende el desarrollo del mismo en los jóvenes estudiantes es por una parte la formación de habilidades de diferente tipo que favorecerán la inserción laboral de los mismos en el ámbito laboral y con ello posibilitar un cambio en su estilo de vida y consecuentemente en de sus familias.

Competencias de docentes de pre grado.

En la actualidad de las IES a nivel internacional existe un especial interés por evaluar los procesos educativos y la evaluación del personal académico forma parte de las dinámicas organizacionales de dichas instituciones.

El propósito de evaluación está enmarcado en un contexto eminentemente educativo, el cual ha tenido unos desarrollos específicos que han sido fruto de momentos históricos, económicos y políticos particulares, convirtiéndose en marcos legitimadores de relaciones de poder que

determinan el quehacer educativo, el rol del educador y las relaciones entre educador y educando.

Estos momentos han determinado estrategias educativas que privilegian un cuerpo de conocimiento y saber válidos para quienes participan del proceso educativo. Adames, (2008).

No obstante los docentes que ejercen la labor educativa, privilegian las tradiciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas que caracterizaron la enseñanza escolar en años anteriores. Desde la perspectiva de Grundy (1994), el conjunto de prácticas educativas supone unas creencias y valores alrededor de las personas y el mundo, es así como el retomar el marco de referencia de cada uno de los individuos en los procesos de enseñanza y aprendizaje son determinantes al momento de querer desarrollar competencias.

Para Habermas (1982 citado por Grundy, 1994), la sociedad ha generado y organizado el saber en relación con tres intereses: técnicos, básicos y emancipadores, los cuales se relacionan con tres formas de saber: el empírico analítico, la histórico hermenéutica y el crítico.

En este sentido la historia de la educación demuestra que existen diversos diseños educacionales que corresponden a las condiciones históricas y que dependen de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para cada momento, también deben responder a diferentes niveles

de complejidad del proceso pedagógico. Esto da origen a que las exigencias que se hacen al personal docente de las IES sean cada vez mayores en cuanto a su preparación, independencia y creatividad en el desempeño profesional, todo como parte de la evaluación de competencias docentes y por supuesto no exime la parte de competencias relacionadas con la función de investigación.

Uno de los objetivos más importantes de los docentes consiste en lograr una verdadera dirección científica del proceso pedagógico, para lo cual deben contar con una sólida preparación a nivel pedagógico y de aquellas ciencias afines a la educación como las nuevas tecnologías (TICS), la filosofía, la didáctica y la psicología, la lógica así como poseer competencias investigativas en favor de la construcción de conocimiento científico.

El enfoque de las competencias en la educación superior busca acabar con las barreras entre la educación, la vida cotidiana y el trabajo, ya que establece un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Es decir que se presenta en dirección de la formación integral que favorece el saber, el saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, el saber emprender, el saber vivir en comunidad y el saber trabajar en equipo, todas parte intrínseca de la formación de un individuo integral.

En el contexto de la educación para el siglo XXI, el docente de las IES, debe convertirse en un facilitador actualizado que guía al estudiante en la resolución de sus necesidades, superando de esta manera el modelo tradicional que buscaba privilegiaba la transmisión de conocimiento y propiciar con ello una condición memorística en sus estudiantes.

Esta visión de competencia retoma al ser humano como un conjunto de elementos de diversa índole como son: cognitivo, corporal, social, comunicativo, ético, lúdico, laboral y espiritual, dimensiones que deben ser abordadas por la propuesta educativa dentro del diseño del currículo de cualquier IES independientemente de la región o nivel de enseñanza que se desarrolle.

Las competencias presentan cinco características fundamentales:

Se basan en un contexto: se ubican en un caso particular, en un sistema conceptual cultural (Zubiría, 2000 citado por Tobón, 2004).

Se enfocan en la idoneidad: es un criterio para determinar si una persona es más o menos competente que otra, pues se establece a partir del grado de competencia en el desempeño dirigido a la calidad, el empleo de recursos, la oportunidad y el contexto.

Tienen como eje la actuación: implica un dominio de reglas básicas de uso en distintos contextos.

Buscan resolver problemas: visto desde las competencias, se refiere a comprender el problema en un contexto disciplinar, social y económico; establecer diferentes estrategias de solución (imprevisto e incertidumbre); considerar las consecuencias del problema y los efectos de la solución dentro del conjunto del sistema; aprender del problema para resolver dinámicas similares.

Abordan el desempeño en su integridad: desempeño integral del ser humano ante actividades y problemas; toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales.

Como afirma Tomás (2001: 7) *“volver a pensar la universidad significa re conceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión”*, este replanteamiento de la función docente significa dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar.

Un segundo aspecto a considerar del docente universitario es su dimensión investigadora, en este ámbito también se están produciendo cambios, se está fomentando la investigación competitiva, la creación de equipos multidisciplinarios, integrados a su vez, por miembros de diferentes

universidades, lo que puede entenderse como un nuevo escenario en favor de la producción de conocimiento científico.

La labor docente dentro de las IES debe entenderse como un proceso complejo de aplicación de diferentes competencias en favor de sus estudiantes en el sentido de favorecer el desarrollo de competencias para la vida, desde la vida misma de cada individuo y por supuesto con el compromiso de contribuir a la búsqueda de las mejores alternativas de solución de los problemas de la sociedad en la cual estén inmersos.

Por último, la tercera función asignada al docente universitario es la de la gestión, siendo la más desvalorizada de las tres expuestas; la cual comprende una administración eficaz de los recursos disponibles en materia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Todas estas alteraciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar las competencias necesarias para que el docente universitario desarrolle con excelencia las funciones asignadas en este nuevo escenario que se nos presenta de forma exigente y muy cambiante dadas las exigencias que demanda la sociedad del conocimiento, así como también la competitividad en materia educativa a nivel de IES.

En base a los argumentos presentados, se puede afirmar que en este nuevo contexto universitario no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que posee el

profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este equipo de profesionales de la docencia adquiera unas competencias profesionales básicas más amplias; siendo, como indica González Soto (2005), imprescindible “la formación de los profesores, pues sin ella, no habrá cambio alguno, debiendo la universidad centrarse en la preparación de sus profesores para la docencia y algo menos en su función investigadora, cosa difícil cuando lo que prima y concede méritos es esto último, pareciendo claro que un proceso de este tipo requiere de un recorrido que pasa por la información, la formación, la incentivación,[...] experiencias piloto, [...] introducción de indicadores de evaluación de calidad, financiación, etc.”

Siguiendo a Tejada (2002a) y Navío (2005), asumimos que la competencia profesional es el conjunto de saberes combinados (conocimientos, habilidades y actitudes), experiencias, aspectos personales, que integrados nos permite ejecutar una acción de calidad en el contexto profesional.

Por esta razón, a la hora de definir las competencias profesionales, la definición previa de las funciones y los escenarios de acción profesional se convierten en los ejes centrales, a partir de los cuales se establecen las competencias en clave de saberes combinados e integrados: un contexto general, contexto institucional y finalmente un

contexto aula- seminario- laboratorio, es decir, los ambientes presentes en la práctica docente común dentro de cualquier IES.

Por otra parte, y de acuerdo a estos escenarios, se articulan las diferentes funciones de actuación profesional en torno a tres ejes, siendo el punto de conexión o encuentro el propio relacionado con la docencia. Referida concretamente, a las tres grandes funciones: docencia, gestión (extensión universitaria y/o proyección social) e investigación.

Un docente competente es aquel que “se maneja y se mueve” en estas situaciones, que recoge aspectos del ámbito socio laboral, profesional e institucional para organizar y desarrollar su acción formativa en lo más concreto; que investiga no sólo en colaboración con instituciones externas o para el campo científico y profesional, sino que también para la propia acción; luego entendemos que la investigación se da en un contexto micro, específicamente aquella investigación-acción para la innovación docente.

Antes de analizar y proponer algunos apuntes sobre el perfil del docente universitario, parece oportuno revisar, como elemento de análisis comparativo, algunas aportaciones realizadas por diferentes autores que han estudiado el tema y reflexionado sobre él. Como ejemplo, podemos observar en la tabla siguiente que Pérez (2005) establece y diferencia competencias generales y específicas, asumiendo que todas ellas son las

competencias mínimas exigida para un ejercicio profesional docente de calidad.

Tabla 1

Competencias generales y específicas del profesor universitario

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Comunicacionales	▪ Mejora en los procesos de comunicación. ▪ Fomento de actividades de dinamización la formación del profesorado a nivel europeo. ▪ Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación. ▪ Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos.
Organizativas	▪ Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores. ▪ Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora. ▪ Mejora de la convivencia universitaria e institucional
De Liderazgo pedagógico	▪ Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales.

- Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas.
 - Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas.
- Científicas
- Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos.
 - Realización de proyectos innovadores propios de la universidad.
 - Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades.
 - Impulso de la innovación y en la investigación científica.
- De evaluación y control
- Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado.
 - Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.

Competencias ligadas a la función de investigación.

- Diseñar, desarrollar, evaluar y coordinar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y el propio avance científico.
- Comunicar y difundir proyectos de investigación e innovación y de conocimiento y avance científico.
- Organizar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos que propicien la difusión, la comunicación, el intercambio, la discusión, la

reflexión del conocimiento científico y su avance, así como la propia formación docente e investigadora.

- Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, a nivel nacional e internacional.
- Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Gestionar el conocimiento en los grupos, generando nuevas ideas, saberes y propician la transferencia tecnológica en contextos universitarios, educativos, económicos, empresariales sociales, culturales, etc.

Formación de competencias para la investigación.

Las competencias son un grupo integrado de capacidades en diversos niveles, que la educación debe promover en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos autónomos, conscientes y responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social, personal y profesional.

En el caso concreto de la investigación, es importante que las IES, tengan debidamente identificadas las competencias que, en términos generales, básicos y técnicos tendrán que formar en sus estudiantes que la universidad titulará a futuro como profesionales.

Las competencias que una persona graduada de educación superior debe poseer para desempeñarse exitosamente en su espacio personal, profesional y laboral, dependen, sin lugar a dudas, de la disciplina a la cual pertenezca.

Es importante citar que las competencias que sobrepasan las áreas disciplinares y que se constituyen en básicas (Vizcarro y León, 1998 citado por Salas, 2007). Se hace referencia particularmente a las competencias investigativas, las cuales deberán ser desarrolladas en todos los individuos y obligatorias para toda persona con grado académico de profesional, es decir, las que atañen a cualquier individuo que pasa por las aulas universitarias y que será recibida a partir de los procesos de enseñanza aprendizaje liderados por sus docentes.

Dicho de otra forma, la investigación mediante la aplicación del método científico entre algunas de sus áreas sistemáticas permite que los juicios individuales se rijan por una racionalidad que ayuda a abandonar la actitud acientífica, comportamiento de muchos estudiantes de pre grado en relación con las interpretaciones prefijadas, proceso que permite reorientar el cuestionamiento y la modificación de las creencias que suelen atar a los seres humanos en su naturaleza misma.

Es por ello, que al revisar los párrafos anteriores no lleva a repensar el concepto de formación para la investigación en el sentido no

solo una ruptura con la tradicional forma de concebir la ciencia y la producción de conocimiento, sino también la adopción de una postura política frente a la función social del conocimiento, la cual tiene implicaciones directas sobre el rol del investigador en cuanto al desarrollo social de cualquier nación.

Con la intención de otorgar una connotación política al conocimiento, es preciso incorporar la investigación en la vida académica de la población estudiantil y el cuerpo académico desde una pedagogía crítica, ello implicará el dotar de pensamiento crítico, capacidades de cuestionamiento continuo respecto de los problemas de la sociedad y principalmente en materia de educación. Este enfoque pedagógico permite superar la enseñanza tradicional e ingenua de la metodología de la investigación, dando paso a la construcción y reconstrucción de espacios y acciones investigativas transformadoras (Chambeaud,; Moreno, 2005). Sin embargo, es preciso considerar que la formación para la investigación no se logra mediante la mera inclusión de uno o varios cursos de metodología de la investigación en la estructura curricular de los planes de estudio, sino que supone el desarrollo de competencias específicas más allá de comprender en sí mismo las bondades del método científico.

Esto implica, como lo indica Moreno (2005), incorporar de forma estructurada durante todo el proceso de formación profesional en el pre

grado, a los actores principales del proceso “estudiantes” en la formación de competencias básicas para la investigación que permitan alcanzar de forma mínima las siguientes competencias:

- Capacidad de desarrollar pensamiento crítico y de autorregular su proceso de pensamiento.
- Capacidad de problematizar y plantear la interrogación como elemento seminal de la construcción de conocimiento.
- Capacidad de buscar, valorar y discriminar información.
- Capacidad para gestionar conocimiento.
- Capacidad para valorar la pertinencia y relevancia de la investigación.
- Capacidad para organizar, presentar y defender ideas suficientemente fundamentadas.

Estas competencias para la investigación, no solo son claves para iniciar la formación de profesionales, sino que, además, resultan de extrema importancia para el adecuado desenvolvimiento de quien egrese de la universidad, en la medida que facilitan su incorporación y desarrollo en el campo profesional, personal y social, es así que la formación de competencias en materia de investigación cobren tanta importancia en la actualidad educativa de las IES a nivel mundial. Cabe indicar que la formación de competencias para investigar se desarrolla, por un lado, a partir de la praxis de incorporar la teoría y la práctica en los procesos

dialógicos de aprendizaje generados entre los actores educativos y, por otro, asumiendo que no existe un solo método de investigación.

Lo anterior implica que todo profesional debe poseer las competencias investigativas y fortalecerlas a partir del desarrollo de procesos de investigación que provocarán un ejercicio de aprendizaje continuo y más aún comprender que la investigación en si misma debe trascender a la utilización o preferencias sobre un método en particular el cual viene dado del dominio mismo de un paradigma de investigación en particular, reduciendo de esa manera el fin de aportar con mayor calidad hacia la construcción de conocimiento científico.

Según lo manifiesta Tedesco (Tedesco, 1986), *“existe un consenso relativamente amplio en considerar que el desarrollo de la investigación socio-educativa estuvo enmarcado históricamente en tres grandes paradigmas dominantes en diferentes momentos históricos: el paradigma de la teoría educativa liberal; el paradigma economicista (capital humano, recursos humanos, etc.) y el paradigma de los enfoques crítico-reproductivistas”*.

Hay razones para sostener que es posible combinar docencia e investigación (Rojas, 2005) o formación en investigación. Las IES privilegian, incluso exigen, hoy el perfil de sus docentes como investigadores y de una docencia investigativa por dos consideraciones

básicas: primera, los contenidos de la enseñanza deben cuestionarse, desligarse de su aparente condición de conocimientos acabados y perpetuados; y, segunda, el aula es un laboratorio cautivo para el desarrollo de la investigación, factor en el que las universidades tienen una enorme capacidad de contribuir a la solución de grandes problemas técnicos y sociales.

La justificación de una docencia investigativa está dada por su mayor eficacia pedagógica para el aprendizaje disciplinar pero no necesariamente diseñada para *la formación de nuevos científicos*, aunque esta es una estrategia pedagógica muy importante para la formación de una masa crítica de investigadores (Rojas, 2009, 2011). Hoy se entiende y se asume que, además de la transmisión del conocimiento, la docencia debe promover una educación crítica para el cultivo de la capacidad del joven, para su uso pedagógicamente inteligente, orientado al bienestar colectivo y al avance en el conocimiento disponible con la incorporación de la investigación en la docencia.

Además, el vínculo docencia investigación promueve la participación de los estudiantes en los proyectos científicos de los docentes, lo que constituye una estrategia de aprendizaje muy significativa para la formación académica del joven y para su vínculo con las comunidades académicas.

Sin embargo, las comunidades académicas y los investigadores enfrentan hoy grandes problemas epistemológicos, no solo en el sentido del eclecticismo denunciado en las formas metodológicas que adoptan hoy los programas de investigación, sino además en el problema de validación del conocimiento y en el significado social de producir conocimiento a partir de retos esenciales para la ciencia, la cual pasa por el reconocimiento mutuo de las distintas culturas académicas en el medio, por la integración entre el mundo de la academia y el mundo de la vida y por la promoción del diálogo descentrado de saberes (Plata, 2004)

Una de las dimensiones de amplia preocupación es el papel formativo de nuevos investigadores para su inserción en las comunidades científicas, (Oppel, Piazzese, y Wagenberg, 2005) por medio de estrategias como el desarrollo de la formación investigativa en el ámbito de la docencia.

Arocena y Sutz (2001), exponen algunos de los problemas de la investigación en América Latina, aspectos que fueron retomados por Tejada, (2007) que coinciden en un 90% con los planteados por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO (2002) y que inciden en el desempeño de los investigadores:

- I. Deficiencias en las políticas para la fijación de prioridades para la investigación.
- II. Dificultades financieras para realizar investigación.

- III. Decrecimiento de la matrícula en las carreras de ciencias básicas y dificultades para renovar los equipos de investigación.
- IV. Deficiencias en el uso de metodologías apropiadas para estudiar problemas complejos, en especial en las ciencias humanas y sociales.
- V. La falta de una inserción sistemática y prolongada del personal académico en los programas de investigación científica.
- VI. La priorización de las funciones de docencia sobre la investigación.
- VII. El limitado desarrollo de los sistemas de postgrado.

Otra situación que afecta a los países en desarrollo, es la "fuga de cerebros", pues una vez formados los investigadores, se instalan de manera permanente en el extranjero, dando como resultado un costo financiero y creando un vacío en el plano de la utilización de los recursos humanos de los países en vías de desarrollo.

En el estudio que hiciera (Sillié, 2004), sobre "**Calidad de la Educación Superioren República Dominicana**", se evidencia lo siguiente:

- I. La mayoría del personal empleado por las IES para trabajar en investigación reúne los requisitos reglamentarios, sin embargo, el número y la experiencia acumulada, no son siempre los adecuados para la calidad que requiere el sistema de educación superior.

- II. No existe vinculación entre las actividades de investigación y docencia. La educación nacional se limita casi por entero a la formación profesional.
- III. Baja formación pedagógica y científica de los profesores, asociado a las condiciones salariales e incentivos del docente universitario, la elevada carga académica, carencias en términos de aulas, equipos, materiales, inseguridad laboral, deficiencias de los propios centros docentes frente a las demandas de los docentes y predominio del contrato por hora clase entre otros.
- IV. No existen los profesores investigadores, que retroalimenten su docencia con investigaciones propias o de un colectivo de investigadores en sus áreas de especialidad respectivas.
- V. La mayoría de los investigadores, no son profesores de planta, sino que son contratados en forma puntual y exclusiva como consultores para las investigaciones específicas que se realizan.
- VI. Los pensum y los programas están más orientados a capacitar al profesional para ofrecer servicios y no para producir conocimientos.
- VII. Muy pocas universidades propician una formación en ciencia y tecnología de punta apropiada al país.

En este sentido, resultan pertinentes los enfoques de Klimovsky (1994), en cuanto a la existencia de numerosas metodologías científicas, más que un solo método científico.

3. MÉTODO

3.1 Estudio 1

La investigación se desarrolló desde dos tipos de estudios, estos con el propósito de obtener información desde una perspectiva cuantitativa la que nos permita poder generalizar algunos de los resultados y el segundo estudio desde una perspectiva cualitativa que permita encontrar aspectos muy específicos de la población en estudio.

Por parte del enfoque cuantitativo se plantea el desarrollo de un estudio de tipo descriptivo, es decir, que se medirá el dominio de competencias investigativas en los sujetos de estudio “docentes de tiempo completo y hora clase” de la universidad Tecnológica de El Salvador y particularmente los de la Facultad de Ciencias Empresariales, utilizando la encuesta como técnica de recolección y considerando un diseño transversal porque la descripción se hará en un único momento de estudio. Ej.: Nuevo, Montorio, Márquez, Izal y Lozada (2004) o Pereira y Smith (2003). La base de datos resultante de la encuesta será administrada mediante la aplicación de estadística descriptiva a partir del programa estadístico SPSS y a partir del cual se pueda establecer las relaciones existentes entre las competencias de tipo genérica y técnica en relación a las actividades docente investigativas y aplicadas mediante el cálculo de correlaciones de Pearson para todos los casos.

Adicionalmente, se empleará muestreo estratificado con el propósito de emplear adecuadamente las variables de tipo demográfico y Psicográficas de los sujetos de estudio, todo ello enmarcado en docentes de tiempo completo y docentes hora clase pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales de la universidad Tecnológica de El Salvador, América Central.

3.1.1 Tipo de estudio.

De acuerdo con Montero y León (2007): el tipo de estudio es transversal, esto debido a que La descripción se hace en un único momento temporal. La investigación que se realizara pretende recopilar información de una población a quien no se ha estudiado en relación al tema, así como lo importantes es descubrir información que permita en futuras investigación poder profundizar o ahondar en lo hallazgos que se obtengan de la presente y lo transversal es debido a que se realizar en un espacio y tiempo específico con una muestra seleccionada de forma estratificada y aleatoriamente. El estudio se realizara desde el enfoque positivista.

3.1.2 Instrumento.

El instrumento a utilizar es un cuestionario el cual su estructura esté dividida en tres grandes áreas, la primera de ellas consta de ocho preguntas de tipo de perfilamiento que nos permite obtener información general de cada uno de los participantes, las siguientes dos son 45

preguntas de autopercepción en la cual 20 de ellas busca identificar competencias generales de los docentes y las siguientes 25 son preguntas que pretenden identificar competencias de tipo investigativas; en las alternativas de respuesta de las preguntas de competencias generales y de investigación se elaboró un escala tipo Likert con opciones de respuesta del 1 al 5; finalmente la confiabilidad se determinó por la aplicación del índice de Cronbach obteniendo un resultado de 0.88 lo que demuestra que el instrumento es confiable.

3.1.3 Participantes.

Los participantes seleccionados para la presente investigación fueron los docentes de la Universidad Tecnológica de El Salvador, que imparten asignaturas en la Facultad de Ciencias Empresariales durante el ciclo 02-2012, por lo que solicito a la dirección de recursos humanos y autoridades la facultad que nos proporcionaran la nómina de los docentes; obteniendo una población de 115 docentes, para posteriormente seleccionar la muestra por medio de la formula estadística para poblaciones finitas, obteniendo como resultado un muestra de 89 docentes a los cuales se les deberá de pasar o suministrar el cuestionario previamente elaborado; del total de 89 docentes se tuvo que depurar un total de 6 cuestionarios por inconsistencias en su llenado, conformando una muestra real de 83 sujetos

de estudio. Con la muestra obtenida se procedió a estratificar por: Género, Coordinación a la cual pertenencia y la edad, con el objetivo de obtener un representatividad. Los rangos de edad considerados por género fueron: hombres 5 (24-33 años), 17 (34-43 años), 22 (44-53 años), 13 (54-63 años) 3 (más de 63 años); mujeres 3 (24-33 años), 5 (34-43 años), 9 (44-53 años), 6 (54-63 años) y ninguno (más de 63 años). La media aritmética del rango de edad cayó en ambos casos entre las edades de 44-53 años de edad.

3.1.4 Procedimiento.

Con el instrumento validado, la muestra determinada, se buscó obtener y recopilar la autopercepción de los docentes referente al dominio de las competencias generales e investigativas. El cuestionario sería completado de forma física, por lo que se recurrió a la nómina que se fue proporcionada por la autoridades de la Facultad Ciencias Empresariales, a fin de poder identificar el horario de cada uno de los docentes que participarían en la investigación, se elaboró un calendario de visita e intervención, a fin de poder obtener los datos, con toda la información ya elaborada, se procedió a visitar a los docentes en las aulas en las cuales se encontraban impartiendo clases o impartirían clases, esto debido a que alguno de ellos se logró suministrar el instrumento antes de que iniciaran

sus clases, a otro los abordamos cuando estaban impartiendo las clases y finalmente a un grupo de ellos se logró encuestar cuando habían finalizado sus clases.

3.2. Estudio 2.

3.2.1 Tipo de estudio.

El enfoque del presente estudio es de tipo cualitativo, siempre de tipo descriptivo exploratorio, solo con la diferencia que los resultados que se logren obtener no se podrán generalizar, pero si se pretende profundizar más en la investigación por medio de los hallazgos que obtengan.

3.2.2 Técnica de recolección.

La sesión de grupo es la técnica de investigación a utilizar, por medio de una guía de entrevista semi estructurada, las cuales pretende medir formación docente, producción científica e incentivos para la producción.

Al procurarse una interacción de grupo, se debe tener en cuenta que se pueden presentar coaliciones, roles, preferencias por ubicaciones, deseos de liderazgo por parte de los participantes, y normas; esto es importante en la medida en que la forma en la cual se lleve la dinámica de

grupo puede invalidar la información recolectada. De esta manera, si la discusión se desvía del real objetivo, si uno de los participantes lidera la reunión y sesga con sus opiniones al resto del grupo, o no se genera una discusión fluida, entonces los datos no se considerarán válidos y la reunión se debería de repetir con otros sujetos. Citado por (Morales & López, 2008). (Kress y Shoffner, 2007).

El objetivo de la investigación cualitativa es obtener información respecto a actitudes y opiniones de un grupo de individuos con hábitos, necesidades e intereses similares (Barrios & Costell, 2004). Se busca conocer con profundidad las necesidades, intereses y preocupaciones de los docentes en el caso del presente trabajo de investigación. (Krueger, 1988).

Los *Focus Group*, como técnica cualitativa de la investigación son un tipo especial de grupo, en términos de propósito, tamaño, composición y procedimientos. (Krueger, 1988, p. 18).

3.2.3 Participantes.

Para la sesión de grupo se le solicito a un grupo de ocho docentes que nos ayudaran en la presente, seis de ellos eran hombre y dos de ellas eran mujeres, con los siguientes rangos de edad: hombres 2 (34-43 años),

2 (44-53 años), 1 (54-63 años), 1 (mayor de 63 años); mientras que las mujeres fueron: 1 (44-53 años) y 1 (mayor de 63 años).

3.2.4 Procedimiento.

Para el reclutamiento de los participantes en la sesión de grupo se hizo de forma directa con cada uno de los participantes, solicitándoles su acuerdo de participación en la citada sesión, y recalcando que era la fase complementaria de la encuesta bajo el enfoque cuantitativo.

Luego de obtener las confirmaciones de los 8 participantes, los cuales se tratan de 6 docentes hombres y 2 docentes mujeres, con el propósito de equiparar el género en los resultados de dicha sesión de grupo.

La sesión de grupo fue programada en horario de fin de semana para no afectar las actividades académicas y laborales de los participantes, se les compartió el objetivo de la sesión y se siguió con el desarrollo de la misma, empleando como moderador de la misma a uno de los investigadores dada la experiencia en el manejo de este tipo de técnica.

Los participantes accedieron a participar de la misma con la petición de que sus nombres quedarán en el anonimato para evitar situaciones incómodas frente a las autoridades de la facultad evaluada, así

mismo, quedaron conscientes de que la misma sería grabada en audio para realizar la posterior interpretación de los resultados de la misma.

Operacionalización de variables.

Objetivos	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Evaluar el nivel de competencias docentes.	V.I. Conocimiento del MC	=	Competencias Genéricas.	
Respecto de sus conocimientos sobre el MC.	V.D. Competencias docentes	=	Competencias Técnicas	
Identificar competencias en investigación mayormente empleadas por los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales de	V.I.= Prácticas docentes V.D.= Competencias en investigación		Competencias Genéricas. Competencias Técnicas	

la UTEC en la
práctica docente.

Muestreo estratificado (poblaciones finitas)

Teniendo una población total de 115 docentes en la Facultad de Ciencias Empresariales se consideran las siguientes variables:

N= Población total (115 sujetos); P=Probabilidad de éxito (50.0%); Q=Probabilidad de fracaso (50.0%); Z=Nivel de confianza (95.0% equivalente a 2 desviaciones típicas); D=Error de la muestra (5.0%), da como resultado 89, es decir, que el tamaño de la muestra a investigar será de 89 docentes.

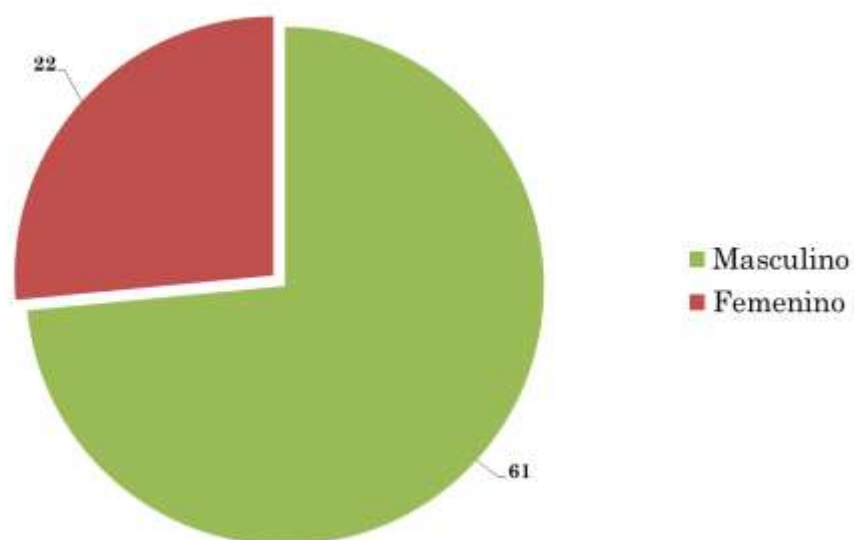
Posteriormente se realizará el marco muestral considerando de forma proporcional las variables de: tipo de contratación, sexo, grado académico alcanzado, carrera en la cual imparte asignaturas, años de práctica docente, con el propósito de reflejar un marco muestral altamente representativo del comportamiento de la población total.

4. RESULTADOS

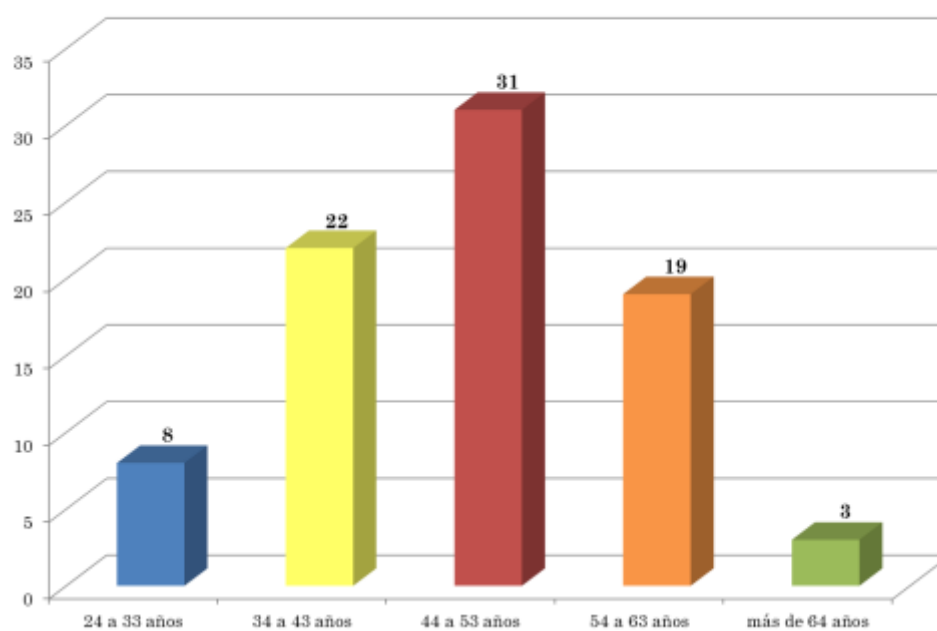
4.1. Estudio 1

4.1.1. Datos de Perfilamiento

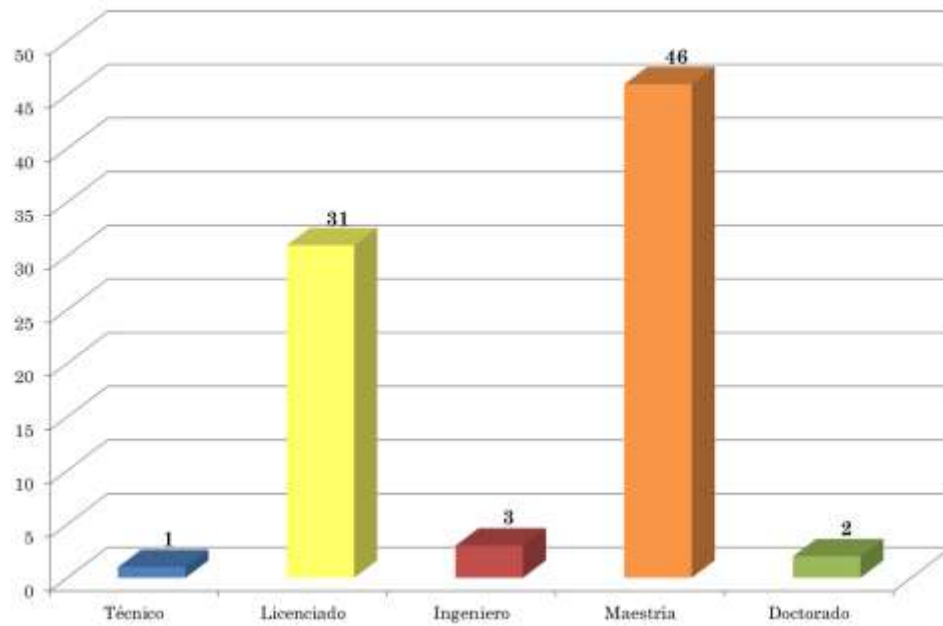
Sexo



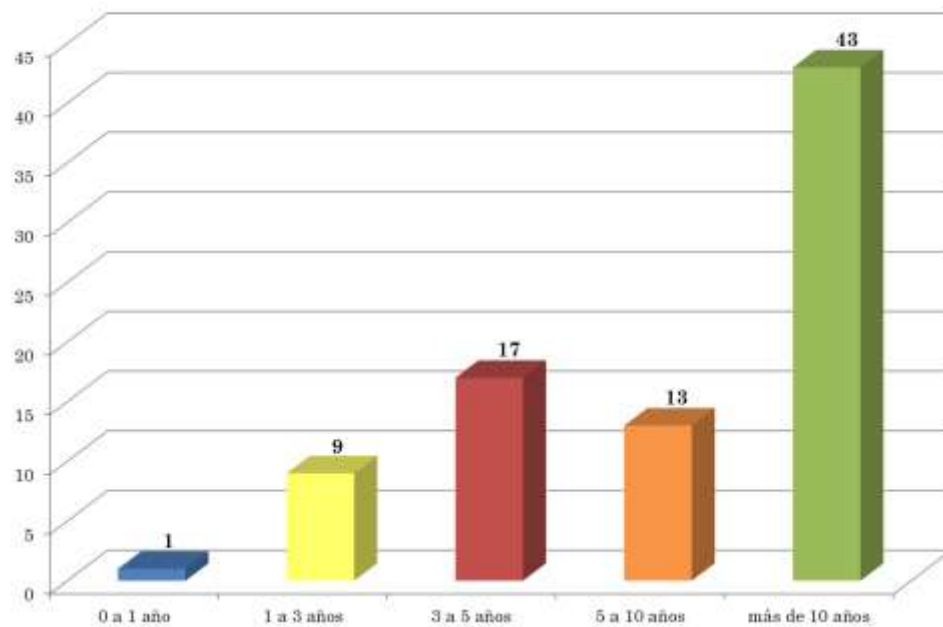
Edad



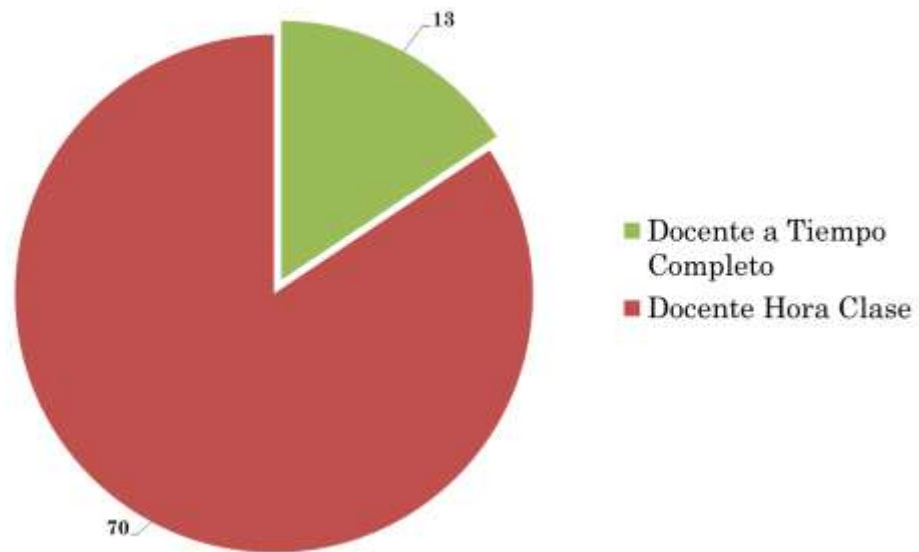
Grado Académico



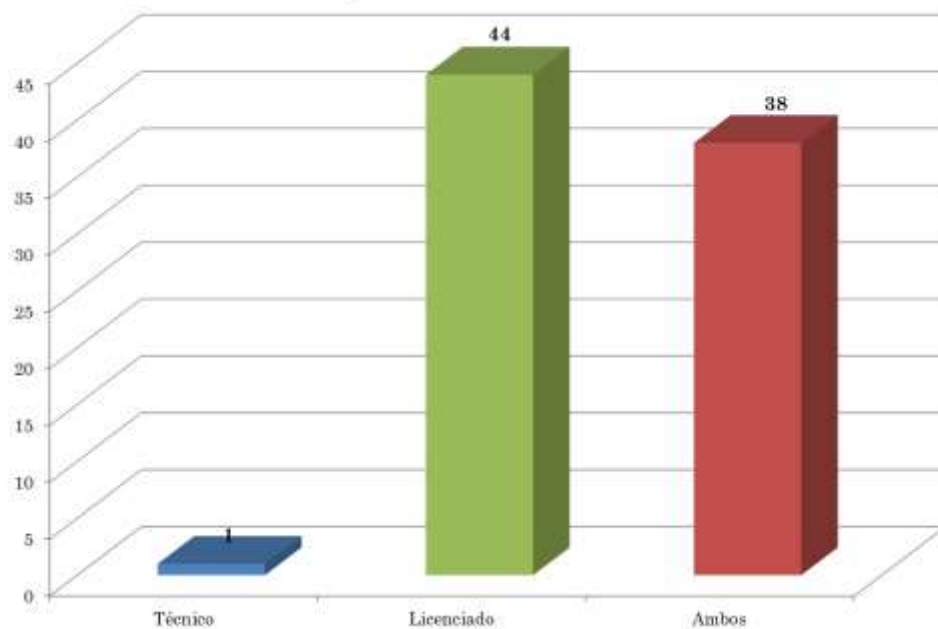
Años de Práctica Docente



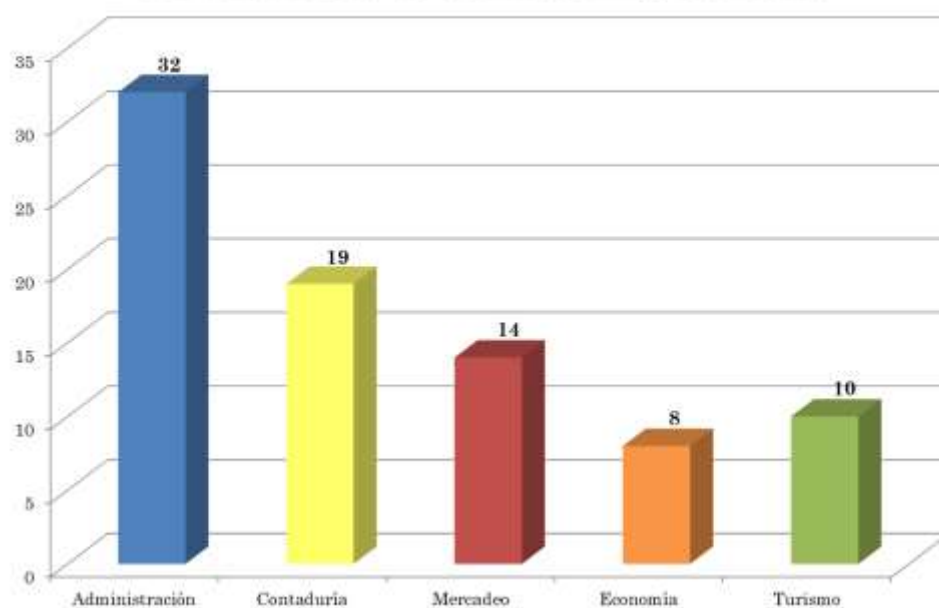
Tipo de Contrato



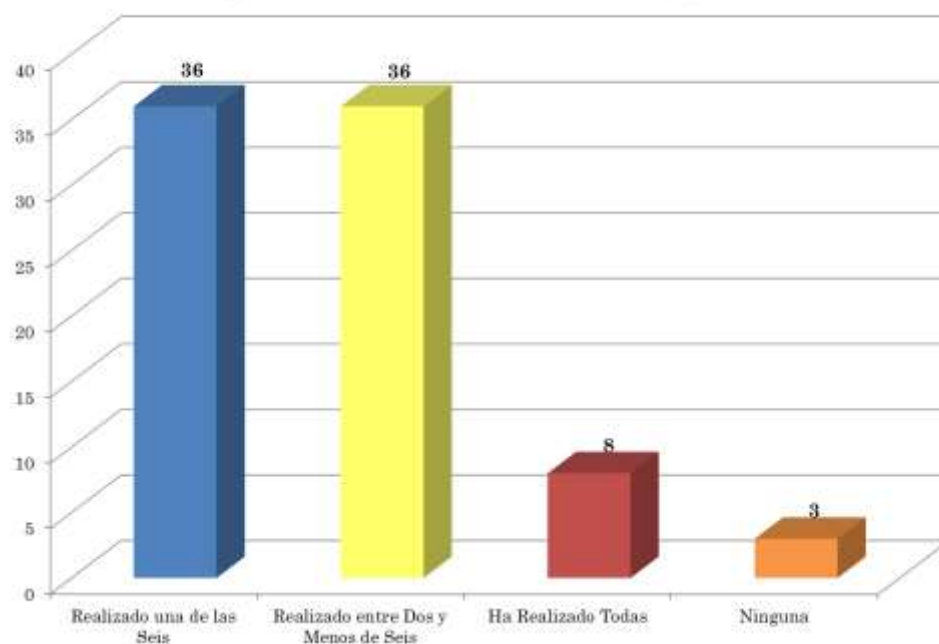
Imparte Clases a:



Coordinación a la cual usted pertenece dentro de la Facultad de Ciencias Empresariales



Experiencia Previa en Investigación





4.1.2. Resumen de resultados sobre la Autopercepción con escala de Likert de las competencias docentes relacionadas al Método Científico.

4.1.2.1. Competencias Docentes Genéricas

No.ITEMS	1	2	3	4	5	TOTAL
1 Motivación por el logro.	0	0	3	19	61	83
2 Preocupación por el orden y la Calidad.	0	0	4	15	64	83
3 Iniciativa.	0	0	2	17	64	83
4 Búsqueda de información.	0	0	4	17	62	83

5	Sensibilidad interpersonal.	2	1	7	26	47	83
6	Orientación al servicio	2	0	4	15	62	83
del cliente.							
7	Impacto e influencia.	2	1	7	32	41	83
8	Conocimiento organizativo.	1	0	6	28	48	83
9	Construcción de relaciones.	1	0	4	29	49	83
10	Desarrollo de personas.	2	1	4	23	53	83
11	Dirección de personas.	0	1	7	21	54	83
12	Trabajo en equipo y	0	0	2	12	69	83
cooperación.							
13	Liderazgo.	0	0	1	21	61	83
14	Pensamiento analítico.	0	0	1	23	59	83
15	Pensamiento conceptual.	1	2	6	28	46	83
16	Conocimiento y experiencia.	0	0	2	13	68	83
17	Autocontrol.	1	0	2	31	49	83
18	Confianza en sí mismo.	0	0	2	16	65	83
19	Comportamiento ante	3	1	11	31	37	83
fracasos.							
20	Compromiso con la	0	1	2	15	65	83
organización.							

4.1.2.2. Competencias Docentes Técnicas

No.ITEMS	1	2	3	4	5	TOTAL
1 Conocimiento de las etapas de la Investigación.	4	4	10	26	39	83
2 Habilidad para identificar problemas de investigación.	4	4	7	33	35	83
3 Habilidad para plantear problemas de investigación.	4	6	5	35	33	83
4 Habilidad para formular problemas de investigación.	4	4	8	31	36	83
5 Habilidad para diseñar objetivos de investigación.	4	3	9	27	40	83
6 Habilidad para el manejo de fuentes de información.	3	2	4	32	42	83
7 Habilidad para elaborar el marco teórico.	3	3	5	29	43	83
8 Habilidad para formular hipótesis de investigación.	4	6	8	34	31	83

9	Habilidad para definir conceptualmentelas						
	variables de investigación	3	6	12	31	31	83
10	Habilidad para definir operacionalmentelas						
	variables de investigación	3	8	11	30	31	83
11	Habilidad para operacionalizar las						
	variables de investigación.	3	8	10	33	29	83
12	Habilidad para definir el tipo de						
	investigación.		3	6	8	30	36 83
13	Habilidad para definir el diseño de la						
	investigación.		3	6	13	27	34 83
14	Habilidad para determinar la población						
	de la investigación.	5	6	10	21	41	83
15	Habilidad para definir el muestreo a						
	utilizar en la investigación.	5	6	10	26	36	83
16	Habilidad para determinar el tamaño						
	de la muestra.		5	7	8	23	40 83
17	Habilidad para diseñar los instrumentos						
	de medición.	3	3	11	25	41	83
18	Habilidad para codificar los datos de						
	la investigación.	3	4	8	30	38	83

19	Habilidad para tabular los datos de la investigación.	3	4	5	26	45	83
20	Habilidad para seleccionar el tipo de análisis a aplicar a los datos de la investigación.	3	6	8	36	30	83
21	Habilidad para aplicar el análisis de los datos de la investigación.	3	5	7	27	41	83
22	Habilidad para presentar los resultados de la investigación.	1	4	7	25	46	83
23	Habilidad para interpretar los resultados de la investigación.	1	3	5	23	51	83
24	Habilidad para elaborar el informe de investigación.	3	5	6	22	47	83
25	Dominio del idioma inglés.	14	13	24	17	15	83

Explicación de la escala:

- 1 Nada identificado
- 2 Poco identificado
- 3 Indiferente
- 4 Identificado
- 5 Muy identificado

4.1.3. Competencias Docentes Genéricas

No.	Ítems	Poco identificado	Identificado
1	Motivación por el logro.	0	80 (96%)
2	Preocupación por el orden y la calidad.	0	79 (95%)
3	Iniciativa.	0	81 (97%)
4	Búsqueda de información.	0	79 (95%)
5	Sensibilidad interpersonal.	3 (4%)	72 (88%)
6	Orientación al servicio del cliente.	2 (2%)	76 (91%)
7	Impacto e influencia.	3 (4%)	73 (88%)
8	Conocimiento organizativo.	1 (1%)	76 (91%)
9	Construcción de relaciones.	1 (1%)	78 (94%)
10	Desarrollo de personas.	3 (4%)	76 (91%)

11	Dirección de personas.	1 (1%)	75 (90%)
12	Trabajo en equipo y cooperación.	0	81 (98%)
13	Liderazgo.	0	82 (99%)
14	Pensamiento analítico.	0	82 (99%)
15	Pensamiento conceptual.	3 (4%)	74 (89%)
16	Conocimiento y experiencia.	0	81 (98%)
17	Autocontrol.	1 (1%)	80 (96%)
18	Confianza en sí mismo.	0	81 (98%)
19	Comportamiento ante fracasos.	4 (5%)	68 (82%)
20	Compromiso con la organización.	1 (1%)	80 (96%)

4.1.4. Competencias Docentes Técnicas.

21	Conocimiento de las etapas de la investigación.	8 (10%)	65 (78%)
22	Habilidad para identificar problemas de investigación.	8 (10%)	68 (82%)
23	Habilidad para plantear problemas de investigación.	10 (12%)	68 (82%)
24	Habilidad para formular problemas de investigación.	8 (10%)	67 (81%)
25	Habilidad para diseñar objetivos de investigación.	7 (8%)	67 (81%)
26	Habilidad para el manejo de fuentes de información.	5 (6%)	74 (89%)
27	Habilidad para elaborar el marco teórico.	6 (7%)	72 (87%)
28	Habilidad para formular hipótesis de investigación.	8 (10%)	65 (78%)
29	Habilidad para definir conceptualmente las variables de investigación.	9 (11%)	62 (75%)

30	Habilidad para definir operacionalmente las variables de investigación.	11 (13%)	61 (73%)
31	Habilidad para operacionalizar las variables de investigación.	11 (13%)	62 (75%)
32	Habilidad para definir el tipo de investigación.	9 (11%)	66 (80%)
33	Habilidad para definir el diseño de la investigación.	9 (11%)	61 (73%)
34	Habilidad para determinar la población de la investigación.	11 (13%)	62 (75%)
35	Habilidad para definir el muestreo a utilizar en la investigación.	11 (13%)	62 (75%)
36	Habilidad para determinar el tamaño de la muestra.	12 (14%)	63 (76%)
37	Habilidad para diseñar los instrumentos de medición.	6 (7%)	66 (80%)
38	Habilidad para codificar los datos de la investigación.	7 (8%)	68 (82%)

39	Habilidad para tabular los datos de la investigación.	7 (8%)	71 (86%)
40	Habilidad para seleccionar el tipo de análisis a aplicar a los datos de la investigación.	9 (11%)	66 (80%)
41	Habilidad para aplicar el análisis de los datos de la investigación.	8 (10%)	68 (82%)
42	Habilidad para presentar los resultados de la investigación.	5 (6%)	71 (86%)
43	Habilidad para interpretar los resultados de la investigación.	4 (5%)	74 (89%)
44	Habilidad para elaborar el informe de investigación.	8 (10%)	69 (83%)
45	Dominio del idioma inglés.	27 (33%)	32 (39%)

Fuente: Elaboración propia.

4.1.5. Análisis de los resultados

- ✓ Se observa claramente que la planta docente está concentrada entre las edades de 34 a 63 años, representando este porcentaje más del 90% de los docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales.
- ✓ Dos factores pueden observarse fácilmente en la gráfica, la primera que más del 50.0% de los entrevistados poseen un título de maestría en su hoja de vida profesional, sin embargo, tan solo 2 del total de entrevistados ostentan el título de doctores y éstos únicamente es una persona la que lo obtuvo en un área afín a su especialidad.
- ✓ Más del 50% de los docentes de la facultad de Ciencias Empresariales tienen más de años de experiencia docente, sin embargo, la producción científica no es tan significativa como lo es la cantidad de tiempo dedicándose a la docencia.
- ✓ En definitiva que la gráfica nos muestra una radiografía clara de la situación actual de la planta docente de la Facultad de Ciencias Empresariales en materia de producción científica académica; el bajo porcentaje de docentes que no realizan tesis en pre grado, la poca producción de investigaciones a nivel profesional, el relativo interés de los colegas docentes en realizar investigaciones de tipo formativo en las aulas con sus estudiantes, aunado a una mínima participación en trabajos de investigación de tipo institucional evidencian una pobre producción científica, pese a ser la principal herramienta que el

docente debe utilizar para su quehacer docente, es decir, la producción de conocimiento a partir de los hechos que día a día se observan en la realidad de su área de especialidad.

- ✓ Con relación al ítem de búsqueda de información llama la atención de forma particular que existe un 20.5% de los entrevistados que ponderaron de IDENTIFICADOS, y quizá lo que hubiese sido ideal de resultado sería que la totalidad se mostrarán MUY IDENTIFICADOS, lo que viene a explicar en parte la poca intención de realizar trabajos de investigación como parte de las funciones de un profesional de la docencia.
- ✓ Igualmente en el ítem de sensibilidad interpersonal hay 3 colegas que si bien es cierto representan un 3.6% de la muestra investigada, expresaron que tienen poca o nada de identificación respecto de dicha competencia; no deberían existir personas que se dediquen a la docencia que no posean dicha competencia.
- ✓ La orientación al cliente como competencia en las personas dedicadas a la docencia en el nivel superior, se esperaría que fuese una convicción como profesional en cuanto al servicio que brindamos a la sociedad, sin embargo, existen en la facultad profesionales que no están identificados con tal situación, muy preocupante.

- ✓ En cuanto a la competencia de desarrollo de personas, tenemos algunos colegas que no están claros en su rol de desarrollo de capital humano a partir de la labor docente.
- ✓ En el ítem que mide el pensamiento analítico como competencia docente se obtiene que únicamente un 71.1% se consideró muy identificado con dicha competencia, y vale aclarar que no es de las competencias que resultaron mejor ponderadas por los docentes de la facultad.
- ✓ En cuanto a la competencia de pensamiento conceptual el porcentaje de identificación respecto de la competencia resultó ser de los más bajos, con apenas un 55.4% e igualmente se presentó un 3.6% de los entrevistados que manifestaron poca o nada de identificación con respecto a la competencia en mención.
- ✓ En cuanto a la competencia de enfrentamiento a los fracasos si quisiera hacerse un acercamiento a la labor investigativa como resultado de la misma función docente hay colegas que sumados representan un 18.0% que expresaron indiferencia, poca y nada de identificación respecto de la competencia en mención, sabiendo que los errores nos permiten formar carácter y desarrollarnos mejor como profesionales de la docencia.
- ✓ Respecto de las competencias técnicas en materia investigativa al ítem de conocimiento de las etapas de investigación, se observa un

9.6% que expresaron tener poca o nada de identificación con la competencia evaluada, sumado a un 12.0% que expresan indiferencia respecto de la misma.

- ✓ Con respecto a la competencia de identificación de problemas de investigación se observa claramente que únicamente un 42.2% de los entrevistados se auto califican muy identificados con respecto al dominio de dicha competencia.
- ✓ Respecto de la competencia en formular hipótesis de investigación el grupo de profesionales que manifestaron poseer mucha identificación respecto de la competencia evaluada tan solo fue un 37.3% de los entrevistados.
- ✓ En la competencia de poder operacionalizar variables de investigación el porcentaje de mucha identificación continua disminuyéndose, ahora es tan solo 34.9% del total de entrevistados.
- ✓ En la competencia de habilidad para elegir el tipo de análisis a aplicar a los resultados de la investigación se encontró un 36.1% de mucha identificación con dicha competencia por parte de los entrevistados.
- ✓ En cuanto a la competencia de dominio de una segunda lengua, y particularmente el inglés, un 18.1% expresaron mucha identificación respecto de la competencia evaluada, sin embargo, todavía un porcentaje demasiado bajo para un grupo de profesionales que están

tratando de ser cada vez más competitivos en materia de competencias docentes y particularmente las investigativas.

- ✓ En definitiva que existen serias deficiencias en materia de competencias investigativas en los docentes de la facultad de Ciencias Empresariales de la universidad Tecnológica de El Salvador.

4.2. Estudio 2

4.2.1. Hallazgos Sesión de grupo

“Competencias investigativas en docentes de la FCE”

Introducción:

Como parte del trabajo de tesis presentado para optar al grado de master en docencia e investigación educativa, se realizó la sesión de grupo con ocho profesionales activos en la docencia dentro de la Universidad Tecnológica de El Salvador, y particularmente aquellos que tienen un vínculo laboral con la Facultad de Ciencias Empresariales de la citada institución de educación superior (IES).

Los ocho profesionales que accedieron a formar parte de la sesión solicitaron de forma expresa el mantener en el anonimato sus declaraciones para evitar algún tipo de llamado de atención respecto de sus comentarios, dadas las condiciones que se abordarían en la misma y que atañen al

quehacer académico investigativo de la docencia en la institución educativa evaluada.

4.2.1.1. Área formativa docente

Luego de realizar la exploración con los 8 participantes en la sesión de grupo sobre las fortalezas y debilidades en sus procesos de formación docente, es decir, aquellas que van desde ostentar un grado académico con énfasis en el área de educación hasta aquellos que circunstancias muy particulares llegaron a la práctica docente en el nivel superior.

Todos los participantes coinciden en manifestar que la institución a la cual están prestando sus servicios como profesionales en el área docente, está comprometida con el desarrollo formativo de su planta docente, o bien invitando a formarse en procesos continuos que no certifican créditos académicos pero si actualizan al personal involucrado en actividades, teorías, tendencias del quehacer educativo nacional e internacional; o por el contrario aquellos que fueron incentivados a tomar la maestría en docencia que la institución certifica desde ya hace varios años en nuestro país.

¿Qué factores le motivaron a desempeñarse profesionalmente en la práctica docente?

De la totalidad de los participantes únicamente dos personas manifiestan de forma espontánea que lo decidieron por vocación desde hace ya más de diez años, ellos mismos expresaron que desde pequeños en uno de los casos le gustaba mucho el explicar los temas desarrollados por sus profesores de nivel básico y que con el tiempo fueron adquiriendo un especial significado en su vida personal, tanto así, que marcó significativamente su desarrollo profesional en dicha área de especialidad, esta persona ha trabajado también en otros niveles de enseñanza.

La otra persona que manifiesta lo hace por vocación y convicción profesional expresa que igualmente la carrera que eligió a los veinte años de edad le ha generado muchas satisfacciones en la parte personal y profesional.

Los seis participantes restantes expresan que si bien es cierto no fueron llamados por ese sentimiento de vocación sino principalmente el verlo como una fuente de ingresos para sufragar de alguna manera sus necesidades de tipo económico, uno de los participantes manifiesta que si bien no hay una vocación pura en él, si ha logrado desarrollar mucha empatía y compromiso hacia la carrera docente, razón que le obliga a mantenerse en constante en procesos de formación y auto formación.

Uno de los participantes luego de mantenerse un poco callado ante las participaciones pide la palabra para citar algo: “en nuestra realidad

como país, uno no siempre es lo que desea ser, sino lo que el medio nos permite ser”, sino vean como varios de nosotros nos hemos encontrado con que estamos desarrollando una carrera profesional en la práctica docente sin haberlo programado de tal forma, pero de algo estoy claro y seguro, en nuestro país se afirma mucho entre los grupos de profesionales que año con año salen al mundo laboral cada vez más limitado y exigente diciendo entre voces, aunque sea de docente trabajaremos. Ante tal comentario se genera una efervescente conversación entre los participantes, en la cual el moderador hace una pausa para solicitarles mayor orden para poder expresar personalmente sus puntos de vista respecto de la participación del último profesional.

El país afronta una situación económica y social bastante compleja desde hace ya varios años y por lo mismo el profesional recién graduado se frustra al ver las que luego de años de sacrificio, dinero invertido y sobre todo el tiempo que en algunas circunstancias llega a representar más de ocho o diez años no logré obtener un empleo digno de un ser humano, entonces en cuando evalúa el planteamiento del colega.

Hay que incorporar otro ingrediente más, si bien es cierto hay muchos de esos casos también es importante citar que hay muchos de nuestros estudiantes que en alguna medida aspiran con llegar a ser docentes de la UTEC, y ello como resultado de los procesos de

modelamiento que nosotros mismos realizamos día a día en las aulas. Acá en el país falta tener un organismo colegiado que sea el responsable de formar a los responsables de los procesos académicos y que también sea sometido a regulaciones y auditorías permanentes para asegurar el mínimo de calidad de los procesos para enseñar a otras generaciones.

Podemos decir entonces que la mayoría de nosotros iniciamos nuestra labor como docentes sin tener una formación en el área, sino que a través del tiempo fuimos adquiriendo las competencias en materia pedagógica, de evaluación, sobre métodos de enseñanza entre otros temas que se requieren para el quehacer educativo en el nivel de enseñanza superior.

Al final de cuentas sabemos que llegamos a esta carrera, sin tener la idea de lo compleja y determinante que es para formar el futuro de muchas generaciones.

4.2.1.2. Área de producción científica

Hagamos una breve pausa para preguntarnos respecto de nuestras funciones como profesionales de la educación (docencia), ¿Cuáles de las funciones básicas de un docente y/o formador están realizando en la actualidad?

Quizá valga la pena explorar las funciones que por ley le competen a las universidades y que dicho sea de paso siempre nos recalcó nuestro Rector en cada oportunidad que logró compartir tiempo con nosotros, docencia, investigación y proyección social.

Estamos claros que estas son las funciones que le corresponden a las universidades, sin embargo, que tanto énfasis realizar sobre ellas y quién les supervisa el nivel de desarrollo y aporte que realizan en cada una de las funciones, a lo que responde otro participante diciendo, es claro que el MINED, pero considero que no se hace de forma objetiva en favor de generar condiciones de país que permitan reorientar al país en un verdadero desarrollo educativo.

Volvamos entonces a la pregunta que originalmente se les planteó, ¿cómo docentes que funciones nos corresponden? Yo creo que lo primordial es desarrollar la competencia de investigación opina el mayor de los presentes, a lo que reaccionan varios de los presentes manifestando que es más importante el dominio cognitivo que la misma actividad investigativa. Se torna un poco de respuestas cruzadas en los participantes, y existe mucha disparidad respecto de la importancia de las funciones que nos corresponden como docentes y principalmente las bases que originan dichas competencias o dominios al momento de llevarlos a la práctica profesional.

Al solicitar se haga un ordenamiento de aquellas funciones que ellos consideran prioritarias al momento de ejecutar la labor docente se obtienen los siguientes resultados de forma consensuada: habilidades cognitivas respecto de la materia impartida, habilidades investigativas sobre la búsqueda de las nuevas tendencias teóricas relacionadas a la materia impartida, habilidad para trasladar conocimientos bajo diferentes métodos y técnicas de enseñanza, habilidad para poder contextualizar las bases teóricas a la práctica profesional, habilidad para trabajar con grupos de estudiantes numerosos (más de 100 estudiantes por materia), finalmente citan el desarrollo de investigaciones como una de las funciones más importantes de un profesional de la docencia.

¿Por qué factores consideran ustedes que la institución y en general a nivel país no hemos crecido en materia de producción de investigaciones?

Pide la palabra una colega y expresa que en El Salvador, como muchos de los países llamados tercermundistas no existe una clara cultura de investigación, por lo que, el país y la institución en particular no está exenta de tal situación, el grupo completo manifiesta estar de acuerdo con la participación de la compañera, otro de los participantes expresa que realmente no fuimos formados para realizar trabajos de investigación, es más, desde hace ya varios años se renunció a la tesis por tratar de

fortalecer otro tipo de conocimientos en los jóvenes egresados de las diferentes carreras de pre grado que sirve esta institución, ello consecuentemente contribuye a que cada vez más existan profesionales que no desarrollen competencias investigativas; solicita la palabra otro asistente manifestando que no existe una articulación de la formación de competencias investigativas en los programas de carrera que pudiese abonar a que cuando esos profesionales salgan de sus carreras hayan alcanzado la competencia investigativa para realizar aportes en cada una de las diferentes áreas de sus especialidades.

En otros casos quienes forman para alcanzar competencias investigativas no son investigadores, sino únicamente docentes lo que vuelve la situación un círculo vicioso que no contribuye en nada a que podamos crecer en términos de desarrollo de conocimiento científico, basta con observar las estadísticas de profesionales que ostentan el título de doctorado y por supuesto que hay que dejar de lado los doctores en medicina o cirugía dental que poseemos como país, se tiene claro que cuando un profesional decide embarcarse en un estudio de doctorado es para dedicarse a labores de tipo investigativas, si le sumamos a ello la fuga de capital humano con las mejores capacidades intelectuales que tiene la oportunidad de continuar sus estudios en el exterior y que en la mayoría de los casos no regresa al país para generar algún aporte desde la trinchera de producir conocimiento por medio de la investigación.

Otra de las cosas que muy poco cultivamos en nuestro país, son espacios para dialogar sobre las experiencias que día a día obtenemos en las aulas, casi ninguno de nosotros hemos tomado la iniciativa de conocer a profundidad el porqué del comportamiento de nuestros estudiantes ante problemas tan comunes como lo es escasa cultura de lectura, o por el contrario la capacidad de auto cuestionarnos sobre nuestro propio desempeño, temas que bien deberían ser abordados desde la investigación y con ello lograr tener elementos reales que puedan generar mejores ilustraciones del quehacer académico del profesional de la docencia universitaria.

4.2.1.3. Área de incentivos a la producción científica

¿Consideran ustedes que en la institución existen algún tipo de incentivos para el desarrollo de productos que enriquezcan la producción científica, como investigaciones, publicación de libros, artículos, entre otros?

Hasta donde nosotros conocemos sabemos que existe una estructura denominada Vicerrectoría de Investigaciones, quien es la que vela por la producción científica en la UTEC, sin embargo, sabemos que otras instituciones de educación superior no cuentan con estructuras definidas y menos aún recurso humano que se dedique cien por ciento al

desarrollo de la investigación, ello hay que reconocerlo de la institución para la que trabajamos.

En el instrumento que nos pasaron con anterioridad y que tuve la oportunidad de responder en forma personal, expresé que yo desarrollo investigación con mis grupos de clase, sin embargo, únicamente como parte de las actividades ex aula que pueda desarrollar cualquier docente, pero creo que no hay ningún tipo de incentivos y menos aún seguimiento de nuestras autoridades respecto de los resultados que puedan estarse generando a partir de esos esfuerzos que aunque mínimos pueden en algún momento generar una base para esa tan necesaria cultura hacia la investigación, los vínculos que en la mayoría de nosotros tenemos de manera contractual con la institución son únicamente por prestar un servicio profesional como docente hora clase, pero ello no incluye el compromiso que nos correspondería por responsabilidad profesional en cuanto a producción científica se refiere.

En mi caso particular pese a ser docente hora clase si en alguna medida me he visto involucrado en un tipo de proyecto que le denominan de cátedra, que si bien es cierto la mayor participación es de los estudiantes, uno como docente debe ejercer su rol de líder de ellos tratando de orientarles sobre la forma más adecuada de realizar este tipo de proyectos de investigación; pide la palabra otro participante para preguntar: ¿Qué hizo

usted para desarrollar esa investigación? La verdad es que internamente según tengo entendido se seleccionan a los docentes que participarán en ese tipo de proyectos y de hecho se nos hace del conocimiento en la reunión que desarrollan al inicio de cada ciclo, bajo qué criterios de selección lo ignoro, la verdad de las cosas.

Considero que la principal limitante que posiblemente tengamos una buena parte de nosotros es el factor tiempo, dado que en la mayoría de nuestros casos dependemos económicamente de otra fuente de trabajo y por ende el tiempo efectivo que le destinamos a la labor docente se centra concretamente en el tiempo de la hora clase y el tiempo que invertimos en calificar exámenes o actividades, pero adicionalmente quizá es mentira que lo hagamos.

Acá tal vez valga retomar lo que citó otro colega al inicio de la sesión, una gran parte de nosotros no venimos a la docencia por vocación sino por otras razones y ellos afecta negativamente el que no consideremos a la investigación como algo de mayor importancia dentro de nuestra labor como docentes. Casi de forma generalizada somos parte del sistema educativo que nos ha llevado a desarrollarnos como profesionales de la docencia con tan solo venir a replicar lo que otros en otras condiciones totalmente diferentes a las nuestras crearon como parte de conocimiento

científico, llámese libros o revistas, con las cuales damos nuestras clases ciclo a ciclo.

En otras universidades por supuesto fuera del área centroamericana hasta tienen su año sabático, con el propósito de incentivar la parte investigativa de sus docentes, acá el problema es muy complejo y trasciende hasta una perspectiva país, basta con observar cuanto se destina del producto interno bruto a investigación comparándonos con países en lo que sí realmente han dado un salto hacia adelante en materia investigativa.

Se considera que esfuerzo lo hay, pero lastimosamente no basta solo con tener la intención de cambiar el rumbo del país, se necesitan cambios estructurales que van desde la parte curricular, hasta involucrar más a los diferentes sectores en la actividad investigativa y salir de una sola vez por todas de esa situación tan incómoda en materia de construcción de conocimiento científico a nivel país y por ende a nivel de todas las instituciones de educación superior y mayormente aquellas que están en procesos continuos de acreditación frente a las exigencias de los actuales tiempos.

Las universidades deben asumir un papel más protagónico en cuanto a la responsabilidad inherente a las mismas en materia de generación de conocimiento científico, y quienes sino aquellos que de una

manera más directa nos vinculamos con el quehacer académico en el nivel superior para iniciar ese proceso de cambio que permita al país dar ese salto de calidad que tanto necesita la nación.

5. CONCLUSIONES

En las llamadas ciencias administrativas, que son sobre las cuales se desarrolla el contexto académico del presente trabajo, existen diversos obstáculos epistemológicos que inhiben la construcción del conocimiento, los cuales pueden resumirse en los siguientes:

La ausencia y carencia de reflexión teórica en el campo.

La aplicación de técnicas de investigación bajo criterios de usos y costumbres de la “ciencia”, sin cuestionarse sobre la pertinencia en los objetos de estudios.

En cuanto a las limitaciones para desarrollar competencias investigativas en docentes de una IES, se logra concluir que al igual que en otros países (República Dominicana) particularmente como país perteneciente a Latinoamérica, las dificultades van desde sobre carga académica, escasos recursos económicos para la realización de investigación.

La docencia está prácticamente desligada de la labor investigativa, y en los casos de investigadores no son docentes de tiempo completo, sino por el contrario investigador dedicado a la producción de conocimiento o en el peor de los casos subcontratados para realizar trabajos de investigación.

Las escalonadas jerarquías de la verdad autoridad de la estructura de poder académico, distribuidos piramidalmente por grados académicos, donde se reconocen o desconocen de manera mágica los problemas de la realidad, lo sujetos que las investigan y los problemas del conocimiento.

- La orientación “profesionalizante” de nuestras carreras.
- El desconocimiento de las implicaciones sociales que subyacen en ciertas aplicaciones de los paradigmas administrativos.
- La falta de fundamentos sólidos en la formación disciplinaria.
- La ausencia de crítica y autocrítica como vigilancia epistemológica.
- El consumo acrítico de residuos teóricos, principalmente del management.
- La subordinación del campo académico al campo de los negocios.
- Las formulaciones y las acciones del ejercicio de la administración que están atrapadas en la razón instrumental en la formulación de la eficiencia.
- La fragmentación de saberes de las profesiones administrativas.

- La falta de dispositivos orientados a la formación científica en los planes de estudio.
- Los problemas complejos de sus objetos de estudio y de las condiciones sociales económicas en la periferia, entre otros.

Si tenemos pretensiones de que nuestras disciplinas se vuelvan cada vez más científicas, “humanas”, con fines sociales y con respuestas más creativas propositivas de acuerdo a nuestras posibilidades, es necesario volver la mirada reflexiva constantemente de manera colectiva dentro del campo. Nunca limitarse solo a las “competencias laborales”, porque las competencias laborales en sí mismas lo único que permitirán es seguir en alguna manera profesionalizando y estratificando las áreas del conocimiento que se vinculan con las ciencias empresariales, cuando en realidad lo que debería buscarse es las verdaderas raíces epistemológicas del conocimiento y que así mismo puedan permitir hacer interpretaciones propias de nuestras realidades empresariales que no necesariamente son las mismas que afrontan los países en donde si existe construcción de conocimiento científico.

La ciencia a través de la investigación, docencia e extensión universitaria acá denominada proyección social universitaria pueda asumir su verdadero rol como ente pensante para que de ella provengan propuestas coherentes, prácticas y sobre todo factibles de realizar en beneficio de la solución de los problemas que puedan tener las empresas a nivel nacional y por ende su mejor

incorporación al mundo empresarial cada vez más exigente y volátil que afrontamos cada día.

La reflexión que hacemos en torno a las problemáticas epistemológicas y de métodos de la investigación es para considerar los siguientes enunciados y tratar de buscarle respuesta en términos de construcción de conocimiento científico:

- Es para ver cómo se construye un razonamiento o el conocimiento: con detalle, medida, pertinencia y creatividad.
- No tanto verlo como un producto o un objetivo de estudio concreto, sino ver las formas como se construyen esos objetos de conocimiento. No es la ciencia de la ciencia.
- No es tanto la aprobación de una tesis que cumple ciertos requisitos académicos.
- No es una reunión de sacerdotes del método que siguen dogmáticamente los protocolos de lo establecido.
- No es la exhibición de un dominio en un saber técnico, descontextualizado. Sin articulación a la teoría, método, técnicas y objeto de estudio.
- No se limita a la instrucción al realizar un procedimiento, se pregunta constantemente ¿Por qué?, sobre esa forma de operar y sus resultados.

- Es el espacio de una pre-ocupación colectiva que en la búsqueda reflexiona lo hecho, lo hallado, los retos, las exigencias, los límites y las nuevas posibilidades dentro de los problemas de nuestro campo, reflexionando.
- Es un espacio obligado en el diálogo académico que explora, cuestiona y nutre de experiencias para la generación del conocimiento.
- La pregunta central de los métodos de investigación es el ¿Cómo? referido a: abordar la problemática (en tiempo, espacio, magnitud, capacidades, requerimientos, mostrar o demostrar, etcétera).
- Observa los procesos y articulaciones de manera coherente: de la formulación al planteamiento, del planteamiento al abordaje, del abordaje a la evidencia, de la evidencia al análisis, del análisis a los resultados de estos a las formulaciones.
- La siguiente pregunta es ¿Para qué?, cuestionamiento que articula con los fines de la investigación, olvidada en nuestro campo, pero que vuelve a posicionarse desde el punto de vista ético- crítico que es necesario para nuestro mundo.
- Es el descubrimiento aunado al procedimiento y articulado a los postulados.
- Son las reformulaciones sobre resultados y pensar en voz alta ¿Qué pasó?

6. REFERENCIAS

Aldana de Becerra, G. M. (2012). Formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 369.

Ander-Egg, E. (1995) *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires.

Arteaga H., J. & Fernández S., J. (2010) El método clínico y el método científico. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*.

Barrios, E. & Costell, E. (2004). Review: Use of methods of research into consumers' opinions and attitudes in food research. *Food Science and Technology International*. 10(6):359-371.

Boyatzis, R. (1982). The competent manager: A Model for effective performance. New York: John Wiley & Sons.

Camargo Escobar, I.T. & Pardo, C.A. (2008). *Competencias docentes de profesores de pre grado. Diseño y validación de un instrumento de evaluación*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

Cejas, M. (2003). *La educación basada en competencias: una metodología que se imponen la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*. Recuperado de: <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=filemanager/active&fid=100>.

Contreras Soto, R. (2010). Reflexiones en torno a la construcción científica en el campo de estudio de las organizaciones, *Gestión y administración en México. La investigación en gestión y organización en México*, 3.

Corona Martínez, L. (2002). Vinculación de los fundamentos filosóficos del método de simulación con la modelación como método científico general de la investigación. *Revista Cubana Educativa medica superior*, 205,206.

Corvalán, O. & Hawes, G. (2005). Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, (17), 1-32. Recuperado de http://www.otalca.cl/mecesup/html/proyecto_tal0101/Aplicacion_venfoque_competencias_UTalca.pdf.

Chambeaud, L. & Merlo, P. (s.f).¿*Docentes Investigadores, Docentes Críticos? Una mirada desde el pos título de Investigación Educativa*. Recuperado de http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IVEncuentro-Oct-2004/eje4/30.html

Chomsky, N. (1957). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Del Pino, M. (1997). *Psicología del trabajo y gestión de recursos humanos*. Madrid: Ediciones Gestión 2000.

Charria, V.H., Sarsosa, K., Uribe, A.N. & López, C.N. (2009). *Competencias académicas, laborales y profesionales del psicólogo javeriano de Cali*. Póster interactivo presentado en XXXII Congreso Interamericano de Psicología (SIP 2009), julio, Guatemala.

Charria, V.H. & Sarsosa, K. (2010). *Competencias académicas, laborales y profesionales del psicólogo javeriano de Cali*. Ponencia presentada en VI Congreso Internacional del Enfoque Basado en Competencias (CIEBC 2010), septiembre, Cartagena de Indias.

De la Fuente, J., Justicia, F., Casanova, P. & Trianes, M. (2003). Percepción sobre la construcción de competencias académicas y profesionales en psicólogos. *Revista Electrónica de Investigación en Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3, (1), 3-34.

Echeverría, B. (2002). Inserción socio laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 15, (2), 85-115.

Gallart, M.A. & Jacinto, C. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>.

Gonczi, A. & Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia*. En A.

Argüelles (Ed.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia (pp. 265-288). Ciudad de México: Editorial Limusa.

González Soto, A. P. (2005). *Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En Cabero, J. (coord.). Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES. Sevilla, Universidad de Sevilla-Secretariado de Recursos audiovisuales y nuevas tecnologías.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

Hernández, R. & Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación*, Perú: McGraw-Hill.

Herrera Clavero, F. (2012). *Método científico*. Granada: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Huerta, J., Pérez, I., & Castellanos, A. (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Recuperado de <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=node/124>.

Kerlinger, F.M. (1982). *Investigación del comportamiento, técnicas y metodología*. México: Interamericana.

Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z Editora.

- Krueger, R. (1988). *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications.
- Kuhn, T. (1978). *Segundos pensamientos sobre los paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (2002). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Machado Ramírez, E. (2008). Los niveles del método científico: una polémica actual y necesaria en la investigación educativa. *Revista Pedagogía Universitaria*, 107, 111.
- Machado Ramírez, E. (2009). Habilidades investigativas y la nueva universidad. *Ministerio de Educación Superior de Cuba*, 4,5.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez M. A. & Ríos R.F. (2006) *Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado*. Chile: Cinta de Moebio.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competences rather than for intelligence.

American Psychologist, No 28, 1-14.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. (2° ed.) London: Sage Publications.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Las competencias en la educación superior*. Bogotá: MEN.

Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Volumen 7, No 3, 847-862.

Morales, A., & López, W. (2008). Investigación cualitativa y psicología del consumidor. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 295.

Moreno, G. (2005). Potenciar la educación. Un curriculum transversal de formación para la investigación. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación* 1. 520 -540. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1130331>

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN.

Moller, P. & Rapoport, D. (2005). *Observatorio del empleo de Chile*. Recuperado de <http://www.observatoriolaboral.cl>.

- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continúa*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Oppel, R., Piazzese, A., &Wagenberg, A. (2005). Estrategias para la inclusión de la ética en el currículo universitario. *Iniciativa Interamericana de Capital social, Etica y Desarrollo (BID)*.
- Organización Internacional del Trabajo, [OIT]. (1993). *Formación profesional*. Glosario de términos escogidos, Ginebra: Cinterfor.
- Pérez, J. M. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero.
- Pinilla, A. (1999). *Innovaciones metodológicas*. En A. E. Pinula (Ed.), Reflexiones en educación universitaria. Grupo de apoyo pedagógico y formación docente. Bogotá: Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia 17-103
- Plata, J. (2004). *Los Retos para las Ciencias Sociales*. Colombia: Ciencia y Tecnología, 6-15.
- Proyecto Tuning América Latina (2004). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Madrid: Universidad de Deusto.
- Rodríguez, V. (2004). Acerca de las competencias cognitivas. *Revista Enfoques*

Educacionales, 6, (1), 67-73.

Rojas Betancourt, H. M. (2011). Docencia y formación científica universitaria. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 123.

Salas, F. (2007). Educación e investigación y desarrollo en América Latina: Los últimos treinta años. *Revista Educación*, 31(2), 29-43.

Secretary's Comisión on Achieving Necessary Skills [SCANS] (1993). *Informe de la Comisión SCANS para América*. Washington, D.C.

Sillió, R. C. (2004). *Calidad de la Educación Superior en República Dominicana*. Santo Domingo. República Dominicana.

Stella, M., & Silva, M. (2011). Del discurso epistemológico de la modernidad a las nuevas tendencias paradigmáticas en las ciencias administrativas. *Selección de trabajos de la XVI Jornada de Epistemología de las Ciencias Económicas*, 65.

Tamayo y Tamayo., M. (2004) *El proceso de la investigación científica*. (4° ed.) México.

Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, vol. 11, Nº 2, 30-42.

- Tejada de Reyna, C. (2007). Formación y desempeño de los investigadores: Una dimensión de la gestión académica de la investigación de las instituciones de educación superior (IES). *Educación Superior*, 11-16.
- TerrésSpeziale, A.M. (2000) Reflexiones sobre la salud en los umbrales del tercer milenio. El método científico y la evolución del conocimiento. *Revista mexicana de patología clínica*. Vol. 47, número 2,121.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tomás, M. (2001). Presentación. *Educación*, 28, pp 6-9.
- Thierry, D. (2006). La educación y capacitación basadas en competencias. Modelos y metodologías. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/cursosTemporales/PagThierry/Body/competencias/ARTCOMPETENCIAS.doc>.
- Torrado, M. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. En D. Bogoya et ál. (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá D.C: Unibiblos.
- Zayas, P. (2002). *Concepción técnico metodológica sobre la selección de personal*. La Habana: Universidad de la Habana.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO No 1

Instrumento de Auto percepción de Competencias.

Competencias docentes relacionadas al método científico



Objetivo general: Identificar las competencias en investigación mayormente empleadas por los docentes de la facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Tecnológica de El Salvador en su práctica docente.

Saludo: Buenos días (tardes o noches) estimado colega docente UTEC, el presente trabajo de investigación requiere de su amable participación, por lo que, le solicitamos pueda respondernos de manera honesta y objetiva cada una de las interrogantes que a continuación le detallaremos.

Explicación de la Escala: Las preguntas abajo presentadas deberán ser respondidas en base a una escala valorativa sumatoria que comprende del 1 al 5, donde: 1 Nada identificado; 2 Poco identificado; 3 es indiferencia; 4 Identificado y 5 será mucha identificación con el mismo ítem.

DATOS DE PERFILAMIENTO:			
1. SEXO: 1. Masculino 2. Femenino		☐	17 Autocontrol
2. EDAD 1. 24 - 33 2. 34 - 43 3. 44 - 53 4. 54 - 63 5. más de 64		☐	18 Confianza en sí mismo
3. GRADO ACADÉMICO 1. Técnico 2. Licenciado 3. Ingeniero 4. Maestría 5. Doctorado		☐	19 Comportamiento ante fracasos
4. AÑOS DE PRÁCTICA DOCENTE: 1. 0 - 1 año 2. 1 - 3 años 3. 3 - 5 años 4. 5 - 10 años 5. más de 10 años		☐	20 Compromiso con la organización
5. TIPO DE CONTRATO 1. Docente a Tiempo Completo (DTC) 2. Docente Hora Clase (DHC)		☐	
6. IMPARTE CLASES A: 1. Técnico 2. Licenciado 3. Ambas		☐	
7. COORDINACIÓN A LA CUAL USTED PERTENECE DENTRO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES 1. Administración 2. Contaduría 3. Mercadeo 4. Economía 5. Turismo		☐	
8. EXPERIENCIA PREVIA EN INVESTIGACIÓN (pregunta de opción múltiple / encierre en un círculo el numeral (es) que considere pertinente) 1. Realizo tesis de pregrado 2. Desarrollé investigación de campo en su(s) asignatura(s) 3. Ha participado en investigación de cátedra 4. Ha participado en investigación institucional (UTECH) 5. Ha desarrollado investigación para otras instituciones de educación superior (IES) 6. Ha sido asesor de tesis de pregrado 7. Ha desarrollado entre dos y cinco de las modalidades de investigación 8. Ha desarrollado todas las modalidades de investigaciones enumeradas 9. No ha realizado ninguna de las modalidades		☐	
COMPETENCIAS DOCENTES (GENÉRICAS)			
1 Motivación por el logro	☐	21 Conocimiento de las etapas de la investigación	☐
2 Preocupación por el orden y la calidad	☐	22 Habilidad para identificar problemas de investigación	☐
3 Iniciativa	☐	23 Habilidad para plantear problemas de investigación	☐
4 Búsqueda de información	☐	24 Habilidad para formular problemas de investigación	☐
5 Sensibilidad interpersonal	☐	25 Habilidad para diseñar objetivos de investigación	☐
6 Orientación al servicio del cliente	☐	26 Habilidad para el manejo de fuentes de información	☐
7 Impacto e Influencia	☐	27 Habilidad para elaborar el marco teórico	☐
8 Conocimiento organizativo	☐	28 Habilidad para formular hipótesis de investigación	☐
9 Construcción de relaciones	☐	29 Habilidad para definir conceptualmente las variables de investigación	☐
10 Desarrollo de personas	☐	30 Habilidad para definir operacionalmente las variables de investigación	☐
11 Dirección de personas	☐	31 Habilidad para operacionalizar las variables de investigación	☐
12 Trabajo en equipo y cooperación	☐	32 Habilidad para definir el tipo de investigación	☐
13 Liderazgo	☐	33 Habilidad para definir el diseño de la investigación	☐
14 Pensamiento analítico	☐	34 Habilidad para determinar la población de la investigación	☐
15 Pensamiento conceptual	☐	35 Habilidad para definir el muestreo a utilizar en la investigación	☐
16 Conocimiento y experiencia	☐	36 Habilidad para determinar el tamaño de la muestra	☐
		37 Habilidad para diseñar los instrumentos de medición	☐
		38 Habilidad para codificar los datos de la investigación	☐
		39 Habilidad para tabular los datos de la investigación	☐
		40 Habilidad para seleccionar el tipo de análisis a aplicar a los datos de la investigación	☐
		41 Habilidad para aplicar el análisis de los datos de la investigación	☐
		42 Habilidad para presentar los resultados de la investigación	☐
		43 Habilidad para interpretar los resultados de la investigación	☐
		44 Habilidad para elaborar el informe de investigación	☐
		45 Dominio del Idioma Inglés	☐

7.2. ANEXO No 2

Tabla de correlaciones.

		Prg21	Prg22	Prg23	Prg24	Prg25	Prg26	Prg27	Prg28	Prg29	Prg30	Prg31	Prg32	Prg33	Prg34	Prg35	Prg36	Prg37	Prg38	Prg39	Prg40	Prg41	Prg42	Prg43	Prg44
Prg21	Correlación de Pearson	1	,851**	,764**	,770**	,796**	,703**	,707**	,775**	,786**	,733**	,766**	,764**	,808**	,690**	,700**	,697**	,749**	,703**	,736**	,720**	,732**	,628**	,591**	,779**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Prg22	Correlación de Pearson	,851**	1	,834**	,820**	,816**	,684**	,724**	,813**	,803**	,769**	,792**	,803**	,816**	,734**	,754**	,732**	,712**	,686**	,710**	,702**	,696**	,579**	,512**	,735**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Prg23	Correlación de Pearson	,764**	,834**	1	,887**	,834**	,670**	,708**	,824**	,752**	,778**	,781**	,829**	,776**	,783**	,774**	,808**	,713**	,752**	,738**	,793**	,792**	,655**	,549**	,854**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Prg24	Correlación de Pearson	,770**	,820**	,887**	1	,828**	,700**	,728**	,773**	,763**	,730**	,722**	,742**	,735**	,745**	,785**	,734**	,715**	,722**	,702**	,727**	,699**	,573**	,454**	,770**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83

Prg25	Correlación de Pearson	,796**	,816**	,834**	,828**	1	,803**	,702**	,837**	,776**	,755**	,779**	,812**	,767**	,791**	,767**	,770**	,761**	,737**	,765**	,749**	,723**	,652**	,530**	,831**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	
Prg26	Correlación de Pearson	,703**	,684**	,670**	,700**	,803**	1	,586**	,731**	,766**	,738**	,754**	,755**	,731**	,659**	,634**	,627**	,590**	,589**	,628**	,578**	,577**	,543**	,583**	,774**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	
Prg27	Correlación de Pearson	,707**	,724**	,708**	,728**	,702**	,586**	1	,742**	,730**	,670**	,684**	,677**	,675**	,620**	,626**	,589**	,816**	,769**	,797**	,740**	,775**	,689**	,569**	,710**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	
Prg28	Correlación de Pearson	,775**	,813**	,824**	,773**	,837**	,731**	,742**	1	,850**	,841**	,854**	,870**	,822**	,735**	,722**	,759**	,697**	,713**	,748**	,693**	,776**	,623**	,523**	,842**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	
Prg29	Correlación de Pearson	,786**	,803**	,752**	,763**	,776**	,766**	,730**	,850**	1	,934**	,918**	,841**	,813**	,727**	,750**	,695**	,696**	,667**	,682**	,667**	,670**	,619**	,569**	,803**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	
Prg30	Correlación de Pearson	,733**	,769**	,778**	,730**	,755**	,738**	,670**	,841**	,934**	1	,965**	,845**	,805**	,749**	,780**	,763**	,657**	,628**	,657**	,624**	,663**	,574**	,541**	,804**

	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Prg31	Correlación de Pearson	,766**	,792**	,781**	,722**	,779**	,754**	,684**	,854**	,918**	,965**	1	,891**	,869**	,798**	,821**	,803**	,712**	,640**	,682**	,655**	,675**	,587**	,542**	,830**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Prg32	Correlación de Pearson	,764**	,803**	,829**	,742**	,812**	,755**	,677**	,870**	,841**	,845**	,891**	1	,925**	,796**	,769**	,812**	,709**	,683**	,730**	,697**	,736**	,642**	,594**	,882**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Prg33	Correlación de Pearson	,808**	,816**	,776**	,735**	,767**	,731**	,675**	,822**	,813**	,805**	,869**	,925**	1	,775**	,791**	,799**	,742**	,650**	,705**	,685**	,726**	,610**	,571**	,843**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Prg34	Correlación de Pearson	,690**	,734**	,783**	,745**	,791**	,659**	,620**	,735**	,727**	,749**	,798**	,796**	,775**	1	,946**	,954**	,761**	,719**	,686**	,745**	,668**	,581**	,484**	,724**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Prg35	Correlación de Pearson	,700**	,754**	,774**	,785**	,767**	,634**	,626**	,722**	,750**	,780**	,821**	,769**	,791**	,946**	1	,933**	,756**	,692**	,684**	,722**	,642**	,544**	,449**	,714**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83

Prg36	Correlación de Pearson	,697**	,732**	,808**	,734**	,770**	,627**	,589**	,759**	,695**	,763**	,803**	,812**	,799**	,954**	,933**	1	,740**	,698**	,695**	,732**	,695**	,571**	,499**	,770**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	
Prg37	Correlación de Pearson	,749**	,712**	,713**	,715**	,761**	,590**	,816**	,697**	,696**	,657**	,712**	,709**	,742**	,761**	,756**	,740**	1	,863**	,879**	,822**	,845**	,732**	,606**	,713**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	
Prg38	Correlación de Pearson	,703**	,686**	,752**	,722**	,737**	,589**	,769**	,713**	,667**	,628**	,640**	,683**	,650**	,719**	,692**	,698**	,863**	1	,926**	,896**	,900**	,746**	,637**	,702**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	
Prg39	Correlación de Pearson	,736**	,710**	,738**	,702**	,765**	,628**	,797**	,748**	,682**	,657**	,682**	,730**	,705**	,686**	,684**	,695**	,879**	,926**	1	,840**	,915**	,769**	,660**	,752**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	
Prg40	Correlación de Pearson	,720**	,702**	,793**	,727**	,749**	,578**	,740**	,693**	,667**	,624**	,655**	,697**	,685**	,745**	,722**	,732**	,822**	,896**	,840**	1	,870**	,751**	,675**	,718**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	
Prg41	Correlación de Pearson	,732**	,696**	,792**	,699**	,723**	,577**	,775**	,776**	,670**	,663**	,675**	,736**	,726**	,668**	,642**	,695**	,845**	,900**	,915**	,870**	1	,804**	,700**	,783**

