

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

MAESTRÍA EN METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

ECONÓMICA Y SOCIAL



TESIS

**NECESIDADES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS Y LAS DOCENTES QUE
ENSEÑAN INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO UNIVERSITARIO
REGIONAL DEL VALLE DEL AGUÁN (CURVA) Y EN EL CENTRO
UNIVERSITARIO REGIONAL DEL LITORAL ATLÁNTICO (CURLA)**

**PREVIO A OPTAR AL GRADO DE
MASTER EN METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN
ECONÓMICA Y SOCIAL**

SUSTENTADA POR

GLORANIA PATRICIA CANIZALES VIJIL

TEGUCIGALPA, M.D.C., HONDURAS, SEPTIEMBRE DE 2015

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

DRA. JULIETA CASTELLANOS RUÍZ

RECTORA

ABOG. ENMA VIRGINIA RIVERA MEJÍA

SECRETARIA GENERAL

DRA. LETICIA SALOMÓN

DIRECTORA DEL SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

MAE. BELINDA FLORES DE MENDOZA

DECANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

MSc. HENRY RODRÍGUEZ COREA

COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN METODOLOGÍAS DE LA
INVESTIGACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

DEDICATORIA

A quienes con su acompañamiento incondicional y eterno por esta vida, han dado fortaleza a cada uno de mis pasos...

A quienes durante mi etapa de formación académica fueron mi mayor sostén en todos los sentidos, pero sobre todo emocional y moral...

A quienes con profundo amor y constante esfuerzo forjaron la persona que soy...

A MIS ADORADOS PADRES:

ROLANDO CANIZALES RIVAS (Q.E.P.D.)

y

JUANA VIJIL MEJÍA

Sus ejemplos de vida me han bastado para saber que no debo desviarme en el batallar de la vida hacia el logro de los sueños por muy utópicos que parezcan.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia: Mi padre Rolando (Q.E.P.D.), mi madre Juana y mis hermanos Rolando y Roberto Pablo; núcleo donde se me forjó siempre el interés por el conocimiento y la academia, y donde se me cultivó la perseverancia para concretizar los proyectos de mi vida, no sólo en pro de una satisfacción individual, sino de un crecimiento y desarrollo personal que deberá beneficiar y servir a toda la sociedad. A mi hermano Rolando se le agradece especialmente, por su tiempo dedicado a la revisión de mi tesis, sus comentarios, aportes y observaciones hechas con el fin de mejorar el trabajo.

Al Msc. Edwin Medina quien con su entusiasmo y sus creativas propuestas nos abrió un importante camino por el cual transitar para hacer efectivo este trabajo final de tesis. Sin su iniciativa y apoyo incondicional, no se habría desarrollado ésta investigación.

Al Msc. Henry Rodríguez quien de manera muy profesional supo guiar nuestro proceso general de formación y culminación de la maestría. Gracias por su disposición a orientar y a ayudar en la solución de nuestros problemas.

A todos los(as) catedráticos(as) que formaron parte del docto equipo de formación académica durante la tercera promoción de la Maestría en Metodologías de la Investigación Económica y Social. Abrirnos las mentes hacia el interés y actualización por nuevos conocimientos es su mayor mérito.

A los enlaces para la ejecución de la investigación, a los(as) informantes (docentes y estudiantes) del Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y del Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA). Su amable colaboración es la que da pie a ésta tesis.

A Edwin D. compañía paciente y amorosa en los diferentes caminos que he tenido que transitar. Cerca o lejos, pero unidos por la confianza, la esperanza y los sueños. Gracias también por su lectura a mi tesis.

Y a todos(as) mis apreciadas amistades de las ciudades de Sabá y de Tegucigalpa que contribuyeron directa o indirectamente en mi iniciación, desarrollo y culminación de esta maestría. Necesité del apoyo de muchos(as), pues nunca un proceso exitoso como éste, es un producto individual.

RESUMEN

El estudio sobre “Necesidades y características de los y las docentes que enseñan investigación”, se plantea el objetivo de analizar las necesidades de los(as) docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación, en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA), III Período Académico del año 2014. Busca además identificar características académicas y determinar características laborales de estos(as) docentes. La investigación es de enfoque cuantitativo con alcance descriptivo. Se tomó como población de estudio a los(as) docentes que imparten asignaturas de investigación y a sus alumnos(as), por eso se utilizaron dos tipos de cuestionarios, uno dirigido a docentes y otro a estudiantes. Entre sus principales resultados se puede destacar que un 84% de los(as) docentes posee las características académicas requeridas para el desempeño en la docencia universitaria; estos cumplen con los requisitos básicos en cuanto a capacitación pedagógica, y casi en su totalidad cubren una jornada de trabajo completa, sin embargo, se llegó a identificar que en estos(as) docentes, existen fuertes debilidades de trayectoria (experiencia) y capacitación en el área de la investigación. Se evidencia que los docentes tienen el manejo académico de lo que es la investigación, pero esto sólo se ve reflejado en su labor de docencia y no en su dedicación a la investigación propiamente dicha. Al indagar sobre necesidades prescritas y sentidas se descubrieron debilidades en ciertas áreas de formación en investigación, por ejemplo: En epistemología de la investigación, construcción del marco teórico, operacionalización de variables, elaboración de instrumentos de investigación, análisis estadístico, elaboración y presentación de informes. Esto ameritaría impulsar un mayor reforzamiento (en docentes como en estudiantes) sobre dichas áreas.

Palabras clave

Investigación, educación superior, enseñanza de la investigación, características docentes, necesidades docentes.

SUMMARY

The study on "Needs and characteristics of the teachers who teach research" in order to analyze the needs of (as) teachers in the teaching-learning process of research, in the Regional University Center of the Valle del Aguán (CURVA) and the Regional University Center of the Atlantic Coast (CURLA), III Academic year 2014. Also seeks to identify academic characteristics and determining occupational characteristics of these (as) teachers. The research is descriptive quantitative approach to reach. It was taken as the study population (as) teachers who teach research subjects and their students (as), so two types of questionnaires, one aimed at teachers and other students were used. Among its main findings it can be highlighted that 84% of (as) teachers possess the characteristics required for academic performance in university teaching; they comply with the basic requirements for teacher training, and almost entirely cover a full day's work, however, it became identified that strong weaknesses of experience (experience) and training in these (as) teachers, research area. It is evident that teachers have the academic management of what is research, but this only reflected in his work teaching and not in his dedication to research itself. When asked about prescribed and felt needs were discovered weaknesses in certain areas of research training, for example: In epistemology of research, construction of the theoretical framework, operationalization of variables, development of research tools, statistical analysis, processing and reporting. This would merit further strengthening drive (on teachers and students) on such areas.

Keywords

Research, higher education, research teaching, teacher characteristics, teaching needs.

ÍNDICE GENERAL

| | Pág. |
|--|-------------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 3 |
| 1.1 Situación problemática | 4 |
| 1.2 El problema de investigación | 7 |
| 1.3 Objetivos de la investigación | 8 |
| 1.3.1 Objetivo General | |
| 1.3.2 Objetivos Específicos | |
| 1.4 Justificación del estudio | 9 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 11 |
| 2.1 Estado del Arte: Investigaciones que vinculan la Docencia Universitaria, la Investigación y su Enseñanza | 12 |
| 2.2 La Investigación en la Educación Superior | 19 |
| 2.2.1 La Investigación como Actividad Científica | 20 |
| 2.2.2 La Investigación como Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje | 23 |
| 2.3 Perfil del Docente Investigador y que Enseña Investigación | 29 |
| 2.4 Necesidades de los Docentes que Enseñan Investigación | 35 |
| 2.4.1 Necesidades Sentidas de los(as) Docentes | 35 |
| 2.4.2 Necesidades prescritas de los y las docentes | 38 |
| CAPÍTULO III: ANTECEDENTES DE LOS CENTROS REGIONALES DE LA UNAH | 41 |
| 3.1 Antecedentes del Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y del Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) | 42 |
| CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 46 |
| 4.1 Enfoque y Tipo de Investigación | 47 |
| 4.2 Diseño de la Investigación | 47 |
| 4.3 Población y Muestra | 48 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.1 La población | |
| 4.3.2 Tamaño de la muestra | |
| 4.4 Recolección de Datos | 50 |
| 4.4.1 Instrumento de Investigación | |
| 4.4.2 Validez y confiabilidad del instrumento | |
| 4.4.3 Prueba piloto | |
| 4.5 Análisis y Procesamiento de la Información | 52 |
| 4.6 Operacionalización de Variables | 53 |
| CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS | 57 |
| 5.1 Descripción e Interpretación de los Resultados | 58 |
| 5.1.1 Caracterización General de los(as) Docentes | 58 |
| 5.1.2 Caracterización General de los(as) Estudiantes | 60 |
| 5.1.3 Las Características Académicas de los(as) Docentes | 66 |
| 5.1.4 Las Características Laborales de los(as) Docentes | 71 |
| 5.1.5 Necesidades Sentidas de los(as) docentes | 75 |
| 5.1.6 Necesidades Prescritas de los(as) docentes | 81 |
| 5.2 Resumen de los Hallazgos de la Investigación | 94 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES | 98 |
| CAPÍTULO VII. PROPUESTAS DE SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA ENCONTRADA | 103 |
| 7.1 Introducción | |
| 7.2 Objetivo | |
| 7.3 Planteamiento y discusión de propuestas frente a los principales problemas encontrados con la investigación | |
| BIBLIOGRAFÍA | 113 |
| ANEXOS | 117 |
| A. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS | |

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

| | | Pág. |
|------------------|---|------|
| TABLAS | | |
| Tabla 1 | Carreras en las que se Aplicó el Instrumento | 59 |
| Tabla 2 | Procedencia de los(as) Docentes (CURVA y CURLA) | 60 |
| Tabla 3 | Clase de metodología de investigación que ha cursado el(la) estudiante (CURLA) | 64 |
| Tabla 4 | Clase de metodología de investigación que ha cursado el(la) estudiante (CURVA) | 65 |
| Tabla 5 | Características de Título Obtenido por los(as) Docentes (CURVA y CURLA) | 67 |
| Tabla 6 | Estadísticos sobre la Antigüedad en el Servicio Docente | 73 |
| FIGURAS | | |
| Figura 1 | Mapa de Localización de los Centros Universitarios Regionales de la UNAH | 43 |
| Figura 2 | Estado Civil de Docentes (CURVA y CURLA) | 59 |
| Figura 3 | Edad Agrupada de los(as) Estudiantes (CURVA) | 61 |
| Figura 4 | Edad Agrupada de los(as) Estudiantes (CURLA) | 62 |
| Figura 5 | Departamentos de Procedencia de los Estudiantes del CURLA | 63 |
| Figura 6 | Grado Académico de los y las Docentes | 66 |
| Figura 7 | Capacitaciones Recibidas por los y las Docentes | 68 |
| Figura 8 | Modalidad de Participación de los(as) Docentes en Congresos de Investigación Científica | 70 |
| Figura 9 | Categoría Docente | 72 |
| Figura 10 | Cantidad de Proyectos de Investigación que han Asesorado los(as) Docentes en los Últimos 5 Años | 74 |
| Figura 11 | Nivel de Conocimiento de Docentes en Contenidos de Investigación | 77 |

| | | |
|------------------|--|----|
| Figura 12 | Instancias de Investigación que conocen los(as) Docentes | 79 |
| Figura 13 | Instancias de Investigación que conocen los y las Estudiantes CURVA y CURLA | 80 |
| Figura 14 | Contenidos que el(la) Docente imparte en la clase de investigación | 83 |
| Figura 15 | Contenidos que los(as) Estudiantes recuerdan haber estudiado en su clase de investigación CURVA y CURLA | 84 |
| Figura 16 | Valoración de los(as) Encuestados(as) sobre Capacidad en los(as) estudiantes de Identificar Problemas y Formular Preguntas | 88 |
| Figura 17 | Valoración de los(as) Encuestados(as) sobre Capacidad Alcanzada por los(as) Estudiantes en la Recolección de Información y Datos | 90 |
| Figura 18 | Valoración de los(as) Encuestados(as) sobre Capacidad Alcanzada por los(as) Estudiantes en Manejo Técnico de Información | 91 |
| Figura 19 | Valoración de los(as) Encuestados(as) sobre Capacidad de Trabajo en Equipo de los(as) Estudiantes | 93 |

GLOSARIO DE SIGLAS

| | |
|---------------------|--|
| CATIE: | Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza |
| CU: | Ciudad Universitaria |
| CURLA: | Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico |
| CURVA: | Centro Universitario Regional del Valle del Aguán |
| DICyP: | Dirección de Investigación Científica y Posgrado |
| DICU: | Dirección de Investigación Científica de la UNAH |
| EAFIT: | Escuela de Administración, Finanzas y Tecnología (Colombia) |
| FCE: | Facultad de Ciencias Económicas |
| I+D+I: | Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación |
| IIES: | Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales |
| IUDPAS: | Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad |
| MIES: | Maestría en Metodologías de la Investigación Económica y Social |
| OCU: | Oficina de Cooperación Universitaria |
| PDI: | Personal Docente e Investigador |
| REDBICAMCLI: | Red de Bioeconomía y Cambio Climático |
| TECH: | Texas Tech University |
| TIC: | Tecnología de la Información y la Comunicación |
| UNAH: | Universidad Nacional Autónoma de Honduras |
| UNESCO: | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| URM: | Universidades de Rango Mundial |
| UTH: | Universidad Tecnológica de Honduras |

INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace bajo la idea y perspectiva de un proyecto de investigación denominado: **La Enseñanza de la Investigación en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)**, promovido por la Dirección de Investigación Científica y Posgrado (DICyP) junto a la Maestría en Metodologías de la Investigación Económica y Social (MIES), de la misma universidad.

La DICyP pretendía diagnosticar diferentes aristas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, enfocándose más en el estudio de aspectos como: Su metodología de enseñanza, las características académicas-laborales de los(as) docentes y las percepciones sobre éste proceso de enseñanza-aprendizaje, para con ello concluir en un análisis que articule lo que se está enseñando, con el currículo de la asignatura y las líneas prioritarias de investigación de la UNAH.

La MIES por su parte respaldó el proyecto e incentivó a los estudiantes de la III Promoción para participar como investigadores, financiados parcialmente por la DICyP mediante una beca de investigación para estudiantes de postgrado; a la vez la MIES visualizó el proyecto como una oportunidad de facilitar la conclusión del proceso de elaboración de la Tesis de Grado de estos estudiantes, brindando además asesoría metodológica durante el desarrollo de la investigación.

De esa forma se impulsó el proyecto, siendo ejecutado por un grupo de estudiantes-investigadores de la MIES que, bajo cuatro líneas de investigación definidas por la DICyP, tomaron de forma individual pero simultánea, como casos para la investigación, cada una de las diferentes facultades y centros regionales universitarios de la UNAH.

En ésta investigación de enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, se dan a conocer los resultados que responden a la línea de investigación denominada: **Necesidades sentidas y características académicas y laborales de los docentes que enseñan investigación.** Desarrollada en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro

Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) durante el III Período académico del año 2014. El trabajo se estructura de la siguiente forma:

Capítulo I: En él se enuncia y plantea el problema de la investigación en torno a descubrir las necesidades sentidas y prescritas, así como las características académicas y laborales de los y las docentes que enseñan investigación en los dos centros universitarios regionales arriba mencionados.

Capítulo II: En el que se enmarca conceptual y teóricamente el objeto de la investigación, incluyendo un estado del arte del tema. Éste capítulo tiene como fin aclarar teóricamente el manejo de las variables empleadas en ésta investigación y de conocer las diferentes perspectivas de estudios ya realizados vinculados al que aquí se presenta.

Capítulo III: Expone breves antecedentes históricos y características de los centros universitarios regionales de la UNAH que forman parte de éste estudio, es decir, sobre el CURVA y el CURLA, con el fin de aportar al conocimiento del contexto espacial a donde se desarrolló la investigación.

Capítulo IV: En él se plantea el marco metodológico que orientó el proceso de ejecución de la investigación, desde la definición de la unidad de análisis, que fue el(a) docente que enseña investigación, hasta el método de recolección y análisis de los datos.

Capítulo V: Donde se hace la exposición de resultados, haciendo uso sobre todo, de valores porcentuales, medias, tablas y gráficos, que contribuyen al análisis descriptivo de los hallazgos más importantes de la investigación.

Capítulo VI: Expone las conclusiones en base a los objetivos planteados para el estudio.

Capítulo VII: Donde a partir del análisis descriptivo, se retoman los principales problemas encontrados con la investigación y se pasa al planteamiento y discusión de algunas propuestas de solución.

CAPITULO I
PLANTEAMIENTO
DEL
PROBLEMA

1.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Las universidades a nivel global revisan sus prioridades, buscando innovar y optimizar su misión cimentada en tres grandes ejes: la docencia, la investigación y la extensión. En los últimos años se viene hablando de las “Universidades de Rango Mundial” (URM) que buscan establecer un perfil que muestre el desarrollo de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de la excelencia en la investigación y en el rendimiento académico en sus niveles más competitivos (Salmi, J., 2009).

Éste panorama, influye en todas las instituciones de educación superior para revisar su trabajo y misión, adonde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) no es la excepción, por lo que impulsa reformas en su interior, tratando de evaluar y llevar a modificar su misión. La UNAH está llevando a cabo su IV Reforma Universitaria iniciada en el año 2000, dentro de la cual se insertan cambios en las tres grandes esferas de funcionamiento de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión, así como en su modelo educativo de forma general. Esto se manifiesta en el contenido del documento que plasma el nuevo modelo educativo a implementarse en la universidad (UNAH, 2009, p. 25):

[...] Este tipo de modelo busca construir una Universidad diferente que sea capaz de responder a las exigencias de innovación, creatividad y cambio; su centro de atención son los estudiantes, y los docentes se convierten en mediadores pedagógicos. Se hace énfasis en aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a comunicarse y convivir; demanda que el proceso curricular sea esencialmente investigativo, lo que requiere entre otras cosas, cultivar en los sujetos del proceso educativo la capacidad de asombro y de curiosidad para orientar la búsqueda del conocimiento a través de la investigación.

Con lo anterior se evidencia que el modelo educativo de la UNAH trae implícito como pilar fundamental a la investigación. Por tanto priorizar el desarrollo de la formación en investigación, y promover el perfil de un(a) docente investigador(a) que transmita y comparta con los estudiantes conocimientos y habilidades investigativas avanzadas, se vuelve esencial

frente a la necesidad de perfilar a la universidad dentro de los parámetros de calidad educativa requerida en la dinámica mundial de internacionalización del conocimiento.

La investigación como actividad, ha sido entendida como base esencial para lograr la articulación entre la generación de conocimiento, su transferencia y la producción de propuestas de soluciones directas a las necesidades sociales, por esa razón se revisó, en el marco de la IV Reforma Universitaria, la política institucional de investigación y el papel de las Unidades Académicas en el desarrollo de competencias investigativas dentro de la UNAH, en cuyo diagnóstico situacional realizado por la Dirección de Investigación Científica (DICU), se identificaron algunas características como (UNAH, 2014. pp. 3-4):

- La tradicional primacía de la actividad de docencia en la labor académica va en desmedro de la función de investigación, en la cual la iniciativa individual ha superado a la iniciativa institucional, lo cual se suma al poco apoyo presupuestario asignado a la labor científica, la poca cantidad de profesores dedicados a estas labores y una limitada cultura de investigación institucional.
- En las carreras de grado, los planes de estudios han considerado muy poco la investigación como eje transversal, ya que en la mayoría de ellas se han identificado asignaturas de investigación aisladas del quehacer profesional y de las prioridades de investigación nacional.
- La capacidad de los profesores para elaborar proyectos de investigación competitivos y para mantener la calidad de la enseñanza de la investigación, ha estado muy debilitada.

Ante ésta situación, se redefinen los objetivos de la política de investigación de la UNAH, planteando como urgencias específicas de ésta nueva política (UNAH, 2014, p. 7):

1. Mejorar la cantidad, calidad y pertinencia de la investigación.
2. *Mejorar la calidad de la enseñanza de la investigación en grados y posgrados.*
3. Fortalecer la gestión interna, regional, nacional e internacional de la investigación.

En la búsqueda de los fines de innovación educativa y de mejoras en el eje de investigación, la UNAH a través de diferentes instancias, ha impulsado además programas que buscan fortalecer las competencias investigativas de los(as) docentes dedicados(as) a la investigación y a la enseñanza de asignaturas o de cursos de investigación y sus metodologías, brindando diplomados y cursos sobre metodología de investigación en modalidades presenciales, semipresenciales y virtuales.

Generalmente estos han alcanzado mayor cobertura con docentes universitarios del campus central de la UNAH, por lo que es importante indagar sobre qué cantidad de docentes de los centros regionales, han accedido y han logrado culminar diplomados como el de investigación científica, el diplomado de gestión de la Investigación o cursos sobre proyectos de investigación ofrecidos por la DICU, diplomados ofrecidos por el Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS), programas o cursos de investigación promovidos por el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES) y por el Instituto de Investigación Jurídica (instancias encargadas de gestionar y ejecutar la investigación en la UNAH), pues cualquier diplomado, curso de actualización o programa de investigación ofrecido por alguna de estas instancias, implica que el docente se incorpore en algún proceso de investigación.

La problemática que enfrentan los Centros Universitarios Regionales se vincula más a su posible aislamiento del campus central de la UNAH, la información sobre programas o proyectos de investigación, en relación a cursos y diplomados en investigación, así como de las becas de investigación, suele tener menos fluidez, tomando en cuenta también que para incorporarse de forma adecuada a todos estos procesos se requiere de tramitaciones directas en Ciudad Universitaria (CU), que bien podrían solventarse vía electrónica o mediante personas que sirvan como agentes mediadores de estos procesos, pero para ello se requiere del mantenimiento de un sistema eficiente y actualizado de las tecnologías de la información, lo cual no es evidente, pues las páginas web de éstas instancias de investigación, no siempre están actualizadas al respecto.

Evidentemente la información emanada de las instancias de investigación al interior de la UNAH, llega de forma más tardía a los(as) docentes de los centros regionales, lo que provoca

que estos se vean incorporados en menor medida en procesos de investigación y de actualización o capacitación en investigación, centrándose más en su labor meramente de docencia.

Se han desarrollado también, procesos investigativos o de diagnóstico, orientados a descubrir cómo son las prácticas pedagógicas e investigativas de los(as) docentes universitarios(as), específicamente de los(as) que se desempeñan en espacios de formación en investigación, como por ejemplo, en los seminarios de investigación. Sin embargo, no han sido mayores los estudios que se han encontrado dentro de la UNAH referentes a ésta temática.

A partir de un informe derivado de los resultados obtenidos de un seminario taller realizado por la DICU en el año 2007, se inició un proceso de formación a docentes cuya dinámica de enseñanza estaba relacionada directamente con el seminario de investigación.

Buscando medir en alguna medida, el impacto de esas capacitaciones y las competencias de los(as) docentes que imparten las clases de metodología de investigación, es que se plantea dentro del macro proyecto impulsado por la DICyP “La enseñanza de la investigación en la UNAH”, la investigación sobre “Necesidades y características de los y las docentes” en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación, encaminada a conocer el perfil del(a) docente que enseña investigación, y las necesidades que se le presentan cuando se ve inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ésta área.

1.2 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Bajo el contexto anterior, en el que se ha dejado entrever que la UNAH está priorizando el eje de investigación entre sus funciones y que es el(a) docente el(a) principal promotor(a) del nuevo modelo educativo, es que se plantea como principal interrogante en éste estudio:

¿Cuáles son las necesidades, así como las características de los y las docentes, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación, en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA)?

En específico se busca determinar:

¿Qué características académicas poseen los(as) docentes que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA)?

¿Cuáles son las características laborales de los(as) docentes que forman parte de espacios pedagógicos en investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA)?

¿Cuáles son las necesidades de los(as) docentes que enseñan investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA)?

Para analizar a los(as) profesores(as) que se ven inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación, se han establecido como variables: Las *características* de los(as) docentes en sus dimensiones *académicas* y *laborales*; y las *necesidades* que se les presentan en base al currículo o contenidos de las asignaturas de investigación, de la normativa universitaria y en relación con las competencias investigativas (Dimensiones de *necesidades prescritas* y *necesidades sentidas*).

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 OBJETIVO GENERAL:

- Analizar las necesidades de los y las docentes que enseñan investigación en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), tomando como casos de estudio el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA), durante el III período académico del año 2014.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1.3.2.1 Identificar las características académicas de los y las docentes que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) durante el III período académico 2014.

1.3.2.2 Determinar las características laborales de los y las docentes que forman parte de espacios pedagógicos en investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) durante el III período académico 2014.

1.3.2.3 Determinar las necesidades de los y las docentes que enseñan investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) durante el III período académico 2014.

1.4 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Éste estudio se vuelve pertinente en el marco de la IV Reforma Universitaria que entre otras razones surge a partir de los cambios que trae consigo la revolución mundial del conocimiento; realidad que exige una revisión y valoración del papel que históricamente se le ha dado a la Universidad dentro de las esferas de docencia, investigación y extensión.

En éste contexto se plantea además la implementación de un nuevo modelo educativo para la UNAH que hace énfasis en lograr una verdadera integralidad de las esferas ya mencionadas, concretizando la transformación de un modelo educativo cuya acción pedagógica se fundamenta en las teorías constructivista, crítica y humanista (UNAH, 2009, p. 35), que promueven la construcción del aprendizaje y la gestión del conocimiento para utilizarlo en la solución de problemáticas sociales o en la transformación de la sociedad.

Estos planteamientos forzosamente dirigen a la UNAH a enfocarse en la formación en y para la investigación, así como a orientar el aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades en investigación, tanto en los(as) docentes como en los(as) estudiantes, pues sólo así se puede lograr una verdadera gestión y producción del conocimiento. Por tanto, el indagar sobre las prácticas pedagógicas, las necesidades sentidas y prescritas y el perfil del actual docente de la UNAH vinculado a la enseñanza de la investigación, permitirá evaluar qué tan distante o cercano se está del nuevo modelo educativo.

A partir del conocimiento que se genere con éste estudio, la Universidad podrá intervenir con propuestas de solución que lleven a superar las debilidades que se identifiquen, así como también podrá promover y dar sostenibilidad a las fortalezas con que ya se cuentan en el proceso de formación académica en investigación que brinda la universidad.

La población beneficiaria con ésta investigación, será en primera instancia la constituida por los(as) docentes universitarios(as), pues generada una especie de línea base, se posibilitará la concreción de programas y proyectos que vayan por ejemplo, encaminados a ampliar su formación como docente universitario que imparte asignaturas de investigación; en segunda instancia los(as) estudiantes que cursan asignaturas de investigación, quienes recibirán un efecto multiplicador de la capacitación docente.

En términos globales la universidad como institución será la mayor beneficiaria pues, un estudio de éste tipo se desarrolla con miras a mejorar la calidad de la educación universitaria en un área específica, tan fundamental para la gestión y construcción del conocimiento, así como para ofrecer soluciones concretas a la problemática social en general.

Mejorar la enseñanza de la investigación, a la larga permitirá desarrollar investigación de manera integrada, incursionando desde las primeras etapas a aquellos(as) estudiantes cuya visión sea generar conocimientos científicos.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ESTADO DEL ARTE: INVESTIGACIONES QUE VINCULAN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA, LA INVESTIGACIÓN Y SU ENSEÑANZA

La promoción en la universidad del nexo docencia-investigación, ha llevado en las últimas décadas al desarrollo de múltiples estudios que buscan establecer la naturaleza de esa relación, su aporte recíproco y el aseguramiento de que ambas tareas del profesorado se cumplan con calidad.

Al respecto Fuensanta Hernández (2002), hace una reseña substancial de trabajos de investigación que han analizado éste vínculo, puntualizando en que existen diferentes perspectivas sobre la relación docencia-investigación. A continuación se expone una síntesis de éstas:

- **La perspectiva personal y crítica:** Fundada en la experiencia de los profesores universitarios. La autora expresa que los estudios de éste tipo van:

Desde los escépticos sobre esta relación (Black, 1972; Flood Page, 1972), que sostiene que la idea de esta relación sólo es una tradición; hasta los que creen que entre ambas no existe conexión ninguna puesto que entre ellas lo que se da es un conflicto de actividades (Martin y Berry, 1969; Sample, 1972; Prosser, 1989; Turns, 1991). Un tercer grupo opina que lo que se da entre ellas es una relación simbiótica; su argumento es la tradición universitaria (Bretton, 1979; Schmitt, 1965; Wilson y Wilson, 1972). (p. 274).

- **La perspectiva correlacional:** Investigaciones que se centran en encontrar una correlación ya sea positiva, negativa, independiente o determinada por factores intervinientes, entre: La productividad académica (publicaciones) y la eficacia docente (la evaluación del profesorado hecha por los estudiantes) (Centra, 1983; Webster, 1985; Feldman, 1987; Ramsden y Moses, 1992).

- **La percepción del profesorado y la del alumnado:** Los trabajos que se han hecho sobre ésta perspectiva se ejecutan a través de encuestas que rescatan opiniones de profesores y alumnos, sobre la relación docencia-investigación. Ésta perspectiva plantea que:

Los resultados aportados por estas investigaciones van desde el análisis de cuáles son los efectos de la investigación en la docencia dependiendo de las materias o disciplinas (hay materias que facilitan la interacción docencia-investigación, (Becher, 1989), hasta el grado de especialización y tipo de conocimientos impartidos, el ciclo en que se enseña (en ciclos superiores y postgraduados se intensifica esta relación, Pinch, 1990, Clark, 1991, 1995), el grado de madurez de los estudiantes, Perry, 1970, 1988). (p. 281).

- **La perspectiva contextual y fenomenológica:** Los estudios de éste tipo han introducido un cambio de perspectiva en la comprensión de la relación docencia investigación, que enfoca éste vínculo bajo una perspectiva interpretativa, contextual y fenomenológica que se tiene que ver en coherencia con los nuevos planteamientos que están surgiendo en enseñanza, aprendizaje y enfoques de investigación.

Es decir que, según la autora “la experiencia y concepción que el profesor tenga de un determinado fenómeno influye en el desarrollo y comprensión de ese mismo fenómeno” (Hernández, F.; 2002, p. 285). En otras palabras, se refiere a que la experiencia y concepción que un(a) docente, por ejemplo, pueda tener sobre la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, permitirán la sinergia entre las actividades de docencia-investigación y que el(a) docente adopte y desarrolle un determinado enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ésta última perspectiva es fundamental para enmarcar la presente investigación encaminada a descubrir las *necesidades de los docentes* en el proceso de *enseñanza aprendizaje de la investigación* en la educación superior. Pues este estudio, en términos semánticos conceptuales, se puede categorizar en la rama de la investigación educativa, ya que aborda un problema que involucra como sujeto(a) de estudio, a uno(a) de los actores(as) principales en el proceso educativo, como lo es el(a) docente. El estudio específicamente trata el problema de la

formación investigativa¹ (tarea que por antonomasia se le ha asignado a la educación superior) y que lleva forzosamente a establecer el nexo docencia-investigación.

En éste sentido Bernardo Restrepo expresa:

El tema de la denominada investigación formativa en la educación superior es un tema-problema pedagógico. Aborda, en efecto, el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, problema que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la de la docencia investigativa o inductiva o también el denominado aprendizaje por descubrimiento (2003, p. 197).

Al respecto de las estrategias de enseñanza, en la UNAH se llevó a cabo un estudio sobre “La Enseñanza de la Metodología de la Investigación Científica en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNAH Diagnóstico y Propuesta. 2009-2011” un trabajo de tesis de Blanca C. Barahona cuyo objetivo buscaba: “Elaborar un diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la metodología de investigación en la Carrera de Economía de la FCE y, sobre la base de este diagnóstico, proponer cambios que adecuen los programas de las distintas asignaturas al enfoque pedagógico constructivista adoptado oficialmente por la UNAH” (2012, p. 10).

Entre sus resultados se obtuvo que aunque hay avances y logros en todo el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de metodología de la investigación existen serias dificultades sobre todo didácticas que imposibilitan la implementación de una enseñanza de calidad con formas aprehensivas del conocimiento en ésta materia y que se alejen del modo de enseñanza tradicional.

En América Latina se cuenta con diversos estudios realizados sobre formación investigativa, sobre todo sobresalen los orientados a indagar sobre el aprendizaje de la investigación y las

¹ Las acepciones del término “formación investigativa” se desarrollarán más adelante, pues ésta puede también ser entendida como: “Investigación formativa”, formación para la investigación”, entre otras.

actitudes hacia la misma por parte de los(as) estudiantes. Destacan algunos trabajos vinculados también con el tema de la investigación que aquí se desarrolla:

Un estudio venezolano estrechamente relacionado con el trabajo que aquí se presenta, es el de Carlos Ruíz Bolívar (2005) que integralmente buscó analizar cómo enseñan la investigación 18 docentes de una universidad pública venezolana y a la vez determinar las características académicas y laborales de estos docentes. Buscaba describir la tendencia instruccional o las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por los docentes relacionándolas con sus características académicas laborales.

Se obtuvo como resultado que en general el enfoque instruccional de los(as) docentes responde a un paradigma clásico-tradicional de enseñanza, pero se observaron diferencias en carreras (como ingeniería y administración, por ejemplo) donde las características de los(as) docentes tendían a alcanzar las categorías académicas y los años de experiencia más altas, así como una mayor formación en docencia y en capacitación en investigación; y una tendencia a emplear un enfoque instruccional moderno, más vinculado al aprender-haciendo.

El trabajo de Cardona, M., Cano, C. & Montes, I. (2007) se trata de una investigación descriptiva del proceso pedagógico y disciplinar de la Universidad EAFTI de Medellín, Colombia, la cual cuenta con un “semillero de investigación” que se ha constituido en una importante experiencia de formación en investigación para los(as) estudiantes del pregrado, al permitir el desarrollo de sus competencias para la investigación.

El proyecto de este semillero de investigación fue evaluado después de 4 años de funcionamiento y se conoció que ha desarrollado y concluido 2 proyectos fuertes en investigación económica, 9 ponencias nacionales y una internacional, y que se mantiene un grupo motivado de estudiantes que crece cada día en habilidades de expresión oral y escrita.

Díaz, C., Manrique, L., Galán E. & Apolaya, M. (2008) realizaron una investigación con el objetivo de determinar los conocimientos, actitudes y prácticas en investigación de los(as) estudiantes de pregrado de facultades de medicina del Perú, analizaron 1484 cuestionarios de

trece facultades y se llegó a la conclusión de que a nivel de las actitudes para investigar, los estudiantes de pregrado refieren que no se necesita “ser un súper dotado” y señalan el deseo de poder participar en proyectos de investigación, además encontraron que al pertenecer a un grupo de investigación y el nivel de conocimiento, promueve una actitud positiva hacia la investigación.

Existe un trabajo de tesis muy interesante denominado “Perfil del Profesor de Metodología de la Investigación en Educación Superior” que como objetivo se planteó: “Diseñar un perfil profesional deseable basado en los requisitos y competencias básicas que debe poseer el profesor de Metodología de la Investigación en la Educación Superior venezolana” (Arias, F., 2008, p. 8) a partir del cual se pueden encontrar fuertes elementos conceptuales para determinar un perfil del(a) docente que enseña asignaturas vinculadas a la investigación.

Una investigación de tipo cualitativo, referente a la enseñanza de la ciencia y de la investigación es la de María Alvarado y Fernando Flores (2009) de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes buscaban además de aclarar las concepciones de ciencia que tienen los investigadores de la muestra analizada, analizar la manera en que sus concepciones influyen en su percepción de lo que debe ser la docencia, así como el tipo de problemas que perciben en torno a su forma de enseñanza y su entorno educativo.

El estudio concluye con una crítica a los resultados obtenidos pues según los autores “puede apreciarse que ha habido muy poca reflexión en torno al problema educativo [...] Sus apreciaciones sobre los diversos tópicos que se resumen en las categorías con las que se agruparon sus respuestas, revelan una visión de sentido común con poco análisis” (p. 15), al parecer las respuestas de los investigadores tienden a ver al alumno como el único responsable de su aprendizaje y a centrarse en la idea que “entre más sepa el profesor de su disciplina, mejor enseñará”, por lo que hace falta profundizar en el análisis de enfoques o metodologías de enseñanza de la investigación:

[...] los investigadores no han tenido en su preparación elementos que les provean de aspectos educativos (cosa que es un problema estructural de la universidad) pero también

deja ver una idea dañina para mejorar la enseñanza y es que los investigadores en general no aprecian el trabajo de investigación en la educación: Suponen que entre mejores científicos sean, mejores profesores serán, y no les preocupa informarse sobre los hallazgos en el campo de la enseñanza de la ciencia.

Los autores plantean que los docentes universitarios requieren de mayor formación pedagógica para la enseñanza de la investigación para que se vean orientados a entender en su mayor complejidad este proceso de enseñanza-aprendizaje.

José Gregorio Páez (2010) de la Universidad de Oriente de Venezuela realizó un estudio cualitativo sobre la perspectiva que tiene el(a) profesor(a) de esa universidad, en cuanto a su función de investigación. Los resultados de la investigación le parecen a dicho autor “extrapolables” al contexto universitario latinoamericano, pues se encontró con que el(a) profesor(a) no cumple a cabalidad todas sus funciones universitarias (docencia, investigación y extensión) debido a factores como la falta de tiempo y de recursos, la falta de acceso a infraestructuras adecuadas y la capacidad formativa para llevar a cabo todas estas funciones.

Sobre el último factor es que el autor desarrolla el análisis de la investigación, descubriendo que los motivos formativos que impiden la función de investigación junto a la de docencia tienen su origen en procesos internos y externos.

Como procesos internos estarían: El sentimiento de identidad con la práctica investigativa, la responsabilidad ante los roles asignados a los docentes en la educación superior, el valor o interiorización de la misión de investigación y el temor a evidenciar fallas o la causa de abstenerse en el proceso investigativo por miedo a evidenciar deficiencias, aspecto éste, que devela a la vez “la carencia de un proceso formativo orientado efectivamente a la investigación”.

Y los procesos externos al docente estarían vinculados a la forma de selección para el puesto que desempeña (a veces prevalecen criterios no académicos o que no toman en cuenta los méritos para su selección) o su tipo de formación académica adquirida en cuanto a metodología de la investigación, pudo haber sido deficiente desde el pregrado.

Desde un enfoque de diagnóstico multinacional de diferentes universidades, se cuenta con un estudio denominado “Tendencias Universidad 2020” de la Oficina de Cooperación Universitaria (OCU; 2010), un estudio de prospectiva sobre algunas universidades y el cambio que estarán adoptando en sus funciones estratégicas (docencia, investigación y extensión).

Este estudio hace además un análisis comparativo de las tendencias de cambio entre universidades europeas y latinoamericanas. Partió del análisis de fuentes secundarias, analizando las opiniones de varios autores sobre estrategia y futuro del sector universitario; desde allí se plantean un conjunto de hipótesis que fueron sometidos a un análisis de valoración de “relevancia, plausibilidad y de su posible plazo de materialización” por medio de paneles de expertos. Una valoración alta, quiere decir que se trata de una hipótesis bastante o muy significativa y que, además, tiene altas probabilidades de realizarse. Entre ellas, los expertos destacaron que las hipótesis de mayor comprobación a mediano plazo son:

- Las políticas nacionales de educación superior implementarán sistemas transparentes de evaluación y certificación de la calidad que contribuyan a la modernización de los procesos de gestión, docencia, investigación y transferencia.
- La innovación se fomentará ligando la docencia a la investigación y al trabajo práctico, estimulando la movilidad de Personal Docente Investigador (PDI) y estudiantes, potenciando las redes de cooperación y compartiendo el conocimiento.
- La participación en redes de cooperación de grupos de investigación, junto con la movilidad de los investigadores, será un factor clave de éxito en el futuro.
- El personal docente, además del conocimiento de las materias correspondientes, deberá tener un alto nivel de competencia en TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y otras habilidades, lo que puede dar lugar a la aparición de nuevos perfiles profesionales.

Estas hipótesis apuntan a que la tendencia de las universidades es a ampliar su calidad docente y de formación investigativa.

2.2 LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las universidades históricamente han experimentado profundos cambios que han transformado sus estructuras y finalidad originaria que venía determinada por la transmisión de conocimientos y la formación de profesionales que respondieran a la demanda de mano de obra en la sociedad.

A mediados del siglo XIX la universidad como institución asume un nuevo papel que busca unir las funciones docencia e investigación (Castro, E. & Vega, J., 2009), con el fin de impulsar procesos investigativos que permitieran avanzar no sólo en la transferencia del conocimiento sino en la búsqueda, producción y desarrollo del mismo. Este modelo en la educación superior que estableció como nuevo principio la conexión docencia-investigación es lo que algunos autores como Etzkowitz (citado en Castro, E. & Vega, J.; 2009) han llegado a denominar “La primera revolución académica”.

En América Latina este tipo de cambios se concretarían hasta el siglo XX, después de la “Reforma de Córdoba” producida en Argentina en el año 1918, reforma que luego ejercería influencias en el resto de los países latinoamericanos, y que es conocida como la “primera reforma universitaria de América Latina” (Rama, C.; 2006), que promulgó entre otras causas: El acceso de la educación superior a todos los sectores sociales, la autonomía universitaria y la vinculación universidad, ciencia y sociedad.

La investigación científica como labor auténtica de la universidad pudo conformarse a través de dos vías, según Joaquín Brunner (citado en Rojas-Betancur, H.; 2011), la primera, por iniciativa individual de docentes con interés de cultivar el conocimiento científico y de involucrar incluso, a los(as) estudiantes en actividades de investigación como una actividad extracurricular; la segunda vía se daría a través de un marco legal que induciría a crear políticas educativas que incorporasen la investigación como un propósito obligado y una medida necesaria de la calidad de la educación superior.

Desde ambas perspectivas, es el(a) docente el actor fundamental para el desarrollo de la investigación como labor intrínseca a la educación superior, pues según Rojas-Betancur, H.

(2011, p. 123) “el mayor peso recae en el docente que debe, idealmente, perfilarse como investigador y servir además de formador de nuevos investigadores”.

Por estos argumentos, es posible afirmar que desde que la investigación se empezó a vincular por excelencia con los principios y fines de la educación superior y por ende de las universidades, se ha atribuido su relación directa con la labor del docente universitario. Hoy en día el eje de investigación en la educación superior toma mayor preponderancia frente a una sociedad globalizada que impulsa la rápida transmisión de la cultura y del conocimiento a nivel universal, conduciéndonos a la llamada era de la información y de la sociedad del conocimiento.

Salomón, L., Medina, E., & Amador, J. (2012, p. 7) hacen referencia a que “las universidades se volvieron gestoras o depositarias de mayores recursos para realizar investigación en base a estándares internacionales y nacionales cada vez más exigentes”, ante lo cual plantean como necesario el hecho de dar atención, principalmente a la capacitación docente en el área de investigación, pues sólo esto permitirá que él o ella articule la docencia con la investigación, y que a la vez fortalezca sus competencias para la enseñanza de la investigación.

Así mismo La Conferencia Mundial para la Educación Superior del 2009 que llevó por nombre “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” centró su debate en la importancia de impulsar la investigación como actividad fundamental y en la idea que ésta, desde las instituciones de educación superior, puede jugar un papel esencial en la transformación de la realidad social; sobre todo por el trabajo que se le ha atribuido a la educación superior como “fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad” (UNESCO, 2009, p. 2).

2.2.1 La Investigación como Actividad Científica

La investigación adquiere carácter científico cuando se desarrolla para el descubrimiento, producción y difusión de nuevo conocimiento. Sin embargo, la definición de sus características como actividad científica no es tan sencilla, pues a partir de ella surgen profundas discrepancias

que derivan de los múltiples análisis epistemológicos de la ciencia. Daniel Gil Pérez (1983), señala que pese a las divergencias epistémicas pueden rescatarse algunas características de la investigación científica, que prevalecen o coinciden aun entre epistemólogos de distintas corrientes, las cuales resume así:

1. Rechazo de la idea misma de “método científico” como un conjunto de reglas perfectamente definidas a aplicar mecánicamente (Hempel, 1976) (Bunge, 1972) (Cohen y Nagel, 1973) (Popper, 1962) (Piaget, 1969).

2. Rechazo generalizado de lo que Piaget denomina «el mito del origen sensorial de los conocimientos científicos» (Piaget, 1971), es decir, el rechazo de un empirismo que concibe los conocimientos como resultado de la inferencia inductiva a partir de «datos puros». Por el contrario, se insiste, toda la investigación y la misma búsqueda de datos viene marcada por paradigmas teóricos –es decir, por visiones coherentes, articuladas- que orientan dicha investigación.

3. En tercer lugar hay que resaltar el papel jugado en la investigación por el pensamiento divergente que se concreta en aspectos fundamentales -y erróneamente relegados en los planteamientos empiristas- como son la emisión (invención) de hipótesis o el propio diseño de experimentos. En realidad, si bien la obtención de evidencia experimental en condiciones definidas y controladas ocupa un lugar central en la investigación científica, es preciso relativizar dicho papel que sólo cobra sentido con relación a la hipótesis a contrastar y a los diseños concebidos a tal efecto.

4. El carácter social, colectivo, del desarrollo científico, lo que se evidencia no sólo en el hecho de que el punto de partida -el paradigma teórico vigente- es la cristalización de las aportaciones de generaciones de investigadores, sino también en que la investigación responde cada vez más a estructuras institucionalizadas (Khun, 1971) (Bernal, 1967) en las que la labor de los individuos es orientada por las líneas de investigación establecidas. (p. 26-27).

Estos elementos que caracterizan a la investigación científica, se convierten en esenciales para ser incorporados en la enseñanza de la misma.

Otra autora, la Dra. Marta Rizo García (2012), sintetiza 4 rasgos esenciales de la investigación como actividad científica que busca utilidad práctica para la humanidad: “1) Es un quehacer práctico; 2) Es un quehacer vinculado con los problemas y necesidades sociales; 3) Es un quehacer de carácter institucional; 4) Es un quehacer comprometido, al cuestionarse siempre el por qué, para qué y para quién se investiga” (p. 24).

Por su parte Bernardo Restrepo (2003, p. 201) resume en 3 aspectos las características de la investigación en sentido estricto, sostiene:

La comunidad científica internacional reconoce como características válidas de esta investigación... el *criterio metodológico*, muy unido a la fundamentación epistemológica de la posibilidad del conocimiento. Criterio relativamente nuevo y cada vez más presente es el de la *construcción colectiva* del conocimiento. La investigación es un proceso social. El sometimiento del método y de los hallazgos de la investigación a la crítica y al debate, incluyendo la *internacionalización* de una y otro, es criterio altamente valorado por la comunidad científica.

Aunque éste último autor sintetiza todavía más las características, pueden notarse elementos coincidentes entre todos los(as) autores(as) citados(as) tales como, el considerar la investigación como una actividad práctica más que teórica, que se debe asumir de forma colectiva-institucional para brindar resultados útiles a la sociedad.

Cabe además resaltar que Restrepo, es de la opinión que la universidad como institución académica-científica debe forzosamente echar a andar la misión sustantiva de investigar porque el fin mismo de la investigación generada desde la universidad es buscar el desarrollo nacional, por tanto la universidad no debe reducir su labor a la investigación formativa, término que se ampliará en los siguientes párrafos.

2.2.2 La Investigación como Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje

Esta acepción se orienta hacia el papel o la función pedagógica de la investigación, haciendo referencia a los métodos, técnicas y prácticas empleadas en el proceso formativo que se desarrolla con la interacción docente y estudiante. Se conoce también como “investigación formativa”. Jiménez, W. (2006, p. 37) la define de la siguiente forma:

La investigación formativa se entiende como la actividad vinculada en la cotidianidad de la práctica pedagógica y desde el enfoque curricular, orientada a estructurar actitudes y habilidades investigativas en los estudiantes de un programa, lo cual se facilita desde la construcción de ensayos, análisis de problemas, estudios de caso, y desde el mismo proceso pedagógico de trabajo dentro y fuera del aula, potenciando la estrategia metodológica que ofrece la política de créditos académicos, esto es, trabajo académico presencial, con seguimiento tutorial y trabajo independiente del estudiante.

Entendiendo así la investigación, se visualiza cómo ésta puede cumplir un papel estratégico en la educación, tanto para el(a) docente que crea, plantea y facilita metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje, como para el(a) estudiante que vive la experiencia de aprendizaje; si ésta es basada en la investigación, lo conducirá a gestionar su propio conocimiento.

Miyahira, J. (2009) establece a partir de argumentos de diversos autores sobre el tema, que la investigación formativa puede ser entendida como una:

“Herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir su finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje). La investigación formativa también puede denominarse *la enseñanza a través de la investigación*, o enseñar usando el método de investigación. La investigación formativa tiene dos características adicionales fundamentales: una es investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente y los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación (p. 1).

Desde ésta óptica, es que se resalta lo esencial de articular en la educación superior un modelo educativo basado en la investigación pues se deduce que el lugar donde por tradición se ha vinculado la investigación con la docencia, es la universidad y ésta a la vez es la encargada de promover la investigación científica, debe por tanto implementar la investigación formativa en sus programas académicos para ir desarrollando habilidades básicas de metodología de la investigación tanto en el profesorado como en el alumnado que se prepara en dicha institución.

Sin embargo el mismo autor deja entrever que existe un problema de fondo que evita la intensiva incorporación de la investigación formativa en la universidad, y en su opinión es que “las universidades no disponen de un número suficiente de profesores con las capacidades para su implementación. La investigación formativa exige al profesor universitario adoptar una postura diferente frente al objeto de enseñanza y frente a los estudiantes” (Miyahira, J., 2009, p. 4).

Para la investigación formativa es necesario involucrar al estudiante en el proceso mismo, logrando que éste pueda visualizar la investigación como un proyecto en el que tiene un grado de implicación, está comprometido con los resultados y por supuesto dicha experiencia representa un significado para el currículo del investigador (Rizo, M., 2012).

Para los(as) estudiantes de cualquier carrera universitaria resulta tedioso cumplir con el requerimiento final de realizar una tesis y si esto no se disfruta o despierta motivación en el individuo es porque en el proceso de enseñanza previo no se desarrolló ese gusto por la investigación. Ese resquemor hacia la práctica investigativa es producto de la docencia rutinaria, poco creativa, limitada al traslado casi mecánico de lo contenido en programas oficiales. Al respecto Ruiz y Torres citados en Aldana G. (2008), recomiendan:

Los docentes utilizan el enfoque instruccional en la enseñanza-aprendizaje de la investigación, igual que en cualquier otra asignatura del plan de estudios, y sugieren que sería conveniente vincular la enseñanza de investigación con el desarrollo de proyectos relacionados con la carrera que cursa el estudiante. Estos proyectos podrían formularse desde la asignatura de investigación o en el marco de líneas de investigación asociadas a

la carrera. Para esto es necesario que el docente tenga experiencia como investigador, y no solo sea un profesional que transmite conocimientos sobre el método científico.

En nuestra educación predominan fuertes deficiencias formativas en el campo de la investigación, más agudizada en la enseñanza del nivel medio y también presente en la enseñanza del nivel superior.

Algunos docentes por tanto, reproducen el mecanismo con el cual fueron enseñados y en muchos de los casos el modelo que se les inculcó a seguir, era el de una especie de enciclopedia ambulante, donde el profesional de la educación se destacaba por conocer de forma multidisciplinaria todos los campos del saber o por lo menos lo suficiente para admirarle por su caudal de conocimientos, pasando por alto el dominio pedagógico pertinente para dedicarse a enseñar. Es así como se encuentran en los salones de clase, profesionales que tienen mucho conocimiento, sin embargo no saben cómo transmitirlo y viceversa.

En cuanto a procesos formativos y enseñanza aprendizaje de la investigación, Rizo (2012) en su estudio *Enseñar a investigar investigando*; señala que la investigación es un espacio pedagógico teórico práctico en el que el vínculo profesor-estudiante se acentúa porque el docente no sólo transmite saberes teórico-conceptuales sino más bien prácticas y habilidades, aptitudes para el quehacer investigativo. Hablando precisamente de formación, la autora puntualiza desde el ámbito pedagógico lo siguiente:

Enmarcada en la dimensión más amplia de la formación, la investigación no puede ni debe ser transmitida como un objeto, sino que ha de entenderse como un proceso en constante desarrollo, como un permanente abrir y cerrar, como un camino fundamentado en preguntas que darán lugar a nuevas interrogantes. De ahí que la forma más propicia para la enseñanza de la investigación sea desde la práctica. Para la formación en investigación hay que tomar en cuenta que el aprendizaje siempre será más eficaz si se logra que el estudiante entienda la investigación como algo en lo que está involucrado; es decir, desde un orden de implicación, compromiso y significación (p. 24).

Atendiendo a lo anterior, la investigación es reflexiva, es un proceso en continua construcción y reconstrucción, y en ningún caso es algo estático. Tal afirmación implica entonces el análisis de las estrategias de enseñanza aprendizaje que se están poniendo en práctica en las materias relacionadas con la investigación, que generalmente no responden a un enfoque constructivista y por competencias.

Fuentealba (2005, citado en Aldana, G., 2008) afirma que “la asignatura de investigación no ha contribuido a la formación de investigadores, y lo atribuyen a las tendencias didácticas y a los supuestos que soportan el ejercicio de la docencia, centrados en el enfoque tradicional”.

El trabajo de Aldana, G. (2008) sobre la “Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes”, reconoce la necesidad de indagar más sobre el problema, es decir buscar la raíz del por qué el trabajo de los(as) docentes que enseñan investigación, no genera investigadores. Por tal razón recomiendan la necesidad de identificar y cambiar las epistemologías de los(as) docentes evidenciando las diferentes formas de asumir el papel docente como condición para favorecer cambios didácticos en la enseñanza.

Esa reflexión permite visualizar la necesidad de promover la “formación en investigación”, además de la “investigación formativa” que como ya se explicó es equivalente a una estrategia de enseñanza-aprendizaje que debe promover una educación reflexiva y problematizadora por parte de los docentes hacia los estudiantes.

Martínez, F. (2005) expresa que:

“En la educación superior... la investigación entendida no tan sólo como la “actividad” sino también como la “actitud” permanente para cuestionar la realidad, tiene como principio la atención al desarrollo intelectual temprano del humano. El eje central organizador del contenido curricular, en la planeación educativa para realizar investigación, podría contener tanta más motivación para el docente como para el alumno. La investigación, entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, es una actividad fundamental en el contenido de la educación.”

Los sujetos del proceso educativo (docentes y estudiantes), deben por tanto incorporar la investigación formativa en sus actividades, pero para esto se necesita que el docente esté capacitado en competencias investigativas y que interiorice la importancia de la investigación como práctica científica y a la vez como práctica pedagógica, que puede transmitir a sus estudiantes, de lo contrario se producirían consecuencias como las que explican Salomón, L., Medina, E., & Amador, J. (2012, p. 4):

Manejar el eje curricular de investigación como una reproducción de la docencia tradicional en la que el estudiante lee, memoriza y responde a preguntas de rigor sin el acompañamiento de una práctica dirigida que le haga “aprender a investigar investigando”, es un error que produce un doble efecto negativo: Reduce el impacto del eje curricular de investigación en su formación profesional y minimiza, si no es que elimina, el aporte de su carrera al desarrollo de las prioridades de la ciencia, la tecnología y la propia sociedad”.

La universidad en general, debe hacer énfasis en la enseñanza de la investigación, para hacer de ella no sólo una herramienta pedagógica y didáctica sino también una parte esencial de la formación integral de los futuros profesionales que allí se forman para que en su vida laboral hagan permanente uso de la investigación como actividad indagadora, creativa y solucionadora de problemas.

Algunos autores hondureños, reflexionan sobre la relación universidad, Estado y Sociedad, planteando que:

Todas las instituciones del nivel superior deben crear una cultura de investigación, integrarla con la vida productiva y la actividad de las empresas, para responder mejor a las necesidades concretas de la economía y los desafíos de la competitividad. La investigación debe responder a las estrategias de desarrollo, que impulsa el Estado y a los programas y proyectos, que promueven otros sectores de la sociedad (Salgado y Soleno, 2009, p. 328).

Estos argumentos comprometen a la academia a llevar los procesos de investigación más allá del simple hecho de descubrir algo que no existía en materia de conocimiento científico.

Otros autores argumentan que en la mayoría de las universidades existe un fenómeno conocido como “disonancia cognoscitiva” en términos de Festinger, (citado en Aldana, G. y Joya, N., 2011), refiriéndose con ello a la existencia de un buen número de programas de pre y postgrado, más los espacios específicos de formación en investigación y, aun así, no se evidencia interés en los(as) estudiantes por la investigación, ni se logran las metas en cuanto a publicaciones debido a la falta de actitud positiva hacía la investigación por parte de los(as) docentes.

Es por ello que a criterio de Rebollozo y Pozo, citados en Del Mar, M. García, B. Quintanal, J. (2006):

La función del docente universitario está devaluada en comparación con la de investigación y gestión. Un profesor de enseñanza superior adquiere prestigio y se promociona más bien por los resultados de sus investigaciones y publicaciones y/o por los cargos desempeñados, y no precisamente por sus cualidades docentes.

Es fundamental crear desde la universidad, comunidades académicas promotoras de la investigación y de la formación en ésta área, pues una comunidad académica puede ser entendida como:

Una de las dimensiones para la comprensión de la producción de ciencias y su incidencia en la educación en general, en especial en una época en la que se pretende una *alfabetización científica de los ciudadanos* como estrategia de desarrollo y de democratización del conocimiento para que se convierta en un activo social capitalizable (Rojas-Betancur, 2011, p. 129).

Es así como se puede concluir que el sector docente del nivel de educación superior tiene fuertes retos en la rama del desarrollo investigativo y científico, pues la mayor parte del profesorado universitario se dedica de forma exclusiva a su tarea de formación, olvidando lo que expresa al respecto Rojas-Betancur (2011, p. 124), cuando enfatiza que “el prestigio investigativo de las universidades y las capacidades institucionales para el desarrollo científico están relacionadas

básicamente con sus comunidades docentes” y que es necesario “un desarrollo docente que incorpore el tema científico de manera más significativa en los procesos de formación y en el horizonte de la incorporación de los estudiantes a los débiles sistemas de investigación de las Instituciones de Educación Superior”.

2.3 PERFIL DEL(A) DOCENTE INVESTIGADOR(A) Y QUE ENSEÑA INVESTIGACIÓN

En éste apartado se abordan elementos teóricos que aportan al análisis de la variable (y sus dimensiones) planteada para ésta investigación referente a las: *características académicas y laborales de los docentes* que enseñan investigación. Esta variable se apunta con el objetivo de ir perfilando las características básicas que debe reunir un docente universitario y sobre todo de un profesor que se dedica a la enseñanza de la investigación.

Para efectos de éste estudio y en base a Martínez (2006), por características de los docentes, se entienden aquellas cualidades o condiciones que debe reunir el profesor universitario en los distintos ámbitos de su actuación docente-pedagógica, investigadora y personal, enfatizando en sus atributos de tipo formativo o educativo.

Cuando se habla de la investigación en la universidad, se alude siempre al vínculo docencia-investigación, lo que indica que el docente universitario es considerado el actor fundamental que cumple de alguna forma una función que podría denominarse simbiótica de la investigación, pues hace que en la docencia converja la investigación en su función pedagógica y la investigación en sentido estricto como productora de conocimiento científico propiamente dicho; ambas aristas de la investigación son tareas concernientes a la naturaleza que hoy en día se le ha dado a la educación superior y que ha recaído sobre todo en la labor del docente universitario.

De acuerdo con Bozú y Canto (2009), las competencias del profesorado se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. El perfil del profesorado universitario viene condicionado por un devenir

histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente.

Por lo general se vuelve análogo pensar en un(a) “docente universitario(a)” como en un(a) “docente investigador(a)”, aunque en la realidad no todos cubran estas dos categorías por diversas influencias que derivan de contextos personales, académicos, laborales y sociales, que merecerían un análisis aparte. Barnett (1990, citado en Rojas-Betancur, 2011) sostiene que, el hecho que los(as) docentes también sean investigadores presenta la ventaja de que “el conocimiento tiene un contexto de transmisión y un contexto de descubrimiento” (p. 123).

Un acercamiento bastante amplio a la definición de un perfil de docente universitario lo hace Salcedo (2000, citado en Arias, F., 2008, p. 33):

El perfil integral del profesor universitario puede ser definido como el conjunto organizado y coherente de atributos o características altamente deseables en un docente universitario, las cuales se expresarían en los conocimientos, las destrezas, actitudes y los valores que le permitan desempeñarse eficientemente, con un sentido creador y crítico, en las funciones de docencia, investigación, creación, extensión y servicio que corresponden a su condición académica, concebidas éstas como unas funciones interdependientes, comprometidas con el logro de la misión de la universidad (p. 9).

La multiplicidad de funciones que debe cubrir el docente universitario conducen a la construcción de un amplio perfil con diferentes competencias que le lleven a hacer efectiva su labor con calidad y eficiencia, al respecto Álvarez de Hernández (1986, citado en Arias, F., 2008, p. 34) señala de forma sintética que:

El perfil del docente universitario está integrado por las competencias que lo habilitan para el cumplimiento de todas sus funciones:

Las competencias científico-metodológicas: *perfil científico-técnico*.

Competencias pedagógicas: *perfil didáctico- metodológico*.

Las características y actitudes que conforman su personalidad: *perfil ético-social*.

En el contexto de éste estudio es pertinente ir adentrándose en la idea de un perfil de docente investigador para lo cual se han revisado diferentes autores que han trabajado en el análisis y construcción de una definición real de éste perfil docente. Arias, F. (2008, p. 36) expresa que:

La función del profesor como investigador es una exigencia necesaria. Sin competencias para investigar y para diagnosticar su labor facilitadora del aprendizaje, el profesor se convertiría en un reproductor que ejecuta una tarea mecánica. Estas exigencias lo obligan a asumir un rol profesional más comprometido con su doble función: docente e investigador.

Arias revisa el planteamiento de otros autores y elabora una síntesis de las características que debe reunir el perfil del docente investigador, estableciendo estas cinco:

- 1) Actitud y necesidad de cambio
- 2) Aplicación práctica de la investigación-acción y de la reflexión en el aula
- 3) Trabajo en equipo
- 4) Capacidad de iniciativa
- 5) Uso cotidiano de las nuevas tecnologías

Por su parte Laplacette, G., Vignau, L., Suarez, N., & Da Representação, N. (2009) analizan que por lo general los perfiles docentes vinculados a la enseñanza-aprendizaje de la investigación están “insuficientemente garantizados” en las instituciones de educación superior pues los y las docentes se ven enfrentados a múltiples desafíos que implican el logro de una apropiación epistemológica, teórica y sobre todo práctica de la investigación (mezcla de conocimientos y experiencia vivencial). A partir de allí definen que se requiere:

- Un docente comprometido con la investigación pero también con la socialización de ese conocimiento aprendido, con la convicción de que esta práctica puede y debe ser incorporada como parte del quehacer cotidiano de los técnicos y profesionales, y no es un saber elitista para algunos iniciados.

- Un docente que esté convencido que el “otro” puede aprender y por tanto ponga en juego múltiples estrategias que respondan a los diversos ritmos y modalidades de aprendizaje.
- Un docente con una alta cuota de creatividad para acompañar y promover procesos de investigación que transiten por caminos que, aunque sistemáticos y rigurosos, dejen espacio a lo novedoso, a lo desconocido, y a las voces de los “otros”. (p. 6).

Estos 3 aspectos del(a) docente investigador(a) enfatizan en lo imprescindible que se vuelve la enseñanza de la investigación por parte de profesores universitarios que han vivido la experiencia no sólo de enseñar sino de investigar, porque como lo expresa Morales, O., García, Rincón, A., & Romero, J. (2005, p. 223) “Sólo un docente que realmente investigue tendrá la credibilidad, por su experiencia, para la enseñanza de la investigación. La misma experiencia le dará la sabiduría para enseñar”.

En el caso de la autora Malo Salavarieta (2007), quien en uno de sus trabajos aboga por la inducción hacia la investigación desde los niveles educativos inferiores al nivel de educación superior, plantea que “la inducción a la investigación requiere perfiles muy claros de los actores del proceso, sobre todo del docente para que motive al estudiante, sin peligro de provocar aversión hacia la investigación sin haberla vivido” (p. 2). Esta autora basada en (Leblanch, 2001), además expone que el docente que específicamente enseña investigación, deberá reunir las siguientes características:

- Tener un conocimiento teórico-práctico alternativo y diferente para formar como investigador al estudiante con escenarios y actores externos.
- Ofrecer un proceso investigativo con una visión lúdica e interactiva que permita vivenciar un aprendizaje que implique convivir, compartir y dinamizar constantemente el aprendizaje en el estudiante
- Tener dominio de idiomas extranjeros y nuevas tecnologías de información y comunicación.

- Ser un permanente y eterno investigador, un científico de la investigación.
- Convertir el aula en un laboratorio de construcción y reconstrucción de conocimientos científicos.
- Tener disposición positiva hacia el entrenamiento académico para desarrollar competencias investigativas en los estudiantes.
- Participar activamente y divulgar en eventos científicos los procesos de los investigadores y de la formación en investigación del estudiante.
- Considerar la investigación como el método fundamental del trabajo del docente, su actitud investigativa debe caracterizar su estilo y modo de actuación cotidiana para transferir este modo de actuación científica a los estudiantes.
- Ser respetuoso de los resultados obtenidos por sus estudiantes y por su propio proceso.
- Practicar y demostrar su amor a la verdad, cuidando que las informaciones obtenidas en el proceso investigativo no sufran modificaciones o deformaciones.
- Expresarse en forma clara, modesta y oportuna teniendo en cuenta las características de los estudiantes.
- Tener conocimientos sobre los temas que está orientando.

Otro autor (Paéz, J., 2010), citando a Flores (2001), diferencia al profesor investigador y docente eficiente del deficiente, por los siguientes aspectos:

“El investigador enseña desde la duda, desde la pregunta, no mira al mundo desde una perspectiva absoluta, evalúa para encontrar explicaciones en las dudas de sus estudiantes, la finalidad de su enseñanza no es el dominio sino la búsqueda incansable. Ante tales evidencias la formación del docente universitario constituye un requisito fundamental para contribuir con la misión de la Universidad: Construir conocimiento y hacerlo accesible en beneficio de la sociedad” (p. 9).

Como puede verse son múltiples los elementos a tomar en cuenta para construir y definir el perfil del(a) docente investigador(a), pero lo que sí es observable es que los(as) diversos(as) autores(as) coinciden en una serie de características o competencias de tipo actitudinal, cognoscitiva y práctico que deben desarrollarse en el(a) docente universitario, y más aún en el(a) que se ve dedicado además a la enseñanza de la investigación.

El nuevo modelo educativo de la UNAH en su planteamiento, busca precisamente asegurar la calidad de las funciones del profesorado universitario y da preponderancia a la función de investigación no sólo como actividad propiamente dicha, sino como un pilar a tomar en cuenta en todo el desarrollo del diseño curricular:

En este sentido, la investigación-acción debe ser parte del día a día a fin de ir transformando las prácticas educativas por lo que los nuevos currículos necesitarán de docentes capacitados en esta área, estos serán responsables de las investigaciones pedagógicas multidisciplinarias e interdisciplinarias (UNAH; 2009. p. 47).

Si bien es cierto, bajo éste modelo educativo, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el(a) estudiante, se hace hincapié en que los(as) docentes se constituyen en actores fundamentales para dar celeridad a la implementación de esta nueva reforma. Se explica que:

Cualquier modelo didáctico que pretende explicar y dirigir la práctica educativa ha de considerar, como un elemento esencial de su estructura, el conjunto de competencias profesionales que debe desarrollar el profesor. En el caso de la UNAH se intenta definir un modelo basado en la investigación que implica caracterizar las tareas específicas del profesor que lo haga viable (UNAH; 2009, p. 66).

El(a) docente debe ser no sólo un facilitador(a) del aprendizaje sino un(a) investigador(a) que en su relación con los demás sujetos del proceso educativo contribuya de manera responsable a desarrollar aptitudes, actitudes y capacidades en los(as) estudiantes, que los(as) conduzcan al cuestionamiento de la realidad, la investigación, el descubrimiento y la invención.

Bajo éste contexto que resalta al(a) docente como principal promotor(a) del nuevo modelo educativo y tomando en cuenta que entre los diferentes procesos de acreditación de programas curriculares de la universidad se incluye “la calidad, el sentido de pertenencia y la idoneidad científica y académica de los docentes” (UNAH; 2009. p. 77), se hace necesario estudiar el perfil del actual docente universitario.

2.4 NECESIDADES DE LOS(AS) DOCENTES QUE ENSEÑAN INVESTIGACIÓN

La variable “necesidades” planteada para ésta investigación, se analizará desde dos dimensiones: Las necesidades sentidas y las necesidades prescritas. A continuación se explican los significados para lograr una mayor claridad de estas acepciones.

2.4.1 Necesidades Sentidas de los(as) Docentes

En términos conceptuales se puede decir que las *necesidades sentidas* según Bradshaw (1972) son aquellas que las personas sienten o, lo que es lo mismo, aquellas que son abordadas desde la perspectiva de las personas que las tienen.

En éste estudio se entenderá además por necesidades sentidas, aquellas debilidades identificadas de forma individual por los(as) docentes en base a sus niveles de conocimiento o a su formación y dedicación en el área estrictamente de la investigación.

Las necesidades sentidas son las de carácter individual, en este caso son las necesidades propias que pueda estar sintiendo el o la docente que enseña investigación; las *necesidades de formación* de un(a) docente van implícitas en éste tipo de necesidades (sentidas), sobre todo porque son consideradas como prioritarias para la eficiencia de su desempeño laboral; así mismo podrían entrar en ésta categoría o dimensión, necesidades personales vistas en el marco institucional y necesidades de tipo económicas, que desde el punto de vista del(a) docente podrían estar afectando su actualización, formación o dedicación en el área de la investigación.

Es importante rescatar que si bien es responsabilidad directa del(a) docente su actualización en el conocimiento, las instituciones universitarias juegan un papel fundamental en la formación permanente del profesorado universitario, por tanto, los programas de formación y de becas en investigación deben ser prioridades cubiertas en los(as) docentes, con apoyo de la universidad como institución académica.

La Ley Orgánica de la UNAH (2005) establece en el artículo 5, como una función de la UNAH:

- Fortalecer e innovar de manera permanente, los procesos de educación y capacitación que ofrezcan la superación profesional para contribuir al desarrollo del país.

Con dicha atribución la universidad se ve obligada a generar programas de actualización y formación no sólo destinados a los(as) estudiantes sino también a los(as) docentes como facilitadores primordiales del proceso educativo. Así, se vuelve imprescindible descubrir las *necesidades de formación* en la enseñanza teórico-práctica y de cómo aplicar la metodología para investigar, tarea que corresponde a los(as) docentes en las universidades y que exige el conocimiento de ciertas *competencias* para asegurar el éxito de la misma.

Como explica José G. Páez (2010, p. 18): “Si existen deficiencias en el proceso formativo del profesor, entonces no podemos pretender que su desempeño se oriente eficientemente hacia la investigación, ya que ésta función exige el desarrollo integral de muchas cualidades”.

Al analizar las necesidades de formación en los docentes que se desempeñan en espacios pedagógicos de investigación, es obligatorio remitirse al *perfil académico y laboral* de dichos docentes, que ayude a visualizar cuáles son sus verdaderas competencias docentes e investigativas plenamente integradas.

Salomón, L., Medina, E., & Amador, J. (2012) plantean entre las múltiples estrategias que pueden ponerse en marcha para solventar el problema de las necesidades de formación docente en investigación, *las capacitaciones en investigación*, entendidas como cursos, talleres o diplomados en el área de la investigación y su metodología. Expresan que:

La capacitación se convierte en un instrumento indispensable para fortalecer las habilidades de los investigadores en campos que no conocieron en su proceso formativo o que olvidaron por falta de uso o por el tiempo transcurrido desde que finalizaron sus estudios, pero también se convierte en un instrumento central para fortalecer los conocimientos y las habilidades de los profesores que enseñan a investigar –a nivel de grado o posgrado– para que aumenten la calidad de la enseñanza de la investigación y puedan estimular, desarrollar y potenciar el interés y las habilidades estudiantiles en el ámbito de la investigación científica (p. 5).

En relación a la prioridad o atención que debe dársele a los(as) docentes y sus necesidades sentidas y de formación, la Conferencia Mundial para la Educación Superior entre los apartados del comunicado emitido al final de ésta conferencia en 2009, enfatiza en que:

La educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI. (UNESCO, 2009, p. 2).

El cambio de un perfil docente tradicional a uno por competencias en la enseñanza, permitiría alcanzar la transformación en la formación intelectual, la cual puede lograrse al promover las competencias intelectuales en un componente investigador.

El perfil del docente investigador deberá ir acorde con “las exigencias de las Universidades de Rango Mundial en donde los docentes son investigadores y sus estudiantes les acompañan en estos procesos con miras a convertirse en futuros investigadores” (Medina, E. 2014, p. 1).

2.4.2 Necesidades Prescritas de los Docentes

Necesidades prescritas son carencias que se identifican de acuerdo a una norma o estándar establecidas generalmente por expertos (Bradshaw, 1972).

En el estudio se atenderá el término “necesidades prescritas” en relación a debilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales en base a lo establecido por el currículo académico o programas de las asignaturas y por las normas o leyes que rigen la actividad académico-laboral de los docentes universitarios.

Como ya se estableció, las necesidades prescritas, son las que surgen a partir de normas o leyes preestablecidas, en referencia al origen de éstos criterios legales, la Ley de Educación Superior (1989) en su artículo 5 estipula que: “La docencia, la investigación y la extensión son elementos concurrentes en el proceso educativo del nivel superior” a partir de lo cual las normas o leyes internas de la UNAH tratan de garantizar una amalgama de estas actividades.

El Estatuto del Docente de la UNAH (2000) retoma estas dimensiones emanadas desde la Ley de Educación superior, estableciendo en su artículo 5 que:

El fin de la Carrera Docente Universitaria es obtener un óptimo nivel de motivación, profesionalización y compromiso del recurso humano que proporcione a la Universidad el soporte idóneo para que pueda cumplir sus funciones de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional, contribuir a la investigación científica, humanística y tecnológica, a la difusión general de la cultura y el estudio de los problemas nacionales y a su participación en la transformación de la sociedad hondureña.

Aquí se deja entrever las múltiples funciones que el(la) profesor(a) universitario(a) debe cumplir en el marco de la docencia, la investigación y la extensión. Específicamente cuando tiene que ver con la investigación, el Estatuto hace énfasis en sus artículos 73, 82, 83, 84 y 87 en que la investigación es una contribución personal que el(la) docente debe desarrollar en búsqueda de alcanzar sus méritos académicos, por tanto se regula la generación de ésta, estableciendo parámetros para su desarrollo y publicación; con todo esto se busca lograr generar un perfil académico del profesor universitario acorde a las exigencias internacionales y nacionales de la educación superior.

En el documento donde se expone la nueva Política de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación (I+D+I) (UNAH, 2014) se plantea que ésta requiere de una serie de acciones institucionales, basadas en dos ámbitos de actuación: En el plano interno de la UNAH y en el plano externo de la universidad.

En las carreras de grado (incluidas en el plano interno de actuación) estipula que:

Los profesores de este nivel deben realizar investigación científica de manera sistemática para la retroalimentación entre investigación y docencia, basada en la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo tecnológico y la innovación, de forma individual o grupal, disciplinaria, inter o multidisciplinaria. Para potenciar la investigación de los profesores y estudiantes de grado, se necesita la transversalidad de la investigación en el plan de estudio, la coherencia y consistencia de las asignaturas de investigación que se imparten en las carreras, el establecimiento de normas estandarizadas para hacer investigación, la presentación de resultados de la misma y su inserción en las prioridades de investigación de la UNAH en general y de su facultad o centro regional en particular (p. 8).

Ésta Política establece además entre su marco global de funcionamiento, los siguientes aspectos:

- Se propiciará la integración y consolidación de la docencia y la extensión a la labor de investigación dentro de los procesos académicos de la UNAH.
- La práctica de la investigación científica será el elemento básico en el currículum y en todos los planes de estudio de la oferta educativa, asegurando así la formación integral del educando y un desempeño docente también integral.

El modelo educativo de la UNAH (2009) hace referencia a lo que se espera del docente universitario, en otras palabras el perfil de un profesor investigador, en el que se hace alusión a la didáctica de los espacios pedagógicos cuya dinámica irradia el carácter constructivista del aprendizaje, la comunicación en el aula, intercambios interpersonales y sociales en la enseñanza aprendizaje y las actitudes y valores propios del pensamiento científico del estudiante.

El nuevo modelo educativo deja claro que: “La concepción del docente como facilitador del aprendizaje de sus alumnos y, al mismo tiempo como investigador de los procesos del aula, parece configurarse como una propuesta favorecedora de ciertos aspectos esenciales del nuevo modelo” (p. 66), y es que dicho modelo incorpora la investigación entre sus estrategias para operacionalizar sus políticas institucionales que buscan avanzar hacia la “Visión UNAH 2015”, empeñándose en que ésta tenga implicaciones pedagógicas y curriculares en la institucionalidad de la universidad; al respecto se afirma (UNAH, 2009, p. 82):

- La investigación debe ser un eje fundamental de todo diseño curricular.
- La investigación debe ser un eje transversal para los postgrados y la educación a distancia.
- Capacitar a los docentes en el área de investigación con un carácter multidisciplinario e interdisciplinario.

Así como se incorpora a la investigación como estrategia de avance hacia una universidad del siglo XXI, el nuevo modelo educativo incorpora paradigmas de la educación constructivista, humanista, crítica e innovadora, por lo que exige una renovación del perfil docente tradicional, pues según los planteamientos del mismo modelo educativo, se aspira a que el(la) docente futuro(a) sea facilitador(a) del aprendizaje, colaborador(a), tutor(a) y guía, constructor(a) de su práctica pedagógica, fuente de información y conocimiento, pero no la única y que ceda su protagonismo al estudiante, así mismo que sepa enseñar al estudiante a aprender a aprender.

CAPITULO III
ANTECEDENTES
DE LOS CENTROS
UNIVERSITARIOS
REGIONALES
DE LA UNAH

3.1 ANTECEDENTES DEL CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL LITORAL ATLÁNTICO (CURLA) Y DEL CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL VALLE DEL AGUÁN (CURVA)

La UNAH con sus antecedentes que datan desde 1845 y concretizada su fundación el 19 de septiembre de 1847 cuando la Academia Literaria de Tegucigalpa dirigida por el Padre José Trinidad Reyes pasa a constituirse en la primera Universidad del Estado de Honduras, durante el gobierno del presidente Juan Lindo; adquirió su autonomía el 15 de octubre de 1957.

Desde entonces y por mandato constitucional se erige como la universidad rectora de la Educación Superior en el país, definiendo su misión de la siguiente forma:

Somos una Universidad estatal y autónoma; responsable constitucionalmente de organizar, dirigir y desarrollar el tercer y cuarto nivel del sistema educativo nacional. Nuestro ámbito de producción y acción científica es universal. Nuestro compromiso es contribuir a través de la formación de profesionales, la investigación y la vinculación universidad-sociedad al desarrollo humano sostenible del país y por medio de la ciencia y la cultura que generamos, contribuir a que toda Honduras participe de la universalidad y a que se desarrolle en condiciones de equidad y humanismo, atendiendo la pertinencia académica para las diversas necesidades regionales y el ámbito nacional.

En atención a sus objetivos y misión por desarrollar la educación superior y ampliar el acceso a la misma, hoy en día la UNAH cuenta con un campus central en Tegucigalpa junto a ocho Centros Regionales, ocho Centros de Educación a Distancia y cuatro Telecentros distribuidos por todo el territorio nacional.²

² Ésta información junto a los datos de antecedentes históricos y misión de la UNAH, fueron extraídos de la página oficial de la UNAH: <https://www.unah.edu.hn/acerca-de-la-unah/>; en la que pueden verse ampliados los datos sobre la reseña histórica, Visión y Misión de la UNAH.

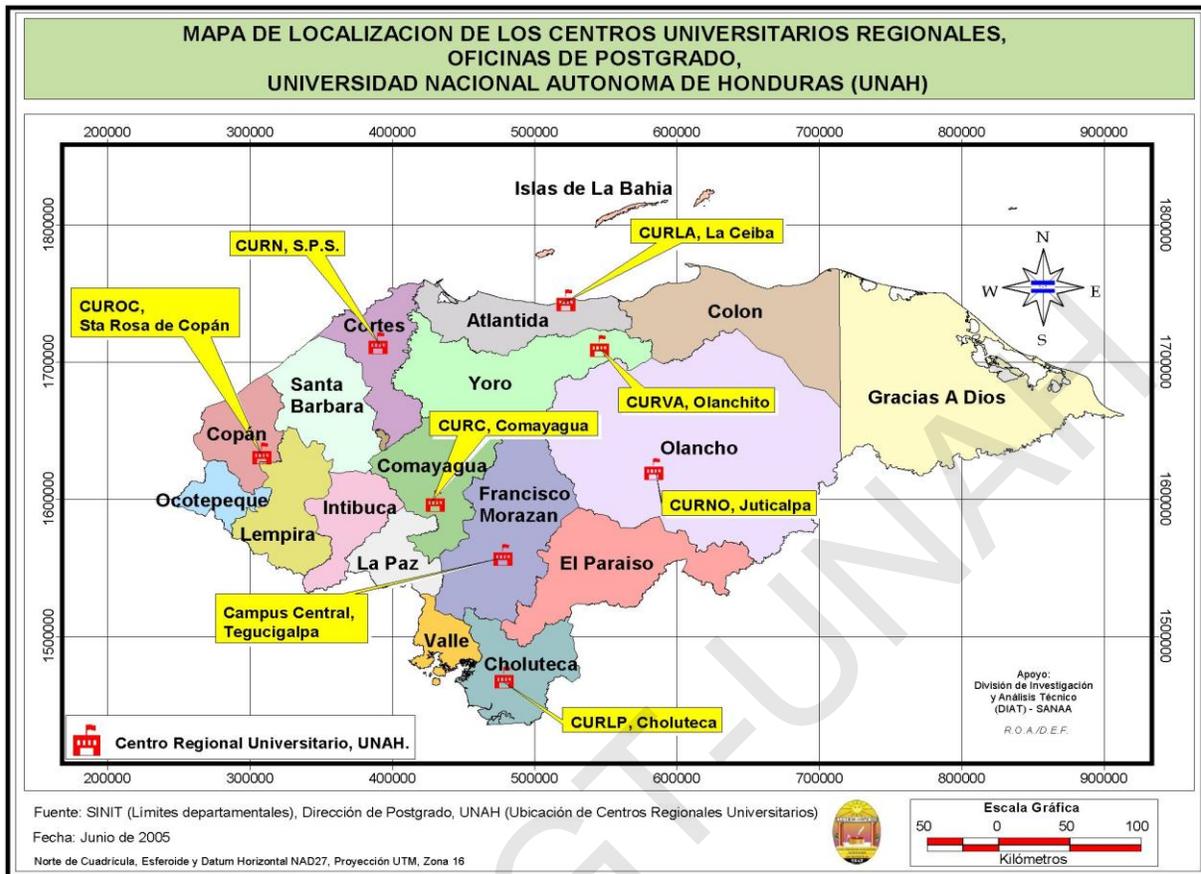


Figura 1 Mapa de Localización de los Centros Universitarios Regionales de la UNAH.

Fuente: Osegura, M. (2005). *Diagnóstico sobre políticas de investigación en las universidades. El caso de Honduras*. CSUCA/IESAL/UNESCO. Tegucigalpa.

El Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) es un centro regional de la UNAH ubicado en La Ceiba, cabecera departamental de Atlántida, se encuentra específicamente a 12 kilómetros al oeste de la ciudad. Éste centro regional universitario fue creado en mayo de 1967 mediante acuerdo No. 5 del Consejo Universitario. Comenzó sus funciones con dos carreras universitarias (CURLA, 1990): Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal. En la actualidad se ofrecen otras carreras como (CURLA, 2014):

- Licenciatura en Enfermería
- Licenciatura en Economía Agrícola
- Licenciatura en Administración de Empresas
- Licenciatura en Ecoturismo

En su página web se puede leer su visión y misión de la siguiente forma (CURLA, 2014):

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Caribe hondureño, es la institución líder en educación superior, protagonista en la transformación de la sociedad, constituida por un talento humano comprometido, con alto nivel académico científico, ético y humanista, acreditada y vanguardista, orientada al perfeccionamiento de la educación integral.

Somos la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Caribe hondureño, desarrollando una educación superior de excelencia para todos los sectores de la sociedad en los campos agroforestal, ambiental, turístico, económico-administrativo y de la salud, para formar líderes capaces de transformar la realidad nacional e internacional con responsabilidad, justicia y sostenibilidad en un mundo globalizado y complejo.

A partir de lo anterior puede deducirse que el CURLA, por estar ubicado en un área geográfica con mucha influencia de turismo nacional e internacional, así como de desarrollo ecoturístico y agroindustrial, se orienta a fortalecer el recurso humano de toda la zona del litoral atlántico y nor-oriental del país, en éstas áreas de influencia económica, generando así los profesionales que la región demanda para su desarrollo.

Por otro lado, el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) ubicado en la zona del Alto Aguán, específicamente en el municipio de Olanchito, departamento de Yoro, fue fundado mediante acuerdo del Consejo Superior Universitario No. 468-99 del 26 de agosto de 1999. Comenzó sus funciones el 4 de septiembre del año 2000, con tres carreras universitarias:

-Ingeniería Agroindustrial

Técnico en Procesamiento de Lácteos

-Técnico en Producción Pecuaria

Actualmente ofrece una cuarta carrera: Técnico en Microfinanzas.

La aspiración del CURVA según elementos encontrados en la Reseña Histórica de éste centro es:

Ser un pilar fundamental, no solo en la parte educativa, sino también en el quehacer agrícola, pecuario, forestal e industrial de esta rica zona. Bajo esa premisa nuestro esfuerzo y motivación han sido y deben ser cada día de entrega y dedicación a este proyecto que ha comenzado con paso firme de cara al futuro de esta región. (CURVA, 2014).

El CURVA por tanto busca satisfacer las demandas de profesionales del nivel superior y que por la naturaleza de vocación agrícola de la zona del Valle del Aguán, se requieren en esa área para su desarrollo socioeconómico.

CAPITULO IV
METODOLOGÍA
DE LA
INVESTIGACIÓN

4.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

4.1.1 Enfoque de Investigación

El estudio “**Necesidades y Características de los y las Docentes que Enseñan Investigación**” se planteó desde un enfoque cuantitativo, en donde se buscó analizar el perfil de los y las docentes de las clases de metodología de la investigación o de seminario de investigación de las carreras de grado del Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y del Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) en el tercer período académico del año 2014.

4.1.2 Alcance de la Investigación

Este estudio es de tipo descriptivo, pues se dirige a describir analíticamente las necesidades de los(as) docentes que enseñan investigación en el CURVA y en el CURLA, ampliando el estudio con la descripción de las características académicas y laborales de estos(as) docentes.

Se toma como unidad de análisis al docente que imparte o que ha impartido asignaturas vinculados a la investigación, con ellos se indagaron las debilidades o necesidades sentidas en su formación docente específicamente en el área de investigación.

Se busca además hacer un análisis descriptivo del perfil académico y laboral del(a) docente que se ha desempeñado y se desempeña en estos espacios pedagógicos.

4.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se desarrolló con un diseño no experimental. La investigación no experimental se divide según el número de mediciones a realizar, en dos tipos: la transeccional y la longitudinal, este estudio es del tipo transeccional pues la recolección de datos se llevó a cabo en un sólo momento (septiembre - diciembre del año 2014).

Es no experimental ya que no se ha construido ninguna situación, no se manipularon variables sino que se observaron situaciones ya existentes (en este caso las características académicas y laborales de los docentes, así como sus necesidades en el proceso de enseñanza de la investigación).

4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

4.3.1 La Población

Para la realización de este estudio se consideraron dos tipos de población informante:

1. *Los docentes* que imparten clases relacionadas con la metodología de investigación en dos de las carreras del CURVA, definiéndose para éste estudio las carreras de: Técnico en Microfinanzas e Ingeniería Agroindustrial; y dos de las carreras del CURLA: la Licenciatura en Enfermería y la Licenciatura en Economía Agrícola.
2. *Los estudiantes* que recibieron en el tercer período del año académico 2014, las clases relacionadas con la metodología de investigación con los docentes incluidos en éste estudio.

4.3.2 Tamaño de la Muestra

La definición de la población en estudio se deriva del diseño metodológico definido en el macro-proyecto “La enseñanza de la Investigación en la UNAH” que dirigió la DICyP y a partir del cual se desarrolla la línea de investigación sobre necesidades y características de los docentes que enseñan investigación, de la cual se deriva éste trabajo.

Como el proyecto de investigación buscaba analizar diferentes aristas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación (dimensiones como: las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la investigación, percepciones, características y necesidades), se

planteó como poblaciones de estudio a dos de los actores básicos que interactúan en el proceso educativo: Docentes y estudiantes.

Para los fines del trabajo que aquí se presenta, cuya unidad de análisis específica la constituye el(a) docente que enseña investigación, no fue necesario definir una muestra de estudio, pues se tomaron todos los casos encontrados (el total de docentes) que estaban impartiendo clases relacionadas con la metodología de investigación en el último trimestre del periodo académico 2014, de las carreras ya mencionadas, de cada uno de los centros universitarios (CURVA y CURLA). Por lo que se hizo un censo.

Con la intención de ampliar el aporte de elementos o datos que permitieran deducir las necesidades que presentan los(as) profesores(as) en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación y por formar parte del contexto de éste estudio, así como por ser actores claves del proceso formativo en investigación que estos(as) profesores(as) facilitan, se planteó también, recabar información con estudiantes, que al momento de la recolección de datos, se encontraran cursando asignaturas con dichos(as) docentes.

De los estudiantes tampoco se definió ni se extrajo una muestra, porque de igual forma se tomaron en cuenta todos los casos encontrados (se practicó también un censo), es decir, se trabajó con todos los estudiantes que estaban recibiendo clases con estos(as) docentes, al momento de ejecutarse ésta investigación.

El hecho de tomar en cuenta en el estudio a dichos informantes, fue determinado en el diseño metodológico definido en el proyecto “La enseñanza de la Investigación en la UNAH” dirigido por la DICyP, donde se consideró que para hacer un análisis de los resultados sería importante conocer las respuestas de ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual se podrían deducir algunas de las necesidades sentidas, pero sobre todo necesidades prescritas en la enseñanza-aprendizaje de la investigación, que van más vinculadas a los contenidos y a las competencias investigativas que se esperan alcanzar según los programas curriculares de éstas asignaturas.

4.4 RECOLECCIÓN DE DATOS

4.4.1 Instrumento de Investigación

Este estudio es parte de una investigación que se realizó a nivel nacional en los diferentes Centros Regionales Universitarios de la UNAH y en el campus de Ciudad Universitaria, en donde los objetivos definidos fueron:

- a) Describir las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas por los docentes de las asignaturas relacionadas con metodología de investigación.
- b) Determinar las características académicas y laborales de los docentes.
- c) Conocer la percepción de los docentes sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje de la investigación en la UNAH.
- d) Determinar las necesidades sentidas en relación con la enseñanza –aprendizaje de la investigación.
- e) Determinar la articulación entre lo que se enseña en el aula, el currículo de la asignatura y las líneas prioritarias de investigación de la UNAH.

Esta investigación se ejecutó por un grupo de investigadores, los cuales contribuyeron a desarrollar un cuestionario que buscara responder a cada uno de los objetivos planteados anteriormente. En los casos de los ítems de los cuestionarios dirigidos tanto a docentes como a estudiantes, que buscaban alcanzar los objetivos b) y d) (que definen los parámetros de la presente investigación) y que establecen respectivamente:

- Determinar las características académicas y laborales de los docentes.
- Determinar las necesidades sentidas en relación con la enseñanza –aprendizaje de la investigación.

Fueron diseñados específicamente para esta investigación, por un grupo de 4 investigadores, incluyendo preguntas mayoritariamente cerradas, así como de tipo escala y algunas preguntas

de respuesta abierta. Se elaboraron dos tipos de instrumentos, uno dirigido a docentes y otro destinado para los estudiantes.

4.4.2 Validez y confiabilidad del instrumento

El proceso de validez y confiabilidad del instrumento utilizado en esta investigación siguió el siguiente proceso:

1. Elaboración del instrumento por el grupo de 4 investigadores.
2. Se realizó la valoración por parte de los diferentes grupos que participaron en la investigación a nivel nacional, atribuyéndole los grados de pertinencia y adecuación correspondientes en cada instrumento.
3. Se procedió a realizar los cambios que se consideraron necesarios de implementar en el instrumento.
4. El nuevo instrumento pasó nuevamente a ser valorado por el grupo de investigadores que participaron en la investigación a nivel nacional, así como a una revisión por el asesor temático asignado.
5. En este paso se contó con la revisión de una experta reconocida en el tema de la investigación universitaria, la cual aportó información valiosa que permitió obtener datos con los cuales se pudo precisar mejor la información.

4.4.3 Prueba Piloto

La prueba piloto busca percatarse de si la redacción de las preguntas es adecuada para una buena comprensión de las mismas por parte de los(as) entrevistados(as). Por lo que se hizo una prueba del instrumento de esta investigación, a través de un muestreo intencional, seleccionando a docentes de la Ciudad Universitaria (CU), que no eran parte del universo de este estudio. Así mismo fue el procedimiento con los estudiantes, de los cuales fue tomada una muestra a conveniencia, ya que es un universo más amplio.

4.5 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

Con la información recolectada mediante el cuestionario aplicado a docentes y el cuestionario aplicado a estudiantes se procedió a elaborar tres bases de datos en el software estadístico conocido como SPSS, donde se digitaron todos los cuestionarios.

La base de datos de los docentes se unificó pese a que se obtuvieron datos de dos centros universitarios regionales, esto porque el universo poblacional de los docentes que enseñan investigación resultó ser de 7 profesores y en la misma fue fácil diferenciar los pertenecientes al CURVA y al CURLA; para los estudiantes si fue necesario crear dos bases de datos diferenciadas, pues la población de estudiantes del CURLA fue numerosa con 155 estudiantes. La del CURVA fue de 18 estudiantes.

A partir de estas bases de datos y después de llevar a cabo el análisis exploratorio de las mismas, se realizó el análisis descriptivo de las variables del estudio.

Los datos fueron analizados, mediante las técnicas de la estadística descriptiva. En tal sentido, se utilizaron sobre todo, distribuciones de frecuencias (absolutas y relativas) y medidas de tendencia central (medias y desviaciones estándares).

4.6 OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | VARIABLE | DIMENSIÓN | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | INDICADORES | SUB-INDICADORES |
|---|--|-----------------------------------|--|--|--|--|
| Identificar las características académicas de los y las docentes que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) durante el III período académico 2014. | Características de los(as) Docentes | Características académicas | Cualidades, condición que debe reunir el profesor universitario en los distintos ámbitos de su actuación docente-pedagógica, investigadora y personal. (Martínez, 2006, p.187) | Atributos de tipo formativo poseídos por los docentes, en relación con su formación profesional. | Área de formación profesional | -Área de formación profesional adquirida frente a formación profesional requerida. |
| | | | | | Grado académico | -Títulos recibidos versus títulos requeridos -Tipo de universidad de la que obtuvo sus títulos (pública o privada, nacional o extranjera). |
| | | | | | Capacitaciones recibidas | -Número de capacitaciones en investigación recibidas versus capacitaciones ofrecidas y requeridas. -Número de capacitaciones recibidas en el área pedagógica u otras áreas. |
| | | | | | Organizaciones académicas a las que pertenece. | -Número de redes académicas a las que está asociado |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | VARIABLE | DIMENSIÓN | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | INDICADORES | SUB-INDICADORES |
|---|----------|--|---|---|---|--|
| | | | | | Participación en congresos científicos. | -Tipo de modalidad de participación en los congresos (Ponente, organizador o espectador). |
| Determinar las características laborales de los y las docentes que forman parte de espacios pedagógicos en investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) durante el III período académico 2014. | | Características laborales de los(as) docentes | Conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de la profesión (Bozu & Canto, 2009). | Atributos o cualidades de tipo profesional durante la realización del proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación. | Categoría docente | -Tipo de categoría según el Estatuto del Docente universitario (Profesor auxiliar, Titular I, II, III, IV, V). -Categoría docente que posee frente a la requerida - Experiencia docente obtenida frente a la experiencia docente requerida. |
| | | | | | Experiencia docente en el área de investigación | -Cantidad de años que lleva impartiendo asignaturas del área de investigación. |
| | | | | | Desarrollo de proyectos de Investigación | -Número de proyectos de investigación en los que ha participado en los últimos 5 años. -Cantidad de proyectos que ha asesorado en los últimos 5 años. |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | VARIABLE | DIMENSIÓN | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | INDICADORES | SUB-INDICADORES |
|---|--|---|---|---|---|---|
| Determinar las necesidades de los y las docentes que enseñan investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) durante el III período académico 2014. | Necesidades de los(as) Docentes | Necesidades sentidas de los(as) docentes | Son aquellas que las personas sienten o, lo mismo, aquellas que son abordadas desde la perspectiva de las personas que las tienen (Bradshaw, 1972). | Debilidades identificadas de forma individual por el docente. | Conocimiento del área de investigación | -Nivel de conocimiento (bajo, medio o alto) de los contenidos establecidos en las asignaturas de investigación. |
| | | | | | Disponibilidad de tiempo para la investigación | -Horas dedicadas a la investigación (al día o a la semana). |
| | | | | | Financiamiento | -Número de becas de investigación de las que se ha beneficiado. -Número de proyectos financiados por agentes externos. |
| | | Necesidades prescritas de los(as) docentes | Carencias que se identificaron de acuerdo a una norma o estándar, establecida generalmente por expertos (Bradshaw, 1972). | Debilidades conceptuales y procedimentales en base a lo establecido por el currículo. | Contenidos de la asignatura | -Contenidos que se imparten en la asignatura frente a los contenidos requeridos según el currículo. |
| | | | | | Programas de las asignaturas de investigación (o asignaturas vinculadas). | -Unidades valorativas de la asignatura -Número de horas clase impartidas frente al número de horas clase requeridas. |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | VARIABLE | DIMENSIÓN | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | INDICADORES | SUB-INDICADORES |
|-----------------------|----------|-----------|-----------------------|------------------------|------------------------------------|---|
| | | | | | Competencias para la investigación | <ul style="list-style-type: none"> -Competencias obtenidas frente a las requeridas -Capacidad (alta, media o baja) de identificar y formular problemas -Manejo metodológico de una investigación (alto, medio o bajo) -Habilidades para procesamiento de información (altas, medias o bajas) -Capacidad para comunicar resultados (alta, media o baja) -Capacidad de trabajo en equipo (alta, media o baja) |

CAPITULO V
ANÁLISIS
DE
RESULTADOS

5.1 DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En éste capítulo se muestran los resultados de la información obtenida a través de la aplicación de los cuestionarios titulados: “La Enseñanza de la Investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA)”.

Como fueron diseñados dos tipos de cuestionarios (ver en anexos) según actores del proceso educativo en el aula de clases: uno dirigido a los(as) docentes y otro dirigido a los(as) estudiantes, fue posible desarrollar un análisis descriptivo y en algunos casos, de tipo comparativo entre las respuestas de los(as) docentes que enseñan investigación, con las respuestas de sus estudiantes, es decir, los(as) que durante el III período académico del año 2014 cursaron asignaturas de investigación con los(as) docentes incluidos(as) en ésta investigación.

En los dos primeros apartados, se dan a conocer los datos generales obtenidos de docentes y estudiantes.

5.1.1 Caracterización General de los(as) Docentes

La población de éste estudio la constituyen 7 docentes de los(as) cuales 2 (29%) imparten la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación y 5 (71%) imparten seminarios de investigación³.

Los(as) docentes cuentan con edades que varían desde un rango mínimo de 46 años hasta un rango máximo de 67 años.

Dos de ellos laboran en el CURVA (uno de sexo masculino y la otra de sexo femenino) y cinco (todas del sexo femenino) laboran en el CURLA. Su distribución por carreras se puede apreciar en la tabla 1.

³ Con variantes según la carrera, por ejemplo en la carrera de enfermería se subdivide en tres cursos o clases denominadas “investigación y salud I, II y III”. En el técnico en microfinanzas la equivalente al seminario de investigación es la asignatura denominada “Formulación y Evaluación de Proyectos”.

| CARRERA | F | % |
|-----------------------------------|----------|------------|
| Economía Agrícola (CURLA) | 2 | 29 |
| Enfermería (CURLA) | 3 | 43 |
| Ingeniería Agroindustrial (CURVA) | 1 | 14 |
| Técnico en Microfinanzas (CURVA) | 1 | 14 |
| Total | 7 | 100 |

Tabla 1. Carreras en las que se Aplicó el Instrumento

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Donde el 43% de las docentes encuestadas se desempeñan en la carrera de licenciatura en enfermería, el 29% de las docentes corresponden a la licenciatura en economía agrícola en el CURLA; y el resto (28%) lo representan dos docentes encuestados en la carrera de ingeniería agroindustrial y en el Técnico en Microfinanzas en el CURVA.

El estado civil de cada uno(a) de ellos(as) se puede ver representado en el siguiente gráfico (Figura 2), donde 4 (57%) son casados(as), 2 (29%) son solteros(as) y una (14%) de las docentes es viuda:

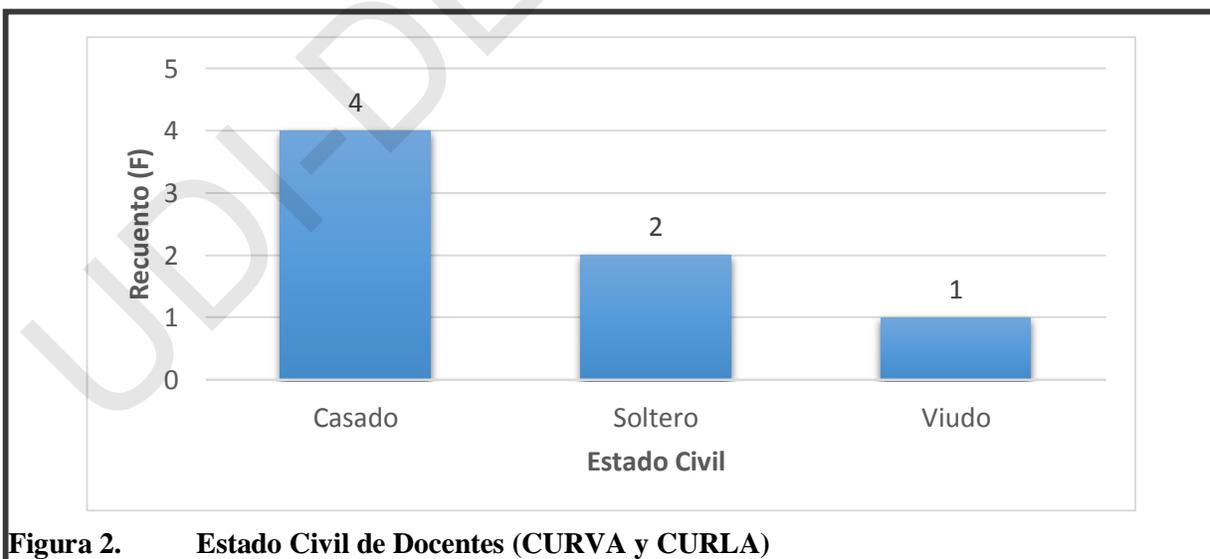


Figura 2. Estado Civil de Docentes (CURVA y CURLA)

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

El lugar de procedencia de los docentes se resume en la tabla 2 donde se pueden apreciar el número de frecuencias por ciudad de procedencia y el porcentaje que representa de la población en estudio:

| LUGAR DE PROCEDENCIA | F | % |
|--------------------------------|----------|------------|
| La Ceiba, Atlántida | 4 | 57 |
| Olanchito, Yoro | 2 | 29 |
| Tegucigalpa, Francisco Morazán | 1 | 14 |
| Total | 7 | 100 |

Tabla 2. Procedencia de los(as) Docentes (CURVA y CURLA)

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

5.1.2 Caracterización General de los(as) Estudiantes

Las edades de los 18 estudiantes encuestados del CURVA, van desde un rango mínimo de 21 años a un rango máximo de 31 años, donde el promedio de estudiantes tiene 25 años de edad. Se observó una dispersión mínima de los datos de edad (Ver figura 3).

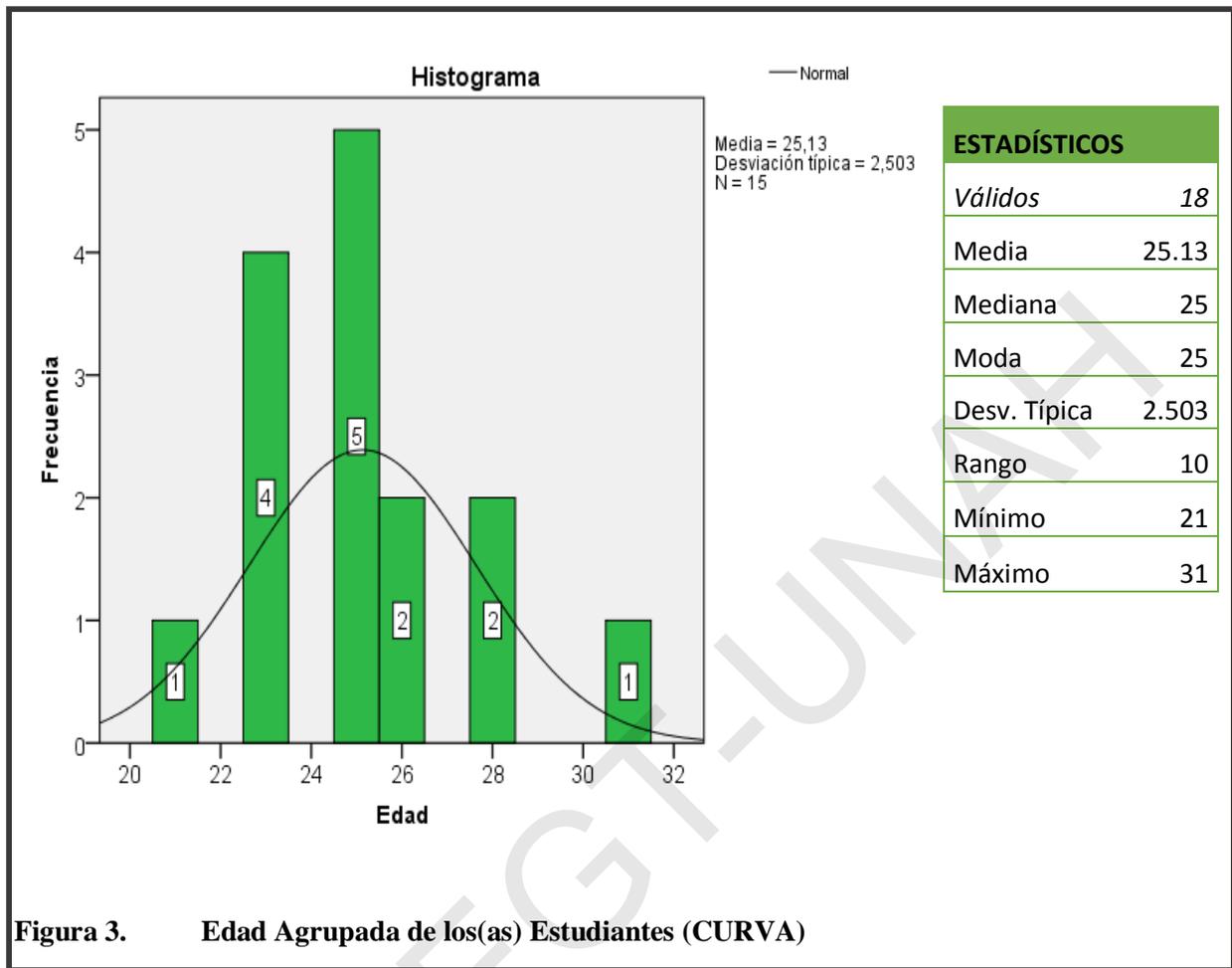
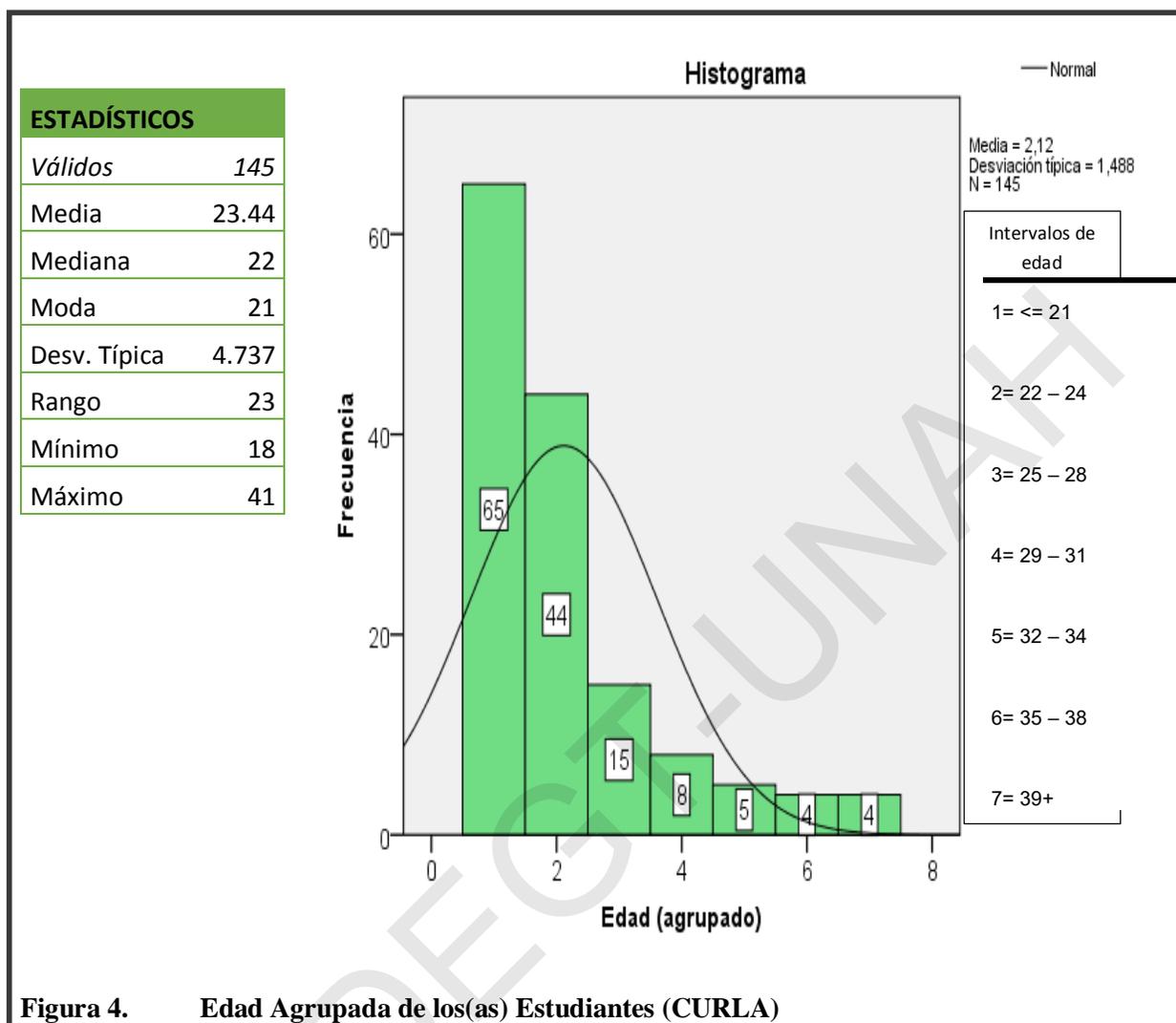


Figura 3. Edad Agrupada de los(as) Estudiantes (CURVA)

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para estudiantes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Mientras que en el CURLA las edades de los estudiantes se encuentran más dispersas con un rango de 23 años, donde la edad mínima es de 18 años y la máxima de 41 años, el promedio de estudiantes tiene 23 años. Ver la figura 4.



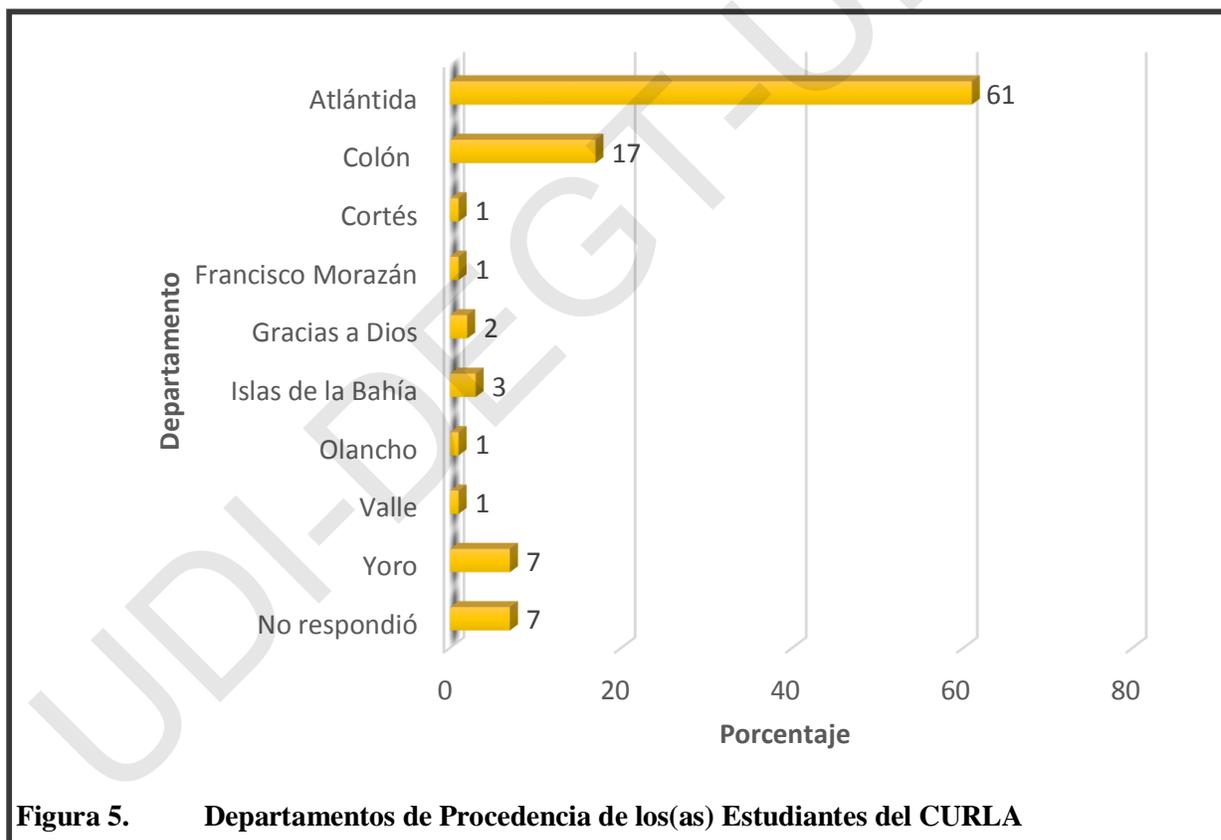
Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para estudiantes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

El estado civil predominante entre los estudiantes, tanto del CURVA como del CURLA es el soltero, pues 78% de los encuestados así lo manifestó. Los estudiantes casados en el CURVA representan un 17% y en el CURLA un 12%. El resto se distribuye entre el estado civil de divorciado y otra categoría como la unión de hecho.

En relación al lugar de procedencia, El CURVA tiene mayor afluencia de estudiantes que proceden de la misma ciudad a donde se ubica éste centro universitario regional, es decir de

Olanchito, Yoro, para el caso, el 100% de los estudiantes encuestados respondieron proceder de éste municipio y departamento.

En cambio, el CURLA refleja que recibe estudiantes de toda de la región nor-oriental del país y aislados casos de estudiantes procedentes de otras regiones del país. Son 9 los departamentos representados en ésta población, el 61% de los estudiantes proceden de diversos municipios del departamento de Atlántida; el 7% de varios municipios del departamento de Colón; un 7% proceden de los municipios de Olanchito y Yoro en el departamento de Yoro; el 3% de Islas de la Bahía, el 2% del departamento de Gracias a Dios y el resto porcentual se distribuye entre departamentos como: Francisco Morazán, Cortés, Olancho y Valle. Un 7% de los encuestados no respondieron en relación a su lugar de procedencia.



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para estudiantes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Con los(as) estudiantes encuestados(as), también se recolectó información en relación a las clases de metodología de investigación que tenían como antecedentes en su formación, de los(as) cuales en el CURLA, el 68% apenas estaba cursando la asignatura de Investigación y Salud I que es un equivalente a la parte introductoria de metodología de la investigación, un 12% ya había cursado esa asignatura y además cursaba la clase de investigación y salud II; y un 5% tenía como antecedentes ambas clases y cursaban investigación y salud III, equivalente al seminario de investigación final; todas en la carrera de enfermería.

En otra de las carreras (Economía Agrícola) el 3% de los(as) encuestados(as) cursaba la clase de Métodos y técnicas de investigación sin otro antecedente de formación en ésta área dentro de la licenciatura en economía agrícola; y otro 3% ya había cursado esa asignatura más otra denominada Seminario de Investigación I; al momento de la encuesta, estos(as) últimos(as) estudiantes cursaban el Seminario de Investigación II. Al respecto de clases cursadas sobre investigación, se obtuvo un porcentaje de no respuesta de 10%.

| CLASE DE METODOLOGÍA | F | % |
|--|------------|------------|
| Investigación y salud I | 106 | 68 |
| Investigación y salud I y II | 18 | 11 |
| Investigación y Salud I, II y III | 8 | 5 |
| Métodos y técnicas de investigación | 4 | 3 |
| Métodos y técnicas de investigación y Seminario de Investigación I | 4 | 3 |
| No respondieron | 15 | 10 |
| Total | 155 | 100 |

Tabla 3. Clase de Metodología de Investigación que ha Cursado el(a) estudiante (CURLA)

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

En el caso del CURVA el 56% de los estudiantes estaba cursando la clase de Investigación de Mercado mientras un 44% ya tenía como antecedente dicha clase y estos últimos, al momento de la encuesta se encontraban cursando la clase de formulación y evaluación de proyectos equivalente al seminario de investigación, en su carrera universitaria.

| CLASE DE METODOLOGÍA | F | % |
|---|-----------|------------|
| Investigación de mercado | 10 | 56 |
| Investigación de mercado, Formulación y evaluación de proyectos | 8 | 44 |
| Total | 18 | 100 |

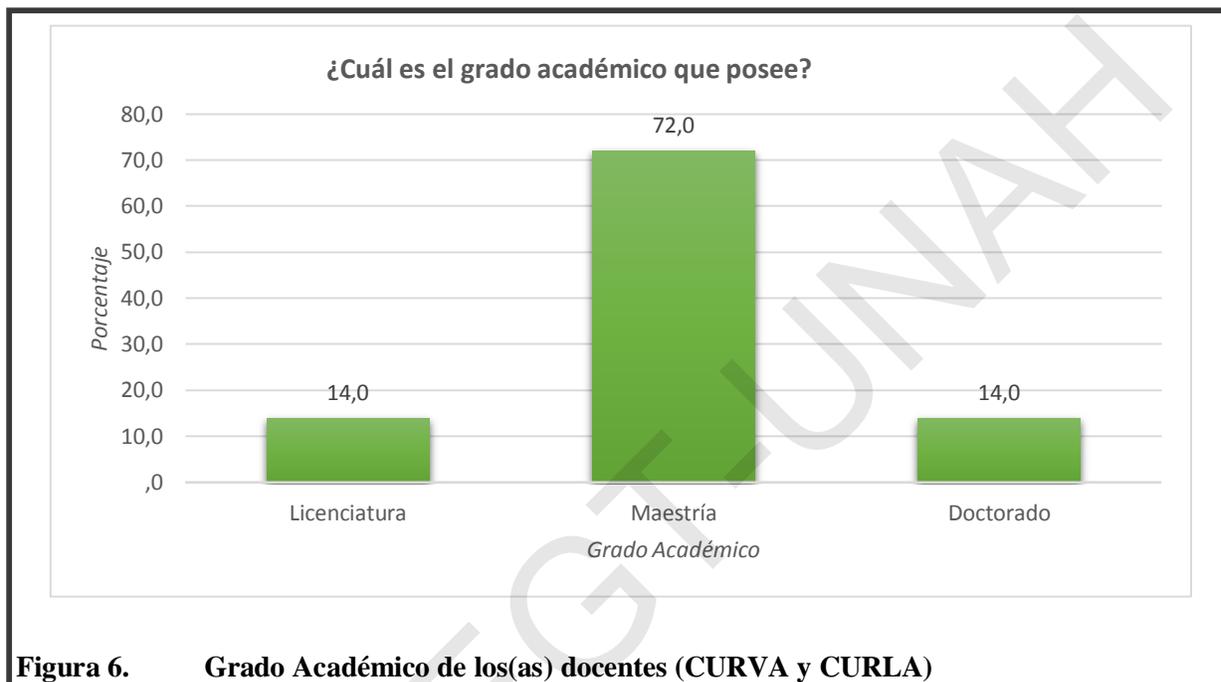
Tabla 4. Clase de Metodología de Investigación que ha Cursado el(a) estudiante (CURVA)

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para estudiantes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Una vez conocida la información recabada para la caracterización general de los(as) informantes incluidos(as) en éste estudio (la población de docentes que imparten asignaturas de investigación y la población de estudiantes que cursan asignaturas de ese tipo), se pasa al análisis descriptivo de los resultados según el orden en que se ubicaron las variables y sus dimensiones en los instrumentos de recolección de datos y en relación a los objetivos planteados en ésta investigación.

5.1.3 Las Características Académicas de los(as) Docentes

En la sección II del cuestionario a docentes, se indagó sobre el grado académico de estos, obteniendo los siguientes datos:



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Cinco docentes que representan un 72% de la población, poseen la maestría como máximo grado académico, una docente tiene grado de licenciatura⁴ y otra el grado de doctorado, cada una representa un 14%. Esto demuestra que en su mayoría los(as) docentes cubren el requerimiento de tener un alto grado académico para el ejercicio de la docencia en el nivel de educación superior, lo que les da el valor agregado de poseer un mínimo de experiencia en el área de la investigación, pues se asume que en todo posgrado se desarrolla un trabajo de tesis o de investigación como requisito obligatorio para optar al título.

⁴ La encuestada explicó que ya es egresada de una maestría cursada en la UNAH, sin embargo no ha logrado concluir su trabajo de tesis, por lo que aún no posee el título en éste grado.

Se les consultó además sobre la universidad de la que egresaron, obteniendo como resultados que el último título académico obtenido por 4 (57%) de estos(as) docentes fue de la Universidad Tecnológica de Honduras (UTH); una docente (14%) lo obtuvo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y dos (29%) hicieron sus estudios en el extranjero específicamente en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE) de Costa Rica y la Texas Tech University (TECH) de Estados Unidos.

En la tabla 5 se sintetiza la información aquí discutida, además se puede observar la clasificación de los títulos de estos(as) docentes según campos de conocimiento definidos por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Se observa el número de frecuencias correspondiente a los(as) docentes por centro regional universitario.

| GRUPO | GRADO ACADÉMICO | F | UNIVERSIDAD DE LA QUE OBTUVO EL ÚLTIMO TÍTULO | F | CAMPO DE CONOCIMIENTO (SEGÚN UNESCO) | F |
|-------------------|-----------------|---|---|---|---|---|
| Docentes CURVA | Licenciatura | 1 | UTH | 2 | -Agricultura -Ciencias sociales, educación comercial y Derecho | 1 |
| | Maestría | 1 | | | | 1 |
| | | 2 | | | | 2 |
| Docentes CURLA | Maestría | 4 | UNAH | 1 | -Salud y servicios | 2 |
| | Doctorado | 1 | UTH | 2 | sociales | |
| | | | CATIE Costa Rica | 1 | -Ciencias | 2 |
| | | | Universidad de Texas (TECH) | 1 | -Ciencias sociales, educación comercial y Derecho. | 1 |
| | | 5 | | 5 | | 5 |

Tabla 5. Características de Título Obtenido por los(as) Docentes (CURVA y CURLA)

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

En el cuestionario también se indagó sobre las capacitaciones que han recibido en términos de diplomados universitarios ofrecidos por la UNAH, para esto se les presentó una lista de 9 diplomados de los cuales solo 4 resultaron seleccionados por los(as) docentes, quienes dijeron haberlos recibido en los siguientes porcentajes:

Sólo 3 (equivalente a un 43%) de los(as) docentes han cursado el diplomado en investigación científica y únicamente 2 de ellos(as) (29%) han recibido el diplomado en enseñanza de la educación superior, por otro lado, el 57% sí ha accedido a formación pedagógica universitaria a través del curso aprender-UNAH (Figura 7). La modalidad a través de la cual han recibido estas capacitaciones ha sido presencial para la mayoría y un 21% se ha capacitado por la vía virtual.

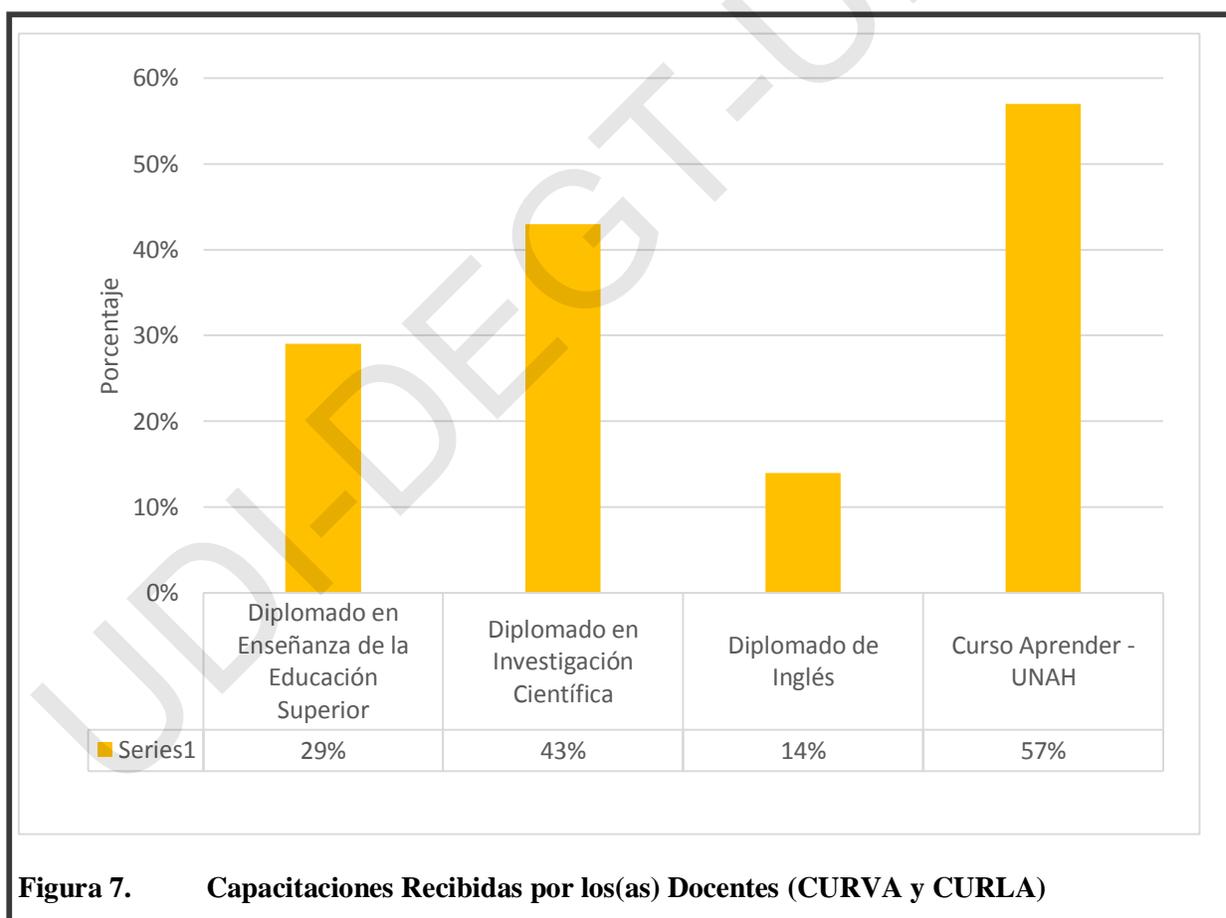


Figura 7. Capacitaciones Recibidas por los(as) Docentes (CURVA y CURLA)

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Se evidencia la necesidad por parte de los(as) docentes de incursionar en capacitaciones que tengan que ver sobre todo con el área de la investigación, pues como señalan Salomón, L., Medina, E., & Amador, J. (2012), estas contribuirían al fortalecimiento de sus competencias investigativas y a la vez para aumentar la calidad de su enseñanza en asignaturas de investigación.

Esta situación de necesidad en capacitación, se respalda con otra de las interrogantes incluidas en el cuestionario referente a si el(a) docente había recibido alguna otra capacitación específica en esa área, a lo que sólo dos de los(as) docentes (29%, ambos pertenecen al CURVA) respondieron haber recibido un curso de apoyo a la investigación científica y un curso de manejo del software estadístico Statistical Analysis Software (SAS).

Otro elemento consultado sobre las características académicas de los(as) profesores(as), fue si pertenecían a algún grupo u organización académica donde desarrollan investigación, ante lo cual un total de 3 docentes respondieron de forma afirmativa; lo que indica que un 43% de los docentes tiene algún tipo de participación en organismos de investigación, el resto (57%) de los docentes no está asociado a ninguna red o instancia académica de investigación.

Uno de los docentes del CURVA manifestó estar incorporado al departamento de investigación científica de éste centro regional y en el CURLA una de las docentes está asociada a una red de investigación denominada REDBICAMCLI una red de Bioeconomía y Cambio Climático; otra de las docentes dijo pertenecer a un grupo de investigación de Ecosistemas Acuáticos.

Como puede captarse la mayoría de los(as) profesores(as) (57%) no forman parte de comunidades o instancias académicas científicas donde impulsen o desarrollen proyectos de investigación necesarios para la puesta en marcha del papel de docente-investigador. Esta realidad de los(as) docentes universitarios en estos centros regionales, va en consonancia con la realidad encontrada en el resto de las instituciones de educación superior, no sólo hondureñas sino latinoamericanas, según estudios ya realizados al respecto, donde el profesorado universitario presenta como principal reto, promover, crear y participar en comunidades

académicas científicas, para incursionar en el campo de la investigación, y no únicamente relegarse a su campo de formador (Rojas-Betancur, 2011).

Sobre sus participaciones en congresos de investigación científica, se les consultó bajo que modalidad lo habían hecho, al respecto el 57% respondió que sólo habían participado como espectadores y únicamente un 29% participó a nivel de ponentes o expositores (Figura 8).

Éste indicador del tipo de participación que tiene el(a) docente en congresos de investigación, se ve estrechamente relacionado con su producción científica, porque dependiendo de la cantidad de proyectos de investigación que el docente haya desarrollado, contará con mayores opciones o facilidades de volverse un ponente o expositor de los resultados de los mismos en congresos académicos o científicos.

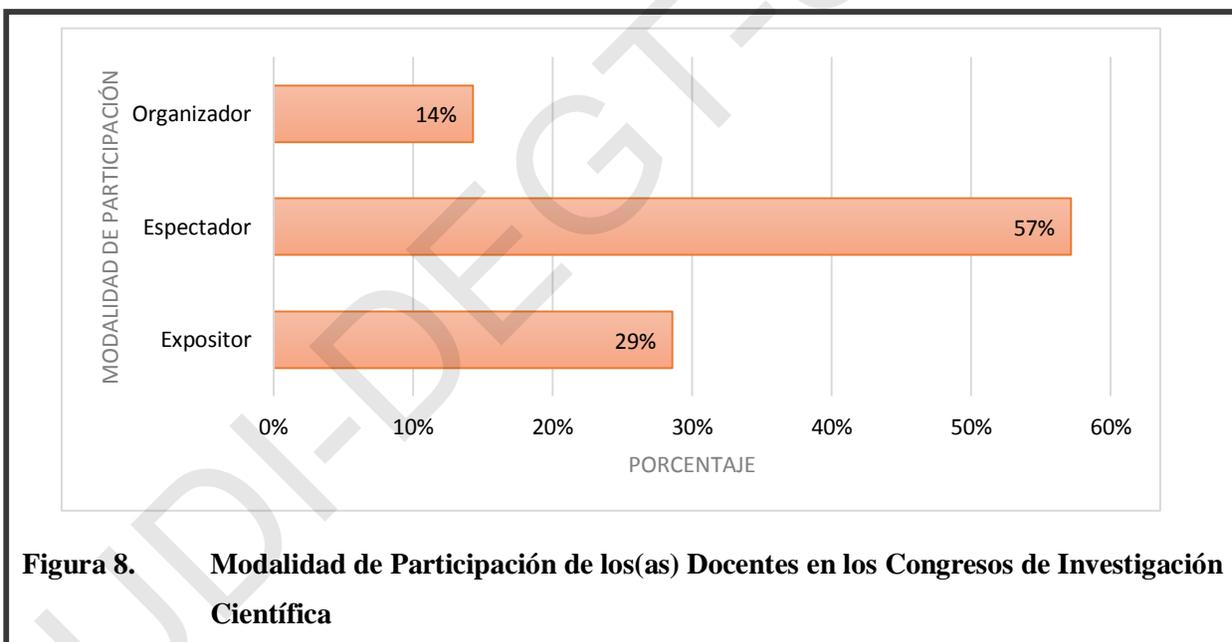


Figura 8. Modalidad de Participación de los(as) Docentes en los Congresos de Investigación Científica

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Con todos estos indicadores se va evidenciando algún tipo de debilidad en los(as) docentes en concerniente a su recorrido o experiencia en investigación.

5.1.4 Las Características Laborales de los(as) Docentes

En relación a las características de tipo laboral a continuación se detallan elementos obtenidos referentes a las condiciones de desempeño docente universitario. Así mismo se incluyen algunos datos que aportan en el análisis para determinar la existencia o no, de una trayectoria en investigación por parte de éstos(as) catedráticos(as).

La categoría docente predominante en ésta población es la de Profesor Titular II representada por un 43%; esto coincide de alguna forma con el grado académico adquirido por la mayoría de los(as) docentes (como se vio en el apartado anterior), pues el Estatuto del Docente Universitario (1999) en su artículo 102, establece que el grado de maestría le da automáticamente esa categoría al profesional que se incorpora a la carrera docente universitaria.

Un 29% de la población docente, son de la categoría de profesor auxiliar, que según el mismo estatuto, es la categoría de iniciación de la carrera docente universitaria (Art. 101).

Sólo una docente es de la categoría de profesor Titular I. Otra docente que representa un caso único en ésta población, es la que se clasifica en la categoría de profesor Titular III. Cada una representa un 14% de la población. (Figura 9).

Según el Estatuto del Docente Universitario las categorías docentes (que van desde el profesor auxiliar, Titular I, II, III, IV hasta el profesor Titular V) se adquieren por méritos académicos, dentro de ellos se contemplan las áreas de la formación académica adquirida por el(a) docente, así como su desarrollo o desempeño en las áreas de investigación y extensión.

A partir de lo establecido en ésta norma, se deduce que la mayoría de estos(as) docentes todavía se encuentran construyendo su trayectoria académica-laboral para lograr ascender a las categorías docentes más elevadas, que a la vez implican mayores méritos profesionales.

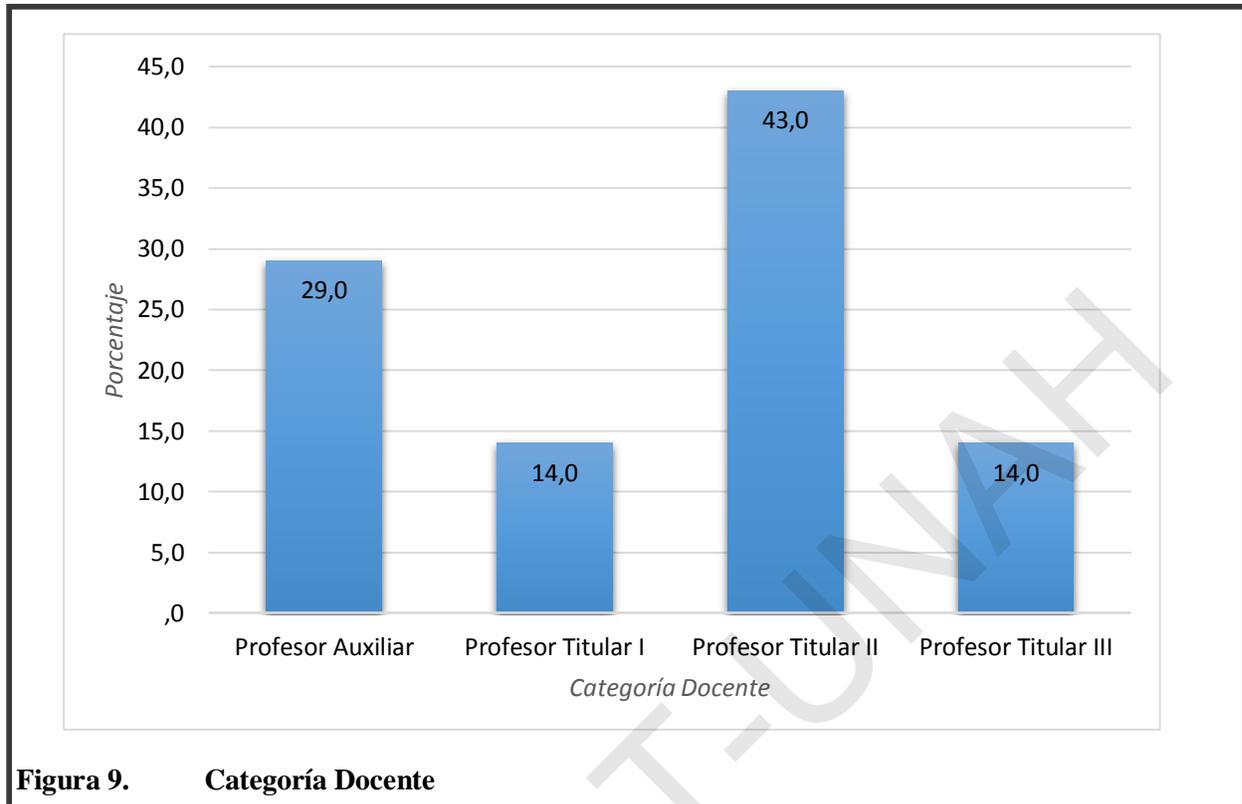


Figura 9. Categoría Docente

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Revisando la carga académica que poseen estos(as) docentes, se observa que 6 de ellos(as) trabajan en una jornada de tiempo completo que es igual a la jornada máxima que según el mismo estatuto del docente universitario, se establece con una jornada de trabajo de 6 horas diarias. Sólo una de las docentes es empleada por horas, que es la contratación que se hace para cubrir únicamente las necesidades académicas de una determinada asignatura.

En cuanto a su antigüedad en la carrera docente del nivel superior, se diferenció sobre el tiempo (años) de servicio como docentes universitarios y el tiempo (años) como docentes específicos de las clases de investigación.

Los rangos de antigüedad en el servicio en general, varían grandemente pues se cuenta con experiencia docente de 2 años hasta 30 años en el servicio. Pero en términos generales, se obtuvo

un promedio de 15 años de servicio por docente, aunque es importante tomar en cuenta que se presenta una alta dispersión de los datos pues hay profesores(as) que tienen 10 años o más de servicio, arriba de la media.

La carga académica durante todos esos años de servicio ha sido diversa según apuntaron los(as) docentes, y han tenido mayor experiencia en la enseñanza de asignaturas que se vinculan específicamente con sus áreas específicas de formación (agrícola, ciencias sociales, salud y servicios y ciencias).

La antigüedad relacionada con las clases que tiene que ver con investigación, varía de 6 años (rango mínimo) a 12 años (rango máximo).

El promedio de años de estos docentes dedicándose a enseñar investigación es de 8 años (aquí la dispersión de los años de servicio entre los docentes es menor (Tabla No. 6).

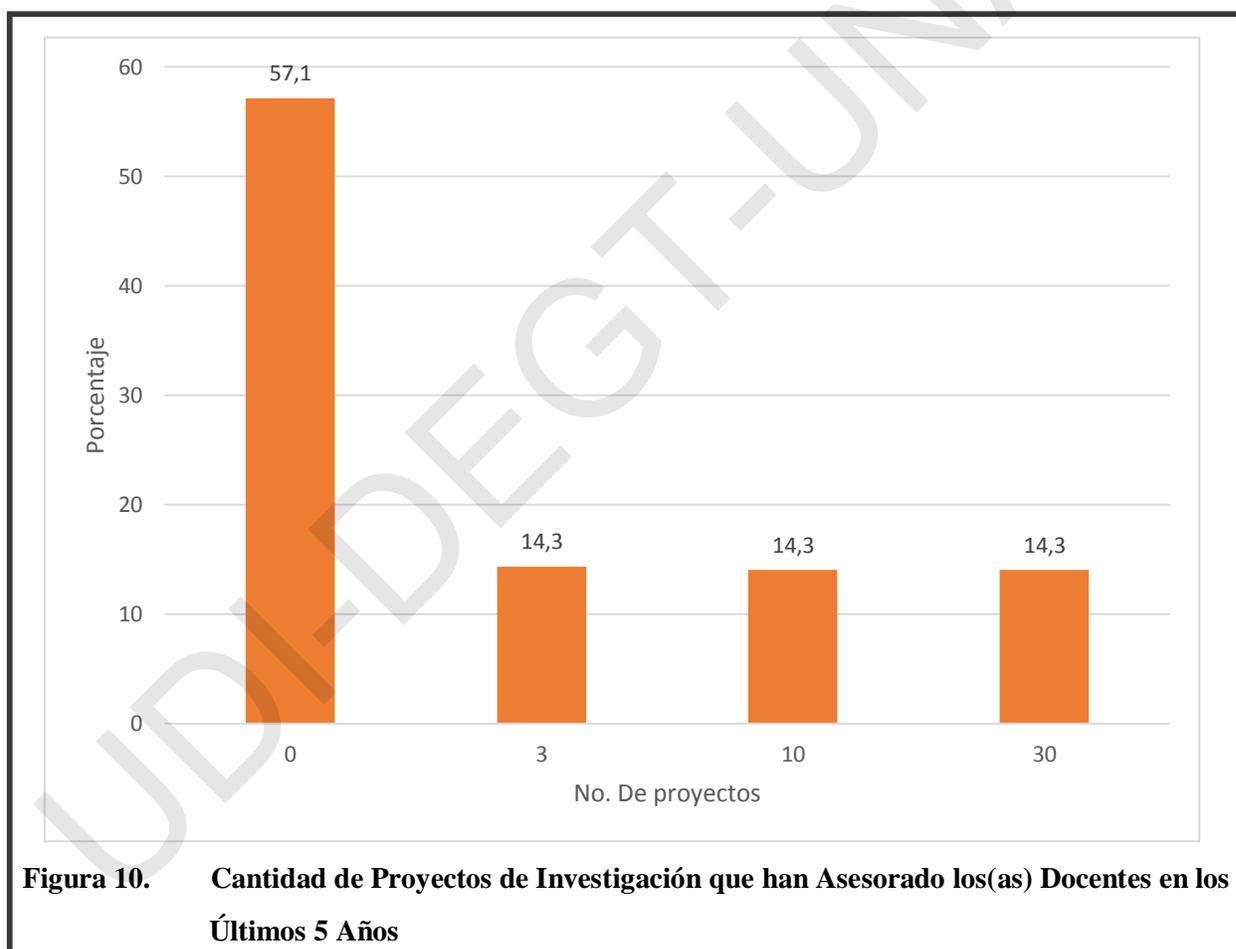
| Estadísticos | | Tiempo de servicio impartiendo asignaturas relacionadas con investigación: Años | Tiempo de servicio como docente universitario: Años |
|-------------------|----------|---|---|
| N | Válidos | 6 | 7 |
| | Perdidos | 1 | 0 |
| Media | | 8,33 | 14,71 |
| Desv. típ. | | 2,582 | 10,259 |
| Rango | | 6 | 28 |
| Mínimo | | 6 | 2 |
| Máximo | | 12 | 30 |

Tabla 6. Estadísticos sobre la Antigüedad en el Servicio Docente

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

En términos de experiencia o de dedicación a la investigación, el 80% de los(as) catedráticos(as), expresó haber llevado a cabo algún proyecto de investigación en los últimos 5 años.

Cuando se les interrogó sobre la cantidad de proyectos que han asesorado también en los últimos 5 años, el 57% de los(as) docentes no había asesorado ningún tipo de proyecto, el resto (43%) expresó ciertos números de proyectos asesorados (que se pueden apreciar en la figura 10). Algunos(as) de estos últimos(as) docentes aclararon que se trataban de proyectos de sus alumnos(as) en las clases de investigación.



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Estos resultados muestran la escasa experiencia en asesoría de proyectos de investigación por parte de los(as) docentes en ambos centros universitarios regionales, lo mismo se visualizó cuando se les preguntó sobre la cantidad de artículos científicos que han publicado en los últimos 5 años, a lo que el 57% de ellos(as) contestó que han hecho cero publicaciones y el 43% restante expresó que su número de publicaciones habían sido únicamente 2 artículos científicos.

Se les indagó además, sobre algún tipo de reconocimiento recibido por el desarrollo de proyectos de investigación en los que hubieran participado, ante lo cual el porcentaje de respuestas fue que el 100% de los(as) docentes afirmó haber recibido algún reconocimiento, relacionado a su participación en investigaciones, sin embargo, cuando se les pidió explicar qué tipo de reconocimiento era, ninguno de los docentes dio respuesta a la interrogante, por lo que no fue posible verificar qué tipo de reconocimiento o premiación se produjo.

5.1.5 Necesidades Sentidas de los(as) Docentes

En cuanto a necesidades sentidas, para éste análisis, se abordaron todos aquellos elementos que desde la perspectiva del(a) docente indicaron algún tipo de debilidad individual que afecta sus conocimientos sobre el área, que a la vez limita su dedicación a la investigación y que también puede debilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación que estos docentes facilitan en la universidad.

Como un primer indicador a medir dentro de ésta dimensión, se tomó en cuenta el nivel de conocimiento que tiene el(a) docente en los diferentes contenidos que desarrolla en sus clases de investigación, por lo que se interrogó a los docentes sobre la valoración que ellos(as) mismos(as) hacen de sus niveles de conocimiento.

Se les presentó una lista de 21 temáticas vinculadas al proceso de investigación, ante la cual los(as) docentes se autoevaluaron, prevaleciendo, según sus propias consideraciones, que sus niveles de conocimiento son medios o altos en la mayoría de los contenidos expuestos (Figura 11). Las temáticas donde los(as) docentes se consideraron con *alto nivel de conocimiento* son las que tienen que ver con:

1. ¿Qué es investigación? (71% de los/as docentes)
2. Definición del tipo de investigación (86% de los/as docentes)
3. Elaboración del planteamiento del problema (57% de los/as docentes)
4. Elaboración de preguntas de investigación (57% de los/as docentes)
5. Elaboración de la justificación (57% de los/as docentes)
6. Construcción de objetivos de la investigación (71% de los/as docentes)
7. ¿Qué son las hipótesis? (57% de los/as docentes)
8. Tipos de hipótesis (57% de los/as docentes)
9. Elaboración de hipótesis (57% de los/as docentes)
10. Elaboración de instrumentos de investigación (57% de los/as docentes)
11. Aplicación de los instrumentos de investigación (57% de los/as docentes)
12. Presentación de informe de investigación (57% de los/as docentes)

Se evidenció además, que existen contenidos en los que el(a) docente no considera tener un alto conocimiento, pues sus respuestas tendieron al nivel medio, con tendencia a nivel bajo. Por ejemplo, en contenidos que tienen que ver con *muestreo*, sólo un 14% de la población estudiada se evalúa con nivel de conocimiento alto; en el estudio de *enfoques dentro de la investigación* (contenidos orientados a conocer las posturas epistemológicas de la investigación) y en el trabajo con *pruebas estadísticas*, únicamente 29% de los(as) docentes se califica con nivel alto de conocimiento; en cuanto a *operacionalización de variables o categorías de análisis*, sólo 33% de los(as) docentes se evalúan altos; en las áreas de *construcción del marco metodológico*, *análisis de la información recolectada* y *elaboración de informes de investigación*, 43% de los encuestados se considera con alto conocimiento (Ver figura 11).

En 3 de las temáticas, se distinguieron 3 docentes respectivamente, que indicaron directamente tener un bajo nivel de conocimientos en ellas, correspondientes a (según incisos del cuestionario):

- h. Sistematización de la información
- i. Elaboración de marco teórico
- s. Pruebas estadísticas (Ver Figura 11).

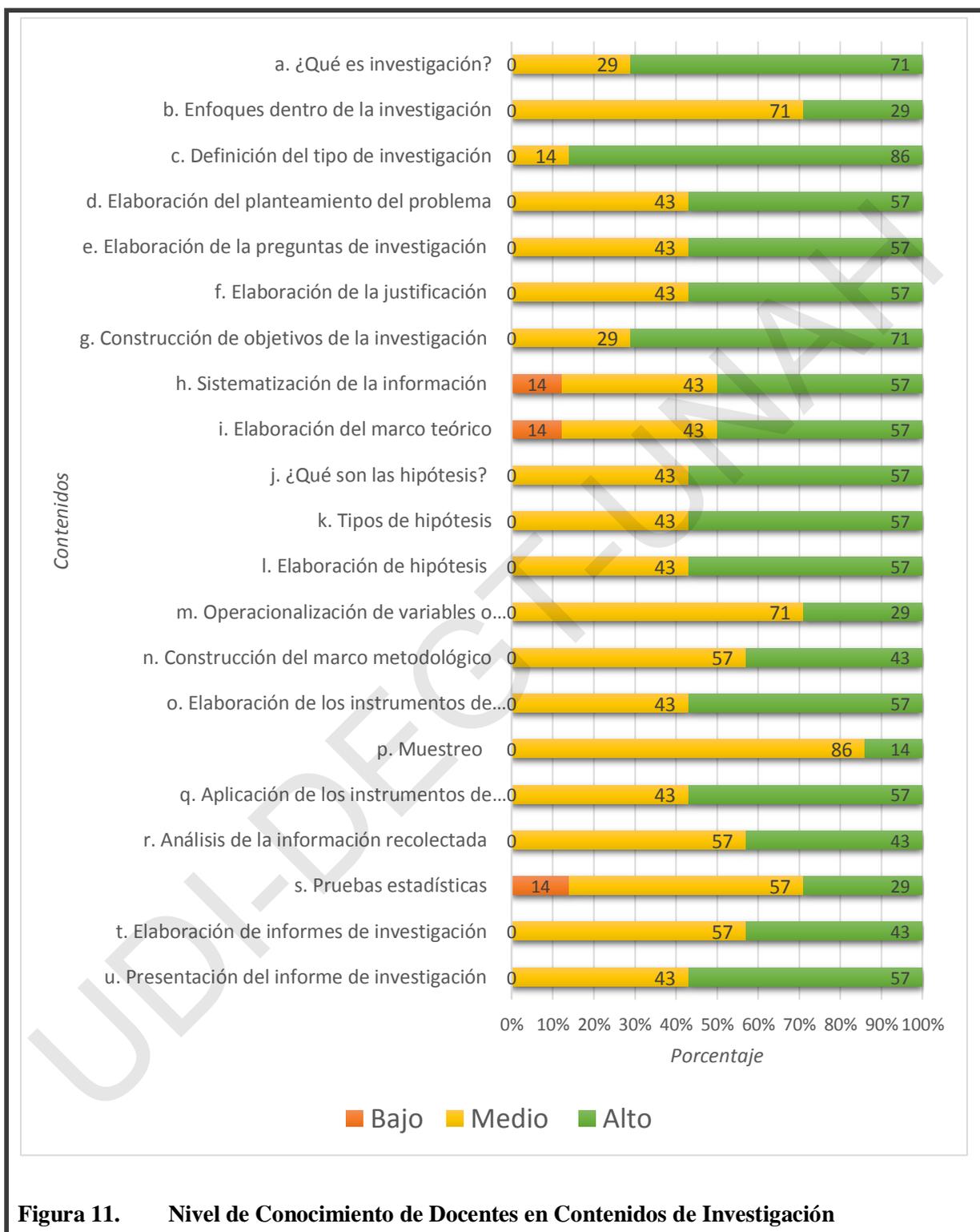


Figura 11. Nivel de Conocimiento de Docentes en Contenidos de Investigación

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

En el análisis de escala, se obtuvo que a nivel general o en lo que se refiere a la lista de las 21 temáticas sobre investigación, planteadas en el cuestionario, 86% de los(as) docentes consideran tener un alto nivel de conocimiento y un 14% considera tener un nivel medio de conocimiento.

Por tanto, el análisis tipo escala permitió visualizar, que ninguno de los docentes, en términos generales, considera tener un bajo nivel de conocimiento, esto en referencia a ver de forma global el contenido que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura de metodología de la investigación o de un seminario de investigación.

En otro aspecto de identificación de necesidades sentidas, a los(as) docentes se les preguntó si conocían las instancias de investigación con las que cuenta la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en su interior, y sí han recibido algún tipo de apoyo por parte de estas (Figura 12).

La mayoría (el 86%) de los docentes expresaron que la instancia que más conocían era la Dirección de Investigación Científica y Postgrado (DICyP), aunque sólo un 29% de ellos(as) manifestó ser apoyado(a) por la misma.

El Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales es conocido por el 43% de catedráticos(as), pero no reciben ningún tipo de apoyo por parte de éste.

Un 43% también de los(as) profesores(as) afirmó conocer el Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad y a la vez el 14% de ellos dijo recibir apoyo de éste. El Instituto de Investigaciones jurídicas, en ningún caso figuró, por lo que indica que no es conocido por ninguno de estos(as) docentes.

En relación a lo mismo, se obtuvieron también respuestas por parte de los(as) estudiantes de ambos centros regionales en estudio (Figura 13). De los(as) estudiantes del CURVA sólo uno(a) afirmó conocer una de estas instancias, se trata del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales pero ninguno(a) de ellos(as) manifestó recibir apoyo de esta o cualquiera de las otras instancias.

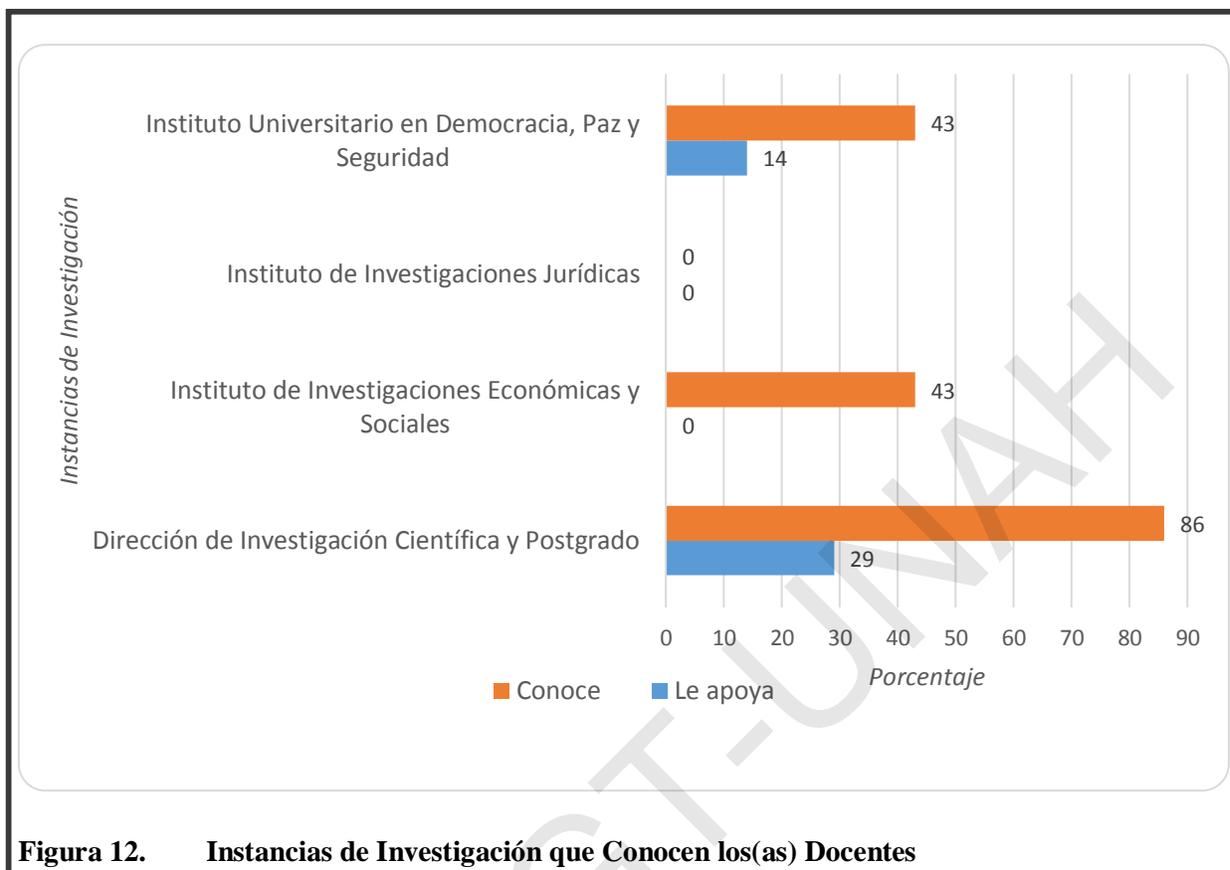


Figura 12. Instancias de Investigación que Conocen los(as) Docentes

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

En el CURLA el 27% de los(as) estudiantes dijo conocer la Dirección de Investigación Científica y Postgrado y 7% expresó que cuenta con su apoyo. El 16% conoce el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales y 4% reciben apoyo de éste. Un 14% conoce el Instituto de Investigaciones Jurídicas y 7% ha recibido su apoyo; finalmente un 12% manifestó conocer el Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad y un 3% cuenta con el apoyo de dicha instancia.

Estos resultados muestran debilidades, tanto en docentes como en estudiantes en cuanto al conocimiento que se tiene de las instancias que al interior de la UNAH impulsan y apoyan procesos de investigación y de capacitación en ésta área, aún mayor se mostró la falta de vinculación con las mismas. Por lo general estas instancias encuentran poca proyección en los

centros universitarios regionales. En el CURVA los datos son incluso alarmantes porque prácticamente se desconocen por parte de los(as) estudiantes todas estas instancias (Figura 13).

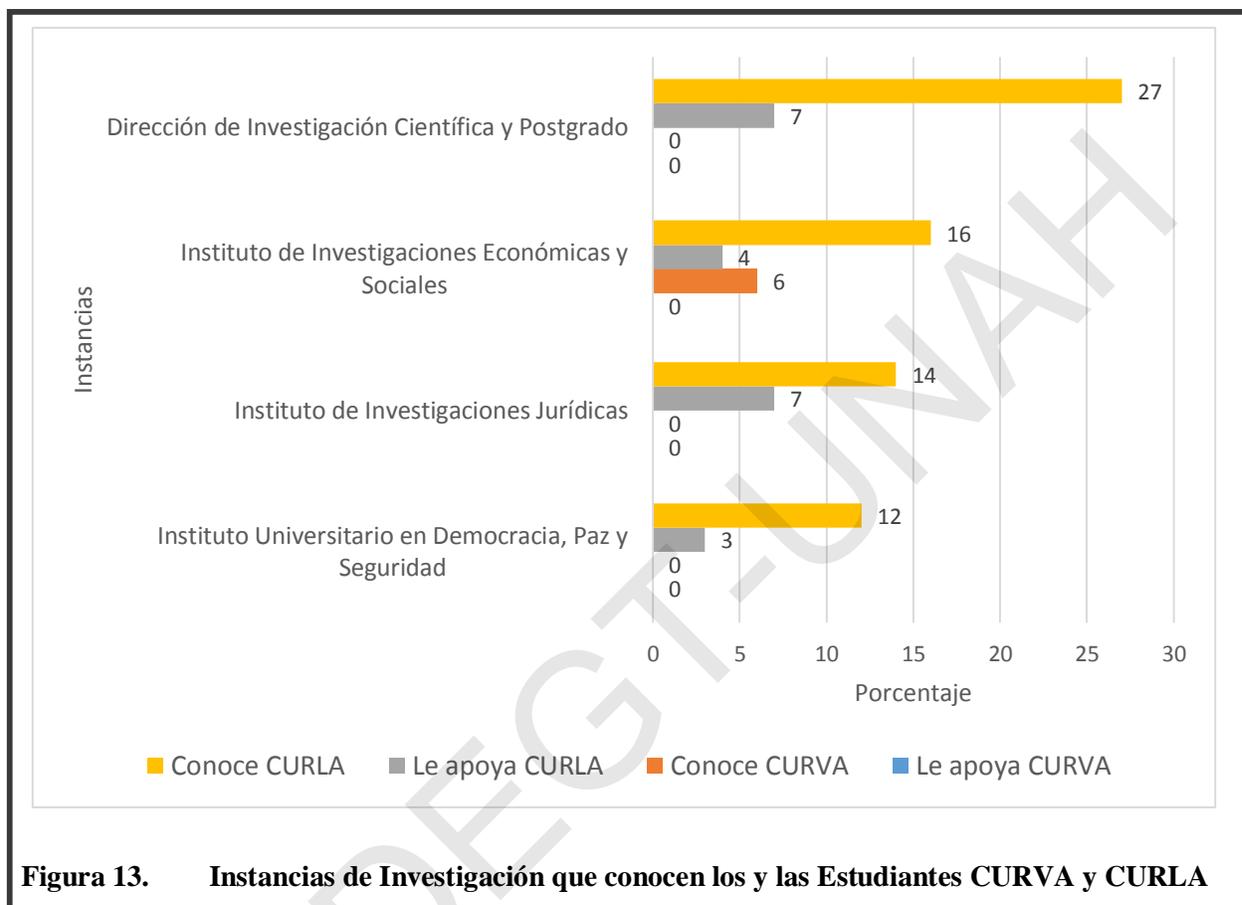


Figura 13. Instancias de Investigación que conocen los y las Estudiantes CURVA y CURLA

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para estudiantes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Otro importante dato obtenido, según los indicadores definidos para la sub-variable o la dimensión de necesidades sentidas, es el que tiene que ver con el financiamiento disponible para que un(a) docente desarrolle investigación. Al respecto, el 100% de los docentes manifestó no contar con facilidades financieras para dedicarse a la investigación.

En cuanto a horas que dedican para el desarrollo de investigaciones, éstas van de un rango mínimo de 2 horas a un rango máximo de 10 horas a la semana, esto indica que los docentes dan prioridad a su labor como formadores y no como investigadores.

5.1.6 Necesidades Prescritas de los(as) Docentes

En ésta investigación las necesidades prescritas han sido definidas como debilidades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizajes a partir de las normas preestablecidas en la universidad, como por ejemplo, un programa curricular o el modelo educativo.

En ese sentido, se interrogó a los(as) docentes sobre los tipos de contenidos que desarrollan y el alcance de estos en sus clases de investigación. Se les presentó la misma lista mencionada en el apartado anterior, de 21 temáticas vinculadas al proceso de investigación, de esta lista ellos(as) señalaron cuáles son desarrolladas o no.

Se obtuvo que al menos el 62% de los contenidos enlistados, son impartidos por el 100% de los(as) docentes. Entre los contenidos mayormente desarrollados por los(as) docentes están (según incisos que se representan en la Figura 14):

- a. ¿Qué es investigación?
- c. Definición del tipo de investigación
- d. Elaboración del planteamiento del problema
- e. Elaboración de las preguntas de investigación
- f. Elaboración de la justificación
- g. Construcción de objetivos de la investigación
- j. ¿Qué son las hipótesis?
- k. Tipos de hipótesis
- l. Elaboración de hipótesis
- n. Construcción del marco metodológico
- p. Muestreo
- q. Aplicación de los instrumentos de investigación
- r. Análisis de la información recolectada

El 38% de los temas sin impartirse por un 86% de los(as) profesores(as), son los vinculados a (según incisos mostrados en la Figura 14):

- b. Enfoques dentro de la investigación,

- h. Sistematización de la información,
- i. Elaboración de marco teórico,
- m. Operacionalización de variables o categorías de análisis,
- o. Elaboración de los instrumentos de investigación,
- s. Pruebas estadísticas,
- t. Elaboración de informes de investigación y
- u. Presentación de informes de investigación.

Lo que indica que éstas son áreas del proceso de investigación que se ven menos reforzadas, abordadas parcialmente, o no abordadas, por algunos(as) de los(as) docentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. No es posible determinar en este estudio los factores intervinientes en éste aspecto, pues en el instrumento de recolección de datos no se contemplaron interrogantes que permitieran dilucidar las razones de ésta debilidad.

Se evidencia que al menos el 86% de los(as) docentes, enseñan todos los contenidos enlistados. En términos frecuenciales de la población en estudio, este porcentaje se traduce a 6 de 7 docentes. Esto viene a significar que, en su mayoría los(as) profesores(as) logran cubrir los contenidos requeridos en las asignaturas de investigación que imparten.

A modo de respaldar o contrastar lo expresado por los(as) docentes en cuanto a contenidos impartidos en sus clases de investigación, a los(as) estudiantes también se les presentó la misma lista de temas para que indicaran cuáles de estos contenidos recordaban haber estudiado en su clase.

Se observó que en un promedio de 71%) los(as) estudiantes, tanto del CURLA como del CURVA, coinciden con el 86% de los(as) docentes, en señalar 3 de los contenidos, como menos impartidos: *Enfoques dentro de la investigación, sistematización de la información, y presentación de informe de investigación*. En el resto de contenidos que los (as) profesores(as) clasifican como no desarrollados (enlistados arriba), los estudiantes divergen en sus respuestas por centro regional, pues mientras unos, en altos porcentajes afirman que si los han estudiado en sus clases, otros en bajos porcentajes, recuerdan haberlos estudiado (Figura 15).

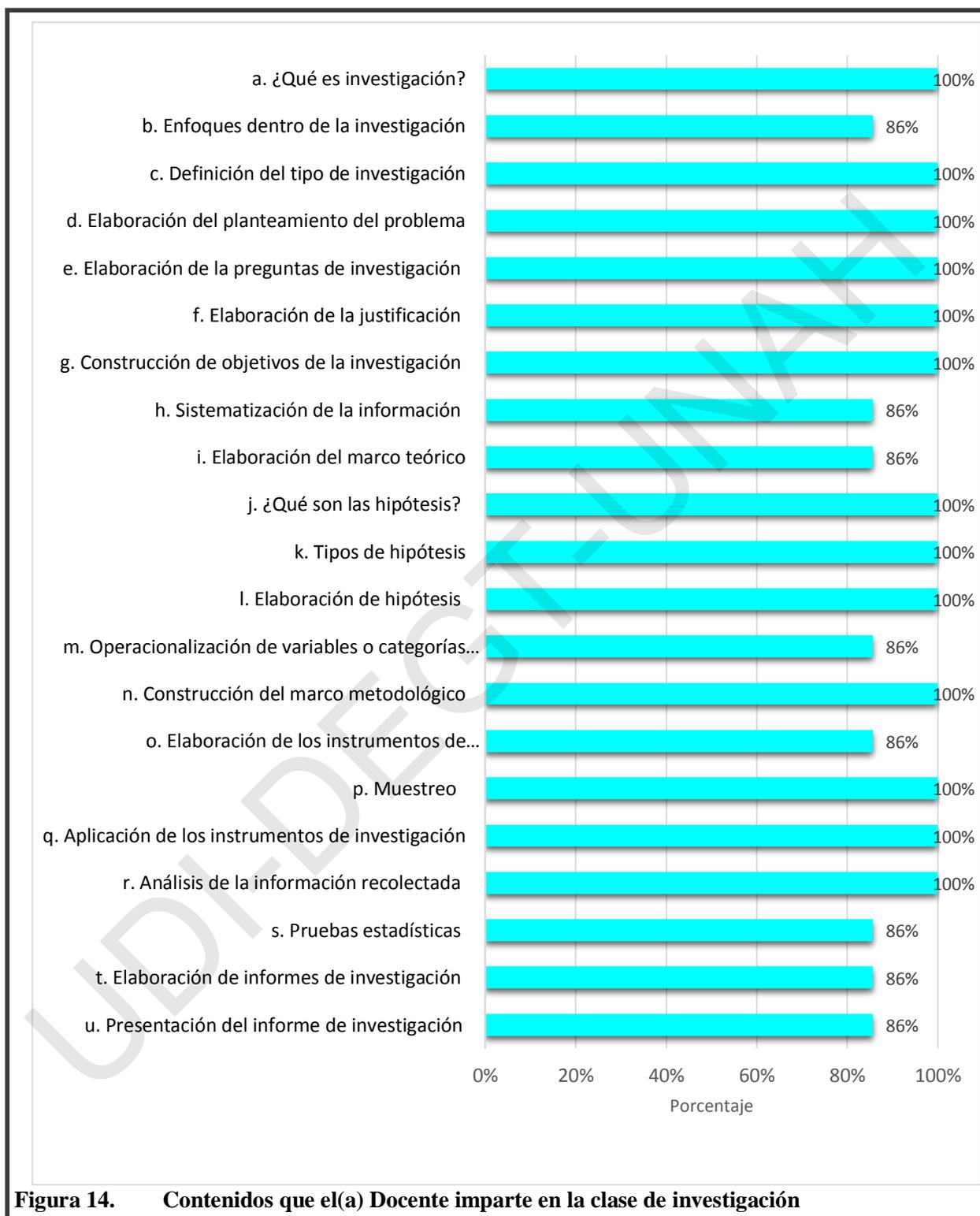


Figura 14. Contenidos que el(a) Docente imparte en la clase de investigación

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para docentes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

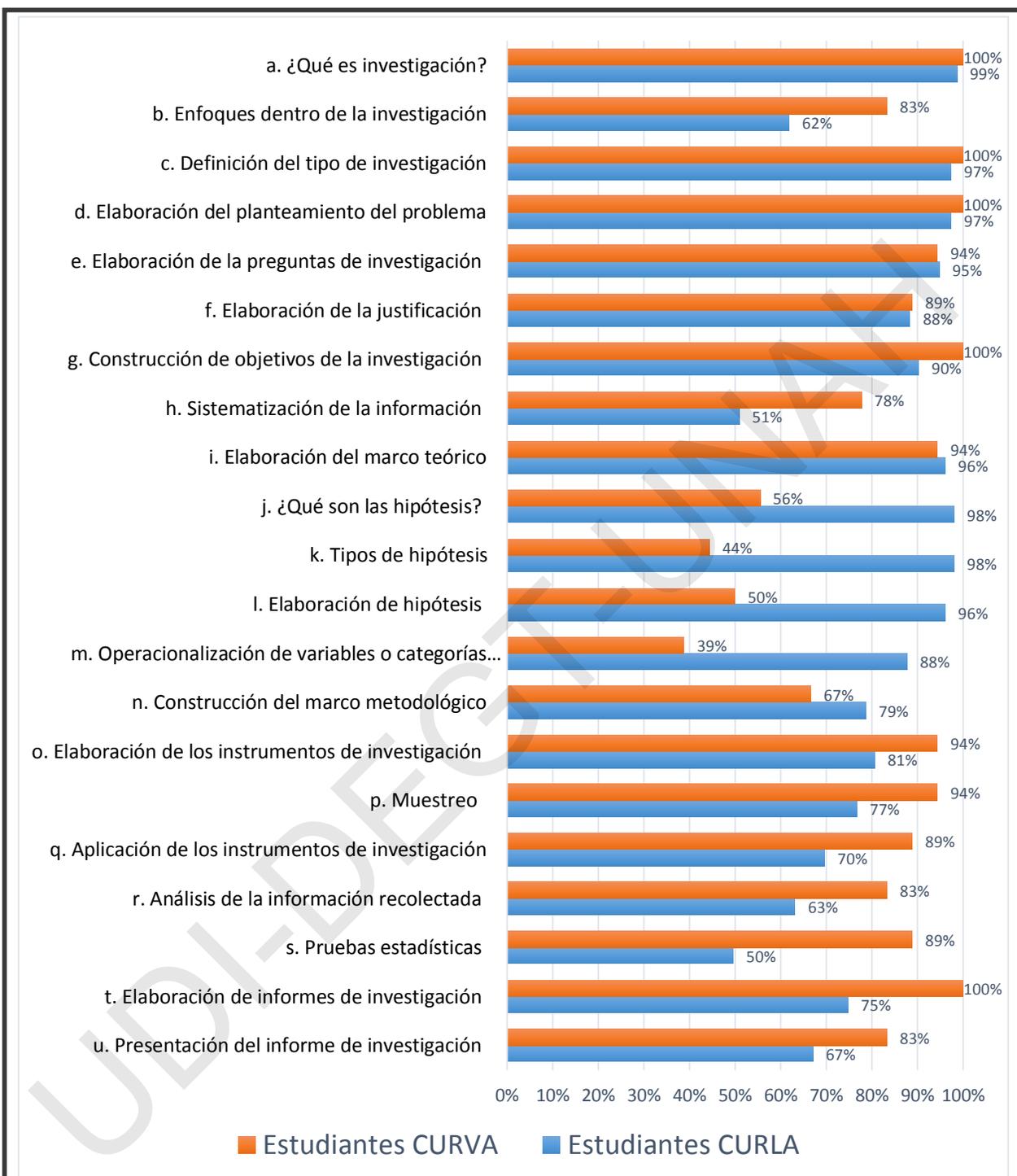


Figura 15. Contenidos que los(as) Estudiantes recuerdan haber estudiado en su clase de investigación CURVA y CURLA

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario para estudiantes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

En la figura 15 se observa que para el(a) estudiante, los contenidos que más recuerda haber estudiado en su clase de investigación, son sobre todo, los que tienen que ver con la introducción a la investigación, tales como:

- ¿Qué es investigación? (100% estudiantes del CURVA y 99% del CURLA)
- Definición del tipo de investigación (100% estudiantes del CURVA y 97% del CURLA)
- Elaboración del planteamiento del problema (100% estudiantes del CURVA y 97% del CURLA)
- Elaboración de preguntas de la investigación (94% estudiantes del CURVA y 95% del CURLA)
- Construcción de objetivos de la investigación (100% estudiantes del CURVA y 90% del CURLA)

Las respuestas respecto a si los demás contenidos enlistados han sido estudiados en su clase o asignatura de investigación, son significativamente variantes entre los(as) estudiantes según centro universitario regional. Para el caso, se infiere que sólo en 24% de los contenidos presentados en la lista, coinciden el 100% de los(as) estudiantes del CURVA en afirmar que sí se están abordando en sus clases, mientras que en el CURLA, en promedio, un 97% de los(as) estudiantes afirma que sólo un 38% de los contenidos se están abordando con mayor énfasis.

Si se comparan las respuestas de los(as) estudiantes por Centro Universitario, pareciera que en el CURVA se enseñan o refuerzan temas que en el CURLA no, o viceversa. Por ejemplo, al observar la Figura 15, se nota que mientras los(as) estudiantes del CURLA en altos porcentajes (que en promedio equivale a un 95%), señalan haber estudiado ciertos contenidos, los(as) estudiantes del CURVA en cambio, evidencian haberlos estudiado en un bajo porcentaje (en promedio un 47%):

- ¿Qué son las hipótesis? (98% de los estudiantes del CURLA y 56% del CURVA)
- Tipos de hipótesis (98% de los estudiantes del CURLA y 44% del CURVA)
- Elaboración de hipótesis (96% de los estudiantes del CURLA y 50% del CURVA)

- Operacionalización de variables o categorías de análisis (39% de los estudiantes del CURLA y 56% del CURVA)

Otro ejemplo de éste contraste en los aprendizajes de investigación, por parte de los(as) estudiantes de ambos centros, se observa cuando un 81% o menos, de los(as) estudiantes del CURLA indicaron haber visto los siguientes contenidos, que los estudiantes del CURVA en porcentajes arriba del 83% si afirmaron haber estudiado:

- Elaboración de los instrumentos de investigación
- Muestreo
- Aplicación de los instrumentos de investigación
- Análisis de la información recolectada
- Pruebas estadísticas
- Elaboración de informes de investigación y
- Presentación del informe de investigación

En la figura 15 son evidentes esas divergencias en el aprendizaje de contenidos de investigación, donde también se puede notar que las opiniones de los(as) estudiantes en lugar de respaldar a la de los(as) docentes, contrastan en cuanto a contenidos vistos en las clases de investigación.

Sin embargo las respuestas pueden verse algo sesgadas debido a que en el CURLA las asignaturas de investigación se encuentran mayormente fragmentadas, es decir, que el proceso de la investigación no se enseña de forma integral sino que mediante diferentes seminarios que no dan mayor continuidad a los protocolos de investigación, es el caso de la carrera de enfermería, en la cual se cursan tres seminarios de “investigación y salud”, lo que implica que el(a) docente va incursionando de forma paulatina en los contenidos.

Se debe tomar en cuenta también, que al menos un 70% de la población de estudiantes está empezando a incursionar en materias de investigación (puede revisarse nuevamente la tabla 3 sobre “Clases de Metodología de Investigación que ha Cursado el(a) estudiante CURLA”), esto

ejerce una influencia para que el(a) estudiante opine que la mayoría de los contenidos presentados en la lista no le hayan sido impartidos en su totalidad.

Entre otros elementos del estudio realizado, está el referente a las competencias investigativas. En las encuestas de docentes y estudiantes se incluyeron preguntas con respuesta tipo escala para que ambos actores del proceso educativo valoraran el nivel de logro que se ha alcanzado en los(as) estudiantes en competencias investigativas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de investigación.

A los(as) docentes se les indicó que sus valoraciones sobre las competencias de sus alumnos(as), irían en consonancia o debían ser el resultado de lo que él mismo como docente había enseñado en sus clases de investigación. Estas competencias se clasificaron en 6 grandes áreas:

- A. Capacidad de identificar problemas y formular preguntas
- B. Manejo metodológico
- C. Procesamiento de Información
- D. Capacidad para comunicar resultados
- E. Responsabilidad y conducta ética
- F. Capacidad de trabajo en equipo

Cada una sería evaluada bajo una escala con los siguientes niveles de logro:

- No desarrollada
- Insatisfactorio
- Mínimo necesario
- Bueno
- Alto

A continuación se expondrán los resultados por cada una de éstas áreas.

❖ *Capacidad de identificar problemas y formular preguntas*

En el instrumento de investigación se especificó que esta competencia abarcaba el desarrollo de capacidades para: Plantear un problema de investigación, formular una pregunta de

investigación, capacidad de lectura analítica, elaboración del estado del arte, diseñar una propuesta de investigación novedosa y proponer nuevas ideas de valor agregado para analizar un problema de investigación.

La mayoría de los(as) encuestados(as) consideran que el nivel de logro en ésta área de competencias investigativas es el *mínimo necesario*, así lo opina el 57% de los(as) docentes y el 54% de los(as) estudiantes del CURLA. Por el contrario el 61% de los y las estudiantes del CURVA considera que el nivel alcanzado es *bueno*. (Ver figura 16).

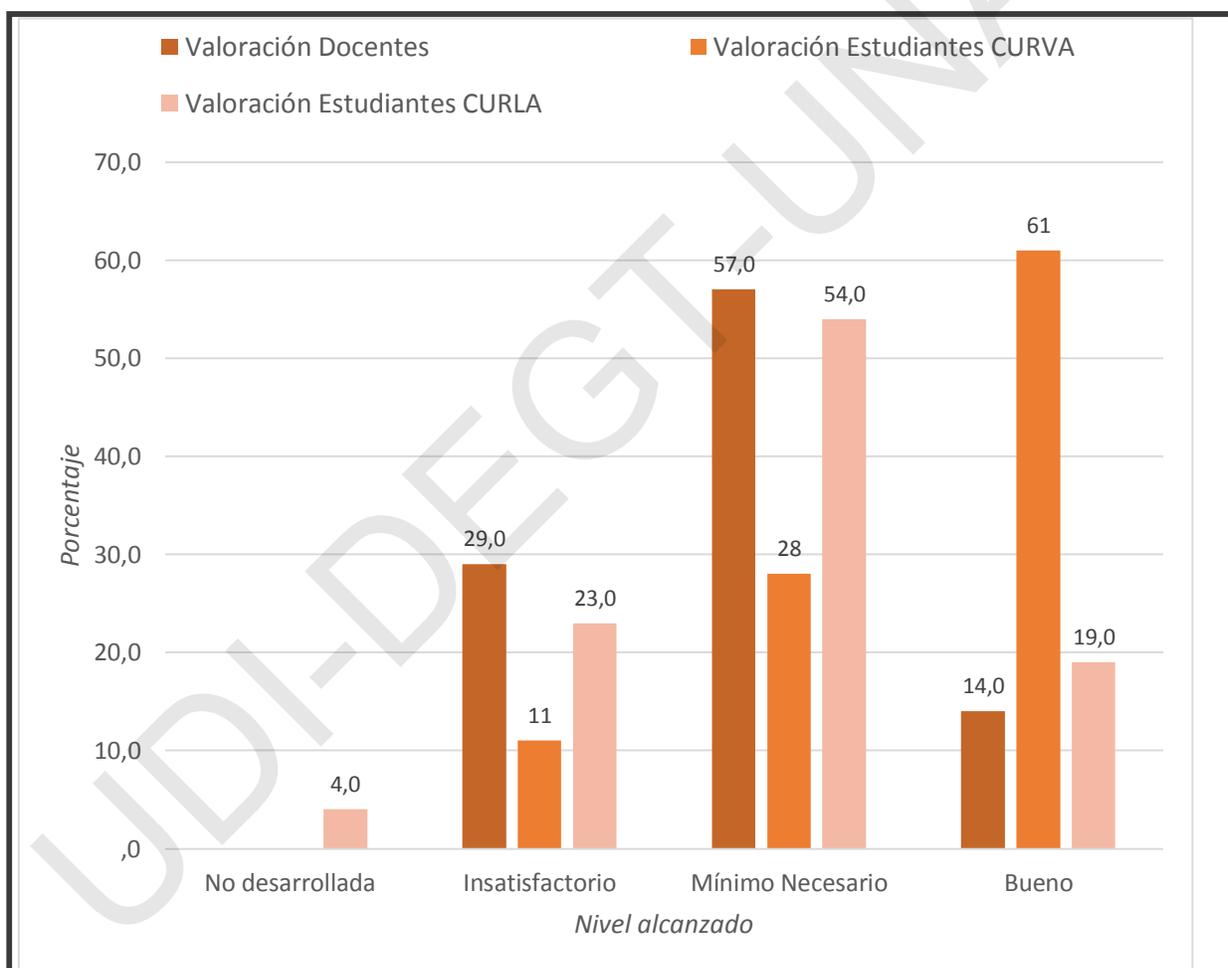


Figura 16. Valoración de los(as) Encuestados(as) sobre Capacidad en los(as) Estudiantes de Identificar Problemas y Formular Preguntas

Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios para docentes y estudiantes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Manejo Metodológico

Dentro de ésta área se consideraron niveles de competencias para: identificar la fundamentación teórica, formular objetivos de la investigación, diferenciar entre los objetivos generales y los específicos, diferenciar entre un estudio cualitativo y un estudio cuantitativo, identificar las categorías de análisis o las variables de interés para el estudio, conceptualizar y operacionalizar variables o categorías de análisis a estudiar, identificar la población de estudio, elaborar el marco muestral, delimitar las unidades de análisis, diseñar técnicas o estrategias de recolección de datos o información y utilizar los criterios de validez, confiabilidad y estandarización requeridas en la elaboración de instrumentos de investigación.

En referencia a todos estos elementos, se obtuvo como resultado que el 86% de los(as) docentes consideran que en ésta área los(as) estudiantes sólo han alcanzado un nivel *mínimo necesario*, coinciden en esto las valoraciones del 50% de los y las estudiantes encuestados(as) en el CURLA, mientras que los(as) estudiantes del CURVA en un 67% opinan que su nivel de competencias es *bueno*.

Procesamiento de Información

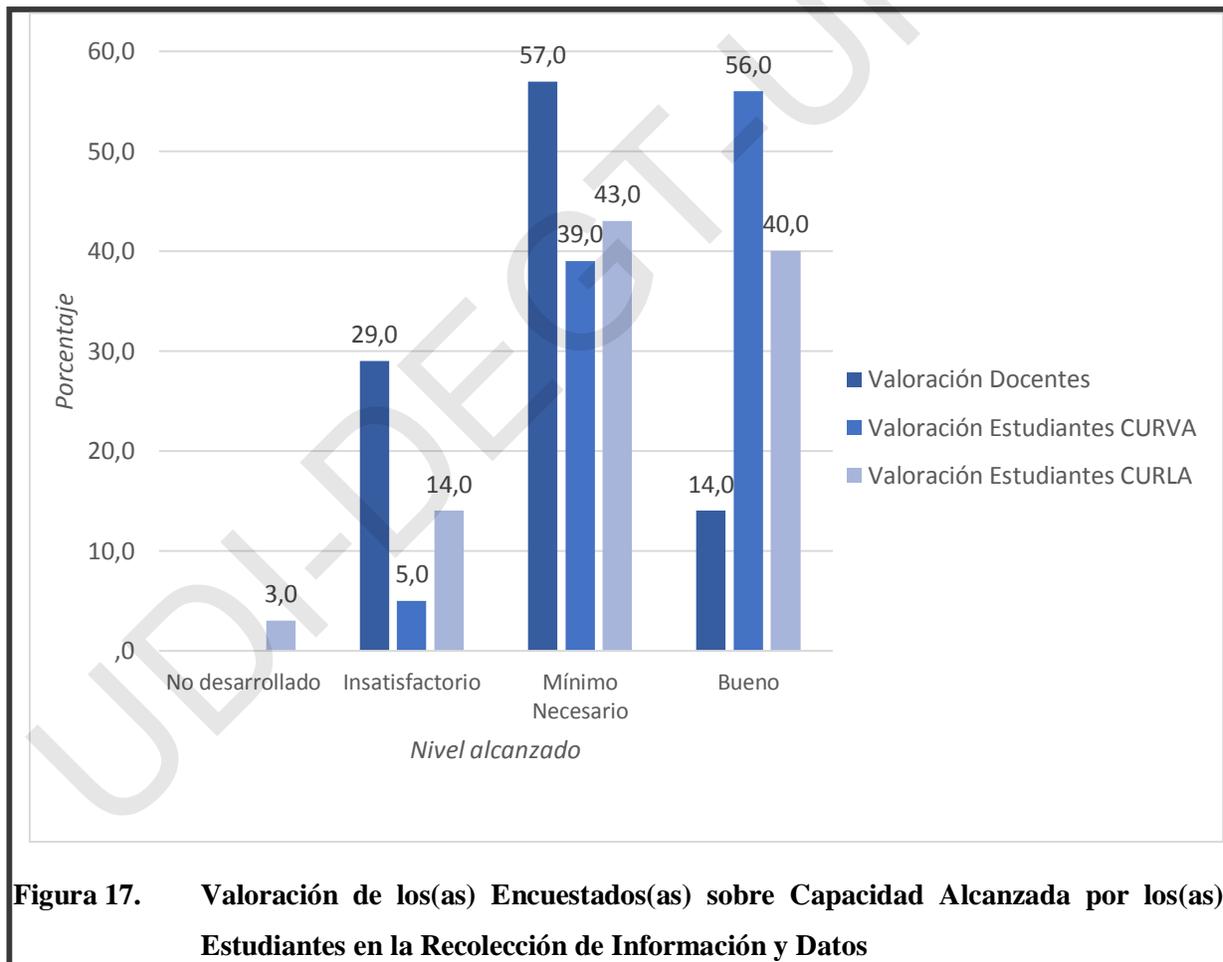
Esta área se subdividió en dos bloques de competencias:

- a) Recolección de Información y Datos: Se incluyeron aquí niveles de competencias de los(as) estudiantes para buscar información en libros y revistas, buscar información en revistas electrónicas indexadas públicas y privadas, buscar información en bases electrónicas de datos indexadas, elaborar fichas bibliográficas, distinguir entre fuentes de consulta científicas y no científicas y elaborar marcos de referencia.

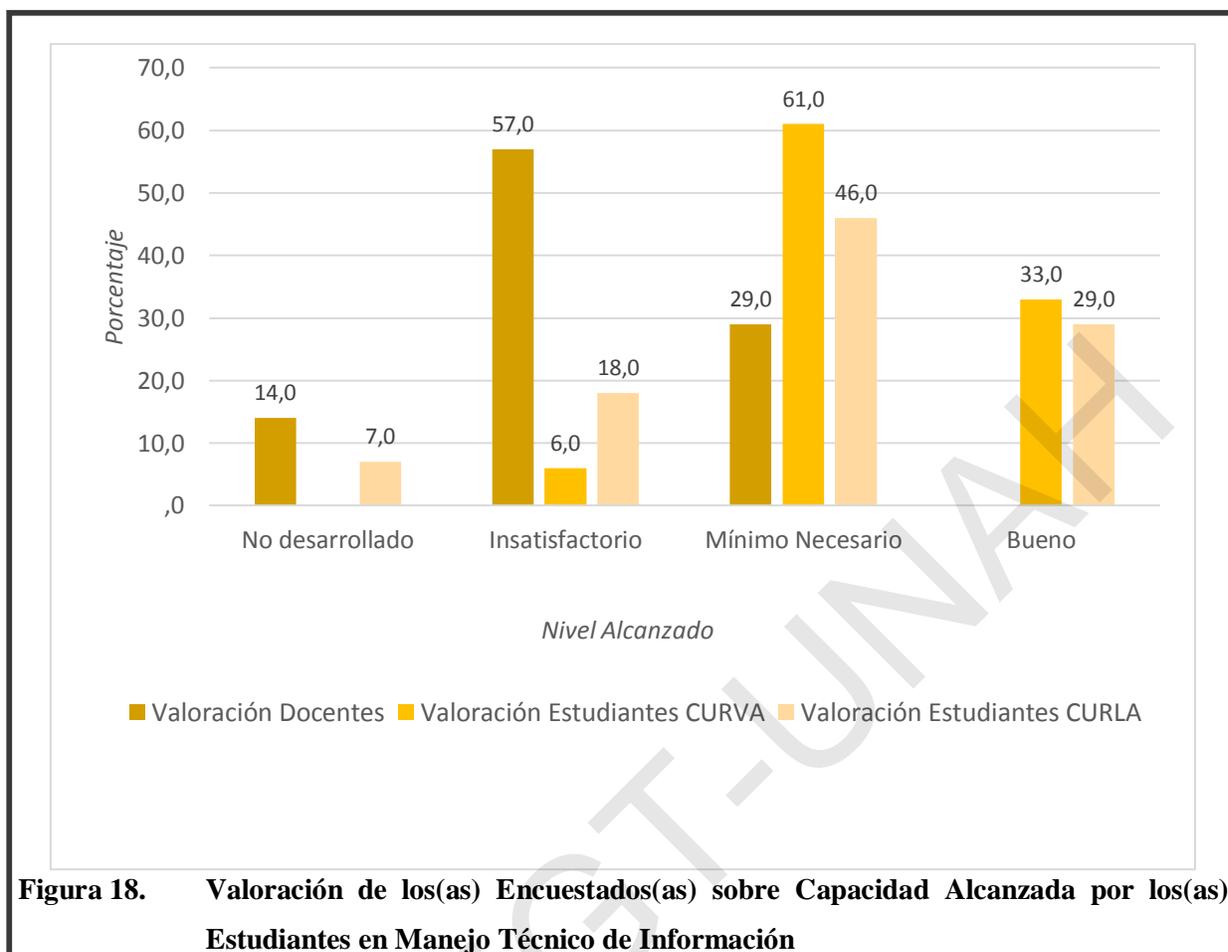
Como en los casos anteriores, siguen prevaleciendo las valoraciones de un nivel *mínimo necesario* de competencia alcanzada, según el 57% de los(as) docentes y el 43% de los(as) estudiantes del CURLA. De igual forma los estudiantes del CURVA, en porcentaje mayoritario, continúan valorando como *bueno* su nivel de competencia alcanzado, como se observa en la figura 17.

- b) Manejo Técnico: Éste bloque de competencias incluye: Uso de procesadores de texto básicos, uso de hojas de cálculo para hacer procesamiento estadístico, manejo de gestor bibliográfico, navegación en internet, programas de análisis estadístico para tabular, procesar y analizar información, elaborar gráficos y tablas en relación a los objetivos de investigación, describir e interpretar cuadros de gráficos, manejo de bases de datos, manejo básico de una segunda lengua, elaboración de cronogramas de trabajo.

Para el 57% de lo(as) docentes las competencias de los estudiantes en éste campo son *insatisfactorias*. Mientras que para los(as) estudiantes el nivel alcanzado es el *mínimo necesario* (61% de estudiantes del CURVA y 46% de estudiantes del CURLA).



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios para docentes y estudiantes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios para docentes y estudiantes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Capacidad para Comunicar Resultados

Las competencias incluidas en ésta sección también fueron divididas en dos ramas:

- Comunicar Resultados en forma Escrita: Incluyó aspectos que el estudiante debe desarrollar para la comunicación escrita de resultados de una investigación, como: Redactar en el lenguaje de la ciencia, describir, analizar, dividir y sintetizar información científica, redactar el reporte de investigación con base en la estructura correspondiente al medio de divulgación, aplicar las reglas de ortografía, gramática y redacción al escribir el reporte de investigación, presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación e identificar qué es significativo presentar en los anexos de una investigación.

Entre los porcentajes más altos de respuesta, se obtuvo que el 43% de los(as) docentes consideran que el nivel alcanzado por los(as) estudiantes en este tipo de competencias es el *mínimo necesario* (el resto porcentual de profesores(as) distribuye sus opiniones entre los niveles *insatisfactorio*, 29%, *no desarrollado*, 14% y *bueno*, 14%).

Los(as) estudiantes del CURLA coinciden en ésta calificación en un 47%. Los(as) estudiantes del CURVA en un 50%, valoran como *bueno* el nivel de logro en éstas competencias.

- b) Comunicar Resultados en forma Oral: En ésta rama se evaluó la capacidad de argumentación oral y la competencia para presentar en eventos científicos un informe de investigación en forma clara y precisa.

El 43% de los(as) docentes creen que el nivel de logro de ésta competencia en sus estudiantes es *insatisfactorio*. El 61% de los(as) estudiantes del CURVA consideran que la capacidad alcanzada es *bueno*, mientras que en el CURLA el 44% de los(as) estudiantes valoran como *mínimo necesario* el nivel alcanzado en la competencia de comunicación oral de resultados.

Responsabilidad y Conducta Ética

En este apartado se evaluaron competencias para: identificar y cumplir los derechos de propiedad intelectual, predecir, reconocer y ponderar los riesgos y beneficios del proyecto para otros, reconocer la responsabilidad de la manipulación de los datos, presentar una lista de las fuentes consultadas con base en un formato de referencia para dar crédito a los autores en el texto (APA, Vancouver, etc.).

En esta área de competencias, las respuestas mayoritarias fueron: Un 43% de los(as) docentes consideran que el nivel alcanzado es *insatisfactorio* y otro 43% del mismo grupo de encuestados(as) lo valoran como *mínimo necesario*. Los(as) estudiantes del CURVA por su parte, en un 55% ven su nivel de competencia como *bueno*, y en el CURLA el 40% de los(as) estudiantes lo evalúan como *mínimo necesario*.

Capacidad de Trabajo en Equipo

Éste bloque de competencias se formó por competencias para: la comunicación efectiva, la capacidad de organizar investigaciones, la tolerancia a otros puntos de vista y a la interdisciplinariedad, asumir y cumplir responsabilidades con calidad y tiempo.

La valoración de un 71% de los(as) docentes sobre el nivel de logro alcanzado por los(as) estudiantes en este tipo de competencias, continúa siendo del nivel *mínimo necesario*, incluso un 29% de los(as) docentes lo considera *insatisfactorio*. Por otro lado, la mayoría de los(as) estudiantes evalúan su nivel de competencia alcanzado como *bueno* (el 72% de los(as) estudiantes del CURVA y el 55% de los(as) estudiantes del CURLA). (Figura 19).

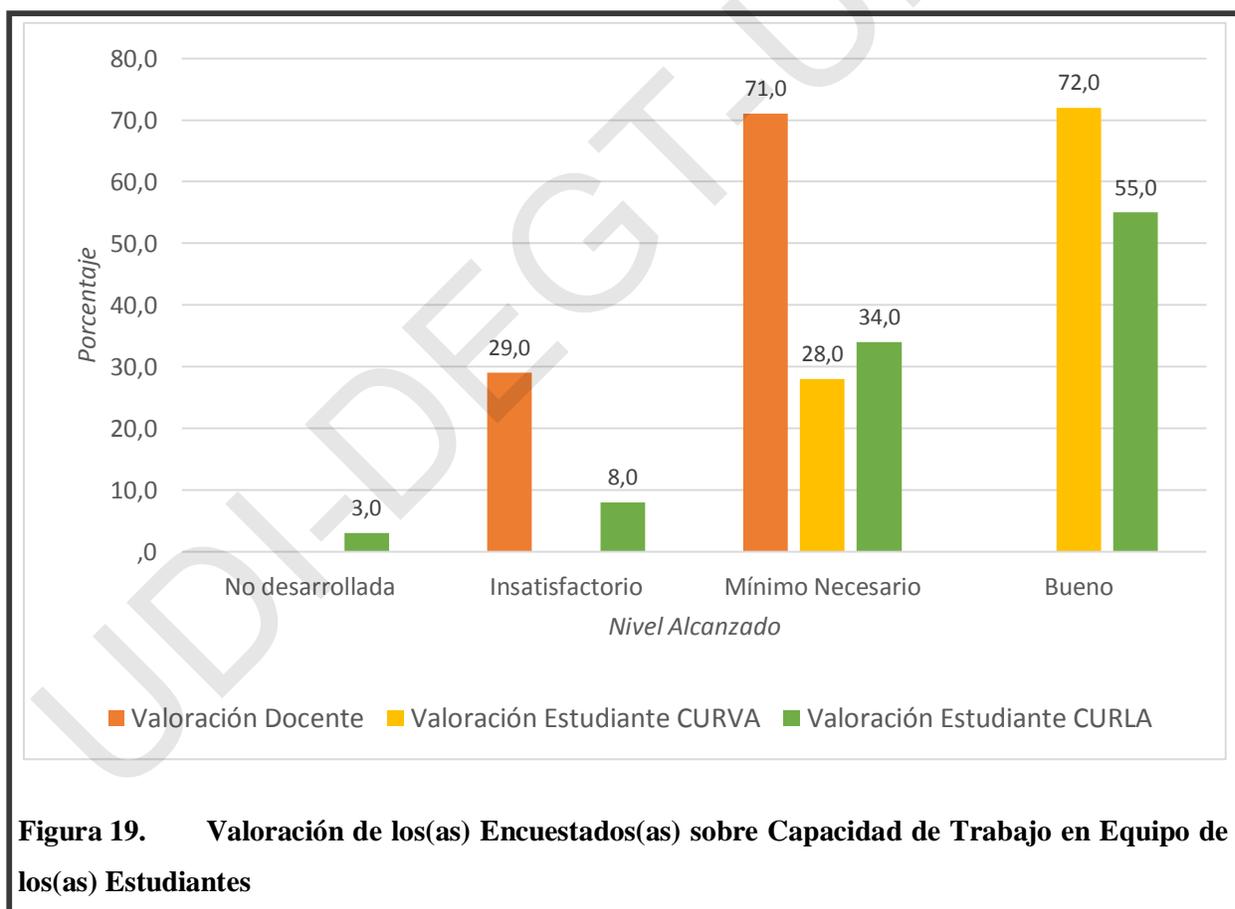


Figura 19. Valoración de los(as) Encuestados(as) sobre Capacidad de Trabajo en Equipo de los(as) Estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios para docentes y estudiantes “La enseñanza de la investigación en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) de la UNAH, 2014”.

Sintetizando el análisis de resultados referente a las competencias investigativas desarrolladas con las asignaturas de investigación, se concluye que según los(as) docentes en un promedio de 52%, las competencias investigativas desarrolladas por los(as) estudiantes son, en términos generales, las *mínimas necesarias*, agudizándose hasta niveles insatisfactorios en áreas específicas que tienen que ver con el procesamiento de información (específicamente en lo que se refiere al bloque de manejo técnico, es decir, el manejo de diversos softwares y el uso de internet), así mismo valoran como insatisfactorias las capacidades de los(as) estudiantes para comunicar resultados, sobre todo en forma oral.

Los(as) estudiantes también en su mayoría (en promedio 56%) autoevalúan sus competencias, en niveles: Mínimo necesario, insatisfactorio y no desarrollado; en promedio, sólo un 44% de los(as) estudiantes valora como “bueno” su nivel de logro. Se encuentran en mayor concordancia con la evaluación que hacen los(as) docentes, los(as) estudiantes del CURLA, identificando sus mayores flaquezas siempre en aspectos que tienen que ver con el procesamiento de la información y la comunicación de resultados de una investigación.

Durante la lectura de resultados fue evidente que la tendencia a evaluar las competencias en investigación no se acercaron al nivel “alto” de la escala de respuestas, por eso se puede afirmar que todas las áreas de competencias investigativas muestran la necesidad de ser reforzadas.

5.2 RESUMEN DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

- El 72% de los(as) docentes que enseñan investigación, poseen la maestría como máximo grado académico, 14% tiene doctorado y 14% tiene licenciatura.
- El 57% de los(as) docentes obtuvo su último título de una universidad privada, la Universidad Tecnológica de Honduras (UTH).
- El 57% de los(as) profesores(as) universitarios, no ha cursado el diplomado en Investigación Científica ofrecido por la DICU.

- El 29% de los(as) profesores(as), ha recibido otras capacitaciones específicas que aportan al mayor conocimiento del área de investigación.
- El 57% de los(as) docentes se ha capacitado sobre todo en formación pedagógica universitaria y en menores porcentajes en el área de investigación.
- 57% de los(as) profesores(as), no forman parte de alguna red académica de investigación o de instancias académicas que desarrollen investigación.
- El 29% de docentes han participado como expositores o ponentes en congresos de investigación científica, el restante 71%, lo ha hecho sólo como espectador u organizador.
- El 43% de los(as) docentes posee la categoría docente de profesor Titular II.
- 86% de los(as) docentes tiene una jornada de trabajo completo.
- La experiencia docente o sus años de antigüedad en el servicio docente universitario, es de 15 años en promedio.
- La experiencia docente en la enseñanza de asignaturas de investigación es de 8 años en promedio.
- En cuanto a número de proyectos de investigación asesorados, el 57% de los docentes indicó que no ha asesorado proyectos en los últimos cinco años.
- En relación al número de publicaciones de artículos científicos realizados en los últimos 5 años, el 57% de los(as) docentes expresó que no ha hecho publicaciones.
- 86% de los(as) profesores(as), destacó como la instancia de investigación al interior de la UNAH más conocida, a la Dirección de Investigación Científica (DICU, ahora DICyP).

- El 100% de los(as) catedráticos universitarios, expresó no contar con facilidades financieras para desarrollar investigación.
- El 86% de los(as) docentes considera que sus niveles de conocimiento en la mayoría de los contenidos de investigación, son altos (según análisis tipo escala). El 14% se considera con niveles medios o bajos de conocimientos, en contenidos que tienen que ver con: *Muestreo, enfoques dentro de la investigación* (contenidos orientados a conocer las posturas epistemológicas de la investigación), *pruebas estadísticas, operacionalización de variables o categorías de análisis, construcción del marco metodológico, análisis de la información recolectada y elaboración de informes de investigación.*
- Un 14% de docentes consideraron su nivel de conocimiento bajo en temáticas como: *Sistematización de la información, elaboración de marco teórico y pruebas estadísticas.*
- 86% de los(as) profesores(as) considera que cubre o enseña todos los contenidos de investigación requeridos en las asignaturas de ésta área. Por su parte, un 14% evidenció que hay un 38% de contenidos de la lista presentada, que no logra impartir, tales como: *Enfoques dentro de la investigación, sistematización de la información, elaboración de marco teórico, operacionalización de variables o categorías de análisis, elaboración de los instrumentos de investigación, pruebas estadísticas, elaboración de informes de investigación y presentación de informes de investigación.*
- 100% de estudiantes del CURVA coinciden en señalar que en sus clases sólo están recibiendo un 24% de los contenidos enlistados. En el CURLA, en promedio un 97% de los(as) estudiantes del CURLA deja entrever que sólo un 38% de los contenidos se están abordando con mayor énfasis.
- Los contenidos que los(as) estudiantes (en promedio 99% del CURVA y 96% del CURLA), recuerdan haber estudiado en su clase de investigación, con mayor énfasis, son sobre todo, los que tienen que ver con la introducción a la investigación, tales como: *¿Qué es investigación?, Definición del tipo de investigación, elaboración del planteamiento del*

problema, elaboración de preguntas de la investigación, construcción de objetivos de la investigación.

- Si se comparan las respuestas de los(as) estudiantes por Centro Universitario, se evidencia que en el CURVA se enseñan o refuerzan temas que en el CURLA no, o viceversa. Por ejemplo, mientras los(as) estudiantes del CURLA en altos porcentajes (que en promedio equivale a un 95%), señalan haber estudiado contenidos como: *¿Qué son las hipótesis?, tipos de hipótesis, elaboración de hipótesis, operacionalización de variables o categorías de análisis;* los(as) estudiantes del CURVA en cambio, evidencian haberlos estudiado en un bajo porcentaje (en promedio un 47%).
- En promedio 52% de los(as) docentes, consideró que sus alumnos(as) tienen un *nivel mínimo necesario* en competencias investigativas (tales como: Capacidad de identificar problemas y formular preguntas; Manejo metodológico; Procesamiento de Información –Recolección de información y manejo técnico de los datos–; Capacidad para comunicar resultados – Escrita y oral–; Responsabilidad y conducta ética; Capacidad de trabajo en equipo), adquiridas como producto de sus clases de investigación. Un promedio de 33% de los(as) profesores(as) indicó que el nivel de competencias alcanzado es *insatisfactorio*.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

6. CONCLUSIONES

Con éste estudio fue posible visualizar las características académicas y laborales de dos docentes en el Centro Universitario Regional del Valle del Aguán (CURVA) y cinco docentes del Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) que imparten asignaturas de investigación, éstas características, además, de describir a la población en estudio, contribuyeron a determinar algunas de las necesidades de los(as) docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación.

1. En las características académico-laborales identificadas, destaca que un 84% de los(as) docentes posee el grado académico mínimo requerido para desempeñarse en la carrera docente universitaria, de igual forma la mayoría cumplen con los requisitos básicos en cuanto a capacitación pedagógica se refiere, y además casi en su totalidad (exceptuando a una docente que es contratada por hora), cubren una jornada de trabajo completa lo que indica que sus responsabilidades dentro de la institución deberían ir más allá de su dedicación formativa, pues según las leyes de educación superior y de la UNAH, el docente con jornada de trabajo completa debe dedicar parte de sus horas laborales a actividades de investigación y extensión.
2. Se llegó a identificar que, en los(as) docentes estudiados(as), existen fuertes debilidades de capacitación, trayectoria y actual desempeño en el área de la investigación estrictamente hablando. Esas debilidades se deducen a través del análisis de algunos de los indicadores empleados en el instrumento de investigación orientados a indagar éste aspecto de la vida académica-laboral del(a) docente que enseña investigación.

Por ejemplo: Cuando se les consultó sobre capacitaciones recibidas en investigación; con respecto a si pertenecían a organizaciones o comunidades académicas o de investigación; en relación a su participación como expositores en congresos de investigación científica, entre otros elementos como la cantidad de artículos científicos publicados o el tiempo de dedicación a la investigación; se obtuvo que en mínimos porcentajes, los(as) docentes se vinculan de forma profunda con estos aspectos.

3. Al comparar a los(as) docentes por centro universitario regional, hay en ambos, ciertos elementos académico-laborales que destacan positivamente en cuanto a la medición de la formación y experiencia en investigación de algunos(as) de ellos(as), es decir, aspectos que contribuyen a elevar su perfil como profesores en el área de la investigación.

Por ejemplo: Los(as) profesores(as) del CURVA que enseñan investigación, en su totalidad, han recibido capacitaciones/diplomados que la misma UNAH ofrece para ampliar la formación en éste ámbito. Por su parte, todos(as) los(as) docentes del CURLA poseen un posgrado como grado académico mínimo (una de las docentes incluso posee un doctorado) y de ellos(as), dos se encuentran asociados(as) a redes de investigación científica, lo que indica que el perfil académico de un 42% de los(as) docentes que se desempeñan en estos centros universitarios, no está del todo alejado de la práctica investigativa.

4. Al analizar las necesidades prescritas y sentidas en los(as) docentes que enseñan investigación se descubrieron áreas de formación en investigación que ameritan un mayor reforzamiento, pues los docentes se evaluaron con conocimientos “bajos” y “medios” (remitirse a la Figura 16) en el manejo de ciertas áreas del proceso investigativo, como:

- Enfoques dentro de la investigación (epistemología de la investigación)
- Sistematización de la información para la construcción de un marco teórico
- Elaboración de un marco teórico
- Operacionalización de variables o categorías de análisis
- Construcción del marco metodológico
- Muestreo
- Análisis de la información recolectada
- Pruebas estadísticas
- Elaboración de informes de resultados de la investigación.

5. Los(as) docentes, en un 86%, calificaron sus niveles de conocimiento como *altos* en la mayoría de los contenidos que se les presentaron. Con esto, indican que tienen el manejo conceptual o teórico (o académico-intelectual) de lo que es la investigación, aspecto que finalmente sólo se ve reflejado en su labor de docencia en la enseñanza de la investigación

y no al 100% en su dedicación a la investigación y en la adquisición de experiencia en ésta área propiamente dicha.

6. Determinar las razones del por qué el(la) docente universitario(a) no dedica mayor tiempo a la investigación, requeriría un estudio aparte, pese a ello, con esta investigación se lograron diagnosticar dos elementos que pueden contribuir a la discusión y que podrían categorizarse como necesidades sentidas de los(as) docentes: Primero, que el 100% de los docentes expresó como un obstáculo la falta de facilidades financieras para dedicarse a la investigación y segundo, en su mayoría, demostraron un desconocimiento de instancias que promueven y apoyan procesos de investigación dentro de la UNAH.
7. En cuanto al desarrollo de competencias en investigación, como parte de la medición de necesidades prescritas, se descubrió que el nivel de logro alcanzado en las asignaturas, es el *mínimo necesario*. Este aspecto se indagó a través de valoraciones de docentes como de estudiantes; ambas poblaciones coinciden en evaluar en ese nivel, las competencias investigativas adquiridas por los(as) estudiantes en sus clases, tomando en cuenta que éstas parten del proceso de enseñanza aprendizaje orientado por los(as) profesores(as).

Esto deja entrever que, aunque tanto docentes como estudiantes se evalúen con niveles de conocimientos sobre todo medios y altos en contenidos de investigación, cuando se trata de visualizar si esos conocimientos pueden ser aplicados hábilmente (o si pueden ser manejados a nivel de competencias investigativas), se perciben debilidades en su manejo. Esto apunta a que hace falta (además de profundizar en el aspecto teórico de la investigación) concentrar mayores esfuerzos para que la enseñanza de éstas áreas pasen de un nivel sobre todo teórico, a un nivel práctico y operativo de la ejecución de un verdadero proceso de investigación.

Sin embargo, en el análisis de estas valoraciones se debe tomar en cuenta que según las normas prescritas, las asignaturas de investigación cuentan con pocas unidades valorativas en relación al pensum académico de las carreras, lo que implica un escaso tiempo de interacción entre docentes y estudiantes, razón por la cual no es sencillo lograr que el(la) estudiante profundice

en los diferentes contenidos y que a la vez pueda contar con un asesoramiento más continuo en la ejecución de sus trabajos de campo o de sus protocolos de investigación.

Es pertinente además mencionar, que la población tomada para éste estudio, la representan en su mayoría, estudiantes que están apenas incursionando en su primera asignatura de investigación, aspecto que influye en ésta categorización de competencias investigativas “mínimas”.

8. Ambas evaluaciones realizadas sobre las competencias investigativas alcanzadas por los estudiantes (donde se obtuvieron valoraciones de los(as) docentes, como por parte de los estudiantes), encuentran dos puntos coincidentes para catalogar como “nivel de logro insatisfactorio” el desarrollo de competencias que tienen que ver con:
- El procesamiento de información (Recolección de información o datos y el manejo técnico de programas o softwares) y,
 - La capacidad para comunicar resultados de una investigación.

Estas valoraciones van en consonancia con el resultado que se obtuvo, referente a los contenidos que los(as) estudiantes han aprendido en sus clases de investigación, donde se identifica que en sus clases de investigación se imparten más los temas que se relacionan con la parte introductoria o preparatoria de un proceso de investigación, es decir, con la etapa del planteamiento del problema. Indicando con esto que, en las asignaturas donde se enseña investigación no se está profundizando en la parte operativa, técnica, metodológica y concluyente (sustentación) de una investigación.

CAPÍTULO VII
PROPUESTAS
DE SOLUCIÓN A LA
PROBLEMÁTICA
ENCONTRADA

7.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo es consecuencia del análisis de resultados, una vez que se identificaron los principales hallazgos de la investigación y que se diagnosticaron los problemas que de forma concluyente aportan al análisis de la problemática que vive la UNAH en relación a la prioridad que se le está dando al eje de investigación no sólo como actividad propia de los investigadores, sino también en relación a la búsqueda de mejoras en la calidad educativa de la educación superior.

La pertinencia de brindar propuestas a ésta problemática, se circunscribe al actual proceso de reforma de la UNAH, que actualmente, se orienta en gran medida al desarrollo de competencias investigativas en los principales actores del proceso de enseñanza aprendizaje (docentes y estudiantes), como se plantea en el nuevo modelo educativo (situación que fue ampliamente discutida en los dos primeros capítulos de éste trabajo).

El fin de ésta investigación fue describir la situación de los(as) docentes que enseñan investigación en cuanto a sus características académicas y laborales, así como analizar las necesidades prescritas y sentidas que se les presentan en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en su trayectoria en el área de la investigación.

Con el interés de transitar de lo meramente descriptivo, hacia un nivel propositivo y como un aporte a la discusión de propuestas que lleven a generar proyectos de mejora y de solución a los problemas que enfrentan los(as) docentes que se dedican a la enseñanza-aprendizaje de la investigación, se plantea éste capítulo.

7.2 OBJETIVO

Proponer ideas estratégicas y concretas encaminadas a resolver las necesidades que se identificaron en los(as) docentes durante su proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación, con el fin de mejorar su vinculación docencia-investigación y de contribuir a mejorar la calidad formativa en investigación.

7.3 PLANTEAMIENTO Y DISCUSIÓN DE PROPUESTAS FRENTE A LOS PRINCIPALES PROBLEMAS ENCONTRADOS CON LA INVESTIGACIÓN

Propuestas en relación a las características Académicas de los(as) docentes que enseñan investigación

1. *A partir de los contenidos de investigación que en este estudio se mostraron como débiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje:*
 - a. *Epistemología de la investigación*
 - b. *Sistematización de información para elaboración de marco teórico*
 - c. *Elaboración de marco teórico*
 - d. *Operacionalización de variables*
 - e. *Construcción del marco metodológico*
 - f. *Muestreo*
 - g. *Análisis de la información*
 - h. *Pruebas estadísticas*
 - i. *Elaboración de informes*

Se deben crear programas específicos de capacitación docente y estudiantil que orienten al aprendizaje y manejo práctico de éstas áreas de la investigación. Ante los programas ya existentes, es necesario implementar mecanismos dinámicos de capacitación docente.

Las capacitaciones deben planificarse de tal forma que brinden alguna prioridad a docentes de centros regionales y además deben estar enfocadas no sólo en la dotación de elementos cognoscitivos y prácticos para el desarrollo de un proceso de investigación, sino que también, enfatizar en la pedagogía y didáctica de la investigación, precisamente porque se estaría tratando con docentes que no sólo practican o buscan practicar la investigación, sino que además la enseñan.

Por otra parte, es importante que la UNAH promueva que los docentes-investigadores discutan sus trabajos en espacios de debate más amplios. Los resultados, metodologías y problemas de

investigación planteados en las capacitaciones, deben ser expuestos a toda la comunidad universitaria.

Las capacitaciones tendrían así un sentido más práctico e interactivo. Cuando un investigador saca a relucir las dificultades que tuvo a la hora de aplicar una metodología para resolver un problema planteado desde la ciencia, y se discuten con otros profesionales universitarios y estudiantes, la investigación se convierte en un proceso de aprendizaje mutuo para el investigador, porque puede recibir observaciones de su trabajo, y para los oyentes porque detectan lo que deben evitar en caso que emprendan una investigación.

Aunque el diseño de capacitaciones es importante, también debe recordarse que la investigación tiene mucho del concepto “aprender haciendo”, por tanto, si no se estimula la práctica investigativa, difícilmente, docentes o alumnos, podrán renovar o mejorar sus destrezas en la investigación.

- 2. Los órganos o instancias de la UNAH encargados de la gestión de la investigación, deben crear espacios permanentes de participación y socialización del trabajo docente vinculado a la enseñanza-aprendizaje de la investigación.*

Sería conveniente que se dé seguimiento al trabajo de los(as) docentes que se dedican a la enseñanza de la investigación, es decir, la evaluación de su desempeño, los productos de sus cursos y su llamamiento a incorporarse ineludiblemente a proyectos reales de investigación, por la naturaleza de las clases que imparten o por lo planteado en el nuevo modelo educativo de la UNAH que enfatiza en la investigación como fundamento básico de la educación superior. Este aspecto contribuirá a fortalecer su formación académica en términos de competencias investigativas.

Las instancias de gestión de la investigación tienden a promover y dar prioridad sólo a los profesionales que se denominan o categorizan estrictamente como investigadores(as), éste es un esquema que debe ampliarse en éstas instancias, se debe ir incorporando la imagen de que todo

docente universitario es un investigador y que éste puede incorporar a sus estudiantes a ese proceso.

Aunque la separación entre docencia e investigación se hace más a menudo de lo que debería ser, los institutos de investigación deberían comenzar por vincularse más con los docentes de aquellas carreras que por su propio pensum académico se orientan en mayor medida a la investigación, y sobre todo con las asignaturas específicas de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

3. Los docentes que enseñan investigación podrían formar redes, organizaciones o comunidades de docentes en ésta área, para permitirse la permanente interacción, intercambio y actualización de conocimientos y experiencias en ésta esfera de la carrera docente universitaria.

Esta propuesta se plantea debido a que se encontró que los(as) docentes que enseñan investigación en su mayoría no pertenecen a redes o comunidades científicas. En la formación de estas redes cumple un papel decisivo la política universitaria hacia la ampliación o suscripción de convenios de cooperación con instituciones de investigación pública y privada, nacional y extranjera. Estos convenios deben hacer énfasis en programas de intercambio o de movilidad académica para docentes de centros regionales y no solo para los que tengan acceso al aparato burocrático de Tegucigalpa.

En Centroamérica hay muchas redes o comunidades académicas a las cuales los docentes podrían integrarse, sobre todo en los tiempos en que el internet se extiende y las comunicaciones son más sencillas.

Las facultades, por otro lado, deberían crear una política dirigida a fomentar la creación de grupos de investigación, organizados alrededor de líneas de investigación concretas, en los departamentos o en las carreras. Estos grupos, a su vez, podrían convertirse en gestores directos de ayudas para la investigación o de contactos para crear redes académicas nacionales e internacionales.

Un aspecto que debe trabajarse es la vinculación orgánica con otras entidades nacionales que tienen una orientación hacia la investigación (Instituto Hondureño de Geografía, Instituto Hondureño de Antropología e Historia, Instituto Nacional de Estadística, entre otros). Algunas de estas instituciones tienen mucha experiencia en la organización de programas de investigación para determinados campos de estudio o gozan de canales eficaces para entablar relaciones con entidades investigadoras de otros países. Al mismo tiempo, este conocimiento generado suele ser de inmediata aplicación y de trascendencia para la puesta en marcha de políticas públicas y de desarrollo del país.

En la creación de estas comunidades es también importante la vinculación con órganos de publicación extranjeros, la participación constante en congresos académicos regionales, nacionales e internacionales; el acceso por medio de las TIC-I a medios especializados de investigación de otras Universidades.

Las redes o la integración de comunidades científicas más amplias son esenciales para actualizar el conocimiento, conocer lo que se discute en algunos círculos de investigación especializados, y así mejorar las capacidades en cuanto a la discusión que se da alrededor de las bases epistemológicas de la ciencia (enfoques de investigación, que como se mencionó es una de las áreas en las que los(as) docentes manifestaron tener algún tipo de debilidad). A lo que se debe añadir que cuando hay grupos, redes o comunidades, es notorio el aumento de la producción de artículos científicos.

En cuanto a las características laborales de los(as) docentes que enseñan investigación

- 4. Es necesario definir un perfil para el docente que enseña investigación, basado en las competencias investigativas que debe reunir éste(a) docente.*

Ya el estatuto del docente universitario establece algunos requisitos para ingresar a la carrera docente del nivel de educación superior, sin embargo, esto no basta para establecer qué tipo de docente se desempeñará en las áreas específicas del conocimiento.

El(la) docente dedicado(a) a la enseñanza de la investigación debe cubrir requerimientos que lo identifiquen con un perfil académico-profesional vinculado a los niveles cognoscitivos y prácticos de la investigación científica, pues como ya ha sido señalado por múltiples autores(as), la enseñanza-aprendizaje de la investigación se construye no sólo con los elementos teóricos, sino con la práctica investigativa ejercida tanto por los(as) docentes, como por sus estudiantes.

Al respecto, vale la pena retomar la cita de Morales, O., García, A., Rincón, A., & Romero, J., (2005) que ayuda a éste análisis y que señala: “Sólo un docente que realmente investigue tendrá la credibilidad, por su experiencia, para la enseñanza de la investigación. La misma experiencia le dará la sabiduría para enseñar” (p. 223).

En la definición de éste perfil deberán tomarse en cuenta ciertos criterios que definan la hoja de vida de un(a) docente vinculado(a) en alguna medida con el campo de la investigación científica, aunque fuese en sus niveles mínimos, tales como:

- Poseer especialización o algún posgrado directamente relacionado con el campo de la formación en investigación.
- Haber recibido cursos, talleres, capacitaciones o diplomados en metodología de la investigación o afines.
- Haber recibido cursos, talleres o diplomados orientados a la pedagogía y didáctica de la investigación.
- Determinar la cantidad de investigaciones desarrolladas a nivel individual.
- Determinar la cantidad de proyectos de investigación colectivos en los que ha participado.
- Determinar la cantidad de artículos científicos publicados.
- Determinar el número de participaciones que ha tenido como exponente en congresos científicos o cualquier evento afín.

5. *Debería establecerse como requerimiento obligatorio, que los o las docentes que impartan asignaturas que tengan que ver con la enseñanza o formación en investigación, cuenten con suficiente formación académica en ésta área.*

Aquí la Maestría en Metodologías de la Investigación Económica y Social puede jugar un papel preponderante en la formación profesional de dichos(as) docentes, sobre todo en los que se vinculan a las ramas de la economía y la sociología.

A su vez, y en colaboración con las facultades, la UNAH debería diversificar las opciones de formación en investigación, generando nuevas ofertas académicas en maestrías, diplomados, seminarios, talleres, cursos vacacionales, entre otros, siempre orientados a ampliar la formación en competencias investigativas, para que se adecúen más específicamente a los intereses científicos de cada docente y de cada facultad.

En cuanto a las necesidades prescritas de los(as) docentes que enseñan investigación

6. *Las diferentes carreras universitarias podrían revisar los programas curriculares relacionados con asignaturas de formación en investigación y reformar la estructura de las mismas.*

Para cumplir con el papel que demanda la ley orgánica de la UNAH y el nuevo modelo educativo, que pretenden innovar, promover y desarrollar la investigación, es necesaria la revisión y redefinición de diseños curriculares de asignaturas enfocadas en éste campo, y a manera de incentivar en la universidad la “formación en y para la investigación”, que además forma parte de uno de los paradigmas actuales en la educación superior a nivel mundial, se debe pensar en darle un mayor número de unidades valorativas a este tipo de cursos o asignaturas y revisar que la formación que se ofrezca sea integral y no fragmentada.

Para el caso, se observó que las asignaturas de investigación de las carreras estudiadas en el CURLA, sólo cuentan con 2 unidades valorativas, aspecto que se traduce en un escaso tiempo de para impartir y aprender la asignatura.

Un componente esencial de toda asignatura de investigación es la práctica, la cual debe suponer una buena parte de las horas-clase. En esta revisión la Dirección de Postgrados debe involucrarse para que haya coherencia con la oferta académica de la UNAH en materia de fortalecer las capacidades investigativas.

En cuanto a las necesidades sentidas de los(as) docentes que enseñan investigación

7. *La UNAH debe dar prioridad a un proceso de extensión de cada una de las instancias de gestión y ejecución de la investigación científica, en los centros universitarios regionales.*

Esto con el fin de ampliar la cobertura de programas, proyectos y becas de investigación en cada uno de los centros universitarios regionales. De esa forma se evitará el desconocimiento y la centralización de información vinculada a estos aspectos y que se promueven sobre todo, desde la Dirección de Investigación Científica de la UNAH y desde los institutos de investigación. Así se estaría evitando que las comunidades académicas (docente y estudiantil) de las diferentes regiones del país se sientan excluidas.

Si bien lo ideal sería que las instancias de investigación de la UNAH abrieran oficinas regionales, la siempre presente problemática financiera lo impiden a corto plazo. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC-I) pueden desempeñar un rol esencial en la vinculación de estudiantes y docentes para, al menos, conocer los proyectos de investigación que se realizan y los resultados o avances de los mismos.

Ello, por supuesto, requiere una inversión en equipo informático, para mantener la permanente actualización de bases de datos, páginas web y plataformas para que la comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria sea más fluida.

Esta inversión sería, en todo caso, mucho menor que si se decidiera ampliar la base administrativa y burocrática de las actuales instituciones investigadoras, abriendo oficinas regionales y creando más plazas de funcionarios.

8. *Las instancias al interior de la UNAH dedicadas a la investigación deberían generar una mayor divulgación de sus funciones, sus actividades, sus programas y proyectos, para promover y facilitar la investigación docente, que bien podría incorporar el acompañamiento de estudiantes en sus proyectos de investigación.*

Ésta propuesta está estrechamente relacionada con la anterior, pues deriva de la necesidad que se encontró de que se conozcan estas instancias y sus roles, pues los(as) encuestados(as) manifestaron desconocer la mayoría de estos organismos y no contar con su apoyo.

La promoción se dificulta muchas veces por la falta de recursos económicos para la puesta en marcha de programas de investigación parecidos a los que se tienen en otros países. También hay carencias para constituir programas de becas para estudiantes y profesores. Sin embargo, es deseable que estas instancias cumplan un papel más preponderante en la gestión de becas de investigación para docentes, también del pago de pequeños estipendios que vayan dirigidos a los proyectos más prometedores de investigación de estudiantes.

Existen muchas estrategias para esto y al mismo tiempo para lograr el estímulo del estudiante hacia la investigación. Una de ellas es la organización de concursos, eventos regionales de discusión académica y eventos científicos que expongan las propuestas.

La promoción hacia afuera de estas propuestas, tarea que deberían asumir más directamente las instancias gestoras de la investigación en la UNAH, es también una forma de atraer el interés de otros actores sociales como la empresa privada, otras instituciones estatales u organizaciones no gubernamentales, que verían en la UNAH un espacio para invertir en investigación y desarrollo.

Así, se podrían crear programas de investigación y de becas que cuenten con el patrocinio de entidades privadas y públicas externas a la UNAH. Sin olvidar, que hay muchas agencias de cooperación internacional interesadas en adquirir conocimientos científicos de nuestra sociedad para la ejecución de proyectos de desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldana, G. (2008). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Educación y Educadores*, 11 (2), 61-68.
- Aldana, G. & Joya, N. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, (14), 295-309.
- Arias, F. (2008). *Perfil del profesor de metodología de la investigación en educación superior*. Tesis de Maestría. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Barahona, B. (2012). *La Enseñanza de la Metodología de la Investigación Científica en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH Diagnóstico y Propuesta. 2009-2011*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa.
- Bozu, Z., Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2 (2) 87-97.
- Bradshaw, J. (1972). The concept of social need. *New Society*, 30, 640-643.
- Cardona, M., Andrés, C. & Montes, I. (2007). Formación en investigación en el pregrado: Caso del Semillero en Economía de la Universidad EAFIT. *Studiositas*. 2 (3) 44-53.
- Castro, E., & Vega, J. (2009). Las relaciones universidad-entorno socioeconómico en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, tecnología y Sociedad*, 4 (12), 71-81.
- CURLA (1990). Historia del CURLA. *Revista del CURLA*, 1(1), 5-8.
- CURLA (2014). Acerca del CURLA. Reseña histórica (HTML). Disponible en: [https://curla.unah.edu.hn\(acerca-del-curla/resena-historica-/](https://curla.unah.edu.hn(acerca-del-curla/resena-historica-/)

CURVA (2014). Acerca del CURVA. Reseña histórica (HTML). Disponible en [https://curva.unah.edu.hn\(acerca-del-curla/resena-historica-/](https://curva.unah.edu.hn(acerca-del-curla/resena-historica-/)

Del Mar, M., García, B. & Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.

Díaz, C., Manrique, L., Galán E. & Apolaya, M. (2008). Conocimientos, actitudes y prácticas en investigación de los estudiantes de pregrado de facultades de medicina del Perú. *Acta Med Per.* 25 (1), 9-15.

Estatuto del Docentes Universitario (1999). Consejo Superior Universitario UNAH.

Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.

Gil, D. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, Barcelona*, 1(1), 26-33.

Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, Universidad de Murcia, 20 (2), 271-301.

Jiménez, W. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *STUDIOSITAS*. 1(1), 36- 43.

Laplacette, G., Vignau, L., Suarez, N. & Da Representação, N. (2009). Enseñando metodologías de las investigación. Análisis de experiencias. *Revista de la Maestría en Salud Pública* ISSN: 1667-3700, 7 (14), 1-13.

Ley de Educación Superior (1989, septiembre 17). Publicada en diario oficial La Gaceta de octubre, 17, 1989.

Ley Orgánica de la UNAH (2005, febrero 15). Gaceta Diario Oficial de la República No. 30621.

Malo, S. (2007). Inducción a la investigación desde la educación básica como proyección a la educación superior. *STUDIOSITAS. BOGOTÁ*. 2(3): 18- 24.

Martínez, F. (2005). La investigación en la educación integral universitaria. *Ciencia UANL, VIII (002)*:168-171.

Medina, E. (2014). Resumen: La enseñanza de la Investigación en la Educación Superior Pública de Honduras. DICU. Tegucigalpa.

Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana, 20 (3)*. Recuperado de:
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018130X2009000300001

Montero, L. (2009). *La formación para la investigación a nivel pregrado. Tesis de maestría*. Universidad Autónoma de Yucatán: Mérida

Morales, O., García, A., Rincón, A. & Romero, J. T. (2005). *Cómo enseñar a investigar en la universidad*. Universidad de los Andes.

Oficina de Cooperación Universitaria (OCU), S.A. (2010). *Tendencias universidad 2020, estudio de prospectiva*. Gráficas Muriel S.A.

Oseguera, M. (2005). Diagnóstico sobre políticas de investigación en las universidades. El caso de Honduras. CSUCA/IESAL/UNESCO. Tegucigalpa.

UNAH (2009). Modelo Educativo de la UNAH. Tegucigalpa.

- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación vol. XVIII (46): 11-24.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202.
- Rizo, M. (2012). Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Recuperado de:* <http://test-departamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>
- Rojas-Betancur, H. (2011). Docencia y formación científica universitaria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7): 121-136.
- Ruíz, C. & Torres V. (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad. El caso de una universidad pública venezolana. *Revista de investigación y posgrado*, 20 (2):13-34
- Salgado R. & Soleno R. (2002) Reformas educativas en Honduras desde 1990. Fondo Editorial UPNFM.
- Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. Banco Mundial. Washington, D.C.
- Salomón, L., Medina, E., & Amador, J. (2012). La promoción de la investigación científica a través de la capacitación metodológica y técnica. *Revista Ciencia y Tecnología*. (10). 3-14.
- UNESCO (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) 2009.

ANEXOS

ANEXO A:

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

| | | |
|---|---|---|
|  | UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y POSGRADO MAESTRÍA EN METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL |  |
| | LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL VALLE DEL AGUÁN (CURVA) Y EN EL CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL LITORAL ATLÁNTICO (CURLA) | |

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

| | | | |
|-------|-----|-----|-----|
| Fecha | | | |
| | Día | Mes | Año |

CÓDIGO:

Estimado(a) Docente: El presente cuestionario tiene como objetivo obtener información para el análisis de la situación actual de la enseñanza de la investigación en la educación superior. Su opinión es muy importante para poder determinar qué aspectos se pueden reforzar o mejorar y de esta manera contribuir a elevar la calidad de la formación de los docentes y estudiantes de la UNAH.

Se agradece de antemano su colaboración respondiendo a todas las preguntas que se le presentan a continuación.

Instrucciones: Favor responda las siguientes preguntas según corresponda.

I. DATOS GENERALES

| | | |
|--|------------------------------|----------------|
| Edad: | Sexo: Masculino _____ | Femenino _____ |
| Estado Civil: Soltero (a) _____ Casado (a) _____ Viudo (a) _____ Divorciado (a) _____ Otros _____ | | |
| Lugar de procedencia: | | |
| Clase/s de Metodología de Investigación que imparte: | | |

II. CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS

| | | |
|--|--|--------------------------------|
| 1. ¿Cuál es el grado académico que posee? (Marque con una X las que correspondan) | | |
| Licenciatura ____ Especialidad ____ Maestría ____ Doctorado ____ Postdoctorado ____ | | |
| 2. Universidad en la que obtuvo su último título académico: | | |
| 3. Indique a que campo del conocimiento pertenece su título según la clasificación de la UNESCO: | | |
| Educación ____ | Humanidades y Artes ____ | |
| Ciencias Sociales, Educación comercial y Derecho ____ | Ciencias ____ | |
| Ingeniería, Industria y Construcción ____ | Agricultura ____ | |
| Salud y servicios sociales ____ | Servicios ____ | |
| 4. Indique si ha recibido alguna de las siguientes capacitaciones (Marque con una X las que correspondan) | | |
| <input type="checkbox"/> Diplomado en Enseñanza de la Educación superior <input type="checkbox"/> Diplomado Universitario en Género y Políticas Públicas <input type="checkbox"/> Diplomado Universitario en Violencia de género <input type="checkbox"/> Prevención de Tortura y Protección de los Derechos Humanos de las Personas Privadas de Libertad <input type="checkbox"/> Diplomado en Investigación Científica | <input type="checkbox"/> Diplomado en Informática <input type="checkbox"/> Diplomado de Inglés <input type="checkbox"/> Diplomado en Competencias <input type="checkbox"/> Curso Aprender <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Otras Especifique: _____ _____ | |
| 5. ¿Ha recibido otras capacitaciones específicas en el área de Investigación? | | |
| <input type="checkbox"/> Si ¿Cuál? _____ <input type="checkbox"/> No | | |
| 6. ¿A través de qué modalidad recibió la capacitación? | | |
| <input type="checkbox"/> Presencial | <input type="checkbox"/> Virtual | <input type="checkbox"/> Mixta |
| 7. Pertenece a algún grupo u organización académica donde se desarrolla investigación: | | |
| <input type="checkbox"/> Si ¿Cuál? _____ <input type="checkbox"/> No | | |

III. CARACTERÍSTICAS LABORALES

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. ¿Cuál es su categoría docente dentro de la Universidad? (Marque con una X la que corresponda) | | | |
| <input type="checkbox"/> Profesor Auxiliar | <input type="checkbox"/> Profesor Titular I | <input type="checkbox"/> Profesor Titular II | <input type="checkbox"/> Profesor Titular III |
| <input type="checkbox"/> Profesor Titular IV | <input type="checkbox"/> Profesor Titular V | | |
| 2. ¿Cuál es su carga académica dentro de la universidad? (Marque con una X la que corresponda) | | | |
| <input type="checkbox"/> Docente a tiempo completo | <input type="checkbox"/> Docente de jornada exclusiva | <input type="checkbox"/> Docente a medio tiempo | |
| <input type="checkbox"/> Docente por hora | <input type="checkbox"/> Profesor Horario | | |
| 3. Tiempo de servicio como docente universitario: Años _____ Meses _____ | | | |
| 3. Tiempo de servicio impartiendo asignaturas relacionadas con investigación: | | | |
| 4. _____ Años _____ Meses | | | |
| 5. ¿Qué otras clases imparte? | | | |
| | | | |
| 6. ¿Ha realizado proyectos de investigación en los últimos 5 años? | | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> No |
| 7. Cantidad de proyectos de investigación que ha asesorado en los últimos 5 años: _____ | | | |
| 8. Cantidad de artículos de investigación científica que ha publicado en los últimos 5 años: _____ | | | |
| 9. ¿Ha recibido algún tipo de reconocimiento relacionado con sus proyectos de investigación? | | | |
| <input type="checkbox"/> Si ¿cuál? _____ <input type="checkbox"/> No | | | |
| 10. ¿Ha participado en congresos de investigación en alguna de las siguientes modalidades? (Marque con una X las que correspondan) | | | |
| <input type="checkbox"/> Expositor | <input type="checkbox"/> Coordinador | <input type="checkbox"/> Espectador | <input type="checkbox"/> Organizador <input type="checkbox"/> Ninguna |
| 11. ¿Qué tipo de actividades extracurriculares realiza dentro de su jornada de trabajo? | | | |
| | | | |

IV. METODOLOGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

| | | | | |
|---|---|--|---|------------------------------------|
| 1. Promedio de estudiantes matriculados en la asignatura de investigación que impartió durante el último año académico. (Marque con una X la que corresponda) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Menos de 20 | <input type="checkbox"/> De 21 a 40 | <input type="checkbox"/> De 41 a 60 | <input type="checkbox"/> De 61 a 80 | <input type="checkbox"/> Más de 80 |
| 2. ¿Considera que el programa de la clase se ajusta a las necesidades de formación de los estudiantes en investigación? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No ¿Por qué? <hr/> | | | | |
| 3. Adicional al programa de clase entregado por la coordinación, ¿cuáles de las siguientes opciones considera en su planificación? (Marque con una X las que correspondan) | | | | |
| <input type="checkbox"/> El modelo educativo de la UNAH <input type="checkbox"/> La retroalimentación de los ex – estudiantes <input type="checkbox"/> Experiencias adquiridas <input type="checkbox"/> Todas las anteriores | | <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Otras Especifique: <hr/> | | |
| 4. ¿Quién participa en la elaboración del sílabo de la asignatura de investigación? (Marque con una X la que corresponda) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Sub-comisión de desarrollo curricular | | <input type="checkbox"/> Comisión que impulsó la apertura de la carrera | | |
| <input type="checkbox"/> Usted | <input type="checkbox"/> Otros docentes | <input type="checkbox"/> Coordinación de la carrera | <input type="checkbox"/> Otros | |
| 5. ¿En qué momento presenta el sílabo de la asignatura a los estudiantes? (Marque con una X la que corresponda) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Antes de iniciar clases | <input type="checkbox"/> Primer día de clases | <input type="checkbox"/> Cuando presenta nuevo tema | <input type="checkbox"/> No lo presenta | |
| 6. ¿Qué recursos didácticos utiliza en su asignatura? (Marque con una X las que correspondan) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Materiales impresos y fotocopias <input type="checkbox"/> Rotafolios <input type="checkbox"/> Proyección de imágenes fijas <input type="checkbox"/> Materiales sonoros: radio, discos, CD's <input type="checkbox"/> Materiales audiovisuales: películas, documentales, etc. | | <input type="checkbox"/> Software especializado <input type="checkbox"/> Bibliotecas o bases de datos digitales <input type="checkbox"/> Otros Especifique cuáles: <hr/> | | |
| 7. Escriba el nombre del o los textos utilizados en su clase de investigación: | | | | |
| <hr/> | | | | |
| 8. ¿Cuál es el criterio de elección de los libros de texto para su clase? (Marque con una X las que correspondan) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Accesibilidad <input type="checkbox"/> Precio <input type="checkbox"/> Temática <input type="checkbox"/> Didáctica | | <input type="checkbox"/> Presentación <input type="checkbox"/> Autor <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> Especifique: | | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 9. ¿Con qué frecuencia actualiza sus planes de clase? (Marque con una X la que corresponda) | | | |
| <input type="checkbox"/> Trimestralmente | <input type="checkbox"/> Semestralmente | <input type="checkbox"/> Anualmente | <input type="checkbox"/> No lo actualiza |
| 10. ¿Cuáles de los siguientes aspectos considera para modificar sus planes de clase? (Marque con una X las que correspondan) | | | |
| <input type="checkbox"/> Objetivos <input type="checkbox"/> Contenido <input type="checkbox"/> Métodos de enseñanza <input type="checkbox"/> Métodos de evaluación | | <input type="checkbox"/> Bibliografía <input type="checkbox"/> Recursos didácticos <input type="checkbox"/> Duración del curso <input type="checkbox"/> En función de las necesidades de sus estudiantes <input type="checkbox"/> Ninguno de los anteriores | |
| 11. ¿Considera que el tiempo para cubrir el contenido planificado en la asignatura es el adecuado? | | | |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿Por qué? _____ | | | |
| 12. ¿Qué estrategias adicionales utiliza, si por razones fortuitas, se interrumpe el desarrollo del contenido de la asignatura? (Marque con una X las que correspondan) | | | |
| <input type="checkbox"/> Repone clases fuera de horario <input type="checkbox"/> Asigna lecturas para discusión <input type="checkbox"/> Asigna trabajo extra <input type="checkbox"/> Realiza foros de discusiones o chats | | <input type="checkbox"/> No utiliza <input type="checkbox"/> Otras Especifique: _____ | |
| 13. ¿Cómo enseña a investigar? | | | |
| <input type="checkbox"/> Clase magistral <input type="checkbox"/> Trabajo en grupo <input type="checkbox"/> Exposición de estudiantes <input type="checkbox"/> Elaboración de anteproyecto <input type="checkbox"/> Revisión de trabajos de investigación <input type="checkbox"/> Prácticas de campo <input type="checkbox"/> Otros: _____ | | | |
| 14. ¿Cómo aborda la elaboración o protocolo de investigación? | | | |
| <input type="checkbox"/> Asigna los temas de investigación <input type="checkbox"/> Usa como referente los temas prioritarios de la UNAH <input type="checkbox"/> Sugiere entrevistas con informantes clave <input type="checkbox"/> Da los nombres de los posibles informantes clave <input type="checkbox"/> Sugiere bibliográfica básica <input type="checkbox"/> Asesora la selección del problema, objetivos y demás <input type="checkbox"/> Usa modelos o guías de investigación <input type="checkbox"/> Emplea un instructivo tipo escala para medir el desempeño <input type="checkbox"/> No se elabora protocolos en su clase <input type="checkbox"/> Otras: _____ | | | |
| 15. ¿Cómo enseña sobre técnicas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas? | | | |
| <input type="checkbox"/> Mediante lecturas <input type="checkbox"/> Exposiciones <input type="checkbox"/> Clases magistrales <input type="checkbox"/> Prácticas de campo <input type="checkbox"/> Otras: Especifique: _____ | | | |

| | | | | | | |
|---|---|--------------------|---|--------------|---------|------------|
| 16. Cómo instruye sobre la presentación de trabajos de investigación | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Mediante lecturas en revistas especializadas <input type="checkbox"/> Mediante lecturas de tesis <input type="checkbox"/> Mediante lecturas de resúmenes de investigación <input type="checkbox"/> Exposiciones <input type="checkbox"/> Clases magistrales <input type="checkbox"/> Otras: Especifique: _____ | | | | | | |
| 17. ¿Cuáles de las siguientes actividades y/o técnicas aplica en el desarrollo de la clase? (Marque con una X las que correspondan) | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Clase magistral <input type="checkbox"/> Repetición/memorización <input type="checkbox"/> Dictados <input type="checkbox"/> Investigación-acción <input type="checkbox"/> Observación-análisis-reflexión <input type="checkbox"/> Estudio de caso <input type="checkbox"/> Trabajos en grupo | <input type="checkbox"/> Juego de roles <input type="checkbox"/> Técnicas de resolución de problemas <input type="checkbox"/> Debates <input type="checkbox"/> Proyectos <input type="checkbox"/> Foros <input type="checkbox"/> Otros | Especifique: _____ | | | | |
| 18. ¿En qué momento evalúa el conocimiento previo del estudiante? (Marque con una X la que corresponda) | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Al inicio del curso <input type="checkbox"/> Durante el curso <input type="checkbox"/> Al final del curso <input type="checkbox"/> Al inicio y al final del curso | | | <input type="checkbox"/> Al inicio, durante y al final del curso <input type="checkbox"/> No se hace evaluación previa <input type="checkbox"/> Otro Especifique: _____ | | | |
| 19. ¿Toma en cuenta las expectativas y necesidades de sus estudiantes para el proceso de evaluación? | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿Por qué? _____ | | | | | | |
| 20. Con qué frecuencia realiza la evaluación en su clase: (Marque con una X las que correspondan) | | | | | | |
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre | Otra forma |
| Oral | | | | | | |
| Escrita | | | | | | |
| Especifique: _____ | | | | | | |
| 21. ¿Cuáles de las siguientes técnicas de evaluación aplica en su clase? (Marque con una X las que correspondan) | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Examen escrito <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de observación-análisis-reflexión <input type="checkbox"/> Estudio de caso <input type="checkbox"/> Trabajos en grupo <input type="checkbox"/> Juego de roles | | | <input type="checkbox"/> Técnicas de resolución de problemas <input type="checkbox"/> Debates <input type="checkbox"/> Proyectos <input type="checkbox"/> Foros <input type="checkbox"/> Otros Especifique: _____ _____ | | | |

| | |
|---|--|
| 22. Al inicio de cada clase, ¿realiza junto con sus estudiantes, una revisión del contenido desarrollado el día anterior? | |
| <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No ¿Por qué? _____ | |
| 23. Al final de cada clase, ¿Realiza una síntesis y responde preguntas concernientes al tema enseñado? | |
| <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No ¿Por qué? _____ | |
| 24. Cuando identifica dificultades para el desarrollo de la asignatura, Usted: (Marque con una X las que correspondan) | |
| <input type="checkbox"/> Se lo comunica a los estudiantes <input type="checkbox"/> Busca soluciones de manera conjunta <input type="checkbox"/> Reorienta los objetivos <input type="checkbox"/> Profundiza los contenidos | <input type="checkbox"/> Cambia las técnicas de enseñanza <input type="checkbox"/> Otros Especifique: _____ |

V. FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

| 1. ¿Cuáles de los siguientes contenidos imparte en la asignatura de investigación? (Marque con una X las que correspondan) | | |
|--|-----------|-----------|
| Temática | Si | No |
| a. ¿Qué es investigación? | | |
| b. Enfoques dentro de la investigación | | |
| c. Definición del tipo de investigación | | |
| d. Elaboración del planteamiento del Problema | | |
| e. Elaboración de la preguntas de investigación | | |
| f. Elaboración de la justificación | | |
| g. Construcción de objetivos de la investigación | | |
| h. Sistematización de la información | | |
| i. Elaboración del Marco teórico | | |
| j. ¿Qué son las hipótesis? | | |
| k. Tipos de hipótesis | | |
| l. Elaboración de Hipótesis | | |
| m. Operacionalización de Variables o categorías de análisis | | |
| n. Construcción del Marco metodológico | | |
| o. Elaboración de los instrumentos de investigación | | |
| p. Muestreo | | |
| q. Aplicación de los instrumentos de investigación | | |
| r. Análisis de la información recolectada | | |
| s. Pruebas estadísticas | | |
| t. Elaboración de informes de investigación | | |
| u. Presentación del informe de investigación | | |
| v. Otros | | |
| Especifique: _____ | | |

| 2. ¿Cuál considera, que es su nivel de conocimiento en las siguientes temáticas? (Marque con una X las opciones que reflejen su nivel) | | | |
|--|---------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Temática | Bajo | Medio | Alto |
| a. ¿Qué es investigación? | | | |
| b. Enfoques dentro de la investigación | | | |
| c. Definición del tipo de investigación | | | |
| d. Elaboración del planteamiento del Problema | | | |
| e. Elaboración de la preguntas de investigación | | | |
| f. Elaboración de la justificación | | | |
| g. Construcción de objetivos de la investigación | | | |
| h. Sistematización de la información | | | |
| i. Elaboración del Marco teórico | | | |
| j. ¿Qué son las hipótesis? | | | |
| k. Tipos de hipótesis | | | |
| l. Elaboración de Hipótesis | | | |
| m. Operacionalización de variables o categorías de análisis | | | |
| n. Construcción del Marco metodológico | | | |
| o. Elaboración de los instrumentos de investigación | | | |
| p. Muestreo | | | |
| q. Aplicación de los instrumentos de investigación | | | |
| r. Análisis de la información recolectada | | | |
| s. Pruebas estadísticas | | | |
| t. Elaboración de informes de investigación | | | |
| u. Presentación de un informe de investigación | | | |
| v. Otro | | | |
| Especifique: _____ | | | |
| 3. ¿Cuenta con facilidades financieras para dedicarse a la investigación? | | <input type="checkbox"/> Si | <input type="checkbox"/> No |
| 5. Cantidad de horas semanales que usted dedica para la realización de investigación: _____ | | | |
| 5. ¿Cuáles de las siguientes instancias de investigación conoce y le brindan apoyo? (Marque con una X las que corresponden) | | | |
| Unidad Académica | Conoce | Le apoyan | |
| a. Dirección de Investigación Científica y Postgrado | | | |
| b. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales | | | |
| c. Instituto de Investigaciones Jurídicas | | | |
| d. Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad | | | |
| e. Otras | | | |
| Especifique: _____ | | | |

VI. PERCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Indicaciones: Expresar su valoración respecto a los siguientes enunciados, siendo **1** la menor ó muy en desacuerdo y **5** la más alta ó muy de acuerdo.

| Como docente: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Me gusta la investigación científica | | | | | |
| 2. Me interesa enseñar a investigar | | | | | |
| 3. Enseñar a investigar requiere disciplina | | | | | |
| 4. Me gustaría realizar investigaciones o participar en proyectos de investigación en mi carrera | | | | | |
| 5. Enseñar a investigar requiere que me prepare más | | | | | |
| 6. El enseñar a investigar en las universidades no es importante para la sociedad | | | | | |
| 7. La investigación no contribuye a generar nuevos conocimientos | | | | | |
| 8. La investigación está vinculada con mi carrera | | | | | |
| 9. En el plan de estudios de mi carrera se aborda ampliamente la investigación | | | | | |
| 10. Enseñar a investigar implica utilizar textos adecuados | | | | | |
| 11. Tengo amplios conocimientos sobre metodologías de investigación | | | | | |
| 12. Me gusta más enseñar que investigar | | | | | |
| 13. La experiencia en investigación no es necesaria para impartir la asignatura | | | | | |
| 14. Mi compromiso solamente es dar a conocer la metodología de investigación | | | | | |
| 15. Tengo amplios conocimientos en programas estadísticos | | | | | |
| 16. Tengo la facilidad para investigar | | | | | |
| 17. Los estudiantes adquieren las competencias investigativas necesarias durante las clases de investigación | | | | | |
| 18. Logro que el aprendizaje de investigación sea integral | | | | | |
| 19. Me considero un docente-investigador | | | | | |

VII. COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN

Instrucciones: Favor indique el nivel de logro de las siguientes competencias en sus estudiantes como resultado de la clase de investigación que usted imparte en base a la siguiente escala:

| | |
|---|------------------|
| 0 | No desarrollada |
| 1 | Insatisfactorio |
| 2 | Mínimo Necesario |
| 3 | Bueno |
| 4 | Alto |

| COMPETENCIA EVALUADA | Nivel Alcanzado | | | | |
|---|-----------------|---|---|---|---|
| A. Capacidad de identificar problemas y formular Preguntas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Plantear un problema de investigación | | | | | |
| 2. Formular una pregunta de investigación | | | | | |
| 3. Capacidad de lectura analítica | | | | | |
| 4. Elaboración del estado del arte | | | | | |
| 5. Diseñar una propuesta de investigación novedosa. | | | | | |
| 6. Proponer nuevas ideas de valor agregado para analizar un problema de investigación | | | | | |

| B. Manejo metodológico: | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|
| 7. Identificar la fundamentación teórica | | | | | |
| 8. Formular los objetivos de investigación | | | | | |
| 9. Diferenciar entre los objetivos generales y específicos | | | | | |
| 10. Diferenciar entre un estudio cualitativo y un estudio cuantitativo | | | | | |
| 11. Identificar las categorías de análisis o variables de interés en el estudio | | | | | |
| 12. Conceptualizar y operacionalizar variable(s) o categorías de análisis | | | | | |
| 13. Identificar la población de estudio | | | | | |
| 14. Elaborar el marco muestral | | | | | |
| 15. Delimitar la unidades de análisis | | | | | |
| 16. Diseñar técnicas o estrategias de recolección de datos o información | | | | | |
| 17. Utilizar los criterios de validez, confiabilidad y estandarización requeridas en la elaboración de instrumentos de investigación | | | | | |

| C. Procesamiento de Información | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Recolección de Información y datos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Buscar información en libros y revistas | | | | | |
| 19. Buscar información en revistas electrónicas indexadas públicas y privadas | | | | | |
| 20. Buscar información en bases electrónicas de datos indexadas | | | | | |
| 21. Elaborar fichas bibliográficas | | | | | |
| 22. Distinguir entre fuentes de consulta científicas y no científicas | | | | | |
| 23. Elaborar marco de referencia | | | | | |
| b) Manejo Técnico | | | | | |
| 24. Uso de procesadores de texto básicos | | | | | |
| 25. Hojas de Cálculo para hacer procesamiento estadístico | | | | | |
| 26. Manejo de gestor bibliográfico | | | | | |
| 27. Navegación en Internet | | | | | |
| 28. Programas de análisis estadísticos para tabular, procesar y analizar información | | | | | |
| 29. Elaborar gráficos y tablas en relación a los objetivos de investigación | | | | | |
| 30. Describir e interpretar cuadros de gráficos | | | | | |
| 31. Manejo de bases de datos | | | | | |
| 32. Manejo básico de una segunda lengua | | | | | |
| 33. Elaboración de cronogramas de trabajo | | | | | |

| D. Capacidad para Comunicar Resultados | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Escrita | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Redactar en el lenguaje de la ciencia | | | | | |
| 35. Describir, analizar, dividir y sintetizar información científica | | | | | |
| 36. Redactar el reporte de investigación en base a la estructura correspondiente al medio de divulgación | | | | | |
| 37. Aplicar las reglas de ortografía, gramática y redacción al escribir el reporte de investigación | | | | | |
| 38. Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 39. Identificar que es significativo presentar en los anexos de una investigación | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| b) Oral | | | | | |
| 40. Capacidad de argumentación oral | | | | | |
| 41. Presentar en eventos científicos un informe de investigación en forma clara y precisa | | | | | |
| E. Responsabilidad y conducta ética | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Identificar y cumplir los derechos de propiedad intelectual | | | | | |
| 43. Predecir, reconocer y ponderar los riesgos y beneficios del proyecto para otros | | | | | |
| 44. Reconocer la responsabilidad de la manipulación de los datos | | | | | |
| 45. Presentar una lista de las fuentes consultadas con base en un formato de referencia para dar crédito a los autores en el texto (APA, Vancouver, etc.) | | | | | |
| F. Capacidad de trabajo en Equipo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Comunicación efectiva | | | | | |
| 47. Capacidad de organizar Investigaciones | | | | | |
| 48. Tolerancia a otros puntos de vista y a la interdisciplinariedad | | | | | |
| 49. Asumir y cumplir responsabilidades con calidad y tiempo | | | | | |



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y POSGRADO
MAESTRÍA EN METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN
ECONÓMICA Y SOCIAL



LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO UNIVERSITARIO
REGIONAL DEL VALLE DEL AGUÁN (CURVA) Y EN EL CENTRO UNIVERSITARIO
REGIONAL DEL LITORAL ATLANTICO (CURLA) 2014

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

| | | | |
|-------|-----|-----|-----|
| Fecha | | | |
| | Día | Mes | Año |

CÓDIGO:

Estimado(a) Estudiante: El presente cuestionario tiene como objetivo obtener información para el análisis de la situación actual de la enseñanza de la investigación en la Educación Superior. Su opinión es muy importante para poder determinar qué aspectos se pueden **reforzar o mejorar** y de esta manera contribuir a elevar la calidad de la formación de los docentes y estudiantes de la UNAH.

Se agradece de antemano su colaboración respondiendo a todas las preguntas que se le presentan a continuación.

Instrucciones: Favor responda las siguientes preguntas según corresponda.

I. DATOS GENERALES

| | | | | |
|--|---------------|------------------------|----------------|------------|
| 1. ¿Cuál es el título de educación media que posee? (Marque con una X la que corresponda) | | | | |
| Bachiller _____ | Técnico _____ | Perito Mercantil _____ | Profesor _____ | Otro _____ |
| 2. Instituto en el que obtuvo su título de educación media: _____ | | | | |
| 3. El instituto del que se graduó es: Público _____ Privado _____ Urbano _____ Rural _____ | | | | |

II. CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS

| | | |
|--|------------------------------|----------------|
| Edad: _____ | Sexo: Masculino _____ | Femenino _____ |
| Estado Civil: Soltero (a) _____ Casado (a) _____ Viudo (a) _____ Divorciado (a) _____ Otros _____ | | |
| Lugar de procedencia: _____ | | |
| Clase/s de Metodología de Investigación que ha cursado: (Anote las que recuerde) _____ | | |

III. METODOLOGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

| | | | | |
|---|---|--|---|------------------------------------|
| 4. Promedio de compañeros matriculados en la asignatura de investigación que llevó durante el último periodo académico. (Marque con una X la que corresponda) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Menos de 20 | <input type="checkbox"/> De 21 a 40 | <input type="checkbox"/> De 41 a 60 | <input type="checkbox"/> De 61 a 80 | <input type="checkbox"/> Más de 80 |
| 5. ¿Considera que el programa de la clase se ajusta a las necesidades de formación de los estudiantes en investigación? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No ¿Por qué? _____ | | | | |
| 6. ¿En qué momento su profesor le presentó el sílabo de la asignatura de investigación? (Marque con una X la que corresponda) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Antes de iniciar clases | <input type="checkbox"/> Primer día de clases | <input type="checkbox"/> Cuando presenta nuevo tema | <input type="checkbox"/> No lo presenta | |
| 7. ¿Qué recursos didácticos utiliza el profesor para impartir la asignatura de investigación? (Marque con una X las que correspondan) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Materiales impresos y fotocopias <input type="checkbox"/> Rotafolios <input type="checkbox"/> Proyección de imágenes fijas <input type="checkbox"/> Materiales sonoros: radio, discos, CD's <input type="checkbox"/> Materiales audiovisuales: películas, documentales, etc. | | <input type="checkbox"/> Software especializado <input type="checkbox"/> Bibliotecas o bases de datos digitales <input type="checkbox"/> Otros Especifique cuáles: _____ | | |
| 8. Escriba el nombre del o los textos que utilizó en su clase de investigación: | | | | |
| _____ _____ _____ | | | | |
| 9. ¿Cuáles de los siguientes criterios considera que cumplen los libros de texto de investigación? (Marque con una X las que correspondan) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Accesibilidad <input type="checkbox"/> Precio <input type="checkbox"/> Temática <input type="checkbox"/> Didáctica | | <input type="checkbox"/> Presentación <input type="checkbox"/> Autor <input type="checkbox"/> Otros Especifique: _____ | | |
| 10. ¿Considera que el tiempo para cubrir el contenido planificado por el profesor en la asignatura es el adecuado? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No ¿Por qué? _____ | | | | |
| 11. ¿Qué estrategias adicionales utiliza su profesor, si por razones fortuitas, se interrumpe el desarrollo del contenido de la asignatura de investigación? (Marque con una X las que correspondan) | | | | |
| <input type="checkbox"/> Repone clases fuera de horario <input type="checkbox"/> Asigna lecturas para discusión <input type="checkbox"/> Asigna trabajo extra <input type="checkbox"/> Realiza foros de discusiones o chats | | <input type="checkbox"/> No utiliza <input type="checkbox"/> Otras Especifique: _____ | | |

| | | |
|---|---|---------------------|
| <p>12. ¿Cuáles de las siguientes actividades realiza su profesor para enseñarle a investigar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Clase magistral <input type="checkbox"/> Trabajo en grupo <input type="checkbox"/> Exposición de estudiantes <input type="checkbox"/> Elaboración de anteproyecto <input type="checkbox"/> Revisión de trabajos de investigación <input type="checkbox"/> Prácticas de campo <input type="checkbox"/> Otros: | | |
| <p>13. ¿Cómo aborda su profesor la elaboración del protocolo de investigación?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Asigna los temas de investigación <input type="checkbox"/> Usa como referente los temas prioritarios de la UNAH <input type="checkbox"/> Sugiere entrevistas con informantes clave <input type="checkbox"/> Da los nombres de los posibles informantes clave <input type="checkbox"/> Sugiere bibliográfica básica <input type="checkbox"/> Asesora la selección del problema, objetivos y demás <input type="checkbox"/> Usa modelos o guías de investigación <input type="checkbox"/> Emplea una escala de valores para determinar el desempeño <input type="checkbox"/> No se elabora protocolos en su clase <input type="checkbox"/> Otras: | | |
| <p>14. ¿Cómo le enseñó su profesor sobre técnicas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mediante lecturas <input type="checkbox"/> Exposiciones <input type="checkbox"/> Clases magistrales <input type="checkbox"/> Prácticas de campo <input type="checkbox"/> Otras: <p>Especifique:</p> | | |
| <p>15. ¿Cómo le enseñó su profesor a presentar trabajos de investigación?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mediante lecturas en revistas especializadas <input type="checkbox"/> Mediante lecturas de tesis <input type="checkbox"/> Mediante lecturas de resúmenes de investigación <input type="checkbox"/> Exposiciones <input type="checkbox"/> Clases magistrales <input type="checkbox"/> Otras: <p>Especifique:</p> | | |
| <p>16. ¿Cuáles de las siguientes actividades y/o técnicas aplica su profesor en el desarrollo de la clase de investigación? (Marque con una X las que correspondan)</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Clase magistral <input type="checkbox"/> Repetición/memorización <input type="checkbox"/> Dictados <input type="checkbox"/> Investigación-acción <input type="checkbox"/> Observación-análisis-reflexión <input type="checkbox"/> Estudio de caso <input type="checkbox"/> Trabajos en grupo | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Juego de roles <input type="checkbox"/> Técnicas de resolución de problemas <input type="checkbox"/> Debates <input type="checkbox"/> Proyectos <input type="checkbox"/> Foros <input type="checkbox"/> Otros | <p>Especifique:</p> |

17. ¿En qué momento evalúa el profesor, sus conocimientos previos como estudiante?
(Marque con una X la que corresponda)

| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Al inicio del curso <input type="checkbox"/> Durante el curso <input type="checkbox"/> Al final del curso <input type="checkbox"/> Al inicio y al final del curso | <input type="checkbox"/> Al inicio, durante y al final del curso <input type="checkbox"/> No se hace evaluación previa <input type="checkbox"/> Otro Especifique: _____ |
|---|--|

18. ¿Usted considera que su profesor toma en cuenta las expectativas y necesidades de sus estudiantes para el proceso de evaluación?

Si
 No ¿Por qué?

19. Con qué frecuencia realiza el profesor la evaluación en su clase:
(Marque con una X las que correspondan)

| | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre | Otra forma |
|----------------|-------|------------|---------|--------------|---------|------------|
| Oral | | | | | | |
| Escrita | | | | | | |

Especifique: _____

20. ¿Cuáles de las siguientes técnicas de evaluación aplica el profesor en su clase de investigación?
(Marque con una X las que correspondan)

| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Examen escrito <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de observación-análisis-reflexión <input type="checkbox"/> Estudio de caso <input type="checkbox"/> Trabajos en grupo <input type="checkbox"/> Juego de roles | <input type="checkbox"/> Técnicas de resolución de problemas <input type="checkbox"/> Debates <input type="checkbox"/> Proyectos <input type="checkbox"/> Foros <input type="checkbox"/> Otros Especifique: _____ |
|---|--|

21. Al inicio de cada clase, ¿El profesor realiza junto con sus estudiantes, una revisión del contenido desarrollado el día anterior?

Si
 No ¿Por qué?

22. Al final de cada clase el profesor, ¿realiza una síntesis y evacúa preguntas?

Si
 No ¿Por qué?

23. Cuando su profesor identifica dificultades para el desarrollo de la asignatura de investigación, él:
(Marque con una X las que correspondan)

| | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Se lo comunica a los estudiantes <input type="checkbox"/> Busca soluciones de manera conjunta <input type="checkbox"/> Reorienta los objetivos <input type="checkbox"/> Profundiza los contenidos | <input type="checkbox"/> Cambia las técnicas de enseñanza <input type="checkbox"/> Otros Especifique: _____ |
|---|---|

IV. FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

| 24. ¿Cuáles de los siguientes temas recuerda haber estudiado en su clase(s) de investigación? (Marque con una X las que correspondan) | | | |
|---|-------------|--------------|-------------|
| Temática | Si | No | |
| a. ¿Qué es investigación? | | | |
| b. Enfoques dentro de la investigación | | | |
| c. Definición del tipo de investigación | | | |
| d. Elaboración del planteamiento del Problema | | | |
| e. Elaboración de la preguntas de investigación | | | |
| f. Elaboración de la justificación | | | |
| g. Construcción de objetivos de la investigación | | | |
| h. Sistematización de la información | | | |
| i. Elaboración del Marco teórico | | | |
| j. ¿Qué son las hipótesis? | | | |
| k. Tipos de hipótesis | | | |
| l. Elaboración de Hipótesis | | | |
| m. Operacionalización de Variables o categorías de análisis | | | |
| n. Construcción del marco metodológico | | | |
| o. Elaboración de los instrumentos de investigación | | | |
| p. Muestreo | | | |
| q. Aplicación de los instrumentos de investigación | | | |
| r. Análisis de la información recolectada | | | |
| s. Pruebas estadísticas | | | |
| t. Elaboración de informes de investigación | | | |
| u. Presentación del informe de investigación | | | |
| v. Otros | | | |
| Especifique: _____ | | | |
| 25. Después de haber cursado sus clases de investigación, ¿Cuál considera, que es su nivel de conocimiento en las siguientes temáticas? (Marque con una X las opciones que reflejen su nivel) | | | |
| Temática | Bajo | Medio | Alto |
| a. ¿Qué es investigación? | | | |
| b. Enfoques dentro de la investigación | | | |
| c. Definición del tipo de investigación | | | |
| d. Elaboración del planteamiento del Problema | | | |
| e. Elaboración de la preguntas de investigación | | | |
| f. Elaboración de la justificación | | | |
| g. Construcción de objetivos de la investigación | | | |
| h. Sistematización de la información | | | |
| i. Elaboración del marco teórico | | | |
| j. ¿Qué son las hipótesis? | | | |
| k. Tipos de hipótesis | | | |
| l. Elaboración de Hipótesis | | | |
| m. Operacionalización de variables o categorías de análisis | | | |
| n. Construcción del marco metodológico | | | |

| | | | |
|---|---------------|------------------|--|
| o. Elaboración de los instrumentos de investigación | | | |
| p. Muestreo | | | |
| q. Aplicación de los instrumentos de investigación | | | |
| r. Análisis de la información recolectada | | | |
| s. Pruebas estadísticas | | | |
| t. Elaboración de informes de investigación | | | |
| u. Presentación de un informe de investigación | | | |
| v. Otro | | | |
| Especifique: | | | |
| 26. ¿Cuáles de las siguientes instancias de investigación de la UNAH conoce y le brindan apoyo como estudiante?(Marque con una X las que corresponden) | | | |
| Unidad Académica | Conoce | Le apoyan | |
| a. Dirección de Investigación Científica y Posgrado | | | |
| b. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales | | | |
| c. Instituto de Investigaciones Jurídicas | | | |
| d. Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad | | | |
| e. Otras | | | |
| Especifique: | | | |

V. PERCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Indicaciones: Expresar su valoración respecto a los siguientes enunciados, siendo **1** la menor ó muy en desacuerdo y **5** la más alta ó muy de acuerdo.

| Como Estudiante: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 20. Me gusta la investigación científica | | | | | |
| 21. Aprender a investigar requiere que me prepare más | | | | | |
| 22. Me interesa aprender a investigar | | | | | |
| 23. Aprender a investigar requiere disciplina | | | | | |
| 24. Me gustaría realizar investigaciones o participar en proyectos de investigación en mi carrera | | | | | |
| 25. El enseñar a investigar en las universidades no es importante para la sociedad | | | | | |
| 26. La investigación no contribuye a generar nuevos conocimientos | | | | | |
| 27. La investigación está vinculada con mi carrera | | | | | |
| 28. En el plan de estudios de mi carrera se aborda ampliamente la investigación | | | | | |
| 29. Aprender a investigar implica utilizar textos adecuados | | | | | |
| 30. Tengo amplios conocimientos sobre metodologías de investigación | | | | | |
| 31. Me gusta más estudiar los temas de mi carrera que investigar | | | | | |
| 32. La experiencia en investigación no es necesaria para trabajar | | | | | |
| 33. Mi compromiso es conocer ligeramente la metodología de investigación | | | | | |
| 34. Tengo amplios conocimientos en programas estadísticos | | | | | |
| 35. Tengo la facilidad para investigar | | | | | |
| 36. Los estudiantes adquirimos las competencias investigativas necesarias durante las clases de investigación | | | | | |
| 37. En las clases de investigación se logra que el aprendizaje de investigación sea integral | | | | | |
| 38. Me considero un investigador | | | | | |

VI. COMPETENCIAS EN INVESTIGACION.

Instrucciones: Favor indique el nivel de logro de las siguientes competencias que usted considera ha obtenido como resultado de sus clases de investigación en su carrera:

| | |
|---|------------------|
| 0 | No desarrollada |
| 1 | Insatisfactorio |
| 2 | Mínimo Necesario |
| 3 | Bueno |
| 4 | Alto |

| COMPETENCIA EVALUADA | Nivel Alcanzado | | | | |
|--|------------------------|---|---|---|---|
| A. Capacidad de identificar problemas y formular Preguntas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Plantear un problema de investigación | | | | | |
| 2. Formular una pregunta de investigación | | | | | |
| 3. Capacidad de lectura analítica | | | | | |
| 4. Elaboración del estado del arte | | | | | |
| 5. Diseñar una propuesta de investigación novedosa. | | | | | |
| 6. Proponer nuevas ideas de valor agregado para analizar un problema | | | | | |
| B. Manejo metodológico: | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Identificar la fundamentación teórica | | | | | |
| 8. Formular los objetivos de investigación | | | | | |
| 9. Diferenciar entre los objetivos generales y específicos | | | | | |
| 10. Diferenciar entre un estudio cualitativo y un estudio cuantitativo | | | | | |
| 11. Identificar las categorías de análisis o las variables de interés en el estudio | | | | | |
| 12. Conceptualizar y operacionalizar variable(s) o categorías de análisis | | | | | |
| 13. Identificar la población de estudio | | | | | |
| 14. Elaborar el marco muestral | | | | | |
| 15. Delimitar la unidades de análisis | | | | | |
| 16. Diseñar técnicas o estrategias de recolección de datos o información | | | | | |
| 17. Utilizar los criterios de validez, confiabilidad y estandarización requeridas en la elaboración de instrumentos de investigación | | | | | |
| C. Procesamiento de Información: | | | | | |
| a) Recolección de Información y datos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Buscar información en libros y revistas | | | | | |
| 19. Buscar información en revistas electrónicas indexadas públicas/privadas | | | | | |
| 20. Buscar información en bases electrónicas de datos indexadas | | | | | |
| 21. Elaborar fichas bibliográficas | | | | | |
| 22. Distinguir entre fuentes de consulta científicas y no científicas | | | | | |
| 23. Elaborar marco de referencia | | | | | |

| b) Manejo Técnico | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| 24. Uso de procesadores de texto básicos | | | | | |
| 25. Hojas de Cálculo para hacer procesamiento estadístico | | | | | |
| 26. Manejo de gestor bibliográfico | | | | | |
| 27. Navegación en Internet | | | | | |
| 28. Programas de análisis estadísticos para tabular, procesar y analizar información | | | | | |
| 29. Elaborar gráficos y tablas en relación a los objetivos de investigación | | | | | |
| 30. Describir e interpretar cuadros de gráficos | | | | | |
| 31. Manejo de bases de datos | | | | | |
| 32. Manejo básico de una segunda lengua | | | | | |
| 33. Elaboración de cronogramas de trabajo | | | | | |
| D. Capacidad para Comunicar Resultados | | | | | |
| a) Escrita | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Redactar en el lenguaje de la ciencia | | | | | |
| 35. Describir, analizar, dividir y sintetizar información científica | | | | | |
| 36. Redactar el reporte de investigación en base a la estructura correspondiente al medio de divulgación | | | | | |
| 37. Aplicar las reglas de ortografía, gramática y redacción al escribir el reporte de investigación | | | | | |
| 38. Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación | | | | | |
| 39. Identificar que es significativo presentar en los anexos de una investigación | | | | | |
| b) Oral | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Capacidad de argumentación oral | | | | | |
| 41. Presentar en eventos científicos un informe de investigación en forma clara y precisa | | | | | |
| E. Responsabilidad y conducta ética | | | | | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Identificar y cumplir los derechos de propiedad intelectual | | | | | |
| 43. Predecir, reconocer y ponderar los riesgos y beneficios del proyecto | | | | | |
| 44. Reconocer la responsabilidad de la manipulación de los datos | | | | | |
| 45. Presentar una lista de las fuentes consultadas con base en un formato de referencia para dar crédito a los autores en el texto (APA, Vancouver, etc.) | | | | | |
| F. Capacidad de trabajo en Equipo | | | | | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Comunicación efectiva | | | | | |
| 47. Capacidad de organizar Investigaciones | | | | | |
| 48. Tolerancia a otros puntos de vista y a la interdisciplinariedad | | | | | |
| 49. Asumir y cumplir responsabilidades con calidad y tiempo | | | | | |