

**ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNAH:
PERSPECTIVAS DE LOS PROFESORES Y ESTUDIANTES EN LA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, TERCER PERÍODO 2014**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

MAESTRÍA EN METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

ECONÓMICA Y SOCIAL



TESIS:

**ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNAH:
PERSPECTIVAS DE LOS PROFESORES Y ESTUDIANTES EN LA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, TERCER PERÍODO 2014**

TESISTA:

ROBSON EDUARDO SUAZO RAUDALES

ASESOR DE TESIS:

M.Sc. MARIO ARISTIDES CONTRERAS ESPINAL

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

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

DRA. JULIETA CASTELLANOS
RECTORA

ABOG. EMMA VIRGINIA RIVERA MEJÍA
SECRETARIA GENERAL

LICDA. LETICIA SALOMÓN
DIRECTORA DEL SISTEMA
DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAE. BELINDA FLORES DE MENDOZA
DECANA DE LA FACULTAD
DE CIENCIAS ECONÓMICAS

M.Sc. HENRY RODRÍGUEZ COREA
COORDINADOR MAESTRIA EN METODOLOGÍAS DE
INVESTIGACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

DEDICATORIA

A Dios que me ha dado la vida para cumplir esta meta,
A mi patria querida que ha brindado todo lo que en sus manos ha sido posible,
A mi familia que forjó la persona que soy.

UDI-DEGT-UMAH

AGRADECIMIENTOS

Al Divino Creador por darme salud y fortaleza para ver finalizado este proceso.

A mi madre que es mi sustento, impulso y guía para seguir adelante.

Mi Chiquita, Lili Caballero, esposa y fiel compañera de este viaje que se llama vida.

A mis hermanos Kathleen, Brayan y Eunice con quienes he convivido, crecido y en los momentos difíciles están siempre conmigo.

A mis sobrinas, Kathleen Nahomi y Adriana Rachell, quienes a su corta edad me incitan a ser mejor cada día.

La familia no siempre es de sangre por ello agradezco a mi familia Lanza Vallecillo que me han querido y aceptado como tal e hicieron cualquier cosa por verme sonreír y forjaron, en buena parte, la persona que soy.

A mis amigos y compañeros, Orlando Martínez y Luis Umanzor, con quienes comparto y sigo compartiendo muchas travesías personales y profesionales, de los cuales he tomado un ejemplo de superación y perseverancia.

A mis compañeros de la tercera promoción de la Maestría en Metodologías de Investigación Económica y Social (MMIES), con quienes compartimos un desarrollo académico particular así como los docentes que nos guiaron por la dedicada y ardua formación de investigadores.

A mis amigos y compañeros de trabajo de la Dirección de Investigación Científica, que me brindaron el espacio para crecer profesionalmente y darme la apertura para desarrollar este trabajo de investigación.

A todos aquellos que apoyan mi crecimiento profesional y personal, ¡muchas gracias!

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es conocer las perspectivas de profesores y estudiantes con relación a la enseñanza-aprendizaje de la investigación. Se identificó las características académicas, laborales y competencias investigativas de los profesores que imparten la asignatura de investigación además de determinar la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de docentes y estudiantes. En lo que respecta a la metodología de investigación empleada se utilizó un enfoque cuantitativo, orientado por una lógica deductiva. Los participantes fueron los profesores que impartían y estudiantes que cursaban la asignatura de Seminario o Taller de Investigación, en la Facultad de Ciencias Económicas, UNAH. La técnica para recolección de información fue la encuesta tipo cuestionario. Se evidenció que los catedráticos no tienen acceso a capacitaciones en el área de investigación científica, expresando una escasa voluntad o deseo a seguir capacitándose debido a la falta de oferta de cursos, talleres, seminarios, simposios y demás actividades que contribuyan a su formación docente, así como, una poca participación de los docentes en redes o círculos de investigación son algunas de las dificultades para generar nuevo conocimiento.

Palabras clave:

Seminario de Investigación, proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación científica, enseñanza de la investigación.

Tabla de Contenido

Introducción.....	1
CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	3
1. Situación Problemática.....	4
2. Objetivos de la investigación:	7
2.1. Objetivo general	7
2.2. Objetivos específicos:	7
3. Preguntas de investigación:.....	7
4. Justificación.....	8
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
1. Marco Contextual.....	11
1.1. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras.....	11
1.2. El Modelo Educativo de la UNAH.....	14
1.3. La Facultad de Ciencias Económicas y las Asignaturas de Investigación por Carreras	16
2. Marco Teórico.....	19
2.1. La Enseñanza en Educación Superior	19
2.2 Caracterización Del Profesor De Educación Superior	22
2.3. Competencias Del Profesor Universitario	24
2.4. Docencia e Investigación Universitaria.....	27
2.5. La Investigación y su Enseñanza en la Universidad	30
2.6. Percepción de la Investigación en la Universidad.....	37
2.7. Teorías del Aprendizaje	39
2.7.1 Teoría Conductista.....	40

2.7.2 Teoría Cognitivista	41
2.7.3 Teoría Constructivista.....	42
2.8 Concepciones del Aprendizaje	44
2.8.1 Aprendizaje por descubrimiento.....	44
2.8.2 Aprendizaje como procesamiento de información	44
2.8.3 Aprendizaje como actividad	45
2.8.4 Aprendizaje significativo.....	46
2.9 Teorías de la Enseñanza.....	47
2.9.1 Enfoques tradicionales de la enseñanza.....	48
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	52
1. Enfoque de investigación.	53
2. Diseño de investigación.	53
3. Alcance de la investigación.....	54
4. Población y muestra.	54
5. Técnicas para la recolección de la información.	57
6. Validez y confiabilidad del instrumento	57
7. Análisis y procesamiento de la información	58
8. Operacionalización de variables.....	59
CAPÍTULO IV:	61
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	61
1. Análisis de datos docentes:	62

1.1 Características académicas	64
1.2 Características laborales	67
1.3 Competencias en investigación	73
2. Análisis de estudiantes:	82
CONCLUSIONES	90
LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS	95
Bibliografía	98
ANEXOS	101

Índice de tablas

Tabla 1 Promedio de asignaturas de investigación por carrera y número de docentes que las impartieron en el tercer período académico de 2014 en la F.C.E.....	17
Tabla 2 Número de docentes que impartieron la clase de Seminario de Investigación en el tercer período académico de 2014 en la F.C.E.....	54
Tabla 3 Número de estudiantes matriculados en la clase de Seminario de Investigación en el tercer período académico de 2014 en la F.C.E.....	55
Tabla 4 Muestra de estudiantes	56
Tabla 5 Operacionalización de variables.....	60
Tabla 6 Carrera donde se aplicó el instrumento	62
Tabla 7 Percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación de los docentes	79
Tabla 8 Percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.	82
Tabla 9 Tabla de contingencia: Percepción de los docentes hacia la investigación y Género	86
Tabla 10 Prueba de chi-cuadrado para examinar la asociación Género y Percepción de los docentes hacia la investigación	87
Tabla 11 Tabla de contingencia: Percepción de los estudiantes hacia la investigación y Género	88

Tabla 12 Prueba de chi-cuadrado para examinar la asociación de género y percepción de los estudiantes hacia la investigación	89
--	----

Índice de gráficos

Gráfico 1. Género de los docentes.....	51
Gráfico 2. Grado académico del docente	52
Gráfico 3. Capacitaciones recibidas por los docentes	
Gráfico 4. El docente pertenece a algún grupo u organización académica donde se desarrolla investigación	54
Gráfico 5. Categoría del docente.....	55
Gráfico 6. Tiempo de servicio como docente universitario.....	56
Gráfico 7. Tiempo de servicio impartiendo asignaturas relacionadas con investigación....	57
Gráfico 8. Realización de proyectos de investigación en los últimos 5 años por el Docente.....	58
Gráfico 9. Participación en Congresos de Investigación de los docentes.....	
Gráfico 10. Cantidad de artículos científicos publicados por los docentes en los últimos 5 años.....	60
Gráfico 11. Elaboración del estado del arte.....	61
Gráfico 12. Identificación de las categorías de análisis o las variables de interés para el estudio.....	62
Gráfico 13. Conceptualizar y operacionalizar variables o categorías de análisis a Estudiar.....	63
Gráfico 14. Manejo de programas para análisis estadísticos.....	64
Gráfico 15. Capacidad para comunicar resultados en revistas científicas.....	65
Gráfico 16. Competencias en investigación de los docentes.....	66

Gráfico 17. Percepción de los docentes sobre la enseñanza-aprendizaje de la

Investigación.....69

Gráfico 18. Percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la
investigación.....72

UDI-DEGT-UNAH

Introducción

La investigación científica en la universidad sigue siendo la principal fuente de generación de conocimiento a nivel mundial, en el caso de nuestra Alma Máter no es la excepción aunque se obtiene hasta el momento una baja producción científica. Las cifras actualmente demuestran que muy pocos se dedican a esta actividad y vemos a profesores consagrados casi exclusivamente a la docencia y estudiantes que su preocupación principal es egresar de su carrera para insertarse al mercado laboral. Por lo anterior, han surgido preocupaciones respecto a cuáles son las causas por las que los profesores y estudiantes no desarrollan proyectos de investigación.

A continuación se presenta este trabajo que resulta de gran importancia para la institución académica específicamente aquellos que se ven interesados en visualizar cuál ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. Es necesario la conjunción de esfuerzos tanto institucionales como personales para que se incremente la producción científica en la academia. La universidad se ve muy afectada con esta problemática ya que no se visualiza en el ámbito exterior como una academia que desarrolle investigación sino que solo se encarga de generar profesionales para insertarlos en el mercado laboral, reflejando así, una baja producción científica.

Esta tesis pretende ser un aporte para el análisis de las causas de la producción científica en la universidad así como contribuirá a la toma de decisiones que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación en general y en lo particular elevar la producción científica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras por medio de mecanismos que sean utilizados a corto y mediano plazo.

El estudio comprende una serie de capítulos comenzando con la construcción del objeto de estudio incluyendo dentro de sí una situación problemática, objetivos de la investigación y la justificación.

Tiene como propósitos el identificar las características académicas, laborales y competencias en investigación de los profesores que imparten la asignatura de investigación, determinar la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación por los profesores que imparten y estudiantes que reciben la asignatura de seminario de investigación y diseñar una propuesta de mejora que contribuya al fortalecimiento de la enseñanza de la investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH.

El segundo capítulo presenta la fundamentación teórica constituido por un marco contextual sobre la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, el modelo educativo de la UNAH y la Facultad de Ciencias Económicas, así como, un marco teórico que parte desde la enseñanza de la educación superior, caracterización del profesor de educación superior y las competencias del profesor universitario. Asimismo, se incorporó una descripción de lo que es la docencia e investigación universitaria, la investigación y su enseñanza en la universidad y culminando con la percepción de la investigación en la universidad.

Siguiendo con un tercer capítulo, donde se presenta el abordaje metodológico que incluye el enfoque, diseño, alcance, población y muestra, técnicas para la recolección de la información, validez y confiabilidad del instrumento, análisis y procesamiento de la información y terminando con la operacionalización de variables.

Un cuarto capítulo donde se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos del estudio mediante gráficos y tablas, mismos que se acompañan de lectura estadística, interpretación, valoración y recomendaciones. Finalmente se presentan las conclusiones del estudio, así como, algunos lineamientos básicos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1. Situación Problemática

“Una de las funciones esenciales de las universidades modernas es la construcción del nuevo conocimiento. Dichas instituciones promueven en tal sentido espacios de investigación, donde los diversos grupos académicos participan en la generación de nuevo conocimiento”

(Estrada & Cruz Saldívar, 1999)

Las instituciones de enseñanza superior deben buscar esferas de investigación y docencia capaces de abordar los asuntos que atañen al bienestar de la población y crear bases sólidas para la ciencia y la tecnología pertinentes en el plano local (UNESCO 2009). La academia busca, como una de sus funciones esenciales, la construcción y creación de nuevo conocimiento pero esto se ve inalcanzable ya que no brinda, no crea condiciones adecuadas, no incentiva a sus docentes y estudiantes a desarrollar investigación.

Se estima que para el caso de América Latina, más del 80% de las actividades de investigación se lleva a cabo en las universidades, principalmente en las públicas, de ellos se desprende la urgente necesidad de analizar los sistemas de educación superior y las condiciones que posibilitan o restringen la promoción de la actividad investigativa (Tunnermann, 2007).

Para Honduras lograr posicionarse a nivel internacional en temas de educación superior, es todo un reto que se lleva de forma paulatina, la investigación es considerada una materia poco desarrollada. La capacidad que tienen las universidades hondureñas de producir conocimiento e innovación es limitada. Existe una baja productividad de conocimiento por no decir casi nula a nivel de pregrado debido a que ésta se da a nivel de postgrado y aun así es limitada. Esto provoca que la información que se tiene de la realidad nacional y de las posibles soluciones a problemas reales sea reducida (Oseguera, 2005).

La UNAH dentro del proceso de reforma y mejora de la calidad de la educación superior se ha planteado la necesidad de fortalecer las funciones de Investigación y Vinculación Universidad – Sociedad, esto con el propósito de ubicarse entre el grupo de Universidades de Rango Mundial (URM), es decir, donde los docentes y estudiantes publican artículos científicos en revistas de prestigio internacional.

SCImago Journal & Country Rank, que es una plataforma en la internet que provee una serie de indicadores sobre la calidad y el impacto de publicaciones y revistas a partir de Scopus, para el 2012, publicó las 10 primeras universidades centroamericanas en el ranking de investigación, 2006-2010, ubicando a la UNAH en el noveno lugar detrás de universidades costarricenses, panameñas y guatemaltecas. Aún más alarmante es que la sitúa en el tricentésimo noagésimo noveno (399) lugar a nivel latinoamericano, siendo ésta la situación se ve un panorama difícil para que alcance un puesto entre las universidades de realce mundial.

La Constitución de la República establece claramente las funciones esenciales de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y una de ellas es la investigación, siendo ésta última desarrollada en cada una de las unidades académicas y estableciéndose en el artículo 155 (De la Educación y la Cultura): *“El Estado reconoce y protege la libertad de investigación, de aprendizaje y cátedra”*. Además, el artículo 160 de la Carta Magna indica: *“La UNAH contribuirá a la investigación científica, humanística y tecnológica, a la difusión general de la cultura y al estudio de los problemas nacionales”*, indicando el deber, la obligación y el fin que tiene que perseguir la academia.

La Comisión de Transición de la UNAH en el año 2006 según decreto número 82 abolió la elaboración de tesis como requisito final para la obtención de títulos en el nivel de grado, y se implementó **un Seminario o Taller de Investigación**, cuyo objetivo es que el estudiante aprenda a identificar problemas relacionados con su carrera, determinar cuáles son sus causas y posibles soluciones, a la fecha se desconoce el impacto que esto generó al desarrollo investigativo.

Para este estudio se han identificado variables que son objeto de análisis, siendo éstas las características académicas, laborales, competencias investigativas y percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación tanto de docentes como estudiantes, los primeros, aquellos que imparten la asignatura de Seminario o Taller de Investigación, y los segundos, quienes la reciben. Es claro que el fin primordial de los alumnos en el nivel de grado es la obtención de las competencias básicas de su área de conocimiento o dominio de su campo del saber y no así la realización de actividad científica investigativa.

Según DICU (2012), en su informe Todo en Cifras, muestra que en la FCE se otorgaron 6 becas de investigación que representó un 5.5% del total de becas otorgadas por Facultad, Centro Regional y otras. En contraste, la Facultad de Ciencias se otorgaron 43 becas de investigación representando alrededor de un 40% del total hasta 2012. Es así que dentro de los registros institucionales la FCE ocupa el quinto (5to.) lugar entre las 10 Facultades con que cuenta la UNAH. La investigación científica en las Ciencias Económicas constituye un eje transversal a nivel de país ya que por medio de ésta se obtienen respuestas a las constantes alzas del precio de los combustibles, crecimiento del desempleo y la pérdida del valor adquisitivo de la moneda, por mencionar algunos ejemplos.

Por tanto, este estudio pretende resolver la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las perspectivas de profesores y estudiantes con relación a la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH en el tercer período académico de 2014?

2. Objetivos de la investigación:

2.1. Objetivo general

Analizar las perspectivas de profesores y estudiantes con relación a la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH en el tercer período académico de 2014.

2.2. Objetivos específicos:

- a) Identificar las características académicas, laborales y competencias investigativas de los profesores que imparten la asignatura de Seminario o Taller de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH.
- b) Determinar la percepción de profesores y estudiantes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Seminario o Taller de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH.
- c) Diseñar lineamientos básicos que contribuyan al fortalecimiento de la enseñanza de la investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH.

3. Preguntas de investigación:

a.- ¿Cuáles son las características académicas, laborales y competencias de los profesores que imparten la asignatura de Seminario de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH?

b.- ¿Cuál es la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación por parte de los profesores y estudiantes en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH?

4. Justificación

El presente estudio es relevante porque tiene como propósito conocer aspectos de caracterización académica, laboral y competencias en investigación por parte de los docentes, incluyendo también, la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación que tienen los docentes y estudiantes. En nuestro contexto existe aceptación que se debe realizar cambios en la Educación Superior Pública en materia de investigación y los cambios más significativos deben darse, en el caso de los docentes, en el incentivo o reconocimiento tanto económico como de prestigio personal y laboral, asimismo para los estudiantes, debe hacerse en el aula de clase fortaleciendo e incorporando dentro de su pensum académico más clases de investigación.

Contribuirá a generar conocimientos en un tema trascendental para la sociedad, la investigación científica, pero sobre todo para el desarrollo de la educación superior de la UNAH, proporcionará información concreta que servirá de base para la toma de decisiones y contribuirá a la Reforma Universitaria en el proceso de mejorar la calidad de profesionales que egresan y en las decisiones orientadas a la formación de investigadores.

Es la universidad la que debe formar profesionales investigadores que den soluciones a los problemas que agobian la realidad nacional, que satisfagan la necesidad de conocimiento, generar el capital humano debidamente formado y capacitado de una forma integral, y que el proceso enseñanza-aprendizaje de la investigación sea articulado con las necesidades de la sociedad.

Actualmente uno de los objetivos primordiales de la universidad como rectora de la educación superior de Honduras es formar investigadores comprometidos con la mejora del país y contribuir a superar los diversos problemas que aquejan a la sociedad. Se pretende aportar con este estudio, el conocer la situación actual de la forma de cómo se enseña a investigar, describiendo y proporcionando datos y resultados de un tema poco estudiado y que potencialmente tendría un gran impacto en materia de reforma.

Este estudio es relevante por varias razones, una de ellas son los profesores, ya que ellos por su papel docente son los principales ejecutores de una reforma y sin su ayuda no es viable un cambio auténtico. Los docentes son instructores y transmisores activos de conocimientos, por lo que, los cambios educativos siempre van a pasar por ellos. Por esto, es necesario identificar las competencias en investigación y determinar la percepción de los docentes y estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en el aula de clase.

Otro aspecto relevante es que actualmente no se cuenta con estudios a nivel de universidad orientados a medir percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, por tanto, la investigación proporcionará nuevas herramientas metodológicas que ayudaran a medirla, generará información de primera mano que será de mucha importancia para la formulación de políticas orientadas a mejorar las áreas específicas de la enseñanza-aprendizaje de la investigación, servirá de insumo para la toma de decisiones por parte de las autoridades universitarias.

La viabilidad del estudio está determinada por la importancia que tiene actualmente la investigación científica en la universidad, como ente regulador de la educación superior a nivel nacional, llevarla a cabo es factible porque se cuenta con el apoyo institucional para realizarla, así como con la disponibilidad de recursos financieros, humanos, tecnológicos y materiales.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Marco Contextual

1.1. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras es una institución de Educación Superior con 166 años de servicio educativo al pueblo de Honduras, fundada en el año 1847. Es la primera, más grande e importante Universidad del Estado, dirige y desarrolla la Educación Superior y profesional del país, tanto pública como privada, supervisa la calidad y todo lo que se refiere a la organización y funcionamiento de Universidades y Centros de Educación Superior de Honduras.

El 14 de diciembre de 1845, Varios jóvenes hondureños, amigos y alumnos del padre José Trinidad Reyes decidieron fundar una sociedad de estudios de carácter privado la “Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto” en 1846 recibió protección del gobierno bajo el nombre “Academia Literaria de Tegucigalpa” ya para 1847 bajo la gobernación del doctor Juan Lindo se transforma de Academia en Universidad y es hasta el año de 1965 que fue trasladada a lo que hoy es conocido como la Ciudad Universitaria.

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras conquistó la Autonomía el día 15 de octubre de 1957, hace 56 años, en virtud del Decreto No.170 emitido por la Junta Militar del Gobierno, constituida por los señores Héctor Caraccioli y Roberto Gálvez Barnes. Ese mismo decreto contiene la “Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras”, vigente hasta el 11 de febrero de 2005 y sustituida por la nueva Ley aprobada por el Congreso Nacional según decreto No.209-2004 la cual comprende una autonomía que es:

1. Pluralismo ideológico, libertad plena de cátedra, de estudio, de investigación y de vinculación de la universidad con la sociedad;
2. La autonomía en la gestión y administración de sus propios recursos, con transparencia y rendición de cuentas ante la comunidad universitaria, los entes contralores del Estado y la sociedad en general;
3. La facultad y capacidad para elegir autónomamente sus propias autoridades;

4. La facultad para emitir las normas reglamentarias o estatutarias que sean necesarias para desarrollar la Ley Orgánica; y
5. La autonomía para manejar sus relaciones laborales y la formulación de las políticas en relación con el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes.

Se asume que en la Universidad interactúan 3 elementos trascendentales: a) la generación libre de conocimiento, b) la expresión libre de conocimiento, c) la difusión libre del conocimiento en todas las ramas del saber científico y del arte, sin darle mayor importancia a una que a otra, sino provocando un desarrollo equilibrado en todas ellas.

La Universidad es por definición:

1. Universal: porque abarca todas las áreas del saber, donde tienen cabida los adelantos de la ciencia y la técnica en sus variados campos y con amplio espacio para el desarrollo de todas las manifestaciones de la cultura.
2. Nacional: porque le pertenece a la nación, es inherente a ella y forma parte del Estado en el campo de la organización, dirección y coordinación de la educación superior que le es conferida constitucionalmente.
3. Autónoma: y su autonomía implica libertad para actuar sin imposiciones o prejuicios de ideas, siendo esta una característica necesaria para la UNAH y para cualquier Universidad.
4. De Honduras: porque crea, enseña e investiga para Honduras, pero también para que a través de la ciencia y la cultura que produzca, Honduras participe de la cultura universal y se universalice.

La UNAH tiene como visión ser una institución líder de la educación superior nacional e internacional; protagonista en la transformación de la sociedad hondureña hacia el desarrollo humano sostenible con recursos humanos del más alto nivel académico, científico y ético. Una institución con un gobierno democrático, organizada en redes y descentralizada, transparente en la rendición de cuentas, con una gestión académica y administrativo/ financiera, participativa, estratégica, moderna y orientada hacia la calidad y

la pertinencia de la educación, la investigación y su vinculación con la sociedad hondureña y mundial, procesos basados en los nuevos paradigmas de la ciencia y la educación.

Su misión es ser 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.

La UNAH actualmente cuenta con diez (10) Facultades: Ciencias, Ciencias Económicas, Ciencias Espaciales, Ciencias Jurídicas, Ciencias Médicas, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, Ingeniería, Odontología y Química y Farmacia. De igual manera, dispone de ocho (8) centros regionales distribuidos en las principales ciudades del país como ser: Comayagua (CURC), La Ceiba (CURLA), Choluteca (CURLP), Juticalpa (CURNO), Santa Rosa de Copán (CUROC), Olanchito (CURVA), Danlí (UNAH – TEC) y San Pedro Sula (UNAH – VS) más un Instituto Tecnológico en Tela, 8 Centros de Educación a distancia y 3 Telecentros.

Según datos de la Dirección del Sistema de Admisión (2014) la UNAH tiene una oferta académica de 131 carreras universitarias, entre licenciaturas, especialidades, maestrías, doctorados y técnicos universitarios. Cuenta con una matrícula de más de 80,000 estudiantes a nivel nacional. La UNAH es la institución de educación superior con mayor demanda de acuerdo a lo manifestado por la Dirección de Educación Superior (2013).

1.2. El Modelo Educativo de la UNAH

Para responder a los cambios de la sociedad actual, a la gestión del conocimiento y a los cambios en el medio ambiente, la UNAH plantea un Modelo Educativo innovador que le permita transitar en el camino de sus aspiraciones hacia el año 2015 y al año 2025. 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 las y 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 (UNAH; 2009).

Con lo anterior, se pone de manifiesto 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 avanzados conocimientos y habilidades investigativas, se vuelve esencial frente a la necesidad de perfilar a la universidad dentro de los parámetros de calidad educativa requerida en la dinámica de la globalización.

La UNAH ha planteado entre sus diversas políticas de trabajo, su propia Política de Investigación donde se inscriben algunos de sus objetivos que se relacionan estrechamente con el objeto de estudio de ésta investigación, pues vinculando la docencia-investigación plantea literalmente en sus incisos d), g) y h) respectivamente (UNAH, 2007):

- Fortalecer la capacidad de investigación científica, tecnológica y de gestión para el cambio por parte de los docentes, como medio para alcanzar la excelencia en la

formación humana, profesional y la innovación en los campos prioritarios del desarrollo nacional.

- Enriquecer la labor docente y la formación de los estudiantes, por medio del estudio y la búsqueda de solución a los problemas nacionales.
- Incorporar al currículo, la formación científica y tecnológica.

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.

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 educación, investigación y docencia.

En éste contexto, se plantea la implementación de un nuevo modelo educativo para la UNAH, haciendo 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 (Modelo Educativo UNAH, 2009:35), 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 universidad 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 docentes como en los estudiantes, pues sólo así se puede lograr una verdadera producción y gestión del conocimiento.

El modelo educativo de la reforma universitaria de la UNAH 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, representaciones y errores conceptuales en la construcción del conocimiento, la comunicación en el aula, intercambios interpersonales y sociales en la enseñanza aprendizaje y las actitudes y valores propios del pensamiento científico del estudiante. Este perfil del docente investigador está acorde con las exigencias de las Universidades de Rango Mundial (URM) en donde los docentes son investigadores y sus estudiantes les acompañan en estos procesos con miras a convertirse en futuros investigadores.

1.3. La Facultad de Ciencias Económicas y las Asignaturas de Investigación por Carreras

En 1947 se aprobó la creación de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), pero esta disposición se cristalizó hasta el 8 de mayo de 1950. La FCE inicio sus actividades académicas con la creación de la Carrera de Economía, el plan de estudio fue elaborado por Doctor Jorge Saint Siegens, Director Técnico de la Facultad y el Licenciado Roberto Soto Suazo. Para el año de 1951 se nombró al Licenciado Rogelio Martínez Agustinus Decano a Ad-honorem de la Facultad de Ciencias Económicas.

La FCE al comenzar la década del 60' contaba con el intercambio de profesores con la Universidad de Oklahoma, EUA por medio de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Los profesores venían a impartir cursos, para contribuir al mejoramiento académico de los profesores y alumnos de los últimos años de la Facultad. Actualmente cuenta con 11 carreras - aparte de Economía – como: Administración de Empresas, Contaduría Pública y Finanzas y Mercadotecnia para mencionar algunas de las más elegidas por los estudiantes hoy en día.

Tabla 1 Promedio de asignaturas de investigación por carrera y número de docentes que las impartieron en el tercer período académico de 2014 en la F.C.E.

Nº	Carreras	Total asignaturas	Asignaturas de Investigación	Promedio de asignaturas de investigación	Docentes por clase
1	Administración aduanera	50	1. Métodos y Técnicas de Investigación. 2. Seminario de Investigación.	4%	1
2	Administración de empresas	52	1. Métodos y Técnicas de Investigación. 2. Seminario de Investigación.	4%	3
3	Administración pública	45	1. Métodos y Técnicas de Investigación. 2. Taller de Investigación	4%	1
4	Banca y finanzas	53	1. Métodos y Técnicas de Investigación. 2. Seminario de Investigación.	4%	2
5	Comercio internacional	49	1. Métodos y Técnicas de Investigación. 2. Seminario de Investigación.	4%	3
6	Contaduría pública y finanzas	50	1. Métodos y Técnicas de Investigación. 2. Seminario de Investigación.	4%	5
7	Economía	48	1. Métodos y Técnicas de Investigación I. 2. Métodos y Técnicas de Investigación II. 3. Seminario de Investigación.	6%	8
8	Informática administrativa	52	1. Seminario de Investigación.	2%	3
9	Mercadotecnia	49	1. Métodos y Técnicas de Investigación. 2. Seminario de Investigación.	4%	6
10	Técnico en alimentos y bebidas	24	-----	---	---
11	Técnico en microfinanzas	24	-----	---	---
Promedio total de asignaturas de investigación por Facultad				3%	32

Fuente: Elaboración propia con base en los planes de estudio y en la carga académica asignada para el tercer período 2014.

Vista la tabla N° 1 se puede apreciar que la carrera de Economía es quien ha incluido más asignaturas de investigación, lo cual es digno de imitar por parte de las demás carreras que conforman la FCE. También no se puede dejar de analizar que en promedio por asignaturas de investigación por carreras alcanza solamente un 3%, dato sin duda alguna preocupante, meritorio de examinar por cada jefatura de carrera y tomar medidas sobre el caso en aras de la mejora continua de la calidad de la educación y por supuesto, aspirar de a poco a lo que se pretende, elevar el número de investigaciones para llegar a formar parte del prestigioso grupo de las URM.

2. Marco Teórico

2.1. La Enseñanza en Educación Superior

En un mundo globalizado, cada vez más complejo e interconectado, las instituciones de educación superior (IES) se están viendo orilladas a tener que replantear sus modelos de formación, de modo que puedan responder mejor a las necesidades del contexto social. Pareciera haber consenso acerca del carácter eminentemente curricular de la enseñanza. Para algunos es considerada el elemento fundamental del curriculum. No obstante, según Villarroel (1995) la enseñanza ha sido investigada muy poco en lo que atañe a su naturaleza, su esencia y su conceptualización. Se destacan numerosos estudios que indagan acerca de la efectividad de estrategias y técnicas de enseñanza, pero la mayoría de tales estudios suponen que la enseñanza - en lo conceptual - es única, invariable y eterna.

La redefinición de los objetivos de la Educación Superior que supone el proceso de convergencia europea implica un profundo cambio en el planteamiento de la enseñanza que viene desarrollándose en las universidades: este nuevo esquema supone que los estudiantes habrán de adquirir un aprendizaje que comprenda no sólo el conocimiento específico de su carrera, sino además numerosas capacidades y destrezas que no podrían desarrollarse si el profesorado utiliza exclusivamente una metodología tradicional. La adquisición efectiva de las numerosas competencias que definen cada titulación, requiere que el estudiante aprenda haciendo (Benito y Cruz, 2005).

La enseñanza considerada como un proceso de transmisión no puede impartirse como tradicionalmente se ha hecho, porque ya no se trata que los alumnos acumulen una cantidad ingente de conocimientos, datos e información, sin comprender, muchas veces, para qué les va a servir en un futuro, sino que se busca que desarrollen competencias para la vida personal y profesional. Por eso es que las orientaciones principales en la enseñanza y el papel de los profesores se han resituado, en el sentido de proporcionar entornos de experiencias que faciliten la elaboración del conocimiento por parte de los alumnos (Moreno Olivos, 2009).

Zabalza (2004) expresa que mejorar la calidad de la enseñanza en las universidades se ha convertido en una de las prioridades más atendidas en la actualidad. Para Moreno Olivos (2009) las demandas cada vez apuntan más hacia la formación de individuos que dominen los cambios tecnológicos y comprendan una gran cantidad de información disponible, de modo que puedan contribuir a la construcción de una sociedad más justa, democrática y con un desarrollo sustentable que procure el equilibrio entre progreso económico y equidad social.

Se han realizado esfuerzos dirigidos a mejorar la enseñanza, no a transformarla, pues se da por entendido que siempre ha sido así y que siempre lo será. Se han introducido mejoras considerables en la enseñanza a nivel superior como lo son los métodos de solución de problemas y de proyectos, pero sin que estos esfuerzos hayan logrado cambiar o superar el tradicional divorcio entre el investigador y el docente, quedando este último caracterizado siempre como un mediador transmisor de conocimientos ajenos (Villaruel, 1995).

Hasta hace algunos años la docencia universitaria no constituía un asunto relevante para la universidad como institución, sin embargo según Zabalza (2004) la Universidad de hoy en día en comparación con la de hace una década, ha demostrado importantes cambios sustantivos incrementando así de manera notable la enseñanza universitaria.

Moreno Olivos (2009) manifiesta la necesidad de cambiar el foco de atención de la enseñanza hacia el aprendizaje, cuyo eje central es el alumno. El acto de enseñanza ha sido concebido siempre como uno comunicacional, es decir, un proceso en el cual alguien comunica algo a alguien. En este caso los “alguien” serían el profesor y el alumno. A su vez, el proceso comunicacional se ha concebido - erróneamente - como un proceso de transmisión: un mensaje que se envía y es recibido. Como en la docencia universitaria la materia prima que se manipula es el conocimiento, se concluyó en que el proceso de enseñanza es uno en el cual el profesor transmite conocimientos a sus alumnos (Villaruel, 1995).

La docencia en sí misma es un componente importante en la formación de los estudiantes Zabalza (2004) expresa que una buena docencia marca diferencias entre centros universitarios y otros. Lo que los universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo, y capacidades pero depende también de que hayan tenido buenos o malos docentes, mejores o peores recursos, de que les hayan ofrecido unas u otras oportunidades de aprendizaje.

El profesor lo que transmite a sus alumnos son saberes e informaciones sobre conocimientos construidos por la comunidad científica a lo largo de toda la historia del conocimiento científico. El profesor supone que cuando el alumno se apropia de esos saberes e informaciones (por vía de la memorización y comprensión) se ha apropiado en realidad del conocimiento producido por el científico. Y esto es erróneo, no sólo porque el alumno no puede apropiarse por esa vía del conocimiento científico, sino que el profesor (quien supuestamente posee ese conocimiento) tampoco se ha apropiado (en la mayoría de los casos) del conocimiento que está tratando de enseñar, porque el conocimiento científico, en tanto experiencia, es único, irrepetible y no susceptible de transmisión (Villarreal, 1995).

La docencia, según Zabalza (2004) es un espacio de competencias profesionales, que enmarcada en la enseñanza universitaria está compuesta por conocimientos, por ciertas habilidades específicas y por un conjunto de actitudes propias de los formadores. La docencia es un componente importante en la formación de estudiantes, pertenece a un tipo de actuación con características propias.

Según Escudero en Moreno Olivos (2009), los profesores como profesión y cada uno de sus miembros a título individual, son el resultado de un desordenado proceso de confluencia de factores como la historia y la tradición, las motivaciones, aspiraciones, trayectorias de quienes optan por este trabajo y permanecen en el mismo, las dinámicas de socialización estructural y espontánea ligadas a la consideración social, las condiciones y las relaciones del puesto de trabajo en las instituciones singulares que son los centros escolares.

Una enseñanza para la comprensión que promueva un aprendizaje profundo y relevante en los alumnos, demanda que los profesores tengan que reciclar sus conocimientos y habilidades, pero también es preciso que dispongan de oportunidades para reunirse, a título individual o de manera colectiva, para dar y recibir ayuda o, simplemente, para conversar y compartir sobre el sentido de su trabajo (Moreno Olivos, 2009).

De acuerdo a Zabalza (2004) las universidades se han ido comprometiendo a llevar a cabo iniciativas de formación para la docencia, de programas e innovación, de planes estratégicos de mejora de la docencia y de sus resultados.

No cabe duda que hoy en día la enseñanza universitaria está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento urgido por la realidad social y la demanda de calidad. La universidad humboliana del siglo XVIII está dando paso a un espacio más abierto y flexible que prepare personal y profesionalmente para la vida, que responda a los problemas que tiene la sociedad actual. Los procesos de cambio que afectan a la sociedad en general y a la educación en particular, la marcha imparable de la globalización económica y socialización del conocimiento, la progresiva introducción de los paradigmas ecosistémicos en las Ciencias Sociales, la eminente y acelerada presencia de la convergencia europea sobre la enseñanza universitaria hacen pensar que la creatividad debe tener un lugar destacado en este proceso de transformación. Si la creatividad se alimenta de problemas, crisis y situaciones de cambio, se está en un momento propicio para recurrir a este potencial humano.

2.2 Caracterización Del Profesor De Educación Superior

El mundo actual se está identificando por constantes cambios producidos en cuanto a sociedad, política, tecnología, economía, educación y trabajo. La sociedad está dejando de estar basada en la industria productiva para ser una sociedad basada en el conocimiento. La educación es una de las funciones con mayor exigencia, por su alto compromiso con las nuevas generaciones y con los destinos de un país.

Educación va más allá de la entrega de información: engloba patrones y conductas que en gran medida, no pueden medirse a corto plazo, sino que se valoran solamente con el pasar del tiempo. Tomando en cuenta lo anterior expuesto, se percibe la necesidad de formar personas que puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas (Bozú y Canto Herrera, 2009).

Capelleras y Veciana en Küster, Vila y Avilés (2013) sostienen que en el ámbito de las instituciones universitarias, el personal académico constituye un recurso clave ya que el nivel de rendimiento alcanzado en sus actividades docentes e investigadoras determina en gran medida la contribución que la institución realiza a la sociedad. Asimismo, apuntan, que la evidencia empírica indica que las actitudes y comportamientos del profesorado, son el factor con una mayor importancia relativa sobre el nivel de calidad de servicios en la enseñanza universitaria. Según estos autores el profesor debe ser una persona con unas cualidades individuales bien específicas, debe volverse más profesional, es decir, tendrá que formalizar su preparación, sobre todo en lo que atañe a la didáctica, y comenzar a impartir clases sólo después de demostrar el dominio de las habilidades docentes.

De acuerdo a lo planteado por Ramsden en Guzmán (2011) el profesor de educación superior desempeña diversos papeles, entre ellos se espera que sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a estudiantes con cero tolerancia a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de medio tiempo que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que tenga la capacidad necesaria para afrontar las nuevas demandas administrativas y de esa forma rinda cuentas a una amplia variedad de jefes.

González Baquero en Küster et al. (2013) destaca que el profesor universitario, cualquiera que sea su especialidad, ingeniería, medicina, derecho u otra, es solicitado por la institución no sólo como profesional técnico, sino más bien como educador. Los cambios educativos, parten de la necesidad de tener verdaderos educadores dentro de la universidad, que vayan más allá de la entrega de información, es decir, que eduquen. La educación es una de las funciones con mayor exigencia, por su alto compromiso con las nuevas generaciones y con los destinos de un país. Educar va más allá de la entrega de información: engloba patrones y conductas que en gran medida, no pueden medirse a corto plazo, sino que se valoran solamente con el pasar del tiempo.

Puede afirmarse que la meta primordial de la enseñanza universitaria es, a grandes rasgos, la consecución de la óptima preparación de los profesionales del futuro. Siendo esto así, resulta evidente que para conseguir el logro de tal objetivo, un factor clave será la calidad docente: sin profesores competentes la universidad no podría conseguir sus metas al no poder transmitir -o mejor dicho, no poder ayudar a construir- de forma adecuada el conocimiento. Por lo tanto, se debe considerar que el profesor ocupa un papel fundamental como referente central de todos los procesos educativos que tienen lugar en el aula y fuera de ella.

2.3. Competencias Del Profesor Universitario

De acuerdo a los planteado por Barrón Tirado (2009) hoy en día la educación superior debe enfrentar retos particularmente difíciles como el de formar profesionales capaces de generar y conducir los cambios de la sociedad, además de incidir de manera cada vez más decidida, permanente y eficaz en sus ámbitos. Todo ello trae consigo un amplio debate sobre el futuro de la educación superior y genera propuestas que marcan una visión distinta.

Los nuevos espacios de convergencia en educación superior parten de una decisión estratégica que apunta al desarrollo curricular por competencias y a partir de ahí, la de configurar la formación en función del estudiante requiriendo una renovación profunda de

los principios y valores que sostienen la función docente en la institución universitaria (Checchia, 2009).

El concepto competencia es un término ambiguo, con diversidad de acepciones y complejo por los componentes que la integran. Torelló (2011) considera que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos, están también constituidas por habilidades, actitudes y valores, que se adquieren o desarrollan mediante simulaciones formativas o mediante la propia experiencia. El término competencia profesional se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral.

Según Eraut en Checchia (2009), a los fines del siglo XX surgieron nuevos factores que incidieron en el empleo de los discursos sobre competencias en educación. En primer lugar, surgió un fuerte movimiento en los países anglosajones para acreditar aprendizajes previos o realizados fuera de las instituciones de educación superior; un segundo factor, fue el movimiento para la responsabilización del aprendizaje y la eficiencia de las universidades; y, el tercer factor, fue el de la expansión de los enfoques sobre competencias en la formación.

Los principales debates en torno a la formación y a los roles de los docentes están estrechamente vinculados con los cambios culturales, políticos, sociales y están afectando a todas las sociedades. Para afrontar dichos cambios, se requiere que el profesor diversifique sus roles en función de las necesidades de aprendizaje y de los ambientes en los que se propiciará; del uso de las tecnologías de la información, de los contextos culturales y de las comunidades escolares (Barrón Tirado, 2009).

Al docente se le demanda el dominio de idiomas, conocimientos de informática, el desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales y el manejo de las relaciones humanas, así como una serie de requerimientos denominados operativos, vinculados a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas.

Rodríguez Espinar (2003) considera que un buen profesor universitario habrá de reunir las siguientes competencias:

- Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar. No es cuestión de saber mucho de todo, ni mucho de un tema, sino el conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar en el que se inserta la enseñanza, a fin de poder no sólo estar al día de los temas relevantes, sino ofrecer los criterios de validación del conocimiento que se difunde.
- Ser reflexivo, e investigar e indagar sobre su propia práctica docente. Debería establecer la conexión entre la generación de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del curriculum, no tanto como actividad en solitario, sino en colaboración con los equipos y unidades de docencia.
- Estar motivado por la innovación docente; es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios.
- Saber ser facilitador del aprendizaje, y tomar en consideración no sólo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal, y manejarla para generar un clima de motivación por un aprendizaje de calidad.
- Trabajar en colaboración, en la medida que asume la necesidad del trabajo en equipo docente como vía para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto genera. Asimismo, debe ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes.
- Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor.
- Ser profesionalmente ético. Lo que implica: asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales, y ser justo en la valoración de los demás.

Barrón Tirado (2009) sostiene que la competencia profesional del docente, entendida más como una competencia intelectual, trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje demandadas para el aprendizaje por competencias exigen tanto su renovación como innovación, y aquí el principal eje de intervención sigue siendo cuál es la formación requerida a los docentes. En tal sentido, las preguntas siguen girando entre la necesidad de replantearse la conceptualización de la función docente y cómo debería ser la formación de un profesorado universitario de calidad. La elaboración de un perfil de competencias puede contribuir a una reflexión sistematizada y profunda acerca de la profesionalización docente (Checchia, 2009).

2.4. Docencia e Investigación Universitaria

La docencia y la investigación aparecen en todas las definiciones que se dan sobre las funciones básicas de la institución universitaria. Estas dos funciones tienen su razón de ser en el aprendizaje de los estudiantes. La misión de las universidades es la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en todos los campos del saber, convirtiéndose de este modo en referencia del conocimiento y del desarrollo tecnológico. La docencia y la investigación han sido centro de interés tanto para los responsables en política universitaria como para investigadores.

Lozano (2006) plantea que la articulación de la investigación con la docencia es un asunto incluido en las políticas institucionales de muchas universidades en el ámbito mundial, pues representa, para ellas, la maximización de la producción académica y científica, así como una efectividad y eficiencia altamente deseables en cuanto a tiempo y recursos.

La institución universitaria tiene una larga historia y unas tradiciones que se han venido reflejando en su organización, sus creencias, sus valores, etc. La docencia y la investigación han aparecido siempre en el profesorado universitario como actividades inseparables. El concepto de investigación previo al siglo XIX se veía como un trabajo individual, de producción escrita de las reflexiones que servían de base para la preparación del profesor como docente. Concretamente, en el siglo XVIII en las universidades alemanas se asentó un modelo de universidad que fue adoptado por otras universidades. Este modelo, basado en las ideas de Humbolt, veía la docencia y la investigación como inseparables. Esta idea ha permanecido a lo largo de los años (Hernández, 2002).

Según Clark en Sancho (2001) argumentó que la investigación tiene, por supuesto, un lugar en el ámbito de la enseñanza y que este concepto no es nuevo ni en la teoría ni en la práctica. No obstante, la articulación de la investigación con la docencia, como aspecto fundamental en el quehacer de la universidad, presenta aún frentes por fortalecer.

De acuerdo a lo expuesto por Hernández (2002) existen trabajos que conciben la investigación como el desarrollo de un cuerpo de conocimientos objetivos y la enseñanza como algo, también objetiva y equiparable a la lección magistral, siendo complementarias la una con la otra.

La investigación científica no puede estar ausente de las tareas universitarias, menos aun en los países subdesarrollados, donde muchas veces sólo las universidades reúnen los recursos materiales y humanos indispensables para sustentar la actividad científica. En la universidad la investigación debe contribuir no sólo al descubrimiento de nuevas verdades sino también a la transmisión de los métodos que permitan tales hallazgos, lo que precisamente garantiza la continuidad de la búsqueda. La universidad no debe limitarse a la simple transmisión de conocimiento sino que debe empeñarse en su adelanto (Tunnergmann, 2007).

La articulación investigación-docencia es aún un campo donde hay mucho por hacer. Su fortalecimiento, acorde con el contexto actual, requiere tanto de políticas y acciones institucionales que asuman la defensa de la labor investigativa como propia, en interacción y desarrollo armónico con las demás labores de la institución, como de la voluntad de la comunidad universitaria. Sólo con la confluencia de éstas, sería posible lograr la articulación investigación-docencia, a la vez que se conserva la autonomía de la universidad como generadora de conocimiento (Lozano, 2006).

La importancia de la labor investigativa como apoyo a la docencia radica en que, cuando una persona investiga, está sometida a exigencias en el manejo del conocimiento, que pueden ser superiores a cuando enseña, en la medida en que no basta con dominar bien el saber ya existente para transmitirlo; adicionalmente, esa persona se ve confrontada a fuertes exigencias de validación de lo investigado, a estrictos juicios de pares y demás aspectos rigurosos que hacen que un investigador, llevando su experiencia a la docencia, esté posiblemente en mejores condiciones para educar que un docente sin experiencia investigativa. No obstante, sin la suficiente motivación y gusto personal para desempeñar la labor docente, que en muchos casos se observa en la universidad, la articulación investigación-docencia se dificulta aún más (Lozano, 2006).

La interferencia más común entre las dos actividades se encuentra en la dificultad de hacer investigación si se tiene mucha docencia. El tiempo dedicado a la investigación no se puede dedicar a la enseñanza y viceversa. Por otro lado, los indicadores más claros de transferencia se encuentran en aquellas situaciones en las que la docencia se orienta hacia los intereses de la investigación (Sancho, 2001).

Según lo planteado por Sancho (2001) existen estudios sobre el tema de las relaciones positivas entre la enseñanza y la investigación, generando algunos factores como ser:

- La actividad investigadora lleva a la mejora de la enseñanza (pero no viceversa). Es más, los académicos no pueden ser buenos sin hacer investigación, aunque un buen investigador puede ser un pésimo docente.
- Algunas de las infraestructuras conseguidas a través de proyectos de investigación también se utilizan en actividades de enseñanza.
- Las actividades de investigación contribuyen a poner al día al currículum, afectando de forma positiva a los cursos especializados.
- Si los cursos se relacionan con el perfil investigador del profesorado, la relación es favorable.

El fortalecimiento de la relación entre la docencia y la investigación sigue siendo un tema relevante para las instituciones universitarias. Sancho (2001) expresa que una gestión universitaria integrada y flexible se beneficiaría considerablemente, aumentando la calidad de su docencia e investigación, si sus estructuras personales y organizativas tuviesen la capacidad de orientarse hacia esta situación ideal.

2.5. La Investigación y su Enseñanza en la Universidad

La investigación concebida como una actividad en si misma esencial para la universidad como apoyo de la docencia y potenciación de esa docencia en todos sus aspectos, incluido la enseñanza de la investigación y la formación de investigadores resulta fundamental.

Según Rojas y Mendez (2013) algunos estudios muestran la ausencia de una correlación positiva entre la docencia y la formación científica en el pregrado, sumado a la tendencia de los estudiantes a perder paulatinamente el entusiasmo por la investigación a medida que se avanza en el pregrado; así mismo, la dificultad de formar en investigación a jóvenes que vienen de una educación básica y media que difícilmente ofrece un acercamiento significativo de los estudiantes con la ciencia.

En el ámbito universitario, los estudiantes de pre y postgrado que deben escribir un trabajo de grado, monografía o una tesis, tienden a cumplir con todos los requisitos para optar al título excepto la realización de dicho trabajo: desertan sin culminar el proceso. El abandono se debe a la incapacidad de llevar a cabo el proceso de investigación exitosamente y de producir los tipos de textos exigidos. Esto es consecuencia, en parte, de la forma como se aborda la enseñanza de la investigación y su respectivo acompañamiento, tanto en forma de tutoría como asesoría, en la universidad. Esto ha evidenciado la necesidad de transformar la enseñanza de la investigación (Morales, Rincón y Romero, 2005).

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación formativa en el nivel de pregrado también es un tema problemático puesto que las Instituciones de Educación Superior (IES) han sido tradicionalmente diseñadas para la profesionalización, incluso de los servicios docentes, y no fueron concebidas como instituciones para el desarrollo investigativo.

Rojas y Méndez (2013) manifiestan que en la formación investigativa se asume la importancia del papel de certificación a nivel formal de maestría y doctorado, que se exige al hablar de investigación en rigor, mientras que en el nivel de pregrado la investigación se considera más un ejercicio pedagógico que facilita el aprendizaje y promueve mejores hábitos de estudio, que una formación orientada a la producción científica y la iniciación significativa del estudiante en el camino de su construcción y reconocimiento social como investigador.

Tradicionalmente, como parte de los programas de estudio de la mayoría de las carreras de pregrado y todos los programas de postgrado, los estudiantes universitarios deben realizar distintas actividades de investigación, tareas que implican, entre otras cosas, la producción de distintos tipos de textos. Sin embargo, en muy escasas oportunidades cursan asignaturas que los formen conceptual, procesal y actitudinalmente en dichas prácticas, no se desarrolla la competencia de los estudiantes como investigadores ni como productores de textos: son pocas las experiencias en las que se les enseña cómo hacerlo. Se parte de la idea de que, en su condición de estudiantes universitarios, ya deben saber qué implica investigar e

intervenir en grupos sociales, cómo hacerlo y cómo producir los textos que estas prácticas suponen (Morales et al., 2005).

Formar para la investigación no es lo mismo que la formación de investigadores. La formación de investigadores requiere del desarrollo de competencias para aquellas personas que se dedicarán a la investigación como profesión. La formación para la investigación, en cambio, transforma a la persona en términos de evolución de sus potencialidades, es decir, le permite desarrollar habilidades para apropiarse del saber, así como también, le ayuda a desarrollar estructuras de pensamiento que lo habiliten para un mejor desempeño en su vida cotidiana y profesional. La formación de investigadores se atiende principalmente en programas de posgrado; en cambio, la formación para la investigación es un proceso intencional que no tiene un tiempo definido. Este tipo de formación se adquiere a lo largo de toda la trayectoria del aprendiz (Bolio, 2010).

La investigación es reflexiva, es un proceso en continua construcción y reconstrucción, y en ningún caso es algo estático. En el ámbito de la pedagogía, estas afirmaciones implican el análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se están poniendo en práctica en las materias relacionadas con la investigación (Rizo, 2005). Según la autora el planteamiento de una pedagogía de la investigación se ubica en un debate de mayor alcance que aborda las diferencias y semejanzas entre la educación y la formación. La formación es un proceso propio del ser humano, mientras que la educación hace referencia a algo más restringido, como es la producción de conocimientos en una situación de interacción entre profesores y estudiantes.

Para Morales et al. (2005) es indispensable desarrollar la enseñanza de la investigación de manera concreta, haciendo investigación para explicar fenómenos y dar respuestas a problemas epistemológicos, educativos y sociales. Resulta necesario que la universidad salde la deuda histórica que tiene con la sociedad y contribuya con la resolución de los problemas que afectan a las distintas comunidades. La comunidad, como recurrente objeto de múltiples investigaciones realizadas desde la universidad, exige que su participación le genere beneficios a corto, mediano y largo plazo.

Los resultados de las investigaciones deben trascender los anaqueles de las bibliotecas, las gavetas de los escritorios; sus propósitos deben ir más allá de ascenso, la titulación, la calificación o la promoción.

Rojas en Bolio (2010) plantea que la investigación en la enseñanza rompe con la enseñanza tradicional en el que el maestro es poseedor de una verdad y tiene la autoridad para imponerla. La investigación en la enseñanza logra despertar en los alumnos la crítica y la polémica. El rol que el profesor ha de desempeñar al momento de enseñar a investigar está íntimamente relacionado con la experiencia que tenga como profesor-investigador.

Para lograr la vinculación de la docencia con la investigación, Sánchez en Bolio (2010) propone cuatro modalidades o figuras de profesores: a) el profesor que enseña lo que investiga; b) el profesor que investiga lo que enseña; c) el profesor que es usuario durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las investigaciones básicas de especialistas en educación; d) el profesor que aplica los resultados de la investigación básica para elevar el nivel educativo del grupo.

La investigación no debe ni puede 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, según Rizo (2005) sea desde la práctica, es decir, enseñar a investigar investigando.

Morales et al. (2005) expresa que todos los profesores universitarios, con su ejemplo, con su práctica, pueden contribuir con la formación de los estudiantes en la investigación. Compartir experiencias de lo que ha investigado, investiga e investigará es una fuente importante de aprendizajes. Esto genera un espíritu favorable a la investigación, promoviendo esta importante práctica.

Según Sánchez en Bolio (2010) se pueden identificar cuatro tipos de intenciones al momento de enseñar a investigar:

1) Intención conceptual: se enseña a investigar conceptualmente. Su intención es más de carácter epistemológico que metodológico.

2) Intención descriptivo-analítico-crítico: su intención es desestructurar y reestructurar las investigaciones ya hechas, identificando las partes que constituyen una investigación, analizando cada una de ellas en función de sus fortalezas y debilidades.

3) Intención formal: tiene como propósito la enseñanza del método científico.

4) Intención práctica: Enseñar a investigar investigando.

De acuerdo a lo anterior, Rizo (2005) manifiesta que la enseñanza de la investigación implica la transmisión de actitudes, herramientas y habilidades para la práctica investigativa. Y sólo se puede enseñar a investigar desde la práctica, transmitiendo modos de hacer, operaciones y habilidades a los estudiantes, y más importante aún, con los estudiantes.

Este mismo autor sostiene que la enseñanza de la investigación se produce a varios niveles:

1) Nivel pedagógico, esto es, el que se plantea cómo enseñar lo que se pretende enseñar. En este punto, se puede partir de problemas cercanos a las experiencias subjetivas y sociales de los estudiantes, de modo que sean estos mismos los que decidan sus temas de interés.

2) Nivel epistemológico, que implica la innovación, esto es, el apartarnos de la forma clásica de enseñar a investigar mediante la exposición de estrategias metodológicas y fomentar la vigilancia, la comprensión de la investigación como un proceso que se abre y se cierra constantemente.

3) Nivel de comunicación de la investigación, esto acerca a la necesidad de impulsar, desde la práctica docente, una cultura de comunicación sólida entre los estudiantes, que permita una mayor interacción entre ellos, tanto dentro del grupo como de ellos hacia el exterior.

Según Bolio (2010) la importancia de enseñar a investigar radica en el poder aprender, independientemente de su disciplina o profesión, una herramienta que le sirva en un futuro para su vida profesional, resulta necesario que el maestro tenga siempre presente qué elementos brinda la investigación a la profesión.

Moreno en Bolio (2010) establece un perfil de habilidades a contemplar propias de la formación para la investigación las cuales son:

a) Habilidades de percepción.

- Sensibilidad a los fenómenos.
- Intuición.
- Amplitud de percepción.
- Percepción selectiva.

b) Habilidades instrumentales.

- Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar y hablar.
- Dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación.
- Saber observar.
- Saber preguntar.

c) Habilidades de pensamiento.

- Pensar críticamente.
- Pensar lógicamente.
- Pensar reflexivamente.
- Pensar de manera autónoma.
- Flexibilizar el pensamiento.

d) Habilidades de construcción conceptual.

- Apropiar y reconstruir las ideas de otros.
- Generar ideas.
- Organizar lógicamente, exponer y defender ideas,
- Problematizar.
- Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio.
- Realizar síntesis conceptual creativa.

e) Habilidades de construcción metodológica.

- Construir el método de investigación.
- Hacer pertinente el método de construcción del conocimiento.
- Construir observables.
- Diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información.
- Manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información.

f) Habilidades de construcción social del conocimiento.

- Trabajar en grupo.
- Socializar el proceso de construcción de conocimiento.
- Socializar el conocimiento.
- Comunicar.

g) Habilidades metacognitivas.

- Objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento.
- Autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento.
- Autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento.
- Revalorar los acercamientos a un objeto de estudio.
- Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación.

De igual manera, Morales et al. (2005) propone como referencias las siguientes propuestas teórico metodológicas que pueden contribuir para que los estudiantes aprendan sobre investigación y a investigar:

- 1) Leer investigaciones sobre áreas afines publicadas;
- 2) Realizar exposiciones conceptuales sobre el proceso de investigación, visto de manera global, como un sistema;
- 3) Acompañar al investigador en el proceso de investigación;
- 4) Enseñar a investigar investigando;

- 5) Investigar en y con la comunidad;
- 6) Escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación;
- 7) Practicar la investigación significativa;
- 8) Evaluar formativamente;
- 9) Enseñar con el ejemplo;
- 10) Divulgar información sobre las líneas de investigación; y,
- 11) Mantener una relación asertiva tutor-tesista en el proceso de investigación.

En la enseñanza de la investigación es fundamental que el docente sea un investigador modelo. Un docente puede enseñar a investigar con mayor propiedad si efectivamente es investigador. Su experiencia puede ser compartida con los estudiantes de una forma horizontal.

2.6. Percepción de la Investigación en la Universidad

Existen diversas teorías de la percepción, algunas con una referencia permanente relación con las ciencias sociales y con la comunicación, muchos autores asocian la percepción con la actitud pero ambos términos tienen un significado distinto Merleau-Ponty (2002) afirma: El mundo de la percepción es aquel que nos revelan nuestros sentidos y la vida que hacemos, a primera vista parece ser el mejor que conocemos ya que no se necesitan ni instrumentos ni cálculos para acceder a él.

La teoría que fundamenta la percepción se le denomina Gestalt, es un término alemán que significa forma. Esta teoría también conocida como, la teoría de la forma, nace en Alemania bajo la autoría de Wertheimer, Koffka y Köhler, todos ellos constituidos como un movimiento durante las primeras décadas del siglo XX. Consideran la percepción como el proceso fundamental de la actividad mental, y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual, Oviedo (2004).

La Gestalt es una teoría arraigada en la tradición filosófica de Kant, quien consideró la percepción como un estado subjetivo a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes. Entonces, se puede entender como estado subjetivo la noción de percibir la asignatura de investigación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, por ser una teoría precisa de varios supuestos básicos y uno de ellos consiste en que la afirmación de la actividad mental no es una copia idéntica del mundo percibido ya sea por una u otra persona, y en este caso específico por los docentes y estudiantes de la asignatura de investigación.

El movimiento Gestalt definió la percepción como una tendencia al orden mental. Comenzando (y siempre recordando el objeto de estudio de esta investigación) con la percepción de los docentes y estudiantes acerca de la asignatura de investigación y permitiendo garantizar que la información tomada permita la formación de abstracciones como ser: interés personal, vínculo entre ciencia, sociedad y la investigación y la investigación científica como forma de ser.

Por su parte, Pérez (2009) sostiene que la percepción es la interpretación positiva o negativa de los sentidos al entorno y se obtiene de la suma de actitudes, en cambio la actitud es la respuesta negativa o positiva ante los sucesos. Si bien la línea que divide estos dos conceptos es muy delgada por tal razón muchos investigadores al hablar de percepción hacen un mayor énfasis en la actitud.

La relevancia de la investigación científica en el proceso de formación de los estudiantes, según Alvarado, Márquez, Amador y Chávez (2011), radica en que promueve en ellos habilidades cognitivas características del pensamiento divergente y creativo, y contribuye también a la formación de actitudes y valores. Estos elementos, sin duda, influyen en la formación de su personalidad como seres sociales, pero al mismo tiempo, en tanto seres sociales, se incorporan al proceso de desarrollo de habilidades propias de la investigación científica teniendo ya una serie de actitudes y valores relacionados con ésta.

Diversos estudios se han llevado a cabo con relación a ésta temática, como por ejemplo, el caso de unos argentinos que expresaron su percepción respecto la investigación científica en su país. De acuerdo a los resultados la tendencia encontrada es similar a la observada en otros estudios realizados en América Latina y Europa al destacarse que siete de cada diez argentinos piensa que los científicos tienen mucho prestigio, y que seis de cada diez opinaron que aquéllos tienen una profesión muy gratificante, aunque mal remunerada económicamente y poco atractiva para la juventud (Alvarado et al., 2011).

2.7. Teorías del Aprendizaje

Distintas teorías abordan el tema del comportamiento humano, dentro de ellas están las teorías sobre el aprendizaje que tratan de explicar los procesos internos cuando el ser humano aprende, por ejemplo, la adquisición de habilidades intelectuales, la adquisición de información o conceptos, las estrategias cognoscitivas, destrezas motoras o actitudes. Por ejemplo, el conductismo se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento (teoría del condicionamiento instrumental) y considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. Uno de sus representantes es Skinner, quien describe cómo los refuerzos forman y mantienen un comportamiento determinado.

En las últimas décadas, la investigación psicológica ha mostrado mayor atención por el papel de la cognición en el aprendizaje humano, así el reduccionismo conductista da paso a la aceptación de procesos cognitivos causales, se libera de los aspectos restrictivos y el sujeto pasivo y receptivo del conductismo se transforma en un procesador activo de información. A finales del siglo XX, otros investigadores siguen criterios eclécticos en sus ensayos, no se sitúan propiamente en alguno de estos polos: conductista o cognoscitivista y así surgen enfoques de estos dos pensamientos psicológicos.

En la corriente constructivista, el sujeto adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, por lo que sus expectativas y su desarrollo cognitivo determinan la percepción que tiene del mundo. En este enfoque se destaca la teoría

psicogenética de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del procesamiento de la información de Gagné.

2.7.1 Teoría Conductista

El conductismo parte de una concepción empirista del conocimiento, su mecanismo central del aprendizaje es el asociacionismo, se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento (la secuencia básica es la de estímulo-respuesta) y considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. El conductismo se preocupa por usar el método científico y considera que sólo se debe hablar de los aprendizajes observables y medibles objetivamente (Marqués y Sancho, 1987).

Como se mencionó anteriormente uno de los máximos representantes de esta teoría es Skinner (1904-1994), el cual sostiene que el conductismo está formado por tres elementos fundamentales: estímulo discriminativo, respuesta operante y estímulo reforzante. Skinner ejerce gran influencia en el campo educativo al proponer el modelo de la enseñanza programada que, con el auge de la computadora, recorre nuevas perspectivas.

Bartolomé (1999) plantea que en la esencia de la enseñanza programada subyace la concepción del aprendizaje como creación de asociaciones. Actualmente es poco aceptada pero la práctica y la repetición como base del aprendizaje de destrezas es un principio reconocido, por supuesto no se debe basar en él toda la enseñanza pues según este autor se caería en un reduccionismo insostenible en el tiempo por no reconocer los procesos mentales del pensamiento. Más bien se deben aplicar a problemas particulares del aprendizaje de destrezas sencillas (ortografía, pronunciación, cálculo, reconocimiento visual, etc.) en áreas académicas específicas, es decir, “ocupando un papel conocido y limitado en el contexto de aprendizaje global del alumno”.

En la teoría de Skinner se fundamentan algunos materiales de enseñanza formados por pequeñas unidades de información que requieren una respuesta activa del usuario y quien a

su vez obtiene una retroalimentación de inmediato (Gros, 2000). Estos materiales poseen un carácter elementalista y atomista, donde toda conducta es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, como estímulo-respuesta, muchos presentan frases que recompensan las respuestas correctas, aunque para Skinner, el reforzamiento no depende necesariamente de la noción de recompensa, si se quiere que el individuo dé una determinada respuesta hay que enfrentarlo a ciertas condiciones estimulantes que la provoquen.

Para el conductismo el aprendizaje es un cambio relativamente permanentemente de la conducta que se logra mediante la práctica y con la interacción recíproca de los individuos y su ambiente, lo cual se logra a través de los programas de adiestramiento y los tutoriales pues son diseñados en términos de una práctica guiada y presentan una retroalimentación que contribuye a reforzar destrezas específicas.

2.7.2 Teoría Cognitivista

En la tradición asociacionista las ideas se enlazan y para aprender una nueva idea se requiere contigüidad de las impresiones sensoriales (combinación de ideas sencillas para formar la nueva idea) y repetición (Sarmiento, 2007). Según ésta autora esto fue cambiando a medida que se sucedían adelantos en la psicología del aprendizaje, por ejemplo, la asociación, que para Gagné (1979) “es la forma más sencilla de las capacidades aprendidas, y que constituye el fundamento de otros tipos más complejos de esas mismas capacidades”, pasó de relación entre ideas a enlaces entre estímulos y respuestas.

Sarmiento (2007) expresa que la distinción básica entre las corrientes conductista y cognitivista radica en la forma en que se concibe el conocimiento. Para el conductismo, el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a estímulos externos del ambiente. El cognitivismo considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos.

El enfoque cognitivo se interesa en cómo los individuos representan el mundo en que viven y cómo reciben de él la información. Para Gallego-Badillo (1997), el individuo es copia de la sociedad a la cual pertenece, las representaciones permiten incorporar los conceptos científicos a la estructura conceptual, no a través de la memorización sino al aprender a representar con ellos lo que la sociedad quiere significar según unas técnicas que ha elaborado.

Para la Psicología Cognitiva, Gallego-Badillo (1997) en Sarmiento (2007) la acción del sujeto está determinada por sus representaciones y antes de que un comportamiento inteligente se ejecute públicamente, ha sido algoritmizado en la interioridad del individuo. Esta concepción del ser humano como procesador de información, utiliza la metáfora computacional para comparar las operaciones mentales con las informáticas. Así, las representaciones, construidas por la inteligencia, son organizadas por el sujeto en estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales, donde se relacionan entre sí significativamente y en forma holística, permitiéndole al sujeto que vive en comunidad, sostener permanentemente una dinámica de contradicciones entre sus estructuras y las del colectivo para, por ejemplo, tomar sus propias decisiones, expresar sus ideas, etc.

El cognitivismo hace hincapié en el papel de la atención, la memoria, la percepción, las pautas de reconocimiento y el uso del lenguaje en el proceso del aprendizaje, aspectos presentados en una gran variedad de formas que contribuyen al desarrollo de esta corriente psicológica.

2.7.3 Teoría Constructivista

Esta perspectiva es organicista y estructuralista, donde lo fundamental es analizar los cambios cualitativos generados en la organización de las estructuras cognitivas como consecuencia de la interacción entre éstas y los objetos a los que se aplica (De Pablos (1998). Con frecuencia, se le considera una teoría cognitiva, pues postula la existencia de procesos mentales internos, además tiene algunos otros aspectos en común con esta teoría,

sin embargo, sostiene ciertas diferencias, siendo una de ellas que el aprendizaje está centrado en el alumno.

El aprendizaje es una construcción del sujeto a medida que organiza la información que proviene del medio cuando interacciona con él, que tiene su origen en la acción conducida con base en una organización mental previa, la cual está constituida por estructuras y las estructuras por esquemas debidamente relacionados. La estructura cognitiva determina la capacidad mental de la persona, quien activamente participa en su proceso de aprendizaje mientras que el docente trata de crear un contexto favorable para el aprendizaje.

La idea fundamental de los trabajos de Piaget en Sarmiento (2007), son las estructuras mentales, que básicamente se refieren a la construcción de una organización intelectual que guía la conducta del individuo, aunque Piaget prefiere el concepto de esquema debido a lo rígido, estático y automático del primer concepto. Todos los esquemas surgen de la asimilación recíproca de las estructuras y la acomodación a la realidad exterior.

Hay acomodación cuando sobreviene una modificación de los esquemas de asimilación debido a situaciones externas (acomodación implica asimilación y viceversa). Pese a la construcción de nuevos elementos, la estructura se conserva, la acomodación y la asimilación tienden al equilibrio.

Para Ríos (1999) el constructivismo es una explicación acerca de cómo llegamos a conocer en la cual se concibe al sujeto como un participante activo que, con el apoyo de agentes mediadores, establece relaciones entre su bagaje cultural y la nueva información para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuirle significado a las situaciones que se le presentan.

En resumen (Sarmiento, 2007) el constructivismo es una teoría del aprendizaje que se basa en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven, la corriente sociocultural sienta sus postulados en la convicción del rol preponderante que la interacción social tiene en el desarrollo cognitivo.

2.8 Concepciones del Aprendizaje

2.8.1 Aprendizaje por descubrimiento

En las primeras formas de aprendizaje del lenguaje del niño, el padre o la madre extienden sus elocuciones de tal manera que concuerden con su gramática y no permiten al niño que descubra pues le presentan constantemente un modelo. En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser reconstruido por el alumno al seguir o no un modelo, antes de ser aprendido e incorporado significativamente en su estructura cognitiva.

Según Glaser en Sarmiento (2007), en el aprendizaje por descubrimiento se trata de descubrir una regla, concepto o asociación que se ha enseñado, lo cual es diferente al método de descubrimiento. En una secuencia de aprendizaje por descubrimiento interviene la inducción (ir de lo particular a lo general), se verifica si al verbalizar la propiedad general o al dar otro ejemplo, el alumno tiene dominio, o sea, la proposición general es la estructura que se descubre.

En este tipo de aprendizaje hay poca probabilidad de respuestas correctas, más bien se aprende por ensayo y error, con casos negativos, etc., el descubrimiento no es un camino idóneo si se mide en términos de retención, transferencia, actividad y tiempo (Sarmiento, 2007). La autora sostiene que el aprendizaje por descubrimiento es un fin en sí mismo; es decir, producir la capacidad de descubrir es importante y para ello si se acompaña con información verbal una práctica de descubrimiento puede dar mejores resultados.

2.8.2 Aprendizaje como procesamiento de información

Para Gagné en Sarmiento (2007), el aprendizaje es un cambio en las disposiciones o capacidades humanas, que persiste durante cierto tiempo y que no es atribuible solamente a los procesos de crecimiento. El procesamiento de información defiende la interacción de las variables del sujeto y las variables de la situación ambiental en la que está inmerso, ya no es

un sujeto pasivo y receptivo (conductismo), ahora se transforma en un procesador activo de la información.

En este enfoque se concibe al ser humano como procesador de información basándose en la aceptación de la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de las computadoras. Para ello indaga cómo se codifica la información, transforma, almacena, recupera y se transmite al exterior.

Los principios de la teoría de Gagné se basan en el modelo de procesamiento de información. El modelo señala que un acto de aprendizaje consta de fases: se inicia con la estimulación de los receptores, posee fases de elaboración interna y finaliza con retroalimentación que acompaña a la ejecución del sujeto, esta estimulación externa (condiciones externas) apoyan los procesos internos y favorecen el aprendizaje (Gagné, 1979).

Este modelo explica cómo, de manera intencional, se puede orientar el aprendizaje hacia metas específicas y por lo tanto planificarlo, incluyendo la adquisición de aptitudes. El principio básico es la planificación de la educación con base en el análisis de la tarea, desde una clase o curso hasta una carrera completa. Gagné pretende ofrecernos un fundamento al momento de planificar la instrucción y para ello toma del conductismo los refuerzos y el análisis de tareas, de Ausubel toma la motivación intrínseca y le da importancia al aprendizaje significativo y toma elementos de las teorías del procesamiento de información para explicar las condiciones internas (Gros, 1997).

2.8.3 Aprendizaje como actividad

El aprendizaje es un proceso individual que se inicia aún antes del nacimiento y que continúa de por vida y de manera progresiva. El sujeto se involucra integralmente en su proceso de aprendizaje (con sus procesos cognoscitivos, sus sentimientos y su personalidad). El aprendizaje, según Serrano en Sarmiento (2007), es un proceso activo en el cual cumplen un papel fundamental la atención, la memoria, la imaginación, el

razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asimilar los conocimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente en estructuras definidas y coordinadas.

Se habla del aprendizaje como actividad, donde el individuo aprende espontáneamente y su pensamiento está constituido por un juego de operaciones interconectadas, vivientes y actuantes y no por una colección de contenidos, de imágenes, ideas, etc; y el maestro debe interpretar los contenidos en función de estas operaciones que son la base de las nociones que se propone enseñar.

El aprendizaje activo implica interacción con el medio y las personas que rodean al niño, puede hacerse en forma individual o en grupo y supone cooperación y/o colaboración. Estas interacciones provocan en el niño experiencias que modifican su comportamiento presente y futuro, porque las disposiciones conductuales y el ambiente no son entidades separadas, lo que ocurre es que cada una de ellas determina la actuación del ambiente.

2.8.4 Aprendizaje significativo

Para Ausubel (1997), es el aprendizaje en donde el alumno relaciona lo que ya sabe con los nuevos conocimientos, lo cual involucra la modificación y evolución de la nueva información así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje y según Serrano en Sarmiento (2007), aprender significativamente consiste en la comprensión, elaboración, asimilación e integración a uno mismo de lo que se aprende. El aprendizaje significativo combina aspectos cognoscitivos con afectivos y así personaliza el aprendizaje.

En la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, se presupone la disposición del alumno a relacionar el nuevo material con su estructura cognoscitiva en forma no arbitraria (es decir, que las ideas se relacionan con algún aspecto existente en la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición) y si además, la tarea de aprendizaje en sí es potencialmente significativa tendríamos que cualquiera de los dos tipos de aprendizaje mencionados, pueden llegar a ser significativos.

Ausubel hace una fuerte crítica al modelo de descubrimiento autónomo, señala que el aprendizaje receptivo es el más común y destaca la necesidad de crear inclusores en la estructura cognitiva de los alumnos a los cuales puedan incorporarse las nuevas informaciones relevantes. Introduce la técnica de los mapas conceptuales con el fin de evidenciar los esquemas previos de los alumnos y la acción del aprendizaje en la modificación de estos esquemas. No logra solucionar el problema de la persistencia de los errores conceptuales pero busca, entre otros aspectos, romper con el tradicionalismo memorístico, por lo cual argumenta que requerirán el diseño de actividades para comprenderlos, relacionarlos y reforzarlos.

2.9 Teorías de la Enseñanza

Según Zabalza (1990) la enseñanza es comunicación en la medida en que responde a un proceso estructurado, en el que se produce intercambio de información (mensajes entre profesores y alumnos). Stenhouse (1991) entiende por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños, y aclara, “enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante varios medios”.

La enseñanza es una actividad sociocomunicativa y cognitiva que dinamiza los aprendizajes significativos en ambientes ricos y complejos (aula, aula virtual, aula global o fuera del aula), síncrona o asíncronamente. Con ella se manifiesta que la enseñanza no tiene razón de ser si con ella no se produce un aprendizaje, como lo expresa Zabalza (1990), la enseñanza adquiere todo su sentido didáctico a partir de su vinculación al aprendizaje; que no está confinada al aula ni ocurre sólo por la interacción simultánea de dos personas.

En estos nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje, se retoma la polémica sobre la utilidad de las aportaciones de las diversas teorías de enseñanza-aprendizaje y se proponen nuevos modelos integradores que incluyan entre sus postulados las ventajas de cada corriente. En esta línea, De Pablos (1998) propone reflexionar sobre la incorporación de las nuevas

tecnologías al mundo educativo y que su incidencia no repercuta sólo en la eficiencia en algunas tareas sino que lo haga en diversas dimensiones humanas pues la influencia de estos medios de enseñanza no se dirige a estructuras cognitivas concretas sino a su funcionamiento integral.

2.9.1 Enfoques tradicionales de la enseñanza

Enfoque técnico

Sarmiento (2007) sostiene que no todos los aprendizajes son automáticos en el sujeto, como prescribe el condicionamiento clásico. La mayor parte de las conductas no las provocan los estímulos externos sino la voluntad propia. Las acciones humanas dentro de un entorno determinado para producir ciertas consecuencias, son denominadas por los psicólogos como operantes.

Uno de los autores en seguir un tipo de conductismo diferente fue Skinner y de él y sus colaboradores recibe gran influencia el ámbito educativo, primero con los procesos de reforzamiento en las situaciones de enseñanza-aprendizaje y luego con la aplicación de los principios del condicionamiento operante. Para Skinner en Sarmiento (2007), el refuerzo es “todo aquello que incrementa la probabilidad de una reacción” y los operantes “son elementos conductuales o una serie de comportamientos semejantes que el organismo realiza en el momento presente o puede realizar”, así “el condicionamiento operante consiste en suscitar esas conductas por medio de manipulación de los estímulos, de modo que puedan ser producidas a discreción, con sólo exponer el organismo a los estímulos a los que está condicionado”.

También se hace hincapié en la práctica, pues durante ella las respuestas pueden ser modeladas por medio del reforzamiento. A partir de la respuesta del sujeto y del refuerzo que se le establezca, se debe analizar la probabilidad de ocurrencia de dicha respuesta para, así, controlar el comportamiento. Para los psicólogos conductuales lo importante es saber disponer la situación de aprendizaje de manera que las respuestas dadas por el sujeto sean

reforzadas para que aumente su probabilidad de ocurrencia. Para ello dispone el docente de dos tipos de programas: los de refuerzo continuo e intermitente. Una vez que una nueva conducta sea dominada, se usan los programas de refuerzo intermitente para que se mantenga (Sarmiento, 2007).

Se debe evitar el aburrimiento y conducir al alumno siempre hacia adelante, el currículo debe estar bien elaborado para guiar al sujeto para que no cometa errores. Para ello se necesita distribuir el material en pequeñas partes, una correcta secuencia, cada una apoyándose en la anterior, de tal manera que el alumno pueda seguir aprendiendo independientemente de toda la información precedente y con un mínimo de error, esto se logra siguiendo la metodología de la enseñanza programada (Vaquero, 1992).

Para Rozada (1997) el planteamiento técnico del currículo tiene dos puntos de vista: la materialización de propuestas didácticas concretas y lo relativo al contexto social, político e ideológico donde se desarrollan. El primero lo denomina enfoque técnico en un sentido restringido y el segundo enfoque técnico en un sentido amplio.

Se pretende en esta concepción convertir a los profesores en buenos técnicos, eficaces en la consecución del aprendizaje, capaces de seguir los lineamientos de los expertos, desarrolladores de la planificación educativa y que inducen a los alumnos a seguir una actividad condicionada por las características prefijadas del programa de estudios. Se evidencia un esquema de entradas-procesos-salidas donde las entradas son sucesos modelados; los procesos son la atención, la retención, la reproducción motriz y la motivación y las salidas son los comportamientos de imitación o de repetición.

El enfoque Práctico

La reacción en contra del tecnicismo origina este planteamiento que se caracteriza por destacar el carácter variable, situacional e incierto de la enseñanza; gestiona una realidad compleja que exige la toma de decisiones prudentes y equilibradas; el docente ocupa un papel central tanto al investigar, planificar o innovar en la enseñanza; etc. (Rozada, 1997).

En este enfoque son importantes los trabajos de Piaget donde enfatiza la formación de un hombre activo, crítico, reflexivo y creativo a través de instrumentos básicos del pensamiento. Desde la concepción de Piaget en Sarmiento (2007) para la enseñanza y el aprendizaje, debe considerarse que en las distintas etapas de desarrollo del niño, varían sus estrategias y operaciones cognitivas, razón por la cual, el docente debe estar alerta para hacerles las exigencias adecuadas, organizar situaciones de aprendizaje acordes a su desarrollo y así lograr su participación (cognitiva) activa, como persona con afectos y vivencias particulares.

Para Bruner en Sarmiento (2007), una manera de enseñar que provoque transferencia en el niño cuando utiliza el material que ha aprendido, debe considerar seis factores:

- La actitud del niño debe llevarlo a trascender los datos y usar la cabeza para resolver un problema.
- Los materiales nuevos aprendidos deben ajustarse al marco de referencia de manera que se adueñe de ellos y use tal información de modo compatible con lo que ya sabe.
- El niño activa su propia capacidad de resolver problemas.
- El niño practica las aptitudes relacionadas con el empleo de la información y la solución de problemas.
- Los niños no consiguen explicar cómo hacen algunas cosas pero al volver sobre su propia conducta tienen la oportunidad de reflexionar sobre ello.
- La capacidad de manipular la información, para emplearla en la solución de problemas.

Según Bruner, la enseñanza puede facilitar el proceso de descubrimiento de los niños por sí mismos, sin que ello signifique encontrar verdades totalmente nuevas. Y para ello la enseñanza debe propiciar un ambiente lleno de situaciones que el niño pueda abordar, que favorezcan su autonomía y que lo estimulen a aprender haciendo; debe tomar en cuenta el

orden eficaz de los materiales y que el alumno aprenda a través de su actividad, que aprenda descubriendo y resolviendo problemas (Sarmiento, 2007).

El enfoque Sociocrítico

Las investigaciones relacionadas con el conductismo psicopedagógico han evolucionado en las últimas décadas, debido a que el condicionamiento operante ofrece una explicación limitada del aprendizaje. Se amplía la noción de aprendizaje hasta abarcar el estudio de los procesos cognitivos no observables de forma directa (Sarmiento, 2007).

En esta línea, está la teoría del Aprendizaje Social el ambiente y los determinantes personales son sólo potencialidades, el primero opera al ser actualizado por una conducta apropiada y los segundos operan al ser activados, de allí que el funcionamiento psicológico se explica en términos de una continua interacción recíproca entre determinantes individuales y ambientales. También, Román y Díez en Sarmiento (2007) consideran que en la escuela son importantes el actor y el escenario del aprendizaje. Y desde esa perspectiva afirman que tanto los niños, jóvenes, adultos y las organizaciones aprenden, por lo tanto el aprendizaje es individual (actor) y social (escenario).

La teoría crítica de la enseñanza intenta reducir la distancia entre teoría y práctica mediante un proceso de investigación centrado en los problemas presentes en la propia práctica con el fin de transformarlos (Hernández y Sancho, 1993).

El planteamiento crítico de la enseñanza, según Rozada (1997), se centra en la naturaleza sociopolítica y no didáctica. En este sentido, la enseñanza es una reorganización del avance de las funciones psicológicas mediante la zona de desarrollo próximo, se crean sistemas de apoyo (andamiaje) para que el proceso de e-a vaya de la desregulación a la autorregulación. Este paradigma avanza en la noción de la conciencia de integración, lo que permite también dar un paso adelante en la noción de la educación integral.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Enfoque de investigación.

El presente estudio “**Enseñanza de la Investigación en la UNAH: Perspectivas de los Profesores y Estudiantes en la Facultad de Ciencias Económicas, Tercer Período 2014**” se ha conducido con un enfoque cuantitativo, que consiste en la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Se aclara que no en todas las investigaciones cuyo enfoque es cuantitativo se plantean hipótesis. Lo anterior se ve determinado por un factor esencial que consiste en el alcance inicial del estudio. Siendo los de alcance descriptivo aquellos donde sólo se formulan hipótesis cuando se va a pronosticar un hecho o dato.

Los enfoques cuantitativos tienen como características el medir fenómenos utilizando la estadística, se valen de un proceso secuencial y deductivo teniendo bondades como la generalización de resultados y concediendo control sobre fenómenos (Hernández et al, 2010).

2. Diseño de investigación.

Este diseño de investigación es del tipo No – Experimental, transversal o transeccional, es decir, se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (noviembre 2014), (Hernández et al, 2010).

Es No – Experimental ya que no se ha construido ninguna situación, sino que se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural, la enseñanza de la investigación en la Facultad de Ciencias Económicas (Hernández et al, 2010).

3. Alcance de la investigación.

Se ha realizado un estudio de tipo descriptivo, el cual busca especificar propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (características académicas, laborales, competencias y percepción). Es decir, únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, este es su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (Hernández et al, 2010).

4. Población y muestra.

Las unidades de análisis han sido los docentes de aula que han impartido la asignatura de *Seminario o Taller de Investigación* y los estudiantes que la han recibido en el tercer período académico de 2014, ambos en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH. Por lo anterior, y debido al número relativamente pequeño de la población objeto de estudio se elaboró un censo (ver tabla N° 2) para obtener una mayor precisión y reducir el margen de error en el análisis de los resultados.

Tabla 2 Número de docentes que impartieron la clase de Seminario de Investigación en el tercer período académico de 2014 en la F.C.E.

N°	Carreras de la F.C.E.	Docentes Seminario de Investigación
1	Administración aduanera	1
2	Administración de empresas	3
3	Administración pública	1
4	Banca y finanzas	2
5	Comercio internacional	3
6	Contaduría pública y finanzas	5
7	Economía	1
8	Informática administrativa	3
9	Mercadotecnia	4
10	Técnico en alimentos y bebidas	0
11	Técnico en microfinanzas	0
Total		23

Fuente: *Elaboración propia con base en la carga académica asignada para el tercer período 2014.*

La Facultad de Ciencias Económicas cuenta con 11 carreras las cuales se enmarcan en el desarrollo integral de la sociedad hondureña con la formación de profesionales en las ciencias económicas, administrativas y contables.

Para fines de este estudio se tomó en cuenta toda la población de docentes que impartieron la clase de *Seminario o Taller de Investigación*, ellos se sitúan claramente en torno a sus características como profesores, en el lugar y en el tiempo donde impartieron la asignatura. Se aclara que esta serie de especificaciones las reunieron y, por ello, fueron incluidos en la población.

Habiendo aclarado las descripciones y luego de abordarlos solamente veintidós (22) profesores decidieron colaborar con el estudio, por lo que, constituyen el universo para el propósito de la investigación.

Tabla 3 Número de estudiantes matriculados en la clase de Seminario de Investigación en el tercer período académico de 2014 en la F.C.E.

Nº	Carreras de la F.C.E.	Estudiantes Seminario de Investigación
1	Administración aduanera	18
2	Administración de empresas	58
3	Administración pública	11
4	Banca y finanzas	42
5	Comercio internacional	16
6	Contaduría pública y finanzas	112
7	Economía	16
8	Informática administrativa	31
9	Mercadotecnia	37
10	Técnico en alimentos y bebidas	---
11	Técnico en microfinanzas	---
Total		341

Fuente: Elaboración propia con base en la matrícula de la asignatura para el tercer período 2014.

Una vez determinada la población se procedió a la elección del tipo de muestra siendo esta probabilística donde todos los estudiantes tienen la misma posibilidad de ser escogidos lo cual también permite extender los resultados de la muestra a toda la población. Por su diseño se utilizó el muestreo aleatorio simple.

Por lo anterior, la distribución de la muestra resulta de la siguiente forma:

Tabla 4 Muestra de estudiantes

Carreras de la F.C.E.	“N” Población	“n” Muestra	Porcentaje de población incluida en la “n”	Procedimiento de selección
Administración aduanera	18	15	83%	Aleatorio simple
Administración de empresas	58	7	12%	Aleatorio simple
Administración pública	11	11	100%	Aleatorio simple
Banca y finanzas	42	24	57%	Aleatorio simple
Comercio internacional	16	7	44%	Aleatorio simple
Contaduría pública y finanzas	112	80	71%	Aleatorio simple
Economía	16	16	100%	Aleatorio simple
Informática administrativa	31	16	52%	Aleatorio simple
Mercadotecnia	37	15	41%	Aleatorio simple
Técnico en alimentos y bebidas	---	---	---	-----
Técnico en microfinanzas	---	---	---	-----
Total muestral	341	191	56%	

Fuente: Elaboración propia con base en la matrícula de la asignatura para el tercer período 2014.

Las unidades fueron seleccionadas aleatoriamente teniendo como criterios de inclusión aquellos estudiantes que cursaban la asignatura de Seminario de Investigación en el tercer período de 2014 y de éstos aquellos que decidieron colaborar. Por lo tanto, la muestra la conformaron ciento noventa y un (**191**) estudiantes de las nueve (9) carreras de la FCE y que recibieron la clase de *Seminario o Taller de Investigación* en el tercer período

académico de 2014, se debe aclarar que se buscó en todo momento, al igual que los docentes, la representatividad de todos los estudiantes.

5. Técnicas para la recolección de la información.

Se recabaron datos cuantitativos por medio de la construcción de un cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Este a su vez fue *autoadministrado* lo que significa que el cuestionario se proporciona directamente a los participantes, quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos (Hernández et al, 2010).

El cuestionario como lo dicen Del Rincón, Agustín, Beltrán y Sans (1995) es un instrumento el cual consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito (características académicas y laborales). De igual forma, el instrumento midió, por medio de una escala de Likert las competencias en investigación de los docentes y la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación de los docentes y estudiantes, el cual está constituido por 49 ítems en el caso de las competencias en investigación, y 18 para medir la percepción de los docentes y los estudiantes de las carreras de grado que forman parte de la FCE.

6. 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 un grupo de cinco (5) investigadores planteando los enunciados con relación a las percepciones de los profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje.
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 oportunos a cada afirmación del 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, así como una revisión por el asesor temático asignado.
5. Para finalizar este paso se contó con la revisión de expertos con reconocida trayectoria en el tema de la investigación universitaria, los cuales aportaron información valiosa para tener un documento que proporcione datos con los cuales se pueda precisar mejor la información.
6. Se realizó la prueba de confiabilidad mediante el estadístico Alfa de Cronbach para medir las competencias en investigación y la percepción sobre el proceso enseñanza-aprendizaje donde se encontró que el instrumento aplicado a los profesores, en el caso de las competencias en investigación, fue de 0,97 colocándose entre la escala de aceptable y elevado. Ahora, en el caso de la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, se halló con 0,90 docentes y 0,79 estudiantes, ambos dentro de escalas entre aceptable y bueno.

7. Análisis y procesamiento de la información

Una vez recolectados los instrumentos, encuestas tipo cuestionario, aplicados tanto a docentes como a los estudiantes se procedió a elaborar las bases de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales versión 21.0 (*mejor conocido por sus siglas en inglés como SPSS*) donde se digitaron todos los cuestionarios, a partir de las cuales se llevó a cabo el análisis descriptivo de cada variable (frecuencias y porcentajes).

Los datos fueron analizados, especialmente, mediante la técnica de la estadística descriptiva. Se utilizaron distribuciones de frecuencias absolutas, medidas de tendencia central (medias, mediana, moda y desviaciones estándares) y gráficos.

8. Operacionalización de variables.

Partiendo del objetivo general “*Analizar las perspectivas de profesores y estudiantes con relación a la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH en el tercer período académico de 2014*”, a continuación se muestran las variables susceptibles de análisis por cada objetivo específico planteado:

- a) Características académicas;
- b) Características laborales;
- c) Competencias en investigación; y,
- d) Percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

Tabla 5 Operacionalización de variables

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES						
Objetivo General	Objetivos Específicos	Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Indicador	Ítems
Analizar las perspectivas de profesores y estudiantes con relación a la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH en el tercer período académico de 2014.	Identificar las características académicas, laborales y competencias de los profesores que imparten la asignatura de Seminario de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH.	Características académicas	Cualidades, condición que debe reunir el profesor universitario en los distintos ámbitos de su actuación docente-pedagógica, investigadora y personal. Martínez. et al, pág.187 (2006)	Atributos de tipo formativo poseídas por los docentes, en relación un su formación profesional.	<ul style="list-style-type: none"> Área de formación profesional. Grado académico. Institución (es) académica (s) de formación profesional. Capacitaciones recibidas en el área de investigación. Organizaciones académicas a las que pertenece. 	C U E S T I O N A R I O 60
		Características laborales	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 una determinada profesión. Bozu & Canto (2009).	Atributos o cualidades de tipo profesional que intervienen en el proceso de enseñanza Aprendizaje de la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> Categoría docente. Experiencia docente en el área de investigación. Desarrollo de proyectos de investigación. Publicaciones científicas. Incentivos por investigaciones realizadas. Participación en congresos científicos. Competencias docentes. Asignaciones curriculares. 	
		Competencias en Investigación	Conjunto de disposiciones para la indagación sistemática, con aptitud para identificar problemas de investigación, emplear procedimientos y técnicas de acuerdo con la naturaleza de los objetos de investigación y aplicar habilidades lingüísticas para argumentar el proceso y fundamentar el producto (Palacios y Torres, 2013).	Conjunto de conocimientos especializados y relacionados con la investigación científica, que permitan el dominio de los contenidos y las tareas acordes a la propia actividad investigativa.	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de identificar problemas y formular preguntas Manejo metodológico Procesamiento de información Capacidad para comunicar resultados Responsabilidad y conducta ética Capacidad de trabajo en equipo 	
	Percepción	Proceso fundamental de la actividad mental, y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual, Oviedo (2004).	Interpretación positiva o negativa de la investigación, sus componentes y aplicabilidad en el entorno	<ul style="list-style-type: none"> Actitud Motivación Expectativas Importancia Relación con la carrera Didáctica Conocimiento previo Participación Habilidades Compromiso 		

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

1. Análisis de datos docentes:

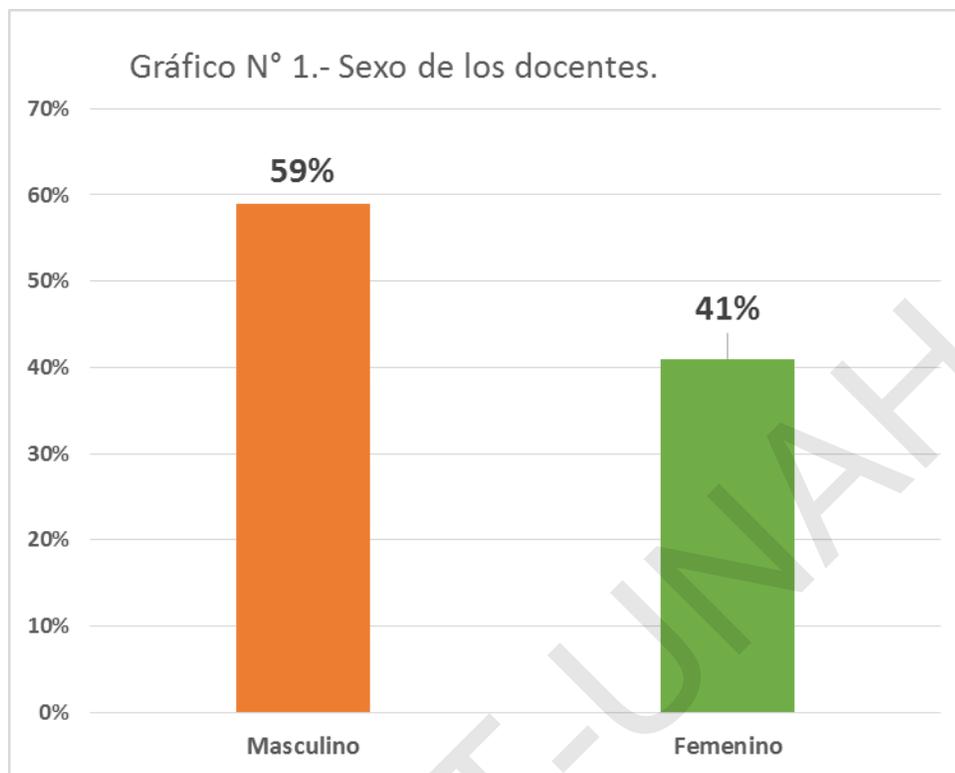
Como ya se ha dicho, la muestra la representan 22 docentes que impartieron la asignatura de *Seminario o Taller de Investigación* en el tercer período académico de 2014 en la Facultad de Ciencias Económicas. Ahora, se muestra dónde se aplicó cada uno.

Tabla 6 Carrera donde se aplicó el instrumento

N°	Carreras de la F.C.E.	Frecuencia	% Válido
1	Administración aduanera	1	4,5
2	Administración de empresas	2	9,1
3	Administración pública	1	4,5
4	Banca y finanzas	2	9,1
5	Comercio internacional	3	13,6
6	Contaduría pública y finanzas	5	22,7
7	Economía	2	9,1
8	Informática administrativa	3	13,6
9	Mercadotecnia	3	13,6
10	Técnico en alimentos y bebidas	---	---
11	Técnico en microfinanzas	---	---
Total		22	100,0

Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

Las variables que conforman las generalidades del instrumento aplicado son las siguientes: Edad, sexo, estado civil, lugar de procedencia y clase/s de metodología de investigación que imparte.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

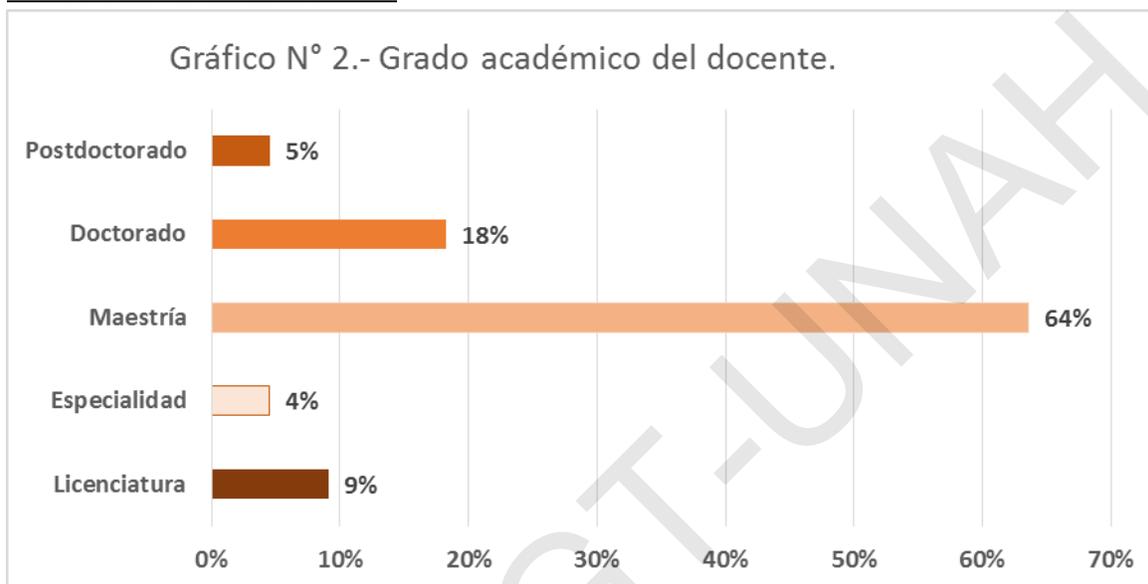
La variable sexo de la muestra representada por los 22 docentes se ve reflejada por una pequeña superioridad numérica de los profesores varones con respecto a las mujeres. El 59% de la muestra corresponde al sexo masculino y el restante 41% al femenino, en la FCE existe un mayor número de profesores varones y se ve reflejado también en las clases de Seminario de Investigación. Se recomienda a la decanatura revisar esta situación en aras de una igualdad y equidad de género en la comunidad docente.

En lo que corresponde al estado civil se encontró que el 24% de los profesores están solteros mientras que el 67% dicen estar casados. Ahora, al consultarle su lugar de procedencia se descubrió que el 64% ha vivido en esta ciudad capitalina, Tegucigalpa, mientras que un 23% decidieron no responder a la interrogante.

Una vez detalladas las variables generales del estudio se procede a mostrar los resultados obtenidos por cada objetivo específico planteado, a su vez, se manifiesta la forma en que se logró cada uno de ellos.

Objetivo específico N° 1. *Identificar las características académicas, laborales y competencias investigativas de los profesores que imparten la asignatura de Seminario o Taller de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH.*

1.1 Características académicas

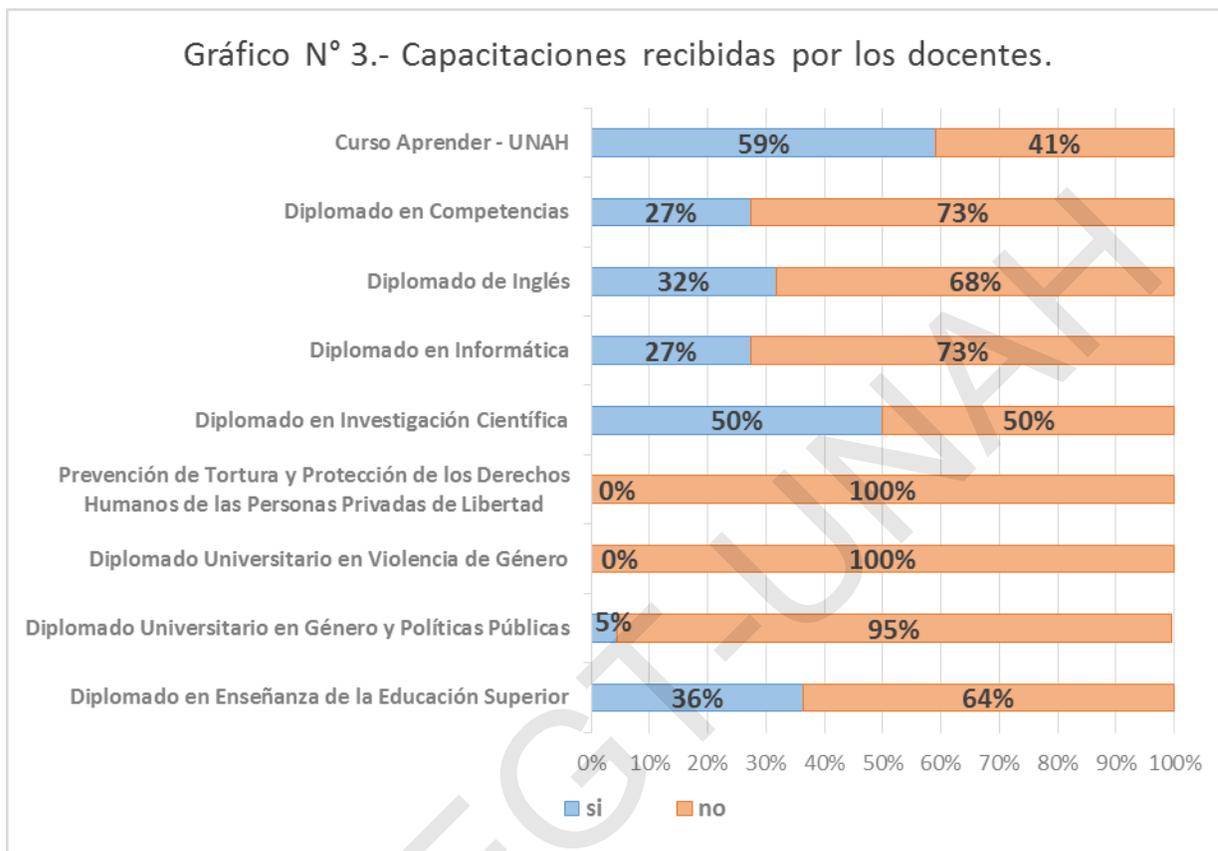


Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

Por características académicas se entiende a aquellas cualidades o condición que debe reunir el profesor universitario en los distintos ámbitos de su actuación docente-pedagógica, investigadora y personal. Por ello, es preciso conocer el grado académico que ostentan los profesores que imparten la clase de Seminario de Investigación en cada una de las carreras de la FCE. El 64% manifestaron alcanzar el grado de maestría y el 23% grados de doctorado y postdoctorado. También es importante visualizar que el 9% del total de profesores consultados solo cuentan con el título de licenciatura.

Existe una situación muy particular y positiva que se ha detectado y es que al sumar los profesores que han estudiado un postgrado se tiene una cifra del 91% de ellos cumplen con la actual normativa universitaria de obtener un postgrado. Es recomendable consultar al

restante 9% de los profesores el motivo por el cual no han acatado la disposición de las autoridades universitarias de seguir preparándose.

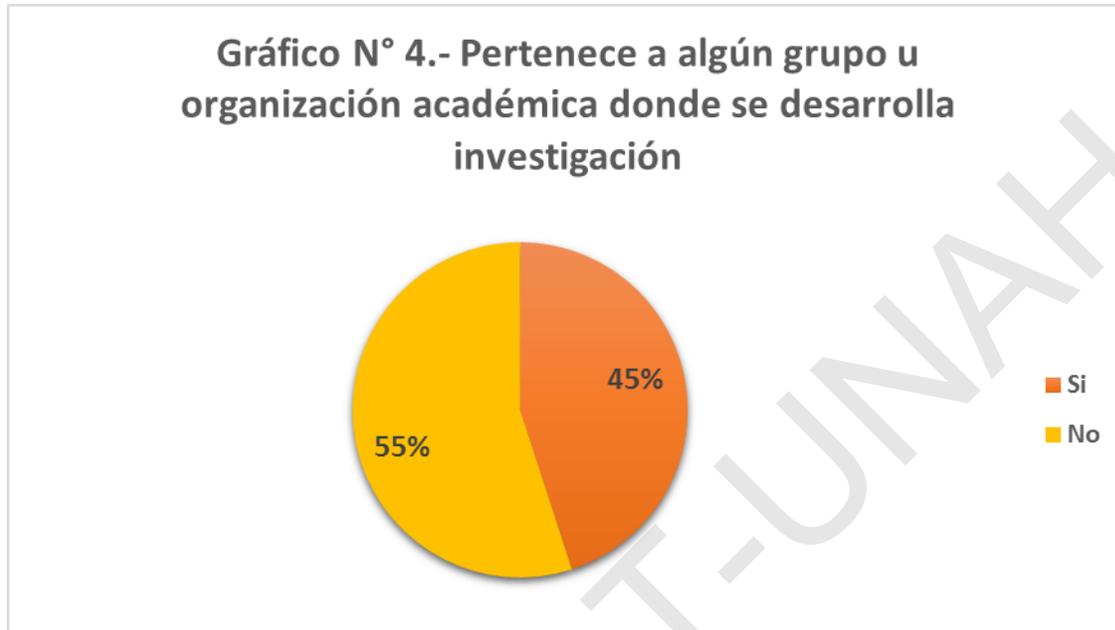


Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

Otro factor importante a estudiar acerca de las características académicas de los profesores son las capacitaciones recibidas, de ellas se puede visualizar que el 59% de ellos han recibido el curso Aprender – UNAH, que quizá se deba a que este es uno de los nuevos requisitos para ser docente universitario y por lo tanto deciden cursarlo. Asimismo, el Diplomado en Investigación Científica forma parte de las nuevas exigencias y motivo por el cual el 50% de los profesores lo han cursado.

Los diplomados en Competencias, Inglés, Informática y en Enseñanza de la Educación Superior se muestran con una aceptación plausible no así los de Prevención de Tortura y Prevención de los Derechos Humanos, en Violencia de Género y en Género y Políticas

Públicas. Lo anterior, podría interpretarse como que a los profesores les interesan más aquellas capacitaciones donde les brinden mayor apoyo en el desarrollo práctico de sus clases recordando que se enfocan estrictamente en lo económico, administrativo y contable.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

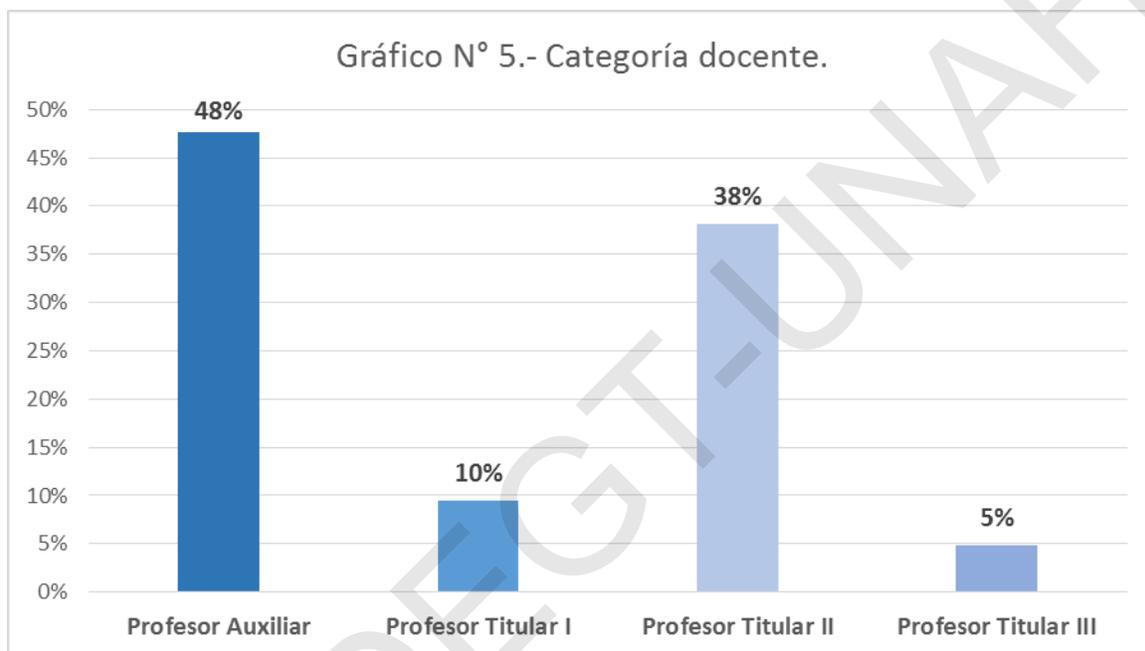
Para completar la descripción de las características académicas se consultó a los profesores acerca de si pertenecen a algún grupo u organización académica donde desarrollen actualmente investigación donde respondieron que el 55% de ellos no se encuentran adscritos a ninguna comunidad de este tipo mientras que el 45% afirmaron estarlo.

Es importante promover e incentivar la creación de asociaciones académicas de investigación tomando en cuenta tanto a profesores como a estudiantes, y así ambos se ven beneficiados. Unos desarrollando competencias y los otros adquiriéndolas, en el caso de los últimos, pueden adentrarse a corta edad al terreno de la investigación y los otros abriéndose camino y creando alianzas entre sus colegas docentes acerca de una problemática específica.

Es así, que se interpreta, viendo el panorama completo y con base a las interrogantes planteadas en el instrumento aplicado que los profesores andan muy bien en aspectos de

formación y capacitación pero hace falta fomentarles el deseo de realizar investigaciones que aporten a la solución de problemas nacionales. Es posible que no se vean motivados a llevar a cabo estas actividades ya que desconocen los programas de fomento a la investigación universitaria.

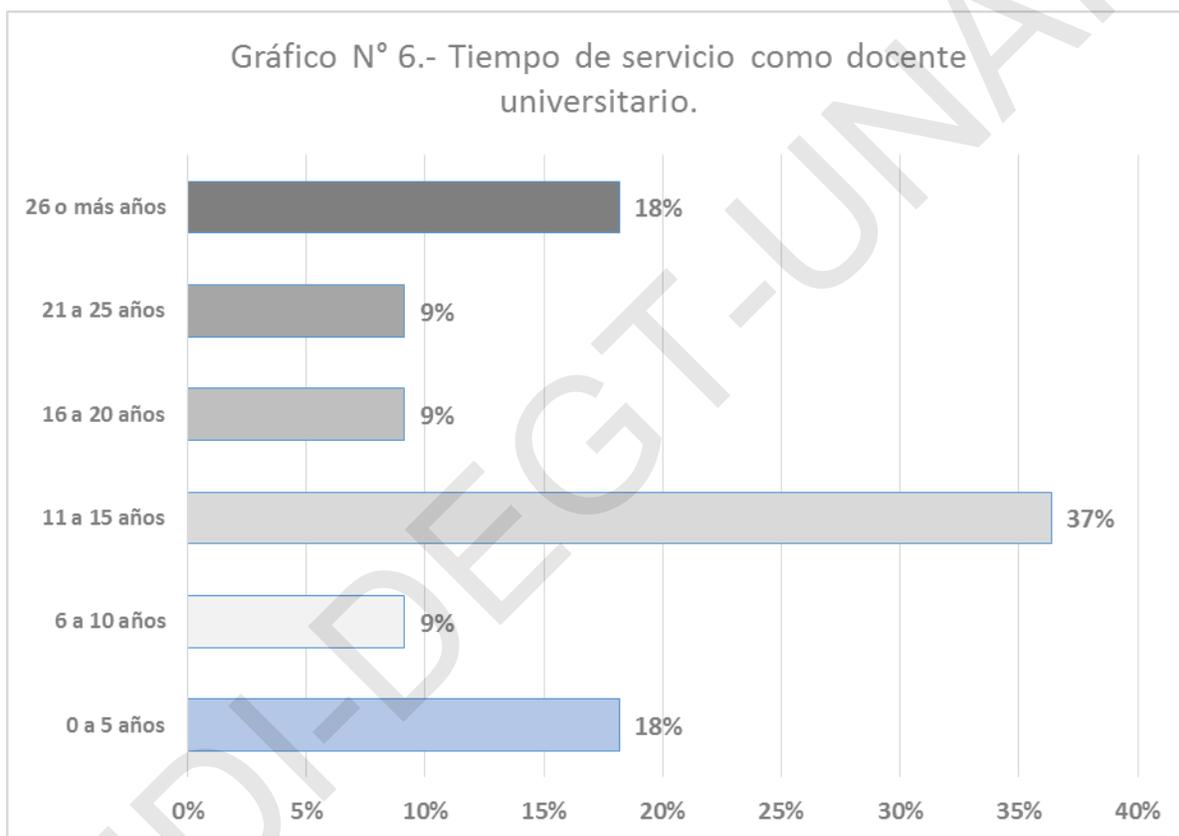
1.2 Características laborales



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

Por características laborales se entiende como el conjunto de competencias que identifican la formación del profesor para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas. Por ello, se indagó aspectos como la categoría docente que ostentan dentro de la UNAH, carga académica, tiempo de servicio universitario, tiempo de servicio impartiendo asignaturas relacionadas con investigación, si ha realizado proyectos de investigación, artículos científicos publicados, así como, si ha participado en congresos de investigación.

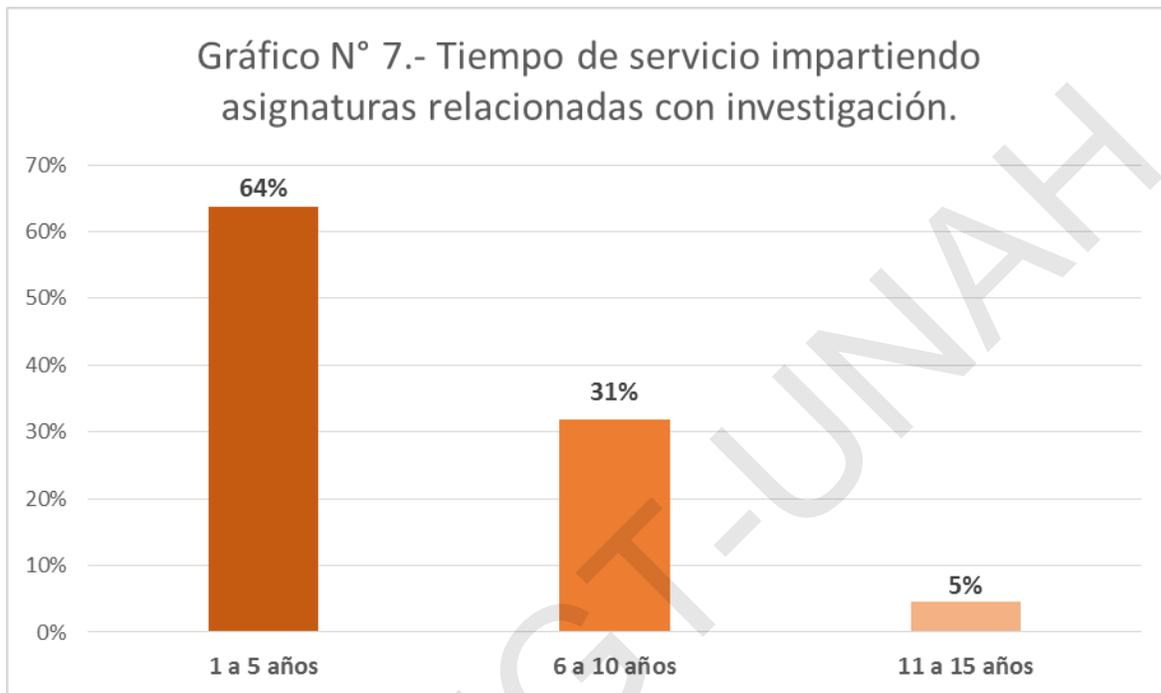
El 48% de los catedráticos que imparten la clase de Seminario de Investigación en la FCE poseen la categoría de Profesor Auxiliar mientras que un 38% la de Titular II. En esta Facultad el porcentaje de profesores auxiliares es alto. La realidad es lamentable que habiendo tantos profesores con título de máster y doctorado (ver gráfico N° 2) no posean la reclasificación automática de parte de la UNAH. Aunque esto hecho quizá se deba a que al llegar a emprender este trámite la academia deberá ajustar al sueldo de cada profesor la categoría que realmente ostentan y sería un golpe duro en términos financieros para las arcas universitarias.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

Al consultar a los profesores sobre su tiempo de servicio se encontró que el 73% de ellos han labora más de 11 años en la universidad y el restante 23% cuentan con 10 ó menos años de servicio docente. Es aceptable el tiempo que los profesores se han dedicado a sus tareas y puede interpretarse como que ellos cuentan con suficiente experiencia en la relación docente-alumno.

Asimismo, es importante visualizar los años que han impartido las clases de investigación, para representarlo se recomienda revisar el gráfico N° 7 Tiempo de servicio impartiendo asignaturas relacionadas con investigación.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

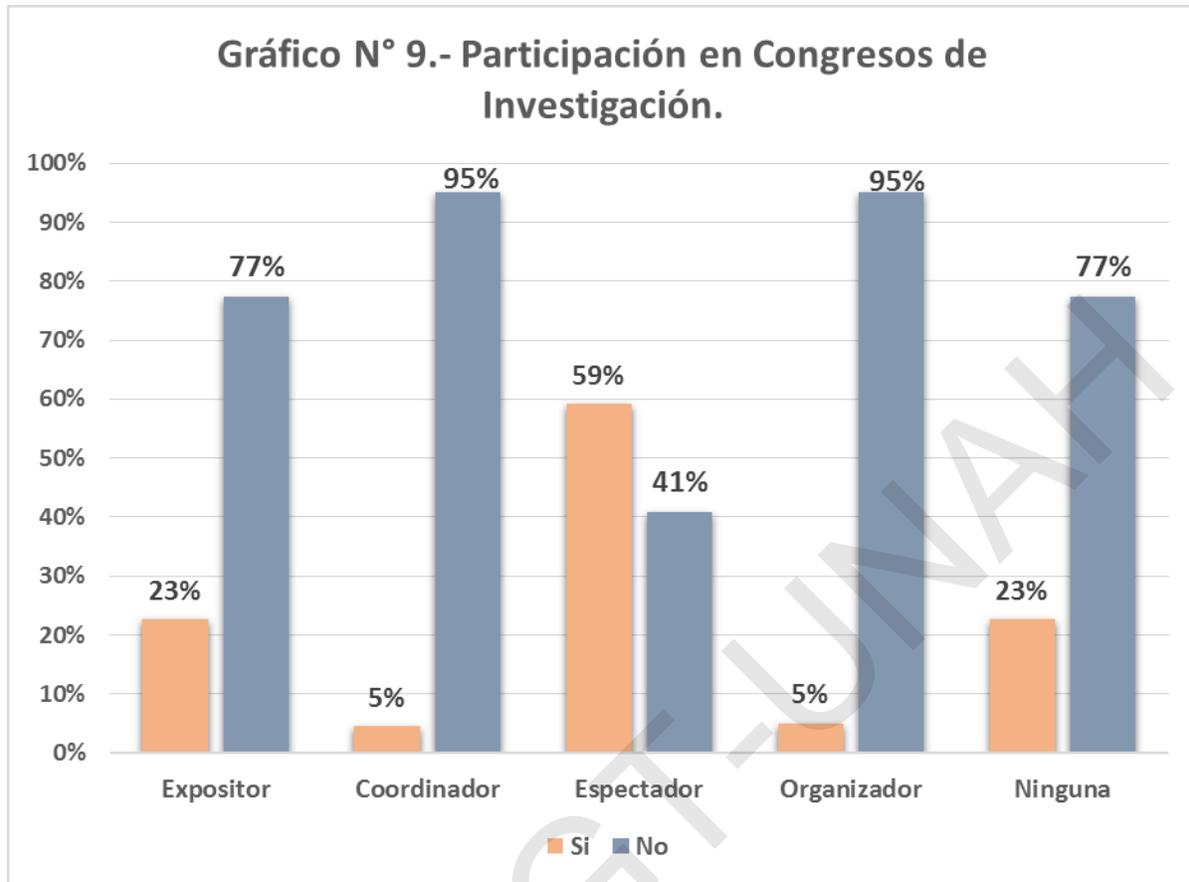
Se puede apreciar en el gráfico anterior que la relación es inversa en comparación al tiempo de servicio y el tiempo que llevan los profesores impartiendo clases relacionadas con investigación. El 64% de los profesores tienen de 1 a 5 años impartiendo la clase de Seminario de Investigación mientras que el restante 36% llevan más de 6 años. Es posible que las jefaturas o coordinadores académicos de las carreras que conforman la FCE decidan rotar a lo interno a su cuerpo docente para que ofrezcan esta clase.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

También se aprovechó el instrumento aplicado para consultarles a los profesores si han realizado proyectos de investigación en el último quinquenio. Teniendo como resultado un 68% de ellos han respondido que si los han hecho mientras que el 32% manifestaron no haber realizado proyectos de investigación. Siendo así se puede asumir que la mayoría de los profesores tienen experiencia práctica en la realización de proyectos lo cual les permite hablar con mayor propiedad en el aula de clase y brindar mejores ejemplos prácticos a sus estudiantes.

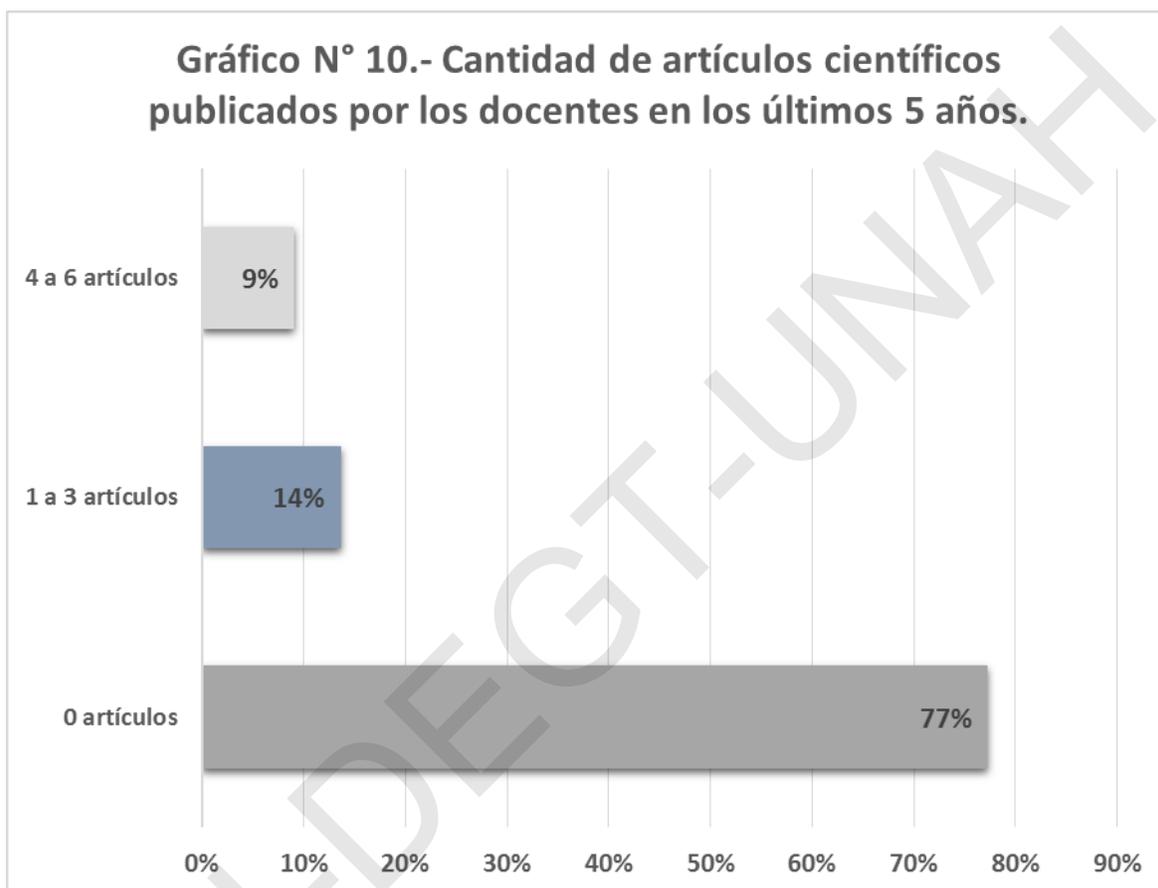
Cerca del 75% de los consultados afirman haber asesorado entre dos (2) y cincuenta (50) proyectos de investigación. Esto se puede deber a que la clase de Seminario de Investigación constituye la última asignatura a cursar según el plan de estudios de cada carrera, por lo que, su contenido está orientado a la realización del proyecto de tesis.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

El 23% de los profesores han participado como expositores en congresos de investigación y el 59% como espectadores. Son resultados poco halagadores si se toma en cuenta que la mayoría de los docentes poseen las competencias para desarrollar un proyecto de investigación pero más alarmante aun es que el 77% no ha participado en ninguna de las modalidades de los congresos de investigación. El 95% nunca han coordinado u organizado un congreso de investigación. Lo que hace cuestionar su didáctica en el aula de clase. Es recomendable incentivar a los profesores a que se inserten más en actividades concernientes al área de su desempeño laboral.

En términos generales se puede afirmar que los profesores ven con cierto menosprecio la acción divulgativa de resultados en los congresos de investigación y es preocupante porque no acuden a eventos académicos de esta naturaleza siendo de mucha importancia para su quehacer cotidiano.



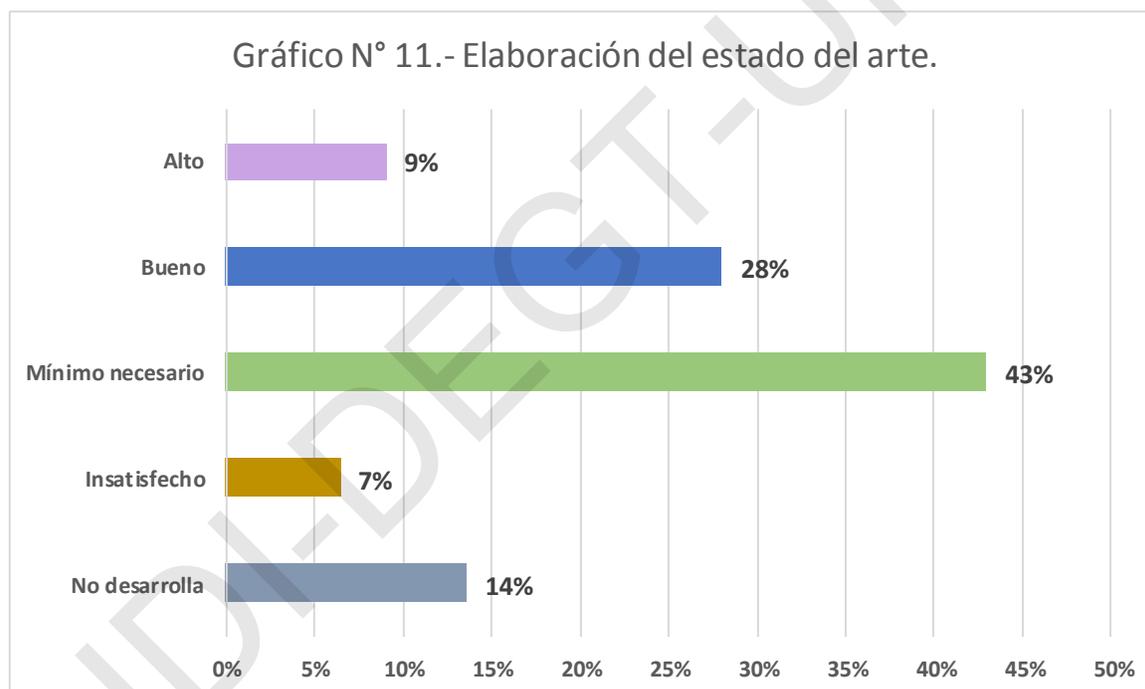
Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

Para culminar con la descripción de las características laborales de los profesores y después de haber analizado la categoría del docente, el tiempo de servicio, la realización de proyectos de investigación y la participación en congresos de investigación se finaliza con la interrogante de la cantidad de artículos científicos publicados en un período reciente de cinco (5) años. El 77% de los consultados afirmó no haber publicado ni un tan solo artículo en revistas nacionales o internacionales. El porcentaje de publicación es muy bajo, existe poca producción científica por parte de los profesores de la FCE.

Habiendo visto y analizado cada uno de los aspectos correspondientes a las características laborales se puede afirmar que se cuenta con profesores con experiencia docente y con competencias en el desarrollo de proyectos de investigación pero es evidente la poca producción científica que actualmente existe en la Facultad de Ciencias Económicas y se exhorta a los docentes a realizar actividades de investigación y vinculación con la Sociedad.

1.3 Competencias en investigación

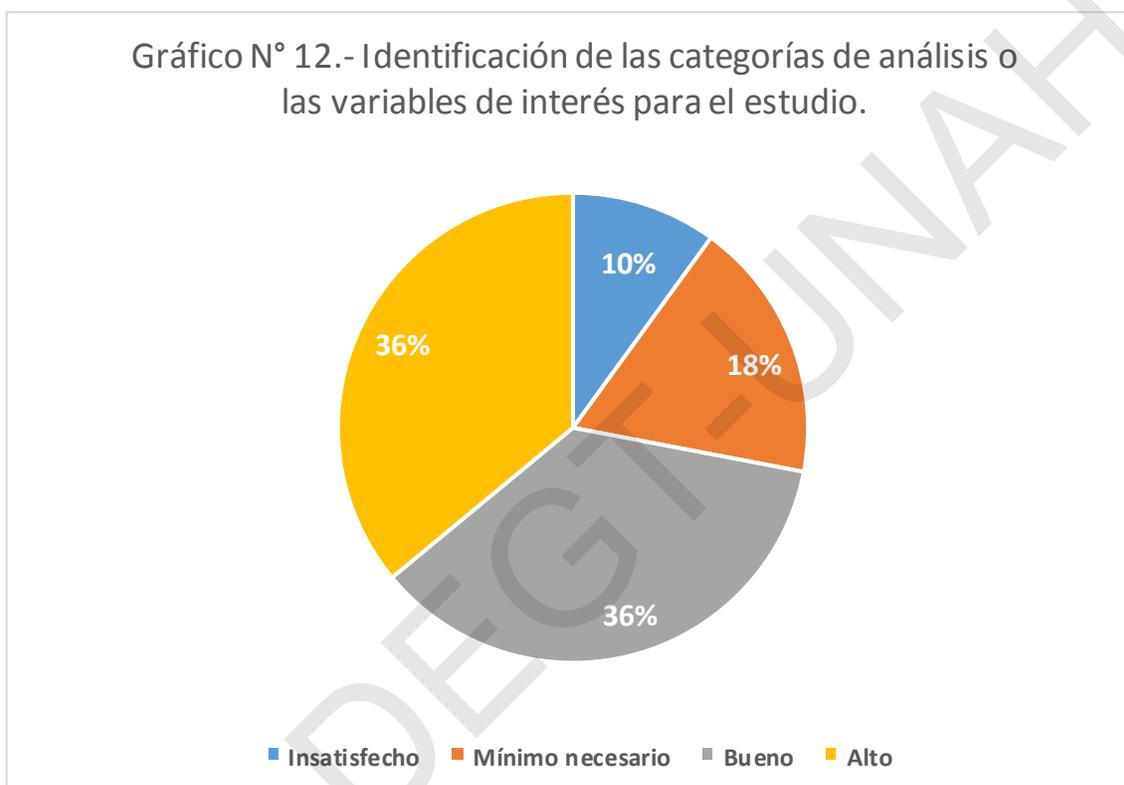
Para determinar las competencias en investigación de los docentes se tomó en cuenta la operacionalización de las variables, de ellas, se destacó los resultados más relevantes y se muestran a continuación.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

En la capacidad para identificar problemas y formular preguntas se descubrió que en la elaboración del estado del arte el 43% de los docentes poseen el mínimo necesario mientras que un 21% dice no desarrollar esta actividad o tienen un grado insatisfactorio. También se aprecia que el 37% dicen poseer un nivel bueno/alto para elaborar el estado del arte.

Al considerar que el 80% los docentes cuentan con capacidades entre mínimas requeridas y altas se confirma que ellos tienen capacidad para la elaboración de una propuesta de proyecto de investigación. Otros resultados encontrados dentro de la misma variable y al preguntar si puede diseñar una propuesta de investigación novedosa el 73% dice poseer esta competencia.



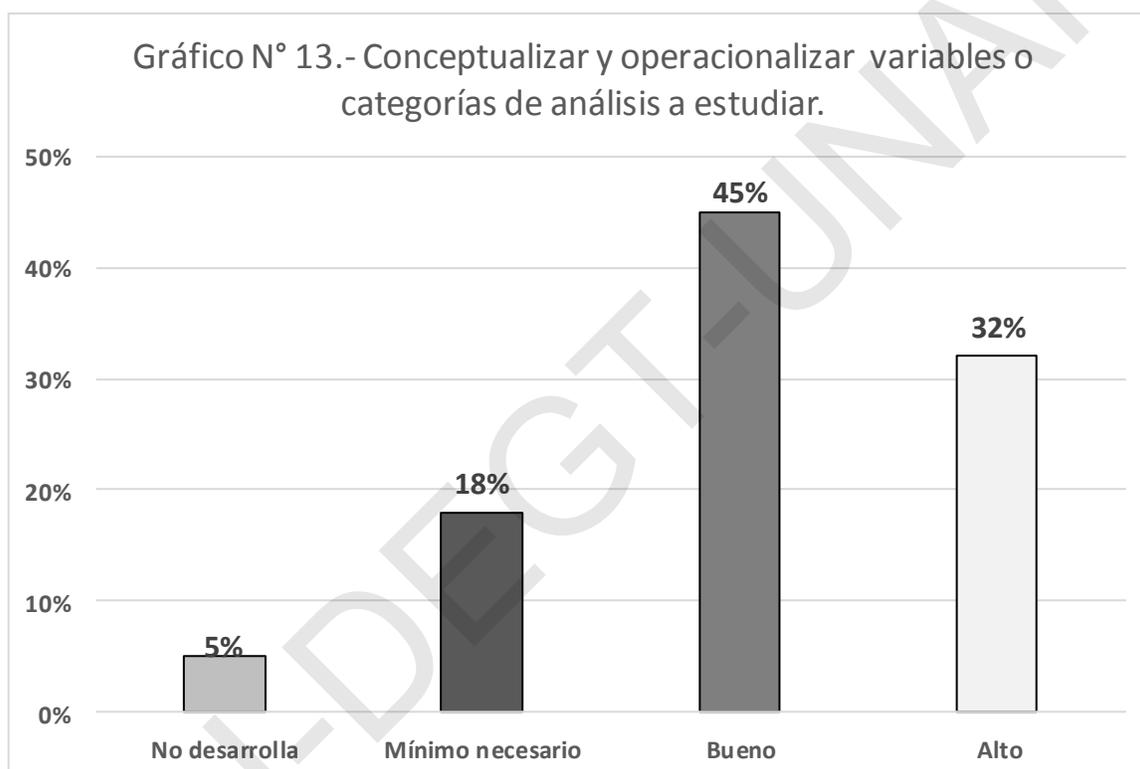
Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

En el caso de la variable manejo metodológico y pedirle al docente que señale su capacidad de identificar las categorías de análisis o las variables de interés para el estudio, éste respondió que las identifica en un 72%, siendo este valor entre buena y alta capacidad. Además, un 18% dice tener un mínimo necesario del 18%.

También al pedirle que señale su capacidad para conceptualizar y operacionalizar las variables o categorías de análisis a estudiar el 45% respondieron que tienen un buen manejo de ello mientras que un 5% dice no desarrollar dicha actividad en sus estudios. Esto último

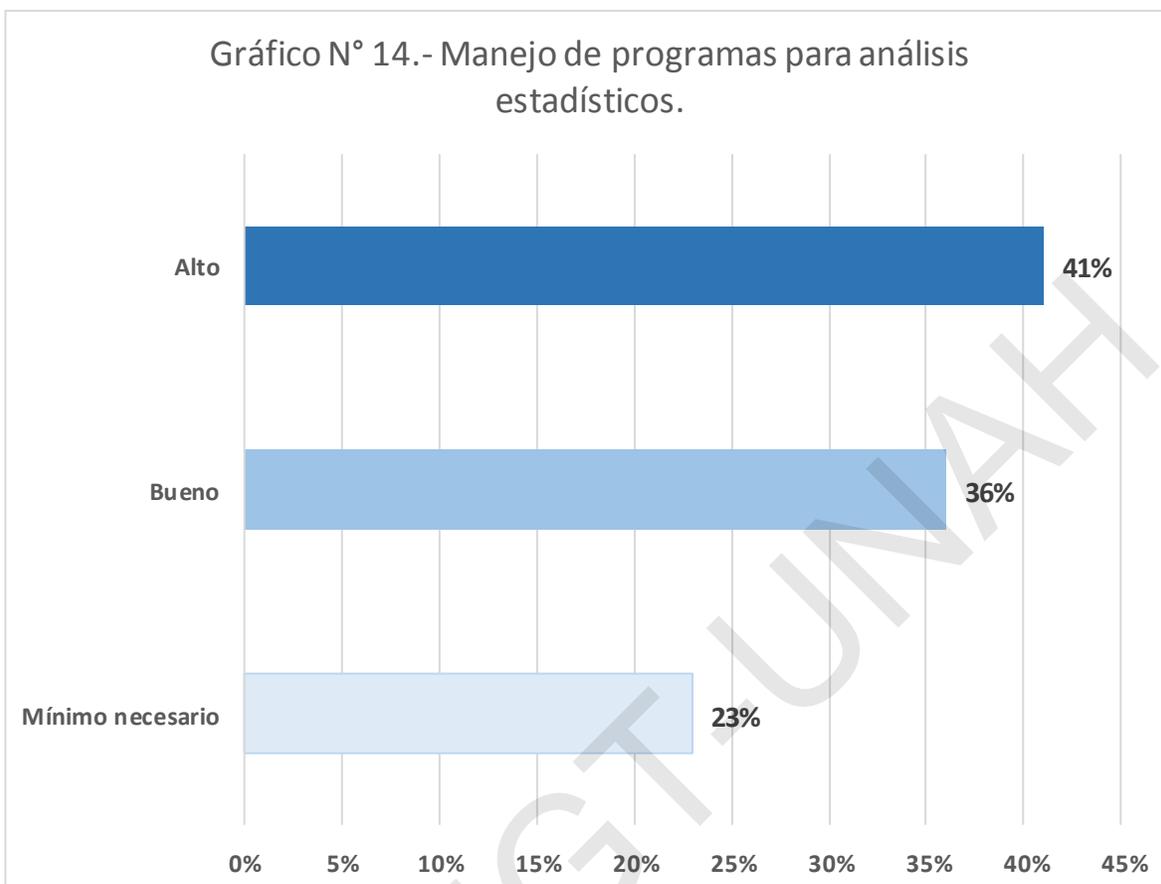
es posible que los docentes no lo manejen ya que no comprenden los términos “operacionalizar o categorizar variables”.

Este último término que se define como un proceso que se inicia con la definición de variables en función de factores estrictamente medibles, llamados también como indicadores, este paso obliga a realizar una definición conceptual y operacional que sirve para realizar la medición de forma empírica y cuantitativa.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

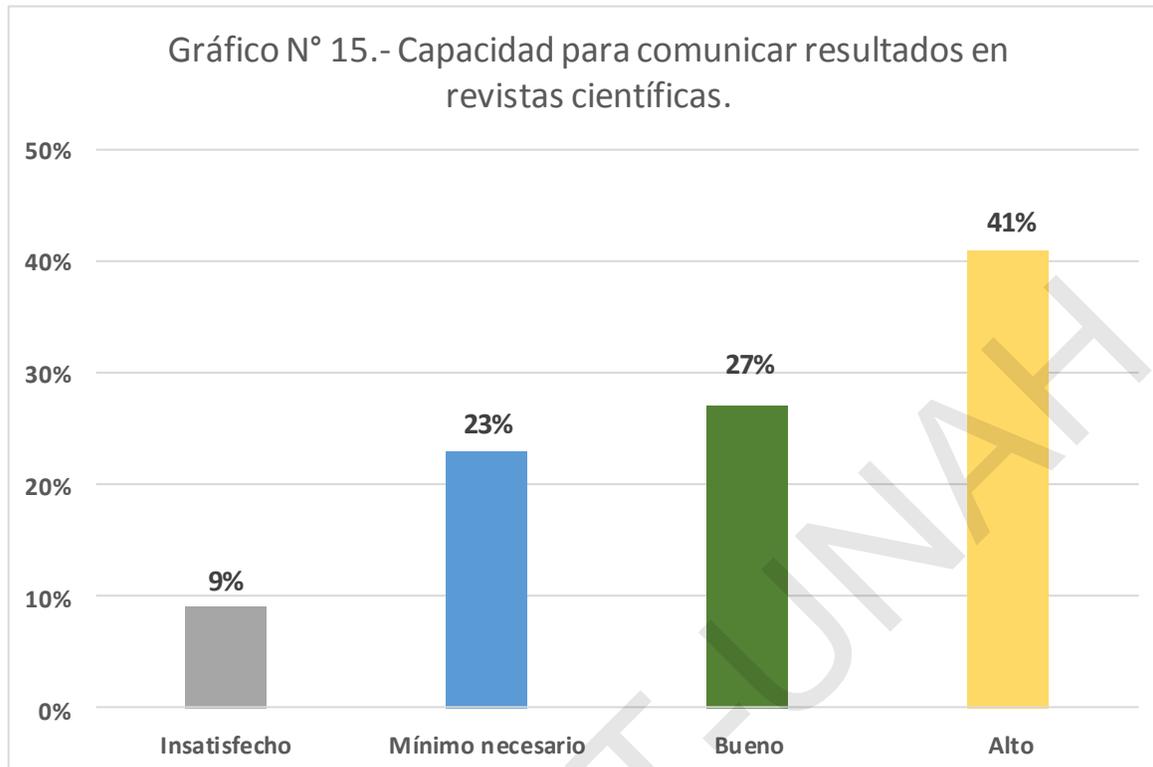
En la variable procesamiento de la información en su aspecto de recolección y manejo de datos se encontró que el 86% de los docentes saben buscar información, sobre un tema a investigar, en libros y revistas y no representa un obstáculo en este aspecto. Asimismo, dijeron distinguir entre fuentes de consulta científicas y no científicas.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos

En lo que compete al manejo técnico siempre dentro de la variable procesamiento de la información, el 41% de los docentes indicaron gozar de un alto nivel técnico. Lo anterior para el manejo de programas de análisis estadísticos para tabular, procesar y analizar los datos recolectados.

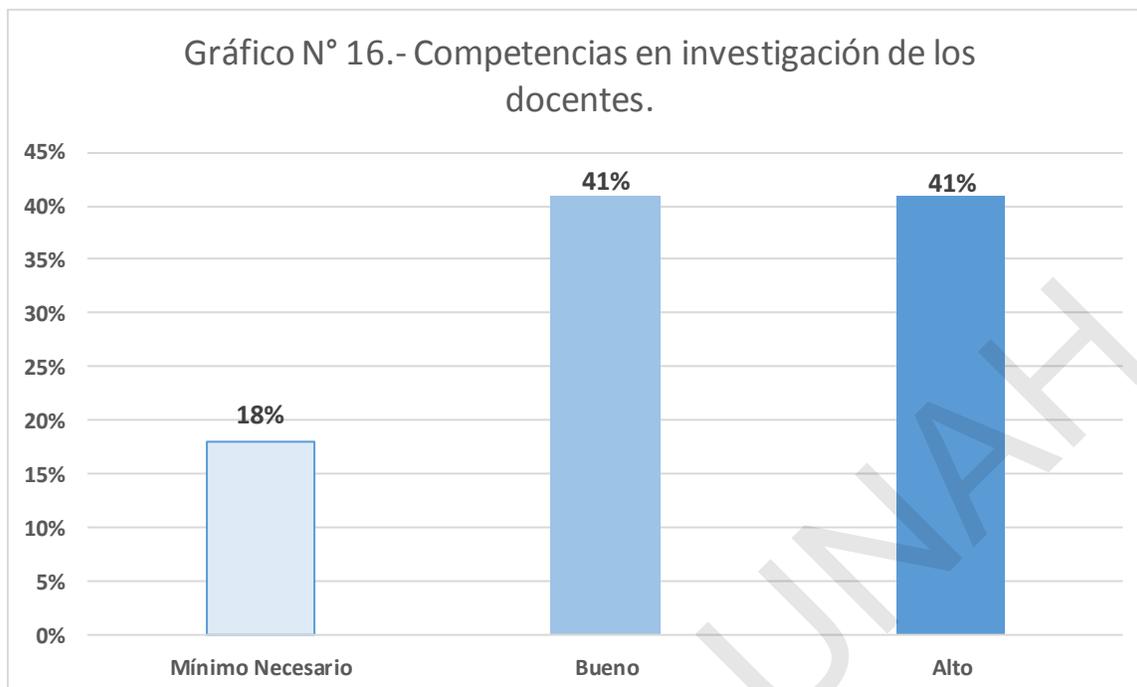
Dentro de la variable capacidad para comunicar resultados de forma escrita un 9% de los docentes dicen poseer de nivel insatisfactorio lo cual concuerda con los anteriores resultados de bajo nivel en publicaciones en revistas científicas. Un 23% cuentan con el mínimo necesario mientras que el 41% ostentan un nivel alto con respecto a esta actividad.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

De forma oral el 46% los docentes dijeron tener un buen nivel de capacidad para presentar en eventos científicos un informe de investigación de forma clara y precisa. En aspectos de responsabilidad y conducta ética un 73% de los docentes afirmaron tener la capacidad de identificar y cumplir los derechos de propiedad intelectual no así un 18% que precisa de un mínimo necesario lo cual es importante motivar al cuerpo docente para que sea respectada este aspecto moral y ético.

La última variable a analizar en aspectos de competencias en investigación por parte de los docentes es la capacidad para trabajar en equipo donde el 91% de ellos dijeron asumir y cumplir responsablemente con calidad y tiempo.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

En términos globales y al calcular la media de respuestas obtenidas por instrumento aplicado a los docentes se encontraron datos muy aceptables pasando, en promedio, entre buenas y altas competencias en investigación más no así un reducido grupo de profesores, el 18%, que dijeron tener una capacidad mínima necesaria.

En la FCE el porcentaje de docentes con competencias en investigación es muy buena. La situación actual de los docentes encuestados en el tercer período académico de 2014 es aceptable. Un pequeño colectivo de ellos no posee dichas capacidades lo cual indica que no se ha preparado lo suficiente. Es recomendable que la UNAH o los docentes mismos busquen capacitarse en aquellos aspectos que se consideren débiles para así elevar su nivel en materia de investigación.

Objetivo específico N° 2. Determinar la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores que imparten y estudiantes que reciben la asignatura de Seminario o Taller de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH.

Ahora se verán los resultados obtenidos al segundo objetivo planteado, con lo siguiente se dará respuesta al mismo, además de visualizar detalles y concluyendo con los indicadores originados. Entiéndase por percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como la interpretación positiva o negativa de la investigación, sus componentes y su aplicabilidad en el entorno.

Tabla 7 Percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación de los docentes

Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me gusta la investigación científica				9%	91%
Enseñar a investigar requiere que me prepare más				14%	86%
Me interesa enseñar a investigar				9%	91%
Enseñar a investigar requiere disciplina			5%	5%	90%
Me gustaría realizar investigaciones o participar en proyectos de investigación en mi carrera			14%	14%	72%
Me considero un docente-investigador	5%	5%	23%	35%	32%
El enseñar a investigar en las universidades no es importante para la sociedad	30%	10%	5%	5%	50%
La investigación no contribuye a generar nuevos conocimientos	45%	9%	5%	5%	36%
La investigación está vinculada con mi carrera		9%	5%	9%	77%
En el plan de estudios de mi carrera se aborda ampliamente la investigación	14%	14%	18%	18%	36%
Enseñar a investigar implica utilizar textos adecuados			14%	14%	72%
Me gusta más estudiar que investigar	5%	5%	23%	23%	44%
Tengo amplios conocimientos sobre metodologías de investigación			18%	32%	50%
La experiencia en investigación no es necesaria para impartir la asignatura	50%	14%	5%	9%	22%
Los estudiantes adquieren las competencias investigativas necesarias durante las clases de investigación	9%	23%	23%	31%	14%
Tengo amplios conocimientos en programas estadísticos	5%	9%	32%	32%	22%
Tengo la facilidad para investigar	5%	9%	23%	27%	36%
Mi compromiso solamente es dar a conocer la metodología de investigación	41%	27%	5%	18%	9%
Logro que el aprendizaje de investigación sea integral			32%	45%	23%

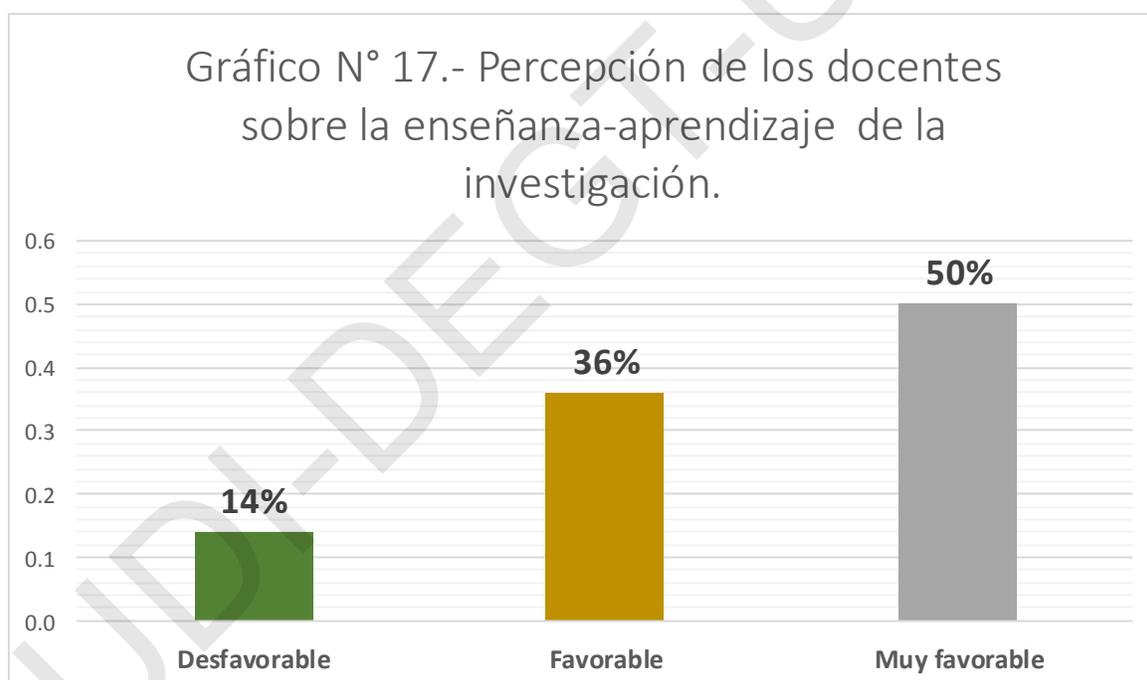
La Tabla N° 7, **Percepción de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación**, se examinó en función de las tres (3) variables que conforman el concepto percepción establecido en el estudio. La primera variable es el Interés personal la cual tiene como indicadores la actitud, la motivación y las expectativas. Se puede apreciar que la actitud de los profesores va de acuerdo a muy de acuerdo alcanzando valores de 86% y 91% siendo ésta favorable, y ellos cuentan con una predisposición positiva hacia la enseñanza de la investigación y su aprendizaje.

En términos de motivación los profesores muestran un interés recurrente por la investigación y su proceso enseñanza-aprendizaje reflejado con un promedio de 97,5%. Y con respecto a las expectativas, se maneja cómo el profesor percibe una situación ante sí y su comportamiento está basado en necesidades, aspiraciones, propósitos y creencias viéndose manifestado con 72% y 36%. Lo cual denota cierta conducta poco halagadora y con moderadas pretensiones ya que un 10% está muy en desacuerdo con interrogantes como si les gustaría realizar investigaciones o participar en proyectos de investigación en su carrera y si se considera un docente-investigador.

La segunda variable es la Vinculación entre ciencia, sociedad y la investigación cuyos indicadores son la importancia, la relación con la carrera, la didáctica y el conocimiento previo. La importancia es el valor que le dan los profesores a la investigación estando en 30% y 45% muy en desacuerdo respecto a estas afirmaciones negativas. El porcentaje es bajo y quizá se deba a que no se entendió bien la forma en que tenían que responder. El 86% afirmaron que el plan de estudios de la carrera está en correspondencia o tiene vínculo entre la investigación y la curricula mientras que el 28% aseveran que en su carrera no se aborda completamente la investigación. Didáctica, es el conjunto de estrategias, técnicas y métodos utilizados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el 67% les gusta más estudiar que investigar. Conocimiento previo, 82% afirma tener conocimientos sobre metodologías de investigación, por otro lado, el 64% consideran que es necesaria la experiencia para impartir la clase.

Por último, la variable La investigación científica como una forma de ser está subdividida en tres (3) indicadores que son la participación, las habilidades y el compromiso. El 68% de los profesores piensan que sus estudiantes adquieren las competencias en investigación en el aula de clases mientras que el restante 32% no lo ven de la misma manera. EL 32% se muestra indiferente hacia el manejo de programas estadísticos, lo cual representa una debilidad para el profesor. Por otro lado, el 63% afirman tener la habilidad para investigar. Compromiso, obligación adquirida por los profesores para el desarrollo de la enseñanza de la investigación donde el 68% considera que su labor va más allá de dar a conocer solamente la metodología de la investigación en el aula de clase.

En términos globales, la percepción de los docentes sobre la enseñanza-aprendizaje de la investigación se ve reflejada por el siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

Al consolidar las afirmaciones promedio de favorable y muy favorable se encontró que el 86% de los profesores tienen una percepción positiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Facultad de Ciencias Económicas la percepción de los docentes es alta. La FCE cuenta con una muy aceptable percepción sobre el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la investigación. El alto porcentaje de afirmaciones positivas indica que hay un interés personal, un vínculo y una forma de ser dispuesta y orientada hacia la constante mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje por la mayoría de los profesores de esta facultad. Es importante unificar y replicar los contenidos de las clases de Seminario de Investigación con todas las carreras de la FCE.

2. Análisis de estudiantes:

Tabla 8 Percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me gusta la investigación científica	6%	11%	37%	28%	18%
Aprender a investigar requiere que me prepare más.	1%	4%	10%	25%	59%
Me interesa aprender a investigar	2%	7%	23%	20%	48%
Aprender a investigar requiere disciplina.	4%	4%	8%	22%	62%
Me gustaría realizar investigaciones o participar en proyectos de investigación en mi carrera.	5%	9%	18%	32%	35%
Me considero un investigador.	21%	25%	29%	19%	3%
El enseñar a investigar en las universidades no es importante para la sociedad.	59%	5%	8%	8%	18%
La investigación no contribuye a generar nuevos conocimientos.	62%	3%	6%	8%	17%
La investigación está vinculada con mi carrera.	6%	5%	20%	19%	47%
En el plan de estudios de mi carrera se aborda ampliamente la investigación.	12%	13%	34%	24%	14%
Aprender a investigar implica utilizar textos adecuados.	3%	5%	10%	24%	56%
Me gusta más estudiar los temas de mi carrera que investigar.	10%	14%	27%	22%	24%
Tengo amplios conocimientos sobre metodologías de investigación.	8%	24%	37%	21%	8%
La experiencia en investigación no es necesaria para trabajar.	40%	13%	17%	14%	13%
Los estudiantes adquirimos las competencias investigativas necesarias durante las clases de investigación.	8%	14%	38%	22%	16%
Tengo amplios conocimientos en programas estadísticos.	18%	27%	40%	10%	4%
Tengo la facilidad para investigar.	14%	20%	31%	24%	9%
Mi compromiso es conocer ligeramente la metodología de investigación.	18%	20%	23%	21%	16%
En las clases de investigación se logra que el aprendizaje sea integral.	5%	8%	34%	34%	19%

Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

La Tabla N° 8, **Percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje** al igual que con los docentes se examinó en función de las tres (3) variables que conforman el concepto percepción establecido en el estudio. Interés personal, la cual tiene como indicadores la actitud, la motivación y las expectativas. En el caso de la actitud se puede apreciar que los estudiantes valoran como ni de acuerdo ni en desacuerdo con un 37% y con un 46% de acuerdo o muy de acuerdo, y ellos cuentan con una predisposición positiva u orientación favorable hacia la enseñanza de la investigación y su aprendizaje.

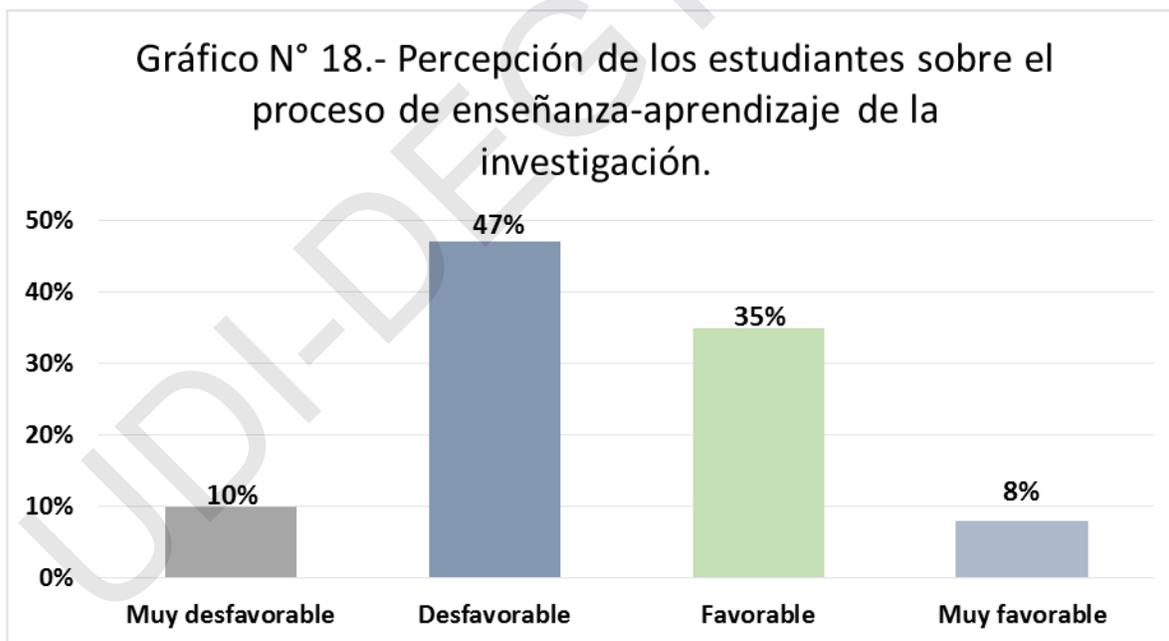
En términos de motivación los estudiantes muestran un interés recurrente por la investigación y su proceso enseñanza-aprendizaje reflejado con un 48% en el caso de su interés en aprender a investigar y un 62% están muy de acuerdo con que aprender a investigar requiere disciplina. Y con respecto a las expectativas, se maneja cómo el estudiante percibe una situación ante sí y su comportamiento está basado en necesidades, aspiraciones, propósitos y creencias viéndose manifestado con 67% y 22% entre de acuerdo y muy de acuerdo. Lo cual denota cierta conducta poco halagadora y con moderadas pretensiones ya que un 32% está muy en desacuerdo, en desacuerdo e indiferente con interrogantes como si les gustaría realizar investigaciones o participar en proyectos de investigación en su carrera y si se considera un docente-investigador.

La segunda variable es la Vinculación entre ciencia, sociedad y la investigación cuyos indicadores son la importancia, la relación con la carrera, la didáctica y el conocimiento previo. La importancia es el valor que le dan los estudiantes a la investigación estando en 59% y 62% muy en desacuerdo respecto a estas afirmaciones negativas. Lo que indica que los estudiantes son conscientes de la importancia en esta materia. El 47% afirmaron estar muy de acuerdo en que el plan de estudios de la carrera está en correspondencia o tiene vínculo entre la investigación y la curricula mientras que el 24% aseveran estar de acuerdo con que en su carrera no se aborda completamente la investigación. Didáctica, es el conjunto de estrategias, técnicas y métodos utilizados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el 46% les gusta más estudiar que investigar. Conocimiento previo, 29% afirma tener conocimientos sobre metodologías de investigación, por otro lado, el 53% consideran que es necesaria la experiencia para impartir la clase.

Por último, la variable La investigación científica como una forma de ser está subdividida en tres (3) indicadores que son la participación, las habilidades y el compromiso. El 38% de los estudiantes piensan que adquieren las competencias en investigación en el aula de clases, habiendo también un 38% de ellos que se muestran indiferentes ante esta afirmación. Asimismo el restante 22% no lo ven de la misma manera. EL 40% se muestra indiferente hacia el manejo de programas estadísticos, lo cual representa una debilidad para el estudiante. Por otro lado, el 33% afirman tener la habilidad para investigar.

Los estudiantes saben que tienen un compromiso para el aprendizaje de la enseñanza de la investigación donde el 38% considera que su labor va más allá de conocer solamente la metodología de la investigación en el aula de clase.

En términos generales, la percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación se ve reflejada por el siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos.

Al consolidar las afirmaciones promedio por encuesta aplicada a estudiantes se encontró que el 43% de los estudiantes tienen una percepción positiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso se sumaron las medias por instrumento cuyas respuestas iban con percepción favorable y muy favorable. También es importante visualizar que un 47% perciben de forma desfavorable el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Seminario de Investigación y un alarmante 10% se colocaron en el nivel muy desfavorable. En la Facultad de Ciencias Económicas la percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es baja. La FCE cuenta con una muy inaceptable percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. El bajo porcentaje de afirmaciones positivas indica que hay un interés personal, un vínculo y una forma de ser no dispuesta y no orientada hacia la constante mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros resultados

Como ya se ha mencionado se realizó una investigación cuyo alcance es de tipo descriptivo para examinar la relación que existe entre la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el género en profesores que imparten la asignatura de Seminario de Investigación y los estudiantes que cursan la clase en las carreras de grado de licenciatura en la FCE. Se formularon una par de hipótesis investigativas: 1) El género tiene una influencia significativa en la percepción de los profesores hacia la investigación. 2) El género tiene una influencia significativa en la percepción de los estudiantes hacia la investigación.

Los datos se obtuvieron de alumnos en fase terminal de sus carreras. Se empleó una escala de acuerdo-desacuerdo de cinco (5) opciones (Muy en desacuerdo a Muy de acuerdo). Algunos de los ítems son: “Me gusta la investigación científica”, “Me gusta más enseñar que investigar”, “Me gusta más estudiar los temas de mi carrera que investigar”, “Tengo facilidad para investigar”. Los datos fueron procesados en SPSS.

La escala fue sometida a evaluación de expertos y análisis de fiabilidad, ésta fue dividida en las (3) variables a analizar: 1) Interés personal, profesores 52% y estudiantes 58%. 2) Vínculo entre ciencia, sociedad y la investigación, profesores 82% y estudiantes 61%. 3) La investigación científica como una forma de ser, profesores 89% y estudiantes 77%.

Tabla 9 Tabla de contingencia: Percepción de los docentes hacia la investigación y Género

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Percepción de los docentes hacia la investigación (agrupado)	Desfavorable	Recuento	1	2	3
		Frecuencia esperada	1.8	1.2	3.0
	Favorable	Recuento	6	1	7
		Frecuencia esperada	4.2	2.8	7.0
	Muy favorable	Recuento	5	5	10
		Frecuencia esperada	6.0	4.0	10.0
Total	Recuento	12	8	20	
	Frecuencia esperada	12.0	8.0	20.0	

Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos y mediante el uso de SPSS.

**Tabla 10 Prueba de chi-cuadrado para examinar la asociación
Género y Percepción de los docentes hacia la investigación**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.234 ^a	2	.198
Razón de verosimilitudes	3.497	2	.174
Asociación lineal por lineal	.015	1	.902
N de casos válidos	20		

a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,20.

Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos y mediante el uso de SPSS.

La hipótesis investigativa 1 se examinó mediante la aplicación de la prueba de chi-cuadrado de dependencia de la percepción hacia la investigación y el género de los profesores. Se obtuvo un valor para chi-cuadrado de 3.234 y una significancia de $0.198 > 0.05$ (ver Tabla N° 10) Por consiguiente, la percepción de los profesores hacia la investigación no depende significativamente del género. Asimismo, se puede decir que no existe asociación entre la percepción de los docentes y el género de los mismos. La percepción no ejerce influencia sobre el género de los profesores.

Se puede apreciar en la Tabla N° 9, que se esperaba un número menor de profesores varones optará por una postura favorable sobre la percepción hacia la investigación y que un número menor de profesoras mantienen una actitud desfavorable sobre la percepción hacia la investigación. También se valora que el 85% de los profesores mantiene una postura de favorable a muy favorable sobre la percepción hacia la investigación.

Para examinar la hipótesis investigativa 2: el género está influenciado significativamente en la percepción de los estudiantes hacia la investigación, también se aplicó la prueba de chi-cuadrado.

Tabla 11 Tabla de contingencia: Percepción de los estudiantes hacia la investigación y Género

			Sexo		Total
			Masculino	Femenino	
Percepción de los estudiantes hacia la investigación (agrupado)	Muy desfavorable	Recuento	4	13	17
		Frecuencia esperada	7.2	9.8	17.0
	Desfavorable	Recuento	44	46	90
		Frecuencia esperada	37.9	52.1	90.0
	Favorable	Recuento	30	37	67
		Frecuencia esperada	28.2	38.8	67.0
	Muy favorable	Recuento	2	14	16
		Frecuencia esperada	6.7	9.3	16.0
Total	Recuento	80	110	190	
	Frecuencia esperada	80.0	110.0	190.0	

Fuente: Elaboración propia a la luz de resultados obtenidos y mediante el uso de SPSS.

En la Tabla N° 11, muestra que se esperaba un número mayor de alumnos varones optará por una postura muy desfavorable sobre la percepción hacia la investigación mientras que por el lado de la mujeres se esperaba un número menor. Revisando el recuento se aprecia que los hombres tienen una mayor postura en las escalas muy desfavorable y desfavorable entiéndase como que ellos no tienen una percepción positiva hacia la investigación en contraste con lo que piensan las mujeres donde ellas mantienen una mayor postura de favorables a muy favorables.

Tabla 12 Prueba de chi-cuadrado para examinar la asociación de género y percepción de los estudiantes hacia la investigación

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10.054 ^a	3	.018
Razón de verosimilitudes	11.161	3	.011
Asociación lineal por lineal	.742	1	.389
N de casos válidos	190		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,74.

El análisis estadístico arrojó un valor de 10.054 (sig.= 0.018 < 0.05), lo cual estaría indicando una influencia significativa, esto es, existe asociación en la percepción de los estudiantes hacia la investigación y el género. Esto indica que se rechaza la hipótesis que establecía que no existe independencia entre las variables percepción de los estudiantes hacia la investigación y género.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Después de analizados los resultados se puede asegurar que la situación actual de la investigación en la Facultad de Ciencias Económicas vista desde su enseñanza, está comprendida por las características académicas con una moderada preparación en este campo, en el caso de las características laborales un gran número de docentes dejan en evidencia que no se les da reconocimiento por su formación profesional y en las competencias en investigación los docentes denotan una clara capacidad en el manejo de temas y programas que van acorde con la asignatura impartida.

Conclusiones al primer objetivo *Identificar las características académicas, laborales y competencias investigativas de los profesores que imparten la asignatura de Seminario o Taller de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH.*

1. Características académicas:

- A. Se pudo constatar que los docentes poseen en su mayoría el grado académico de maestría, cumpliendo así con las disposiciones universitarias, no obstante, se evidenció que los catedráticos no tienen acceso a capacitaciones en el área de investigación científica, expresando una escasa voluntad o deseo a seguir capacitándose debido a la falta de oferta de cursos, talleres, seminarios, simposios y demás actividades que contribuyan a su formación docente. Resulta relevante señalar que en la enseñanza de la investigación es fundamental que el docente sea un investigador modelo. Un docente puede enseñar a investigar con mayor propiedad si efectivamente es investigador y cuenta con una preparación adecuada. Sus conocimientos y experiencia puede ser compartida con los estudiantes de una forma horizontal.

B. La poca participación de los docentes en redes o círculos de investigación de manera interna y externa se evidenció en el estudio, factor que podría estar contribuyendo en la baja producción científica en las distintas unidades académicas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH, al no contar con espacios académicos para la generación y promoción de nuevos conocimientos y soluciones a problemas nacionales.

2. Características laborales:

C. Las condiciones laborales provistas por la Universidad a los docentes responsables de las asignaturas de investigación no son acordes a su formación profesional, reflejado en las categorías de trabajo que la mayoría ostenta, que están por debajo de lo estipulado en las reglamentaciones universitarias. Los docentes han impartido las asignaturas relacionadas con la investigación científica por más de 4 años, mismos que durante dicho período han puesto en práctica sus conocimientos participando en diversos proyectos de investigación, situación que es de resaltar, tomando en cuenta las dificultades institucionales. El asesoramiento también ha formado parte del quehacer del docente, no tanto así, su involucramiento en actividades de divulgación de investigación científica, como ser congresos, paneles, conferencias, entre otras.

D. La producción científica de un investigador se constituye como su mejor carta de presentación ante la comunidad investigativa. Son los productos que salen a la luz pública los que hablan y los posicionan en el mundo académico. Actualmente los docentes entrevistados no están generando producción científica, demostrando desinterés, el cual ocasiona una brecha entre lo expresado en las aulas y la práctica.

3. Competencias en investigación:

E. En general los docentes demostraron poseer las competencias mínimas para el desarrollo de una investigación, siendo capaces de realizar cada uno de los procesos y etapas de un estudio. Sin embargo, existe una minoría a la que es necesario prestar atención por parte de la facultad, ya que requieren de capacitaciones relacionadas con el manejo de sistemas computacionales y su capacidad para la divulgación de resultados. Se requiere que el personal docente universitario en su totalidad disponga de los conocimientos necesarios para el cumplimiento de sus funciones, logrando así enfrentar la problemática expuesto en este trabajo.

Conclusiones al segundo objetivo *Determinar la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores y estudiantes que imparten/reciben la asignatura de Seminario o Taller de Investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH.*

4. Percepción

F. Respecto a la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, los docentes expresan una actitud favorable en su mayoría, manifestando interés por las actividades que ésta conlleva, no obstante, si bien es cierto denotan un alto grado de motivación, consideran que la asignación de la clase que imparten ha sido una imposición institucional, más que un reconocimiento por sus méritos en el área de investigación. Valoran positivamente la relación de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas con la investigación, sin embargo, aseveran que es necesario el fortalecimiento de los conocimientos y competencias en los estudiantes, para lograr un mejor aprovechamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación a nivel de grado.

G. La posición favorable de los estudiantes respecto a la investigación demuestra un interés por ésta temática y su aprendizaje, no obstante, de acuerdo a lo manifestado por ellos es necesaria volver más atractivas cada una de las asignaturas relacionadas con la investigación, mediante la realización de proyectos que estén relacionados con su carrera, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en cada una de las clases del plan de estudios. La mayoría de los estudiantes afirmó no disponer ni haber adquirido las competencias investigativas necesarias para la realización de una investigación, aspecto que deberá fortalecer la facultad, de tal manera, que pueda mejorar la problemática de la baja producción científica, contribuyendo así, al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

1. PRESENTACIÓN

A lo largo de los años las universidades han sido la principal fuente de producción de conocimiento, esto se ha logrado por medio de la investigación científica, a su vez, es considerado como un bien social y va aunado con el quehacer universitario donde se involucran docentes y estudiantes de las diferentes unidades académicas que conforman las academias. En el aspecto local y en consonancia con el plan de Reforma Universitaria, donde se plantea la promoción e inversión en investigación, la realización de la actividad científica se vuelve un aspecto prioritario en cada unidad académica.

La actividad científica incluye tanto a docentes como a estudiantes en el desarrollo de proyectos de investigación destinados a solucionar problemas nacionales, así como, publicación de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales, entre otros. En este sentido, esta propuesta de mejora tiene la finalidad de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH para contribuir a la solución de problemas nacionales.

2. JUSTIFICACIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) como máximo órgano rector de la Educación Superior a nivel nacional, tiene entre sus funciones esenciales la investigación, misma que se desarrolla en las diferentes unidades académicas que la conforman. En consonancia con el plan de Reforma Universitaria, donde se plantea la promoción e inversión en investigación, la realización de la actividad científica se vuelve un aspecto prioritario en cada carrera.

La Facultad de Ciencias Económicas está conformada por once (11) carreras éstas encargadas de velar por el país en su materia de competencia con valores éticos y morales e imprimirán dinamismo a la economía nacional.

Establecer algunos de los lineamientos que se proponen para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación de la FCE promoverá la participación de los docentes y estudiantes en eventos científicos de realce nacional, con ánimos de replicar estos en su Facultad, así como, fomentar la generación de espacios para el desarrollo de la actividad científica, de tal manera que, se incremente el nivel de producción científica de las carreras y se fortalezcan las competencias investigativas en docentes y estudiantes.

3. OBJETIVOS

General

Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH para contribuir a la solución de problemas nacionales.

Específicos

- Promover la participación de los docentes y estudiantes en eventos de investigación científica.
- Fomentar a nivel institucional la generación de espacios académicos para el desarrollo de la investigación científica.
- Incrementar el nivel de producción científica de las carreras de la FCE.
- Fortalecer las competencias investigativas de docentes y estudiantes de la FCE.
- Propiciar mecanismos de actualización curricular.

OBJETIVO	METAS	INDICADORES	ACCIONES	RESPONSABLE
Promover la participación de los docentes y estudiantes en eventos de investigación científica.	Desarrollar una cultura de investigación mediante su involucramiento en acciones de promoción científica	Congresos, seminarios y talleres realizados	Establecer mecanismos de divulgación de eventos científicos (congresos, seminarios, talleres) entre los docentes y estudiantes de la FCE	Jefes de Departamentos de la FCE Coordinadores de carreras
		Propuesta generada y socializada	Generar una propuesta para que los docentes como parte de sus actividades a realizar por período académico que los docentes participen en eventos de investigación científica	Decanatura Jefes de Departamentos de la FCE
Fomentar a nivel institucional la generación de espacios académicos para el desarrollo de la investigación científica	Consolidar los espacios colectivos de investigación en los que participen docentes y estudiantes de la FCE	Círculos, redes o grupos de investigación creados	Generar círculos, redes o grupos de investigación por áreas temáticas que contribuyan al desarrollo de proyectos de investigación en la FCE	Coordinadores de carreras
Incrementar el nivel de producción científica de las carreras de la FCE	Desarrollar procedimientos permanentes para el fortalecimiento de la investigación	Proyectos de investigación realizados	Propiciar la generación de proyectos de investigación en las asignaturas relacionadas con ésta temática	Coordinadores de carreras Docentes
		Cursos realizados	Realizar cursos de redacción de artículos científicos para la divulgación de resultados	Coordinadores de carreras Docentes
		Programa de becas e incentivos	Establecer mecanismos de promoción de becas e incentivos para el desarrollo de investigaciones	Coordinadores de carreras
Fortalecer las competencias investigativas de docentes y estudiantes de la FCE	Desarrollar acciones para la mejora continua del perfil académico-profesional del programa.	Cursos realizados	Desarrollar cursos de capacitación y actualización metodológica sobre el proceso de investigación dirigidos a docentes y estudiantes	Jefes de Departamentos de la FCE Coordinadores de carreras
Propiciar mecanismos de actualización curricular	Desarrollar una revisión constante para la actualización de los planes de estudio	Actualización de los planes de estudio	Revisar los planes de estudio de las carreras de la FCE para la incorporación de la investigación como eje transversal, agregando más asignaturas relacionadas con ésta temática que puedan apoyar con su aprendizaje	Coordinación-POSFACE Docentes Graduados

Bibliografía

Barrón Tirado, María Concepción. (2009). **Docencia universitaria y competencias didácticas**. Perfiles educativos, 31(125), 76-87.

Bain, Ken. (2007). **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Segunda edición. Universidad de Valencia. PUV.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). **Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de Educación Superior**. España: Narcea.

Bolio, Valentina. (2010). **Concepciones acerca de enseñar a investigar a nivel de licenciatura: Estudios de casos**. UADY, Facultad de Educación, Mérida, México.

Checchia, Beatriz. (2009). **Competencias del docente universitario**. Revista de la educación superior, 10(1).

Del Rincón, D., Agustín, J., Beltrán, A., Sans Martín, A. (1995). **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: DYKINSON.

DICU. (Marzo de 2012). **Política de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación (I+D+i)**. Tegucigalpa, Francisco Morazán, Honduras.

Estrada, M. A., & Cruz Saldívar, M. (1999). **Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia**. Perfiles Educativos, 147-149.

Guzmán, Jesús Carlos. (2011). **La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?** Perfiles educativos, 33(spe), 129-141.

Hernández, Fuensanta. (2002). **Docencia e investigación en educación superior**. Revista de investigación educativa, 20(2), 271-301.

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). **Metodología de la investigación** (Quinta ed). México: Mc Graw Hill.

Küster, Inés; Vila, Natalia & Avilés, María Elena. (2013). **Las características personales del docente y la orientación al mercado.** Innovación y Desarrollo.

Lozano Casabianca, Gustavo , "**La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia**", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 91-99.

Morales, Oscar Alberto; Rincón, Ángel Gabriel & Romero, José Tona. (2005). **Cómo enseñar a investigar en la universidad.** Educere, abril-junio, 217-224.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2009). **La enseñanza universitaria: Una tarea compleja.** Revista de la educación superior, 38(151), 115-138.

Oseguera, M. (2005). **Diagnóstico sobre políticas de investigación en las universidades, el caso de Honduras.**

Oviedo, G. L. (2004). **La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt.** Revista de Estudios Sociales, 89-96.

Rojas Betancur, M., Méndez Villamizar, R. (2013). **Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria.** Educ. Educ. Vol. 16, No. 1, pp. 95-108.

Rodríguez, S. (2003) **Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario.** Revista de Educación, 331, 67-99

Sancho, Juana María. (2001). **Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos.** Educar, 28, 41-60.

Torelló, Oscar Mas. (2011). **El profesor universitario: sus competencias y formación.** Revista de curriculum y formación del profesorado, 15(3).

Tunnermann, C. (2007). **La Universidad Necesaria para el Siglo XXI.** HIPAMER/UPOLI, Managua, Nicaragua.

UNESCO. (2009). **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009**. Comunicado.

Uribe, I. & Márquez, C. (2010). **Percepción de la investigación científica e intención de elaborar tesis en estudiantes de psicología y enfermería**.

Villarroel, César. (2003). **La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento**. Educación Superior y Sociedad, Vol. 6(1), 103-122.

Zabalza, Miguel. (2004). **Innovación en la enseñanza universitaria**. Contextos Educativos, Vol. 6-7, 113-136.

ANEXOS

UDI-DEG-UNAHT

Anexo N° 1 Instrumento de recolección de datos para profesores



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 LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA
UNAH, 2014

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Fecha	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	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 Pública en Honduras. 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 - UNAH <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Otras Especifique: _____
5. ¿Ha recibido otras capacitaciones específicas en el área de Investigación?	
<input type="checkbox"/> Sí ¿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"/> Sí ¿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 _____			
4. Tiempo de servicio impartiendo asignaturas relacionadas con investigación: Años _____ Meses _____			
5. ¿Qué otras clases imparte?			
6. ¿Ha realizado proyectos de investigación en los últimos 5 años?		<input type="checkbox"/> Sí	<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"/> Sí ¿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"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿Por qué? _____				
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"/> Ninguna			
<input type="checkbox"/> La retroalimentación de los ex – estudiantes	<input type="checkbox"/> Otras			
<input type="checkbox"/> Experiencias adquiridas	Especifique: _____			
<input type="checkbox"/> Todas las anteriores				

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: _____	
7. Escriba el nombre del o los textos utilizados en su clase de investigación:			
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 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 bibliografía 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:						
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"/> Si <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			

Temática	Bajo	Medio	Alto
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
4. 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 Posgrado			
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: Exprese su valoración respecto a los siguientes enunciados, siendo 1 la menor ó muy en desacuerdo y 5 la más alta o muy de acuerdo.

Como docente:	1	2	3	4	5
1. Me gusta la investigación científica					
2. Enseñar a investigar requiere que me prepare más					
3. Me interesa enseñar a investigar					
4. Enseñar a investigar requiere disciplina					
5. Me gustaría realizar investigaciones o participar en proyectos de investigación en mi carrera					
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					

Como docente:	1	2	3	4	5
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 INVESTIGACION

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				
I. 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					
II. 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 para el estudio					
12. Conceptualizar y operacionalizar variables o categorías de análisis a estudiar					
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					
III 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	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					
IV. 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					
V. Responsabilidad y conducta ética					
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.)					
VI. Capacidad de trabajo en Equipo					
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					

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo N° 2 Instrumento de recolección de datos para estudiantes

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 LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNAH, 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 Pública en Honduras. 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 ha cursado: (Anote las que recuerde)		

II. CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS

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 _____

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"/> Sí <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"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿Por qué? _____				

<p>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)</p>	
<p><input type="checkbox"/> Repone clases fuera de horario</p> <p><input type="checkbox"/> Asigna lecturas para discusión</p> <p><input type="checkbox"/> Asigna trabajo extra</p> <p><input type="checkbox"/> Realiza foros de discusiones o chats</p>	<p><input type="checkbox"/> No utiliza</p> <p><input type="checkbox"/> Otras</p> <p> Especifique:</p> <p>_____</p>
<p>12. ¿Cuáles de las siguientes actividades realiza su profesor para enseñarle a investigar?</p> <p><input type="checkbox"/> Clase magistral</p> <p><input type="checkbox"/> Trabajo en grupo</p> <p><input type="checkbox"/> Exposición de estudiantes</p> <p><input type="checkbox"/> Elaboración de anteproyecto</p> <p><input type="checkbox"/> Revisión de trabajos de investigación</p> <p><input type="checkbox"/> Prácticas de campo</p> <p><input type="checkbox"/> Otros:</p>	
<p>13. ¿Cómo aborda su profesor la elaboración del protocolo de investigación?</p> <p><input type="checkbox"/> Asigna los temas de investigación</p> <p><input type="checkbox"/> Usa como referente los temas prioritarios de la UNAH</p> <p><input type="checkbox"/> Sugiere entrevistas con informantes clave</p> <p><input type="checkbox"/> Da los nombres de los posibles informantes clave</p> <p><input type="checkbox"/> Sugiere bibliografía básica</p> <p><input type="checkbox"/> Asesora la selección del problema, objetivos y demás</p> <p><input type="checkbox"/> Usa modelos o guías de investigación</p> <p><input type="checkbox"/> Emplea una escala de valores para determinar el desempeño</p> <p><input type="checkbox"/> No se elabora protocolos en su clase</p> <p><input type="checkbox"/> Otras:</p>	
<p>14. ¿Cómo le enseñó su profesor sobre técnicas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas?</p> <p><input type="checkbox"/> Mediante lecturas</p> <p><input type="checkbox"/> Exposiciones</p> <p><input type="checkbox"/> Clases magistrales</p> <p><input type="checkbox"/> Prácticas de campo</p> <p><input type="checkbox"/> Otras:</p> <p> Especifique:</p>	
<p>15. ¿Cómo le enseñó su profesor a presentar trabajos de investigación?</p> <p><input type="checkbox"/> Mediante lecturas en revistas especializadas</p> <p><input type="checkbox"/> Mediante lecturas de tesis</p> <p><input type="checkbox"/> Mediante lecturas de resúmenes de investigación</p> <p><input type="checkbox"/> Exposiciones</p> <p><input type="checkbox"/> Clases magistrales</p> <p><input type="checkbox"/> Otras:</p> <p> Especifique:</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)

<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: _____
---	---	--------------------

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?	
<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> 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:			
<p>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)</p>			
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: Exprese 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				
	0	1	2	3	4
I. Capacidad de identificar problemas y formular Preguntas					
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					
II. 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					

COMPETENCIA EVALUADA	Nivel Alcanzado				
	0	1	2	3	4
11. Identificar las categorías de análisis o las variables de interés para el estudio					
12. Conceptualizar y operacionalizar variables o categorías de análisis a estudiar					
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					
III 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					
IV. 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					

V. 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.)					
VI. 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					

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo N° 3 Acuerdo 82, Comisión de Transición UNAH

ACUERDO NÚMERO OCHENTA Y DOS (82) DEL 5 DE MAYO 2006



Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Ciudad Universitaria

Comisión de Transición

Tegucigalpa, M.D.C., Honduras, C.A.

ACUERDO NÚMERO OCHENTA Y DOS (82)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS (UNAH).- COMISIÓN DE TRANSICIÓN.- Ciudad Universitaria "José Trinidad Reyes", Tegucigalpa Municipio de Distrito Central, cinco de mayo del dos mil seis.

CONSIDERANDO: Que "Las *Normas Académicas del Nivel Superior*" establecen en el **Artículo 69** los siguientes estadios académicos en el nivel de pre-grado: a) Grado Asociado; b) Licenciatura; y c) Doctorado en Medicina y Cirugía.

CONSIDERANDO: Que el cuerpo legal mencionado en el considerando que antecede, entiende por **Licenciatura:** el estudio que brinda conocimientos sobre una determinada ciencia, técnica o arte y que habilita para el ejercicio profesional.

CONSIDERANDO: Que la Licenciatura es un **GRADO** que expresa el valor académico de los estudios realizados, al que se llega cuando se cumplen los requisitos establecidos en el **PLAN DE ESTUDIOS** previamente aprobado por la autoridad correspondiente, siendo uno de ellos el cursar un número de unidades valorativas (en adelante: U.V.) no menor a 160 U.V.

CONSIDERANDO: Que la mayoría de los **PLANES DE ESTUDIO** que se acreditan con el Grado de Licenciatura, que actualmente ofrece la UNAH, tienen un número sustantivamente superior a las ciento sesenta (160) U.V. que como mínimo establecen "Las Normas Académicas del Nivel Superior".

"La Educación es la Primera Necesidad de la República"

Teléfonos: 239-51-04 / 239-51-06 Fax: 239-53-63 Ext. 212



Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Ciudad Universitaria

Comisión de Transición

**

Tegucigalpa, M.D.C., Honduras, C.A.

Página No. 2

Acuerdo No. 82 – Disposiciones Seminario o Taller de Investigación

CONSIDERANDO: Que en cumplimiento del Objetivo 1, Resultados Esperados del Componente de la Calidad de la Educación Superior del **"Plan General de Reforma Integral de la UNAH"**, inciso 17, que manda la revisión de la obligatoriedad de la realización de un trabajo de investigación y presentación de informe (tesis) como requisito de graduación en todas las carreras de la UNAH, la Comisión de Transición ha tomado en cuenta los índices de egreso de los estudiantes de los distintos programas educativos.

CONSIDERANDO: Que las competencias profesionales para realizar pertinentes *investigaciones de alto nivel*, conducentes a la producción de conocimiento científico, corresponde preferentemente a los estadios académicos en el nivel de Postgrado: a) Especialidad; b) Maestría; y c) Doctorado.

CONSIDERANDO: Que la Universidad no asigna de manera preferencial, investigadores para que puedan atender la demanda que representa el cumplimiento por parte de los estudiantes del requisito de una investigación conducente a una Tesis de grado, debiendo en la práctica, posponerse este tipo de investigaciones para los estadios académicos en el nivel de postgrado.

CONSIDERANDO: Que la eficiencia institucional se ve afectada por tener una población estudiantil que, debido al requisito de elaboración de una Tesis para obtener su título de Licenciatura, permanece más tiempo que el programado en el Plan de Estudios.

"La Educación es la Primera Necesidad de la República."

Teléfonos: 239-51-04 / 239-51-06 Fax: 239-53-63 Ext. 212



Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Ciudad Universitaria

Comisión de Transición

Tegucigalpa, M.D.C., Honduras, C.A.

Página No. 3

Acuerdo No. 82 – Disposiciones Seminario o Taller de Investigación

POR TANTO:

La Comisión de Transición de la UNAH en uso de las facultades de que está investida y en aplicación de los Artículos: 160 Constitucional; 1, 2, 61 reformado y 68 de la Ley Orgánica de la UNAH; y 69 y demás aplicables de Las *Normas Académicas del Nivel Superior*,

ACUERDA:

Primero: **a)** Suprimir en todos los Planes de Estudio vigentes, la obligatoriedad de elaborar y presentar una Tesis como requisito de graduación en los estudios de Licenciatura que ofrece la UNAH; **b)** Establecer como requisito de graduación, **un Seminario o Taller de Investigación** con un peso académico equivalente a cuatro (4) U.V. que deberá ser cursado y aprobado después que el estudiante acredite haber aprobado todas las asignaturas previas al último período académico de su respectivo Plan de Estudio; medida que es aplicable en todos los Planes de Estudio que ofrece la UNAH en el Grado de Licenciatura; **c)** El **Seminario o Taller de Investigación** tendrá una duración de un período académico regular; y deberá ser aprobado al presentar el informe de un perfil de proyecto sobre un tema de investigación sobre la realidad nacional. **d)** El Seminario Taller perseguirá fundamentalmente dos objetivos: **1.** Que el estudiante consolide su capacidad de identificar problemas, sus causas y posibles soluciones **2.** Que fortalezca su capacidad de identificación, análisis y síntesis técnico-académico en las áreas de conocimiento de su campo profesional para presentar los resultados de la investigación.

Segundo: El Profesor del **Seminario o Taller de Investigación** podrá proponer a la Coordinación de Carrera, la "**Tesis de Honor**" a nivel de Licenciatura, para aquellas alumnas o alumnos que hayan realizado un trabajo excepcional que amerite difusión. La "**Tesis de Honor**" deberá

"La Educación es la Base y Necesidad de la República"

Teléfonos: 239-51-04 / 239-51-06 Fax: 239-53-63 Ext. 212



Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Ciudad Universitaria

Comisión de Transición

**

Tegucigalpa, M.D.C., Honduras, C.A.

Página No. 4

Acuerdo No. 82 – Disposiciones Seminario o Taller de Investigación

completarse en un tiempo adicional máximo de 18 semanas. La Coordinación de la Carrera asignará un tutor que asistirá al estudiante y esta tutoría deberá considerarse como parte de la carga académica del docente.

Tercero: Los estudiantes que hasta el Primer Período del 2006, egresaron con Planes de Estudio en los cuales se contemplaba la elaboración de una Monografía o una Tesis, deberán *optar* por completar el trámite de graduación ya iniciado o cursar el Seminario de Investigación en lugar de la presentación de la Monografía o la Tesis. Esta opción será válida durante el año académico 2006.

Cuarto: La coordinación de Carrera deberá presentar a través del Decano o Director correspondiente, la **reforma específica del Plan de Estudios**, debiendo incluir, como mínimo, los siguientes elementos: a) Una **"descripción mínima del Seminario o Taller de Investigación"**; b) El número máximo de estudiantes que podrán matricularse en una sección, utilizando para ello criterios de calidad;

Quinto: Los Coordinación de Carrera, deberán programar la oferta del **Seminario o Taller de Investigación** a partir del Tercer Período del 2006. Esta actividad deberá asignarse como parte de la carga académica, a los docentes que tengan experiencia en el campo de la investigación.

Sexto: Las carreras que tengan como requisito de graduación la realización de un servicio social con una duración mínima de un año, deberán presentar para su graduación un informe de la ejecución del mismo.

"La Educación es la Primera Necesidad de la República"

Teléfonos: 239-51-04 / 239-51-06 Fax: 239-53-63 Ext. 212



Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Ciudad Universitaria

Comisión de Transición

Tegucigalpa, M.D.C., Honduras, C.A.

Página No. 5
Acuerdo No. 82 – Disposiciones Seminario o Taller de Investigación

MANDA: Que para los efectos consiguientes, la Secretaría mediante Circular, haga del conocimiento de la población estudiantil y docente, el contenido de este Acuerdo.- CUMPLASE.



Jorge Haddad Quinonez
Comisionado Presidente

Alba Alonzo de Quesada
Comisionada

Armando Euceda
Comisionado

Norma Martín de Reyes
Comisionada

Rigoberto Espinal Irias
Comisionado

Raúl C. Arechavala Silva
Comisionado

Manlio D. Martínez Cantor
Comisionado



Ramón Serna Hidalgo
Comisionado

Juan Arnaldo Hernández Espinoza
Comisionado Secretario

"La Educación es la Práctico Necesidad de la República"

Telefonos: 239-51-04 / 239-51-06 Fax: 239-53-63 Exi 282