



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO**
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**Unidad de Posgrado de Ciencias
Histórico Sociales y Educación**

PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Propuesta de Formación Académica en Investigación basada en el Enfoque Constructivista como estrategia metodológica para influir en las percepciones de los estudiantes de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la UNPRG 2015-II.

Tesis presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria.

PRESENTADO POR:

AUTORA

Lic. Jacqueline del Pilar Requejo Yamunaqué

**LAMBAYEQUE, PERU
2019**

Propuesta de Formación Académica en Investigación basada en el Enfoque Constructivista como estrategia metodológica para influir en las percepciones de los estudiantes de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la UNPRG 2015-II.

Lic. Jacqueline del Pilar Requejo Yamunaqué

Autora

Dr. Tafúr Morán Manuel.

Asesor

APROBADO POR:

Dr. Herrera Vargas Wilder.

Presidente

Dra. María Elena Segura Solano.

Secretario

M.Sc.Elmer Llanos Díaz.

Vocal

Dedicatoria

El presente trabajo de investigación se lo dedico a Dios, mi Padre hermoso mi gran inspirador, quien ha guardado mi vida y ha sido mi fortaleza en cada circunstancia vivida y quien me ha permitido seguir adelante en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados.

Con amor y gratitud a mi señora madre Laurita quien siempre fue mi gran apoyo, mi guía y una excelente madre, quien supo guiarme por los caminos correctos y fue ejemplo de fortaleza y lucha en la vida. Para ti en el cielo madrecita hermosa.

A mis hermanas Selene, Nataly y mi familia materna por estar siempre acompañándome y darme el apoyo moral, emocional y espiritual a lo largo de mi vida.

A mis pequeños hijos Fabrizio y Kevin mis verdaderos amores, dos razones importantes para seguir adelante, luchando por mis metas y anhelos personales, profesionales y espirituales.

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento a mi Asesor de Tesis Dr. Manuel Tafur Morán, principal colaborador durante todo este proceso investigativo, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración permitió el desarrollo de este trabajo de investigación.

A mis colegas y compañeros de estudios de Maestría quienes han aportado durante el proceso de investigación y redacción de este trabajo.

Y a mi querida Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, a mis docentes, al jurado y a todas las autoridades, por permitirme concluir satisfactoriamente con una etapa más de mi vida, gracias por la orientación y guía en el desarrollo de esta investigación.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL 5

ÍNDICE DE TABLAS 6

ÍNDICE DE FIGURAS..... 7

INTRODUCCIÓN..... 10

CAPÍTULO I. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO 17

 1.1 UBICACIÓN: 20

 1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICO TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO: 25

 1.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA: 38

 1.4. METODOLOGÍA 42

 1.4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN 42

 1.4.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 43

 1.4.3. POBLACIÓN Y MUESTRA: 45

 1.4.4. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN: 46

 1.4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS: 48

 1.4.6. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS 50

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 51

 2.1 ANTECEDENTES 53

 2.1.1. Internacionales53

 2.1.2.Nacionales61

 2.2. BASE TEÓRICA 63

 2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES 91

 2.4. MODELO TEÓRICO 122

CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN126

 3.1 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS O DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS: 127

 3.2. LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CON UN ENFOQUE PERTINENTE EN INVESTIGACIÓN PARA MODIFICAR LAS PERCEPCIONES DE LOS INVESTIGADORES. 143

CONCLUSIONES175

RECOMENDACIONES177

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Primeros cursos de postgrado en América Latina26

Tabla 2. Diseño Curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación con
Mención en Docencia y Gestión Universitaria32

Tabla 3. Población según edad. 129

Tabla 4. Asignaturas de la Maestría según nivel de vinculación con la formación
investigativa. 131

Tabla 5. Etapa de la Maestría en que se debe motivar a los Maestranes en la
elección del tema de Investigación..... 132

Tabla 6. Capacitación y Perfeccionamiento de los Docentes de Maestría en
Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria. 133

Tabla 7. Pertinencia de los Productos Acreditables de los Cursos en cuanto a
brindar Herramientas que contribuyan en la Formación Investigativa. 134

Tabla 8. Experiencia Investigativa de los Estudiantes de Maestría 135

Tabla 9. Percepción sobre la contribución de la maestría en la formación
investigativa del maestrante de Docencia y Gestión Universitaria 2015- II..... 136

Tabla 10 . Percepción sobre el desempeño docente y su contribución a la
maestría en la formación investigativa. 137

Tabla 11. Percepción sobre las etapas del proyecto de investigación 138

Tabla 12. Percepción sobre las facilidades de capacitación por parte de
postgrado a través de foros externos, regionales, nacionales y/o internacionales
en el desarrollo de la formación como investigador..... 139

Tabla 13. Percepción sobre los factores que obstaculizan el proceso de
investigación en la elaboración de la tesis. 140

Tabla 14. Percepción sobre la infraestructura del programa como a poyo para
la investigación en los estudiantes de maestría de docencia y gestión universitaria
..... 141

Tabla 15. Percepción sobre el trabajo de investigación que viene realizando
durante la Maestría de Docencia y Gestión Universitaria 142

Tabla 16. *Datos de expertos para la validación de la propuesta.* 173

Tabla 17. *Criterios de validación interna de la propuesta.*..... 173

Tabla 18. *Criterios de validación externa de la propuesta* 174

Tabla 19. Resultado de la valoración interna y externa por criterio de expertos.....	174
Tabla 20. Condiciones Básicas de Calidad.....	196

Tabla 21. Operacionalización de Variables

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de Alumnos de Posgrado según Programa 2010.	29
Figura 2. Malla Curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria.	33
Figura 3. Diseño de la Investigación.....	43
Figura 4. Métodos de la Observación.....	46
Figura 5. . Estructura de la Unidad de Titulación de la Universidad Técnica del Norte, Venezuela	54
Figura 6. Relación entre el perfil investigador de los participantes de Postgrado/Doctorado y la elaboración de Trabajo de Grado y Tesis Doctoral.....	58
Figura 7. Conceptos del Término Competencias.....	98
Figura 8. Modelo Teórico.....	98
Figura 9. Área de influencia del proyecto de investigación.	128
Figura 10. Población según Sexo.....	128
Figura 11. Rango de edades.	129
Figura 12. Población según Carreras Profesionales.....	129
Figura 13. Tomas Fotográficas.....	190

RESÚMEN

El presente trabajo de investigación se realizó con la finalidad de diseñar una propuesta metodológica con un enfoque pertinente en investigación basado en el enfoque constructivista para lograr desarrollar con efectividad el proceso de elaboración de la tesis, modificar las percepciones de los investigadores y conocer el modelo de formación académica en investigación que rige actualmente en los estudios de Postgrado de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria de la FASCHE 2015.

El estudio tuvo un diseño descriptivo y propositiva, se contó con una muestra 35 alumnos, dentro de los resultados encontrados se halló que en el diseño curricular solo 4 de los 10 cursos se les vincula con formación investigativa, que el componente transversal de investigación no fue aplicado en gran medida durante el desarrollo de la Maestría, solo el 5.88% está totalmente de acuerdo en que los productos acreditables han resultado pertinentes en cuanto a brindar herramientas que contribuyan a la formación investigativa, solo el 5.88% de los estudiantes tienen una alta percepción de que la Maestría ha contribuido con el desarrollo investigativo, el mismo porcentaje tiene una baja percepción del desempeño de los docentes, asimismo se halló una serie de factores que obstaculizan el proceso de investigación en la elaboración de la Tesis tales como el no contar con ningún dominio técnico metodológico de la investigación y que la unidad de postgrado no facilita una adecuada infraestructura, entre otros.

Los resultados de la investigación permitió generar una Propuesta que permitirá modificar la percepción de los investigadores con respecto a la formación académica en investigación y el proceso de elaboración de la tesis.

PALABRAS CLAVES: Maestría, Formación Académica Investigativa,
Percepción, Tesis.

SUMMARY

This research work was carried out with the purpose of designing a methodological proposal with a relevant research approach based on the constructivist approach to effectively develop the thesis preparation process, modify the perceptions of researchers and learn about the model of academic training in research that currently governs the Postgraduate studies of the Master in Teaching and University Management of the FASCHE 2015. The study had a descriptive and propositive design, a sample of 35 students was included, within the results found it was found that in the curricular design only 4 of the 10 courses are linked to research training, which the transversal research component was not applied to a large extent during the development of the Master, only 5.88% fully agree that creditable products have been relevant in providing tools that contribute to research training, only 5.88% of students have a high perception that the Master has contributed to the research development, the same percentage has a low perception of the performance of teachers, also found a number of factors that hinder the research process in the preparation of the Thesis such as not having any methodological technical domain of research and that the postgraduate unit does not facilitate an adequate infrastructure, among others. The results of the research allowed us to generate a Proposal that will allow us to modify the perception of researchers regarding the academic training in research and the thesis preparation process.

KEY WORDS: Master, Research Academic Training, Perception, Thesis.

INTRODUCCIÓN

La investigación tiene como contexto social a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo perteneciente a la región de Lambayeque, siendo el área de estudio el Programa de Maestría en Docencia y Gestión Universitaria de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación 2015.

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, es una de las entidades públicas de formación profesional más importante en el norte del país, habiendo logrado un prestigio extraordinario, se encuentra en sostenido proceso de desarrollo integral apostando por cambiar de rumbo hacia la búsqueda de la calidad para llegar a la excelencia en el proceso formativo, actualmente cuenta con 14 Facultades y 30 Escuelas Profesionales, Escuela de Postgrado, Vicerrectorado de Investigación, Centro Pre Universitario, Centro de Aplicación para Educación Primaria y Secundaria, laboratorios y bibliotecas especializadas.

Con fecha 27 de noviembre de 1991 se crea la Escuela de Post-Grado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo mediante Resolución N°1184-91-R. Algunas secciones de post-grado de las Facultades de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, sustentadas en el Art.67 del Estatuto, Art.234 del Reglamento General de la UNPRG y en el Art.217 de la Ley ofrecen un paquete de numerosas opciones de maestría y doctorado, tal es el caso de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación conocida como FACHSE, la que ofrece 6 carreras profesionales: Ciencias de la Comunicación, Educación, Sociología, Arte, Psicología y Arqueología y a partir del año 2004 a través de la Escuela de Postgrado ofrece Maestrías en Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Psicología.

Cabe mencionar que la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria, se empieza a ofrecer a partir del año 2004, la Promoción 2015-II que es nuestra Unidad de Estudio, se inició en el mes de mayo del 2015 el cual tuvo una duración de un año, dando inicio

con 43 alumnos de diferentes carreras profesionales (Educación, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Salud, e Ingenierías) y culminó con 35 alumnos.

En la presente investigación se formuló el siguiente problema: ¿Cuáles son las percepciones sobre formación investigativa y elaboración de tesis en los estudiantes de Postgrado de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque 2015? se determina comprobar si el diseño de una propuesta de formación académica con un enfoque pertinente en investigación basado en el enfoque constructivista como estrategia metodológica es probable que cambie las percepciones para lograr una mayor productividad de tesis de calidad.; teniendo como objetivo general diseñar una propuesta metodológica con un enfoque pertinente en investigación basado en el enfoque constructivista para lograr desarrollar con efectividad el proceso de elaboración de la tesis y modificar las percepciones de los investigadores y por objetivos específicos describir las percepciones de los estudiantes de Maestría con respecto a la formación académica investigativa, investigación y elaboración de Tesis, asimismo elaborar un marco teórico para entender el modelo de formación académica y las percepciones de los maestrantes de postgrado, contribuyendo a mejorar la efectividad del programa de Maestría.

La introducción comprende la interrelación de los estudios premonitorios a la investigación contando con antecedentes nacionales e internacionales, la realidad

internacional referencial se puede observar en el caso de Venezuela; la autora Itala María Paredes mediante su tesis denominada: “Desarrollo de Competencias Investigativas en los estudios de Postgrado”, explica que la enseñanza de la investigación para el desarrollo de competencias investigativas, se ha convertido en una prioridad que conduce a la calidad de la educación y que la Universidad favorece el desarrollo transversal de las competencias investigativas con base en la metodología de proyectos, declarado de forma explícita e implícita la investigación en todos los niveles de la estructura curricular.

Además se tomó la realidad de Nueva Esparta “La Investigación en los estudios de Postgrado y Doctorado”, de Alma Rosa Rondón Martínez la cual tuvo como objetivo, valorar el proceso investigativo en los participantes de Postgrado y Doctorado y la incidencia en la elaboración y culminación de los trabajos de grado y tesis doctoral, para revelar sus interacciones y perfeccionar dicho proceso, se emplearon métodos de análisis cuantitativos y cualitativos.

Asimismo se tomó la referencia de tesis denominada “Factores que inciden en el Síndrome Todo menos Tesis (TMT)”. Que concluye que entre los factores que promueven e impiden la elaboración de la tesis encontraron: Entrenamiento para la investigación, Organización de la investigación, Vinculación académica, Infraestructura, Financiamiento, Orientación al estudiante, Disponibilidad del tutor, Relación estudiante-tutor, Papel del tutor, Relación docente-estudiante, Relación estudiante-estudiante. Para culminar exitosamente un postgrado es necesario que el programa esté organizado de tal manera que entrene a los estudiantes en la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para realizar investigación. Además, deben existir líneas de investigación desde el inicio del programa,

garantizándosele la disponibilidad de un tutor calificado, con el cual trabajar de manera continua.

La realidad peruana referencial es representada por la investigación denominada “La Formación Investigativa en el Desarrollo Profesional de los Estudiantes de Maestría de la Universidad San Pedro de Chimbote, Arequipa”, en donde concluye que la formación investigativa influye en el desarrollo profesional de los estudiantes de maestría, desarrollaron la metodología científica y realizaron una investigación de tipo descriptiva –correlacional.

La teoría de la Universidad planteada por Tunnerman (1990) define a la Universidad como la institución cultural y científica por excelencia creada por el hombre, nacida del espíritu corporativo de la Edad Media, que ha dado lugar, desde sus orígenes medievales hasta nuestros días a tantas reflexiones que bien puede decirse existe una teoría general de la Universidad que hace de su problemática el centro de múltiples investigaciones, debates y propuestas. Asimismo manifiesta que ante las nuevas cargas que le impone la educación unidas a la "masificación", la universidad corre el riesgo de transformarse en un gran centro de enseñanza, en que solamente una pequeña proporción de la enseñanza se derive directamente a la investigación original emprendida por los profesores que la transmiten. Es a las Universidades que les corresponde estimular el espíritu creativo y la investigación científica.

Rama (2006) manifiesta que existen nuevas modalidades de creación de saberes y nueva organización institucional de las Universidades en la sociedad del conocimiento y que una de las bases sobre la constitución de la educación de la sociedad del conocimiento es la educación especializada a través de los estudios

de postgrado, que deben ser el instrumento del pasaje de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, con un ámbito educativo distinto y específico de expresión de la sociedad del saber con reglas de oferta, demanda, competencias, estudiantes, docentes, internacionalización e investigación diferenciadas al pregrado.

Hernández (2010) define a la investigación como el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno haciendo uso de metodología de Investigación, es decir de un medio indispensable para canalizar u orientar una serie de herramientas teórico-prácticas para la solución de problemas mediante el método científico. El profesional actual, exige una formación consolidada en investigación, puesto que el avance científico-tecnológico así lo requieren; por ello es necesario habilitarlo en el manejo de concepciones, prácticas y actitudes cada vez más científicas acerca de su objeto de estudio, como una de las formas de avivar el espíritu científico que debe rodear todo proceso de investigación a nivel superior.

La teoría de las representaciones sociales pretende dar cuenta del comportamiento de determinados grupos derivados del impacto de características compartidas sobre un saber específico interno o externo de la investigación y muestra como es la relación entre lo cognitivo y social, asimismo establece una forma de pensamiento social o colectiva mediante el cual los individuos obtienen cierta percepción común de la realidad y además actúa en relación a ella, esto se ve reflejado en el modelo de pensamiento de las integrantes de lo Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria pues son los actores de Formación Investigativa.

El primer capítulo comprende la descripción del lugar donde se ubica el objeto de estudio, su evolución histórica, las características del problema, la metodología de investigación utilizada, el tipo de diseño, la población, la muestra a trabajar así como las técnicas e instrumentos que me permitieron realizar la recolección de los datos.

El segundo capítulo comprende los antecedentes, bases teóricas y las definiciones conceptuales que nos permitirá tener una imagen proyectiva y retrospectiva de la investigación realizada, generando un modelo teórico que nos permita representar nuestra investigación.

El tercer capítulo comprende los resultados y la discusión de los mismos; estos pretenden ser la fotografía de una realidad analizada y que tiene por finalidad generar una propuesta mediante la ejecución de un plan de acción que permita reducir el impacto negativo.

Posteriormente se encontraran las conclusiones y recomendaciones que son medidas para exponer una situación de riesgo y que se pretende prevenir.

Y finalmente los anexos que son los instrumentos aplicados y las fotografías que demuestran el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO I. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

La Universidad debe responder a nuevos retos condicionados por un mundo en acelerado desarrollo científico y técnico, e inmerso en procesos globalizadores de mercancías generales y de conocimientos en particular. De ahí que la Formación Profesional comprende el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo, capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones.

Podemos señalar que la demanda laboral, los cambios permanentes en el mundo y la necesidad de mejorar la productividad en las empresas, exige que los profesionales mantengan su vigencia capacitándose permanentemente para garantizar su empleabilidad, competitividad en el entorno laboral y eficiencia en el desempeño de funciones.

Balbo (2010) afirma que a las universidades les corresponde conocer y participar en la solución de los problemas que atañen a la sociedad, formando profesionales capaces de lograr transformaciones en su entorno. Las universidades según González, González y Cobas(2012) forman la columna vertebral del sistema científico tecnológico, y por esta razón se les confiere la responsabilidad de fomentar la creatividad y la investigación científica, produciendo conocimientos y respondiendo eficiente y eficazmente ante los retos contemporáneos.

La Educación Superior, más allá de formar especialistas de alto nivel profesional, debe proporcionar a sus alumnos una preparación científica sólida, a fin de que adquieran hábitos en la investigación que les permita detectar los problemas importantes de su entorno, reaccionar de forma creativa y encontrar las formas más pertinentes para su solución.

En este contexto se presenta una fuerte demanda por la resignificación del rol de las Ciencias de la Educación en la vida social y la investigación educativa, se convierte en una ruta estratégica para favorecer el mejoramiento de la calidad educativa. Comenta Castellanos (2005) que la investigación se está erigiendo como un eje dinamizador de la práctica socio histórica humana, por lo que la producción del conocimiento científico en el campo educacional ocupa, cada vez más, un lugar preponderante en la toma de decisiones, en la resolución de problemas y en la construcción de la teoría, como base para el cambio y la transformación.

Por ello realizar estudios de postgrado, no solo permite estar capacitado para afrontar los retos del avance social y tecnológico, sino que amplía el nivel de conciencia de cada participante a través del desarrollo de habilidades y competencias, el desarrollo del pensamiento crítico, lo que permitirá comprender la complejidad de problemas que debe afrontar en la actualidad.

Una de las formas de llevar a cabo la mejora de la calidad de la educación es a través de la oferta de programas de postgrado a los profesionales, especialmente a los que se dedican a la práctica docente, puesto son éstos quienes requieren de saberes disciplinarios y pedagógicos, para brindar una formación a los educandos de calidad y para proponer nuevas investigaciones que conlleven a resultados positivos para el país.

La presente investigación pretende dar una mirada a la formación académica de la Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria, que dió inició el 16 de mayo del 2015 y fue pensada con el propósito de desarrollar en los participantes competencias personales y profesionales de acuerdo con el corpus teórico del conocimiento en el ámbito educativo en cada una de las dimensiones de la gestión escolar, a la vez fomentar la capacidad de gestionar herramientas necesarias que le permitan formular, planificar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación de acuerdo a las áreas y líneas establecidas, que contribuyan a la modernización, desarrollo y transformación de la educación en nuestro país, además de tener en cuenta la innovación de la educación universitaria basada en competencias, asumiendo de esta manera el liderazgo en el ámbito del desarrollo científico, tecnológico, humano, ecológico, social y holístico.

1.1 UBICACIÓN:

a) Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo:

El 17 de marzo de 1970, mediante Decreto Ley N°18179 dado durante el Gobierno del General de División EP Juan Velasco Alvarado se crea la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG), teniendo como base a la Universidad Nacional Agraria del Norte e integrada con los Programas Académicos de la Universidad de Lambayeque, adquiriendo el nombre de Pedro Ruiz Gallo, científico y patriota lambayecano que en todo momento puso sus amplios conocimientos al servicio del Perú.

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, es una de las entidades públicas de formación profesional más importantes en el norte del país, habiendo logrado

un prestigio extraordinario, la que se encuentra en sostenido proceso de desarrollo integral apostando por cambiar de rumbo hacia la búsqueda de la calidad para llegar a la excelencia en el proceso formativo, actualmente cuenta con 14 Facultades y 30 Escuelas Profesionales, Escuela de Postgrado, Vicerrectorado de Investigación, Centro Pre Universitario, Centro de Aplicación para Educación Primaria y Secundaria, laboratorios y bibliotecas especializadas.

En la primera mitad de los años 90, se produjo en la UNPRG un proceso rápido de desarrollo físico y regularidad de la vida académica. En el año 1993 se plasma un proyecto para lanzar los estudios de postgrado, existiendo un número de docentes postgraduados limitado (maestros y doctores) que si bien permitía cumplir con la Ley; daban solo para centralizar el esfuerzo en una Escuela de Postgrado.

Por lo que en el mismo año, la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo dió un paso importante en su vida académica con la creación de la Escuela de Postgrado al amparo de lo prescrito por el Art.13 de la Ley Universitaria N° 23733 vigente en ese período, que a la letra dice “La Universidad que dispone de los docentes, instalaciones y servicios necesarios, puede organizar una Escuela de Postgrado o secciones de igual carácter en una o mas Facultades”. Una evaluación de la situación de la Universidad en esos momentos, permitió a la Asociación Nacional de Rectores (ANR), dar un pronunciamiento favorable para dar paso al funcionamiento de la Escuela de Postgrado (EPG-UNPRG).

b) Escuela de Postgrado:

La Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo fue creada mediante Resolución N°1184-91-R de fecha 27 de noviembre de 1991. En

ese entonces la Asamblea Nacional de Rectores autorizó su funcionamiento a través de la Resolución N°646-93-ANR. El primer Consejo Directivo estuvo presidido por el ING. M. Sc. Vicente Valdez Morante (Director) e integrado por el Dr. Alfredo Cafferata Farfán, D. Julio Tello Lazo, Ing. M. Sc. Francis Villena Rodríguez, Ing. M.Sc. Mercedes de la Torre Ugarte Colchado y MV.M Sc. Ruth Alva Fernández.

En el marco de los alcances del convenio de cooperación Interinstitucional entre las universidades del norte del Perú y las universidades del Sur del Ecuador, se firmó el convenio específico de servicios académicos entre la Universidad de Loja-Ecuador, y la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, con el que la Escuela de Postgrado de la UNPRG inició sus actividades en 1993 con el programa de maestría en Docencia Universitaria. Posteriormente este programa contó con el apoyo académico de la Universidad Autónoma de México – Unidad Xochimilco, y actualmente se viene restableciendo el apoyo con el Ministerio de Educación Superior de Cuba.

En 1994, mediante convenio con la Universidad Cayetano Heredia, se desarrolló la Maestría de Salud Pública, y desde ese año la Escuela de Postgrado ha ido incrementando paulatinamente sus programas de Postgrado.

En cumplimiento del Plan de Desarrollo de la Escuela de Postgrado, se han creado nuevos programas de Maestría y Doctorado, orientados al reto que implica el proceso de descentralización y regionalización del país, asimismo se ha dado inicio al funcionamiento del Instituto de Investigación y Desarrollo de la EPG; para trabajar armónicamente y coordinadamente con el Gobierno Regional y demás instituciones que unan esfuerzos para el desarrollo de nuestra región y del país.

La Misión de la EPG es formar investigadores científicos, humanísticos, creativos, productivos y emprendedores con valores éticos fundamentales y los atributos de liderazgo, competitividad y excelencia. Asimismo orientar los aportes de la investigación a la solución de los principales problemas de la Nación: el desempleo, la desnutrición, la contaminación ambiental, la criminalidad, etc.

Su Visión ha proyectado posicionarse y mantenerse como la mejor de su género en el norte peruano. Sus líneas maestras están interconectadas, tanto a nivel nacional como internacional con la sociedad del conocimiento y el mundo contemporáneo de la globalización.

Actualmente la Escuela de Post Grado de la UNPRG viene cumpliendo una valiosa experiencia en “la formación de docentes universitarios, especialistas e investigadores” (Art.13 de la Ley N° 23733). Hay un valioso contingente de maestros en diferentes especialidades de maestrías, así como promociones de doctorado en docencia universitaria, que constituyen un nuevo y valioso capital intelectual de la Universidad en instituciones de su zona de influencia.

Existen paralelamente secciones de postgrado de las Facultades de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, sustentadas en el Art.67 del Estatuto, Art.234 del Reglamento General de la UNPRG y en el Art.217 de la Ley que ofrecen un paquete de numerosas opciones de maestría y doctorado, que por su transversalidad, multidisciplinaridad o la necesidad de potenciar a una Facultad, han sido desarrolladas por la Escuela de Posgrado.

Los estudios de las secciones de post-grado están previstas en el Art.217 de la Ley: “La Escuela aprueba la currícula sobre la base de las propuestas de las secciones de Postgrado de las Facultades. La currícula aprobada es ratificada por el Consejo Universitario”. Al margen de algunas reacciones encontradas por las cuotas de poder puestas en juego desde las Facultades y la EPG a nivel de nuestra Universidad, las funciones de la EPG y las secciones de postgrado de las Facultades que compatibilizan académicamente, no son excluyentes, y se pueden optimizar en el marco de la ley y una política de gestión que permita a la UNPRG en el nivel académico más alto “realizar investigación en las humanidades, las ciencias y las tecnologías” como uno de sus fines señalados en la actual Ley Universitaria.

c) FACHSE – Escuela de Postgrado:

Dentro de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de la Región Lambayeque, se ubica la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación conocida como FACHSE, la que ofrece 6 carreras profesionales: Ciencias de la Comunicación, Educación, Sociología, Arte, Psicología y Arqueología.

Dicha facultad en el año 1994 contaba con solamente un maestro y doctor, luego de 10 años la situación de dicha Facultad varió y se contaba con más de treinta maestros y doce doctores. Actualmente la Escuela de Postgrado que ofrece diversas Maestrías entre las que podemos mencionar Maestría en Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Psicología, la Maestría en Ciencias de la Educación se inicia en el año 2004.

El programa de maestrías en Ciencias de la Educación, fue autorizado mediante Resolución N°916-2003-FACHSE el 11 de diciembre del 2003 en el marco de la Ley Universitaria, Estatutos y Reglamentos, que dan el amparo y legitimidad legal; siendo en un primer momento la Unidad de Posgrado de la Universidad la responsable de su funcionamiento. En junio del 2015, todo el programa pasa a ser parte de la Unidad de Postgrado de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación.

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICO TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO:

Los estudios de posgrado en Latinoamérica tienen sus antecedentes en los títulos más elevados que otorgaban las universidades coloniales, copia de grados académicos del

medievo europeo, es decir, el Magister y el Doctorado, el primero creado por la Universidad de París y el segundo por la de Bolonia. El grado de Magister, en siglos cercanos tendía a desaparecer, revive recientemente y en muchos casos pasa a convertirse en su primer título de postgrado y el Doctorado ha tenido épocas florecientes y otras de extrema decadencia, que llegan hasta la práctica extendida en algunos países, no sólo de otorgar el grado sin muchas exigencias académicas sino que el título se utiliza sin poseerlo.

Durante la época colonial hispanoamericana la estructura académica universitaria estuvo compuesta por tres niveles: el Bachillerato, la Licenciatura y el integrado por los grados mayores equivalentes, el Doctorado y la Maestría, éste

último conferido sólo en las Facultades de Filosofía. Para obtener cualesquiera de estos títulos se requería, además de los requisitos académicos, de otros dos tipos de exigencias, difícilmente superables por los mestizos, criollos o por los sectores desposeídos, esto es, exigencias económicas, expresadas en pagos elevados por los cursos y por el otorgamiento del grado; y exigencias sociales, o sea, pureza de raza (blanca) y probada fé cristiana.

La experiencia de América Latina en materia de postgrados es reciente. Empezó un siglo después que en Estados Unidos y un siglo y medio después que en Alemania. Los datos disponibles sugieren que no es posible identificar cursos sistemáticos de esta naturaleza en ninguna Universidad del continente antes de 1930, (año de la gran depresión económica mundial) y, salvo casos muy excepcionales, los primeros cursos para optar a títulos superiores al primer grado universitario, aparecen en la región una vez terminada la Segunda Guerra Mundial. En Colombia, por ejemplo, el curso más antiguo se inició en 1946 en la Universidad Nacional de Bogotá; ese mismo año, en Turrialba, Costa Rica, el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA) crea un centro de experimentación, así como sus primeros cursos de especialización en agricultura; en la Universidad Central de Venezuela en 1941, en la Universidad Nacional Autónoma de México los primeros cursos datan de 1950; en la Universidad de Río de Janeiro en 1958; en Ecuador en 1975, y para 1980 no existen o la experiencia es realmente incipiente en Bolivia, Haití, Honduras, Nicaragua, El Salvador y Paraguay.

Tabla 1. Primeros cursos de postgrado en América Latina

PAIS	ESPECIALIDAD	INICIO	INSTITUCIÓN QUE LA DICTÓ
Venezuela	Medicina	1941	Universidad Central

Costa Rica	Planificación	1946	Instituto Interamericano de Ciencias
Colombia	Derecho	1948	Universidad Nacional de Bogotá
México	Medicina	1950	Universidad Nacional Autónoma de México
Brasil	Medicina	1958	Universidad de Río de Janeiro
Perú	Agricultura	1960	Universidad Agraria
Ecuador	Planificación	1975	Universidad Central

Fuente: CENAUN 2010

Elaboración Dirección de Estadística – ANR

Estas primeras experiencias se originaron en la mayoría de los casos en forma espontánea; han sido producto de la iniciativa aislada de personas o grupos muy restringidos; casi siempre aparecieron en la principal universidad del país correspondiente y generalmente se referían a las disciplinas más tradicionales, sobre todo a medicina. Ellas surgen paralelamente con el inicio del proceso de industrialización como teóricamente podría tener sentido; pero, contradictoriamente, no lo hacen por influencia directa de ese factor sino principalmente por requerimientos de las instituciones académicas o para satisfacer las aspiraciones de mejoramiento de los profesionales. La industria latinoamericana, por su extrema dependencia del exterior, en gran proporción sometida a contratos con compañías multinacionales en los cuales se incluyen cláusulas que impiden el desarrollo de tecnologías a nivel local, no puede ni le interesa utilizar ciencia producida en el país.

A nivel nacional el reconocimiento de la investigación en el sistema universitario no es nuevo; el primer y más significativo impulso se dió con la recordada Reforma Educativa Peruana que aparece en el año 1968, con el

gobierno del General Juan Velazco Alvarado. La reforma educativa se extiende a nivel universitario y en el año 1969 (hace 50 años) con la Ley Orgánica de la Universidad Peruana (DL. 17437, art. 4) se considera a la investigación como una función básica de la Universidad. Hay que reconocer que por estos años se crea por primera vez el Consejo Nacional de Investigación, después convertido en CONCYTEC como Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y posteriormente como Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación. Varios años después y con la presencia del gobierno democrático del Arq. Fernando Belaunde se da la Ley Universitaria N° 23733 de 1983, en la cual se destaca a la investigación como una de los fines básicos de la Universidad (art 2º).

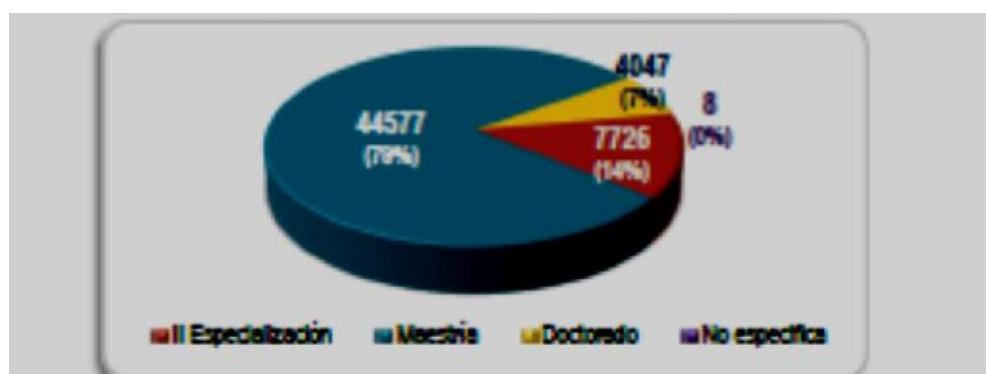
En la declaración mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI, realizada en París en 1998, se concluyó que ésta debe enfrentar una serie de desafíos y dificultades, como producto del entorno cambiante, la globalización y su ideal posicionamiento efectivo dentro de la sociedad del conocimiento. A mediados de la década de los 90 en el Perú se inicia un movimiento de mejora de la calidad en los distintos niveles educativos. Así la acreditación de la calidad de la educación en el Perú tiene su génesis en la Ley General de Educación y se considera de relevancia en el Proyecto Educativo Nacional.

A nivel de formación educativa, los postgrados poseen un papel relevante para el desarrollo económico, político y social del país. Algunos de los postgrados en educación se enfocan al estudio de problemáticas educativas regionales o específicas, lo cual les permite diseñar e implementar estrategias de solución acorde al contexto en el que se desenvuelven. En tanto que otros están encargados de la formación, capacitación y actualización de los profesores en servicio en un

campo educativo específico con la finalidad de fortalecer su práctica docente brindándoles fundamentos, estrategias y recursos didácticos.

La situación con respecto a la población estudiantil en postgrado en el Perú lo proporciona el II Censo Universitario del 2010 (INEI, 2010), en donde la población de estudiantes de postgrado era de 56,358 de los cuales el 79.1 % representaron a maestrías, el 7.2 % representaron a doctorados y el 13.7 % a otras especializaciones.

Figura 1. Porcentaje de Alumnos de Posgrado según Programa 2010.



Fuente: CENAUN 2010
Elaboración Dirección de Estadística – ANR

De ellos, el 44.29 % del alumnado pertenecen al área de sociales tales como educación, administración y negocios, seguido por medicina, derecho y psicología; y en últimos lugares al postgrado de Ingeniería, industria y construcción, con 8.39 % y el 3.29 % al de Arquitectura..

De todos los encuestados en el postgrado, solamente se gradúan el 3.72 % considerando como graduados a quienes cumplen con los requisitos académicos tales como la culminación de los estudios, la elaboración y la sustentación de un trabajo de investigación, así como los requisitos administrativos: básicamente los trámites formales y los pagos.

Conviene tener presente, que según el censo universitario del 2010 los postgrados que se dictaban en el Perú eran de baja dedicación: declaran una frecuencia de estudio de fin de semana o menor, el 60% de los estudiantes de segunda especialización, el 74% de los alumnos de maestría y el 85% de los alumnos de doctorado. En general, los postgrados que se ofrecen en el Perú, incluso en las disciplinas académicas y en las universidades más prestigiosas, son programas para gente que trabaja a tiempo completo, muchos de ellos profesores de las mismas universidades. Es probable que las nuevas exigencias de maestría y doctorados multipliquen estas opciones de baja dedicación e incrementen los porcentajes de las más bajas frecuencias.

Con respecto a la cantidad de postgrados que se dictan en el Perú en el año 2013 según la Oficina de Planeamiento y Presupuesto de la SUNEDU, los programas de postgrado público sumaban 1,263 y los programas de postgrado privado 1,030. Los programas públicos son más que los privados tanto en Maestrías como en Doctorados, la diferencia es mayor en los programas de Doctorado. En el tema del comportamiento de los programas también se ha encontrado que entre los años 2010 y 2013, la cantidad de programas de maestría y doctorados han tenido un incremento de entre 32.1% y 46.5% según (INEI, 2011).

En el Perú con el objetivo de promover el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura con fecha nueve de julio del 2014 se dio la Nueva Ley Universitaria N°30220, que considera a la Investigación una función esencial y obligatoria de la universidad, que la fomenta y realiza, respondiendo a través de la producción de conocimiento y desarrollo de tecnologías a las necesidades de la sociedad, en donde los docentes, estudiantes y graduados

participan en la actividad investigadora en su propia institución o en redes de investigación nacional o internacional.

Con relación a la Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria de la Escuela de Postgrado de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, tuvo como propósito desarrollar en los participantes competencias personales y profesionales de acuerdo con el corpus teórico del conocimiento en el ámbito educativo en cada una de las dimensiones de la gestión escolar, en coherencia con los principios y fines de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Su Plan de Estudios presentó un cambio en relación a la duración de los estudios el cual fue realizada en dos semestres académicos con un contenido mínimo de cuarenta y ocho (48) créditos y el dominio de un idioma extranjero o lengua nativa, sustentados en la actual (Ley N°30220, 2014), sin embargo antes de la dación de esta Ley los estudios de Maestría tenían una duración mínima de cuatro semestres basados en el Art 24 de la ley Universitaria (Ley N°23733, 1983).

El diseño curricular de dicha Maestría es la tercera malla curricular planteada en lo que va del desarrollo de dicha maestría, la cual estuvo comprendida por 10 asignaturas desarrollándose en 768 horas presenciales, constituyendo 48 créditos académicos, las asignaturas que la conformaban fueron las siguientes: Pedagogía y Didáctica, Dirección Estratégica, TIC en el proceso de la Gestión Universitaria, Metodología de la Investigación Científica, Taller de Investigación Educativa, Asesoría de Investigación, Gestión Curricular, Evaluación y Acreditación Universitaria, Innovación Educativa, Planeamiento y Gestión de la Educación

Superior, Seminario Investigación: Redacción del Informe y Asesoría de Investigación.

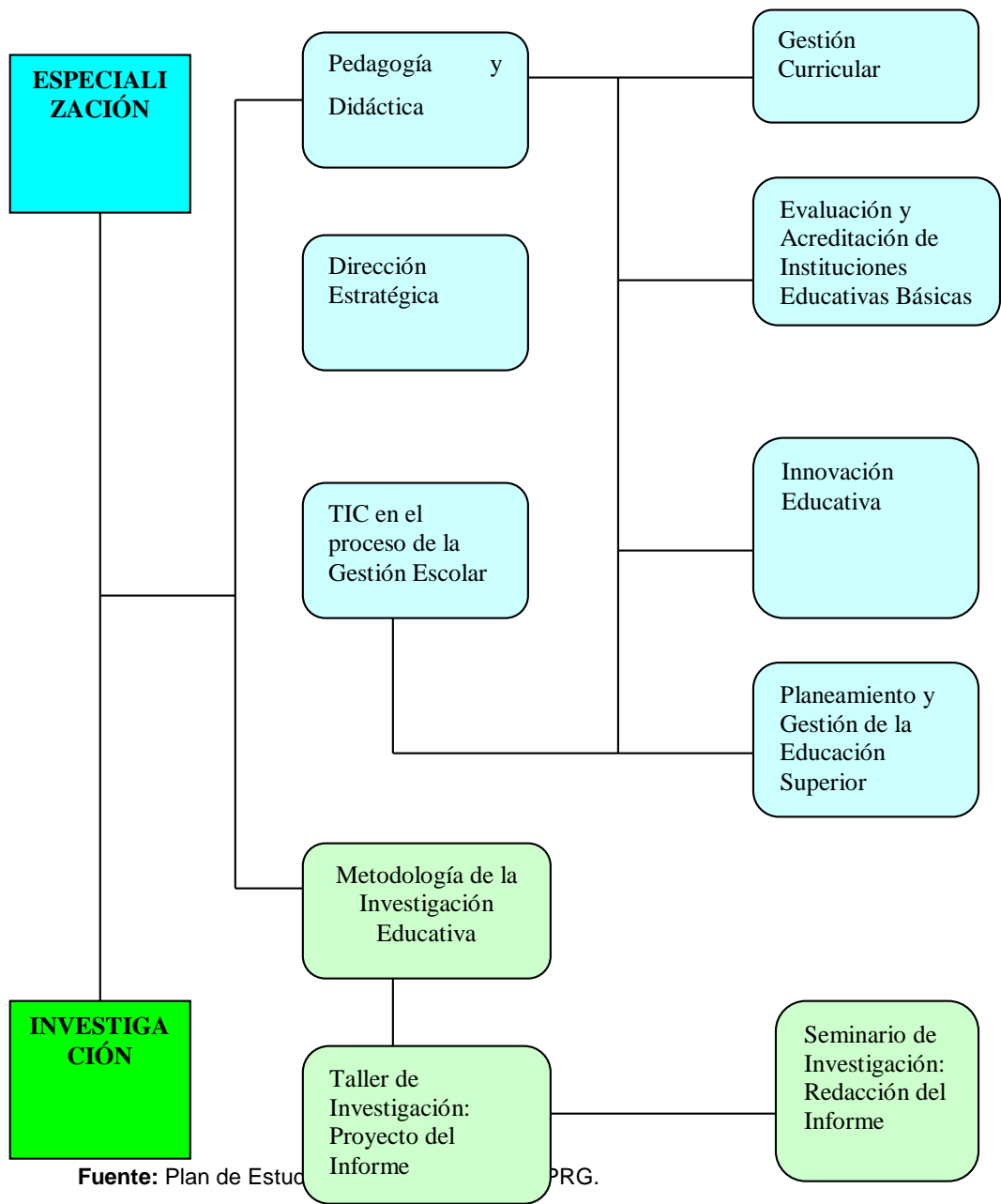
Tabla 2. *Diseño Curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria*

Nº	MÓDULOS/ASIGNATURAS	CICLO	HT	Créditos
01	Pedagogía y Didáctica	I	64	4
02	Dirección Estratégica	I	64	4
03	TIC en el proceso de la Gestión Universitaria	I	64	4
04	Metodología de la Investigación Científica	I	64	4
05	Taller de Investigación Educativa	I	64	8
	Asesoría de Investigación		64	
06	Gestión Curricular	II	64	4
07	Evaluación y Acreditación Universitaria	II	64	4
08	Innovación Educativa	II	64	4
09	Planeamiento y Gestión de la Educación Superior	II	64	4
10	Seminario Investigación: Redacción del Informe	II	64	8
	Asesoría de Investigación		64	
TOTAL			768	48

Fuente: Plan de Estudios Maestría 2015-II-UNPRG.

La Malla Curricular fue estructurada para el desarrollo de Competencias de Especialización e Investigación

Figura 2. Malla Curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria.



Las asignaturas que se desarrollaron en la maestría en Docencia y Gestión Universitaria fueron planteadas en dos áreas: Investigación y Especialización. Podemos evidenciar que el Plan de Estudios de la Maestría en estudio tuvo una naturaleza Lineal o por asignaturas, según De Alva (1991) dicha estructuración si bien permite un mayor control administrativo, está influenciada por la educación tradicional tal como hace referencia y en general muestra la falta de experiencia para asimilar otras modalidades, genera dificultades contribuyendo de una forma particular a fragmentar la realidad y produce repetición constante de información, muchas veces contradictorias que son percibidas por el alumno como opiniones o puntos de vista igualmente válidos y no como concreciones de marcos teóricos diversos. Asimismo privilegia la exposición y tiende a convertir al alumno como espectador ante el objeto de estudio, gasto innecesario de energía psíquica por parte del maestro y alumnos, como consecuencia de la excesiva atomización y repetición de contenidos, asimismo la evaluación generalmente tiene un carácter reproductivo y cuantitativo.

Las competencias a desarrollarse en la Maestría se plantearon en base a dos áreas : el área de investigación que comprendía una dimensión formativa en investigación del candidato a Magíster en Docencia y Gestión Universitaria, orientada a desarrollar habilidades investigativas para elaborar un trabajo de tesis o trabajo de investigación original, como un componente transversal y vertical relacionado con las líneas de investigación del Programa. Tenía 16 créditos que representaba el 31% del Plan de Estudios, mientras que el área de Especialización en Docencia y Gestión Universitaria estaba constituido por un conjunto de saberes que orientarían la especialización del estudiante de maestría, para adquirir la competencia profesional desde una visión holística e interdisciplinar entre docencia y gestión y reorientaría los procesos de la Gestión Universitaria desde una nueva

visión de gestión de la educación superior y otros espacios sociales. Tenía 35 créditos, representaba el 69% del total de créditos y estaba distribuidos en todo el proceso curricular.

Podemos afirmar que un elemento importante planteado en la maestría fue la transversalidad, sin embargo según lo manifestado por los maestrantes el componente investigación no estuvo presente durante todo el desarrollo del Plan de Estudios de la Maestría más solo se realizó investigación en los cursos de Metodología de la Investigación Científica, Taller de Investigación Educativa, Asesoría de Investigación, Seminario de Investigación: Redacción del Informe y Asesoría de Investigación. Según Oyague (1996) en la investigación educativa un pilar importante lo constituye la transversalidad la cual define como un mecanismo que permite la interrelación entre el contexto escolar, familiar y cultural y es entendida como el fortalecimiento del individuo e implica concientización, un encuentro con las raíces ontológicas, además permite relacionar las disciplinas del saber con la cultura pública y que en la practica profesional el maestro tenga una visión de totalidad y la escuela deba integrar el eje investigativo en la formación del alumno.

En un contexto general, la palabra transversal –según el diccionario– significa cruzar de un lado a otro; Monclus (1999, citado por Moreno, 2004:8) refiere lo transversal relacionándolo con dos conceptos: “cruzar” y “enhebrar”. “Estas dos posibilidades de abordar la transversalidad dan lugar, en el primer caso, a la constitución de líneas que cruzan todas las disciplinas. La segunda acepción tiene lugar cuando se erigen en elemento vertebrador del aprendizaje y aglutinan a su alrededor las diferentes materias, pues su carácter globalizador les permite enhebrar o engarzar los diversos contenidos curriculares”.

Como afirma Gonzales (1994) resulta imprescindible incorporar a la investigación como una actividad transversal del currículum para que la investigación y la instrucción sean dos aspectos integrados de la formación universitaria, de modo que se facilite el tránsito de una educación superior basada en la transmisión de conocimientos a otra que enseñe dónde buscarlos y cómo crearlos.

El Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria fue estructurada en dos áreas en Investigación con un 31% del total de créditos y el Área de Especialización con un 69%, dando menor peso e importancia a la formación investigativa. En palabras de don Walter Peñaloza en el postgrado profesional, la dimensión metódica y la práctica profesional se cualifican y cuantifican, la monografías y seminarios deben cubrir el 45% del currículo de especialización y la práctica profesional como despliegue fáctico el otro 45%. La Maestría implica procesos formativos que otorgan jerarquía académica y rigor epistemológico y requieren de la investigación básica y aplicada en todos los terrenos del quehacer humano.

En cuanto a los Lineamientos Metodológicos de Enseñanza Aprendizaje podemos mencionar que dentro del Plan Curricular se planteó dar énfasis en la especialización, por tanto, el desarrollo de cada uno de los módulos sería teórico-práctico, con aplicaciones en el ámbito laboral del docente, personal directivo y jerárquico. El PRODUCTO ACREDITABLE de cada uno de los módulos, debería consistir en elaborar un Informe de las prácticas en sus respectivas Instituciones Educativas, que movilice los saberes, integrándolos de acuerdo a las competencias y criterios de desempeño y deberían ser evidenciados a través de proyectos,

planes, programas, informes, propuestas, videos, entre otros; que aporten al informe de investigación o tesis del participante, así como al desarrollo de competencias profesionales, acción que no fue ejecutada durante el desarrollo de la Maestría.

Con relación a las Líneas de Investigación fueron las siguientes Investigación Pedagogía, Currículo, Didáctica, Métodos y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje y Gestión de la Calidad Educativa. Las líneas de Investigación se definen como enfoques intradisciplinarios que permiten englobar procesos, conocimientos, inquietudes, prácticas y perspectivas que permitan el desarrollo de proyectos y productos contruidos de manera sistemática alrededor de un tema de estudio. Su alcance y desarrollo material de la práctica y saberes involucrados son transversales en los Proyectos. Según la publicación de Hugo Sánchez Carlessi sobre Desafíos para la investigación en la Universidad Peruana existen problemas metodológicos, técnico-administrativos y culturales en el desarrollo de la investigación, existe indefinición de líneas matrices y operativas de investigación que sean viables y pragmáticas. Sobre todo ausencia de políticas claras y de líneas prioritarias de investigación en el postgrado.

Según información recabada por lo general en las universidades no existe una política ni línea definida en materia de investigación que pudieran servir de guía a los alumnos de posgrado para la selección de un tema y problema de investigación. Cada alumno selecciona un tema de investigación más en función a sus intereses personales y sus posibilidades reales para realizar el trabajo de investigación.

1.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA:

La cuestión de la formación para la investigación se reinstala en la agenda investigativa de universidades de manera reciente es, de otra parte, un problema nuclear que convoca estudiosos y científicos ubicados en diferentes líneas de trabajo que van desde el psicoanálisis como hasta el análisis crítico del discurso. Como es lógico, desde la antropología y la filosofía de la educación también se registran estudios sobre formación para la investigación (Buitrago, 2007 y Gómez, 2010), los que siguiendo el rastro histórico conducen a escritos de Plutarco, Tomas de Aquino y Antonin Dalmace Sertillanges (2003).

Hoy en día es ampliamente aceptado, que la calidad de un programa académico se asocia íntimamente con la práctica de la investigación (Restrepo, 2007). Esto gracias a la capacidad que tiene la autentica práctica investigativa de trascender la docencia y la extensión de tal forma, que además de cualificarlas, induce avances académicos y curriculares profundos.

Dentro del proceso de expansión de la Universidad Peruana la Unidad de Posgrado de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, ofrece estudios de Postgrado y plantea ser innovadora en docencia, investigación y procesos curriculares, sin embargo esto todavía no se manifiesta aún cuando se ha formado una masa crítica de docentes a través de la ejecución de diversas maestrías, no existe un modelo de formación investigativa, se puede observar que no se implementa una propuesta curricular integrada y unificada, como alternativa frente al desarrollo del actual currículo agregado que impera, ofreciendo diseños y procesos curriculares dispersos, unidimensionales y asistémicos con deficiente nivel investigativo. En este contexto la Escuela de Postgrado de la FACHSE, todavía no se implementa una propuesta curricular de formación

investigativa que fomente las habilidades investigativas en los estudiantes, ya que no aplica el componente transversal investigativo durante el desarrollo del Plan de Estudios.

A partir del análisis del currículo en ejecución, del estudio de los resultados de los maestrantes y de un integrante de la comisión de reestructuración curricular, se desconoce la esencia, comportamiento y funcionamiento de la educación como un sistema multidimensional, “la malla curricular de la maestría en estudio era la tercera que se reformulaba, incluso al culminó en el 2016 fue nuevamente reestructurada por carecer de cursos fundamentales como Filosofía de la Educación y Epistemología, estaba recargada de cursos de carácter tecnológico y se ha retomado al curso de Educación en el contexto del siglo XXI, porque se había obviado el escenario social”, si nos remitimos a Rojas (1992) afirma que para desarrollar la competencia investigativa, los alumnos deben pasar por un proceso en el que adquieran los fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos instrumentales, a fin de que construyan conocimientos científicos en un área determinada, expresen sus trabajos en forma oral y escrita y participen en la aplicación de conocimientos a través de la práctica transformadora, fundamentos que no fueron brindados en la Maestría en estudio.

Con relación al tiempo de duración que fue de un año de la Maestría se considera que es muy corto, sin embargo fue planteada más por un tema de demanda y competitividad entre las universidades y sustentado en la Nueva Ley Universitaria, siendo este elemento un riesgo porque podría afectar la calidad de formación.

Con respecto a los docentes, se carece de profesores investigadores, la investigación casi siempre es una práctica a fin de carrera al que no se le da la debida importancia, el memorismo con el que se desarrollan las clases a lo largo del plan de estudios opaca el desarrollo de la imaginación y la creatividad en los estudiantes, la defensa de la tesis se asume como un escenario traumático, pues los jurados buscan demostrar que el tesista lo hizo mal y no es asumido como una oportunidad de desarrollo profesional. Aunado a que la selección del personal docente en muchas ocasiones no es coordinando directamente con Postgrado sino con Decanato y los docente se eligen por decisiones políticas.

En relación a los convenios institucionales, no existen en la Escuela de Posgrado de FACHSE, por lo que no se favorece el desarrollo de la investigación, según los datos recolectados no se está muy interesado en realizarlos por parte de los responsables de Posgrado, mucho menos con Municipalidades porque generalmente estas últimas no cumplen con los criterios que se estipulan en dichos convenios.

La Escuela de Posgrado hace con cierta frecuencia sondeos, de manera inopinada y al azar en aulas a través de encuestas a los maestrantes para conocer la opinión sobre la práctica docente, calidad de formación, asimismo verifican y miden la calidad de enseñanza en investigación a través de la cantidad de graduados, sin embargo no se cuenta con dicha información consolidada, ni de cantidad de egresados más solo cuentan con el libro de sustentación de actas, como fuente de información.

Una de las grandes debilidades en el proceso formativo, es que el estudiante de maestría no cuenta con habilidades investigativas, las cuales no fueron

desarrolladas en el Pregrado y las mismas que suponen deben de ser desarrolladas durante el programa, lo cual es una gran limitante en el desarrollo investigativo ya que proceso de elaboración de Tesis de Posgrado, implica un largo proceso de elaboración investigativa que involucra múltiples subprocesos que tienen ciertas condiciones. Hacer la tesis de un Postgrado requiere una producción escrita original es la fase más ardua del trabajo, requiere una organización del tiempo, en cierta medida demanda un desgaste emocional.

Cabe mencionar que un aspecto primordial que involucra la acción investigativa y que va a caracterizarla; son las percepciones que maneje el investigador y se relacionan con las posturas cognitivas, emocionales, sus creencias y tal vez los mitos que giran en torno a este trabajo de los alumnos. Los alumnos tienen determinadas percepciones sobre cuestiones de metodología de la investigación, que pueden actuar como obstáculo al momento de adquirir competencias asociadas a la investigación científica y llevar a la práctica el desarrollo de la tesis (investigación), algunas distorsionadas pues se le percibe como una tarea compleja y difícil de realizar, desde el momento de la elección del tema

a investigar, la elección de la línea de investigación, la estructuración de la propuesta, la recopilación de la información esto condicionado por dificultades como la falta de experiencia investigativa, la poca formación en el área de metodología, carencia de fuentes de información y referencias por la dificultad para poner las ideas en orden y en la redacción coherente, por lo que algunos alumnos manifiestan “ Me es difícil delimitar un tema de investigación, “Lo difícil es obtener el objeto de estudio”, “No estamos suficientemente preparados para hacer revisiones teóricas”, “ No tengo la experiencia en investigación” , “Siento que la tesis

es muy compleja para elaborarla y ejecutarla” e incluso se presentan casos en que se posterga su elaboración, y se ha encontrado datos en que estos últimos 5 años los maestrantes solo terminan su trabajo final de grado en un porcentaje de 0.5 % después de dos años de haber iniciado los estudios y un 10% después de 9 años, convirtiéndola en un malestar subjetivo, incluso tenemos la referencia que de los egresados de la Maestría 2015- II en estudio solo han sustentado la Tesis de Postgrado 4 estudiantes.

1.4. METODOLOGÍA

En este ítem se encontrará el tipo y diseño que se utilizó para la investigación, se contó con el apoyo y autorización de los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales (FACHSE) de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo 2015 – II y del Director de la Unidad de Posgrado.

1.4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación empleada fue de naturaleza descriptiva y propositiva, tuvo como objetivo diseñar lineamientos de formación académica con pertinencia en investigación basada en el enfoque constructivista, para lograr la efectividad en el desarrollo de la acción investigativa, lográndose a la vez generar una percepción adecuada hacia esta actividad por parte del investigador y en este caso determinar cual es el impacto de la formación académica investigativa en las percepciones de los estudiantes de la maestría en Docencia y Gestión Universitaria de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad

Nacional Pedro Ruiz Gallo 2015”, para la determinación y creación de una propuesta de formación investigativa.

1.4.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación fue de naturaleza descriptiva y propositiva, para ello se indagó sobre la realidad problemática a nivel internacional, nacional y local sobre las percepciones que tienen los maestrantes respecto a la formación investigativa en los estudios de Postgrado de Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria , los modelos que sustentan el modelo actual de formación académica en investigación, las diferentes teorías que respaldan la formación académica en investigación y que se brinda en la Escuela de Postgrado de la FACHSE-UNPRG ; de modo tal que con la información adquirida a través de la observación de estas estas variables se pudo elaborar el problema en estudio y establecer el diseño metodológico..

Figura 3. Diseño de la Investigación.



Fuente: Elaboración Propia

1.4.2.1. Investigación Descriptiva:

Según Tamayo y Tamayo M. (Pág. 35), en su libro Proceso de Investigación Científica, la investigación descriptiva “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas, se conduce o funciona en presente”.

Segun Sabino(1986) “La investigación de tipo descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada”. (Pág. 51)

1.4.2.2. Investigación Propositiva

El presente estudio de investigación comprendió la elaboración de una serie de Lineamientos de Formación Académica con un enfoque pertinente en investigación basado en el enfoque Constructivista. Según la Real Academia de Lengua Española propositivo se define como una actuación crítica y creativa, caracterizada por plantear opciones o alternativas de solución a los problemas suscitados por una situación. Es decir es la propuesta de ideas que puedan colaborar en la solución de problemas o mejoras de una situación, se caracteriza porque evalúa fallas de los sistemas o normas, a fin de proponer o aportar posibles soluciones.

La investigación propositiva es aquella que conduce a la creación de nuevas estructuras de investigación, mediante la relación entre los problemas de la realidad y sus alternativas de solución.

Este tipo de investigación, sugiere al investigador un aprendizaje en cuanto a:

- Investigación de problemas.
- Discusión de alternativas de solución, con exposición.
- Enseñanza directa de la investigación.
- Conocimientos interdisciplinarios.

La investigación propositiva se ocupa de como deberían de Ser las Cosas, para alcanzar unos fines y funcionar adecuadamente.

1.4.3. POBLACIÓN Y MUESTRA:

a) POBLACIÓN:

La población estuvo constituida por los estudiantes de postgrado de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo focalizada en el grupo de Maestría 2015 que consta de 35 alumnos.

b) MUESTRA:

La muestra estuvo constituida por 35 alumnos pero a uno de los Maestranes no se le pudo ubicar para su participación. La muestra es no probabilística, de tipo por conveniencia o intencional, “se trata de identificar a los sujetos de la muestra con criterios intencionados” (Mejía, E., 2008), identificados con criterios de inclusión (estudiantes de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria 2015), criterio de exclusión (estudiante que no desea participar) y eliminación

(datos incompletos en el instrumento de recojo de datos en más del 30%), son 34 estudiantes.

1.4.4. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN:

Para efectos de la recolección de datos de esta investigación se respondió a tres niveles de la investigación como el componente teórico, fáctico y propositivo.

En el **enfoque teórico** se procedió a identificar y analizar las diferentes teorías sobre formación académica con un enfoque pertinente en investigación y hemos usado el método de abstracción y concreción.

En el **enfoque fáctico** se procedió a la observación de los hechos en la medida que nuestra hipótesis se ajusta a los hechos.

En el **enfoque propositivo** se procedió a establecer alternativas de solución al problema, identificar y sistematizar las propuestas alternativas que se hayan planteado en otras universidades.

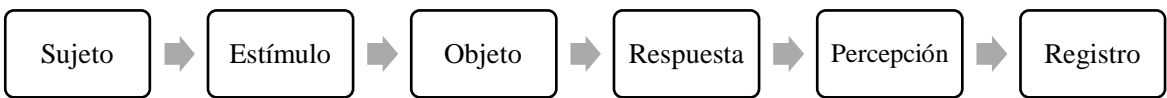
En el proceso de la investigación se utilizaron los siguientes métodos:

a) Método de Observación:

La observación proporciona al investigador la materia de trabajo que ha de ser objeto de estudio, implicando los siguientes elementos: un sujeto, un “objeto”, el acto de la observación y el registro de lo observado. (Sierra, 2007)

En el siguiente esquema se puede apreciar el método de la observación:

Figura 4. Métodos de la Observación.



Fuente: Técnicas de Investigación Social (2007)

En ese sentido en nuestra investigación se aplicó la observación directa simple debido a que durante el desarrollo de las sesiones de clase en los cursos de Investigación se pudo observar las dificultades investigativas que tenían los estudiantes de maestría durante el desarrollo del Proyecto de Investigación, y esto me permitió elaborar el instrumento de investigación de cuestionario.

b) Método Histórico:

Está vinculado al conocimiento de las distintas etapas de los objetos en su sucesión cronológica, para conocer la evolución y desarrollo del objeto o fenómeno de investigación se hizo necesario revelar su historia, las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. (López ,1984).

En mi investigación se utilizó el recojo de información en cuanto a los antecedentes históricos de la formación académica en Investigación en Maestrías y su marco legal.

c) Método Inductivo:

Es el movimiento del pensamiento que va de los hechos particulares a afirmaciones de carácter general. Esto implica pasar de los resultados obtenidos de observaciones o experimentos (que se refieren siempre a un número limitado de casos) al planteamiento de hipótesis, leyes y teorías que abarcan no solamente los casos de los que se partió, sino a otros de la misma clase; es decir generaliza los resultados (pero esta generalización no es mecánica, se apoya en las formulaciones teóricas existentes en la ciencia respectiva) y al hacer esto hay una superación, un salto en el conocimiento, no quedarnos en los hechos particulares si

no que buscamos su comprensión más profunda en síntesis racionales.
(Ruiz, 2007).

d) Método Deductivo:

Consiste en “la totalidad de reglas y procesos, con cuya ayuda es posible deducir conclusiones finales a partir de unos enunciados supuestos, llamados premisas; es decir si de una hipótesis se sigue una consecuencia y esa hipótesis se da, entonces necesariamente se da la consecuencia. (Hernández, 1997).

e) Analítico:

Toda la teoría, hechos y acontecimientos fueron analizados técnicamente de tal forma que puedan entenderse estructurada coyunturalmente todos los aspectos relacionados con esta investigación.(Hernández,1997).

1.4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Con relación a los maestrantes se aplicó el cuestionario previa explicación de los objetivos de la investigación y la firma del consentimiento informado.

a) Cuestionario. – conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación para su contestación por la población o su muestra que se extiende al estudio comprendido.Los encuestados, previa su lectura, contestan por escrito, sin intervención directa de persona alguna de las que colaboran en la investigación. (Sierra,2007).

El cuestionario de los estudiantes se estructuró en base a una escala de Likert,para medir las percepciones con respecto a la formación investigativa

y la elaboración de la Tesis y adaptado de diferentes fuentes con el método de escalonamiento Likert, estructurado en categorías de respuestas en escala del 1 al 5: totalmente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); de acuerdo (4), totalmente de acuerdo (5), el cual consta de 13 preguntas.

Los autores Hernández (2014) consideran la “validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que quiere medir”. La validación del instrumento en la presente investigación se obtuvo a través del juicio de 5 expertos, actividad que se revisó en todas las fases de investigación, a fin de someter el modelo a la consideración y juicio de conocedores de la materia en cuanto a formación investigativa y percepciones hacia la investigación y elaboración de tesis, para facilitar el montaje metodológico del instrumento tanto de forma como de fondo con el fin único de su evaluación y al considerar la misma, hacer las correcciones que tuvieran lugar, para de esta forma garantizar la calidad y certidumbre del modelo. Cada experto recibió una planilla de validación, donde se recogió la información, luego de la revisión de parte de los expertos se procedió a obtener el resultado con el modelo de alfa de Crombach ($\alpha = 0.796$) y que de acuerdo al parámetro estableció que el instrumento tiene validez.

En lo que respecta a la confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, los autores Sánchez y Guarisma (2005) plantean que una medición es confiable o segura, cuando aplicada repetidamente a un mismo individuo o grupo, o al mismo tiempo por investigadores diferentes, da iguales o parecidos resultados”. Por ello, con el fin de revisar, evaluar y determinar la confiabilidad del instrumento, así como la detección de dificultades, se ejecutó una prueba piloto a un grupo de 20 estudiantes de otras Maestrías

que no fueron parte de la muestra; realizadas las comparaciones y los resultados obtenidos mediante el alfa de Crombach ($\alpha = 0.765$), no se detectaron discrepancias, por lo se consideró confiable los instrumentos de recolección de datos.

1.4.6. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS

- Se realizó el ordenamiento y revisión del instrumento, el procesamiento de datos se realizó en forma electrónica mediante el software Excel, aplicativo que nos permitió tener datos objetivos y figuras estadísticas que nos ayudó para representar todo lo obtenido en la investigación.
- Todos los datos recogidos producto de la investigación contaron con el permiso de los maestrantes.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describe los antecedentes que ayudaron a sustentar el trabajo de investigación y al mismo tiempo se brinda una visión general del problema tratado, como la descripción de los procesos de formación investigativa. Los programas de Maestría tiene como objeto preparar investigadores y aspira a que las personas se conviertan en descubridoras de nuevos métodos y de nuevos conocimientos, con el propósito de generar conocimientos que llegue a la comunidad académica.

En esta capítulo también se desglosan teorías como la teoría de la Univeridad de Tunnermann; que interioriza la definición de Universidad, las nuevas modalidades de creación de saberes y la nueva organización institucional de la Universidad a través de los estudios de Postgrado, que deben ser el instrumento del pasaje de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, con un ámbito educativo distinto y específico del saber con reglas de oferta, demanda, competencias, estudiantes, docentes, internacionalización e investigación diferenciadas al pregrado .

Teoría de la representación social, en el cual se interpretan las construcciones sociales de los individuos o grupos sociales, creando diferentes formas de interpretar e interiorizar el mundo social para influir en la percepciones sobre formación investigativa.

Para concluir este capítulo se desarrolla definiciones conceptuales y el modelo teórico, mediante un gráfico, describiendo el desarrollo del mismo .

2.1 ANTECEDENTES

2.1.1. Internacionales

Título: “Desarrollo de Competencias Investigativas en los estudios de Postgrado”. Tesis de Maestría, Universidad Técnica del Norte, Venezuela.

Muestra: 87 estudiantes de los Programas de Maestría de Agroempresas y Agronegocios, Gestión Sustentable de Recursos Naturales y Actividad Física, autoridades académicas del Instituto de Postgrado y Coordinadores de Programas y responsables de los procesos de la gestión curricular del Instituto de Postgrado. La investigación, concluye que la Investigación en la UTN se asume como elemento consustancial en la configuración del currículo universitario.

La enseñanza de la investigación para el desarrollo de competencias investigativas, se ha convertido en una prioridad que conduce a la calidad de la educación. El objetivo de este estudio, fue identificar la percepción de los estudiantes de postgrado en relación al nivel de desarrollo de las competencias investigativas alcanzadas durante su proceso de formación con el empleo de la metodología basada en proyectos. Se considera una investigación con enfoque mixto y alcance descriptivo.

El desarrollo investigativo se estructuró en tres fases:

Fase (1) desmontaje de las mallas curriculares.

Fase (2) aplicación de una encuesta a 87 estudiantes de los programas:

(a) Agroempresas y Agronegocios, (b) Gestión Sustentable de Recursos Naturales y (c) Actividad Física (muestreo no probabilístico).

Fase (3) administración de encuesta dirigida a las autoridades académicas del Instituto de Postgrado y Coordinadores de Programas.

La encuesta a los estudiantes se estructuró en base a una escala de Likert, cuyas categorías de respuestas fueron: muy inseguro (1); inseguro (2); regular (3); seguro (4), muy seguro (5). Los resultados develaron que la Universidad favorece el desarrollo transversal de las competencias investigativas con base en la metodología de proyectos, declarado de forma explícita e implícita la investigación en todos los niveles de la estructura curricular.

Figura 5. . Estructura de la Unidad de Titulación de la Universidad Técnica del Norte, Venezuela

ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DE TITULACIÓN			
Programa	Estructura. Unidad de titulación		
(a) Agroempresas y Agronegocios	Metodos Estadísticos en Agroempresas y Agronegocios I		
	Metodos Estadísticos en Agroempresas y Agronegocios II		
	Metodologica de la Investigación Científica I: Problemática		
	Metodologica de la Investigación Científica II: Recolección y Procesamiento de Datos		
	Metodologica de la Investigación Científica III: Seminario de Tesis-Tutoria		
(b) Gestion Sustentable de Recursos Naturales Renovables	Investigacion I		
	Investigación II		
	Estadística y Paquetes Estadísticos Computarizados		
	Trabajo de Titulación		
(c) Actividad Física	Metodología de la Investigación Aplicada a la Actividad Física		
	Estadística Aplicada a la Educación Física y al Deporte		
	Técnicas para la Búsqueda de Información y Redacción Científica		
	Trabajo de Titulación		

Se concluyó que esta institución educativa declara su compromiso con la sociedad por medio de la formación de profesionales altamente calificados. La enseñanza basada en investigación para el desarrollo de las competencias investigativas se ha convertido en el norte a seguir, la metodología de proyectos utilizada por los docentes resalta el carácter vivencial, desarrollando en los maestrantes actitudes positivas para emprender procesos de indagación y profundización en la estructuración de los saberes integrales.

Las competencias inherentes a la unidad de titulación de los programas de maestría del Instituto de Postgrado son alcanzadas satisfactoriamente. En efecto la percepción de los estudiantes respecto al desarrollo de las competencias investigativas a través de la metodología basada en proyecto resultó favorable, los estudiantes manifiestan haber alcanzado un nivel óptimo para la sistematización y ejecución de las secuencias investigativas.

Título: “ La Investigación en los estudios de Postgrado y Doctorado. Tesis de Doctorado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA) Núcleo Nueva Esparta”

Muestra: fue conformada por doscientos setenta (270) participantes de los Programas de Postgrados en Maestrías en: Gerencia Logística, Gerencia de Recursos Humanos, Gerencia Ambiental, Tecnología Educativa y Educación Superior y la Especialización en Gerencia Pública y cincuenta y ocho (58) participantes de los Programas de Doctorados en: Ciencias Gerenciales e Innovaciones Educativas para un total de trescientos veintiocho (328) participantes, correspondientes a las cohortes comprendidas entre los años 2006 – 2010; que se

encuentran activos, en proceso de Trabajo de grado y/o tesis doctoral y sin Proyecto elaborado.

La investigación tuvo como objetivo, valorar el proceso investigativo en los participantes de Postgrado y Doctorado e incidencia en la elaboración y culminación de los trabajos de grado y tesis doctoral, para revelar sus interacciones y perfeccionar dicho proceso, se emplearon métodos de análisis cuantitativos y cualitativos.

La recolección de la información se realizó a través de la aplicación del cuestionario (entrevista estructurada), técnica comúnmente utilizada para la recolección de datos y determinar el perfil investigador que poseen los participantes de postgrado y doctorado. Los datos fueron tabulados y sometidos a estudios estadísticos o porcentuales para mostrar los resultados y facilitar su discusión.

Los resultados evidencian que para las cohortes de postgrado 2006 el promedio porcentual de participantes inscritos que no presentaron su Trabajo de Grado y elaboraron Proyecto es 12,37 % y los participantes inscritos que no han elaborado proyecto es 26,13%. Sin embargo, para las cohortes de postgrado 2008, incluyendo las cohortes de doctorado, el promedio porcentual de participantes inscriptos que no presentaron su Trabajo de Grado y elaboraron proyectos es de 37,63 % y los participantes inscritos sin proyecto es de 23,89%; en cuanto a los participantes de los doctorados activos que elaboraron Proyecto de tesis doctoral y no han podido defender tesis es 21,65 % y de participantes activos sin proyecto es de 11,94 % para doctorado, evidenciándose un mayor porcentaje de participantes que no han podido lograr presentar su producto científico en el tiempo establecido.

Estos resultados concuerdan con lo reportado por (Valarino, 2000), quien señala que la deserción de los estudiantes de postgrado esta alrededor del 63%, en estudios realizados en la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Simón Bolívar, igualmente reporta que el 35% de los estudiantes que ingresan a un postgrado concluyen todas las asignaturas del Programa y nunca realizan el proyecto de investigación.

Por otra parte, Ferrer y Malaver (2000), en una investigación realizada en la Universidad del Zulia, indica que el 51% de los estudiantes que ingresaron a los estudios de postgrados no elaboraron tesis. Este fenómeno es observado en la mayoría de las universidades a nivel nacional, unas en más grado de significancia que otras.

En acuerdo con lo que señalan estos investigadores, se puede apreciar, que un 11,94% de los aspirantes al grado de Doctor(a) no han elaborado el proyecto de investigación y un 88,06 % de los aspirantes a grado de Magíster y/o Especialistas no han elaborado proyecto de grado.

Asímismo concluye que los Trabajos de Grados son un requisito obligatorio para poder egresar de los estudios de cuarto y quinto nivel, sin embargo, muchos participantes no logran culminar sus maestrías, especializaciones y doctorados por no desarrollar las competencias de investigación necesarias que le ayuden a desarrollar su trabajo de investigación.

La siguiente Tabla, muestra la relación que existe entre el perfil del investigador de los estudiantes de Postgrado/Doctorado y la elaboración de sus Trabajos de Grado y Tesis Doctoral, se observa que cuando el perfil investigador es adecuado la producción científica es alta, por lo que podemos inferir que la producción de

Trabajos de Grados y Tesis Doctoral es directamente proporcional al perfil investigador del participante. En este sentido la UNEFA está siendo cada vez más exigente en el proceso de selección de los nuevos aspirantes a estudios de postgrado y doctorados, para minimizar la deserción e incrementar el número de egresados en esta casa de estudios.

Figura 6. Relación entre el perfil investigador de los participantes de Postgrado/Doctorado y la elaboración de Trabajo de Grado y Tesis Doctoral.

Elaboración de trabajo de Grado	Perfil					
	Adecuado	Insuficiente	TOTAL			
	N°	%	N°	%	N°	%
Alta	229	36,51	0	0	229	41,11
Baja	0	0	328	63,49	328	58,89
TOTAL	229	36,51	328	63,49	557	100

Existe una relación significativa entre el perfil investigador de los estudiantes de postgrado/doctorado y la incidencia en la elaboración de sus producciones científicas. Gran parte de los participantes de Postgrados y doctorados carecen de formación investigativa y de procesos que le permitan generar nuevos conocimientos.

Los aspirantes de Postgrado y Doctorado deben formarse en un ambiente de investigación, donde existan grupos de trabajos con líneas de investigación establecidas que les permita aprender a desarrollar su trabajo de investigación, por lo que se debe promover la capacidad investigativa y propiciar la interacción

entre docentes, investigadores y participantes en estos niveles académicos con miras al fortalecimiento de la excelencia académica, el desarrollo social y el progreso científico de la comunidad.

Título: “Factores que inciden en el Síndrome Todo menos Tesis (TMT)”.

Muestra: estudiantes de Maestría de la Universidad de Zulia, Maracaibo. Venezuela.

La investigación fue diseñada para analizar el porcentaje de estudiantes en condición de Todo menos Tesis (TMT), entre las diferentes maestrías de la Universidad de Zulia (LUZ) e identificar factores que afectan e inciden positiva o negativamente, durante el período 1988-1992. Considerando los altos costos asociados a los postgrados, el actual clima de disminución presupuestaria para las universidades venezolanas y la creciente competencia entre los programas de postgrado, resulta importante examinar la efectividad de cuarto nivel.

En esta investigación se utiliza una aproximación cualitativa, basada en entrevistas personales, con el objeto de obtener información extensiva de los actores reales (tutores y estudiantes) del proceso de la educación para graduados.

En este estudio los participantes fueron entrevistados una sola vez y les fue requerido recordar situaciones ocurridas en el pasado. Los resultados de esta investigación permitieron identificar las variables que afectan el síndrome TMT y aportaron evidencia empírica para el diseño de programas y políticas de posgrado orientadas a lograr un mejoramiento efectivo de estudios universitarios, se encontró que durante el período 1988-1992 se inscribieron 1678 estudiantes en los 21 programas de maestría seleccionados, de esos 975 (58%) lograron culminar

todas las asignaturas del plan de estudio y 703 (42%) desertaron antes de finalizar la escolaridad. Del total de alumnos que terminaron la escolaridad (975) egresaron 479 (49%) y 496 (51%) estudiantes no elaboran la tesis. Los valores de TMT oscilaron entre un mínimo de 15% y un máximo de 79%, con un rango de 64.

El percentil inferior fue de 33%, el medio de 50% y el superior de 69 %. A partir de estos valores, se dividieron las maestrías en dos grupos de igual tamaño. Aquellas maestrías cuyo porcentaje de estudiantes en situación de TMT se ubicó dentro del cuarto inferior, es decir, igual o menor de 33 maestrías fueron incluidas en el grupo de las más exitosas y aquellas maestrías cuyo porcentaje de TMT se ubicó dentro del cuarto superior, es decir, igual o mayor que 69 se clasificaron dentro del grupo de las menos exitosas. Entre las Maestrías más exitosas tenemos (Física, Ciencias Criminológicas, Ciencias del Ambiente, Microbiología, Orientación) y las menos exitosas (Gerencia de Agrosistemas, Matemáticas, Computación Aplicada, Mantenimiento, Planificación integral para el desarrollo y Planificación Integral para el desarrollo del Turismo)

Entre los factores que promueven e impiden la elaboración de la tesis encontraron Entrenamiento para la investigación, Organización de la investigación, Vinculación académica, Infraestructura, Financiamiento, Orientación al estudiante, Disponibilidad del tutor, Relación estudiante-tutor, Papel del tutor, Relación docente-estudiante, Relación estudiante-estudiante.

En las maestrías más exitosas, la mayoría de los comentarios de los participantes sugirieron que el entrenamiento recibido para realizar investigación, la forma que promueven o facilitan la realización de la tesis. Por el contrario, en las maestrías menos exitosas estos factores fueron considerados como un

impedimento. Significa entonces que para culminar exitosamente un postgrado es necesario que el programa esté organizado de tal manera que entrene a los estudiantes en la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para realizar investigación. Además, deben existir líneas de investigación desde el inicio del programa, garantizándosele la disponibilidad de un tutor calificado, con el cual trabajar de manera continua.

2.1.2.Nacionales

Título: “ La Formación Investigativa en el Desarrollo Profesional de los Estudiantes de Maestría de la Universidad San Pedro de Chimbote, Arequipa”.

Población: Se considera como población a la totalidad de matriculados que son 60 estudiantes de maestría: Gerencia Educativa (23) y Educación Superior (37).

Muestra: La investigación es de carácter censal por lo tanto no hay muestra.

La presente investigación tuvo como objetivos: identificar el nivel de formación investigativa que presentan los estudiantes, indicar el nivel de desarrollo profesional que presentan los estudiantes, determinar la correlación entre la formación investigativa y el desarrollo profesional de los estudiantes y proponer una alternativa pedagógica para mejorar el desarrollo profesional de los estudiantes.

Con su hipótesis: Si existe un alto nivel de formación investigativa entonces se relaciona directamente con el alto nivel de desarrollo profesional de los estudiantes de maestría en la Universidad San Pedro de Chimbote, Arequipa 2015, se desarrolló la metodología científica y el tipo de investigación es descriptiva – correlacional y su conclusión principal fue que la formación investigativa influye en el desarrollo profesional de los estudiantes de maestría.

Título: “El nivel científico del investigador y la aplicación del proceso metodológico desde la cosmovisión empirista en los trabajos de investigación”.

Muestra: Docentes y alumnos promocionales de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y el Instituto Superior Pedagógico “Sagrado Corazón de Jesús” de Lambayeque.

La investigación concluye que los docentes y egresados de la FACHSE y el I.S.P “S.C.J” presentan un inadecuado nivel científico, ya que el calificativo promedio encontrado es de 11.4, 11.7, 9.6 y 13 respectivamente y en relación a la aplicación del proceso metodológico de la investigación poseen un nivel considerado como bajo dado que su calificativo promedio es de 11.3, 13 y 12.3 respectivamente.

Es de considerar que existe una relación directa y muy significativa entre el nivel de investigador y la aplicación del proceso metodológico en los docentes de la FACHSE, dado que se sustenta en el coeficiente de asociación alcanzado que es de $r = 0.99$. El nivel científico del investigador no influye significativamente en el nivel de aplicación del proceso metodológico de investigación de los egresados de la FACHSE ($r=0.08$). Existe relación directa y poco significativa ($r =0.26$) entre el nivel científico del investigador y el nivel de aplicación del proceso metodológico de investigación de egresados del IES “Sagrado Corazón de Jesús”.

Para la obtención de la información utilizaron 2 instrumentos: encuesta, para el nivel científico del investigador y, una guía de evaluación, con sus respectivos criterios de medición.

Para el análisis estadístico utilizaron medidas de tendencia central: Media aritmética; medidas de dispersión, variación estándar, coeficiente de variabilidad, zona de puntos críticos y la correlación: coeficiente de Pearson; el coeficiente de determinación Student. Dicho trabajo de investigación asumió la preocupación de conocer el nivel científico que presentan los docentes investigadores y los estudiantes promocionales que hacen investigación ya sea como función o como obligación curricular. De la misma manera identificaron las características de los trabajos de investigación en relación con la aplicación de los procesos metodológicos de la investigación, con la finalidad de contar científicamente, con el fundamento necesario que permita elaborar políticas orientadas a mejorar la calidad de esta tarea, que por su naturaleza y utilidad permite el desarrollo de los grupos humanos que viven organizados en comunidades.

2.2. BASE TEÓRICA

2.2.1.SOBRE LA UNIVERSIDAD:

Teoría de la Universidad :

De la revisión realizada de diversos autores con respecto a la Universidad, se considera las siguientes.

Autor: TUNNERMAN Bernheim, C.

La Universidad, es la institución cultural y científica por excelencia creada por el hombre, nacida del espíritu corporativo de la Edad Media, ha dado lugar, desde sus orígenes medievales hasta nuestros días, a tantas reflexiones que bien puede decirse existe una teoría general de la Universidad que hace de su problemática el centro de múltiples investigaciones, debates y propuestas.

El profesor Miguel Amado sostiene que "Atenas tuvo el ágora, Roma el foro, Europa la universidad". A su vez, Charles Homer Ilaskins sostiene que las universidades, como las catedrales y los parlamentos, son un producto de la Edad Media europea.

Desde sus orígenes, la universidad reclamó para sí un fuero especial, capaz de garantizar la libertad de enseñar y de aprender. Dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*).

La Universidad de Bolonia, fundada a principios del siglo XII, surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración predominara el elemento estudiantil. Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris romano*. Según su procedencia se organizaban en "naciones", cada nación elegía uno o dos concejales a quienes correspondía anualmente la elección del rector.

Diferente fue el origen de la Universidad de París (finales del siglo XII) nacida del seno de las Escuelas de la Catedral de Notre Dame y cuya preocupación central fue la Teología. En ella predominaron los maestros. Con todo, ambas universidades terminaron por constituirse en asociaciones o corporaciones de profesores y alumnos, con privilegios y fueros propios. Desde sus años iniciales las universidades gozaron de autonomía y tuvieron el carácter de *studium generale*, es decir, de "escuelas para todos", que es la acepción primitiva del término. La palabra *universitas*, que sirvió para designarlas, hacía referencia a la asociación de

profesores y alumnos (*Universitas magistrorum et scholarium*) y no a la universalidad de los estudios y disciplinas, como hoy preferentemente se entiende.

El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca y por la mayoría de las universidades de Europa meridional; el de París influyó en la estructura de las de Europa septentrional. Las universidades coloniales de Hispanoamérica se inspiraron en el esquema de Salamanca. Esta distinta evolución histórica explica la desigual importancia que, en su ulterior desarrollo, dieron ambos modelos a la participación estudiantil en el gobierno universitario. En las inspiradas en el modelo de Bolonia la participación estudiantil es históricamente legítima.

Misión y funciones de la universidad:

Es lugar común, desde el célebre tríptico de Ortega y Gasset, resumir la misión de la universidad atribuyendo a ésta los siguientes objetivos: conservación y transmisión de la cultura; enseñanza de las profesiones; ampliación y renovación del conocimiento. Sin embargo, estos objetivos clásicos tienden a ser superados, pese a que siempre constituyen la médula del quehacer universitario.

La sociedad espera cada vez más de la universidad y ésta, a su vez, asume responsabilidades nuevas y recientes. En los países en vías de desarrollo, la universidad muchas veces se enfrenta a cometidos que no son necesariamente los que se proponen las universidades de los países avanzados. Y es que, en los primeros, la universidad debe actuar estrechamente comprometida con su realidad. Además, en estos países, la cultura y la ciencia dependen más directamente de las universidades por ser éstas generalmente las únicas instituciones de alta jerarquía intelectual que en ellos existen. La universidad latinoamericana, para el caso, atiende propósitos que rebasan los clásicos de la educación superior; su irreductible vocación de libertad la mueve a pronunciarse en contra de toda forma

de opresión; su sensibilidad ante los problemas sociales la dispone a emprender programas de proyección social; su voluntad de servir de vehículo de difusión cultural la lleva a extender su obra a sectores cada vez más amplios.

La educación superior y las necesidades de la sociedad en Investigación

Centrada en la búsqueda del conocimiento, la universidad contemporánea tiene que hacer grandes esfuerzos para que la ampliación de sus responsabilidades docentes no termine por asfixiar su función investigativa. Ante las nuevas cargas que le impone la educación vitalicia, unidas a las provenientes de la "masificación", la universidad corre el riesgo de transformarse en un gran centro de enseñanza, donde el cultivo de la investigación se reduzca a los niveles más avanzados. Incluso, como lo señala el documento de trabajo preparado por la Secretaría de la AIU para la Conferencia de Moscú, la responsabilidad educativa de las universidades se ha hecho tan grande, que solamente una proporción relativamente pequeña de la enseñanza se deriva directamente de la investigación original emprendida por los profesores que la transmiten.

El punto acerca del papel de la investigación en la universidad no deja así de suscitar controversias, destacados pensadores contemporáneos han negado o puesto en duda la necesidad o conveniencia de que la universidad asuma esta función. También se han levantado voces que sostienen que la investigación puede más bien menoscabar las tareas docentes y que, por lo mismo, debería confiarse a instituciones extrauniversitarias. Otros piensan que lo más indicado sería el establecimiento de universidades de cuarto nivel donde sea posible combinar los estudios avanzados con la investigación. En estas universidades "cuaternarias", o bien en institutos de estudios avanzados independientes, se erigirían los santuarios para la investigación. Lo cierto es que si la investigación

desapareciera de la vida universitaria, esto significaría el fin de lo que constituye la esencia misma de la idea de la universidad.

Docencia, investigación y difusión de la cultura, afirma Leopoldo Zea, son expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa. La problemática de la investigación universitaria es distinta según se trate de países desarrollados o subdesarrollados. En los países desarrollados el adelanto de la ciencia y la tecnología, pese a la decisiva contribución de las universidades, no depende tan estrechamente de ellas, desde luego que existe toda una serie de instituciones públicas y privadas que consagran enormes presupuestos a su financiamiento. Incluso en algunos de estos países, como sucede en los Estados Unidos, la discusión gira en torno a otros problemas: la excesiva dependencia de los programas universitarios de investigación, de los donativos del gobierno federal; al disminuir éstos en los últimos años, se ha creado una grave crisis de financiamiento para las universidades, que se ven precisadas a discontinuar muchas líneas de investigación; la crítica a los temas de investigación y su servicio a los intereses del complejo industrial militar de las grandes empresas y el gobierno, etc.

En cambio, en los países subdesarrollados, las universidades suelen ser la columna vertebral del sistema científico-tecnológico de la nación, ya que en ellas se concentra la mayor parte de la actividad científica del país. Lo anterior pone de manifiesto el papel clave que en estos países tienen las universidades en cuanto a las tareas de investigación y la promoción del desarrollo científico y tecnológico. Ellas deben así poner en juego todos sus recursos para luchar contra una de las modalidades de dependencia que más atan al subdesarrollo, la dependencia científica y tecnológica.

A las universidades les corresponde entonces estimular el espíritu creativo y la investigación científica, que representan el punto de partida de todo esfuerzo que reside en una completa integración de sus tres funciones básicas -mejoramiento científico-tecnológico- investigativo. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducir a sus sociedades, en forma autónoma y no como simples apéndices intelectuales, en la civilización científica contemporánea.

Para definir sus tareas, las universidades de los países subdesarrollados necesitan, previamente, superar, entre otros, un prejuicio muy difundido en sus comunidades académicas. Se trata de la idea de que los países subdesarrollados deben concentrar sus esfuerzos en la investigación aplicada, dejando para los países avanzados la investigación básica. Olvidan quienes sostienen este criterio que el proceso científico tecnológico entraña tres fases lógicas: investigación fundamental, investigación aplicada y desarrollo. Luego, a largo plazo, la esencial es la investigación básica o fundamental y la que más puede ayudar a salir de la situación de dependencia.

La universidad, escribe Luis Sanchez García, debe ser la Casa de la Ciencia y no simplemente de la tecnología. Toda tecnología flota sobre un océano de hallazgos científicos de los cuales se nutre; librada a si misma no llega muy lejos. Quien sepa leer una página de ciencia podrá leer un libro de tecnología; quien sepa leer una página de tecnología sabrá sólo eso. La investigación básica es sin duda, la que más contribuye a dar fisonomía propia a una universidad. Sin embargo, la investigación aplicada debe también formar parte de las preocupaciones de las universidades de estos países, principalmente las encaminadas al estudio y solución de sus problemas más apremiantes. Ambas formas de investigación, por

cierto, tienden cada vez más a difundirse, por lo mismo que se nutren recíprocamente.

Autor: Rama, Claudio.

La Universidad son organizaciones burocráticas profesionales cuya estructura se define a partir de una configuración de redes de interrelaciones en las cuales ninguna variable domina a las otras.

Las transformaciones en la base económica están impactando todas las áreas de la sociedad y con más intensidad a la educación. El impacto de la educación es en todas direcciones, pero fundamentalmente apunta a la creación de una nueva educación, la educación de la sociedad del conocimiento, dada por un incremento y una diversificación de las demandas, la aparición de nuevas modalidades institucionales de transferencia de saberes, por el cambio en los espacios geográficos de las instituciones, por el grado de flexibilización y mercantilización de las nuevas modalidades institucionales, etc.

Las universidades vienen desde el mundo antiguo: escuelas de filosofía ateniense, escuelas de Alejandría (asociadas a Bibliotecas), escuelas Brahmanicas (la Unesco la considera las universidades más antiguas del mundo), la educación superior india, las escuelas árabes y chinas y las escuelas jurídicas de Roma (vinculada al Senado). La educación respondió a las diversas demandas de sus sociedades, y en todos los casos se expresó en instituciones dedicadas a la docencia e investigación de alto nivel .

Existen nuevas modalidades de creación de saberes y nueva organización institucional de las Universidades en la sociedad del conocimiento. Cuatro son las

bases que identifica este autor sobre la constitución de la educación de la sociedad del conocimiento:

0. La educación permanente.
1. La educación especializada.
2. La educación sin fronteras.
3. La educación en red.

Nos ocuparemos de la educación especializada, hace referencia que una nueva realidad dada por un nuevo ciclo de estudios universitarios de grado, ha nacido como resultado de la complejidad de los procesos tecnológicos y de la notable expansión de conocimientos derivados de inversiones económicas. Se constituye como un nuevo ciclo de organización de los saberes derivado de la enormidad de conocimientos y de su mayor nivel de complejidad, profundidad, integración y especialización disciplinaria e interdisciplinaria.

Dada su complejidad conforma diversos niveles de abstracción y especialización. Sin embargo, no se estructura en forma meramente disciplinaria, sino que sigue las nuevas determinantes de la creación del conocimiento, y en tal sentido los currículos de los postgrados se articulan tanto al interior de los campos disciplinarios, como bajo paradigmas inter o multidisciplinarios, así como también asociados a problemas o nudos problemáticos.

El conocimiento, expresado en los postgrados es parte de la diferenciación disciplinaria, y está asociada a la división técnica y social del trabajo, y por tanto existen cantidad de programas de estudios para aprender ese conocimiento. En este sentido, la cantidad de facultades, carreras, programas de postgrado y pregrado, materias, departamentos o unidades temáticas está asociada tanto al

nivel de conocimientos que la sociedad ha adquirido y que necesita transmitir y profundizar para gestionarse, a la cantidad y profundidad disciplinaria así como a los volúmenes de datos e informaciones.

2.2.2. SOBRE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO:

Con el postgrado, se reestructura la lógica de la educación superior. En un comienzo el pregrado y el postgrado solo se diferenciaban por la complejidad de los análisis. Sin embargo, en el contexto de la sociedad del saber, encontramos cada vez más mayores diferencias entre ambos niveles institucionales y de gestión de saberes. Así, el pregrado está fuertemente orientado a las profesiones, con currículos fuertemente estructurados, centrados en disciplinas consolidadas y conocimientos básicos. Su esquema pedagógico descansa fuertemente en el aula y en el docente mediante la utilización de las tecnologías tradicionales. Su funcionamiento está basada en clases cronometradas, organizadas en escuelas y facultades con poca relación en la investigación y con las fronteras del saber. El pregrado fue el instrumento de conformación de las sociedades modernas, industriales y urbanas, tiene más pertinencia nacional, es de saberes básicos, no genera saber, sus estándares de calidad son nacionales, tiene baja diferenciación disciplinaria, y parece tender a un “comoditie”. Es la nueva educación media.

Es la sociedad del conocimiento quien está creando nuevos campos de saberes especializados, los cuales se expresan en los postgrados. En estos es donde se crean nuevos saberes tanto por la vía del fraccionamiento disciplinario como a través de los desarrollos transdisciplinarios. El postgrado es el instrumento del pasaje de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, es la expresión de la diferenciación vertical en niveles distintos de especialización y

complejidad de los saberes a partir de la ampliación de la división técnica y social del trabajo que produce un modelo de acumulación basado en la incorporación de saberes a la producción. La sociedad del conocimiento se expresa y se expande en la creación de nuevos saberes que terminan creando nuevos ámbitos disciplinarios

La especificidad del postgrado: El postgrado es un ámbito educativo distinto y específico de expresión de la sociedad del saber con reglas de oferta, demanda, competencias, estudiantes, docentes, internacionalización e investigación diferenciadas al pregrado. Es el espacio de conformación de la educación transnacional y tiene un carácter global por sus escalas, criterios de acreditación, pertinencias, esquemas de ranking, alumnos y docentes. Es la respuesta de las Universidades a la expansión disciplinaria, a las demandas sociales y a las remuneraciones de los mercados. Tienen una vitalidad propia dada por su proceso de diferenciación de opciones curriculares por su asociación con la creciente división social y técnica del trabajo. Están asociados a la internacionalización y a la virtualización.

Los postgrados tienen indicadores globales.- El postgrado es una estructura educativa más global que nacional dadas las formas mundiales de producción de saberes y los estándares de calidad, con alta comparabilidad dada la competitividad a través de ranking como indicadores globales de comparabilidad y cuyos estándares en general son fijados por comunidades académicas externas.

2.2.3.SOBRE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN:

Metodología de Investigación de Hernández Sampieri Roberto:

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno.

Metodología de Investigación es el medio indispensable para canalizar u orientar una serie de herramientas teórico-prácticas para la solución de problemas mediante el método científico. Estos conocimientos representan una actividad de racionalización del entorno académico y profesional, fomentando el desarrollo intelectual a través de la investigación sistemática de la realidad. El profesional actual, exige una formación consolidada en investigación, puesto que el avance científico-tecnológico así lo requieren; por ello es necesario habilitarlo en el manejo de concepciones, prácticas y actitudes cada vez más científicas acerca de su objeto de estudio, como una de las formas de avivar el espíritu científico que debe rodear todo proceso de investigación a nivel superior.

Por tanto, es necesario que el profesional posea claridad y dominio técnico práctico de los conceptos generales del conocimiento, la ciencia, el método científico y la investigación, para que pueda realizar acercamientos más rigurosos a las problemáticas investigativas.

Paradigmas de la Investigación Científica:

Cuando el investigador se encuentra en la etapa inicial de la formulación de un proyecto de investigación es indispensable el conocer y posicionarse en un determinado paradigma que guíe el proceso investigativo, ya que, como lo afirman Guba y Lincoln (1994), no se puede entrar al terreno de la investigación sin tener una clara percepción y conocimiento de qué paradigma direcciona la aproximación que tiene el investigador hacia el fenómeno de estudio.

En tal virtud, es necesario empezar con una exposición de la conceptualización de lo que se entiende por un paradigma. Según Flores (2004), un paradigma engloba un sistema de creencias sobre la realidad, la visión del mundo, el lugar que el individuo ocupa en él y las diversas relaciones que esa postura permitiría con lo que se considera existente.

Para Patton (1990) el paradigma indica y guía a sus seguidores en relación a lo que es legítimo, válido y razonable. El paradigma se convierte en una especie de gafas que permitirán al investigador poder ver la realidad desde una perspectiva determinada, por tanto, éste determinará en gran medida, la forma en la que desarrolle su proceso investigativo.

En este intento humano por entender la realidad, Medina (2001) afirma que desde la época griega han existido dos interpretaciones, las cuales se han basado en la perspectiva física y espiritual, en el dualismo mente y cuerpo, lo eterno y lo infinito; posturas que han interpretado, desde su criterio, a la naturaleza humana, y como es lógico, han generado su influencia en la concepción de la investigación científica, proyectando la dicotomía de métodos cualitativos y cuantitativos.

Según Guba y Lincoln (1994) existen cuatro paradigmas que sustentan los diversos procesos investigativos: positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo, y para que un investigador se posicione en uno de ellos debe responder a tres interrogantes: (1) la pregunta ontológica ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad? (2) la pregunta epistemológica ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede

ser conocido? y (3) la pregunta metodológica ¿Cómo el investigador puede descubrir aquello que él cree puede ser conocido?

✓ EL POSITIVISMO

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) es Augusto Comte quien bautiza el nacimiento del positivismo, cuando en 1849 publica su Discurso sobre el espíritu positivo, lo cual genera el gran comienzo del paradigma positivista en la investigación.

Ricoy (2006) indica que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico”. Por tanto, el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica. (p. 14).

El positivismo se inició como un modelo de investigación en las ciencias físicas o naturales y posteriormente se lo adoptó en el campo de las ciencias sociales (Ricoy, 2006). En esta intervención del positivismo en aspectos sociales, la metodología de generación del conocimiento se basa en procedimientos de análisis de datos como los establecidos en las ciencias exactas, además, en este paradigma se afirma que deberían aplicarse los métodos de la medicina, física o biología de forma franca en la investigación en las ciencias sociales, e incluso, éste sería el parámetro para que se pueda considerar realmente una ciencia a lo social, la cual debe ser entendida y expresada mediante leyes o generalizaciones del conocimiento, tal como se lo hace con las leyes que explican los fenómenos naturales o físicas (Cohen y Manion, 1990).

✓ **EL POST-POSITIVISMO:**

Flores (2004) afirma que el post-positivismo es una versión modificada del paradigma positivista. La diferencia con el positivismo radica en que en el post-positivismo la realidad existe pero no puede ser completamente aprehendida. Lo real se lo entiende desde las leyes exactas, sin embargo, ésta únicamente puede ser entendida de forma incompleta. Una de las razones para no poder lograr una comprensión total y absoluta de la realidad se basa en la imperfección de los mecanismos intelectuales y perceptivos del ser humano, lo que lo limita para poder dominar todas las variables que pueden estar presentes en un fenómeno.

Hernández et al. (2010) hace un resumen de las características del paradigma post-positivista, en donde afirman que en éste la realidad puede ser conocida de forma imperfecta, el investigador puede formar parte del fenómeno de interés, el objeto de estudio influencia al investigador y viceversa, la teoría o hipótesis que sustenta la investigación influye en el desarrollo de la misma, el investigador debe estar consciente de que sus valores o tendencias pueden influir en su investigación, se puede realizar investigación de laboratorio o diseño cuasiexperimental, siempre existirá un nivel de error en las mediciones del fenómeno que se realicen y los hallazgos deben estar comprobados con fundamentos teóricos que los respalden.

✓ **LA TEORÍA CRÍTICA**

Este paradigma se contextualiza en una práctica investigativa caracterizada por una acción-reflexión-acción, que implica que el investigador busque generar un cambio y liberación de opresiones en un determinado contexto social. La búsqueda de transformación social se basa en la participación, intervención y colaboración desde la reflexión personal crítica en la acción (Ricoy, 2006).

Los aspectos que caracterizan mayoritariamente, según Escudero (1987), al paradigma crítico son: (1) poseer una visión holística y dialéctica de lo que se concibe como real, (2) la relación entre el investigador y el fenómeno de estudio se caracteriza porque todos los sujetos que participan en el proceso investigativo son activos y comprometidos con el cambio social, (3) el proceso investigativo se genera en la acción, es decir, en la práctica, y desde este punto se parte en la comprensión social de las necesidades, problemas e intereses del grupo humano que se encuentra en estudio, (4) la búsqueda de una transformación de las estructuras sociales, basada en la liberación y manumisión de los individuos que conforman el contexto social de investigación.

Un aspecto importante que se debe manifestar sobre el paradigma crítico es que su base metodológica es la investigación acción (Guba & Lincoln, 2002), que implica que esta forma de realizar investigación sea realmente un puente entre la teoría y la práctica, ya que en este tipo de investigación, más allá de realizar una descripción del contexto social de estudio, se busca aplicar una ideología como sustento para modificar una estructura social.

2.2.4. SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO:

✓ EL CONSTRUCTIVISMO

En relación a la concepción constructivista en el terreno del aprendizaje escolar y en la intervención educativa se tomó en consideración una breve descripción de los principales enfoques constructivistas (psicogenético, sociocultural y cognitivo), así como los principios educativos que se derivan de ellos, además se caracterizará el aprendizaje significativo y las condiciones para su logro.

¿Qué es constructivismo?

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento humano. Para Delval (1997), se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de Vico, Kant, Marx y Darwin, ellos plantearon al igual que los exponentes constructivistas de hoy que, los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos; lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar la naturaleza y construir la cultura. Asimismo, destacan que el conocimiento se construye activamente por el sujeto y no es recibido de manera pasiva por el ambiente.

Otros autores, centran el estudio en el funcionamiento y el contenido de la mente (Piaget), el interés de otros se ubica en el desarrollo del origen social, sociocultural y sociohistórico (Vigotsky), además se puede identificar un constructivismo radical, que postula que el conocimiento se construye de manera subjetiva por lo que no es posible formar representaciones objetivas ni verdadera de la realidad, lo que existe es formas viables o efectivas de actuar sobre la misma (Von Glaserfeld y Maturana, citado por Díaz Barriga, 2002). De manera que, los postulados del enfoque constructivista se basan en la construcción del conocimiento y están referidos a la existencia y prevalencia de procesos activos de construcción del conocimiento, en donde el sujeto da aportes cognitivos a sus procesos de conocer, él es quien construye con lo que le ofrece su entorno, es decir, se pone el énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socioafectivo (Wallon), o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget).

A pesar de las distinciones de estos teóricos de cómo definen el constructivismo, se puede observar que todos ellos comparten el principio de "...la importancia de la

actividad mental constructiva del alumno en la relación del aprendizaje escolar” (Díaz-Barriga, 2002; p. 29). Este principio es lo que denomina Coll, como el de **idea –fuerza constructiva**, lo que quiere decir este autor es que el alumno es constructor de sus propios procesos de aprendizaje a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias y la ayuda de la enseñanza mediada por el docente (constructivismo escolar).

El enfoque constructivista en Educación

Este esquema destaca que la construcción del aprendizaje en la escuela se sustenta en la idea de que el desarrollo intelectual y personal del alumno dependerá de: su contexto cultural, la planificación del docente, el diseño de estrategias, aprendizajes significativos, motivación, interés, entre otros factores.

Según Berger y Luckman (2003), la posición teórica que adopta el paradigma constructivista social se basa en el principio de que el saber del mundo real se construye en base a procesos de interaccionismo social y de movilización de recursos persuasivos y representacionales.

Hernández et al. (2010) afirman que el constructivismo es un sustento para la investigación cualitativa, e indican las siguientes afirmaciones como aportaciones principales de este paradigma:

- La realidad se la construye socialmente desde diversas formas de percibirla.
- El saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo.
- La investigación no es ajena a los valores del investigador.

- Los resultados no pueden ser generalizados en forma ajena al contexto y el tiempo.

Ante la pregunta ontológica el paradigma constructivista no intenta controlar, predecir o transformar el mundo real, sino reconstruirlo, solamente en la medida en que éste existe en la mente de los constructores (Flores, 2004, p.5). En el constructivismo, si bien la realidad existe, ésta se encuentra representada de múltiples formas en las construcciones mentales de los individuos que conforman un determinado grupo humano. En oposición al determinismo del paradigma positivista en el constructivismo el relativismo afirma que no existen realidades únicas y determinadas, sino construcciones que responden a la percepción individual de cada individuo, lo que construye diversas necesidades e interpretaciones de lo que rodean a los individuos (Flores, 2004).

Como respuesta a la pregunta epistemológica, Guba y Lincoln (1994) afirman que la relación entre el investigador y el objeto de estudio se basa en una postura subjetivista, donde existe una interacción entre el investigador y el investigado. Los resultados que se encuentran en la investigación basada en el constructivismo son producto de la construcción que realizan tanto el investigado como el investigador. Como la realidad se encuentra dentro de los significados que un grupo humano construye, la forma para acceder a ella es la interacción subjetiva entre los actores del fenómeno, donde el investigador no es un individuo ajeno, sino que es un miembro más con la misma importancia que el resto de participantes.

Ante la pregunta metodológica el paradigma constructivista considera que “las construcciones individuales son derivadas y refinadas hermenéuticamente, y comparadas y contrastadas dialécticamente, con la meta de generar una (o pocas)

construcciones sobre las cuales hay un consenso substancial” (Flores, 2004, p.5). Esta hermenéutica consiste en la descripción e interpretación precisa de lo que los individuos construyen, lo dialéctico es comparar la construcción de la realidad de todos los actores, tanto participantes como el investigador, ambos inmersos en la interacción, de forma que esta confrontación permitirá la construcción de una nueva realidad acordada por los individuos inmersos en el fenómeno de estudio (Flores, 2004).

En el aspecto metodológico es importante tener presente que, como lo afirman Hernández et al. (2010), los diseños de investigación cualitativa contienen sus características propias, sin embargo, los límites entre cada uno no pueden estar establecidos de manera rígida, por lo que, en alguna manera pueden utilizarse en apoyo con los otros diseños, por ejemplo, dentro de un estudio etnográfico se podría tener como un objetivo específico el describir los significados que un grupo de individuos construye alrededor de un determinado rito, en donde la teoría fundamentada permitiría, como un subdiseño dentro de dicha investigación, resolver dicho planteamiento del estudio.

Desde el paradigma constructivista el diseño de teoría fundamentada es la principal herramienta que permite al investigador poder construir una teoría sustantiva que permita interpretar la subjetividad, ideología, percepción, constructos, discursos, etc. que construyen los individuos que se encuentran en el estudio (Creswell, 2014).

2.2.4 .Enfoques de la Investigación:

❖ Enfoque de Investigación Cuantitativo:

El positivismo y post-positivismo son los paradigmas que guían la investigación cuantitativa, los cuales tienen como objeto explicar el fenómeno estudiado, para en una última instancia, predecirlo y controlarlo (Guba & Lincoln, 1994). La investigación de tipo cuantitativo utiliza la recopilación de información para poner a prueba o comprobar las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, lo cual permitiría al investigador proponer patrones de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones (Hernández et al., 2010).

Actualmente la investigación cuantitativa suele ser de mayor aplicación, esto en razón de su alto alcance explicativo y predictivo, así como su rigurosa postura para tener presente el error propio de toda inferencia (Cuenya & Ruetti, 2010). Los diseños de investigación cuantitativa a nivel no experimental y transeccional son (1) exploratorio, (2) descriptivo y (3) correlacional.

❖ El Enfoque de Investigación Cualitativa:

Max Weber (1864-1920) citado en Cuenya y Ruetti (2010) es denominado el pionero del estudio cualitativo, quien expone que en las ciencias sociales deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre un fenómeno, más allá de las mediciones que se pudieran hacer sobre ellos.

El estudio cualitativo busca la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual, desarrollando la información basada en la descripción de situaciones, lugares, periódicos, textos, individuos, etc. Este enfoque, suele ser utilizado para el

descubrimiento y refinamiento de preguntas de investigación (Cuenya & Ruetti, 2010).

En la metodología cualitativa se incluyen estudios centrados en el lenguaje como el interaccionismo simbólico y la etnometodología, estudios centrados en patrones o regularidades como la teoría fundamentada y los trabajos focalizados en los significados de textos o acciones basados en la fenomenología y la hermenéutica (Sautu, 2003 citado en Cuenya & Ruetti, 2010).

Los paradigmas que sirven de fundamento a la investigación cualitativa son la teoría crítica y el constructivismo; la primera con una búsqueda de crítica y transformación de las estructuras de la sociedad, la política, cultura, economía, etnicidad o el género. De manera que, el constructivismo tiene como propósito investigativo la comprensión y reconstrucción de la realidad previa (Guba & Lincoln, 1994).

Hernández et al. (2010) proponen las siguientes características del proceso de investigación cualitativa:

- La pregunta de investigación no es definida en su totalidad, el investigador tiene la posibilidad de plantear un problema sin, necesariamente, seguir un proceso definitivo.
- El investigador inicia analizando el mundo social y, a partir de la observación, puede construir su componente teórico.
- Mediante el proceso inductivo el investigador explora y genera una teoría sustantiva.

- En el estudio cualitativo, por lo general, no se comprueban hipótesis, éstas se van reestructurando a medida que se avanza con el proceso investigativo o son el resultado final de dicho proceso.
- El investigador emplea técnicas como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión de grupo, evaluación de experiencias personales o registro de historias de vida.
- Al ser un propósito el reconstruir la realidad, el proceso investigativo es más flexible y se desarrolla entre las respuestas y avance teórico. Aprecia el todo sin reducirlo a sus partes.
- Evalúa el desarrollo natural de lo que sucede en el entorno social.
- Los resultados del proceso investigativo cualitativo no tiene un fin de generalizar lo encontrado a toda la población, por tanto, los hallazgos conforman una teoría sustantiva, más que una teoría formal.

El análisis cualitativo busca comprender los fenómenos dentro de su contexto usual, se basa en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observados, documentos, y demás fuentes que persigan el fin de pretender no generalizar los resultados (Cuenya & Ruetti, 2010).

2.2.5. SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES:

Teoría de las Representaciones Sociales:

Autor: Serge Moscovici. (2001)

Desarrollada: Mora, Martín.

Serge Moscovici fue el creador del concepto Representaciones Sociales. En su libro publicado en 1961 "El psicoanálisis, su imagen y su público por Presses

Universitaires de France y su versión castellana de 1979" por editorial Huemul de Buenos Aires, Argentina, expone las particularidades de esta teoría y nuevo objeto de estudio.

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios".(Moscovici,1979 pp.17-18).

Según Martín Mora, en otras palabras, es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras-la figurativa y la simbólica- es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo una figura.

Para Moscovici autor, las raíces del concepto Representaciones Sociales descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. Para Durkheim, la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos.

Uno de quienes más ha estudiado la teoría de Moscovici y que fue indagado acerca de sus antecedentes teóricos es Robert Farr, quien ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando que, desde una perspectiva

esquemática, aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de interés mutuo cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Agrega además que las representaciones sociales tienen una doble función “hace que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos.

Las RS no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1986) y además son expresadas por un sector social particular. No hay RS sobre una sociedad ni RS universales sino, contrariamente, sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad. Por ejemplo, si alguien tiene una vaga idea sobre una sociedad, en el fondo la tiene sobre sus dirigentes, su sistema político, su sistema económico, sus ciudades, sus hospitales, o sobre sistemas o prácticas. Las RS sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores se representan éste. La RS sustituye lo material (externo al sujeto) y lo representa en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Las RS guían y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo.

Las RS no solo determinan la acción sino también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación. Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales. .

Cuando esta teoría llega a América Latina y en especial al campo de la educación, su incorporación no se hizo estudiando problemáticas similares a las de la sociedad francesa sino a partir de las experiencias de este continente. Las expectativas de los padres ante la escolaridad de sus hijos, los anhelos de los estudiantes ante su proceso de formación, las ideas de los profesores sobre el buen alumno, o las de los alumnos sobre el buen maestro, fueron las temáticas más recurrentes. La peculiaridad histórica, económica y cultural en uno y otro continente, como en países específicos en cada uno de éstos, lleva a que los investigadores seleccionen aquello que resulta pertinente académica y socialmente. En otras palabras, la selección de una problemática de investigación se hace conforme el marco conceptual y la pertinencia social del investigador.

La representación social y otros conceptos cognitivos:

Uno de los temas en que coincide la mayoría de los estudiosos de las representaciones sociales es el de la necesidad de clarificarlas y distinguirlas de otros conceptos cognitivos que suelen ser confundidos o utilizados como sinónimos en forma inexacta. En primer lugar, conviene enfatizar el aspecto social en la representación puesto que muestra, de entrada, una diferencia clave en relación con otros conceptos. Según Jodelet (1984), en las representaciones sociales interviene lo social de diversas maneras: por el contexto en el cual se sitúan personas y grupos; por la comunicación que establecen entre ellas; por las formas de aprehensión que les brinda su bagaje cultural: por los códigos, valores e ideologías ligados a posiciones o pertenencias sociales específicas (citada en Banchs, 1984 p.4).

Es bajo la forma de representaciones sociales como la interacción social influye sobre el comportamiento (o del pensamiento) de los individuos implicados en ella,

y es al tratar de poner en práctica sus reglas cuando la sociedad forja las relaciones que deberá haber entre sus miembros individuales (Moscovici, 1979 p.69).

La representación social es una teoría natural que integra conceptos cognitivos distintos como la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia, etc., de forma que no sea una mera suma de partes o aglomeración acrítica de conceptos. Definidas las representaciones sociales como una forma de conocimiento de sentido común, estructural y funcionalmente se distinguen de otras nociones cognitivas. Con la intención de clarificar dichas diferencias, se muestran las definiciones de cada concepto cognitivo en su limitación, siguiendo de nueva cuenta a Banchs (1984):

La actitud. Uno de los componentes (junto con la información y el campo de la representación) de toda representación social; es la orientación global positiva o negativa de una representación.

La opinión. Para Moscovici la opinión es una fórmula a través de la cual el individuo fija su posición frente a objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo.

Los estereotipos. Son categorías de atributos específicos a un grupo o género que se caracterizan por su rigidez. Las representaciones sociales, por el contrario, se distinguen por su dinamismo (aunque tienen una estructura o núcleo figurativo relativamente estable).

La percepción social. El término no se refiere a las características físicas observables sino a rasgos que la persona le atribuye al blanco de su percepción.

La percepción es descrita como una instancia mediadora entre el estímulo y el objeto exterior y el concepto que de él nos hacemos. La representación social no es una intermedia sino un proceso que hace que concepto y percepción sean intercambiables puesto que se engendran recíprocamente.

La imagen. Es el concepto que suele utilizarse más como sinónimo de representación social. Sin embargo, la representación no es un mero reflejo del mundo exterior, una huella impresa mecánicamente y anclada en la mente; no es una reproducción pasiva de un exterior en un interior, concebidos como radicalmente distintos, tal como podrían hacerlo suponer algunos usos de la palabra imagen.

De esta diferenciación se desprende que las representaciones sociales se presentan en varias formas con mayor o menor grado de complejidad. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia interpretativa y que dan sentido a lo inesperado; categorías para clasificar las circunstancias, fenómenos, individuos; teorías naturales que explican la realidad cotidiana.

La investigación formativa en la Educación Superior desde el concepto de las representaciones sociales

La investigación formativa busca el desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos prácticos en cuanto a la epistemología y la metodología de la investigación básica durante la formación profesional del estudiante, precisamente en el pregrado; éstas se establecen en compañía del tutor y son derivadas de las experiencias propuestas en diversas formas: planteando y desarrollando proyectos de iniciación científica (PIC), como auxiliar de un proyecto de investigación o realizando una tesina en un campo específico. En realidad, los estudiantes quienes participan en los semilleros cuentan con conocimientos diferentes a aquellos quienes se titulan con otras opciones de grado; ellos adquieren habilidades escriturales, conocimientos en métodos de investigación científica y, especialmente, dejan el miedo a investigar por lo que prontamente se perfilan como

jóvenes investigadores y, más adelante, como asistentes graduada de investigación.

La investigación formativa desde la teoría de las representaciones sociales pretende dar cuenta del comportamiento de determinados grupos –semilleros- derivados de las características compartidas sobre un saber específico interno o externo –la investigación-, es decir, en palabras de Ramírez, T. (2002, p.124-128) “tiene la función de orientar la conducta de quienes la comparten” o en términos de Mendoza, M. (2008, p.78-81). “el líder ejerce influencia sobre el grupo y éste a su vez valida las acciones del líder, dinámica que estimula cambios en la estructura organizacional y el comportamiento individual” Este proceso, permite la construcción de pares profesionales que pronto tendrán la autoridad académica sustentada en el conocimiento práctico del ejercicio de la investigación.

Lo anterior, permite evidenciar que desde las RS en los semilleros de investigación se puede determinar el conocimiento práctico, las habilidades y competencias generadas desde la interacción del tutor con el grupo de estudiantes participantes, lo que se consolida como “un sistema cuya macrointeligencia y adaptabilidad se derivan de conductas individuales”, Johnson, citado por Mendoza, M. (2008, p.78-79).

Finalmente, la investigación inicial, entendida como representaciones sociales de pensamiento crítico colectivo que generen soluciones a las problemáticas sociales, el cultivo del conocimiento disciplinar, la interacción del docente con sus discentes y, desde luego, la fundamentación de conocimiento práctico desde la praxis investigativa, se considera como una función nuclear de la formación investigativa.

En ese sentido, el proceso de formación investigativa en los estudiantes como auxiliares de investigación, egresados, jóvenes investigadores o asistentes graduados, permite la formación de un profesional integral, con la ventaja de promover capacidades y competencias investigativas que le permiten el inicio de su formación avanzada en maestría o doctorado. Es en sí, una formación diferente, como lo es el pensamiento crítico y colectivo en y para la disciplina o profesión.

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES

2.3.1. Formación Investigativa: el concepto de formación se ha entendido como “ dar forma, de estructurar algo a lo largo de un proceso” (Restrepo,2003,p202). Otros autores conciden en entender la formación desde una base cultural y antropológica, así como un proceso continuo de hacer-se humano no restringido a un espacio institucional como la escuela sino como un proceso que se da en la vida cotidiana y que nunca termina:

La formación es un proceso del individuo desde que nace y que se media en la escuela y la sociedad. Se puede entender como el equilibrio armónico de las dimensiones del ser (Campo y Restrepo,1998), en el que es expuesto a un proceso “por el que se adquiere cultura, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre” (Gadamer,1984), y que como dice Orozco (1999), “es aquella que permite crecer desde dentro, en y para la libertad de la persona”.(Maldonado et al.,2007,p46).

Es fundamental aclarar que la formación en, por y para la investigación no siempre se entienden de la misma manera. En esta línea, los autores de la cita anterior afirman que, la formación hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; la formación por alude a procedimientos o mediaciones que se

utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la formación para se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación. (Moreno et al., 2003, p. 52)

De allí que si bien la universidad en pregrado forme en y por no necesariamente lo haga para la investigación comprendiendo los perfiles profesionales de los estudiantes y los deseos de desempeñarse en el oficio investigativo.

La palabra ‘investigación’ proviene de “las voces latinas in-vestigium, que literalmente significan en pos de la huella. La voz latina vestigium significa además “planta de pie” xcds y por extensión “la huella” que queda” (Cerdeña, 1993, p. 20). Se entiende la investigación como “todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual organizado y regulado por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales” (de Ipola y Castells, 1975, p. 41).

Por su parte, se entiende la investigación universitaria como “un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creación del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la autocrítica y por la validación y juicio crítico de pares” (Restrepo, 2003, p. 196). En esta misma línea Maldonado et al., entienden la investigación formativa como aquella que busca la generación de conocimiento donde se involucra no sólo la comprensión del mundo sino también la comprensión del hombre mismo y su indisoluble interrelación, además, es necesario decir que por medio de ella se inicia de alguna manera el desarrollo de la cultura investigativa ideológicamente crítica y autónoma, que permite adherirse a los adelantos del conocimiento. (2007, p. 46)

De acuerdo con Restrepo (2003) este proceso de producción de conocimiento se desarrolla principalmente en las universidades, por lo que diferencia dos tipos de investigación que tienen lugar allí: por un lado, la investigación que tiene como fin la formación de profesionales o investigadores; y, por otro, aquella que tiene una declarada intención de producir nuevo conocimiento —o investigación “en sentido estricto”— y mejorar los indicadores de la institución respecto al desarrollo científico con sus impactos sociales, económicos e institucionales.

Al respecto también se ha planteado que la formación investigativa tiene diferencias según se trate de pregrado o postgrado. En el pregrado la formación en investigación busca trabajar en las competencias que muchas veces no fueron fortalecidas por la educación básica y secundaria (González, 2004; Guerrero, 2007), ayudando a que el profesional cuente con las habilidades básicas que lo habilitan para desempeñarse en su rol ocupacional en el mercado de trabajo.

Por su parte la formación en el postgrado está más relacionada con lo que Restrepo (2003) denomina la investigación en sentido estricto, es decir: se orienta aquella que se presume está dirigida a personas que se desempeñarán en el oficio de investigador (Moreno et al., 2003; Restrepo, 2003). De acuerdo con lo anterior, la formación investigativa contribuye, en la educación superior, con la doble función de formar a aquellos que se dedicarán propiamente a la investigación y a quienes se desempeñarán en oficios fuera del campo académico; de allí que se clasifica las universidades en profesionalistas e investigativas.

De otro lado se aclara que la formación investigativa se diferencia de conceptos como el de enseñanza de la investigación, más asociado a la apropiación de un saber o de propiciar el desarrollo de competencias para la investigación, lo cual se identifica con profesionalización. Más bien buscamos entender la formación

investigativa en relación con la función mediadora que consiste en dinamizar el proceso de transformación de la persona en términos de evolución de sus potencialidades, identificable con la transformación de capacidades, la cual involucra también los fines asignados a la enseñanza (apropiación del saber) y a la profesionalización (desarrollo de competencias). (Moreno et al., 2003, p. 53).

2.3.2. Investigación Formativa:

En principio, Restrepo, B. (2003, p.198) retoma lo establecido por Dikin y Griffiths (1997), quienes identifican la investigación formativa (IF) como un término utilizado para describir todas las investigaciones que tienen como fin diseñar y planear programas.

Asimismo, se encuentra una concepción asociada al término como investigación-acción, es decir, todas aquellas investigaciones que aplican sus hallazgos sobre la marcha para mejorar los programas y para servir como medio de reflexión y aprendizaje para los

estudiantes (Restrepo, G., 2003)⁵. En contraste, Guerrero, M., citado por Miyahira, J., considera la investigación para la formación como todas las acciones encaminadas a favorecer los conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarias para desempeñar con éxito actividades asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación por parte de estudiantes y profesores..

2.3.3. Habilidades Investigativas:

El término de habilidades investigativas, aun cuando ha sido enunciado y trabajado en diversas investigaciones no cuenta con una amplia gama de definiciones. Los principales conceptos pueden agruparse en:

1. Habilidad (es) investigativa (s) (Pérez & López, 1999; Moreno, 2005; Machado et al., 2008),
2. Habilidad de investigación (López, 2001),
3. Habilidades científico investigativas (Chirino, 2002).

En el primer grupo, Pérez y López (1999) definen las habilidades investigativas como: Dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica (p. 22).

Machado et al. (2008) define la habilidad investigativa como: “El dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia” (p. 164). En el trabajo se considera que este concepto es el que mayor relación guarda con el proceso de formación de pregrado puesto que muestra a las habilidades investigativas como un eje transversal dentro de los procesos sustantivos.

Con relación al segundo grupo, López (2001) aporta el concepto de habilidad de investigación, definiéndola como una manifestación del contenido de la enseñanza, que implica el dominio por el sujeto de las acciones práctica y valorativa que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos

que el sujeto posee, para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica (p.30).

El concepto de habilidades científico investigativas asumido por Chirino(2002) se define como “dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas” (p. 92).

Dentro de los principales aportes de los autores para definir las habilidades investigativas se significan:

- Representan un dominio de acciones para la regulación de la actividad investigativa.
- Representan un conjunto de habilidades que pudieran considerarse como invariantes de la actividad investigativa.
- Representan un dominio del contenido de la enseñanza investigativa o lo que sería igual, de su sistema de conocimientos, hábitos, valores y actitudes.
- Representan una generalización del método de la ciencia.

Clasificación de Habilidades Investigativas:

a) Habilidades básicas de investigación, habilidades propias de la ciencia particular y habilidades propias de la metodología de la investigación pedagógica (López, 2001).

b) Habilidades para problematizar, teorizar y comprobar la realidad objetiva (Chirino, 2002).

c) Habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción, conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas (Moreno, 2005).

d) Habilidades investigativas de mayor integración para la enseñanza del pregrado tales como: solucionar problemas profesionales, modelar, ejecutar, obtener, procesar, comunicar información y controlar. (Martínez y Márquez, 2014, p. 348).

Los autores de la cita anterior destacan las habilidades investigativas que van desde las más básicas, asociadas a aspectos metodológicos de la investigación, hasta las que se caracterizan por un nivel mayor de integración cercano a procesos más complejos de la práctica de la investigación, la metacognición y la gestión del autoaprendizaje. En este último grupo de habilidades investigativas se ubicaría la solución de problemas profesionales, aspecto que Machado y Montes (2009) consideran como la habilidad de mayor grado de integración.

Así, con lo expuesto hasta el momento, la diferencia entre competencias y habilidades investigativas no es del todo clara; sin embargo, son importantes los aportes que los autores realizan a la comprensión de los conceptos centrales para el tema de la formación investigativa.

2.3.4 Competencias Investigativas:

El término competencia es polisémico, es decir, posee diversas acepciones o significados, esto va a depender del campo en que se use, por ejemplo, el profesional, laboral y educativo, entre otros.

Andrade y Hernández (2010), en su investigación “El enfoque de las competencias y el currículum del bachillerato en México”, citan un cuadro de Andrade (2009) sobre algunos conceptos del término competencia usados en el ámbito educativo.

Figura 7. Conceptos del Término Competencias.

Autor	Definición
Gonczi y Athanasou (2008)	Las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar.
Malpica (2008)	La competencia privilegia el desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante.
Gonczi (1997)	La competencia de los individuos se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que se utiliza en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales.
Décret Missions (1997)	Una competencia es una aptitud de poner en acción un ensamble organizado de saberes, de saber hacer y de actitudes que permiten cumplir un cierto número de tareas.
Argudín (2001)	El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de la cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo conocer se traduce en un saber, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).
Bernal (2003)	Las competencias están relacionadas con la puesta en práctica integrada de aptitudes y rasgos de personalidad y, así mismo, con los conocimientos adquiridos. Las competencias no son aptitudes, aunque éstas son imprescindibles para que aquellas se desarrollen. Las competencias no son puros conocimientos que pueden aplicarse a una tarea específica, en ellas también se incluye una experiencia y un dominio real de esa tarea.
Gonzales y Wagenaar (2003)	Proyecto Tuning: El concepto de competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de una proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior... Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

EL TÉRMINO COMPETENCIA EN EL SIGLO XX

En la última década del siglo XX, y debido a los grandes cambios que el mundo afronta, se empieza a generar modelos pedagógicos que toman al enfoque de las competencias como fundamento para elaborar programaciones, currículos, didácticas y evaluaciones. Por ejemplo, en los Estados Unidos en mayo de 1990, el Ministerio de Trabajo designó un comité para estudiar el grado de preparación con el que los jóvenes salen de la escuela. Lo relevante de este estudio consistió en que fue la primera vez en que las empresas estadounidenses comunicaron a los estudiantes lo que tienen que saber para tener éxito en el mundo laboral. Los resultados dieron una idea general de las demandas laborales y se llegó a la conclusión que los jóvenes dejan las escuelas sin los conocimientos necesarios para encontrar un buen trabajo. Es en este momento donde se vislumbra un cambio necesario en el sistema educativo superior.

También en 1990 se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Jomtien, en Tailandia, en donde entre otros temas se trató el aumento de la adquisición de conocimientos, capacidades y valores por los individuos para llevar una vida plena. Según esta conferencia, cada niño, joven y adulto debe satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, poseer conocimientos y desarrollar herramientas para el aprendizaje permanente.

Así mismo, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, conocido como PISA (Program for International Student Assessment) se creó en base a la necesidad de evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria (para el Perú es EBR) han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarias para la participación en su sociedad. Este programa se enfoca en tres áreas: la lectura, matemáticas y ciencia. Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años y lo más rescatable es que no solo se evalúan contenidos, sino la aplicación de estos a determinadas situaciones y contextos, lo que hace que sea una evaluación donde se usan los conocimientos, demostrando que tan competente es el alumno. Si PISA se encarga de las competencias en la Educación Básica Regular, a nivel superior encontramos el Proyecto Tuning para Latinoamérica que será comentado más adelante.

Hasta aquí, queda claro que el término competencia no es nuevo, pues tiene una larga historia que se remonta hasta Grecia. Esta historia se debe a que en cada escalón del avance de la sociedad, el hombre se preocupó porque las personas sean capaces de hacer las cosas con eficiencia y calidad.

Una muestra del éxito del discurso de las competencias en el campo de la educación es el Plan Bolonia que obligó a estandarizar la educación superior europea y a preparar a los jóvenes para el mercado de trabajo. El Proyecto Tuning (Beneitone et al., 2007) buscó homologar los principios del Plan Bolonia en las universidades de Latinoamérica. Al respecto, Balbo muestra las intenciones iniciales del enfoque por competencias aplicado a la educación:

auspiciando la política de la calidad en las universidades, surge el enfoque de competencias, que según Tobón (2005) mejora la calidad de la educación superior, ya que permite superar algunas de sus deficiencias tradicionales:

(a) Énfasis en la transmisión de conocimientos; (b) escasa pertinencia de las carreras frente al contexto; (c) escaso trabajo colaborativo entre docentes; (d) sistemas de evaluación rígidos y autoritarios; y (e) dificultad para homologar estudios; el reto actual es que el enfoque basado en competencias permita que las universidades se comprometan con la (a)equidad; (b)pertinencia; (c) diálogo; (d) trabajo cotidiano; y (e) orientar la educación hacia el aprendizaje. (Balbo, 2008, p. 2-3)

El enfoque de competencias en la educación brinda facilidades prácticas a los docentes y los sistemas institucionales para evaluar a los estudiantes, pues permite establecer una serie de mínimos comunes o estandarizados con los que se supone deben contar estos últimos, y, como lista de chequeo, se establece si están presentes o no determinadas competencias a través de indicadores que integran lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal.

Cabe resaltar que entre las competencias de mayor complejidad se encuentran las orientadas a la investigación. Si en las definiciones mencionadas de las competencias se habló de un saber hacer en un campo de desempeño específico, para las competencias investigativas este campo de acción es justamente el que tiene que ver con la investigación (González, 2004; Di Virgilio et al., 2007).

En este orden de ideas, las competencias investigativas propenden por la aplicación de los conocimientos, enfatizando en las diferentes esferas involucradas

en la actividad investigativa entre las que se destacan las dimensiones epistemológica, metodológica, técnica y social. Desarrollar competencias investigativas implica que estas estén relacionadas con el proceso de formación profesional, afianzando habilidades para observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información y escribir acerca de su práctica profesional. (Maldonado, 2007, p. 48).

En síntesis, al hablar de competencias investigativas se encontró que hay autores que refieren una lista de habilidades con las cuales se presume todo investigador debe contar tales como el pensamiento crítico, la problematización, comunicación oral y escrita, análisis, abstracción, síntesis, entre otras (Di Virgilio et al., 2007; López, 2006; Gómez, 2010; Cuevas, Guillen y Rocha, 2011).

Enfoques sobre las competencias:

Como hemos visto, el uso del término competencia tiene larga data, a pesar de esto, existen diversos enfoques y definiciones a cerca del concepto. Mulder, Weigel y Collins, en su investigación sobre las competencias, establecen tres enfoques:

1. EL ENFOQUE CONDUCTISTA

En general, cuando se menciona la palabra conductista se viene la mente la evaluación de la conducta. En este enfoque las conductas que presentan los trabajadores exitosos es lo que hace la diferencia entre aquellos con menos éxito. En este espacio figura McClelland, que usó el término competencia en lugar de inteligencia y las identificó a través de entrevistas conductistas. Una forma de comprobar que un trabajador es competente es la demostración de su trabajo, la observación y evaluación de su comportamiento.

2. EL ENFOQUE GENÉRICO

A diferencia del enfoque conductista que solo evalúa las conductas de los trabajadores, este enfoque intenta identificar las posibles habilidades comunes que explican la diferencia entre un desempeño exitoso y uno no muy exitoso (Mulder, Weigel y Collins, 2008). Es decir, se selecciona al personal exitoso, se analiza sus características y se determinan sus competencias genéricas. Las competencias generales pueden ser desarrolladas en diversos grupos, debido a que son sensibles a los cambios de contexto y pueden ayudar en diversas tareas. La competencia en este sentido, está más relacionada “con un desempeño global que sea apropiado un contexto particular” (Hager, 1998).

3. EL ENFOQUE COGNITIVO

A diferencia de los dos anteriores, este enfoque define a una competencia como el conjunto de recursos mentales que las personas usan para llevar a cabo sus tareas y adquirir conocimiento. Este enfoque toma en consideración la inteligencia y el desarrollo cognitivo propuesto por Piaget. Para los defensores de esta perspectiva, la competencia es una actividad interna que está relacionada con un grupo de prerrequisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar bien en un área determinada.

2.3.5. Capacidades Investigativas:

El concepto de capacidades investigativas se ha presentado como una posibilidad de superar las críticas al enfoque por competencias, señaladas en un apartado anterior. A continuación se presenta una reflexión sobre las capacidades

en el marco del desarrollo humano, la educación superior y la formación investigativa.

A diferencia del enfoque por competencias, el enfoque basado en capacidades insiste en la necesidad de reconocer las condiciones objetivas y subjetivas que influyen en la formación del individuo y su desempeño en sociedad. Un ejemplo de esto es la propuesta de López (2006) de reconocer el escenario familiar y laboral en la formación de capacidades investigativas; esto es, el valor del capital heredado e incorporado y de las experiencias propias en el desarrollo de capacidades afines a la investigación. En este mismo orden de ideas, Gómez (2007) plantea que el enfoque por competencias entra en dificultades cuando se trata de objetos de aprendizaje tan complejos como la investigación y que requieren tener en cuenta para su análisis tanto insumos y factores propios de la experiencia educativa (contenidos, pedagogía, etc.) como aquéllos derivados del capital cultural, la herencia y el medio familiar y social del estudiante. En muchos casos, incluso es mayor la influencia de factores extraescolares (capital cultural heredado y adquirido) que los propiamente escolares. (Gómez, 2007, p. 75).

Asimismo, agrega el autor que el desempeño de la competencia depende, en gran medida, de requisitos intrínsecos a cada rol y de atributos de la personalidad, como la inteligencia emocional y social, la capacidad de liderazgo, la empatía, y otras dimensiones subjetivas, en cuya formación es tan importante la influencia familiar y del grupo social como la calidad de la experiencia educativa. (Gómez, 2007, p. 75).

Existe relación del enfoque de capacidades con el desarrollo humano y la formación investigativa, pues esta última resulta crucial en la ampliación del margen

de libertades del sujeto para actuar en su realidad individual y colectiva; esto es, desarrollar su *capacidad de agencia* (Sen, 2000) lo cual permite entender que “desde el enfoque de capacidades la meta de la educación superior es incrementar la agencia, o la autonomía, entendida esta como el autodesarrollo, emancipación y empoderamiento de los estudiantes” (Vilafranca y Buxarraís, 2009, citados en Boni, Aristizábal y Walker, 2010, p. 129).

Lo dicho anteriormente permite comprender que:

el enfoque de capacidades tiene una meta clara y sólidamente fundamentada: la expansión de las libertades reales de las personas para llevar la vida que tienen razones para valorar. Este enfoque supone una superación del enfoque utilitarista e instrumental de competencias que predomina en el debate europeo sobre la educación, y de las visiones del enfoque de capital humano. (Cejudo, 2006; Robeyns 2006; Martínez y Esteban, 2005, citados en Boni, Aristizábal y Walker, 2010, p. 129).

2.3.6. Procesos de Formación Investigativa en la Educación Superior:

En los artículos revisados se ha configurado como objeto de conocimiento el tema de la formación en investigación a partir de tres categorías fundamentalmente:

La primera, denominada procesos curriculares, que integra el papel del currículo y las estrategias de formación para la investigación.

La segunda, referente a los actores, hace alusión a las variables que influyen tanto en profesores como en estudiantes en el proceso de formación investigativa (roles, actitudes, significados, entre otras)

La tercera, las condiciones institucionales de las universidades con respecto a la temática de interés.

Primera: Procesos curriculares y estrategias de formación investigativa

Respecto al primero de estos puntos se ha entendido el currículo como proceso, lo cual implica develar los diferentes sentidos que se entremezclan en las dinámicas educativas y las intenciones que, por un lado, se pretenden con el acto de la enseñanza y las realidades que se construyen en los procesos de aprendizaje donde circundan condiciones contextuales a nivel político, social, cultural y económico. En acuerdo con Gimeno y Pérez (1995) el currículo más que un ideal es una praxis que se configura entre proyecciones y prácticas, por ello adquiere sentido en la 'realidad'.

Puede evidenciarse dos alternativas de articulación de la formación investigativa al currículo: la primera, limitada a la enseñanza de la metodología de la investigación; y, la segunda, como componente transversal del currículo.

La primera alternativa centra la formación investigativa en los contenidos orientados en la metodología de la investigación, que varía en concordancia con la disciplina o profesión que se enseña y su finalidad es la habilitación del estudiante en el uso técnico del método ya sea para su utilización en la práctica profesional o con el fin de insertarse en procesos de producción de conocimiento (Rosales y Valverde, 2008; Fernández, et al., 2008).

Esta alternativa de formación investigativa centrada en la enseñanza de la metodología de la investigación pretende formar habilidades y hábitos propios del trabajo técnico y científico investigativo en los estudiantes para resolver problemas

y plantear soluciones frente a los objetos disciplinares y profesionales. La formación está sujeta a la concepción de enseñanza, en la que el profesor *enseña* y el estudiante *aprende*.

La segunda alternativa de articulación de la formación investigativa al currículo concibe este tipo de formación como un componente transversal en la enseñanza y busca establecer una relación entre los objetivos de un campo profesional o disciplinar con los aportes de la formación investigativa (Medina y Camacho, 2012; Aldana, 2012; Falla, 2012; Garzón y Gómez, 2010; Casamayor, Figueroa y LLeana, 2009; Harrison, Ray, Cianelli, Rivera y Urrutia, 2005; Ruiz y Torres, 2005). Estos autores proponen una crítica frente a la manera como las universidades han orientado la formación investigativa con énfasis en la enseñanza de la metodología de la investigación anclada en los paradigmas de investigación, descontextualizada de los problemas de la 'realidad' y desconociendo los saberes que median la relación de los estudiantes con la investigación (Ruiz y Torres, 2005). Como consecuencia la baja influencia de los cursos de investigación en las actitudes investigativas de los estudiantes (Ruiz y Torres, 2005).

En concordancia para las investigaciones revisadas, la formación investigativa en la educación superior requiere asumirse como un componente transversal presente en la estructura curricular no limitada al componente de metodología de investigación sino presente en los demás componentes de formación; para ello es fundamental tener en cuenta la formación, la participación y el conocimiento de los diferentes actores curriculares, con respecto a las intenciones que se persiguen. Frente a esto último, Garzón y Gómez comentan: en este sentido se observa que los cambios requieren una serie de procedimientos que les permitan al contexto y a los sujetos que actúan estar preparados para ellos; por ejemplo, asumir los propósitos

que comporten una formación investigativa dentro de una institución implica generar un ambiente propicio en el que todos los agentes que se involucran en este proceso conozcan las necesidades y características de esta nueva manera de acceder al conocimiento. (2010, p. 98).

Retomando la discusión anterior es necesario plantear que las alternativas para vincular la formación investigativa al currículo, presentes en los artículos analizados, tienen dificultades: la primera alternativa (formación investigativa concentrada en los cursos de metodología de la investigación) por su aislamiento del currículo y la segunda alternativa (formación investigativa como componente transversal) por la escasa comunicación entre los actores curriculares (estudiantes, profesores, directivos) y su escaso conocimiento de este tipo de experiencias.

No obstante, ambas alternativas podrían articularse puesto que si bien es importante que la investigación sea una condición inherente a los procesos de formación profesional es necesario que los estudiantes conozcan a profundidad los aspectos epistémicos, ontológicos, metodológicos y éticos de la investigación científica, pues a partir de su reconocimiento se facilita la apropiación en la experiencia profesional y a la vez incentivar potenciales investigadores de profesión.

Existen dos maneras de concebir las estrategias en la formación investigativa, diferenciadas por su carácter curricular o extracurricular. Las estrategias de carácter curricular se proponen en los trabajos de Montoya y Peláez (2013), Pérez (2012), Restrepo (2003), aludiendo a una propuesta de formación en la educación superior basada en la investigación o más específicamente investigación formativa entendida como una propuesta pedagógica y didáctica no solo limitada a los cursos

de metodología de la investigación sino para cualquier componente de formación curricular evidenciándose propósitos, estrategias y fines para alcanzar.

Segunda: Actores del proceso de formación investigativa

Aspectos como los paradigmas epistemológicos investigativos de los profesores, la concepción de estos sobre la docencia y la investigación, así como los sentidos y los significados tanto de profesores como de los estudiantes frente a la investigación, emergen en los documentos analizados.

En lo relacionado con la enseñanza de los paradigmas epistemológicos investigativos Fontaines, Medina y Camacho (2007) señalan la manera en que la inclinación de los profesores por alguno de estos puede terminar por propugnar un estilo de enseñanza basado en el dogmatismo y en el reduccionismo en el abordaje de la 'realidad'.

Comprendiendo el análisis anterior, Aldana (2012) propone dos modelos de enseñanza:

La epistemología moderna y postmoderna. La primera situada en el paradigma positivista, caracterizada por el dogmatismo y en el transmisionismo, dejando a un lado las concepciones del estudiante en la formación investigativa. Segundo, las epistemologías postmodernas en las cuales los profesores admiten la relatividad del conocimiento y, por tanto, asumen la importancia de las ideas del estudiante frente a la investigación estableciéndose así una relación colaborativa de aprendizaje entre el estudiante y el profesor.

Por otra parte Ruiz y Torres (2005) introducen el concepto de "índice de modernidad instrumental" definido como "acciones mentales deliberadas que utiliza

el docente en la toma de decisiones acerca de las operaciones, contenidos o acciones pedagógicas que son requeridas para promover el aprendizaje de la investigación” (2005, p. 21). Para ellos este índice puede clasificarse en tradicional y moderno, cuya diferencia se basa en el papel del estudiante en el proceso de enseñanza en la investigación; así este índice en el modelo tradicional tiene un papel pasivo mientras que en el moderno tanto profesores como estudiantes son actores protagonistas.

Cabe señalar dos aspectos frente al análisis planteado por los investigadores con relación a los paradigmas que sustentan la enseñanza en la investigación de los profesores. El primero, la perspectiva dicotómica (moderna/posmoderna y tradicional/moderna) desde la cual conciben la formación investigativa desconociendo que, en la práctica, los contextos históricos y sociales en los que se ha configurado la universidad y la formación docente se desenvuelven en una constante tensión entre lo tradicional, lo moderno y lo postmoderno de manera simultánea.

El segundo, referente al carácter instrumental que se le asigna a la pedagogía entendida como acción mecánica para alcanzar un fin.

Además frente a la relación entre docencia e investigación y su papel en la formación investigativa, desde finales del siglo anterior, se ha reconocido la importancia del vínculo entre un profesor investigador y la calidad del proceso de formación investigativa y, al mismo tiempo, la manera como la investigación se transforma en una mediación pedagógica para desarrollar dicho proceso formativo (Rodríguez, 2009; Ruiz y Torres, 2005; Parra, 2004; Campos, 2003).

Continuando la idea anterior el profesor se transforma en un actor clave para movilizar la investigación en la universidad como función misional, lo que requiere su actuación no solo en la producción de conocimiento con respecto a su práctica pedagógica sino también al objeto profesional en dónde está situada y, lo más importante, la apropiación de esos conocimientos en la formación investigativa tanto en la socialización de los resultados que ha alcanzado como en el involucramiento de estudiantes en estos procesos de investigación. Este requerimiento que se le hace al profesor complejiza su papel y, a su vez, convoca a las instituciones universitarias a generar mejores condiciones para que los profesores puedan desarrollar de una forma amplia cada una de estas funciones que potencian la posibilidad de construir universidades investigativas.

El abordaje de conceptos como los significados, las percepciones y la actitud en el caso específico de la cita anterior, han introducido el tema de la cultura científica. Esta discusión ha obligado a estudiar la manera como esta se configura en los estudiantes de pregrado y postgrado. Al respecto, las investigaciones revisadas indagan por diferentes aspectos que pueden potenciar o limitar el acceso a una cultura investigativa por parte de los estudiantes.

Tercera: Condiciones institucionales

Por último, se analizarán en este apartado las condiciones institucionales que inciden en los procesos de formación investigativa en la educación superior. En diferentes investigaciones que evalúan los indicadores de ciencia y tecnología en el mundo se ha evidenciado la escasa inversión de ALC (Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea), en comparación con Europa y Asia e incluso la desigualdad entre países del propio continente latinoamericano (BID, 2010). Si bien es indudable la importancia de este factor en el fortalecimiento de la formación

investigativa para las regiones, también es cierto que no se puede omitir el papel de las instituciones en estos procesos. Al respecto, Moreno comenta:

la meta de consolidar la investigación en una universidad es asunto en el que se tejen tanto elementos de nivel macro (políticas nacionales, condiciones de financiamiento, prioridades nacionales y regionales, etc.), como elementos de nivel micro (políticas institucionales, cualificación de los académicos, infraestructura de apoyo, programas de formación, etc.). (2011, p. 61).

Por otra parte, Serrano señala que una organización se configura en condiciones tiempo espaciales específicas las cuales influyen en los actores y grupos que la conforman, “entre la organización y el sujeto, la organización y el grupo, e incluso entre la organización y la institución existen determinaciones recíprocas pero también distancias y diferencias” (1997, p. 55). Por ello la importancia de construir sentidos colectivos para la formación investigativa en las instituciones de educación superior en ALC. En consecuencia la importancia de generar un trabajo colectivo con el Estado, la sociedad civil, para pensar programas y estrategias que respondan a las exigencias a las problemáticas actuales (Moreno, 1997).

2.3.7. Postgrado:

Autor: Peñaloza, Walter.

El postgrado no es solamente hacer estudios después de obtener el título de grado, no es solo acción temporal sino que tiene un significado profundo. En el postgrado hay que diferenciar cursillos propios de actualización, de ampliación de los temas de pregrado. Esos cursillos cortos de ampliación o de actualización siempre van a dar lugar a diplomas que se otorgan a los participantes; eso es una

parte sencilla del posgrado. La otra parte de programas de postgrado es que conduce a títulos, estos postgrados tienen un mínimo de duración, puede ser de dos hasta seis o siete ciclos al final de los que se obtiene un título o un grado; es un grado que tiene valor académico y éste es realmente el corazón del postgrado.

En el postgrado hay que diferenciar entre la especialización, la maestría y el grado más alto que es el doctorado.

AUTOR: Icfes (2002).

Los posgrados se conciben como procesos formativos que facilitan al profesional complementar su formación, haciéndolo apto para ejercer docencia, investigación o profundización de estudios sobre su tema de interés, y comprenden las especializaciones, maestrías y doctorados.

2.3.8. Maestría

Autor: Peñaloza, Walter.

La maestría tiene como objeto preparar investigadores, así como el doctorado tiene como objeto la investigación misma.

Investigar no es cualquier cosa, es enterarse de las cosas que han sido descubiertas por otras personas. Investigar es descubrir nuevas cosas o por lo menos prepararse para descubrirlas. La investigación no se reduce a dar simplemente los últimos conocimientos. Poner los conocimientos más recientes al alcance de las personas que están en una maestría no es investigar. Eso es información interesante, pero no investigación. La maestría aspira a que las personas que la siguen se conviertan en descubridoras de nuevos métodos, de nuevos conocimientos.

La investigación propiamente dicha es aquella que realizan los docentes y los estudiantes de doctorado y maestría, generalmente en grupos de investigación, con el propósito de generar conocimiento que llega a la comunidad académica, la cual decide su aceptación o no. Restrepo (2003) sintetiza las características de este tipo de investigación así: tiene un criterio metodológico, es decir, considera un método; la construcción de conocimiento es colectiva, a través de grupos de investigación; se da el sometimiento del método empleado y de los hallazgos de la investigación a la crítica y el debate a nivel nacional e internacional; se conforman líneas, programas y proyectos; se participa en redes de comunidades científicas; y se publican los productos de investigación.

2.3.9. Doctorado.

El Doctorado es el último y más importante nivel académico que confiere una universidad. La persona que obtiene este grado se le llama doctor. El título de doctor no necesariamente tiene que estar vinculado con la medicina; un doctor es aquel que ha realizado una tesis para doctorarse y recibir de esta manera la titulación universitaria más alta.

2.3.10. Percepción:

Etimológicamente, según Casares (1959), el término "percibir" proviene de la palabra latina "*percipere*" : "apoderarse de algo, recibir, percibir, sentir"; y del término también latino "*capere*": coger. Hay que citar también el término "apercepción" que tiene la misma raíz etimológica y que se define como: "preparar, avisar, advertir, caer en la cuenta".

El término "percepción" se remite al término "sensibilidad" y éste tiene los siguientes sinónimos presentados en tres grupos:

- "Perceptibilidad, perceptividad, intuición, agudeza, hiperestesia, sentido."
- "Conocimiento, sensación, impresión, percepción, imagen, representación, excitación."
- "Sentir, experimentar, percibir, notar, apreciar, advertir, observar, padecer, sufrir, entrar en, impresionarse."

La psicología moderna, dice Rainer Guski (1992:9), entiende la percepción como la acogida de información en el cerebro. Utiliza el concepto de información con la delimitación de informaciones para la actuación en el mundo. Con ello aclara que la percepción o, lo que es lo mismo, la recogida de información sobre el mundo sirve sobre todo al fin de poder orientarse en él, ver posibilidades de actuación.

Esta incorporación de las informaciones se dan con ayuda de los sistemas receptores, que son sistemas complejos con los cuales el ser humano se procura información. Aquí se mencionan la vieja división de los cinco sentidos: vista, olfato, gusto y tacto que procede de Aristóteles y que hoy ya no es satisfactoria. Al respecto, existen ya sistemas de distinción mucho más diferenciados y Guski se refiere a uno de los más conocidos, precisando que se debe al fisiólogo inglés Sherrington que se orienta por la posición y por la dirección que toman los elementos sensibles del cuerpo cuando actúan. El distingue entre interoceptores, propioceptores y exteroceptores. Los interoceptores son los que transmiten sensaciones orgánicas; los propioceptores, los que informan sobre la posición de las articulaciones, la tensión muscular, la postura del cuerpo, el movimiento lineal y de rotación del cuerpo y los exteroceptores son los que proporcionan informaciones sobre el entorno. Sherrington, mencionado por Guski, subdivide estos últimos, en contactoceptores que comprende los sentidos del tacto, gusto,

presión, contacto, temperatura y dolor; y los distancioceptores que son los sentidos de la vista, oído y olfato.

Ahora bien, al hablar de percepción, generalmente, se hace referencia a la actividad de los exteroceptores, y dentro de estos preferentemente a la actividad de los sentidos distancioceptores (vista y oído).

Klaus Holzkamp (Cit. por Guski, R; 1992:12) afirma que la percepción ha de entenderse desde el comienzo como un conocimiento sensible; por lo mismo, las teorías sobre la percepción son siempre teorías del conocimiento. Guski sostiene que la percepción desde un modo funcional: nos proporciona informaciones sobre la disposición del mundo en el que vivimos, sobre objetos, seres y posibilidades de actuación en el mismo. Y hemos aprendido que tales informaciones pueden sernos útiles más tarde.

Ronald H. Forgas (1996: 9) coincide con el concepto brindado por Guski cuando define la percepción como el proceso de extracción de información. Por lo tanto, sostiene que la atención debe dirigirse hacia la naturaleza del procesamiento de la información y que este proceso de extracción de información en la conducta adaptativa del hombre, le permite relacionar la percepción con el problema general del desarrollo cognoscitivo o del conocimiento para poder entender cabalmente la naturaleza de la recepción, adquisición, asimilación y uso del conocimiento. Así, la percepción se convierte en el proceso central para la adquisición del conocimiento y del uso que posteriormente pueda hacerse de él.

A partir de las definiciones presentadas, se puede concluir en que la percepción es el proceso de extracción de información (recojo de información)

que se hace del medio o entorno, mediante los sentidos de la vista y el oído que permiten adquirir conocimiento para, posteriormente, hacer uso de él

Ahora bien, las percepciones que los individuos tienen de sí mismos; la forma como se sienten acerca de sí mismos y sus capacidades es lo que se denomina autoconcepto. (Henson, K .; 2004:500).

Finalidades perceptivas diferenciadas

Una de las características fundamentales del concepto de percepción es la de no ofrecer como tal concepto ninguna diferenciación respecto de qué se apodera o se coge; es decir, se utiliza la palabra percepción como sinónimo de captación pero sin especificar qué es lo que se capta.

Si partimos de que la conducta psicológica se entiende como una conducta que significa adaptación al universo físico-químico, biológico y social que constituye el medio individual, se observa que existen usos de este concepto para cada una de aquellas finalidades adaptativas.

Percepción biológica

Una de las primeras acepciones del concepto de percepción es la que describe el condicionamiento como reaccionar aprendido o construido en base a las asociaciones que cada individuo puede haber sufrido. Tener afecto o miedo a un objeto o situación es un fenómeno de condicionamiento típico que implica una alteración biológica, normalmente referida en términos emocionales. La definición de Martens (1977) entra de lleno en este apartado:

"El estado de ansiedad ante la competición se define como la tendencia a *percibir* situaciones competitivas como amenazantes y a responder con sentimientos de aprensión o tensión"(pág. 23).

El condicionamiento clásico o pauloviano ha demostrado con claridad cómo los organismos pueden responder condicionadamente y con atracción o aversión a estímulos inicialmente neutros en función de sus emparejamientos con otros estímulos incondicionados placenteros o aversivos.

En este sentido, cuando se dice que se percibe una situación "como amenazante" se está describiendo la existencia de un condicionamiento aversivo en un individuo particular.

Llamar percepción a este reaccionar condicionado no contradice el lenguaje ordinario pero sí lo hace respecto del lenguaje científico psicológico. Sólo hay que pensar en el hecho elemental de que percibir "el peligro" no puede explicarse igual que percibir "el movimiento", lo que incluiríamos en el apartado siguiente.

Percepción física

Otra acepción del concepto de percepción va unida a la orientación respecto del comportamiento físico de los objetos y del propio cuerpo en el espacio y en el tiempo."El aspecto cualitativo de la percepción del jugador se inicia con la percepción de las constelaciones espaciales y con la percepción de los movimientos de la pelota y de los jugadores.

La percepción de la situación dinámica y espacial de las distancias, de los errores y de las velocidades de los objetos entra en estrecha relación con las situaciones cinestésicas del jugador" (Mahlo, 1981, pág. 45).

Esta es sólo una descripción –pero bastante sugerente- de un universo adaptativo diferenciado del anterior y del que vamos a ver a continuación.

Percepción social.

Una de las acepciones más relevantes del concepto de percepción es la que hace referencia a la valoración que un individuo hace de una determinada situación social y de su papel o posibilidades en ella.

La Psicología social ha enfatizado conceptos tales como "atribución", "representación", "autoconcepto", "autoimagen", "autoestima", "autoeficacia" y tantos otros que vienen a poner de manifiesto aquella valoración o captación que cada sujeto realiza en una situación de interacción social. Sólo refiriéndonos al ya clásico concepto de atribución de Heider, Munné (1989) afirma: "La teoría de la atribución se refiere a la *percepción* de la causalidad de la conducta social. Se basa en el análisis ingenuo de la acción. El hombre atribuye lo que ocurre en su ambiente a unos factores causantes determinados y esta explicación causal de las acciones -ya sean propias o de los otros- influye en su conducta en tanto que contribuye al significado de ésta y por lo mismo a su posible predicción y control." (pág. 193).

A ningún entrenador o educador se le escapa este significado de la percepción social y su utilidad para poder explicitar el hecho de que el rendimiento en la actividad física y deportiva depende de las atribuciones que cada sujeto realiza y, en general, de todo tipo de valoraciones de la situación y de sus posibilidades en ella.

Esta es una muestra:

"Tomar consciencia de sí mismo se define como la *percepción* y comprensión de los estados y de las acciones del atleta en relación directa con las exigencias del

ambiente" (Epuran, 1988, pág. 6). Como decíamos, este uso del concepto de percepción como toma de consciencia es de una gran relevancia en el entrenamiento y en el rendimiento deportivo; tanto es así que muy a menudo es este el sentido que sobresale y que mayoritariamente se refiere si se pide una definición de percepción.

No es necesario decir que estos tres usos del concepto de Percepción son legítimos. No obstante, creo que sería mucho más útil, por ser menos ambiguo, el uso del concepto percepción para referir sólo la adaptación o ajuste *físico*. Es decir, utilizar el concepto de Percepción para describir la orientación psicológica respecto del comportamiento físico que preside la vida de los organismos. He tratado este tema en otros lugares (Roca, 1990a, 1990b), remarcando el hecho de que este concepto podría englobar todo el universo del comportamiento motor, enfatizando el término *conducta perceptivomotriz*.

Otra alternativa consistiría en hablar de *Psicofísica* o de *Comportamiento Psicofísico*, a pesar de las connotaciones que esta palabra tiene respecto de la psicofísica clásica que fue y es una práctica experimental muy unida a determinados supuestos teóricos con los que no coincidimos. Salvando pues las connotaciones y diferencias, el concepto *Psicofísica* podría ser una buena descripción de lo que se ha querido definir tradicionalmente como Percepción sensorial o Percepción física.

Este es un tema que interesa fundamentalmente a los psicólogos pero, es evidente, interesa también a todos los científicos y técnicos centrados en el comportamiento humano. Por lo menos, para estar alerta respecto a las ambigüedades que subsisten.

Percepción: "La mente que coge o se apodera de cosas"

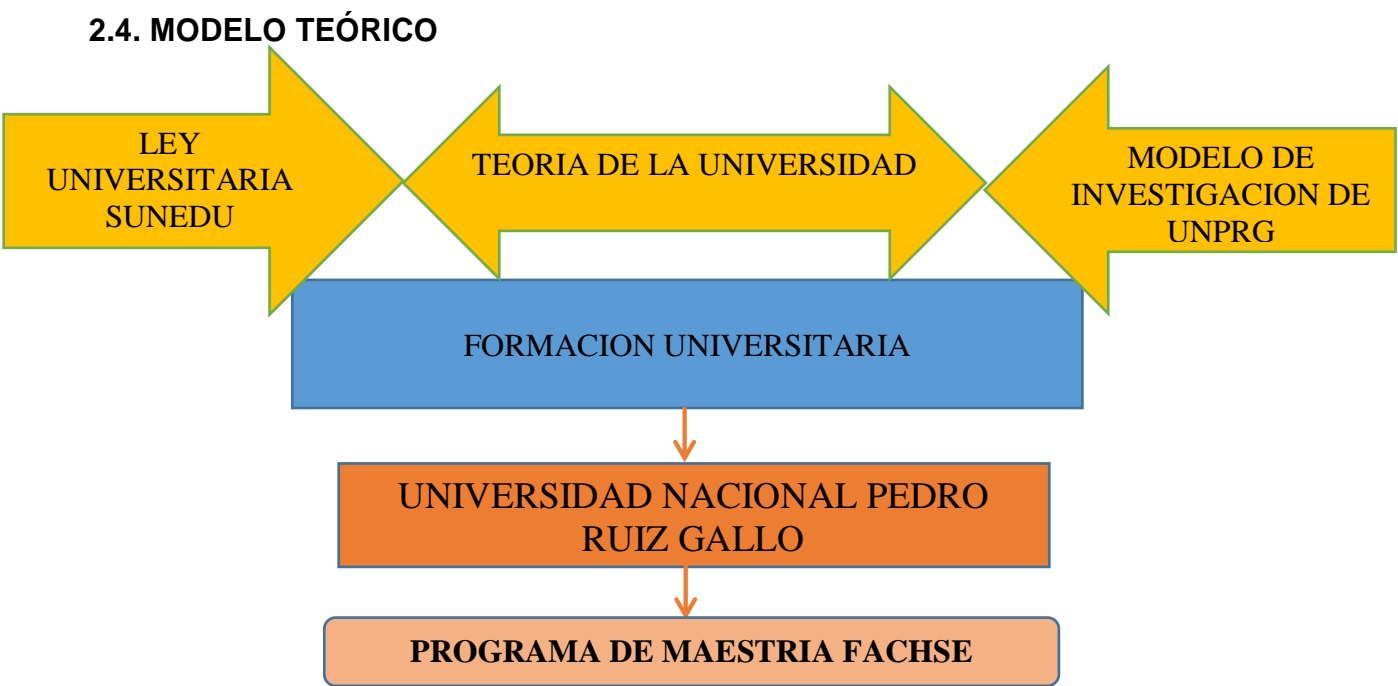
A la ambigüedad sobre las diferentes finalidades adaptativas respecto de las cuales se puede aplicar indistintamente el concepto de Percepción, hay que añadir una ambigüedad que se da en otro orden: en el de la teorización sobre qué es y en qué consiste el percibir.

La definición de percibir como "coger" o "apoderarse" de alguna cosa por parte de la mente es la más básica y la más extendida. Todo el mundo acepta fácilmente esta interpretación según la cual la mente es como un ordenador que recibe los datos sensoriales y los trata en una primera instancia, antes de procesarlos y tomar decisiones y ejecutarlas. La Percepción, tomando este símil, es la primera instancia o facultad psicológica. De hecho, esta manera aceptada y extendida de entender la percepción no ha variado demasiado respecto de las primeras formulaciones empiristas en las que se suponía que las impresiones sensoriales llegaban a la mente en forma de sensaciones y que las percepciones eran elaboraciones primarias fruto del mecanismo de asociación.

Esta manera de pensar ha comportado muchos problemas a los psicólogos ya que han tenido que preocuparse buscando en qué lugar estaba aquella facultad y dónde operaba, en la mente, este tratamiento primario de los datos sensoriales. Evidentemente se ha supuesto que se encontraba, sin poder decir cómo y de qué manera, en el cerebro: de hecho, gran parte de la historia de la psicología se ha centrado en encontrar el lugar en que se encuentra la mente con los mecanismos correspondientes.

Hay que decir, para empezar, que la mente no se encuentra en ningún lugar puesto que se trata de un comportamiento; es como la gravedad o como la vida que son comportamientos diferenciados en los que se encuentra organizada la naturaleza -pongo estas afirmaciones como un reclamo y como una referencia de lo que ha de ser mi conclusión en este apartado.

De momento vamos a revisar lo que ha sucedido con el intento de reducir la mente a un puro producto de poner la mente dentro del cerebro o de hablar de la mente como si fuese una cosa. El resultado de este trabajo ingente se resume en dos líneas de interpretación; o bien se reduce el comportamiento psicológico de percibir a un fenómeno meramente biológico y se afirma textualmente que percibir es un comportamiento neurofisiológico, o bien se habla de la mente como una realidad fantasmagórica que opera en el interior de las personas; en este caso, como en el anterior, el cerebro aparece como el órgano que ejecuta la percepción y -normalmente- con un modelo o símil mecanicista.



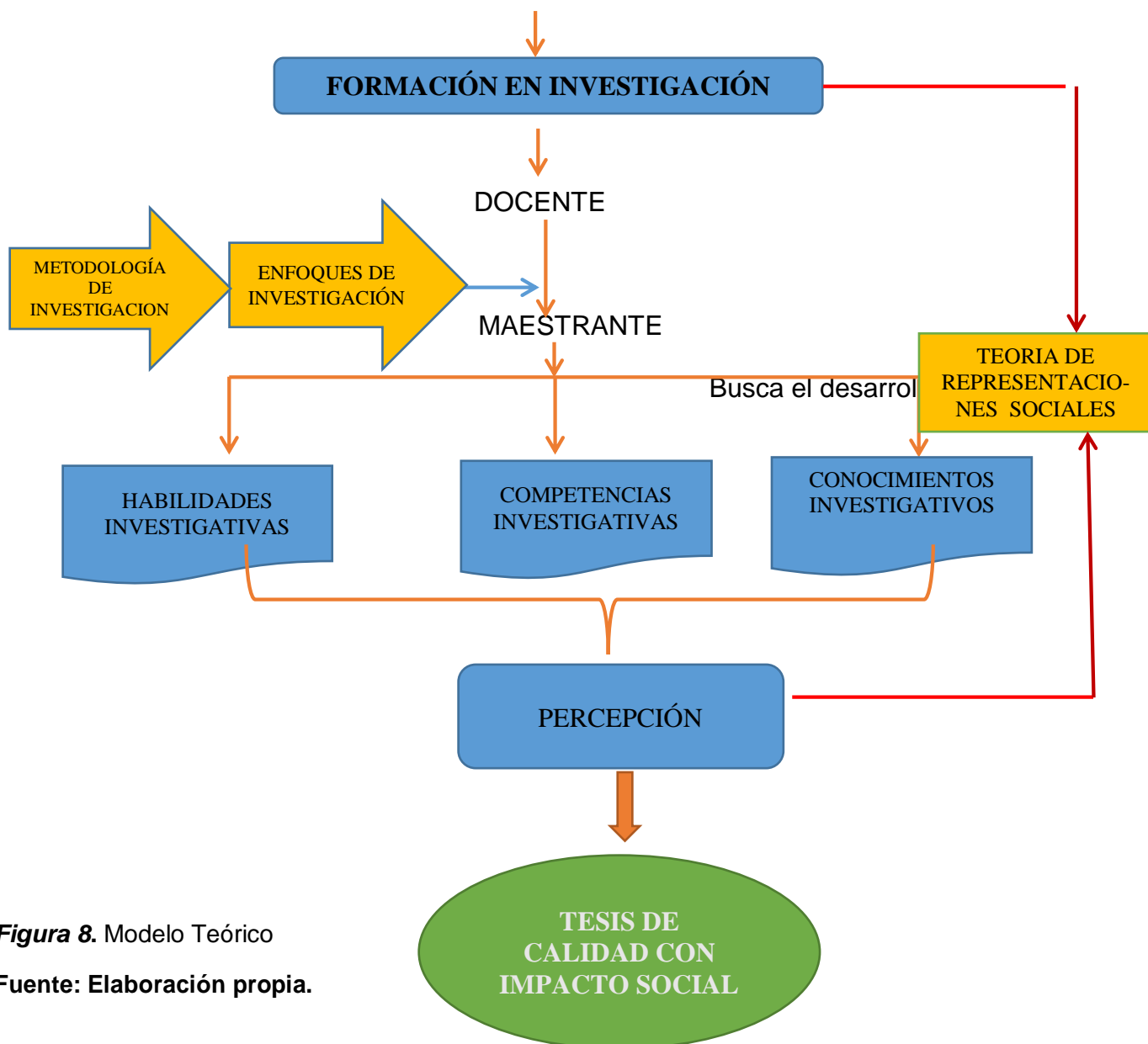


Figura 8. Modelo Teórico
Fuente: Elaboración propia.

La Universidad alude a la institución de enseñanza superior que otorga grados académicos y que sugiere una comunidad de profesores y académicos, tal es el caso de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo que sustenta su funcionamiento y formación universitaria en la Teoría de la Universidad de Tunnerman, que define a la Univeridad como una institución cultural y científica por excelencia creada por el hombre, que la hace el centro de múltiples investigaciones, debates y propuestas, asimismo la Ley Universitaria rige su funcionamiento y con su propio Modelo de Investigación (manejo metodológico, guía que soporta un proceso investigativo o estructura teórica del proceso investigativo)

Según el Art 217 de la Ley Universitaria la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación ofrece Maestrías y Doctorados, en este contexto dicha Escuela, todavía no implementa una propuesta curricular de formación investigativa que fomente las habilidades investigativas en los estudiantes.

Cada docente aplica diferentes enfoques y su propia Metodología de Investigación de acuerdo a su propia formación académica, no existe un modelo de formación investigativa con un currículo integrado y unificado, ofreciendo diseños y procesos curriculares dispersos, unidimensionales y asistémicos con deficiente nivel investigativo y no se aplica el componente transversal investigativo durante el desarrollo del Plan de Estudios. Aunado a la indefinición de líneas matrices y operativas de investigación que sean viables y pragmáticas. Sobre todo ausencia de políticas claras y de líneas prioritarias de investigación en el postgrado, en donde cada alumno selecciona un tema de investigación más en función a intereses personales y sus posibilidades reales para realizar el trabajo de investigación.

Los estudios de maestría tiene como objeto preparar investigadores, el estudiante de maestría aspira a convertirse en descubridor de nuevos métodos, de nuevos conocimientos y adquirir habilidades, competencias y competencias investigativas, según Moscovici autor de la Teoría de Representaciones Sociales, la Representación Social es una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos, son sistemas cognitivos con una lógica y enunciado propio, dentro de los que encontramos estereotipos, creencias y afirmaciones o valores que ayudan a las personas a orientarse y dominar su medio social.

Esta teoría establece una forma de pensamiento social o colectivo mediante el cual los individuos obtienen cierta percepción de la realidad y actúa con relación

a ella. Cabe indicar que existen una serie de factores que interviene en el desarrollo de la Tesis, tal como las experiencias previas de investigación en el pregrado y el poco impulso de la investigación en el pregrado las que generan una serie de percepciones y produce en los estudiantes ciertas actitudes y disposición positiva o negativa hacia el proceso de investigación y la elaboración de la Tesis. La actitud es un eje de las Representaciones Sociales, así como la Información que se recibe la cual debe ser de calidad y mediante de medios adecuados de acceso a la información para generar un campo de representación en donde se ordene y jerarquice los elementos que configuran el contenido del mismo haciendo del proceso de elaboración de la tesis un proceso no tan complejo y de fácil elaboración por parte de los alumnos, lo que conllevará a la culminación de la Maestría con Tesis culminada y sustentada.

Esta Investigación plantea una serie de lineamientos basados en el enfoque Constructivista propuestos que servirán como referente para su aplicación en los estudios de (Maestría), cuyo propósito será mejorar el proceso formativo en investigación. El constructivismo postula la existencia y la prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, de su sujeto cognitivo aportante, que claramente se basa a través de su labor constructiva que le ofrece su entorno, asimismo surge de la inquietud de introducir en la formación académica nuevos esquemas y modelos de enseñanza, que hasta el momento es inexistente en las aulas de clase de Maestría.

CAPÍTULO III.

RESULTADOS Y

DISCUSIÓN

3.1 ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS O DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS:

3.1.1 CON RESPECTO A LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN INVESTIGACIÓN EN LA MAESTRÍA EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA:

En este punto se dará una explicación con respecto a las características de los estudiantes de Maestría, datos que fueron recolectados a través de un cuestionario.

a. Perfil Demográfico:

La investigación tiene como contexto social a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación perteneciente a la región de Lambayeque, a continuación se presenta la figura N°8 delimitando el contexto social del proyecto de investigación.



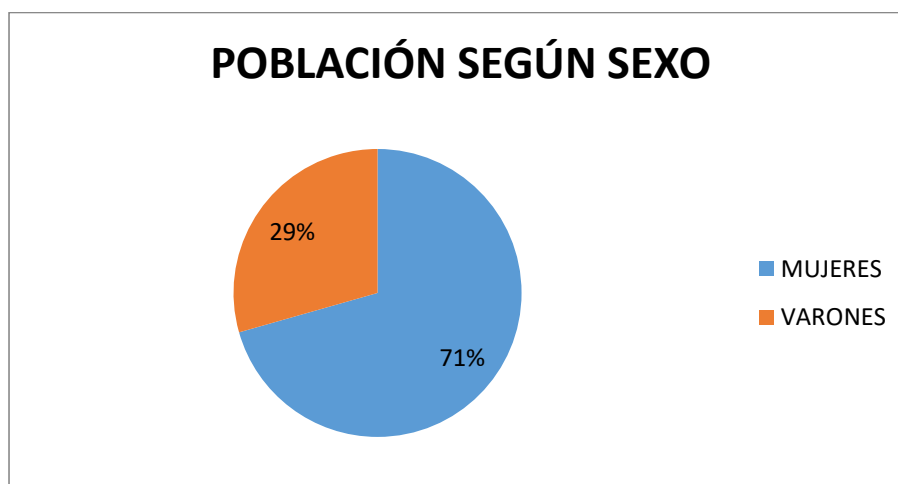
Figura 8. Área de influencia del proyecto de investigación.

Fuente: Guillermo Romero usuario HUHSUNQU.

La Maestría en Docencia y Gestión Universitaria de la Promoción 2015-II Unidad de Estudio de la presente investigación, se dio inicio el 16 de mayo del 2015 con 43 alumnos de diferentes carreras profesionales (Educación, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Salud, e Ingenierías) y culminó con 35 alumnos, dicha Maestría forma parte de las menciones incluidas en el Programa de Maestrías en Ciencias de la Educación desarrolladas por la Unidad de Postgrado de la Facultad de Ciencias Históricas, Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, la que actualmente dicta Maestrías en Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Psicología y tuvo una duración de un año.

b. Población y género:

Figura 9. Población según Sexo



Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría.2015-II

De los maestrantes en estudio 24 eran mujeres y 10 varones, prevaleciendo el sexo femenino entre los estudiantes, dicha información se muestra en la figura N° 09 de porcentajes de la población según sexo.

c. **Edades:**

La población de los maestrantes según rango de edad se muestra en la siguiente tabla.

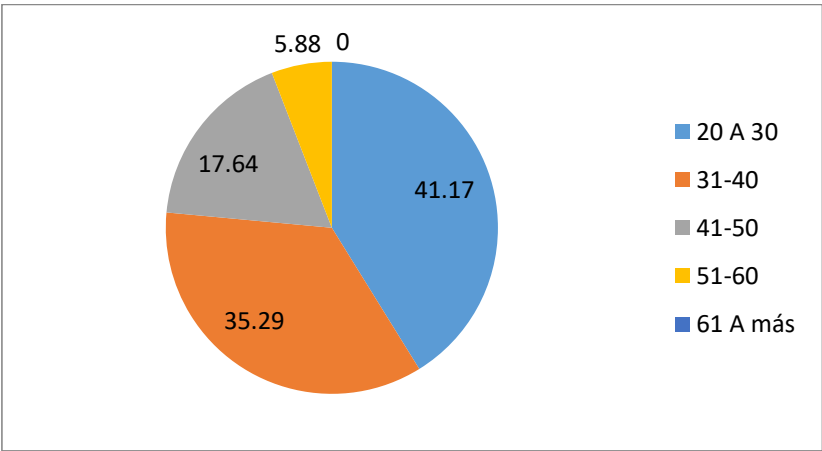
Tabla 3. *Población según edad.*

POBLACIÓN SEGÚN EDAD	TOTAL	PORCENTAJE
Población de 20 a 30 años	14	41.17%
Población de 31 a 40 años	12	35.29%
Población de 41 a 50 años	6	17.64%
Población de 51 a 60 años	2	5.88%
Población de 61 a más años	0	0
TOTAL	34	100%

Fuente: Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015- II

La población según el rango de edades se muestra en la siguiente figura:

Figura 10. Rango de edades.



Fuente: Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

Se puede observar de acuerdo a los resultados, que las edades de los maestrantes en el rango de edad de 20 a 30 años es de un 41.17%, seguido de un porcentaje

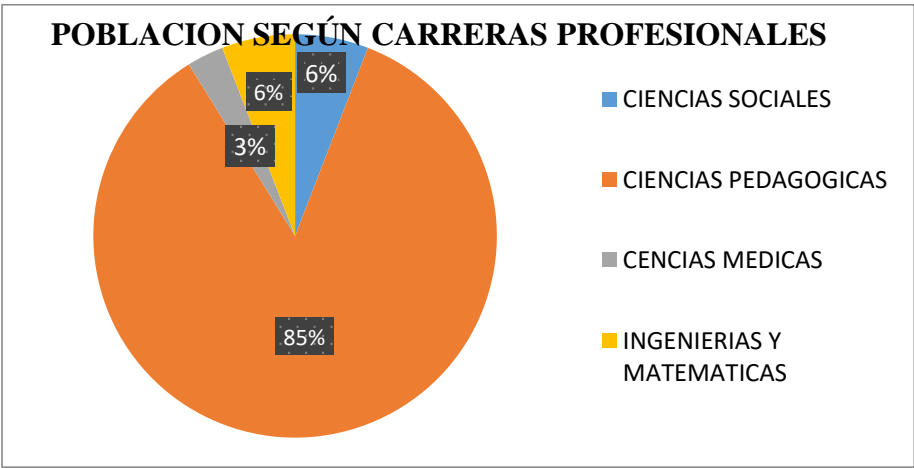
de 35.29% en el rango de 31 a 40 años, el 17.64% lo constituye el rango de 41-50 años y el 5.88% se encuentra en el rango de 51 a 60 años.

d. Carreras Profesionales de los estudiantes:

Con relación a las profesiones de los estudiantes de Maestría de Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria de la Escuela de Postgrado de la FACSHE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, del período lectivo 2015-II, el 5.88% eran profesionales de las Ciencias Sociales, el 85.29% de Ciencias Pedagógicas, el 2.94% de las Ciencias Médicas y el 5.88% correspondía a Ingenierías y Matemáticas.

Se muestra la figura N° 12 de los porcentajes de los alumnos de Maestría según las carreras profesionales.

Figura 12. Población según Carreras Profesionales.



Fuente: Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015- II

e. Sobre el Diseño Curricular de la Maestría:

Tabla 4. Asignaturas de la Maestría según nivel de vinculación con la formación investigativa.

	PEDAGOGIA Y DIDACTICA		DIRECCION ESTRATEGICA		TIC EN EL PROCESO DE GESTION ESCOLAR		METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA		TALLER DE INVESTIGACION		GESTION CURRICULAR		EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA		INNOVACION EDUCATIVA		PLANEAMIENTO Y GESTION DE LA EDUCACION		SEMINARIO DE LA INVESTIGACION	
ESCALA DE PUNTUACION	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	4	11,76	4	11.76	2	5.88	2	5.88	2	5.88	2	5.88	4	11.76	2	5.88	2	5.88	2	5.88
1	6	17,65	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	10	29.41	0	0.0	2	5.88	2	5.88	0	0.0
2	4	11,76	10	29.41	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	10	29.41	2	5.88	4	11.76	0	0.0
3	12	35,29	12	35.29	8	23.53	8	23.53	8	23.53	18	52.94	10	29.41	18	52.94	14	41.18	8	23.53
4	4	11,76	6	17.65	10	29.41	10	29.41	4	11.76	2	5.88	6	17.65	6	17.65	6	17.65	6	17.65
5	4	11,76	2	5.88	14	41.18	14	41.18	20	58.82	2	5.88	4	11.76	4	11.76	6	17.65	18	52.94
TOTAL	34	100	34	100	34	100	34	100	34	100	34	100	34	100	34	100	34	100	34	100

Fuente: Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015- II

De acuerdo a los resultados obtenidos con relación a los 10 cursos llevados durante la Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria, los cursos que han tenido un mayor nivel de vinculación en la formación como investigador, en la escala 5 de total acuerdo tenemos los cursos de Metodología de Investigación con un 41.18% , Taller de Investigación con un 58.82%, Seminario de Investigación con un 52.94% y TICS en el Proceso de Gestión Escolar con un 29.41%, mientras que en la escala 3 ni de acuerdo ni es desacuerdo los cursos de Pedagogía y Didáctica con un 35.29%, Dirección Estratégica con un 35.29% , Gestión Curricular con un 52.94 % , Evaluación y Acreditación Universitaria con un 29.41%, Innovación Educativa con un 41.18% y Planeamiento y Gestión de la Educación con un 41.18% estuvieron vinculados

con la labor investigativa , con lo que se concluye que en solo 4 cursos de los 10 se les vinculó con formación Investigativa, en la mayoría de ellos el elemento investigador no fue desarrollado en gran medida. Con ello queda reflejado que no se ha cumplido con el principal objetivo por el cual se desarrolla una Maestría que es el desarrollo de competencia investigativa que le permitan al maestrante adquirir autonomía y capacidad de generar conocimientos y/o formular propuestas de intervención en el ámbito de su desarrollo profesional, quedando reflejado en que el componente transversal no fue aplicado en gran medida durante el desarrollo del Programa de Maestría.

f. Sobre las Etapas para motivar la elección del tema de Investigacion durante la Maestría:

Asimismo se tomó la información de los maestrantes con respecto al Semestre en que se debe motivar a la elección del Tema de Investigación para poder profundizar sobre este, durante la ejecución de la Maestría.

Tabla 5. *Etapas de la Maestría en que se debe motivar a los Maestrantes en la elección del tema de Investigación.*

SEMESTRES ACADÉMICOS	N	%
I SEMESTRE	28	82,35
II SEMESTRE	6	17,65
TOTAL	34	100

Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

De acuerdo a los datos recolectados los estudiantes de Maestría el 82.35 % consideran que es durante el I semestre de estudios en donde se debe motivar en la elección del tema de Investigación y solo el 17.65% manifiesta en el II Semestre, con el objetivo de que cada docente pueda retroalimentar la formación investigativa y lograr el producto final de la Maestría que es la elaboración de Tesis

de Postgrado, sin embargo los maestrantes también manifestaron que existe el inconveniente en que cada docente tiene su propio criterio de investigación y metodología lo que causa gran confusión al momento de proceder a plantear su situación problemática y elaborar su proyecto de investigación lo que dificulta finalmente la elaboración del producto final de la Maestría que es la Tesis.

g. Sobre la Capacitación de los Docentes:

Tabla 6. *Capacitación y Perfeccionamiento de los Docentes de Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria.*

ESCALA DE MEDICIÓN	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dominio Técnico Metodológico de la Investigación	6	17,65	3	17,65	6	17,65	4	11,76	12	35,29
Facilitador del Aprendizaje /Propiciador de un Clima de confianza /Poseedor de Habilidades Comunicativas	6	17,65	8	23,53	4	11,76	8	23,53	6	17,65
Supervisor continuo del Trabajo de Investigación/ Evaluador bajo Indicadores que reflejen la adquisicion de Habilidades Investigativas	4	11.76	4	11,76	8	23,53	8	23,53	10	29,41
Enmarcar las actividades Investigadoras en Programas, temas Prioritarios, de la propia Universidad o espacios afines de Formación Superior	12	35,29	4	11,76	10	29,41	8	23,53	0	0,00
Estimula la reflexión compartida de los Temas de Investigación, /Gestor de un mayor trabajo de Interacción /Potencia la Participación y colaboración de los compañeros y/o colaboradores.	6	17,65	12	35,29	6	17,65	6	17,65	6	17,65
	34	100	34	100	34	100	34	100	34	100

Fuente:.. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

De acuerdo a los datos recolectados según la escala de medición de LICKER, en la escala de medición 1 totalmente en desacuerdo los docentes con un 35.29% enmarcan las actividades investigadoras en programas, temas prioritarios, de la propia universidad o espacios afines de formación superior, en escala 2 de

desacuerdo el docente estimula la reflexión compartida de los temas de investigación/gestor de un mayor trabajo de interaccion/potencia la participación y colaboración de los compañeros y/o colaboradores en un 35.29%, en escala 3 ni de acuerdo, ni en desacuerdo el docente es supervisor continuo del trabajo de investigación/ evaluador bajo indicadores que reflejen la adquisición de habilidades investigativas con un 23.53% y en escala 5 de total acuerdo en un 35.29% existe dominio técnico metodológico de la investigación.

h. Sobre los Productos Acreditables:

Tabla 7. *Pertinencia de 1os Productos Acreditables de los Cursos en cuanto a brindar Herramientas que contribuyan en la Formación Investigativa.*

ESCALA DE PUNTUACION	N	%
1	4	11,76
2	14	41,18
3	10	29,41
4	4	11,76
5	2	5,88
TOTAL	34	100

Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

Con respecto a los Productos Acreditables de los cursos si han resultado pertinente en cuanto a brindar herramientas que contribuyan en la formación investigativa, según los datos recabados de los maestrantes el 41.18% manifiesta estar en desacuerdo, el 29.41% no está de acuerdo ni en desacuerdo, el 11.76% está de acuerdo y solo el 5.88% está totalmente de acuerdo.

i. Sobre la Capacitación de los Estudiantes:

Tabla 8. *Experiencia Investigativa de los Estudiantes de Maestría*

		CANTIDAD	PORCENTAJE
1	Proyecto de Tesis de Pregrado	12	35.29
2	Proyectos de Investigación ligados a mi Área Laboral	4	11.76
3	Ninguna Experiencia	18	52.94
	TOTAL	34	100,00

Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

Al observar los resultados con respecto a formación investigativa en pregrado se puede comprobar que el 52.94% no tiene experiencia investigativa en pregrado porque realizaron cursos de titulación para obtener su licenciatura, el 11.76% han realizado proyectos en su área laboral y solo el 35.29 % realizó Tesis en el Pregrado, debemos tener en cuenta que un elemento importante en los maestrantes es la experiencia previa con la investigación en el Pregrado, siendo este elemento una gran posibilidad de cerrar la brecha del conocimiento, la investigación en Pregrado brinda la materia prima para que el mismo estudiante logre formular preguntas de investigación, realice observaciones y finalmente pueda ser capaz de generar nuevos conocimientos.

3.1.2 CON RESPECTO A LAS PERCEPCIONES SOBRE INVESTIGACIÓN Y LA ELABORACIÓN DE LA TESIS EN LOS ESTUDIANTES DE POSTGRADO DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO DE LAMBAYEQUE -2015 II.

a. Sobre la contribución de la Maestría:

Tabla 9. *Percepción sobre la contribución de la maestría en la formación investigativa del maestrante de Docencia y Gestión Universitaria 2015- II.*

ESCALA DE PERCEPCIÓN	N	%
1	2	5,88
2	6	17,65
3	14	58.82
4	1	11.76
5	2	5,88
TOTAL	34	100

Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

De lo hallado, solo el 5.88% de maestrantes tiene una escala 5 de percepción alta de que la preparación recibida en la Maestría ha contribuido en la Formación Investigativa, en escala 4 de acuerdo de percepción un 11.76% , mientras que en escala 3 un 58.82% percibe no estar de acuerdo ni en desacuerdo, el 17.65% está en desacuerdo y el 5.88% tiene una percepción baja .

En el ámbito educativo, la transversalidad se refiere a una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de los estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados, por lo que de acuerdo a los resultados encontrados podemos afirmar que la estrategia curricular transversal planteada durante la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria no fue implementada en su totalidad ya que solo un 5.88% de maestrantes tiene una alta percepción de que la Maestría ha contribuido con el desarrollo investigativo.

b. Sobre el desempeño docente:

Tabla 10 . *Percepción sobre el desempeño docente y su contribución a la maestría en la formación investigativa.*

ESCALA DE PERCEPCIÓN	N	%
1	2	5,88
2	6	17,65
3	14	41,18
4	10	29,41
5	2	5,88
TOTAL	34	100

Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

Al observar los resultados con respecto al desempeño docente y su contribución a la investigación podemos afirmar que solo el 29.41% de los maestrantes se ubica en la escala 4 de percepción sobre el desempeño docente y su contribución en la formación investigativa en la Maestría, al igual que solo un 5.88% tiene un total acuerdo escala 5, mientras que el 41.18% de maestrantes se encuentra en la escala 3 indicando una baja

percepción , un 17.65% en escala 2 y el 5.88% en escala 1 de total desacuerdo, lo que expresa que los estudiantes tienen una baja percepción del desempeño docente en la contribución en la formación investigativa en la Maestría.

c. **Sobre las etapas del Proyecto de investigación:**

Tabla 11. *Percepción sobre las etapas del proyecto de investigación*

ETAPAS DE LA INVESTIGACION	N	%
Elección del tema	12	35.29
Identificación del problema	2	5.88
Elección del tema e Identificación del problema	4	11.76
Elección del tema y Objeto investigación, objetivos y el campo de acción	2	5.88
Objeto de la investigación, objetivos y el campo de acción	6	17.65
Marco Teórico	4	11.76
Marco metodológico	2	5.88
Marco teórico y -Marco metodológico	2	5.88
TOTAL	34	100

Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

De lo hallado, se aprecia que de las etapas de la Investigación que el estudiante percibe con mayor inconveniente es la Elección del Tema con un 35.69% , seguido con un 7.65% con respecto a la definición del Objeto de la investigación, los objetivos y el campo de acción , seguido con un mismo orden de prioridad de un 11.76% la Elección del tema e Identificación del problema y el Marco Teórico. Esto nos indica que el estudiante ha tenido escasas oportunidades de contactar con el proceso de investigación a través de informes y comunicaciones que traten

de conocimientos en estado naciente (trabajos de investigación) ni con material que exponga cómo se llegó a los conocimientos disponibles (las investigaciones que se realizaron).

d. Sobre las Facilidades de capacitación de la Escuela de Postgrado:

Tabla 12. *Percepción sobre las facilidades de capacitación por parte de postgrado a través de foros externos, regionales, nacionales y/o internacionales en el desarrollo de la formación como investigador.*

ESCALA DE PERCEPCIÓN	N	%
NO	30	88,24
SI	4	11,76
TOTAL	34	100

Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

De lo hallado, se aprecia que el 88.24% de los maestrantes expresa que la Escuela de Postgrado de FACHSE no brindó las facilidades de capacitación , por lo que percibe una baja percepción con respecto a la influencia de la capacitación en la formación como investigador y solo el 11.76% tiene alta percepción con respecto a la formación investigativa a través de capacitaciones .

e. **Sobre los factores que obstaculizan el proceso de investigación en la elaboración de tu Tesis.**

Tabla 13. *Percepción sobre los factores que obstaculizan el proceso de investigación en la elaboración de la tesis.*

ORDEN DE IMPACTO	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Falta de tiempo	8	23.53	2	5.88	3	8.82	4	11.76	14	41.18
Poco o ningun financiamiento	6	17.65	12	35.29	8	23.53	6	17.65	2	5.88
No contar con ningun dominio tecnico metodologico de la investigacion	6	17.65	6	17.65	9	26.47	6	17.65	10	29.41
La unidad de postgrado no facilita una adecuada infraestructura que facilite la investigación	6	17.65	4	11.76	4	11.76	12	35.29	8	23.531
No disponibilidad de un asesor de tesis en cuanto a horarios que se adecuen a mis condiciones de tiempo para una mayor y mejor atencion personalizada	4	11.76	10	29.41	10	29.41	6	17.65	4	11.76
	34	100	34	100	34	100	34	100	34	100

Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

La posibilidad de que un estudiante complete satisfactoriamente sus estudios de postgrado a través de la elaboración y sustentación de la Tesis de Postgrado depende de un conjunto de factores personales e institucionales que son percibidos por los maestrantes y se pueden apreciar en el siguiente cuadro de resultados en primer lugar en orden de impacto 5 se puede apreciar que el estudiante percibe la falta de tiempo con un 41.18% como el factor de mayor impacto en el desarrollo de su elaboración de la Tesis, así como el no contar con ningún dominio técnico metodológico de la investigación con un 29.41% , seguido en el nivel 4 de impacto con un 35.29 %, que la unidad de postgrado no facilita una adecuada infraestructura que facilite la investigación , en el nivel 3 con un 29.41% la no disponibilidad de una asesor en cuanto a horarios que se adecuen a

las condiciones de tiempo para una atención mayor y mejor atención personalizada, en la escala 2 de menor impacto se encuentra el poco o ningún financiamiento con un 35.29%.

f. Sobre la Infraestructura del Programa como apoyo para la investigación.

Tabla 14. *Percepción sobre la infraestructura del programa como apoyo para la investigación en los estudiantes de maestría de docencia y gestión universitaria*

	CONDICION	CANTIDAD	PORCENTAJE
1	Muy bueno	0	0.00
2	Bueno	4	11.76
3	Regular	26	76.47
4	Malo	4	11.76
	TOTAL	34	100

Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

De los resultados se puede apreciar que los estudiantes de Maestría percibe un estado regular con un 76.47% la infraestructura del Programa como apoyo para la investigación, un 11.76% lo percibe como malo y el mismo porcentaje lo califica de bueno, ninguno de los maestrantes lo percibe como muy bueno.

g. Sobre el Trabajo de Investigación que viene realizando.

Tabla 15. *Percepción sobre el trabajo de investigación que viene realizando durante la Maestría de Docencia y Gestión Universitaria*

PERCEPCION DEL PROCESO	N	%
Una oportunidad para mejorar mis habilidades investigativas	26	76,47
Un trabajo difícil, porque no me siento capacitado	3	8.82
Un trabajo que me produce estrés, ansiedad	3	8.82
Un trabajo que solo me sirve para graduarme	2	5.88
TOTAL	34	100

Fuente:. Cuestionario de estudiantes de Maestría 2015-II

De lo hallado, se aprecia que a pesar de la serie de factores que influyen en el proceso de investigación, el 76.47% de los maestrantes percibe a la investigación que viene realizando como una oportunidad para mejorar sus habilidades investigativas, el 8.82% lo percibe como un trabajo que le produce estrés y ansiedad, con un mismo porcentaje de 8.82% lo percibe como un trabajo difícil porque siente que no está capacitado y solo un 5.88% lo percibe como un trabajo que solo sirve para graduarse, lo que nos refleja el gran interés de los maestrantes de profundizar en la investigación y mejorar sus habilidades investigativas.

3.2. LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CON UN ENFOQUE PERTINENTE EN INVESTIGACIÓN PARA MODIFICAR LAS PERCEPCIONES DE LOS INVESTIGADORES.

a. Descripción General:

Las Instituciones de Educación Superior requieren de una profunda revisión de sus actividades en la formación investigativa y en los procesos de capacitación con respecto a la configuración del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A raíz de los hallazgos hallados de este estudio, se elaboró una serie de Lineamientos Curriculares para la elaboración de una propuesta con respecto a la formación académica investigativa, el mismo que se presenta con la finalidad de que sirva de guía para su aplicación en el desarrollo de los contenidos en los estudios de Maestría y para la mejora de las condiciones institucionales de la Escuela de Postgrado, asimismo fortalecer y configurar procesos de enseñanza aprendizaje innovadores en investigación, el cual servirá como referente o como material de discusión.

b. Propósito:

- Diseñar Lineamientos Curriculares para la elaboración de una propuesta de formación académica investigativa basado en un enfoque constructivista para el programa de Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia y Gestión Universitaria.

- Identificar un conjunto de estrategias de enseñanza bajo un enfoque constructivista que permita un buen desempeño del docente en el aula.
- Facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje para maximizar el desarrollo de la investigación.

c. Fundamentación Teórica

Los Lineamientos propuestos servirán como referente para su aplicación en los estudios de Postgrado (Maestría), cuyo propósito será mejorar el proceso formativo en investigación. De unos años para acá el constructivismo ha comenzado a tener mucho auge en el medio educativo viéndose instituciones hacia este modelo, dejando un poco el convencionalismo con el que se ha enseñado y evaluado a lo largo de la historia.

Al mejorarse las estrategias didácticas, se tendría un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual potenciaría la formación investigativa y el quehacer pedagógico. Hoy más que nunca se tiene que recurrir a los diversos recursos y procedimientos prácticos de su experiencia para ir gradual y progresivamente pasando de una enseñanza verbalista y conceptual a otra más concreta y efectiva del quehacer científico. Al estudiante de Postgrado más que hablarle de ciencia, hay que enseñarle a hacer ciencia, lo que mejores resultados está dando no solo es la enseñanza basada en definiciones ni en conceptos, sino la enseñanza basada en la ejecución de operaciones.

Por consiguiente se puede decir que, el constructivismo manifiesta que el aprendizaje es activo, donde ahora todo está centralizado en el papel activo pero del estudiante, y el docente es visto como un orientador o guía de los procesos formativos, esto le permite al estudiante ser el propio constructor de su

conocimiento, y lo logra mediante esquemas y experiencias vividas, asimismo permitirá a los alumnos desarrollar habilidades investigativas para que aprenda a construir los saberes de su grupo cultural. A través de estas habilidades el alumno aprenderá a participar y desarrollar una actividad mental constructiva, rechazando la concepción del alumno como mero receptor y es el alumno el responsable de propio proceso de aprendizaje.

De ahí nace uno de los principales aportes que hace el constructivismo en la propuesta de formación dirigida a la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, como a la nueva práctica educativa, ya que marca la pauta para el trabajo colaborativo entre los estudiantes, donde propone que desde la misma clase se dé un ambiente de trabajo en equipo, y así sean orientados los trabajos en clase, esto permite que el aprendizaje se produzca de una forma más eficaz debido a que promueve la interacción y la comunicación sobre el desarrollo del curso y lo que contiene, puesto que los estudiantes pueden opinar, dar ideas, sugerir cambios y mejoras para su proceso de enseñanza – aprendizaje y su proceso de evaluación.

La teoría referencial del trabajo de investigación está sustentado en el enfoque constructivista, que postula la existencia y la prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, de su sujeto cognitivo aportante, que claramente se basa a través de su labor constructiva que le ofrece su entorno, asimismo surge de la inquietud de introducir en la formación académica nuevos esquemas y modelos de enseñanza, que hasta el momento es inexistente en las aulas de clase de Maestría, ya que como egresada de Maestría existe la preocupación con respecto a la formación académica investigativa, la cual no solo debe restringirse

a transmitir información, sino que es más fecunda y da mejores resultados la enseñanza de la investigación que tiene como referente las prácticas concretas y los procesos efectivos manifestados durante la generación real de conocimiento.

Esto indica una posición más activa del estudiante, donde no solamente se limita a escuchar lo que el profesor le está enseñando, sino que el estudiante adquiere una posición más participativa, y esto rompe el viejo paradigma de las clases magistrales, dándole paso a las nuevas metodologías que se proponen desde el constructivismo, con estrategias de enseñanza y evaluación como del aprendizaje basados en casos, en proyectos, en problemas y las dinámicas grupales.

Esto implica un reto para el Programa de Maestría, debido a que es un cambio de paradigma no solo para el estudiante que viene con un modelo de educación tradicional desde la enseñanza impartida desde la básica primaria, sino para los docentes los cuales ya deben recurrir a estrategias diferentes.

Una vez definido la fundamentación, se procederá a desarrollar en el apartado siguiente los lineamientos con respecto a la formación investigativa.

d. Lineamientos con respecto a la formación investigativa:

Se presentan los lineamientos para reestructurar los currículos de Formación en la Maestría y como material de discusión.

1. Con respecto a las edades de los alumnos que acceden a estudios de Postgrado se puede observar que cada vez es la población más joven la que realiza dichos estudios, ante estos tiempos de cambios vertiginosos, producto de la globalización; la tecnología de punta agresiva en la competencia; la población

joven debe seguir capacitándose para mantenerse al día, con conocimientos actualizados, cabe indicar que hemos pasado al vértigo de la exigencia por el conocimiento, debiendo retomar el hábito de la investigación profunda por el gran atractivo que descubrimos, por lo que se propone en la formación académica investigativa vincular el pregrado con el postgrado y complementarse con la docencia, para fortalecer la investigación en el pregrado se hace indispensable que los académicos que lideren estos procesos generen un vínculo con los estudiantes en formación, invitándolos a la participación de proyectos de investigación ya sea como personal técnico de apoyo o Co-investigadores, el primer paso fundamental en este proceso es la realización de trabajos finales de carrera (tesis, tesinas, proyectos finales, monografía, entre otros) que puedan llegar a ser publicados o presentados en revistas, congresos, seminarios, simposios o jornadas de iniciación científica. Estos proyectos finales desarrollados por estudiantes y guiados por académicos expertos en el tema, deben permitir la proyección o el desarrollo de una segunda etapa donde se pueda vincular con algún postgrado o programa de formación continua, con el objetivo de que el estudiante pueda seguir levantando información y publicando en un nivel mucho más especializado, además de profundizar su conocimiento y poder compartir con investigadores de mayor jerarquía en la temática estudiada.

El fortalecimiento de la vinculación entre Investigación, Postgrado y Pregrado se debe sustentar en:

- Trabajo mancomunado entre académicos y estudiantes.
- Visualización de trabajos de grado o postgrado en revistas, congresos, seminarios u otros.
- Oferta de formación continua y Postgrado en concordancia y/o articulada con líneas de desarrollo de carreras de Pre-grado.

- Participación activa en concursos de investigación tanto regulares como de iniciación.
- Creación de grupo de Investigación y estudios en temáticas de interés.
- Transferencia de asignaturas y contenidos de Pregrado con posibles investigaciones futuras del área.

2. Con respecto a las carreras profesionales, son los profesionales en Educación quienes realizan la mayor cantidad de Maestrías en Docencia, existiendo también en menor proporción profesionales de otras carreras profesionales que están vinculados al quehacer educativo y que realizan Maestrías para tener una labor formativa más eficaz y responder a las numerosas problemáticas que se presentan en la sociedad peruana. Para estar preparados para este reto, es necesario contar con una mejor preparación como formadores y orientadores.

Sin embargo no todos los profesionales cuentan con los conocimientos sobre Pedagogía e Investigación, por lo que se propone que las instituciones de nivel académico superior Postgrado, implementen cursos propedéuticos, en donde el estudiante adquiera los saberes necesarios para ingresar a un campo de conocimiento, debe ser obligatorio para quien se inicia en el proceso de la investigación, recibir un conjunto de saberes necesarios para preparar el estudio de una materia, ciencia o disciplina, partir de conceptos básicos que le permitan comprender cómo operan los mecanismos y el proceso del pensar y las formas de conocimiento de la realidad circundante. El estudiante de ciencia, si ha de involucrarse en investigación, debe iniciarse en el conocimiento y en el uso apropiado de la terminología que se maneja en el terreno de la investigación en general.

Nadie puede preciarse de ser un buen investigador si no conoce los antecedentes de la teoría que pretende utilizar para comprender los hechos de la naturaleza y de la sociedad. No es posible abordar el trabajo de investigación sin contar de antemano con unas herramientas básicas para el pensamiento y la acción.

3. Con relación al diseño curricular en el Postgrado, sobre la base de los procesos de alto grado de autonomía y creatividad (Bernaza y Lee, 2004), la investigación científica, la creación artística, la innovación, la profesionalización y otros. No escapa de la influencia de la educación tradicionalista, basada en la retórica y la enseñanza. No es extraño encontrar programas donde se prioriza en su diseño la enseñanza, a través de cursos organizados generalmente a través de módulos o asignaturas como es el caso de esta Maestría, con la falsa creencia que si el estudiante recibe un gran volumen de conocimientos científicos debidamente organizados y actualizados será capaz de emprender la investigación.

Por lo que se propone una concepción que aborde de una manera creativa y novedosa las actividades de formación en el postgrado basadas en un modelo práctico del aprendizaje de la generación del conocimiento científico en el campo de las ciencias sociales y de las humanidades; esto es, da mejores resultados iniciar con talleres y laboratorios en los que se enseñe prácticamente a realizar sencillas investigaciones sociales y humanísticas, diseñar y desarrollar alternativas eficientes que pueden desplazar al modelo tradicional que conocemos. Deben ofrecerse cursos para saber investigar, crear, innovar, elevar la excelencia

profesional y otros, donde se declara la centralidad de la investigación a través de un sistema de habilidades investigativas y no se emplea consecuentemente en el desarrollo del mismo, asimismo formular Programas que incluyan actividades prácticas, que fomenten el desarrollo de algunas habilidades.

4. Sobre las etapas para motivar la elección del tema de Investigación durante la Maestría, se propone que al postular a la Maestría el estudiante presente su posible Proyecto de Tesis y el primer curso a llevar en el Plan de Estudios, oriente al estudiante con respecto a las líneas de Investigación, los fundamentos y contenidos de la Maestría, que servirá para proceder a la elección del tema en base a su realidad social y profesional.

5. En relación a los Productos Acreditables, que son el resultado del proceso investigativo, los mismos que serán evaluados, acreditados y calificados de manera permanente, sistemática e integral, mediante las evidencias de aprendizaje logradas a través del conjunto de estrategias didácticas planificadas y aplicadas en el módulo, así como la presentación y exposición del informe final de investigación.

Los aprendizajes acreditables son resultados concretos que evidencian los aprendizajes fundamentales de las áreas curriculares, los cuales deben ser elaborados durante todo el desarrollo de la Maestría que faciliten la formación en investigación tales como Monografías, Ensayos, Elaboración de Fichas Bibliográficas, perfil del posible proyecto de tesis en base a una matriz lógica de sus principales componentes: tema, problema, objeto de estudio, objetivo, campo de acción, hipótesis y concreción metodológica entre otros).

6. Sobre la capacitación de los docentes, el docente universitario del siglo XXI debe contar con una serie de competencias, dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión del mismo, innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua, dominar las herramientas relacionadas con el currículo (diseño, planificación y gestión del mismo), saber favorecer entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad, saber trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos, poseer las habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere, estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente, además habrá de ser capaz de trabajar y generar conocimientos en los diferentes entornos de aprendizaje y ser sensible a las demandas, necesidades y expectativas tanto de los alumnos como de la sociedad.

La tutoría ofrece una alternativa para construir un espacio en el cual se propicie el desarrollo de las potencialidades de los futuros investigadores, ya que posibilita una relación más estrecha entre el maestro y el alumno, al concebirse aquel como una guía que orienta a éste en el transcurso de sus actividades académicas.

La relación tutor-alumno (maestro-aprendiz) se constituye en estos casos en un auténtico paradigma o modelo de lo que se propone en este estudio; es decir, una enseñanza de la investigación científica que no se basa en el gris ni en el pizarrón; que no es prioritariamente expositiva ni descriptiva ni, por lo tanto, verbalista ni conceptual, sino en una enseñanza basada directamente en la transmisión de un oficio, de un saber práctico, que se enseña haciendo, corrigiendo, mostrando cómo, haciendo repetir. Es una enseñanza práctica que no es general ni abstracta, sino

con base en situaciones y problemas reales y concretos. La relación tutor-alumno no es la clásica distancia entre un instructor y el instruido, sino la cercanía entre el maestro y su aprendiz: los dos trabajan juntos, el uno al lado del otro, en el mismo taller, en el mismo quehacer.

Los papeles y las responsabilidades entre ambos son, ciertamente, distintos. Uno enseña “haciendo” con el ejemplo, acompañando al menos de lejos, sin separarse del aprendiz, dándole instrucciones precisas, prácticas, concretas, mostrándole mafias y trucos, vigilando y supervisando constantemente; el otro aprende viendo, repitiendo, sobre todo haciendo e imitando a su maestro, que tiene más experiencia.

e. Lineamientos con respecto a modificar las Percepciones:

1. Con relación a la contribución de la Maestría, más del 50% de los participantes manifiesta tener una baja percepción de que la Maestría ha contribuido con el desarrollo investigativo, la investigación es una de las principales funciones académicas que debe estar presente en todos los niveles de la Educación Superior. Pero en el caso de las Maestrías y los Doctorados el proceso de investigación define la esencia misma del Programa, por lo que se propone realizar acciones que permitan al estudiante dar una valoración positiva sobre la formación del Postgrado, lo cual repercutirá en las actitudes frente a la elaboración de Tesis, conduciendo potencialmente a la acción.

2. Sobre el desempeño docente es percibido por los estudiantes de maestría en un gran porcentaje con una baja percepción en cuanto a su contribución con la investigación, enseñar a investigar es enseñar un saber práctico; es decir, se

transmite un oficio. El oficio de investigador tiene una larga trayectoria y es específico en cada campo científico particular, el punto de apoyo para elevar la calidad académica es el profesor. El docente es considerado la pieza maestra en la difícil y laboriosa tarea de transformar la universidad. El profesor universitario no se improvisa, la práctica docente universitaria es un quehacer complejo y delicado en el que se anudan los perfiles del científico, del artista, del técnico, e incluso del testigo que enseña con el ejemplo.

El propósito de la investigación, en el caso del profesor, es elevar la calidad de su enseñanza, alcanzar una apropiación crítica y creadora por parte de sus alumnos, por lo que se propone perfeccionar sus procedimientos y mejorar sus técnicas e instrumentos didácticos lo que producirá una mejor percepción de los estudiantes con relación a la formación académica. La investigación, para el profesor-investigador, es un recurso, es un medio de gran poder y alcance, no es un fin en sí mismo.

3. Sobre las etapas del Proyecto de investigación:

El estudiante dentro de las etapas de la Investigación percibe a la Elección del Tema como la de mayor inconveniente, seguido de la definición del Objeto de la investigación, objetivos y el campo de acción, esto nos indica que el estudiante ha tenido escasas oportunidades de contactar con el proceso de investigación a través de informes y comunicaciones que traten de conocimientos en estado naciente (trabajos de investigación) ni con material que exponga cómo se llegó a los conocimientos disponibles (las investigaciones que se realizaron).

Por lo que resulta eminentemente esencialista y conceptual la enseñanza de la investigación, cuyo objetivo es la formación teórica en la que la investigación científica se describe, se analiza, se explica, se cuestiona, pero no se lleva a cabo. La enseñanza del quehacer científico se aborda en dicho caso como objeto de conocimiento, más que como quehacer práctico y tarea concreta.

Se propone, por el contrario, que el peso de los procesos de transmisión apropiación se centren en los quehaceres y operaciones de la actividad científica, así como en el adiestramiento y entrenamiento para su ejecución. Como se ve, en esta alternativa hay que destacar el papel protagónico de la práctica y su poder revelador, tanto desde el punto de vista ontológico como desde el epistemológico. Ontológicamente hablando, el poder de descubrimiento de la práctica va más allá, en este caso, que el de la conceptualización. Generar conocimiento científico es una vía más rápida y directa para enseñar a investigar que entender conceptualmente lo que es la investigación.

4. Sobre las Facilidades de capacitación de la Escuela de Postgrado:

En los resultados de la investigación, se aprecia que el 88.24% de los maestrantes expresa que la Escuela de Postgrado de FACHSE no brindó las facilidades de capacitación, por lo que percibe una baja percepción con respecto a la influencia de la capacitación en la formación como investigador, por lo que se propone realizar convenios marco entre todas las universidades del país, que sirvan de base para convenios específicos según líneas y áreas de interés común, en particular haciendo precisiones sobre Programas Conjuntos (estudios compartidos), para compartir profesores extranjeros e intercambiar asesores de tesis, incorporarse,

por convenios académicos y de otro tipo, a sistemas y redes de información en áreas prioritarias, según la región y la localidad.

5. Sobre los factores que obstaculizan el proceso de investigación en la elaboración de tu Tesis.

La evidencia de los resultados ha demostrado de que existen un conjunto de factores que intervienen en el proceso de investigación y en la elaboración de una tesis, algunos de los principales factores es el no contar con ningún dominio técnico metodológico de la investigación y la no disponibilidad de un asesor de tesis en cuanto a horarios que se adecuen a sus condiciones de tiempo para una mayor y mejor atención personalizada, como los investigadores no se forman por decreto ni se improvisan de un día para otro, se propone prever un paquete de políticas y acciones de formación de investigadores para el mediano y el largo plazo, acudiendo al mismo tiempo a todas las opciones posibles de programas de formación y actualización, como becas al extranjero y nacionales; estudios de postgrado, en especial maestrías y doctorados; estadías de investigación; intercambios institucionales de colaboración entre investigadores en período de formación; participación interinstitucional o regional en proyectos de investigación; convenios académicos: ayudantías, organización y participación en eventos científicos, asesorías, consultorías, tutorías personalizadas, años sabáticos, etcétera. Asimismo contar con profesores investigadores calificados y con suficiente disponibilidad de tiempo para su dedicación al Postgrado y a la investigación.

6. Sobre la Infraestructura del Programa como apoyo para la investigación, se propone que los programas de Postgrado deben constuir poco a poco una sólida infraestructura para la investigación, instalaciones, equipos, laboratorios,

condiciones institucionales para investigar: biblioteca, hemeroteca y redes o acceso a redes de información y sistema de publicaciones.

7. Sobre el Trabajo de Investigación que viene realizando se percibe como una oportunidad para mejorar habilidades investigativas, lo cual es de mucha importancia en el proceso de investigación, porque el estudiante tiene toda la disposición para aprender, elemento necesario del proceso de aprendizaje, por lo que se propone que durante todo el proceso del desarrollo del Postgrado, se involucre a los estudiantes de Postgrado a situaciones de la vida real y prepararlos para la vida en sociedad, con el fin de que los estudiantes sean capaces de resolver problemas, plantear soluciones y crear nuevos conocimientos en diferentes contextos teniendo en cuenta su entorno social, así mismo influir en las percepciones sobre la formación académica investigativa y constituir equipos de investigadores activos, en plena producción, adscritos institucionalmente a una unidad de investigación.

f. Estrategias metodológicas:

Las estrategias de enseñanza que serán propuestas están enfocadas en una enseñanza situada, reflexiva y experimental basadas en el libro “Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida”,

Estas prácticas auténticas desarrollan y potencian en los estudiantes habilidades y competencias desde los tres saberes, logrando que el estudiante vaya avanzando hacia las habilidades de pensamiento de orden superior, siendo la meta la creación del conocimiento mediante una autoevaluación reflexiva de todo su proceso aprendizaje – enseñanza, para así llegar a la autonomía, formándose cada día para lograr ser un profesional idóneo.

Lo que se quiere con ésta propuesta es replantear la forma cómo son empleadas las estrategias de enseñanza en el momento de enseñar, para orientar al estudiante a que sea capaz de construir conocimiento y reflexionar sobre el mismo.

Lo más importante, lo que justifica la elección de estas estrategias y no otras, es porque estas estrategias auténticas de enseñanza ubican al estudiante en escenarios reales donde éstos pueden interactuar en el campo de desempeño propio de su profesión, con el fin de que se enfrente a retos de la vida real que trascienda más allá de solo teoría.

En la siguiente figura se muestran las estrategias propuestas, consideradas por varios autores como las más representativas en el desarrollo de un aprendizaje significativo, las cuales se explicarán:

1. MÉTODO DE PROYECTOS – APRENDIZAJE COOPERATIVO

El método de proyectos es de las estrategias más eficaces a la hora de brindarle al estudiante un aprendizaje significativo, el cual consiste en que los estudiantes puedan interactuar con situaciones de la vida real mediante la realización de una tarea o trabajo, en este caso llamado proyecto, donde lo fundamental de ésta estrategia se basa en el “aprender haciendo”, acompañado siempre de la reflexión acerca de lo que se hace en el contexto en el que se esté elaborando el proyecto.

Con este método se busca que el estudiante de maestría en Docencia y Gestión Universitaria sea capaz de ejecutar una actividad propuesta con ejemplos reales, desarrollando la habilidad de resolver problemas, llevado a cabo dentro del aula de clase, conformando grupos de trabajo y fortaleciendo el aprendizaje cooperativo.

Este método basado en proyectos plantea unos beneficios y objetivos importantes para el desarrollo académico de los estudiantes, descritos a continuación:

OBJETIVOS

- Desarrollar la participación activa del estudiante, adoptando el docente una posición más pasiva donde sea más un facilitador o guía.
- Desarrollar la capacidad de llevar a la práctica lo aprendido en las clases teóricas, en cualquier contexto.
- Permitir un proceso de autoevaluación donde el estudiante sea capaz de identificar logros y falencias en su proceso de aprendizaje.
- Incentivar el gusto por la investigación en el estudiante.

BENEFICIOS

- Prepara a los estudiantes para su vida laboral, potenciando habilidades y conocimientos como el trabajo en equipos, la toma de decisiones, el liderazgo.
- Brinda una mayor motivación y gusto del estudiante por los temas aprendidos
- Ayuda a desarrollar un aprendizaje cooperativo entre los compañeros de clase, además de habilidades sociales y comunicativas, lo cual repercute en el desarrollo moral, actitudinal y comportamental.

Pasos para la implementación de un proyecto en clase como guía para los docentes y alumnos de la Maestría en Docencia y Gestión Univesitaria.

- Pasos preliminares a la implementación del Método por Proyectos

- 1) Defina el tema a estudiar aplicando la estrategia de método por proyectos.
- 2) El docente establece los aspectos a tener en cuenta sobre el proyecto, y las reglas, esto se debe compartir con los estudiantes.
- 3) Se conforman pequeños grupos de trabajo para la realización de la actividad.

4) Se establece un cronograma de actividades.

- Pasos durante la implementación del método por proyectos

5) El docente presenta el proyecto que deberán desarrollar los diferentes grupos conformados, mediante una pequeña exposición.

6) Cada grupo identificará los aspectos más importantes del problema, para este caso es necesario:

- ✓ Leer y analizar el proyecto y el contexto en el cual se desarrolla.
- ✓ Identificar los objetivos del aprendizaje acordes a lo planteado por el docente.
- ✓ Recopilar y analizar la información que se va obteniendo.
- ✓ Realizar un trabajo escrito donde se pueda tener los puntos importantes de la investigación del proyecto.
- ✓ Plantear resultados que salen del análisis previo y los datos obtenidos, para dar recomendaciones y soluciones al proyecto.

7) El profesor que para este caso será un guía, debe orientar la congruencia entre los temas listados con los objetivos de aprendizaje, con el fin de evitar que se desvíen del tema.

8) Hacer una retroalimentación durante el proceso, para determinar si hay falencias y poderlas corregir.

- Pasos posteriores a la implementación del Método de Proyectos

9) Cada grupo expondrá el trabajo realizado sobre el proyecto desarrollado, mediante una presentación a todos los demás grupos y al docente.

10) El docente debe abrir un espacio de socialización de todos los trabajos expuestos, donde todos participen de su experiencia respecto a la actividad desarrollada y formulen preguntas alrededor de la actividad.

11) El docente deberá evaluar el proceso de aprendizaje que tuvo cada alumno mediante la aplicación de un instrumento de evaluación.

12) Realizar un proceso de retroalimentación final entre alumnos y docente, con el fin de que los estudiantes puedan establecer los planes de su propio aprendizaje, identificando conocimientos aprendidos y falencias presentadas para mejorar.

Habilidades y actitudes que se esperan desarrollen los estudiantes de maestría con el método de proyecto:

- ✓ Recolectar y analizar información obtenida en la investigación antes y durante la aplicación de la estrategia.
- ✓ Proactividad y participación activa del estudiante.
- ✓ Establecer conclusiones tanto de la actividad como de su aprendizaje.
- ✓ Comunicar sus ideas y descubrimientos a otros.
- ✓ Manejar los recursos disponibles, como el tiempo y los materiales.
- ✓ Aprender conocimientos en escenarios reales.
- ✓ Aplicar sus conocimientos en diferentes contextos que se planteen.
- ✓ Habilidades sociales relacionadas con el trabajo en colaborativo.
- ✓ Habilidades y estrategias asociadas con la planeación, ejecución y evaluación de investigaciones al aplicar el método de proyectos.
- ✓ Iniciativa propia y autonomía
- ✓ Habilidades metacognitivas (autodirección, autoevaluación).
- ✓ Integrar conceptos a través de áreas de diferentes materias y conceptos.
- ✓ Integrar metas cognitivas, sociales, emocionales y personales con la vida real.
- ✓ Habilidades para procesos cognitivos (Toma de decisiones, pensamiento crítico, resolución de problemas).

- ✓ Habilidades personales (Establecimiento de metas, organización de tareas, administración del tiempo).

2. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia diseñada con el fin de que el alumno sea quien busque el aprendizaje necesario para resolver los problemas planteados, a diferencia de las estrategias tradicionales de enseñanza donde primero se expone la información y luego se procede a la resolución del problema.

Esta estrategia requiere que los estudiantes sean proactivos y tengan iniciativa, y lo que se busca al implementarla en la Escuela de Postgrado es desarrollar habilidades de pensamiento superior, y actitudes para el crecimiento personal y profesional del alumno.

El objetivo de ésta estrategia no se basa simplemente en resolver un problema, sino comprender y profundizar sobre los temas de aprendizajes aplicados a la resolución del mismo, siendo capaces de desarrollar el pensamiento crítico, juzgando su propio aprendizaje para mejorar aspectos durante todo su proceso.

Este método basado en problemas plantea beneficios y objetivos importantes para el desarrollo académico de los estudiantes de Maestría, descritos a continuación:

OBJETIVOS

- Impulsar el trabajo cooperativo entre los estudiantes, conformando grupos de trabajo donde los estudiantes puedan compartir sus ideas, opiniones e inquietudes.
- Estimular el autoaprendizaje, ya que el aprendizaje va surgiendo a medida que el estudiante identifica necesidades y busca la información que requiere.
- Desarrollar habilidades para la evaluación y autoevaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos.

BENEFICIOS

- Autonomía en el proceso de aprendizaje.
- Los estudiantes aprenden de los demás compañeros en la medida que van compartiendo información.
- Ayuda a que el estudiante asuma responsabilidad ante su propio aprendizaje.
- El enfrentarse a problemas y retos prepara al estudiante a saber cómo reaccionar ante situaciones en su vida personal y profesional, haciendo uso del pensamiento crítico y creativo

Pasos para la implementación de un aprendizaje basado en problemas (ABP) en clase como guía para los docentes y alumnos de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria:

- Pasos preliminares a la implementación del ABP

1) Establecer el tema el cual se estudiará con la estrategia del aprendizaje basado en problemas.

2) El docente diseña los problemas de acuerdo a los objetivos correspondientes a los temas planteados en la asignatura.

3) El docente establece desde un principio las reglas y características de los roles, compartiéndolos claramente con los alumnos.

4) Se conforman pequeños grupos de trabajo para la realización de la actividad.

5) Se establece un cronograma de actividades.

- Pasos durante la implementación del ABP

6) El docente presenta el problema diseñado a los diferentes grupos mediante una pequeña exposición.

7) El docente formula preguntas abiertas de inicio al problema, estas preguntas deben motivar y despertar el interés del estudiante.

8) Cada grupo identificará los aspectos más importantes del problema, para este caso es necesario:

- ✓ Leer y analizar el problema y el contexto en el cual se desarrolla.
- ✓ Identificar los objetivos del aprendizaje acordes a lo planteado por el docente.
- ✓ Elaborar una descripción del problema de forma breve.
- ✓ Realizar un diagnóstico de la situación, identificando lo que se requiere para enfrentar el problema y formulando preguntas para su solución.
- ✓ Recopilar y analizar la información que se va obteniendo.
- ✓ Plantear resultados que salen del análisis previo y los datos obtenidos, para dar recomendaciones y soluciones al problema.

9) El profesor que para este caso será un guía debe orientar la congruencia entre los temas listados con los objetivos de aprendizaje, además de estar pendiente en

todo momento del trabajo que están desarrollando los alumnos, para evitar que se desvíen de lo inicialmente planteado.

10) Hacer una retroalimentación durante el proceso, para determinar si hay falencias y poderlas corregir.

- Pasos posteriores a la implementación del ABP

11) Cada grupo expondrá el trabajo realizado sobre la solución del problema planteado, mediante una presentación a todos los demás grupos y al docente.

12) El docente debe abrir un espacio para discusión del problema donde todos participen de su experiencia respecto a la actividad desarrollada.

13) El docente deberá evaluar el proceso de aprendizaje que tuvo cada alumno mediante la aplicación de un instrumento de evaluación.

14) Realizar un proceso de retroalimentación final entre alumnos y docente, con el fin de que los estudiantes puedan establecer los planes de su propio aprendizaje, identificando conocimientos aprendidos y falencias presentadas para mejorar.

Habilidades y actitudes que se esperan desarrollen los estudiantes de Maestría en Docencia y Gestión Universitaria con el Aprendizaje basado en problemas:

- ✓ Habilidades de comunicación, para exponer ideas, argumentarlas y presentar la información.
- ✓ Identificación de problemas relevantes del contexto profesional.
- ✓ Conciencia del propio aprendizaje.
- ✓ Habilidades de evaluación y autoevaluación.
- ✓ Búsqueda y manejo adecuado de la información y además desarrolla habilidades investigativas.

- ✓ Trabajar de manera colaborativa, con una actitud cooperativa y dispuesta al intercambio.
- ✓ Comprender los fenómenos que son parte de su entorno, tanto de su área de especialidad como contextual (político, social, económico, ambiental).
- ✓ Argumentar y debatir ideas utilizando fundamentos sólidos.
- ✓ Capacidad para participar activamente y tomar decisiones.
- ✓ Cuestionar la escala propia de valores (honestidad, responsabilidad, compromiso).
- ✓ Habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, análisis, síntesis y evaluación.
- ✓ Aprendizaje de conceptos y contenidos propios a la materia de estudio.
- ✓ Habilidad para identificar, analizar y solucionar problemas.
- ✓ Capacidad para detectar sus propias necesidades de aprendizaje.

3. ESTUDIO DE CASO

El análisis de casos es una estrategia de aprendizaje para los estudiantes la cual se basa en el análisis de algún tema propuesto mediante la representación de algún problema de la vida real, y se presenta por medio de una historia. Esto último marca la diferencia entre la estrategia descrita anteriormente el ABP y el análisis de casos. Esta estrategia está diseñada con el fin de que el estudiante para este caso de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria pueda obtener conocimientos claros de las situaciones y/o problemas a los que se puede enfrentar en su vida profesional, por eso la importancia que los casos sean reales, esto ayuda a motivar más al estudiante.

Al darse lo anterior los estudiantes podrán desarrollar la capacidad de discutir con argumentos, generar y sustentar ideas propias, además de tomar decisiones.

A continuación se definirán los objetivos y beneficios que plantea ésta estrategia para los estudiantes de Maestría en Docencia y Gestión Universitaria.

OBJETIVOS

- Mostrar al estudiante la complejidad de la vida social.
- Incentivar el gusto del estudiante por la investigación y la lectura.
- Vincular aprendizajes afectivos y cognitivos.
- Promover el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Pasos para la implementación de un Aprendizaje basado en un estudio de casos como guía para los docentes y alumnos de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria.

- Pasos preliminares a la implementación del Estudio de Casos

1) Establecer el tema el cual se estudiará con la estrategia del aprendizaje basado en problemas.

2) Se selecciona y se construye el caso de acuerdo al tema de aprendizaje, aquí es necesario considerar:

- ✓ El asunto o problema.
- ✓ Los entes involucrados.
- ✓ Las situaciones, conflictos o intereses.

3) Se establecen los objetivos de aprendizaje que se desean lograr con la aplicación del caso y se comparte con los alumnos.

4) Se conforman pequeños grupos de trabajo para que el caso sea analizado entre varios estudiantes, donde haya exposición de ideas individuales y grupales.

5) Se establece un cronograma de actividades.

- Pasos durante la implementación del Estudio de Casos

6) Se generan preguntas del análisis del caso, con el fin de que el estudiante se involucre en el caso y pueda hacer un estudio profundo.

7) Cada grupo debe identificar los aspectos más relevantes del caso para esto es necesario:

- ✓ Leer el caso, se recomienda una lectura individual para analizar y sacar sus propias ideas, contextualizándose con la situación y personajes.
- ✓ Identificar los objetivos del análisis.
- ✓ Identificar hechos, personajes, situaciones en problemáticas y alternativas de solución.
- ✓ Socializar con los demás compañeros del mismo grupo la información recolectada de la lectura, así como los elementos más importantes considerados por cada estudiante.
- ✓ Resolver en grupo las preguntas del caso.

8) El docente debe estar en todo momento durante el proceso atento para guiar el trabajo de los alumnos.

- Pasos posteriores a la implementación del Estudio de Casos

9) Se procederá a hacer una discusión argumentada sobre el caso estudiado, para ello el docente deberá orientar la discusión evitando que se desvíen del tema, incentivando a la participación de todo el grupo.

10) Cada alumno deberá hacer una reflexión sobre el resultado del análisis con respecto a la discusión, esto le permitirá al estudiante confrontar su participación.

11) El docente cerrará el caso, aquí se puede llegar a un consenso, sino se da se exponen los diferentes puntos de vista y se sacan conclusiones.

12) El docente deberá evaluar el proceso de aprendizaje que tuvo cada alumno mediante la aplicación de un instrumento de evaluación.

13) Realizar un proceso de retroalimentación final entre alumnos y docente, con el fin de que los estudiantes puedan establecer los planes de su propio aprendizaje, identificando conocimientos aprendidos y falencias presentadas para mejorar.

Habilidades y actitudes que se esperan desarrollen los estudiantes de Maestría en Docencia y Gestión Universitaria con el estudio de casos:

- ✓ Habilidades para extraer la información más relevante de un texto.
- ✓ Habilidades para analizar, organizar y evaluar la información extraída.
- ✓ Habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, toma de decisiones, solución de problemas.
- ✓ Capacidad para discutir las soluciones o los diferentes puntos de vista del caso analizado con criterio ante los compañeros y el docente.
- ✓ Capacidad de analizar y plantear soluciones ante una situación problemática independientemente del contexto.
- ✓ Habilidades para ser autocríticos ante su aprendizaje y evaluación.

4. APRENDIZAJE “IN SITU”

El aprendizaje “in situ” se basa en prácticas situadas que el estudiante de Maestría en Docencia y Gestión Universitaria realiza en escenarios reales, con el fin de que pueda aplicar los conocimientos aprendidos durante su proceso de formación en un tema o materia.

Esta estrategia está diseñada para desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión del alumno, participando de la solución de problemas reales de la sociedad en la que el estudiante está rodeado.

Este aprendizaje situado plantea beneficios y objetivos importantes para el desarrollo académico de los estudiantes de, descritos a continuación:

OBJETIVOS

- Brindar a los estudiantes espacios donde puedan interactuar con la realidad de la sociedad y del mundo laboral.
- Aportar a las organizaciones y sociedad sus conocimientos, habilidades y destrezas, aprendidas a lo largo de su formación.
- Desarrollar en el estudiante cualidades como creatividad, innovación y flexibilidad; elementos extensivos en la formación profesional.
- Explorar nuevas competencias desde los tres saberes, mediante la interacción social.
- Autoevaluar el desempeño en el campo de acción, reconociendo debilidades y fortalezas de su formación profesional.

BENEFICIOS

- ✓ Adquisición de experiencia en un escenario real.
- ✓ Desarrolla en el estudiante la capacidad de tomar decisiones y solucionar problemas reales.
- ✓ Aporta al fortalecimiento del trabajo en equipo.
- ✓ Acerca al estudiante a interactuar con personas que tengan profesiones diferentes a la del estudiante

Pasos para la implementación de un aprendizaje “in situ” como guía para los docentes y alumnos de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria:

- Pasos preliminares a la implementación del Aprendizaje “in situ”

- 1) Establecer el tema o los temas que se emplearán en el aprendizaje “in situ”.
- 2) Se establecen los objetivos de aprendizaje que se desean lograr con la aplicación de la estrategia.
- 3) El docente debe dejar claro la metodología que se utilizará durante la implementación de la actividad y establece cronograma de actividades.
- 4) Se conforman los grupos de trabajo.

- Pasos durante la implementación del Aprendizaje “in situ”

- 5) El docente presentará a los alumnos cómo se debe llevar a cabo la actividad por medio del Aprendizaje “in situ”, y dar las diferentes opciones donde se pueda aplicar la actividad.
- 6) Cada grupo deberá elegir instituciones o entidades públicas (Alcaldía, Cámara de Comercio, Colegios, Instituciones) donde realizarán la actividad,
- 7) Cada grupo después de elegir el campo de acción deberá desarrollar la actividad aplicando su conocimiento aprendido, para esto es necesario:
 - ✓ Identificar los objetivos de aprendizaje acordes a lo planteado por el docente, para evitar desviarse del tema.
 - ✓ Analizar la situación del contexto en el cual está desarrollando la actividad.
 - ✓ Realizar un diagnóstico de la situación, para determinar las necesidades de la entidad o institución elegida.
 - ✓ Brindar asesoría y acompañamiento a la entidad o institución elegida, poniendo en práctica lo aprendido acorde a la necesidad del contexto.
 - ✓ Plantear soluciones a los problemas que se vayan presentando.

- ✓ Presentar resultados, inconvenientes, recomendaciones, limitaciones del aprendizaje “in situ” desarrollado.

8) El docente deberá ser un guía y un facilitador para los estudiantes, el cual orientará el trabajo que se vaya realizando. Acerca al estudiante a interactuar con personas que tengan profesiones diferentes a la del estudiante

9) Hacer retroalimentación constante del proceso que se va obteniendo, tanto individual como grupal.

- Pasos posteriores a la implementación del Aprendizaje “in situ”

10) Cada grupo expondrá el trabajo de campo realizado sobre el apoyo brindado a éstas entidades o instituciones, mediante una presentación a todos los demás grupos y al docente.

11) El docente debe abrir un espacio para la socialización de la actividad, donde todos participen de su experiencia respecto a la actividad desarrollada.

12) El docente deberá evaluar el proceso de aprendizaje que tuvo cada alumno mediante la aplicación de un instrumento de evaluación.

13) Realizar un proceso de retroalimentación final entre alumnos y docente, con el fin de que los estudiantes puedan establecer los planes de su propio aprendizaje, identificando conocimientos aprendidos y falencias presentadas para mejorar.

Habilidades y actitudes que se esperan desarrollen los estudiantes de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria con el aprendizaje “in situ”:

- ✓ Capacidad técnica y práctica (saber hacer), interpersonal (saber estar) y de pensamiento (saber ser).

- ✓ Habilidades en las competencias básicas, genéricas y específicas propias de la profesión mediante la interacción con el medio laboral.
- ✓ Capacidad para articular lo intelectual y lo personal con el desarrollo profesional.
- ✓ Capacidad de analizar y plantear soluciones ante una situación problemática de la vida real en el contexto en el que se esté desempeñando la actividad.
- ✓ Habilidades para aprender a trabajar en equipo y contribuir a la realización del estudiante como un profesional integral, con capacidad de enfrentar el medio laboral.
- ✓ Habilidades para procesos cognitivos en un campo de aplicación real (Toma de decisiones, pensamiento crítico, resolución de problemas).
- ✓ Habilidades comunicativas para transmitir el conocimiento adquirido durante su proceso de formación.
- ✓ Integrar metas cognitivas, sociales, emocionales y personales con la vida real.

f. Validación:

Validación de la propuesta por Juicio de Expertos

Para validar la Estrategia Didáctica para influir en las Percepciones con respecto a la Formación Investigativa , la Investigación y la Tesis, se empleó el método de validación por juicio de expertos con la finalidad de medir los aspectos internos y externos de la propuesta. Este método posee ciertos requisitos para su aplicación, por ello se adecuaron dos fichas de valoración, una interna y otra externa, y se eligieron a los expertos teniendo en cuenta los siguientes criterios: deben poseer el grado de Maestro o Doctor en Ciencias de la Educación, el título académico de Licenciados y haber enseñado en universidades.

Tabla 16. Datos de expertos para la validación de la propuesta.

Nombres y apellidos	Grado académico	Especialidad profesional	Ocupación	Años de experiencia
Patricia Chávarry Islas	Doctor	Enfermería	Docencia Superior en Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y Universidad Señor de Sipán	25
Adela Jaramillo Lllontop	Magister	Microbiologa	Docencia Superior en Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo , Universidad Señor de Sipán y Alas Peruanas.	24
Dalia Reyes Flores	Magister	Enfermería	Docencia Superior en Universidad Cesar Vallejo y Universidad Señor de Sipán	20

Valoración interna y externa.

0-25	<i>Deficiente</i>
26-60	<i>Baja</i>
61-70	<i>Regular</i>
71-90	<i>Buena</i>
91-100	<i>Muy buena</i>

Fuentes: Documentos de elaboración de USIL(2015).

Tabla 167. Criterios de validación interna de la propuesta.

CRITERIOS	PUNTAJE				ASPECTOS		
	1	2	3	4	POSITIVOS	NEGATIVOS	SUGERENCIAS
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos curriculares y pedagógicos.							
La propuesta está contextualizada a la realidad del estudio.							
Contiene un plan de acción detallado preciso y efectivo.							
Se justifica la propuesta como base importante para la investigación aplicada educativa.							
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.							
La propuesta está contextualizada a la realidad del estudio.							
La propuesta es ágil y dinámica.							
La propuesta tiene coherencia.							
Emplea estrategias evaluativas que permiten mejorar las competencias y capacidades docentes.							
Presenta ejemplos en la propuesta.							

Fuentes: Documentos de elaboración de USIL(2015)

Tabla 17. Criterios de validación externa de la propuesta

N°	CRITERIOS		PUNTAJE					ASPECTOS		
			1	2	3	4	5	POSITIVOS	NEGATIVOS	SUGERENCIAS
1	CLARIDAD	Es formulado con lenguaje apropiado.								
2	OBJETIVIDAD	Está expresada en conductas observables.								
3	ACTUALIDAD	Adecuada al avance de la ciencia.								
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.								
5	SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.								
6	INTENCIONAL	Adecuada para valorar los aspectos de las categorías.								
7	CONSISTENCIA	Basada en aspectos histórico científicos.								
8	COHERENCIA	Relación nombre de los títulos o subtítulos y el texto.								
9	METODOLOGÍA	La propuesta repsonde al propósito planificado.								
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuada para la investigación.								

Fuente: Fichas de validación externa USIL (2015).

Tabla 19. Resultado de la valoración interna y externa por criterio de expertos.

N°	Especialista	Grado académico	Ficha Validación interna	Ficha Validación externa	Sumatoria Valorativa
1					
2					
3					
Total					

CONCLUSIONES

- La Escuela de Postgrado de FACHSE no tiene un modelo de formación académica Investigativa específica que permita desarrollar competencias investigativas entre sus estudiantes, más ha bien ha tomado diversos modelos de formación académica, lo que genera entre sus docentes una diversidad de metodologías de enseñanza en investigación, no existiendo uniformidad en el modelo de formación académica investigativa lo que genera diversas percepciones en los estudiantes sobre la forma de enseñar a investigar.
- Dentro del plan de estudios, consideran que solo 4 de las 10 de cursos relacionadas están vinculadas con investigación, lo que demuestra la poca relevancia de la investigación en el proceso de formación del futuro magister en Docencia y Gestión Universitaria.
- Solo el 5.88% de los estudiantes tienen un alta percepción de que la Maestría ha contribuido con el desarrollo investigativo, asimismo el mismo porcentaje tiene una alta percepción del desempeño de los docentes que estuvieron a cargo de los cursos de Maestría, el 88.24% expresa que la Escuela de Postgrado no brinda facilidades de capacitación y existen una serie de factores que obstaculizan el proceso de investigación en la elaboración de la Tesis tales como el no contar con ningún dominio técnico metodológico de la investigación y que la unidad de postgrado no facilita una adecuada infraestructura, entre otros.

RECOMENDACIONES

- La Escuela de Postgrado debe reestructurar su programa curricular hacia la construcción de una cultura de la investigación donde la relación profesor - estudiante se organice alrededor de la búsqueda del conocimiento, desde las metodologías científicas del nivel de pregrado.
- Construir alternativas de análisis sobre la práctica de la enseñanza de la investigación que potencien el papel de los profesores como investigadores, involucrando a sus estudiantes en sus procesos de investigación.
- Contar con profesores investigadores calificados y con suficiente disponibilidad de tiempo para su dedicación al Postgrado, asimismo los programas de Postgrado deben contar poco a poco con una sólida infraestructura para la investigación instalaciones, equipos, laboratorios, condiciones institucionales para investigar: biblioteca, hemeroteca y redes o acceso a redes de información y sistema de publicaciones.
- Elaborar una base de datos en la Escuela de Postgrado con relación a la cantidad de egresados y los estudiantes que sustentan su Tesis de Maestría, para determinar el impacto de la formación investigativa de la Maestría, hacer un seguimiento adecuado de las investigaciones que realizan los estudiantes con fines de egreso.
- Realizar convenios marco entre todas las universidades del país, que sirvan de base para convenios específicos según líneas y áreas de interés común, en particular haciendo precisiones sobre Programas Conjuntos (estudios compartidos), para compartir profesores extranjeros e intercambiar asesores de tesis, incorporarse, por convenios académicos y de otro tipo, a sistemas y redes de información en áreas prioritarias, según la región y la localidad.

- Contar con equipos de investigadores activos, en plena producción, adscritos institucionalmente a una unidad de investigación.
- Prever un paquete de políticas y acciones de formación de investigadores para el mediano y el largo plazo, acudiendo al mismo tiempo a todas las opciones posibles de programas de formación y actualización, como becas al extranjero y nacionales; estudios de posgrado, en especial maestrías y doctorados; estadías de investigación; intercambios institucionales de colaboración entre investigadores en periodo de formación; participación interinstitucional o regional en proyectos de investigación; convenios académicos: ayudantías, organización y participación en eventos científicos, asesorías, consultorías, tutorías personalizadas, años sabáticos, etcétera.
- Ir conformando y diversificando un sólido y eficiente sistema de comunicación de los resultados científicos, traducible en publicaciones que ofrezcan salidas opcionales al quehacer académico de los investigadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida Didáctica General*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Andrade, R. y Hernández, S. (2010). *El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77315079023>
- Arguedas, O. (2009). La pregunta de investigación. *Acta Médica Costarricense* 51 (2), 89-90.
- Asamblea Nacional de Rectores- ANR (2010). *Datos estadísticos universitarios*. Dirección General de planificación universitaria – Dirección de estadística. Lima Perú. Recuperado de http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf
- Balbo, J. (2010). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades*. Ponencia en el II Congreso Internacional de calidad e innovación en la Educación Superior. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Balbo__josefina.pdf. Revisado: 28-01-2019 16:24.
- Beneitone, E. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Berger, P., & Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Campos, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Revista Educación*, 27 (2), 39-43.
- Canales Cerón M. Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM Ediciones; 2006. p. 163-165.
- Casares, J. (1959). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia: Editorial el Búho Limitada.
- Castellanos, B. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operacional sobre la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications
- Coll, C. (1996). "Constructivismo y educación escolar". *Anuario de psicología*, 69, pp. 153-178.
- Cuenya, L., & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2) 271-277.
- De Alva, A.(1991), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM
- Díaz, F.(2002). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill,2006.
- Di Virgilio, M. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en ciencias sociales. *Revista Argentina de Sociología*, 5 (009), 90-110.
- Escudero, J. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- EPURAN, M.(1988). *Terminología de Psicología Deportiva*. Direcao Geral dos Desportos.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-9.
- Garrido, A., & Álvaro, J. (2007). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Gergen, K. (2007). La ciencia psicológica en el contexto posmoderno. In A. Estrada, & Z. Icfes (2002). *Estadísticas de la educación superior: resumen anual*. Subdirección de monitoreo y vigilancia. Grupo de análisis estadístico. Bogotá, Colombia.
- González, O., González, M. y Cobas, M. (2012). Las habilidades investigativas en el médico general, una estrategia para su formación en las universidades cubanas.
- Gómez, V. (2010). Sobre la formación de competencias en los sociólogos. *Revista Colombiana de Sociología*, 33 (1), 69-85.

- González, E. (2004). *El oficio de investigar: una estrategia didáctica para la formación en investigación social* (tesis de postgrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. In N. Denzin, & I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Derman, & J. Haro. *Por los rincones Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora.
- Herzlich, C. (1979). "La representación social: sentido del concepto" En: Serge Moscovici (compilador) *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Planeta.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Instituto Nacional de Estadística e Información - INEI (2010). *II Censo Nacional Universitario, CENAUN*. Recuperado de http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/
- Ley 30220. Ley Universitaria. Congreso de la República del Perú (2014).
- López, L. (1984). *Formación de competencias profesionales en egresados de sociología de la UAM* (tesis de maestría). FLACSO, México.
- López, L. (2006). *Formación de competencias profesionales en egresados de sociología de la UAM* (tesis de maestría). FLACSO, México.
- Machado, E. y Montes, N. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: la solución de problemas profesionales. *Humanidades Médicas*, 9 (2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S172781202009000200002&script=sci_arttext
- Maldonado L.; Landazábal, D.; Hernández, J.; Ruíz, J. Claro, A.; Vanegas, H. y Cruz, S. (2007, 18 de agosto). Visibilidad y formación en investigación. *Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas*. Recuperado de: <http://regweb.ucatolica.edu.co/>

Martens, R.(1977). *Sport Competition anxiety test*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Mahlo, F.(1981). *La acción táctica en el juego*. La Habana: Pueblo y Educación.

Martínez, D. y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*(24), 347-360.

Medina, C. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina* (10), 79-84.

Mora, M.(2002).*La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>.

Moreno, G., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). *Formación para la investigación*. Ciudad de México, México: Colección la investigación educativa en México.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moreno, G. (2005). Potenciar la educación Un currículum transversal de formación para la investigación. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (1), 520-540.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.

Plan de Estudios Maestría 2015-II-UNPRG.

Pan Estratégico para el Desarrollo Académico 2016-2020.

Plan de Desarrollo del Vicerrectorado de Investigación. 201-2025.

- Pérez, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de Investigación UNAD*, 11 (1), 9-34.
- Peñaloza, W. (2003). *Políticas y Enfoques del Currículo y la Didáctica para el Posgrado en el Perú, en Hacia una Nueva Universidad en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Ricardo Palma. IESALC- UNESCO.
- Oyague, M. (1996). La Educación Peruana: Retos y Propuestas del Siglo XXI. *Utopía Norteaña*. (4), 270-279.
- Rama, C. (2006). La nueva educación en la sociedad del conocimiento. República Dominicana: Unicaribe.
- Ramírez, J. (2002). *Gestión de la Complejidad en las Organizaciones*. Uruguay: Ediciones Granica S.A.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas* (18), 195-202.
- Restrepo, B. (2007). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas* (18), 195-202.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*. 31 (1), 11-22.
- Roca, J. (1989). *Formas elementales de comportamiento*. México: Trillas.
- Roca, J. (1990). Educación física i educación biológica. *Tempsd Educació* (4).
- Roca, J. (1991). El papel de las Instituciones Cognoscitivas en la ciencia psicológica. *Actas del XXXV Aniversario de la Escuela de Psicología: Universidad Central de Venezuela*.
- Rojas, R. (1992). *Formación de investigadores educativos: Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Ruiz, C. y Torres, V. (2007). La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana. *Investigación y Postgrado*. 20 (2), 13-34.

- Sánchez,R..(2014).*Enseñar a Investigar.Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Planeta
- Sierra,R(2007).*Técnicas de Investigación Social*.Madrid,España:International,THOMSON Editores Spain.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Tunnermann, C. (1990). *Ensayos sobre la teoría de la Universidad*. Managua, Nicaragua: Vanguardia.
- Vázquez, A. y Manassero, A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II): evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4 (003), 417-441

ANEXOS



CUESTIONARIO

Estimado maestrante, el objetivo de este cuestionario es conocer tu valiosa opinión sobre la formación académica en investigación, que vienes recibiendo o ha recibido en la Maestría con mención de Docencia y Gestión Universitaria:

1. Sexo:

_____ femenino
_____ masculino
Pedagógicas

2. Edad:

_____ 20 a 30 años
_____ 31 a 40 años
_____ 41 a 50 años
_____ 51 a 60 años
_____ 61 años a más

3. Profesión:

_____ Ciencias Sociales
_____ Ciencias
_____ Ciencias Médicas
_____ Ingeniería y Matemáticas

4. Dale un número de puntuación en los cursos de la Maestría con mención de Docencia y Gestión Universitaria de acuerdo al nivel de vinculación que ha tenido en como investigador, al momento de ser desarrollados.

TOTAL DESACUERDO	1	2	3	4	5	TOTAL ACUERDO

_____ Pedagogía y Didáctica.
_____ Dirección Estratégica.
_____ Tic en el Proceso de Gestión Escolar.
_____ Metodología de la Investigación Educativa.
_____ Taller de Investigación.
_____ Gestión Curricular.
_____ Evaluación y Acreditación de las Instituciones Educativas Básicas.
_____ Innovación Pedagógica
_____ Planeamiento y Gestión de la Educación.
_____ Seminario de Investigación: Redacción del Informe.
_____ Pedagogía y Didáctica

5. En que momento de la maestría crees que debes motivar a los maestrantes a la elección del tema de investigación.

_____ Primer Semestre
_____ Segundo Semestre


6. Dale una puntuación del 1 al 5, con respecto a las características en capacitación y perfeccionamiento de los docentes de Maestría en Docencia y Gestión Universitaria.

- ☐ Dominio técnico metodológico de la investigación.
- ☐ Facilitador del aprendizaje /Propiciador de un clima/Poseedor de habilidades comunicativas.
- ☐ Supervisor continuo del trabajo de investigación /Evaluador bajo indicadores que reflejen la adquisición de habilidades investigativas.
- ☐ Enmarcar las actividades investigadoras en programas,temas prioritariosde la propia universidad, o espacios afines de formación superior.
- ☐ Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación/Gestor de un mayor trabajo de interacción /Potencia la participación y colaboración de los compañeros y/o colaboradores.


7. ¿Cuál ha sido tu experiencia investigativa?

- ☐ Proyecto de tesis de pregrado.
- ☐ Proyecto de investigación ligados a mi área laboral.
- ☐ Ninguna experiencia.

8. Consideras que la preparación recibida en la maestría ha contribuido a reforzar tu capacidad investigativa. Encierra el número.

TOTAL DESACUERDO	1	2	3	4	5	TOTAL ACUERDO
						

9. De acuerdo a tu experiencia en aula¿ha sido notorio el desempeño docente en cuanto a la contribución que debe brindar al desarrollo de tu trabajo de investigación?. Encierra el número.

TOTAL DESACUERDO	1	2	3	4	5	TOTAL ACUERDO
						

10. Sobre los siguientes aspectos que da en un trabajo de investigación ¿En cual has tenido mayor inconveniente?

- ☐ Elección del tema.
- ☐ Identificación del problema.
- ☐ Objeto, investigación, los objetivos y el campo de acción.
- ☐ Marco Teórico.
- ☐ Marco metodológico.

11. Te ha facilitado la unidad de postgrado la asistencia a foros externos, regionales, nacionales y/o internacionales avocadas a desarrollar y/o reforzar tu formación como investigador.

_____ Si.

_____ No

12. Enumera del 1 al 5 (donde 1 es menor y 5 mayor impacto) cual crees que son los factores que obstaculizan el proceso de investigación que te conducen a la elaboración de tu Tesis.

_____ Falta de tiempo.

_____ Poco o ningún financiamiento.

_____ No disponibilidad de un asesor de tesis en cuanto a horarios que se adecuen a mis condiciones de tiempo, para una mayor y mejor atención personalizada.

_____ Que la Unidad de Postgrado no facilite una adecuada infraestructura (conjunto de instalaciones y servicios materiales e insumos) que faciliten la investigación.

_____ No contar con un dominio técnico metodológico de la investigación.

12. Como evalúas la infraestructura : conjunto de instalaciones y servicios materiales e insumos que te ofrece el programa como apoyo para la investigación.

_____ Muy bueno.

_____ Bueno.

_____ Regular.

_____ Malo.

13. Con respecto al trabajo de investigación que vienes realizando. ¿ Cómo percibes este proceso?

_____ Una oportunidad para mejorar mis habilidades investigativas.

_____ Un trabajo difícil, porque no me siento capacitado.

_____ Un trabajo que me produce estrés, ansiedad.

_____ Un trabajo que solo me sirve para graduarme.

Figura 11. Tomas Fotográficas





LEY UNIVERSITARIA N°30220:

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1. Objeto de la Ley

La presente Ley tiene por objeto normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades. Promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura.

Asimismo, establece los principios, fines y funciones que rigen el modelo institucional de la universidad.

El Ministerio de Educación es el ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria.

Artículo 6. Fines de la universidad

La universidad tiene los siguientes fines:

6.1 Preservar, acrecentar y transmitir de modo permanente la herencia científica, tecnológica, cultural y artística de la humanidad.

6.2 Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país.

6.3 Proyectar a la comunidad sus acciones y servicios para promover su cambio y desarrollo.

6.4 Colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social.

6.5 Realizar y promover la investigación científica, tecnológica y humanística la creación intelectual y artística.

- 6.6 Difundir el conocimiento universal en beneficio de la humanidad.
- 6.7 Afirmar y transmitir las diversas identidades culturales del país.
- 6.8. Promover el desarrollo humano y sostenible en el ámbito local, regional, nacional y mundial.
- 6.9 Servir a la comunidad y al desarrollo integral.
- 6.10 Formar personas libres en una sociedad libre.

Artículo 7. Funciones de la universidad

Son funciones de la universidad:

- 7.1 Formación profesional.
- 7.2 Investigación.
- 7.3 Extensión cultural y proyección social.
- 7.4 Educación continua.
- 7.5 Contribuir al desarrollo humano.
- 7.6 Las demás que le señala la Constitución Política del Perú, la ley, su estatuto y normas conexas.

CAPÍTULO V

ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

Artículo 31. Organización del régimen académico

Las universidades organizan y establecen su régimen académico por Facultades y estas pueden comprender a:

- 31.1 Los Departamentos Académicos.
- 31.2 Las Escuelas Profesionales.
- 31.3 Las Unidades de Investigación.
- 31.4 Las Unidades de Posgrado.

En cada universidad pública es obligatoria la existencia de, al menos, un Instituto de Investigación, que incluye una o más Unidades de Investigación. La universidad puede organizar una Escuela de Posgrado que incluye una o más Unidades de Posgrado.

Artículo 37. Funciones y dirección de la Unidad de Investigación

La Unidad de Investigación, o la que haga sus veces, es la unidad encargada de integrar las actividades de Investigación de la Facultad. Está dirigida por un docente con grado de Doctor.

Artículo 38. Función y dirección de la Unidad de Posgrado

La Unidad de Posgrado, o la que haga sus veces, es la unidad encargada de integrar las actividades de Posgrado de la Facultad. Está dirigida por un docente con igual o mayor grado a los que otorga.

Artículo 43. Estudios de posgrado

Los estudios de posgrado conducen a Diplomados, Maestrías y Doctorados. Estos se diferencian de acuerdo a los parámetros siguientes:

43.1 Diplomados de Posgrado: Son estudios cortos de perfeccionamiento profesional, en áreas específicas. Se debe completar un mínimo de veinticuatro (24) créditos.

43.2 Maestrías: Estos estudios pueden ser:

43.2.1 Maestrías de Especialización: Son estudios de profundización profesional.

43.2.2 Maestrías de Investigación o académicas: Son estudios de carácter académico basados en la investigación.

Se debe completar un mínimo de cuarenta y ocho (48) créditos y el dominio de un idioma extranjero.

43.3 Doctorados: Son estudios de carácter académico basados en la investigación.

Tienen por propósito desarrollar el conocimiento al más alto nivel. Se deben completar un mínimo de sesenta y cuatro (64) créditos, el dominio de dos (2) idiomas extranjeros, uno de los cuales puede ser sustituido por una lengua nativa.

Cada institución universitaria determina los requisitos y exigencias académicas así como las modalidades en las que dichos estudios se cursan, dentro del marco de la presente Ley.

CAPÍTULO VI

INVESTIGACIÓN

Artículo 48. Investigación

La investigación constituye una función esencial y obligatoria de la universidad, que la fomenta y realiza, respondiendo a través de la producción de conocimiento y desarrollo de tecnologías a las necesidades de la sociedad, con especial énfasis en la realidad nacional. Los docentes, estudiantes y graduados participan en la actividad investigadora en su propia institución o en redes de investigación nacional o internacional, creadas por las instituciones universitarias públicas o privadas.

Artículo 49. Financiamiento de la investigación

Las universidades acceden a fondos de investigación de acuerdo con la evaluación de su desempeño y la presentación de proyectos de investigación en materia de gestión, ciencia y tecnología, entre otros, ante las autoridades u

organismos correspondientes, a fin de fomentar la excelencia académica. Estos fondos pueden contemplar el fortalecimiento de la carrera de los investigadores mediante el otorgamiento de una bonificación por periodos renovables a los investigadores de las universidades públicas.

Dichos fondos permiten la colaboración entre universidades públicas y universidades privadas para la transferencia de capacidades institucionales en gestión, ciencia y tecnología, entre otros.

Artículo 50. Órgano universitario de investigación

El Vicerrectorado de Investigación, según sea el caso, es el organismo de más alto nivel en la universidad en el ámbito de la investigación. Está encargado de orientar, coordinar y organizar los proyectos y actividades que se desarrollan a través de las diversas unidades académicas. Organiza la difusión del conocimiento y promueve la aplicación de los resultados de las investigaciones, así como la transferencia tecnológica y el uso de las fuentes de investigación, integrando fundamentalmente a la universidad, la empresa y las entidades del Estado.

Artículo 51. Coordinación con las entidades públicas y privadas

Las universidades coordinan permanentemente con los sectores público y privado, para la atención de la investigación que contribuya a resolver los problemas del país.

Establecen alianzas estratégicas para una mejor investigación básica y aplicada. Los proyectos de investigación y desarrollo financiados por las universidades, son evaluados y seleccionados por las mismas.

Artículo 52. Incubadora de empresas

La universidad, como parte de su actividad formativa, promueve la iniciativa de los estudiantes para la creación de pequeñas y microempresas de propiedad de los estudiantes, brindando asesoría o facilidades en el uso de los equipos e instalaciones de la institución. Los órganos directivos de la empresa, en un contexto formativo, deben estar integrados por estudiantes.

Estas empresas reciben asesoría técnica o empresarial de parte de los docentes de la universidad y facilidades en el uso de los equipos e instalaciones. Cada universidad establece la reglamentación correspondiente.

SUNEDU:

La Ley Universitaria Establece en su Capítulo II la creación, finalidad, ámbito de competencia y las funciones generales de SUNEDU los cuales son descritos a continuación:

Artículo 12. Creación

Créase la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) como Organismo Público Técnico Especializado adscrito al Ministerio de Educación, con autonomía técnica, funcional, económica, presupuestal y administrativa, para el ejercicio de sus funciones. Tiene naturaleza jurídica de derecho público interno y constituye pliego presupuestal. Tiene domicilio y sede principal en la ciudad de Lima y ejerce su jurisdicción a nivel nacional, con su correspondiente estructura orgánica.

Artículo 13. Finalidad

La SUNEDU es responsable del licenciamiento para el servicio educativo superior universitario, entendiéndose el licenciamiento como el procedimiento que tiene como objetivo verificar el cumplimiento de condiciones básicas de

calidad para ofrecer el servicio educativo superior universitario y autorizar su funcionamiento.

La SUNEDU es también responsable, en el marco de su competencia, de supervisar la calidad del servicio educativo universitario, incluyendo el servicio brindado por entidades o instituciones que por normativa específica se encuentren facultadas a otorgar grados y títulos equivalentes a los otorgados por las universidades; así como de fiscalizar si los recursos públicos y los beneficios otorgados por el marco legal a las universidades, han sido destinados a fines educativos y al mejoramiento de la calidad.

La SUNEDU ejerce sus funciones de acuerdo a la normativa aplicable y en coordinación con los organismos competentes en materia tributaria, de propiedad y competencia, de control, de defensa civil, de protección y defensa del consumidor, entre otros.

La autorización otorgada mediante el licenciamiento por la SUNEDU es temporal y renovable y tendrá una vigencia mínima de 6 (seis) años.

Artículo 14. Ámbito de competencia

La SUNEDU ejecuta sus funciones en el ámbito nacional, público y privado, de acuerdo a su finalidad y conforme a las políticas y planes nacionales y sectoriales aplicables y a los lineamientos del Ministerio de Educación.

Artículo 15. Funciones generales de la SUNEDU

La SUNEDU tiene las siguientes funciones:

15.1 Aprobar o denegar las solicitudes de licenciamiento de universidades, filiales, facultades, escuelas y programas de estudios conducentes a grado académico, de conformidad con la presente Ley y la normativa aplicable.

15.2 Determinar las infracciones e imponer las sanciones que correspondan en el ámbito de su competencia, conforme a lo dispuesto por el artículo 21 de la presente Ley.

15.3 Emitir opinión respecto al cambio de denominación de las universidades a solicitud de su máximo órgano de gobierno, con excepción de aquellas creadas por ley.

15.4 Supervisar en el ámbito de su competencia la calidad de la prestación del servicio educativo, considerando la normativa establecida respecto a la materia.

15.5 Normar y supervisar las condiciones básicas de calidad exigibles para el funcionamiento de las universidades, filiales, facultades, escuelas y programas de estudios conducentes a grado académico, así como revisarlas y mejorarlas periódicamente.

15.6 Supervisar el cumplimiento de los requisitos mínimos exigibles para el otorgamiento de grados y títulos de rango universitario en el marco de las condiciones establecidas por ley.

15.7 Fiscalizar si los recursos públicos, la reinversión de excedentes y los beneficios otorgados por el marco legal a las universidades han sido destinados a fines educativos, en el marco de las normas vigentes sobre la materia y en coordinación con los organismos competentes, con el objetivo de mejorar la calidad.

15.8 Proponer al Ministerio de Educación, las políticas y lineamientos técnicos en el ámbito de su competencia.

15.9 Administrar el Registro Nacional de Grados y Títulos.

15.10 Supervisar que ninguna universidad tenga en su plana docente o administrativa a personas impedidas conforme al marco legal vigente.

15.11 Aprobar sus documentos de gestión.

15.12 Exigir coactivamente el pago de sus acreencias o el cumplimiento de las obligaciones que correspondan.

15.13 Establecer los criterios técnicos para la convalidación y/o revalidación de estudios, grados y títulos obtenidos en otros países.

15.14 Publicar un informe anual sobre el uso de los beneficios otorgados por la legislación vigente a las universidades.

15.15 Publicar un informe bienal sobre la realidad universitaria del país, el mismo que incluye ranking universitario, respecto del número de publicaciones indexadas, entre otros indicadores.

15.16 Organizar y administrar estadística de la oferta educativa de nivel superior universitario bajo su competencia y hacerla pública.

15.17 Otras que le sean otorgadas por ley o que sean desarrolladas por su Reglamento de Organización y Funciones.

En los casos que establezca su Reglamento de Organización y Funciones, la SUNEDU puede contratar los servicios necesarios para el mejor cumplimiento de las funciones antes señaladas.

MODELO DE LICENCIAMIENTO INSTITUCIONAL:

1.Definición:

El modelo de licenciamiento definido para el país responde a la realidad y nivel de desarrollo alcanzado por el sistema universitario peruano. Este modelo toma como referencia las distintas experiencias internacionales descritas y la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. El modelo de licenciamiento contiene los siguientes componentes:

- Objetivo del licenciamiento.
- Naturaleza de las CBC.
- Carácter obligatorio del proceso de licenciamiento.
- Enfoque Institucional del modelo de licenciamiento

Objetivo del licenciamiento:

El licenciamiento se define como el procedimiento obligatorio que tiene como objetivo verificar que las universidades cumplan las CBC para ofrecer el servicio educativo superior universitario y puedan alcanzar una licencia que las habilite a prestar el servicio educativo. En el marco de la Política de Aseguramiento de la Calidad, el objetivo general del licenciamiento es que todas las universidades cumplan con las CBC establecidas como un umbral mínimo de calidad para ofrecer el servicio educativo superior universitario.

La verificación de las CBC tiene como fin conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Proteger a los usuarios del servicio de educación superior universitaria brindándoles información confiable y útil para la toma de decisiones.
- Contribuir en la generación y desarrollo del sistema de información de educación superior universitaria que ayude a las universidades en sus planes de desarrollo y al MINEDU en la formulación de políticas públicas.
- Asegurar la capacidad de las universidades para desarrollar nuevos programas educativos de calidad.
- Promover la eficacia, eficiencia e innovación en la educación superior universitaria.

Naturaleza de las condiciones básicas de calidad - CBC .-En la medida en que el licenciamiento constituye un mecanismo de protección para la sociedad, al adecuar a las instituciones, filiales y programas al cumplimiento de las CBC, opera como un primer nivel que las universidades deben cumplir. Un nivel muy bajo no opera como un filtro y uno muy elevado inhibe el crecimiento de la oferta universitaria; por lo tanto, se trata de optimizar el nivel de exigencia de las CBC.

En función de dicho propósito, se ha tenido en consideración los siguientes criterios:

- Los aspectos básicos a los que deben referirse las CBC, estipulados en el artículo 28 de la Ley Universitaria.
- Otros requerimientos esenciales para la prestación del servicio educativo universitario de calidad.
- Aspectos físicos, legales y de gestión necesarios para visibilizar la operación de la universidad.
- Precisión y claridad en la formulación de los criterios e indicadores a utilizar con el fin de minimizar en lo posible la discrecionalidad de los evaluadores utilizando indicadores objetivos y verificables.
- Evitar el uso de lenguaje prescriptivo en la formulación de los indicadores.

Las condiciones básicas definidas son las siguientes: **CONDICIONES BÁSICAS DE CALIDAD**

Condición I: Existencia de objetivos académicos, grados y títulos a otorgar, y planes de estudios correspondientes La acción educativa requiere de objetivos claros por parte de los diversos actores de la comunidad universitaria. Estos deben formar parte de los planes de estudio. Asimismo, los programas académicos deben hacer explícito el procedimiento administrativo y las condiciones necesarias que todo estudiante debe cumplir desde su admisión hasta su graduación. Por lo tanto, la universidad debe prever que sus programas tengan objetivos, exista una jerarquía respecto a los objetivos institucionales y guarden coherencia entre ellos.

Condición II: Oferta educativa a crearse compatible con los fines propuestos en los instrumentos de planeamiento. El servicio educativo requiere recursos para financiar sus actividades. Las universidades deben tener un presupuesto financiado y sustentado, coherente con los planes de operación de los siguientes años.

Condición III: Infraestructura y equipamiento adecuado al cumplimiento de sus funciones (aulas, bibliotecas, laboratorios, entre otros). El servicio educativo debe prestarse en ambientes que cumplan requisitos mínimos de seguridad, capacidad y equipamiento necesario. La infraestructura de la universidad debe cumplir con la normativa existente. Si bien la educación viene sufriendo una transformación importante gracias al avance tecnológico, parte del servicio educativo se lleva y se seguirá llevando de manera presencial. La universidad debe tener la capacidad de gestionar que todas sus instalaciones cumplan con facilitar la consecución de sus propios fines en relación con el servicio educativo

que brindan y su antropometría, que definirá el tipo de ambientes el mobiliario y equipamiento. Los estudiantes de educación superior universitaria deben contar con locales de uso exclusivo, pues los locales destinados a educación básica están diseñados para alumnos de otro grupo etario; en consecuencia, tienen otras características en la dimensión de sus ambientes, equipamiento y mobiliario. De igual manera, los locales destinados al uso de otras modalidades de educación superior comprenden la realización de actividades de acuerdo con sus propias características pedagógicas; por lo tanto, el tipo de ambientes, su dimensión, el mobiliario y el equipamiento que utilizan es diferente.

Condición IV: Líneas de investigación a ser desarrolladas La universidad debe desarrollar actividades de investigación bajo la dirección de sus docentes y estudiantes, de modo que se genere un ambiente propicio para la creación de conocimiento.

Condición V: Verificación de la disponibilidad de personal docente calificado con no menos de 25% de docentes a tiempo completo. El rol que tienen los docentes en la mejora del aprendizaje es fundamental. Esta interacción, si bien se da en el aula, es muy importante que también ocurra fuera de ella, de manera que el estudiante pueda absolver sus dudas o participar en la investigación. Para ello, la universidad debe contar como mínimo con el 25% de docentes a tiempo completo, en proporción suficiente con respecto al total de las horas de los programas educativos.

Condición VI: Verificación de los servicios educativos complementarios básicos (servicio médico, social, psicopedagógico, deportivo, entre otros). La educación es un servicio permanente y diverso. Forma parte de este servicio toda aquella gestión que complementa o facilita el aspecto formativo. En esa línea, la universidad debe estar en condición de proveer servicios educativos complementarios para la satisfacción de sus estudiantes. .

Condición VII: Existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral (Bolsa de Trabajo u otros). Uno de los fines de la universidad moderna es formar profesionales aptos para insertarse en el mercado laboral. En ese esquema, los estudiantes deben tener la oportunidad de contar con prácticas profesionales que faciliten su progresiva inserción al mercado laboral.

Condición VIII: CBC Complementaria: transparencia de universidades Toda universidad debe hacer pública la información de su oferta académica, así como de la calidad del servicio que prestan. El propósito de ello es facilitar la toma de decisiones por parte de los estudiantes y sus familias. Conforme a lo señalado en el numeral 15.5 del artículo 15 de la Ley Universitaria, es función de la SUNEDU revisar y actualizar periódicamente las CBC.

Tabla 20. Condiciones Básicas de Calidad.

CONDICION IV.Líneas de investigación a ser desarrolladas		
COMPONENTE	INDICADOR	MEDIO DE VERIFICACIÓN
IV.1 Líneas de investigación	31. Existencia de políticas, normas y procedimientos para el fomento y realización de la investigación como una actividad esencial y obligatoria de la universidad.	Estatuto o Plan Estratégico Institucional, u otro documento pertinente aprobado por la autoridad competente de la universidad.
	32. Existencia de un Órgano Universitario de Investigación cuyo responsable cuenta con un grado de docto	Estatuto u otro documento pertinente aprobado por la autoridad competente de la universidad y relación del personal del órgano de investigación.
	33. Existencia de líneas de investigación. Asimismo, se debe indicar el presupuesto asignado para la investigación, equipamiento, personal y otros	Resolución rectoral que apruebe las líneas de investigación u otro documento pertinente aprobado por la autoridad competente de la universidad. Presupuesto asignado para la investigación, equipamiento, personal y otros
	34. Código de Ética para la investigación.	Código de ética para el investigador, con su resolución de aprobación correspondiente.
	35. Políticas de protección de la propiedad intelectual.	Resolución u otro documento pertinente en el que se indique las políticas de protección de la propiedad intelectual, aprobado por la autoridad competente de la universidad.
IV.2 Docentes que realizan investigación	36. La universidad cuenta con un registro de docentes que realizan investigación. Asimismo, los docentes deben estar registrados en el DINA.	Padrón de docentes actualizado al periodo vigente, según formato de Relación Docente - SUNEDU, en el que se señale a los docentes que realizan investigación y a aquellos que están registrados en el DINA.

<p>IV.3</p> <p>Registro de documentos y proyectos de investigación</p>	<p>37. La universidad tiene un registro de documentos de investigación y/o repositorio institucional. Los documentos de investigación incluyen tesis, informes de investigación, publicaciones científicas, entre otros.</p>	<p>Repositorio institucional y nacional (ALICIA) y/o Plan de Implementación para las universidades nuevas.</p>
	<p>38. La universidad tiene un registro de proyecto(s) de investigación en proceso de ejecución.</p>	<p>Registro de proyectos, documento en el que se debe precisar el nombre del proyecto, sus objetivos generales y específicos, investigador principal, recursos humanos, cronograma, presupuesto y entidad que financia. No aplica para universidades nuevas.</p>

Tabla 21. Operacionalización de Variables

VARIABLES	DEFINICION TEORICA	DIMENSIONES	DEFINICION	INDICADORES	FUENTES	TECNICAS.
Independiente Formación académica en investigación	Proceso para la adquisición de fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos, y técnicos instrumentales para: construir conocimientos científicos en un área determinada; poder expresar su trabajo en forma oral y escrita; y participar en la aplicación de conocimientos a través de una práctica transformadora.	Habilidades de investigación Fundamentos filosóficos de la investigación Fundamentos epistemológicos de la investigación Fundamentos metodológicos Fundamentos técnicos instrumentales Aprendizaje socioindividual Evaluación de	Manifestación del contenido de la enseñanza, que implica el dominio por el sujeto de las acciones práctica y valorativa que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos que el sujeto posee, para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica. Aspectos filosóficos que deben conocer todo aquel investigador que pretende plasmar en su proyecto seriedad, disciplina y sobre todo, el perfil filosófico que todo investigador ha de poseer para generar conocimiento válido que se base en el método científico. Explicación de los métodos de formación y aplicación, corroboración y evaluación de las teorías y conceptos científicos y a su vez busca fundamentarlos y evaluarlos Orientaciones teórico-metodológicas en las que se fundamentan los diversos modelos de investigación. Procedimientos y medios que hacen operativos los sistemas de investigación Referida a la construcción colectiva del conocimiento, posibilitando la interdisciplinariedad y el desarrollo de la formación doctoral.	Conocimiento y aplicación del método científico. Manejo de los aspectos de la realidad educativa. Define lo que es la investigación científica. Dominio de los fundamentos metodológicos que respaldan el trabajo de investigación. Capacidad para elegir los procedimientos y medios que faciliten el trabajo de investigación. Dominio de habilidades cognitivas y actitudinales personales y sociales que influyen en el proceso de investigación. Desarrollo correcto del proceso de investigación.	Malla curricular Docentes. Alumnos	Cuestionario

		habilidades investigativas	Elemento clave que permitirá supervisar el proceso de aprendizaje en investigación orientado hacia la calidad.			
Dependiente: Percepciones el trabajo de investigación	Estado subjetivo y proceso fundamental de la actividad mental, a través del cual se realiza una abstracción (se aísla una cierta cualidad de algo sin considerar el resto de las propiedades del objeto) del mundo externo o de hechos relevantes que permiten la formación de juicios, categorías, conceptos respecto al trabajo de investigación. (Neisser).	Factores personales	Condiciones o características personales que posee el individuo y que le permite tener percepciones sobre investigación y tesis.	Sexo: Femenino Masculino Grupos de edad: 20 – 40 años 41-60 años 61 años a más Escolaridad: Bachiller Licenciado Magister Años de ejercicio profesional: Menor de 10 años 10 a 19 años Más de 20 años. Profesión: Ciencias Sociales Ciencias Pedagógicas Ciencias Médicas. Ingenierías y Matemáticas Estado civil: Casado Soltero Separados Experiencias previas en investigación Necesidades Motivaciones Intereses. Estados emocionales (Expectación, ansiedad, esperanza, preocupación). Actitud investigativa	Datos informativos de la Escuela de postgrado de FACHSE Estudiantes de Maestría de Docencia y Gestión Universitaria.	Cuestionario.
		Factores psicológicos	Estímulos que provienen del individuo y que le proporcionarán una elaboración psicológica distinta en cada persona. sobre la investigación y la tesis			

		Factores sociales	Sensaciones o estímulos físicos que proviene del mundo externo	Criterios de Aprendizaje en investigación Hábitos investigativos Etapas de mayor dificultad en investigación Formulación de proyecto Ejecución del proyecto Redacción del Informe. Cultura investigativa Costumbre Prejuicios		
--	--	--------------------------	--	--	--	--