

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

**PERFIL DEL PROFESOR DE METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Tutor:

Dr. Gilberto Graffe

Autor: Fidias G. Arias

Trabajo de Grado para
optar por el Título de
Magister Scientiarum en Educación
Mención Educación Superior

Caracas, Noviembre de 2008

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

**PERFIL DEL PROFESOR DE METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Por Fidias G. Arias

Trabajo de Grado de Maestría aprobado en nombre de la Universidad Central de Venezuela por el siguiente jurado, en la ciudad de Caracas a los dos (02) días del mes de Diciembre de 2008.

Luis Leal Chacón

Jurado Principal

Graciela Hernández

Jurado Principal

Gilberto Graffe

Tutor - Coordinador

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA	4
Planteamiento del Problema	4
Formulación del Problema	7
Objetivos	8
Justificación	9
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	11
Modernidad vs. Postmodernismo	11
Principales Paradigmas de Investigación: Positivista y Post-positivista	13
<i>El Paradigma Positivista</i>	13
<i>El Paradigma Post-positivista</i>	17
<i>La Investigación Científica en la Modernidad y en la Postmodernidad</i>	21
La Metodología de la Investigación como Asignatura	24
<i>Contenidos Básicos de la Asignatura Metodología de la Investigación</i>	25
Antecedentes de la Investigación	27
<i>Estudios sobre el Perfil del Docente</i>	28
<i>Estudios sobre la Formación en Investigación de los Profesores</i>	30
Concepto de Perfil Profesional	31
<i>Componentes del Perfil Profesional</i>	33
<i>Perfil del Docente Universitario</i>	33
<i>Perfil del Profesor Investigador: la Propuesta de Castillo y Cabrerizo</i>	36

Concepto de Competencia Laboral	40
<i>Tipos de competencias laborales</i>	42
<i>Origen del Enfoque de Competencias</i>	43
<i>Ventajas del Modelo de Competencias</i>	44
<i>Cómo se Construyen las Competencias</i>	45
<i>Perfil del Cargo por Competencias</i>	46
Algunos Modelos de Perfiles diseñados por Instituciones Universitarias	47
Definición de Términos Básicos	58
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	59
Nivel de Investigación	60
Diseño de la Investigación	60
Población y Muestra	61
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	63
Operacionalización de variables	64
Técnicas de Procesamiento y Análisis de los Datos	65
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	66
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	97
CAPÍTULO 6: PROPUESTA DE PERFIL DEL PROFESOR DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	100
REFERENCIAS	111
APÉNDICE	116

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

PERFIL DEL PROFESOR DE METODOLOGÍA
DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Autor: Fidias G. Arias
Tutor: Gilberto Graffe
Fecha: diciembre de 2008

RESUMEN

El presente Trabajo de Grado se planteó como propósito el diseño de un perfil profesional deseable para el profesor de Metodología de la Investigación que se desempeña en la educación superior venezolana. La construcción de dicho perfil se basó en el enfoque de competencias laborales y se utilizó una adaptación de la metodología para la elaboración de perfiles propuesta por Díaz-Barriga, la cual quedó estructurada en cuatro etapas: investigación de los requisitos, investigación de las competencias, diseño del perfil y validación del perfil diseñado. Tanto para el análisis del perfil profesional real, como durante las etapas de investigación de requisitos y competencias se utilizó un diseño de investigación de campo. Para ello fue seleccionada, de forma no probabilística, una muestra de profesores que imparten Metodología de la Investigación, en instituciones oficiales de educación superior del Distrito Capital, a quienes se les aplicó un cuestionario sobre los requisitos profesionales y académicos, así como las competencias profesionales básicas: cognitivas, instrumentales y actitudinales que deben poseer los profesores de Metodología. Por último, el perfil diseñado fue validado mediante entrevistas dirigidas a la consulta de opiniones y juicios de expertos.

Descriptores: perfil profesional, competencias laborales, perfil del docente, profesor de metodología de la investigación.

INTRODUCCIÓN

El diseño de los perfiles profesionales y la definición de las competencias laborales que debe poseer un profesor universitario, son procesos necesarios para una selección y evaluación sistemática del profesorado en cualquier institución de Educación Superior.

Ahora bien, debido a la gran cantidad y variedad de carreras y cursos que se imparten a nivel universitario, se requieren profesores cada vez más especializados y al mismo tiempo, con una formación multidisciplinaria. No obstante, existen materias, que aun siendo de formación general y que se dictan en muchas carreras, carecen de un perfil que determine quién es el profesional idóneo para impartirlas. Este es el caso de la asignatura Metodología de la Investigación.

En términos generales, la Metodología de la Investigación se ocupa del estudio de los métodos, técnicas e instrumentos que se emplean en el proceso de búsqueda de conocimientos científicos. También, esta disciplina analiza los diferentes métodos, técnicas y procedimientos, e indica su pertinencia y limitaciones a la hora de ponerlas en práctica. Sin embargo, como señala Asti Vera (1968), la Metodología es una “condición necesaria” pero “no suficiente” para llevar a cabo con éxito una investigación. Es decir, además del conocimiento del método, el investigador debe tener un claro dominio de la disciplina en la que investiga y un conocimiento profundo del tema objeto de estudio. Otras condiciones necesarias son el tiempo y los recursos requeridos para el desarrollo de cualquier proyecto.

En este sentido, al considerar como fundamento la *condición necesaria* de la Metodología, se observa que esta disciplina ha sido incluida como una asignatura básica en los planes de estudio de Educación Superior en Venezuela: en los Institutos y Colegios Universitarios es una materia obligatoria en todas las carreras, mientras que en las Universidades, está presente en las carreras humanísticas y en las ciencias económicas y sociales.

Así mismo, el mencionado nivel educativo asume la investigación entre una de sus principales funciones (además de la docencia y la extensión), entendida la primera como un proceso metódico y sistemático dirigido a la búsqueda de nuevos conocimientos.

Dada la importancia de la Metodología de la Investigación como herramienta indispensable para el desarrollo del proceso investigativo, surgió la motivación de realizar este trabajo cuyo propósito fue diseñar el perfil profesional *deseable* del profesor de Metodología en Educación Superior, para lo cual se indagaron aspectos tales como su formación, tanto profesional como en investigación, su experiencia como investigador y las *competencias* que debe poseer para enseñar la asignatura.

Para cumplir con el mencionado propósito, la investigación se basó fundamentalmente en la obtención de datos empíricos mediante el trabajo de campo y el análisis estadístico, sin descartar los procedimientos de investigación documental y de la “entrevista cualitativa”, que también fueron empleados. Una vez concluido, el trabajo quedó estructurado en cinco capítulos, los cuales se describen a continuación:

El Capítulo 1 comprende el problema de la investigación el cual se concreta en un conjunto de interrogantes relacionadas el perfil profesional del profesor de Metodología, su formación y experiencia. Además, en este capítulo se presentan los objetivos a través de los cuales se desarrolló la respuesta al problema planteado. El capítulo finaliza con la justificación e importancia del estudio realizado.

En el Capítulo 2 se incluyen los elementos teóricos y conceptuales que sirvieron de base a la indagación realizada. Éste se divide en varias secciones: la primera describe los movimientos modernista y postmodernista. La segunda caracteriza los paradigmas positivista y post-positivista, y su implicación en la investigación social.

Posteriormente, en la tercera sección se define el concepto de Metodología en sus distintas acepciones, así mismo se enumeran los contenidos básicos de la Metodología de la Investigación como asignatura.

La cuarta sección presenta los antecedentes de la investigación, clasificados en trabajos sobre el perfil del docente y estudios sobre la formación en investigación de los profesores que imparten Metodología de la Investigación.

La quinta sección expone algunas definiciones de perfil profesional, sus componentes y el perfil del docente universitario. En la sexta se desarrolla el concepto de competencia laboral y perfil basado en competencias.

El Capítulo 3 describe, en primer lugar, la metodología empleada para la elaboración del perfil profesional deseable. En segundo lugar, se detalla la metodología de investigación desarrollada como parte integrante del proceso de construcción del perfil. Aquí se especifica el nivel y diseño de investigación adoptado durante las etapas de investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados como parte de la estrategia general trazada para dar respuesta al problema planteado.

Los resultados y su interpretación se presentan en el Capítulo 4. Es importante señalar que en este apartado se hace énfasis en los resultados de la aplicación del cuestionario, mientras que el producto de las entrevistas realizadas se refleja directamente en la construcción y validación del perfil propuesto.

En el Capítulo 5 se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio realizado. Para finalizar, en el sexto y último capítulo se muestra el perfil profesional deseable diseñado y validado por expertos.

CAPÍTULO 1

EL PROBLEMA

Planteamiento

La enseñanza de la Metodología de la Investigación ha sido objeto de reflexión por parte de los reconocidos autores, sobre todo en lo concerniente al docente y a las estrategias didácticas.

Albornoz (1986), Martínez (1989) y Sabino (2000), coinciden al señalar que, por lo general, la enseñanza de la Metodología se realiza mediante clases teóricas, con ejemplos de situaciones fuera de contexto y sin aplicaciones en casos propios de la especialidad que se cursa.

Así mismo, los mencionados autores han expresado que gran parte de los docentes que enseñan metodología en las universidades, no poseen la formación, ni la experiencia como investigadores.

En relación con el docente, Castro Silva (1977), ha señalado:

...quienes están cargo de enseñar cómo los científicos indagan el conocimiento no son, de ordinario, hombres de ciencia, ni son tampoco, personas con actuación dilatada en programas de investigación... (p. 69).

A lo anterior, se suma lo expuesto por Sabino (2000); quien expresa:

Por la limitada extensión que tiene en Latinoamérica la práctica de la investigación científica,...la mayoría de los docentes no ha podido realizar más que esporádicamente trabajos de investigación propios. Por lo tanto, no tienen la experiencia suficiente que se requiere para disertar con entera propiedad sobre estos temas, pues carecen de las vivencias que sería necesario transmitir a grupos de jóvenes que no tienen mayores nociones acerca de lo que es investigar (p. 200).

En Venezuela, las instituciones de educación superior no escapan a la situación expuesta. Aun cuando la mayor producción de investigaciones se concentra en las universidades autónomas, un estudio sobre el número de artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas, ubica a Venezuela en el 5° lugar como productor de conocimientos científicos y tecnológicos de América Latina (Lemasson y Chiappe, 1999).

Sobre la función de investigación que desarrollan otras instituciones que integran el subsistema de educación superior venezolano, además de las universidades, existe muy poca información. No obstante, se cuenta con el *Informe sobre las actividades de Investigación y Postgrado de los Institutos y Colegios Universitarios Oficiales* (Ministerio de Educación, 1999).

En dicho documento se detallan los factores que dificultan la función de investigación, entre los que se destacan:

La ausencia de una cultura investigativa generada por la “*poca importancia*” que se le ha otorgado a la función de investigación. Es decir, en los Institutos y Colegios Universitarios prácticamente no se hace investigación, considerada ésta como una política institucional y como una función esencial de la educación superior y de toda institución universitaria.

Por otra parte, el incumplimiento de las funciones de investigación y extensión, por parte de profesores que se dedican únicamente a la docencia. Es decir, sólo imparten clases, lo que coincide con lo expuesto por los autores citados inicialmente. Así mismo, el informe no discrimina a los profesores por especialidad, sino que se refiere a los docentes en general.

En este sentido, resulta pertinente inferir que *los profesores de Metodología de la Investigación no constituyen la excepción en cuanto a su participación en actividades de investigación*, particularmente en el ámbito de los Institutos y Colegios Universitarios.

Esta situación ya había sido expuesta por Ramírez (1995), quien al referirse, de forma general a los docentes, señaló:

La mayoría de los aportes de este sector, por lo general, provienen de actividades de investigación realizadas en el ámbito de cursos formales de pre y postgrado, incentivados por la obtención de títulos que los mejoran profesional y laboralmente. Fuera de esto, ha sido escasa la evidencia de trabajos y proyectos de investigación... (p.13).

En este sentido, a manera de reflexión, cabe preguntarse: ¿cómo un docente puede enseñar una actividad que no realiza y para la que no está preparado? ¿Se puede enseñar sin saber hacer? ¿Cuál es la calidad de la enseñanza que se transmite en estos casos? También habría que preguntarse si un profesional con formación en investigación, o cualquier investigador, es capaz de transmitir de manera efectiva los conocimientos teóricos y prácticos sobre el proceso de investigación, es decir, si está en capacidad de enseñar cómo investigar.

Cualquier intento para dar respuesta a las reflexiones anteriores, pudiera estar relacionado con la situación que se describe a continuación.

En Venezuela, la enseñanza de la Metodología de la Investigación no constituye una carrera universitaria o mención. Es decir, no existen estudios de pregrado con una mención en Metodología o en Docencia de la Investigación. Cabe destacar que, según reseña Albornoz (1990), en 1976, hubo una iniciativa para crear una mención en Metodología de la Investigación Social, en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Sin embargo, dicho proyecto no llegó a concretarse. Por otra parte, a nivel de postgrado, la Universidad Rafael Urdaneta (Estado Zulia, Venezuela), actualmente ofrece una Especialización en Metodología de la Investigación, la cual no contempla asignaturas del componente docente o de formación pedagógica. Por tanto, resulta obvio que al no existir una carrera en la mencionada rama del conocimiento, tampoco existe un *perfil teórico* del profesor de Metodología de la Investigación.

Esta carencia de estudios universitarios sobre la metodología y enseñanza de la investigación, incide en una ausencia de criterios y en la falta de consenso en las instituciones de Educación Superior, concretamente, en relación con los requisitos que debe cumplir y las competencias que debe poseer un profesor de Metodología de la Investigación, independientemente de las características de cada institución y de las necesidades específicas derivadas de las carreras que imparten.

Ante esta situación, surgió el presente trabajo cuyo propósito fundamental fue el diseño del *perfil profesional deseable*, específicamente, del profesor de Metodología de la Investigación para la Educación Superior venezolana.

Formulación del Problema

Para diseñar el perfil propuesto, fue necesario responder previamente, las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué características presenta el *perfil profesional real* del profesor que enseñan Metodología de la Investigación en la Educación Superior venezolana, específicamente en relación con su: (a) formación profesional, (b) formación en investigación y (c) experiencia como investigador?

¿Cuáles *requisitos* profesionales y académicos debe cumplir el profesor de Metodología de la Investigación?

¿Cuáles *competencias profesionales básicas (generales y específicas)*: cognitivas, instrumentales e interpersonales debería poseer el docente de Metodología de la Investigación?

¿Qué validez tendrá el perfil diseñado según la opinión y juicios de expertos?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Diseñar un *perfil profesional deseable* basado en los requisitos y competencias básicas que debe poseer el profesor de Metodología de la Investigación en la Educación Superior venezolana.

Objetivos específicos

1. Analizar el *perfil profesional real* que posee una muestra de profesores que enseñan Metodología de la Investigación en Instituciones Oficiales de Educación Superior del Distrito Capital, en función de las siguientes dimensiones:
 - a. Formación profesional
 - b. Formación en investigación
 - c. Experiencia como investigador
2. Identificar algunos *requisitos profesionales y académicos* que debe cumplir el profesor de Metodología de la Investigación.
3. Determinar las *competencias profesionales básicas (generales y específicas)*: cognitivas, instrumentales y actitudinales, que deben poseer los profesores de Metodología y que conformarán su perfil profesional deseable.
4. Validar el *perfil profesional deseable* diseñado mediante la consulta de opiniones y juicios de expertos.

Justificación

Este trabajo responde a la necesidad de contar con un perfil profesional deseable del profesor que imparte la asignatura Metodología de la Investigación en educación superior, por cuanto en Venezuela, actualmente no existe un perfil teórico documentado, ni una carrera universitaria que forme docentes con una mención en “Enseñanza de la Metodología”.

Tampoco, en el presente, las instituciones universitarias venezolanas ofrecen estudios de postgrado en “Docencia de la Metodología de la Investigación”, o sobre cómo enseñar a investigar. Sólo existen maestrías en Investigación Educativa. Mientras que la única *Especialización en Metodología de la Investigación* ofrecida en la actualidad por la Universidad Rafael Urdaneta, no contempla el componente docente o formación pedagógica.

Por otra parte, es importante indagar sobre la formación profesional y en investigación, así como la experiencia que poseen como investigadores, quienes imparten la mencionada materia. La obtención de esta información resultará de gran utilidad para las instituciones involucradas, a fin de que se contribuya a propiciar una formación y actualización constante en Metodología de la Investigación.

Así mismo, las instituciones podrán promover la participación de los docentes en actividades y proyectos de investigación, para cumplir así con una función primordial de la Educación Superior, como lo es la investigación, además de la docencia y la extensión, tal como lo establece el artículo 3° de la Ley de Universidades, así como el artículo 3°, numeral 5 del Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios.

Finalmente, se puede afirmar que el presente Trabajo de Grado cumple con los criterios de relevancia científica, social y contemporánea descritos por Ramírez (1999), los cuales se explican a continuación.

Relevancia Científica:

Por cuanto los resultados condujeron al diseño del perfil profesional deseable del profesor de Metodología de la Investigación y quedó en evidencia la necesidad de crear planes para la formación de dichos docentes. Además, el perfil diseñado, proporcionará criterios para una evaluación y selección más objetiva de los profesores de Metodología y de aquellos que aspiran dictar la asignatura a través de su participación en concursos de credenciales o de oposición.

Relevancia Social:

Se refiere a que los resultados pueden contribuir a implementar acciones dirigidas a la capacitación y mejoramiento académico de la comunidad docente, lo que incidirá en un beneficio para la comunidad estudiantil, que a su vez requiere una formación acorde con las exigencias de la realidad nacional e internacional, y de un mercado laboral cada vez más restringido y competitivo. Por otra parte, el perfil diseñado contempla competencias para el trabajo en equipo, la tolerancia y la disposición para compartir los conocimientos.

Relevancia Contemporánea:

Porque la formación en investigación y su enseñanza son necesidades permanentes. La capacitación como investigador y como docente, no sólo facilita el proceso de búsqueda de nuevos conocimientos, sino que también redundará en una mayor efectividad en la enseñanza de la Metodología de la Investigación en Educación Superior y por consiguiente en una mayor calidad de la educación. Por otra parte, el perfil propuesto fue diseñado con base en los *Cuatro Pilares de la Educación para Todos: conocer, convivir, hacer y ser* (Delors y otros, 1996), y con base en el *enfoque de competencias laborales*, probablemente el modelo más actualizado en materia de diseño y construcción de perfiles profesionales.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Modernidad vs. Postmodernismo:

El Debate acerca de los Métodos de Investigación Cuantitativos y Cualitativos

A continuación se presenta una introducción a la discusión sobre Modernidad vs. Postmodernismo, necesaria para la comprensión del debate entre los métodos cuantitativos y cualitativos de investigación.

El Postmodernismo comprende la corriente filosófica que se ocupa de analizar la naturaleza y significado del conocimiento. No obstante, son muchos los académicos de diversos campos que han debatido sobre una definición más precisa acerca de lo que se considera Postmodernismo. Concretamente, los postmodernistas objetan la validez de la ciencia y cuestionan, tanto al racionalismo, como al movimiento conocido como *Modernidad* (también llamado Modernismo).

El pensamiento moderno surge con la finalidad de interpretar la Modernidad, entendida como un proceso de cambios sociales, culturales, económicos y políticos que se desarrollaron a partir de la mitad del siglo XVI en el mundo occidental.

“La principal característica de la modernidad es la fe en la razón, cuyo poder permitirá el desarrollo del conocimiento humano para transformar la naturaleza y lograr el progreso social” (Sandín, 2003, p. 69).

Cabe mencionar que el Modernismo alcanzó su mayor auge durante la Ilustración en el siglo XVIII, etapa en la que concentró sus esfuerzos en la pretensión de crear una ciencia objetiva, leyes universales y principios morales. No obstante, este movimiento tuvo fuertes opositores.

Mucho antes del surgimiento del postmodernismo, el conocimiento generado en la modernidad ya había sido puesto en tela de juicio por Friedrich Nietzsche, quien introduce nuevas perspectivas en su visión del acto cognoscitivo.

Entre los principales cuestionamientos de Nietzsche (citado por Cano, 2001), se mencionan:

Epistemológico: duda del razonamiento en cuyo interior se hallaría una entidad con ingreso privilegiado, denominada “mente”, y de que la verdad se encuentre en el exterior para ser percibida por el sujeto.

Ontológico: es escéptico ante la presencia de esencias universales.

Metafísico: duda de que exista una naturaleza humana eterna e inmutable.

En general, los postmodernos niegan la posibilidad de utilizar en las ciencias humanas, los esquemas y modelos del siglo XIX, inspirados y surgidos en las ciencias naturales. Para el postmodernismo, la ciencia *se deslinda de la objetividad clásica* de la modernidad. Así mismo, plantea que las categorías de tiempo y espacio deben ser consideradas como construcciones conceptuales y no como hechos del mundo objetivo.

El concepto de *saber* se aleja radicalmente de lo que se considera científico y confiable, para aproximarse a la posición de que éstas son categorías de la experiencia humana.

Más tarde, surgieron pensadores radicales, partidarios de la corriente denominada *sistémico-constructivista*. Sus principales representantes son los pensadores Von Foerster y Von Glaserfeld, quienes hacen énfasis en la anti-objetividad o subjetividad cuando se percibe la realidad. Sobre este aspecto, resulta pertinente la idea de Von Foerster (1990), quien afirma que “... la objetividad es una ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador.”

Por lo tanto, para el mencionado autor, el mundo que debe ser considerado es el *subjetivo* y dependiente de la descripción que hace cada observador. En consecuencia, las propiedades pertenecen a las descripciones o representaciones mentales y no a los objetos.

Principales Paradigmas de Investigación: Positivista y Post-positivista

Thomas S. Kuhn (2004), ha definido los paradigmas como “...logros científicos universalmente aceptados, que durante algún tiempo suministran modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales” (p. 14).

En términos más concretos, un paradigma constituye una concepción filosófica integral que se vincula con un tipo de método de investigación (Cook y Reichardt, 1986).

De esta manera, adoptar un paradigma implica asumir una naturaleza de la realidad que se estudia (supuesto ontológico), una forma de relación entre el investigador y el objeto o realidad investigada (supuesto epistemológico) y el modo con el que se obtienen los conocimientos acerca de dicha realidad o supuesto metodológico (Lincoln y Guba, 1985).

Son muchas las clasificaciones que se han elaborado sobre los paradigmas de investigación. No obstante, en este trabajo fue considerada como la principal la que identifica dos modelos opuestos: el paradigma positivista, también llamado cuantitativo o empírico analítico; y el paradigma post-positivista, denominado cualitativo, naturalista o interpretativo.

El Paradigma Positivista

El paradigma positivista, también llamado hipotético-deductivo, cuantitativo, empírico-analista o racionalista, surge en el siglo XIX y tiene como fundamento filosófico el positivismo.

El positivismo es una corriente filosófica cuyo origen se le atribuye a los planteamientos de Auguste Comte (1798-1857), según los cuales, sólo se admite como válidos los conocimientos provenientes de las ciencias empíricas. No obstante, se ha dicho que algunos de los preceptos positivistas surgen en el siglo XVIII, gracias a los filósofos David Hume y Saint-Simon (Meza, 2003).

Para Kolakowski (1988) el positivismo es un conjunto de reglas que rigen el saber humano y que tiende a reservar el nombre de “ciencia” para las operaciones observables. Como enfoque se opone a los planteamientos metafísicos de toda clase, por tanto, es contrario a la reflexión que no puede fundar sus resultados sobre datos empíricos, o que formula juicios de manera que los datos no puedan ser refutados. En consecuencia, el positivismo asume que sólo las ciencias empíricas son fuente aceptable de conocimiento.

Otra de las características relevantes del positivismo se refiere a su postura epistemológica. En este sentido, el positivismo supone que la realidad está dada y que puede ser conocida de manera absoluta por el sujeto cognoscente y de lo único que hay que ocuparse, es de encontrar el método adecuado y válido para “descubrir” esa realidad (Dobles, Zúñiga y García, 1998).

En particular, asume la existencia de un método específico para conocer esa realidad y propone el uso de dicho método como garantía de verdad y legitimidad del conocimiento. Por tanto, la ciencia positivista asume el supuesto de que el sujeto tiene una posibilidad absoluta de conocer la realidad mediante un método, el cual se le ha denominado “método científico”.

Otro aspecto importante del positivismo es el supuesto de que tanto las ciencias naturales como las sociales, pueden hacer uso del mismo método para desarrollar la investigación. Los científicos positivistas suponen que se puede obtener un conocimiento objetivo del estudio del mundo natural y social. Para ellos las ciencias naturales y las ciencias sociales utilizan una metodología similar por cuanto consideran que los sistemas sociales son semejantes en su estructura y funcionamiento, a los sistemas físicos y biológicos.

Desde esta perspectiva se considera que el método científico es único y el mismo en todos los campos del saber, por lo que la unidad de todas las ciencias se fundamenta en el método: lo que hace a la ciencia es el método con el que tratan los “hechos”. Así mismo, con este método, se buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos.

De acuerdo con Dobles, Zúñiga y García (1998), los postulados del positivismo se resumen en los siguientes:

1. El sujeto descubre el conocimiento.
2. El sujeto tiene acceso a la realidad mediante los sentidos, la razón y los instrumentos que utilice.
3. El conocimiento válido es el científico.
4. Hay una realidad accesible al sujeto mediante la experiencia. La realidad existe independiente del ser humano que la conoce.
5. Lo captado o percibido por los sentidos puede ser considerado como real.
6. La verdad es una correspondencia entre lo que el ser humano conoce y la realidad que descubre.
7. El método de la ciencia o “método científico” es el único procedimiento válido y confiable.
8. La ciencia describe los hechos y muestra las relaciones constantes entre los hechos, que se expresan mediante leyes y permiten la previsión de los hechos.
9. El sujeto y el objeto del conocimiento son independientes y se plantea como principio la neutralidad valorativa. Esto significa que el investigador debe ubicarse en una posición neutral con respecto a las consecuencias de sus investigaciones.

A modo de síntesis, Kolakowski (1988), plantea cuatro reglas fundamentales de la doctrina positivista:

Primera regla: la regla del fenomenalismo, la cual expresa que no existe diferencia real entre esencia y fenómeno.

Segunda regla: la regla del nominalismo, por la que se afirma el reconocimiento de la existencia de algo cuando la experiencia conduce a ello.

Tercera regla: niega todo valor cognoscitivo de los juicios de valor y de los enunciados normativos.

Cuarta regla: la fe en la unidad fundamental del método de la ciencia. Trata de la certeza en que los modos de adquisición de un saber válido son fundamentalmente los mismos en todos los campos, igualmente son idénticas las etapas de elaboración de la experiencia a través de la reflexión teórica.

Implicaciones del Positivismo en la Investigación

1. El paradigma positivista parte de teorías previamente seleccionadas, de las cuales se derivan hipótesis que se someten a comprobación en la investigación para confirmarlas o desecharlas. De allí que a este modelo se le asigne, entre otras denominaciones, la de hipotético-deductivo.
2. Los positivistas asumen que la realidad puede ser fragmentada para su análisis y que las partes pueden ser manipuladas independientemente. En este sentido, la investigación descompone los hechos u objetos en variables e indicadores y por lo general, les asigna valores numéricos. En consecuencia, el enfoque metodológico de la investigación positivista es predominantemente cuantitativo.
3. El enfoque positivista asume que es posible desarrollar una investigación libre de valores, dejando a un lado deseos y emociones, siempre en la búsqueda de la pretendida objetividad.
4. La investigación centrada en el enfoque positivista se realiza en laboratorios especialmente diseñados o en contextos de campo ajustados a condiciones previamente establecidas, como el cálculo y selección de muestras estadísticas.
5. El positivismo asume que es posible establecer las causas de los hechos, por tanto la investigación, además de ser descriptiva, también puede ser explicativa.

6. Para el paradigma positivista el fin último de la investigación es la formulación de leyes científicas universales y generales que expliquen los hechos que ocurren en la naturaleza y en la sociedad.

Es importante destacar que, estudios realizados por Valarino (1991), Damiani (1996) y Hurtado de Barrera (2000), coinciden en señalar el predominio que ha tenido en la educación superior venezolana, el denominado método empírico analítico, hipotético deductivo o simplemente *método científico*, derivado del *paradigma positivista o "cuantitativo"*. No obstante, en los últimos años (resulta difícil precisar a partir de cuándo), se han incorporado algunos contenidos y cursos relacionados con la metodología cualitativa.

El Paradigma Post-positivista

También llamado paradigma cualitativo, fenomenológico o interpretativo, se propone el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Esta concepción intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las de comprensión, significado y acción.

Según Martínez (1997), la diferencia fundamental entre el paradigma positivista y el post-positivista se ubica en su *gnoseología* o teoría del conocimiento. En el post-positivista se supera el esquema positivista que considera la percepción como simple reflejo de las "cosas reales" y el conocimiento como copia de esa realidad. Al contrario, para el post-positivismo, el conocimiento es considerado como el resultado de una interacción dialéctica entre el conocedor y el objeto conocido.

Los investigadores cualitativos se concentran en la descripción y comprensión de lo particular del sujeto, más que en lo generalizable. Se preocupan por comprender la realidad social desde los significados de las personas implicadas. Se estudian creencias, intenciones, motivaciones y otras características de los hechos sociales no observables directamente, ni susceptibles de experimentación.

Supuestos Básicos del Paradigma Post-positivista o Cualitativo

A continuación se presentan una serie de supuestos descritos por Sandín (2003):

1. Considera los hechos sociales desde una óptica interpretativa, holística, dinámica y simbólica.
2. Asume el contexto o entorno como un elemento constitutivo de los significados sociales.
3. El objeto de investigación es la acción humana (en oposición al término conducta humana) y las causas de tales acciones, las cuales se atribuyen al significado que tienen para las personas que las realizan.
4. El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica (relativa a los fines), antes que la explicación causal.
5. La pretendida objetividad se consigue conociendo el significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista o ejecutor.

Aspectos Distintivos entre los Paradigmas de Investigación Cuantitativo y Cualitativo

Las corrientes filosóficas que respaldan los paradigmas cuantitativo (Positivismo) y cualitativo (Post-positivismo y Fenomenología), constituyen el origen de una serie de divergencias en la forma de asumir la realidad o de enfrentar un objeto de estudio.

No obstante, es importante señalar que en la actualidad el debate se ha concentrado más en los aspectos técnicos y metodológicos y se reconoce que debe existir flexibilidad en cuanto a la distinción y utilización de los métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación. Así mismo, hoy día se considera la posibilidad de integrar y complementar los métodos cuantitativos y cualitativos.

En cuanto a las diferencias entre los paradigmas, son los varios autores que han realizado comparaciones (Cook y Reichardt, 1986; Sandín, 2003; Hernández Sampieri y otros, 2006). A continuación se presentan las principales diferencias que posteriormente se resumen en el Cuadro 1 (p. 20):

1. Para el paradigma *cuantitativo* la naturaleza de la realidad es perceptible y divisible, mientras que para el paradigma *cualitativo* la realidad es compleja y holística.
2. En cuanto a la finalidad de la ciencia y de la investigación el paradigma *cuantitativo* busca explicar, controlar y verificar. El paradigma *cualitativo* persigue la comprensión de las relaciones.
3. El paradigma *cuantitativo* supone que el proceso de investigación está libre de valores y que el investigador puede asumir una posición neutral. En el paradigma *cualitativo* se entiende que los valores y creencias del investigador influyen en el proceso y que éstos deben estar explícitos.
4. Sobre la relación sujeto-objeto, en el paradigma *cuantitativo* se asume una asociación con independencia entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. En el paradigma *cualitativo* se parte de una interacción entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento.
5. El paradigma *cuantitativo* emplea el método hipotético-deductivo. Parte de teorías y utiliza los datos para verificar hipótesis formuladas previamente, a diferencia del *cualitativo* que utiliza la inducción, es decir, a partir de los datos se elaboran categorías teóricas.
6. El paradigma *cuantitativo* se vale de instrumentos basados en escalas numéricas y clasificatorias. Al contrario, el paradigma *cualitativo* emplea métodos naturalistas y de interacción directa con el informante.

Cuadro 1
Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

Paradigma Cualitativo	Paradigma Cuantitativo
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y comprensión: interesado en <i>comprender</i> la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivismo lógico: busca los <i>hechos</i> o <i>causas</i> de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.	Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético- deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	Fiable: datos “sólidos y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

Fuente: Cook y Reichardt (1986).

La Investigación Científica en la Modernidad y en la Postmodernidad

La naturaleza de la investigación y de sus métodos se deriva de la concepción de la ciencia y del paradigma que predomina en un período determinado.

La Investigación Científica en la Modernidad

La ciencia en la modernidad, inmersa en el paradigma positivista, se caracterizó por el intento de ser objetiva, racional, verificable, generalizable y cuantificable. De allí que la investigación científica, como medio para la producción de conocimientos válidos y confiables, asuma los siguientes atributos (Cook y Reichardt, 1986):

1. *Es empírica-analítica*: en primer lugar, se denomina empírica porque parte del principio de que todo conocimiento, dato o información, tiene validez si es producto de la experiencia sensorial, es decir, cualquier percepción obtenida a través de los sentidos: vista, tacto u oído. En segundo lugar, es analítica porque descompone el objeto de estudio y procede a describirlo o explicarlo a partir de las interconexiones de los elementos o dimensiones que integran dicho objeto.
2. *Adopta el método hipotético-deductivo*: también conocido como *método científico*, consiste en responder interrogantes (problemas científicos), mediante la formulación de suposiciones generales (hipótesis), las cuales deber ser sometidas a verificación con los datos empíricos obtenidos a través de la observación o de la experimentación. Si la hipótesis es confirmada, se deduce que lo expresado en dicho enunciado hipotético general, ocurre en los datos particulares. Es decir, se concluye con un razonamiento que parte de lo general a lo particular (razonamiento deductivo).

3. *Privilegia los diseños experimentales*: los cuales pretenden comprobar si los efectos o reacciones (variable dependiente) que se producen en un determinado objeto o en un grupo de individuos, son causados por la aplicación deliberada e intencional de un estímulo o tratamiento planificado con anterioridad (variable independiente), procurando el control de otros factores o variables que pudieran afectar los resultados.
4. *Emplea instrumentos de medición de gran precisión*: diseñados para obtener datos con la mayor exactitud y con el menor margen de error posible. De allí el concepto de confiabilidad de un instrumento de recolección de datos, que se traduce en exactitud y estabilidad de las mediciones realizadas.
5. *Utiliza técnicas estadísticas y cálculos matemáticos para el análisis de los datos*: lo que permite comparar y generalizar resultados, inferir en grandes poblaciones a partir de pequeñas muestras, y tomar decisiones en la prueba de hipótesis.

La Investigación Científica en la Postmodernidad

Por el contrario, la ciencia postmoderna adopta el paradigma post-positivista y pretende ser: subjetiva, holística (visión de la totalidad) e indeterminista (Harman, 2000). En consecuencia, la investigación en la postmodernidad propone una metodología cualitativa caracterizada por ser:

1. *Inductiva*: los “investigadores cualitativos” no parten de teorías e hipótesis previas, sino que se plantean, algunas preguntas poco precisas que les orientan sobre los datos que deben recoger. Luego, a partir de tales datos elaboran los conceptos e ideas para la comprensión del fenómeno en estudio (Taylor y Bogdan, 1990).

En otras palabras, en la investigación cualitativa se procede de lo particular (el dato), a lo general (el concepto o teoría).

2. *Naturalista*: el investigador cualitativo procura interactuar con los informantes y con el entorno, de manera natural no intrusiva, sin artificios ni formalidades que ocasionen efectos inhibitorios en las personas que suministran la información. No obstante, como los investigadores cualitativos están conscientes de la imposibilidad de reducir totalmente estos efectos, intentan reducirlos y considerarlos al interpretar sus datos (Taylor y Bogdan, 1990).
3. *Interpretativa*: porque se busca *comprender* el sentido de las acciones humanas, desde el marco de referencia del individuo o grupo de individuos que proporcionan la información. Es decir, los conocimientos y experiencias que poseen y que definen la perspectiva con la que abordan la realidad.
4. *Utiliza métodos cualitativos como:*

Fenomenología: se basa en la intuición y busca entender la realidad del hombre a través de la interpretación de situaciones cotidianas.

Hermenéutica: su finalidad es la comprensión o interpretación del significado de las acciones humanas.

Etnografía: consiste en la descripción de la cultura y modo de vida de una raza o grupo de individuos (Albert, 2007).

Historias de vida: biografía narrada por el mismo “biografiado”, en la que no se utilizan materiales externos a la narración (secundarios), sino sólo los que el sujeto narrador aporta al narrar, es decir, materiales primarios.

La Metodología de la Investigación como Asignatura

El vocablo Metodología posee varias acepciones. En primer lugar, es una palabra compuesta por *método* (vía o camino para llegar a una meta) y por *logos* que significa estudio o tratado. Por consiguiente, en primer término, la Metodología es el estudio de los métodos empleados para alcanzar un fin.

Según Asti Vera (1968), el término Metodología posee dos acepciones, “una referida al campo de la pedagogía, concretamente relacionada con el estudio de los métodos de enseñanza, y la otra relativa al estudio analítico y crítico de los métodos de investigación y de prueba” (p. 16). Por supuesto, para este trabajo se consideró la segunda acepción, es decir, la correspondiente al estudio y análisis de los diferentes métodos de investigación.

Para García Avilés (1996), la Metodología de la Investigación consiste en “...la reflexión crítica encargada de estudiar el surgimiento, desarrollo y validez de los métodos empleados en la ciencia...” (p. 65). Resulta claro, que para este autor la Metodología “opera a nivel teórico”, a diferencia de los cursos de Técnicas de Investigación que operan a nivel práctico.

Sabino (2000) considera que la Metodología consiste en “...el análisis de los diversos procedimientos concretos que se emplean en las investigaciones...” y coincide con García Avilés en que se deben reservar los términos *técnicas* y *procedimientos* para referirse “...a los aspectos más específicos y concretos del método que se usan en cada investigación” (p. 35).

No obstante, la realidad demuestra que los cursos de Metodología de la Investigación impartidos a nivel superior, están centrados más en las técnicas y procedimientos que en la discusión sobre los métodos, entendidos como el modo de obtener un conocimiento científico.

De hecho, otros autores como Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006), así como Hurtado de Barrera (2000), se inclinan hacia el enfoque operativo de la Metodología de la Investigación.

Esta última autora señala que la Metodología incluye también el estudio de “...las técnicas, las tácticas, las estrategias y los procedimientos que utiliza el investigador para lograr los objetivos de su trabajo...” (p. 50).

En este orden de ideas, a los efectos de este trabajo, se asume la Metodología en el mismo sentido adoptado en los cursos impartidos en Instituciones de Educación Superior venezolanas. Es decir, se entiende como una asignatura que abarca no sólo la discusión sobre el método, sino también el aspecto operativo referido a las técnicas, procedimientos e instrumentos que se emplean en una investigación.

Contenidos Básicos de la Asignatura Metodología de la Investigación

Independientemente del paradigma adoptado, actualmente, la Metodología de la Investigación como asignatura, comprende o debe necesariamente incluir, una serie de contenidos básicos e indispensables para todos aquellos que se inician en la búsqueda de nuevos conocimientos.

En este sentido la Metodología, debe hacer referencia a:

1. El concepto de conocimiento y sus diversas formas.
2. La ciencia y su clasificación.
3. Los principales paradigmas de investigación: Positivista o cuantitativo y Post- positivista o cualitativo.
4. En el paradigma cuantitativo, se hace especial énfasis en los pasos del método científico o método hipotético-deductivo.
5. En cualquier paradigma debe considerarse la delimitación de un tema o de un problema u objeto de estudio.
6. Así mismo, en cualquier paradigma se deben tener en cuenta las interrogantes y/o los objetivos de investigación.

7. En el paradigma cuantitativo se hace énfasis en técnicas de recolección de datos cuyo análisis conduce a la utilización de métodos estadísticos. Por ejemplo, las encuestas por muestreo, las escalas y los test.
8. La metodología cuantitativa acude a métodos tales como la etnografía, hermenéutica, historias de vida y el método biográfico. En consecuencia se emplean técnicas para la obtención de información tales como la observación participante y la entrevista de profundidad.
9. Lógicamente para cada método o técnica cuantitativa o cualitativa de recolección de datos, debe presentarse su respectivo método o técnica de análisis de datos.
10. Otro aspecto metodológico importante es el *muestreo*. En este sentido, se deben incorporar los conceptos básicos relacionados con la selección de los sujetos que serán estudiados o de los informantes claves para la investigación. Es importante que se discutan las diferencias entre los procedimientos empleados para seleccionar la muestra en una *investigación cuantitativa* y los que deben utilizarse para escoger los sujetos en un *estudio cualitativo*.
11. La metodología incluye además, un aspecto formal referido a los esquemas y normas para la presentación de proyectos e informes de investigación, sean de naturaleza cuantitativa o cualitativa.

La enseñanza de estos contenidos implica una estrecha vinculación de la teoría con la práctica, por cuanto se trata de un ejercicio en la ejecución de los métodos y técnicas de investigación, mas no una simple memorización de los conceptos.

Como ha dicho Carlos Sabino (2000):

“Sólo investigando se aprende a investigar, solamente en la práctica se comprende el verdadero sentido de los preceptos metodológicos y se llega a captar la rica variedad de casos que se le presentan al investigador en una situación real” (p. 201).

Antecedentes de Investigación

Son pocos los estudios realizados en Venezuela sobre Metodología de la Investigación o lo que denomina Becerra (1997), “Investigación en Metodología”.

En este sentido, el mencionado autor señala:

...la Investigación en Metodología, prácticamente ha sido obviada hasta por los más connotados estudiosos, científicos y profesores de metodología, por lo que aún constituye un campo de trabajo muy poco explorado por quienes tienen la obligación directa de desarrollarle y perfeccionarle tal como sucede en otros campos de investigación (p. 56).

No obstante, debido a que en esta investigación se relaciona el área de Metodología con el tema del perfil del profesor universitario, los antecedentes de investigación que fueron consultados, se clasificaron de la siguiente manera:

1. Estudios sobre el perfil del docente, dirigidos específicamente a describir el conjunto de atributos, cualidades, conocimientos, habilidades y destrezas de quienes ejercen la función de enseñar.
2. Estudios sobre la formación en investigación de los profesores que enseñan Metodología, en particular, a nivel de postgrado. En este caso referidos al diagnóstico de la capacitación adquirida por los docentes, concretamente en el área de investigación.
3. Modelos de perfiles diseñados por reconocidas instituciones universitarias extranjeras: Universidad de Chile, Universidad Iberoamericana de México y Universidad “Sergio Arboleda” de Colombia.

Esta clasificación permitió vincular con mayor precisión los estudios realizados con los objetivos y resultados del presente Trabajo de Grado.

Estudios sobre el Perfil del Docente

Entre los estudios más recientes, se destaca el realizado por De Pablos (2002), cuyos objetivos fueron: determinar el perfil de los profesores que imparten la materia Tecnología Educativa en España y detectar sus necesidades de formación y capacitación. Las conclusiones muestran un perfil real del profesorado en el que se detectan deficiencias y necesidades de formación las cuales servirán como base para la redefinición de dicho perfil.

Otra investigación importante es la de Portilla Rendón (2002), la cual se propuso la identificación del perfil actual y la detección de necesidades de formación de los profesores de la Universidad de Xalapa, México. Como conclusión, quedó claramente en evidencia la necesidad de formación del profesorado de la institución y la actitud positiva de éstos ante la propuesta de participar en un programa de formación continua.

Específicamente, sobre el perfil del docente basado en competencias se destaca el trabajo de Pirela y Prieto (2006), cuyo objetivo fue la descripción del perfil de competencias que posee un grupo de docentes de la Universidad del Zulia, en el desempeño de la función de investigador, para determinar luego la relación de dicho perfil con los índices de producción intelectual.

La población seleccionada fue la de los investigadores adscritos al Centro de Documentación e Investigación Pedagógica (CEDIP). Se aplicó una ficha de datos bibliográficos y un cuestionario tipo escala, el cual fue sometido al juicio de expertos y a la prueba de confiabilidad.

Como conclusión del estudio, se encontró que los investigadores de la muestra poseen un alto nivel de competencias genéricas y técnicas, así como la correspondencia entre las requeridas y las poseídas. También se observó una relación media de dichas competencias con la producción intelectual, específicamente en el desempeño de la función de investigador.

Entre los Trabajos de Grado realizados en la Maestría de Educación de la Universidad Central de Venezuela, sobresalen:

- Un análisis crítico del perfil académico-profesional de postgrado de la UCV, realizado por Migue (1987), en el que se comparó el perfil teórico definido en los reglamentos y planes de estudio de los distintos programas de postgrado, con el perfil real de los egresados. También se indagó sobre el perfil académico-profesional necesario del postgraduado. Los resultados muestran que el perfil teórico y el perfil real discrepan altamente del perfil necesario. Como conclusión se propone la integración de la investigación, la formación especializada y la formación humanística en proporciones adecuadas a los siguientes niveles de postgrado: Maestría: 70 % de formación especializada, 20 % de investigación, 10 % de formación humanística. Para el nivel de Doctorado se propone 70 % de investigación, 20% de formación humanística y 10% de formación especializada.
- El diseño del perfil profesional del Técnico Superior en Mercadeo, presentado por Vera (1985), en el cual fueron considerados cuatro aspectos del perfil profesional: tarea, asignatura, habilidad y actitudes propias de la Mercadotecnia. Definidos estos cuatro elementos del perfil, se procedió al análisis de los planes de estudios vigentes para ese momento y de los resultados de la aplicación de cuestionarios a expertos en el área de mercadeo, TSU egresados en la especialidad, supervisores de los egresados en el campo laboral y docentes especialistas en el área. A partir de los resultados obtenidos de dicho análisis, se construyó el perfil profesional en cuestión.
- Ascanio de Solórzano (1983), se propuso la elaboración del perfil del profesor de Educación Física. Como principal conclusión presenta un perfil integral basado en las competencias profesionales requeridas para desempeñar las funciones de docencia, investigación y administración del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de las características personales deseables.

Estudios sobre la Formación en Investigación de los Profesores que enseñan Metodología

El principal trabajo que se enfoca en este aspecto, es el realizado por Hurtado de Barrera, (1999), cuyo propósito fue describir la formación que posee un grupo de profesores que enseñan Metodología de la Investigación en 28 maestrías ofrecidas en Venezuela. En dicho estudio fueron consideradas las siguientes dimensiones: *oportunidades de instrucción, experiencia y conocimientos*.

En cuanto a la formación metodológica, los resultados obtenidos indican que el 71,4 % de los docentes encuestados poseen una formación metodológica “media”; el 28,6 % tiene una formación “deficiente”; mientras que ningún sujeto se ubica en la categoría de “formación muy buena”.

Sobre la instrucción relacionada con Metodología, recibida por los docentes, se observa que un (92,9 %) ha cursado materias vinculadas con la Metodología de la Investigación durante sus estudios de pregrado, mientras que un 96,4 % lo ha hecho en postgrado. El 7,1 % ha realizado postgrado en la especialidad de Investigación Educativa o Metodología de la Investigación, cifra que se considera baja.

No obstante, el 75 % afirma haber realizado al menos un curso de Metodología, un 64,3 % dice haber participado en dos cursos y un 46,4 % ha realizado por lo menos tres cursos sobre la materia.

En relación con la experiencia en investigación que poseen los profesores de Metodología los resultados revelan que el 53,6 % posee una baja experiencia en investigación, el 46,4 % se ubica en la categoría de experiencia media y ninguno de los docentes se ubicó en la categoría de alta experiencia.

Por último, se indagó acerca de los conocimientos sobre Metodología de la Investigación que poseen los docentes y los resultados fueron: un 92,8 % posee un nivel medio, mientras un 3,6 % tiene un nivel alto y el mismo porcentaje 3,6 % está ubicado en un nivel bajo.

Concepto de Perfil Profesional

Se define el perfil profesional como el conjunto de características o competencias indispensables que debe poseer un individuo, como condiciones necesarias para el desempeño eficiente y satisfactorio de su profesión.

Guédez (1980), concibe el perfil profesional como:

El conjunto de características pretendidas por el empleador, las cuales deben reflejar las exigencias del mercado ocupacional, en términos de los requisitos que definan las habilidades, las destrezas, los rasgos de personalidad, la conformación física y el nivel de educación inherentes al desempeño profesional (p.17).

Para Arnaz (1981), el perfil del profesional describe las principales características que debe haber adquirido el egresado para contribuir con la satisfacción de necesidades sociales.

Díaz-Barriga (1999), expresa que “...el perfil profesional lo componen tanto conocimientos y habilidades, como actitudes” (p.87).

Fernández (2004), considera al perfil como “...imagen y modelo de logro en una profesión...” De allí, “...la importancia de la totalidad de conocimientos y habilidades necesarias para un profesional de cualquier carrera de quien se espera maestría en su ejercicio laboral” (p. 121).

Actualmente, se considera que un perfil profesional describe las competencias generales y específicas adquiridas por el egresado como resultado de su formación académica (Hawes y Corvalán, 2004).

En síntesis, el perfil implica un conjunto de competencias: conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que debe reunir un egresado para lograr un óptimo desempeño de su profesión.

En cuanto a la metodología para el diseño o construcción de un perfil profesional, ésta debe vincular las características de la profesión con el ejercicio práctico de la misma, para lo cual deberá tomarse en cuenta:

1. La dimensión del “deber ser” que orienta la proyección de un “perfil ideal”.
2. La dimensión del “ser” que permite la definición del “perfil real”, caracterizado por el tipo de intervención en la actualidad y la demanda del profesional conforme con las necesidades del mercado de trabajo dirigido a los egresados.

La comparación entre ambos perfiles permitirá obtener un perfil que integre los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que requiere el profesional, tanto para un óptimo desempeño al momento de egresar, como para prácticas alternativas que se le presentarán posteriormente en la realidad del campo de trabajo.

Perfil Ocupacional, Perfil del Cargo y Perfil Profesional

Los términos “perfil ocupacional” y “perfil del cargo”, comúnmente se emplean para hacer referencia a los requisitos, cualidades y experiencias ajustadas a las funciones y tareas específicas de un puesto de trabajo, mientras que la denominación de “perfil del profesional del egresado” se reserva para el conjunto de competencias generales necesarias para ejercer la profesión.

En este sentido, el perfil ocupacional se adquiere, básicamente, mediante el ejercicio laboral, en áreas específicas de trabajo. A diferencia del perfil profesional, el cual es producto de la formación adquirida en la educación superior. En otras palabras, cualquier egresado universitario posee el perfil profesional propio de la carrera cursada.

Sin embargo, esto no garantiza que posea el perfil del cargo solicitado por una determinada empresa. De allí que las instituciones universitarias pongan cada vez más empeño en ajustar sus perfiles a las necesidades institucionales, empresariales y del mercado laboral en general.

Componentes del Perfil Profesional

Arnaz (1981), sugiere los elementos mínimos que deben integrar el perfil profesional del egresado:

1. Las áreas de conocimiento que debe dominar.
2. Descripción de las tareas y actividades que deberá realizar en dichas áreas.
3. Especificación de las actitudes y valores necesarios para el desempeño.
4. Una lista de las destrezas que debe desarrollar.

En síntesis, un perfil profesional está integrado por las competencias laborales y personales, que requiere el egresado para cumplir con las actividades y tareas, en función de las necesidades detectadas en las organizaciones y de los requerimientos de las poblaciones que se beneficiarán con su labor.

Perfil del Docente Universitario

Como su denominación lo indica, el nivel de educación superior requiere un docente preparado para atender las exigencias y demandas particulares de la institución universitaria. En este sentido, Salcedo (2000), define lo que es un perfil integral de quien enseña en la universidad.

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

Según Álvarez de Hernández (1986), el perfil del docente universitario está integrado por las competencias que lo habilitan para el cumplimiento de todas sus funciones:

- Las competencias científico-metodológicas: *perfil científico-técnico*.
- Competencias pedagógicas: *perfil didáctico- metodológico*.
- Las características y actitudes que conforman su personalidad: *perfil ético-social*.

A continuación se definen cada uno de los perfiles mencionados:

Perfil científico-técnico: integrado por las competencias científico-metodológicas que habilitan y califican al profesor universitario para desempeñarse en su propia especialidad. Implica el dominio de los conocimientos, métodos y técnicas, así como la experiencia dentro de su campo profesional. Este perfil debe considerar:

Formación académica de grado y postgrado. Comprende los grados, títulos y niveles de rendimiento obtenidos.

Actualización de conocimientos mediante la participación en cursos de capacitación y desarrollo profesional.

Producción científica, determinada por el número y calidad de los trabajos de investigación y publicaciones.

Experiencia profesional en su especialidad, definida por los años de servicio y calificación de su desempeño.

Perfil didáctico-metodológico: referido a la formación pedagógica y didáctica, necesaria para la correcta planificación, programación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este perfil se manifiesta a través de las siguientes labores:

1. Trabajo docente-metodológico, que se traduce en la elaboración de planes de curso y de clase, formulación precisa de los objetivos, selección de contenidos y de estrategias de enseñanza y evaluación.
2. Trabajo docente con los estudiantes, que se manifiesta en el desarrollo y conducción del proceso de enseñanza aprendizaje. Tiene relación con el desempeño del profesor en el aula, fácilmente evaluable por las autoridades, colegas y por los propios estudiantes.
3. El trabajo docente organizativo, relacionado con la participación en la planificación y organización del proceso académico, consiste en la elaboración de normas y reglamentos internos, reuniones colegiadas y evaluación institucional.
4. Trabajo docente investigativo, reside en la participación, dirección y ejecución de proyectos de investigación, evaluables en función de la relevancia y posibilidad de aplicar los resultados obtenidos.

Perfil ético-social: por su naturaleza resulta más difícil para definir y evaluar, dado que incluye cualidades, actitudes y características que definen los rasgos de personalidad, comportamiento individual y social. El perfil ético-social se concreta en el buen ejercicio de la profesión, es decir, actuar bien (Hortal, 2007). Éste incluye varias características: estabilidad emocional, facilidad de expresión, buenas relaciones humanas, puntualidad, dedicación, disciplina, tolerancia, honestidad, identificación con los principios y fines institucionales, además de una incuestionable moral profesional y social.

Perfil del Profesor Investigador e Innovador: la Propuesta de Castillo y Cabrerizo

Según Castillo y Cabrerizo (2005), hoy día no se concibe al profesor universitario como un simple recitador de clases. Actualmente, se requiere un profesor transformador de modelos con iniciativa propia y creatividad, en un entorno institucional y social.

La función del profesor como investigador es una exigencia necesaria. Sin competencias para investigar y para diagnosticar su labor facilitadora del aprendizaje, el profesor se convertiría en un reproductor que ejecuta una tarea mecánica. Estas exigencias lo obligan a asumir un rol profesional más comprometido con su doble función: docente e investigador. Para los mencionados autores, el perfil del profesor que se deriva de esta nueva realidad queda definido por las siguientes características:

Actitud y Necesidad de Cambio

Significa un cambio de actitud ante la necesidad de desarrollar nuevas competencias profesionales. Implica también una conciencia de la necesidad de emprender cambios y mejoras en la actuación individual en el desarrollo del currículo y en el entorno institucional. Pero para ello, se requiere una conducta autocrítica, en la que el cambio personal y profesional derivado de la misma, sea asumido de igual manera como una necesidad del propio proceso de investigación e innovación.

El nuevo *profesor investigador-innovador* debe estar predispuesto para aceptar el cambio como una condición inherente a su actuación profesional. Así mismo, se le exige una actitud flexible y abierta a la innovación. En síntesis, *el perfil del profesor universitario contemporáneo, debe estar caracterizado por el vencimiento de la resistencia provocada por el temor al cambio.*

Aplicación Práctica de la Investigación-acción y de la Reflexión en el Aula

El uso de la investigación-acción participativa exige del profesor un propósito e intencionalidad de auto-perfeccionamiento en relación con el desarrollo de su actitud crítica. La práctica profesional en el aula es el contexto ideal para desarrollar proyectos de investigación y elaborar nuevas teorías. Por lo tanto, es indispensable que la investigación educativa se realice en estrecha relación con sus protagonistas: estudiantes y profesores, considerando sus problemas, necesidades e intereses.

Además, al estar el proceso de enseñanza-aprendizaje constituido por las dimensiones teórica y práctica, se requiere complementarlas a través de un acto reflexivo de carácter innovador, para lo cual es imprescindible una formación permanente, en la que la reflexión constituya un aspecto metodológico esencial. Reflexionar sobre enseñanza-aprendizaje, consiste en el análisis crítico de los profesores sobre la compleja realidad en la que laboran, con el propósito de mejorar su desempeño. En fin, cada día aumenta la necesidad de que el profesor asuma el rol de investigador de su propia práctica docente, con la finalidad de optimizarla y perfeccionarla.

Trabajo en Equipo

Es una necesidad del profesor de hoy, quien requiere nuevas habilidades académicas y sociales. Debido a las exigencias del desarrollo curricular y por la dinámica estructural de la institución académica, actualmente, no se concibe al profesor aislado en el aula.

El trabajo en equipo requiere aceptar la presencia de otros protagonistas: estudiantes, compañeros de departamento y otros profesionales con los que tiene que relacionarse e interactuar. El conocimiento comprensivo y al mismo tiempo crítico le permite adaptarse a las necesidades y tener una respuesta apropiada en relación con las demandas de éstos.

Los procesos de investigación e innovación, exigen un trabajo en equipo armónico y coordinado, tanto en su planificación como en su ejecución y evaluación, con la incorporación y respeto a la individualidad y autonomía de cada uno de los integrantes.

Capacidad de Iniciativa

Un profesor investigador-innovador debe poseer capacidad de iniciativa en el momento de asumir los procesos de cambio. Debe actuar con independencia y responsabilidad, asumiendo el principio de la autonomía profesional, con base en su capacidad creativa, reflexiva, crítica y evaluadora.

El profesor nunca debe ser pasivo. Es decir, no es suficiente con que el sistema de actuación o el marco institucional le conceda autonomía, sino que debe ser capaz de realizar prácticas pedagógicas efectivas, en correspondencia con las demandas del proceso de innovación y de los resultados de la investigación-acción.

Uso Cotidiano de las Nuevas Tecnologías

La introducción de las nuevas tecnologías en ámbito de la institución universitaria es una realidad. Ahora, es función del profesor investigar y analizar críticamente el impacto y resultados de esta incorporación, así como sus aportes al ejercicio académico. Existe conciencia de que la tecnología también puede generar efectos no deseados, pero primero hay que investigarlos y analizarlos.

No obstante, la gran contribución de las nuevas tecnologías como fuente de información permite al profesor universitario el acceso a todo tipo de bases de datos y a la información sobre eventos científicos nacionales e internacionales.

Así mismo, le sirve de canal de comunicación e instrumento para el procesamiento de datos, le facilita las actividades de investigación y le abre nuevas posibilidades de intercambio a distancia con investigadores y especialistas de todo el mundo.

En síntesis, el perfil del profesor innovador e investigador queda claramente caracterizado por ser un profesional universitario definido por un espíritu creador, crítico y reflexivo sobre la práctica curricular. Posee flexibilidad y apertura en la toma de decisiones, capacidad de trabajo en equipo, conocimientos y aplicaciones tecnológicas. En consecuencia, se perfila un nuevo profesional con una mayor prestancia y reconocimiento social, que debe mantener una actitud crítica frente a su manera de enseñar, contrastar la teoría con la práctica pedagógica a partir del estudio e investigación reflexiva, y debe saber desarrollar actitudes de colaboración con otros colegas o especialistas (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 152).

Como puede observarse, esta propuesta de perfil no se refiere a la presencia de conocimientos, habilidades y destrezas, sino que hace especial énfasis en competencias tales como la actitud crítica y reflexiva, la tolerancia, disposición al cambio y la capacidad para trabajar en equipo y tomar decisiones, cualidades que necesariamente debe poseer el profesor investigador e innovador.

Concepto de Competencia Laboral

Son muchas y diversas las definiciones de competencia laboral. En este sentido, se presentan algunas definiciones consideradas como las más ilustrativas y adaptadas al contexto de esta investigación.

Una definición comúnmente aceptada la concibe como *una capacidad efectiva para realizar exitosamente una actividad laboral claramente identificada*.

Por otra parte, el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR) (2004), señala:

“La competencia laboral no es una posibilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada” (p. 1).

El mismo organismo, se refiere también a la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos del *desempeño*, en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias, pero no suficientes para un desempeño efectivo.

Otra definición relevante es la del Instituto Nacional de Empleo de España (INEM) (1995):

Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es mucho más que el conocimiento técnico referido al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia incluye, no sólo las capacidades requeridas para el pleno ejercicio de una actividad profesional, sino también abarca un conjunto de comportamientos: capacidad de análisis, toma de decisiones y habilidad para procesar y transmitir información; considerados necesarios para el desempeño del trabajo u ocupación.

Como podrá observarse en las definiciones anteriores, el término capacidad es un elemento común, no obstante se integran otros aspectos intelectuales los cuales, en conjunto, son necesarios para garantizar otro elemento común: el desempeño.

Así mismo, se considera una competencia como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño efectivo en un ambiente laboral, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo (Ducci, 1996).

Gonzi y Athanasou (2005), expresan:

Es la compleja combinación de atributos generales (conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores), y las tareas que se deben desempeñar en determinadas situaciones. La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Este enfoque es holístico, en el sentido de que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Además, nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (p. 275).

Según Catalano, Avolio de Cols y Sladogna (2004):

Las competencias laborales pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo con los estándares históricos y tecnológicos vigentes. De esta manera, en la definición de competencia se integran el conocimiento y la acción, así como actitudes y valores aplicables en la toma de decisiones que exigen los contextos profesionales (p. 39).

En síntesis, las competencias laborales agrupan capacidades, habilidades destrezas, actitudes y valores, en lo posible observables y evaluables, que permiten desempeñar un trabajo de manera satisfactoria.

Tipos de competencias laborales

Existen diversas taxonomías de las competencias laborales, entre las que se destacan las presentadas por Corvalán y Hawes (2005) y por Pereda y Berrocal (2001). En este sentido se propone la siguiente clasificación:

1. Según su ***ámbito de aplicación***, pueden ser generales y específicas:

Las competencias generales son aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes esenciales, requeridas como exigencia mínima, para el eficiente desempeño de cualquier cargo o puesto de trabajo. Éstas se aplican de forma permanente en todo ámbito laboral y constituyen un *Eje Transversal* que debe estar presente en todo perfil profesional. Ejemplo: manejo de los programas básicos de computación.

Las competencias específicas son conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes particulares y requeridas especialmente para el desempeño eficiente de un determinado cargo o puesto de trabajo. Ejemplo: Dominio del programa de computación “Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales” (SPSS).

2. Según su ***dominio o área de aprendizaje*** las competencias laborales se clasifican en:

Cognitivas: son los conocimientos teóricos y conceptuales de una determinada área, indispensables para ejercer una función de trabajo. Equivalen al saber. Ejemplo: conocimiento de una Ley o normativa jurídica.

Instrumentales: constituyen las habilidades y destrezas psicomotoras que se manifiestan en la ejecución de las funciones o tareas prácticas. Corresponden al saber hacer. Ejemplo: redacción y transcripción de un documento legal.

Actitudinales: son las predisposiciones, intenciones, creencias y valores éticos y morales, que acompañan a cualquier tipo de competencia laboral, es decir, se manifiestan de forma simultánea y permanente en cualquier situación de trabajo individual o en equipo. En esta área se incluyen las competencias interpersonales y son equivalentes al saber ser y saber convivir. Ejemplo: disposición para discutir los términos del documento.

Origen del Enfoque basado en Competencias Laborales

El surgimiento del modelo de competencias laborales en el área de la administración de recursos humanos sucede a finales de los años 60 e inicio de los 70. Este enfoque aparece como una respuesta a la búsqueda de ciertos métodos que permitieran incrementar la posibilidad de predecir el rendimiento en el trabajo, pronóstico que era poco acertado partiendo sólo del conocimiento de algunas características básicas de las personas.

Las competencias, en el contexto de la gestión de recursos humanos, permiten evaluar la actuación laboral sobre la base de las características relacionadas con un desempeño laboral superior.

Esta novedosa forma de asumir la gerencia de recursos humanos, proporciona una mayor flexibilidad para diseñar perfiles basados en competencias, que describan, con mayor precisión al personal y su ubicación en la estructura organizativa, para orientar así el recurso humano en función de las prioridades de una institución.

Entre los precursores de la definición y uso del concepto de competencia, se destaca David Mc Clelland (citado por Mertens, 1996), quién señaló que los exámenes académicos tradicionales no garantizaban el rendimiento en el trabajo, ni el éxito en la vida. Además, expresó que tales pruebas discriminaban a las minorías étnicas: mujeres y otros grupos raciales con poca proporción el campo laboral.

En este sentido, Mc Clelland planteó la necesidad de identificar otras variables que predijeran hasta cierto punto el éxito, o que resultaran más aproximadas que las consideradas en otros métodos.

Agrega Mertens (1996), que fue Mc Clelland quien descubrió que la variable que distinguía a los individuos con desempeños promedios y deficientes, de aquellas personas reconocidas por sus desempeños brillantes, era la capacidad de identificar de manera efectiva las emociones de las personas con quienes dialogaban.

Más tarde, este hallazgo lo condujo a formular la *Teoría de Competencias*, convirtiéndose en el primer investigador en desarrollar una definición y sistematización del concepto, en el sentido que se conoce actualmente.

Ventajas del Modelo de Competencias

El enfoque de competencias favorece la toma de decisiones en el área de recursos humanos, por lo que se hace importante describir las principales ventajas que aporta a la gestión de personal (Pereda y Berrocal, 2001):

1. Aporta un lenguaje común para la institución, el cual se manifiesta al expresar comportamientos identificables que permiten lograr un alto rendimiento en el trabajo. Esto facilita el acuerdo entre la Dirección de Recursos Humanos y las demás instancias de la organización.
2. Concentra los esfuerzos de todas las personas de la institución hacia los resultados, brindando la posibilidad de adaptar los sistemas de evaluación del personal para analizar tanto los aspectos débiles, como las fortalezas de cada trabajador, para diseñar las acciones pertinentes dirigidas a que éstos puedan mejorar sus resultados.
3. Se utiliza como predictor del desempeño que tendrá la persona en la organización, a partir de su comportamiento pasado. Cuando un individuo ha sido capaz de mantener una determinada conducta, en determinadas condiciones, se espera que éste pueda reproducir su actuación en situaciones o circunstancias similares.
4. El enfoque de competencias facilita la comparación entre el perfil de exigencias del cargo (*perfil deseable*) y el perfil de competencias que poseen los trabajadores (*perfil real*).

Lo comentado anteriormente sugiere que la utilización del enfoque de competencias favorece el trabajo integrado de la gestión de recursos humanos, dado que las competencias se convierten en la base de las actuaciones en la selección, formación, evaluación, retribución, elaboración de planes de carrera, salud laboral y clima organizacional.

Por lo tanto, este enfoque permite trabajar en forma más eficaz y eficiente, tanto en la fase de planificación como en la ejecución de los planes y evaluación de los resultados obtenidos.

¿Cómo se Construyen las Competencias Laborales?

Según los autores Corvalán y Hawes (2005), existen varias “metodologías” o procedimientos para la identificación y construcción de las competencias laborales. Las más conocidas son:

1. Análisis funcional
2. Análisis ocupacional
3. Análisis constructivista

1. *El análisis funcional*: es un procedimiento que consiste en descomponer o desglosar la descripción de un cargo, a partir de los fines de una institución. Éste se utiliza para identificar las competencias propias del ejercicio de las funciones laborales y de las actividades que las componen (Catalano y otros, 2004).
2. *El análisis ocupacional*: a diferencia del anterior, es un procedimiento que hace énfasis en la descripción de tareas o actividades que realizará el trabajador, las cuales se ordenan según el grado de complejidad.
3. *El análisis constructivista*: es una estrategia que enfatiza la relación trabajo-entorno, por cuanto la construcción de las competencias se realiza en el mismo lugar de trabajo. Con este enfoque se descomponen los resultados esperados del ejercicio de la competencia.

Perfil del Cargo por Competencias

El *perfil del cargo por competencias* es un documento descriptivo del puesto, en el que se especifican las diferentes competencias y los niveles o *grados de suficiencia* exigidos en cada una de ellas (Alles, 2006).

Para su definición y diseño, es necesario que la institución haya implantado el enfoque o modelo basado en competencias laborales. De ser así, ésta puede diseñar su propio formulario o planilla de perfil en la que se enumeren las competencias según las necesidades institucionales. En el momento de definir un perfil, sólo serán seleccionadas las competencias generales y específicas más relevantes, así como el grado requerido para un cargo en particular.

Fernández (2004), coincide con lo anterior y señala que el *perfil profesional de competencias* expresa las características laborales requeridas para el cargo a ejercer e indica las competencias que solicita el empleador.

Además, la mencionada autora expresa que el perfil de competencias se sintetiza en “...las clásicas expresiones saber-hacer, saber-ser y saber estratégico...” (p. 127).

El *saber-hacer* se refiere a la eficacia y eficiencia que se espera de todo profesional en su área. No sólo se debe saber hacer el trabajo, sino que se debe hacer con calidad.

El *saber-ser* es una expresión más compleja y subjetiva. Según Fernández (op cit. p. 128):

“Expresa lo que una persona es, en referencia a su sensibilidad y espiritualidad...”

Por último, el *saber-estratégico* se expresa en el “cómo” y “cuándo” es el momento oportuno para aplicar el conocimiento profesional.

Algunos Modelos de Perfiles de Reconocidas Instituciones Universitarias

A continuación se presentan, de manera resumida, tres perfiles de importantes instituciones de educación superior, los cuales sirvieron de modelo para el diseño del perfil propuesto.

Perfil del Profesor de la Universidad de Chile (2003)

El currículo propuesto, se orienta a formar un profesional docente en base a un perfil definido en competencias específicas, pertenecientes a cuatro áreas:

Área de formación de competencias transversales

Área de formación de competencias específicas de la especialidad

Área de formación de competencias específicas de acción profesional

Área de formación de competencias en gestión

Competencias Transversales

Competencia 1

Capaz de acceder, evaluar, e incorporar los avances de su disciplina y de las ciencias de la educación a su hacer pedagógico.

Competencia 2

Se comunica adecuadamente a través del lenguaje oral y escrito. Se comunica efectiva y apropiadamente con un gran número de audiencias: estudiantes, pares, autoridades del establecimiento, representantes comunales, en una gran variedad de circunstancias.

Competencia 3

Integra equipos de trabajo para el logro de las metas institucionales.

Competencia 4

Comprende críticamente la cultura local y universal y construye, a partir de ellas, nuevos espacios de desarrollo para sus alumnos.

Competencia 5

Integra productivamente las tecnologías de la información y las comunicaciones en los distintos ámbitos de su quehacer profesional.

Competencias Específicas de la Especialidad

Competencia 6

Domina los contenidos de la(s) disciplinas que enseñará.

Competencia 7

Conoce y comprende el marco epistémico de su disciplina.

Competencia 8

Conoce y comprende la relación de su disciplina con otras áreas del conocimiento.

Competencia 9

Sabe como enseñar efectivamente cada contenido y está consciente de las barreras que, usualmente, obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes en su disciplina.

Competencia 10

Capaz de interpretar el currículo y aplicarlo con rigurosidad, recreándolo y adecuándolo a especificidades locales.

Competencias Específicas de Acción Profesional

Competencia 11

Planifica, organiza, conduce y evalúa sus clases, promoviendo el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Competencia 12

Conoce la diversidad social y cultural de los estudiantes y considera estos factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Competencia 13

Se comunica efectivamente con sus estudiantes y establece metas reales, pertinentes y desafiantes.

Competencia 14

Conoce y aplica una gran variedad de enfoques y recursos didácticos con el propósito de comprometer a los estudiantes en su propio aprendizaje.

Competencia 15

Planifica el aprendizaje y utiliza una variedad de recursos evaluativos.

Competencia 16

Capaz de utilizar los distintos elementos propios de una sala de clases y del entorno escolar como oportunidades pedagógicas.

Competencia 17

Capaz de generar un ambiente de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la confianza: estudiante-estudiante y estudiante-profesor (clima del aula).

Área de Formación de Competencias en Gestión

Competencia 18

Trabaja estrechamente con los padres y apoderados, haciendo de la educación de los estudiantes una tarea compartida.

Competencia 19

Desarrolla niveles de autonomía en sus estudiantes que les permiten el desarrollo de un juicio moral propio y de una socialización consecuente con éste.

Competencia 20

Comprende el rol de las dinámicas organizacionales y es capaz de liderar procesos de cambio en la sala de clase, en la institución escolar y en la comunidad.

Observaciones críticas al Perfil Anterior

1. No detalla las competencias relacionadas con la función de investigación.
2. Es un perfil que se enfoca, básicamente, en las competencias para ejercer la función docente, tanto en la universidad como en la comunidad.
3. Entre las competencias docentes se identifican claramente, las competencias cognitivas, instrumentales e interpersonales.
4. También se hace énfasis en competencias actitudinales como la capacidad de liderazgo y la iniciativa para promover cambios y transformaciones.
5. Entre las competencias interpersonales se destacan las relaciones recíprocas con los estudiantes, con otros profesores y con la comunidad.
6. Incluye algunas competencias relacionadas con la gestión o dirección de procesos de cambio en el campo educativo.
7. En síntesis, este perfil se ubica en la postura que *separa* los roles de docente e investigador (Ramírez, 1995).

Perfil Ideal del Profesor de la Universidad Iberoamericana de México (2006)

El perfil ideal del profesor de la Universidad Iberoamericana de México (UIA), fue diseñado con base en el perfil ideal del egresado. El carácter ideal de este perfil implica que las cualidades señaladas deben ser consideradas como metas por lograr y no como valores alcanzados.

Cualidades Personales y Profesionales

1. Tiene claridad y profundidad en sus conocimientos profesionales. Se distingue por su pensamiento claro y su expresión correcta. Posee las herramientas conceptuales y las habilidades mentales que, de acuerdo con sus actitudes personales, lo capacitan para ejercer la docencia en un alto nivel.
2. Es capaz de utilizar una metodología de investigación con rigor científico. Se mantiene en contacto continuo con el estudio y la observación sistemática de la realidad, y sus trabajos de búsqueda e investigación se caracterizan por la objetividad y la serenidad en los planteamientos y las soluciones. Ha adquirido un método de investigación que lo coloca en un nivel científico de apertura, progreso, rigor y búsqueda de nuevas soluciones. Fomenta la adquisición de un método personal y científico en los educandos.
3. Posee una actitud interdisciplinaria y de diálogo. Está abierto al cultivo de otras áreas de conocimientos y de valores, con el fin de conseguir perspectivas y soluciones más integradoras y realistas. Por su formación humanística, posee, no sólo conocimientos formales acerca del hombre sino, también un manifiesto interés hacia la persona y todo lo que está relacionado con el desarrollo de ésta. Este interés sin límite por la humanidad, le sirve de base para promover la actitud interdisciplinaria y el diálogo entre estudiantes y los demás profesores.

4. Reconoce el valor de la crítica. Se caracteriza por el respeto en sus críticas y la sólida fundamentación de ellas, así como por su capacidad de aprender de la crítica de los demás.
5. Ejerce su profesión de forma activa, dentro y fuera de la Universidad. Es un profesional animado en su actividad por el deseo de prestar un excelente servicio académico y humano a la Universidad, a la comunidad en la que habita y fundamentalmente, a su país. Aprovecha su experiencia profesional en beneficio de su labor académica y social.
6. Está consciente de su dignidad personal y la de los demás. Es abierto hacia los estudiantes y demás personas; es respetuoso de esa misma dignidad en ellos, y solidario en todo problema que la afecta.
7. Mantiene adecuadas relaciones interpersonales. Posee la capacidad de comunicarse con los estudiantes y demás personas en su riqueza de aspectos. Es capaz de dialogar, comprender, servir y dirigir a los estudiantes. Es flexible, deja a un lado el dogmatismo y manifiesta en su capacidad crítica un decidido respeto por las convicciones de los estudiantes, los profesores y las autoridades. Fomenta la comunicación interpersonal de quienes lo rodean.
8. Ejerce una actitud de adhesión hacia los valores. Ha asimilado el valor de la libertad, la justicia, el servicio, la verdad, la bondad, y la belleza. Está convencido de ellos y da testimonio de los mismos. Su actividad como profesor y educador está orientada a promoverlos. Animado por los valores del Ideario, los integra en forma significativa como factor básico de motivación en su conducta, y los transmite a su ambiente fomentando así la motivación intrínseca de los educandos.

9. Realiza su trabajo con responsabilidad, libertad y compromiso. Es responsable de sus decisiones ante sí mismo y ante los demás. Manifiesta una congruencia entre sus convicciones filosóficas, políticas y religiosas. Así mismo, sabe comprometerse con las personas y es fiel a sus compromisos. Promueve la libertad interna y la responsabilidad del educando.
10. Tiene conciencia de los problemas nacionales. Se preocupa por conocer la problemática nacional e internacional para contribuir, con su actividad docente y comunitaria, al diagnóstico y solución.
11. Asume una actitud de solidaridad y de justicia social ante la situación nacional. Se siente comprometido con la promoción de la justa distribución de oportunidades, del poder de decisión y de la creación de riqueza. Busca soluciones prácticas a los problemas que se le presentan en su labor pedagógica y en su entorno familiar y social.
12. Ejerce una participación profesional organizada en la solución de los problemas sociales. Atiende activamente a los problemas sociales a través de las organizaciones profesionales y demás sociedades intermedias de las que forma parte. Exige respeto efectivo a los derechos cívicos y promueve la libre asociación en el país y en las instituciones para promover el bien público y los derechos ciudadanos.
13. Ejercita derechos cívicos y políticos con una actitud de respeto. Cumple con sus deberes cívicos y políticos mediante la participación permanente, organizada y comprometida en las instituciones que la ley establece. De esta manera elige, vigila, critica, apoya y ejerce la autoridad política al servicio del bien común.

Funciones que desempeña

1. Elabora programas académicos con objetivos realistas, adecuados al objeto de conocimiento, a las necesidades de sus alumnos y a las necesidades sociales.
2. Diseña y organiza las experiencias de aprendizaje utilizando el método y las estrategias más adecuadas.
3. Fomenta un ambiente de motivación intrínseca, participación del estudiante y aprendizaje significativo, en conjunción con la metodología del trabajo intelectual y la excelencia académica.
4. Adapta sus actividades docentes a las características y necesidades concretas de sus alumnos, sigue el ritmo de trabajo propio de ellos, sin descuido del nivel académico.
5. Establece un sistema de retroalimentación justa y oportuna la cual, al mismo tiempo que verifica el logro de los objetivos propuestos, fomenta la autoevaluación y coevaluación.
6. Incrementa su capacitación. Se actualiza profesional y pedagógicamente conforme con sus necesidades educativas.
7. Enriquece su desarrollo personal e integral en interacción dinámica con su labor pedagógica.
8. Tiene los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para establecer una adecuada y eficiente relación de asesoría.

En síntesis, el Perfil anterior:

1. Integra las competencias cognitivas, instrumentales e interpersonales, tanto generales como específicas.
2. Se concentra, básicamente, en las competencias relacionadas con la función de docencia.
3. Aunque se coloca en un sitio de importancia a la capacidad que debe poseer el profesor para desempeñarse como investigador, no se especifican las competencias propias de la función investigativa.
4. Sólo se contempla una competencia relacionada con el rol de asesor, labor que no sustituye la función de investigación.

Perfil del Especialista en Docencia e Investigación de la Universidad Sergio Arboleda de Colombia (2001)

El *Especialista en Docencia e Investigación Universitaria* de la Universidad Sergio Arboleda se puede desempeñar como:

1. Docente en su campo de formación ejerciendo los principios de la Pedagogía contemporánea, de acuerdo con las características de su grupo de alumnos, su asignatura o módulo, programa e institución donde enseñe.
2. Investigador en su área de formación básica, aplicando los fundamentos de la investigación científica, aceptados nacional e internacionalmente y los métodos e instrumentos propios de ella.
3. Docente-investigador dentro de grupos con un enfoque interdisciplinario.

Además, el *Especialista en Docencia e Investigación Universitaria* egresado de la Universidad Sergio Arboleda de Colombia, posee las siguientes competencias:

1. Aplica los principales modelos pedagógicos a la práctica docente teniendo en cuenta las características particulares de su institución, campo del conocimiento y alumnos.
2. Discute, analiza y compara los principales modelos pedagógicos de la modernidad y de la postmodernidad, en cuanto a su fundamentación teórica y sus aplicaciones en la docencia.
3. Selecciona problemas de investigación apropiados a su campo de conocimiento, dentro de un contexto nacional e internacional.
4. Utiliza la docencia como fuente de problemas investigativos que le permitan profundizar el proceso de enseñanza–aprendizaje.

5. Analiza y aplica los lineamientos aceptados nacional e internacionalmente para la investigación científica en su área de formación básica.
6. Trabaja con un enfoque interdisciplinario en la docencia y en la investigación, conformando y participando en equipos de docentes e investigadores de otras disciplinas.
7. Desarrolla procesos adecuados para la sustentación de sus investigaciones ante la comunidad científica interdisciplinaria, lo cual incluye recibir y emitir críticas de una manera positiva.
8. Utiliza la evaluación como un medio de apoyo al proceso de aprendizaje de sus alumnos.
9. Aporta a su Institución elementos que permiten mejorar la planificación y evaluación curricular.
10. Asume de manera creativa su práctica investigativa y docente.

Observaciones sobre este Perfil

1. Presenta un equilibrio o proporcionalidad entre las competencias propias de la docencia y las competencias indispensables para cumplir simultáneamente la función de investigador.
2. Es abierto a distintos modelos y enfoques, tanto pedagógicos como de investigación.
3. Incluye competencias relativas a las etapas de los procesos docentes, administrativos y de investigación: planificación, ejecución y evaluación.
4. Se concreta en un profesional competente para el debate con tolerancia.

Definición de Términos Básicos

Competencias Profesionales Básicas: conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar un cargo, función o tarea con alta efectividad. Para efectos de este trabajo, se consideran básicas: las *competencias cognitivas* o conocimientos teóricos; las *competencias instrumentales*, habilidades o conocimientos prácticos, y las *competencias actitudinales*.

Experiencia en Investigación: es el producto de la participación del docente en la planificación, ejecución, evaluación y publicación de trabajos de investigación.

Formación en Investigación: capacitación relacionada con la actividad de investigación, obtenida por los profesores que imparten Metodología.

Formación Profesional: proceso formal de obtención de conocimientos y destrezas que habilitan y certifican a un individuo para desempeñarse en un área específica, en este caso la docencia de la Metodología de la Investigación.

Perfil Profesional Deseable: aquel que debe poseer el profesor de Metodología de la Investigación según la opinión de los docentes y expertos. Es el “deber ser”.

Perfil Real: es el que poseen los profesores encuestados que dictan la asignatura Metodología de la Investigación, producto de su formación profesional y su formación en investigación.

Requisitos Profesionales y Académicos: condiciones necesarias o requerimientos que debe cumplir un aspirante para desempeñarse como profesor de Metodología.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

El diseño o la construcción de un perfil profesional es un proceso complejo que comprende una serie de etapas. Aun cuando existen diversas metodologías para el desarrollo de perfiles, en este trabajo se adoptó la *Metodología para la Elaboración de Perfiles Profesionales* propuesta por Díaz–Barriga (1999), debido a su carácter flexible y posibilidad de adaptación.

En palabras de la mencionada autora “...se presenta una propuesta muy general, que abarca varias etapas, sub-etapas, actividades, medios y productos. Estos podrán ser adaptados y desarrollados según la problemática y situación específica que se quiere abordar” (p.101). En este sentido, la metodología fue adaptada con base en el *enfoque de competencias profesionales*, e incluyó el uso del *análisis funcional y del análisis ocupacional* para la definición de las competencias. Finalmente quedó estructurada de la siguiente manera:

Elaboración del Perfil Profesional

Etapas 1: **Investigación** de los *requisitos profesionales y académicos* que debe cumplir el profesor de Metodología de la investigación.

Etapas 2: **Investigación** de las *competencias profesionales básicas*: cognitivas, instrumentales e interpersonales, que deben poseer los docentes de Metodología de la Investigación.

Etapas 3: **Diseño** del *perfil profesional deseable* en función de los resultados de la investigación de requisitos y competencias.

Etapas 4: **Validación** del *perfil profesional deseable* diseñado.

A continuación se exponen los detalles de la investigación desarrollada para cumplir con las **etapas 1, 2 y 4** del proceso de elaboración del perfil profesional.

Nivel de Investigación

Aun cuando la mayoría de los autores especialistas en Metodología de la Investigación, sólo se refieren a tres tipos de investigación *según el nivel*: exploratorio, descriptivo y explicativo, se considera que el presente trabajo se ubica en una categoría más alta que la simple descripción.

En este sentido, el estudio realizado fue definido como una *investigación descriptiva-analítica*, porque se procedió a la *descomposición* del perfil del profesor en cada uno de los aspectos que lo integran: formación profesional, formación en investigación y experiencia como investigador. Así mismo, en la etapa de investigación de competencias cognitivas e instrumentales, se descompuso cada una de éstas, en tareas y actividades específicas, para cuya ejecución debe estar preparado el profesor de Metodología.

Diseño de Investigación

Para el cumplimiento de los objetivos y de las etapas descritas anteriormente, se adoptó un diseño mixto, el cual combinó el *diseño de investigación de campo y la investigación documental*. El trabajo de campo fue realizado, específicamente durante las etapas 1, 2 y 4. Éste consistió en la recolección de datos directamente de la realidad o de los sujetos involucrados en el estudio, es decir, datos primarios o de primera mano. En este caso, los datos fueron suministrados por profesores que imparten la asignatura Metodología en Instituciones Oficiales de Educación Superior ubicadas en el Distrito Capital. Así mismo, se obtuvo información mediante la consulta directa a reconocidos expertos en el área.

La investigación documental se basó en el análisis de distintas propuestas sobre el perfil del profesor universitario. De esta manera se extrajeron elementos considerados pertinentes para el diseño y aporte de un nuevo perfil no elaborado hasta el momento: el perfil del profesor de Metodología de la Investigación.

Población y Muestra

Se obtuvo información de *dos poblaciones*: una estuvo conformada por los profesores que imparten la asignatura Metodología de la Investigación en instituciones oficiales de educación superior del Distrito Capital. La otra población la integraron expertos de reconocida trayectoria en el campo de la docencia e investigación, a nivel de pre y postgrado.

Debido a que la población de profesores que imparten Metodología es bastante amplia y en razón de los recursos financieros disponibles, se decidió convencionalmente, extraer una muestra integrada por 120 docentes. En este sentido, se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas, el cual:

“Consiste en conformar la muestra de manera tal que cada uno de los sectores de la población quede representado” (Ramírez, 1999, p.120). En este sentido, se procuró mantener la proporcionalidad de la cantidad de elementos de la muestra, en relación con el tamaño de la población en cada Institución. Dichas cuotas fueron extraídas de las siguientes instituciones:

Universidad Central de Venezuela UCV (varias escuelas): 50 profesores.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) – Instituto Pedagógico de Caracas (IPC): 20 profesores.

Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”: 20 profesores.

Colegio Universitario de Caracas (CUC): 10 profesores.

Instituto Universitario de Tecnología Región Capital “Dr. Federico Rivero Palacio”: 10 profesores.

Colegio Universitario “Francisco de Miranda”: 5 profesores.

Instituto Universitario de Policía Científica (IUPOLC): 5 profesores.

De la población integrada por expertos, también se extrajo una muestra no probabilística de carácter opinático o intencional, en el cual los elementos son escogidos “... de acuerdo con criterios previamente establecidos, seleccionando unidades “tipo” o representativas” (Ramírez, 1999, p.120).

En este caso, la muestra quedó conformada por seis (6) profesores versados en la materia, los cuales cumplen las siguientes condiciones:

Poseen título de doctorado.

Han dictado Metodología a nivel de pre y postgrado.

Tienen publicaciones sobre Metodología de la Investigación.

Los expertos entrevistados fueron:

Víctor Morles, UCV (entrevistas informales)

Carlos Sabino, UCV (consulta por correo electrónico)

Tulio Ramírez, UCV (entrevista formal)

Mirian Balestrini, UCV (entrevista formal)

Miguel Martínez, USB (entrevista formal)

Jacqueline Hurtado de Barrera, SYPAL (cuestionario)

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La técnica empleada para la obtención de información sobre los profesores fue la encuesta escrita. Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario autoadministrado, es decir, un formulario contentivo de preguntas para ser respondidas de manera escrita por el mismo encuestado (ver Apéndice, p. 117).

El cuestionario se elaboró a partir de la operacionalización de variables (ver Cuadro 2 p. 64) e incluyó preguntas cerradas y abiertas. Finalmente, quedó estructurado de la siguiente manera:

1. La primera parte incluyó ítems sobre la formación profesional, así como la formación y experiencia en investigación que posee cada profesor.
2. Una segunda parte estuvo referida a los requisitos profesionales y académicos que debe cumplir el profesor de Metodología de la Investigación, enumerados en una tabla con sus respectivos niveles o grados de acuerdo y desacuerdo.
3. La tercera parte integró ítems relativos a las competencias cognitivas e instrumentales (conocimientos teóricos y prácticos) que debe dominar el profesor de Metodología, en una tabla con cuatro (4) grados de acuerdo y desacuerdo, es decir, una escala ordinal.

El instrumento fue sometido a una validación de contenido a través del juicio de expertos y mediante la aplicación de una prueba piloto a un grupo equivalente (profesores de Metodología de la Investigación de otras instituciones no involucradas en el estudio). Este procedimiento permitió realizar las correcciones y modificaciones pertinentes a los fines de la investigación.

Otra técnica empleada fue la entrevista semi-estructurada (formal e informal), la cual se aplicó a los expertos con la finalidad de construir y validar el perfil diseñado. La pregunta básica formulada fue *¿Cuál debe ser el perfil del profesor de Metodología de la Investigación?* Para registrar la información suministrada se utilizó como instrumento, simplemente, una libreta de notas.

Cuadro 2
Operacionalización de Variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Perfil profesional real del profesor	Formación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Título(s) profesional(es): pregrado - Título(s) de postgrado
	Formación en Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de Trabajo de Grado - Cursos o talleres sobre Metodología de la Investigación o afines
	Experiencia en Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajos de investigación publicados - Ponencias de investigación presentadas
Perfil deseable	Requisitos profesionales y académicos que debe cumplir el profesor de Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de acuerdo o desacuerdo según escala
	Competencias cognitivas e instrumentales que debe poseer el profesor de Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de acuerdo o desacuerdo según escala
	Competencias actitudinales que debe poseer el profesor de Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Opinión de expertos

Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

El procesamiento de los datos obtenidos a través del cuestionario, se desarrolló en las siguientes etapas:

1. Tabulación de los datos en función de las variables analizadas (ver Cuadro 2: Operacionalización de variables, p. 64).
2. Cálculo de las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes), con ayuda del programa del programa Excel 2007.
3. Graficación de los resultados para una presentación más clara e ilustrativa de los hallazgos derivados del estudio.
4. Análisis e interpretación de los resultados reflejados en tablas y gráficos, en función del marco teórico y los antecedentes de investigación.

En el caso de las entrevistas aplicadas a los expertos, se realizó un análisis simple, el cual consistió en la identificación de categorías o conceptos emitidos y la detección de los aspectos en los cuales hubo coincidencias o diferencias de criterios en los entrevistados. Las principales categorías identificadas fueron las siguientes:

- ✓ Experiencia como investigador
- ✓ Dominio de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas
- ✓ Cultura general
- ✓ Formación docente
- ✓ Actitud crítica y escéptica
- ✓ Valores éticos y morales

No obstante, los resultados no se presentan aparte, sino que fueron incorporados directamente en el diseño y validación del perfil propuesto.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos, tabulados y representados de forma gráfica. Es importante señalar que en algunos casos (tablas 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25), se hizo una interpretación conjunta, debido a que son resultados que coinciden y muestran una repetición de la tendencia observada. Por lo tanto, sería redundante emitir comentarios similares al respecto. La misma situación se presenta en las tablas 29, 30, 32, 33, 34 y 35.

En términos generales, los resultados relativos a la formación y experiencia en investigación que poseen los profesores encuestados, difieren de los resultados obtenidos por Hurtado de Barrera (1999), en cuyo estudio un 46 % señala haber realizado por lo menos tres cursos sobre investigación mientras que más del 50 % de la muestra afirmó no poseer experiencia en investigación.

Claro está, en el presente estudio se utilizaron otros indicadores para las dimensiones formación y experiencia en investigación, diferentes a los empleados por la mencionada autora.

No obstante, los resultados obtenidos reflejan que, en la actualidad, los profesores consultados, poseen mayor formación y experiencia en investigación, lo que podría redundar en una mayor calidad de la enseñanza impartida.

En cuanto a los resultados de las entrevistas a los expertos, fueron consideradas las principales categorías o conceptos emitidos, los cuales sirvieron para validar y corregir varios aspectos del perfil diseñado. Así mismo, los juicios emitidos y las modificaciones sugeridas por dichos expertos quedaron plasmadas en la versión definitiva del perfil, la cual se aprecia en el Capítulo 6, p. 100.

PARTE I: Formación profesional, formación en investigación y experiencia en investigación

Tabla 1: Formación profesional: título obtenido (pregrado)

	<i>f</i>	%
Lic. en Historia	8	7 %
Antropólogo	7	6 %
Lic. en Estadística	4	3 %
Lic. en Administración	9	7 %
Psicólogo	7	6 %
Lic. en Letras	7	6 %
Lic. en Educación	38	32 %
Lic. en Trabajo Social	10	8 %
Sociólogo	30	25 %
	120	100 %

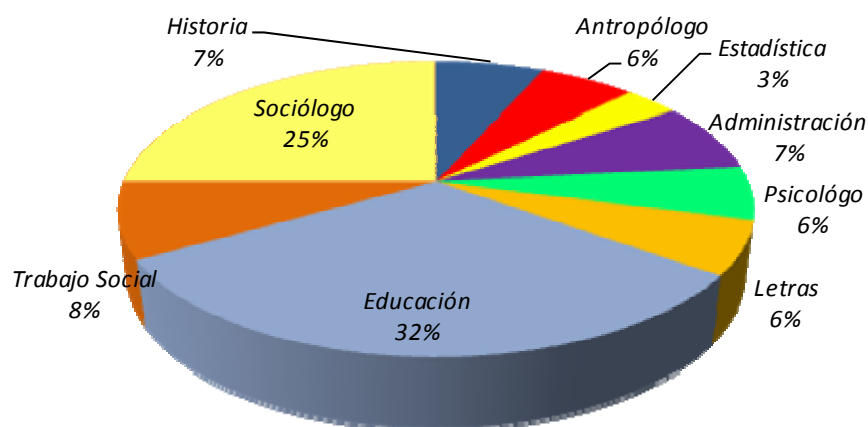


Gráfico 1. Formación profesional: título obtenido (pregrado)

Interpretación

Es evidente que los profesores que integran la muestra son egresados de diversas carreras. No obstante, la mayoría (56 %), pertenecen al área de ciencias sociales, mientras que el 44 % restante proviene del área de educación y otras disciplinas humanísticas.

Tabla 2: Formación en investigación: presentación de Trabajo de Grado de Licenciatura

	<i>f</i>	%
Sí	96	80 %
No	24	20 %
	120	100 %

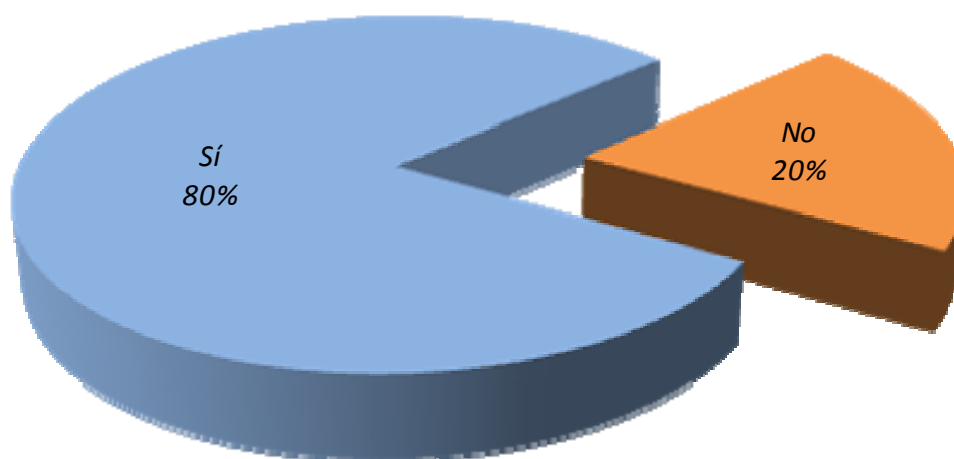


Gráfico 2. Formación en investigación: presentación de Trabajo de Grado de Licenciatura

Interpretación

El Trabajo de Grado de Licenciatura constituye una de las principales actividades de aprendizaje de la investigación en el plan de estudios universitario. No obstante, queda claro que existen carreras en las cuales no se exige el mencionado trabajo. En la muestra encuestada, resulta notorio que la mayoría cumplió con dicho requisito como parte de su formación profesional.

Tabla 3: Formación profesional: título de postgrado obtenido

	<i>f</i>	%
Especialización	31	26 %
Maestría	75	63 %
Doctorado	4	3 %
No posee postgrado	10	8 %
	120	100 %

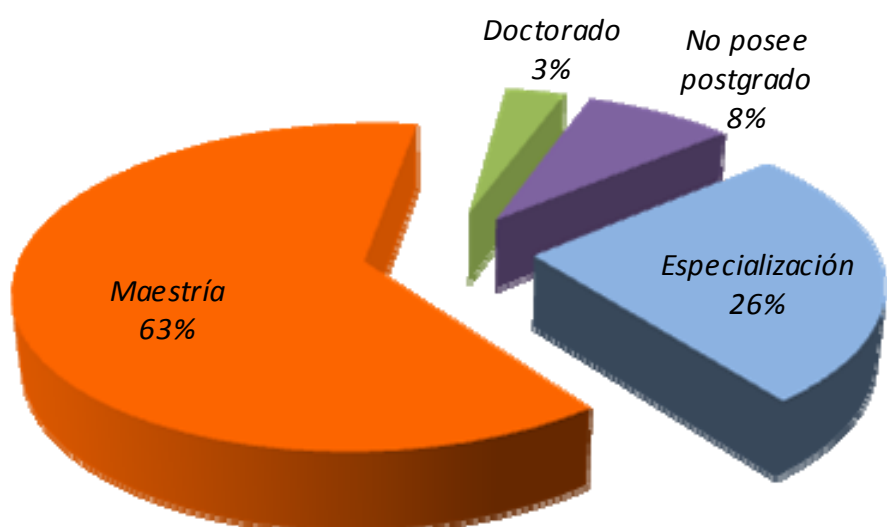


Gráfico 3. Formación profesional: título de postgrado obtenido

Interpretación

Se destaca que la mayoría de los profesores encuestados (92 %), ha cursado estudios de postgrado. Así mismo, el mayor porcentaje (63 %) posee título de maestría, lo que demuestra parte de la formación en investigación y la experiencia en investigación adquirida durante la elaboración del trabajo de grado, requisito indispensable para la obtención del título de Magister.

Tabla 4: Formación en investigación: realización de cursos o talleres sobre Metodología de la Investigación o temas afines

	<i>f</i>	%
Sí	102	85 %
No	18	15 %
	120	100 %

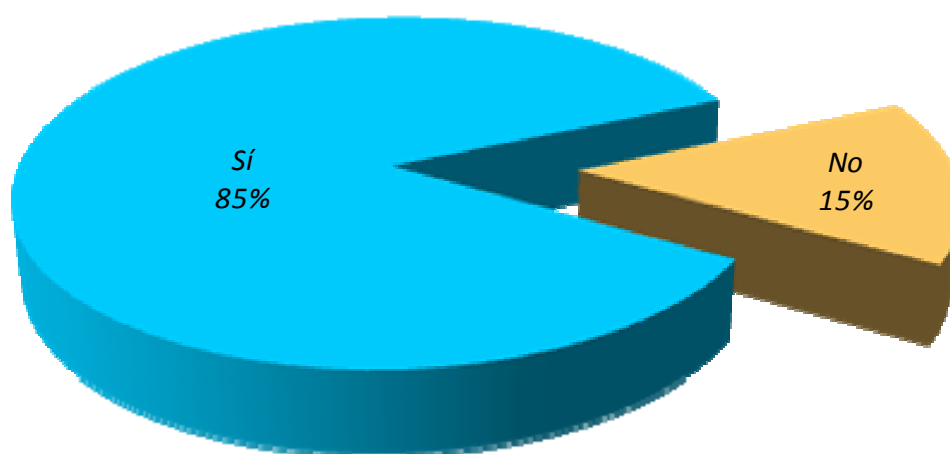


Gráfico 4. Formación en investigación: realización de cursos o talleres sobre Metodología de la Investigación o temas afines

Interpretación

Este resultado refleja la necesidad e importancia que tiene para los profesores de Metodología, la formación y capacitación en Investigación. Además, al no existir una carrera que forme docentes en la mencionada área, el profesor tiene que acudir a cursos no conducentes a grado académico. En este sentido, los resultados indican que la mayoría de los consultados estuvo dispuesta a realizar tales actividades.

Tabla 5: Experiencia en investigación: publicación de artículos de investigación en Revistas Arbitradas

	<i>f</i>	%
Sí	36	30 %
No	84	70 %
	120	100 %

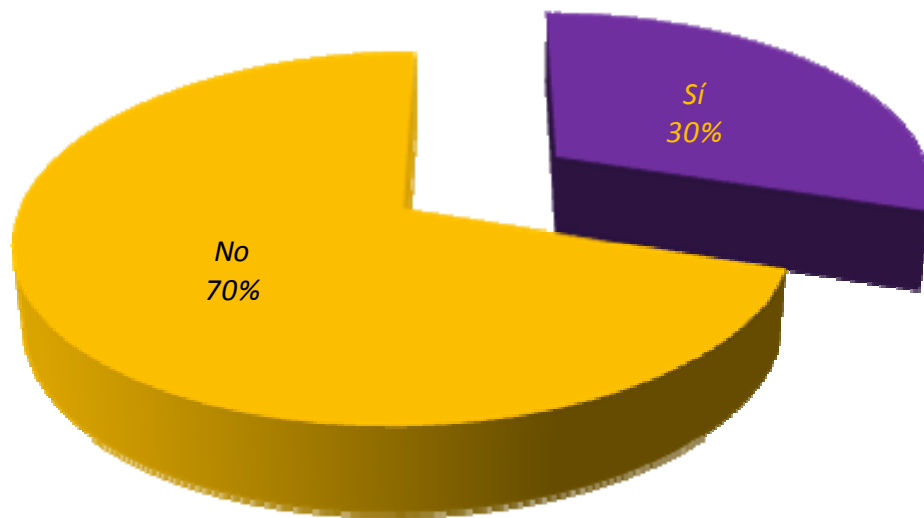


Gráfico 5. Experiencia en investigación: publicación de artículos de investigación en Revistas Arbitradas

Interpretación

En este aspecto se observa una debilidad en los profesores integrantes de la muestra, por cuanto la publicación de artículos en revistas científicas es un indicador de productividad y experiencia en materia de investigación. No basta con recolectar datos y realizar informes, es necesaria la divulgación de los resultados y para ello existen publicaciones especializadas.

Tabla 6: Experiencia en investigación: presentación de ponencias sobre trabajos de investigación en Congresos o Seminarios

	<i>f</i>	%
Sí	72	60 %
No	48	40 %
	120	100 %

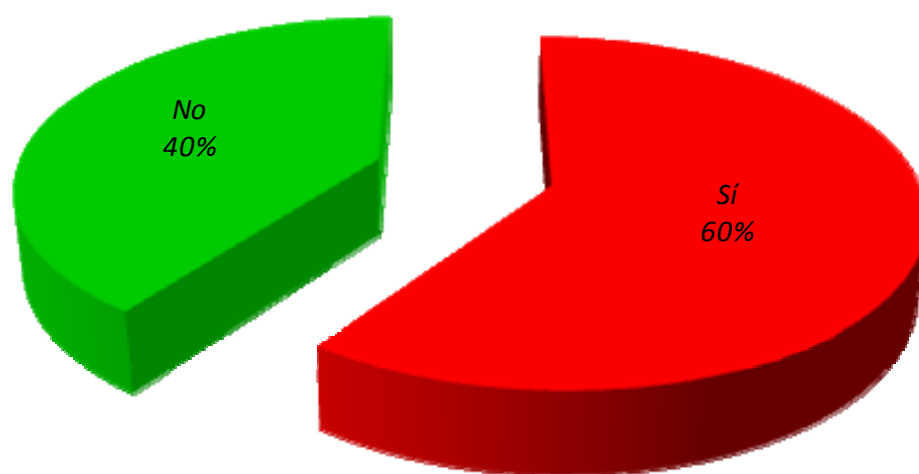


Gráfico 6. Experiencia en investigación: presentación de ponencias sobre trabajos de investigación en Congresos o Seminarios

Interpretación

Aquí se observa un resultado contrario al anterior, lo que refleja que los profesores consultados se inclinan más hacia la presentación oral de sus investigaciones, que a la publicación de las mismas. Cabe preguntarse si las exigencias para la aceptar la publicación son mayores que los requisitos para la aceptación de ponencias en eventos científicos.

PARTE II: Requisitos que debe cumplir el profesor de Metodología de la Investigación

Tabla 7: Requisito: poseer título de Post-Grado

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	30	25 %
De acuerdo (DA)	60	50 %
En desacuerdo (ED)	26	22 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	4	3 %
	120	100 %

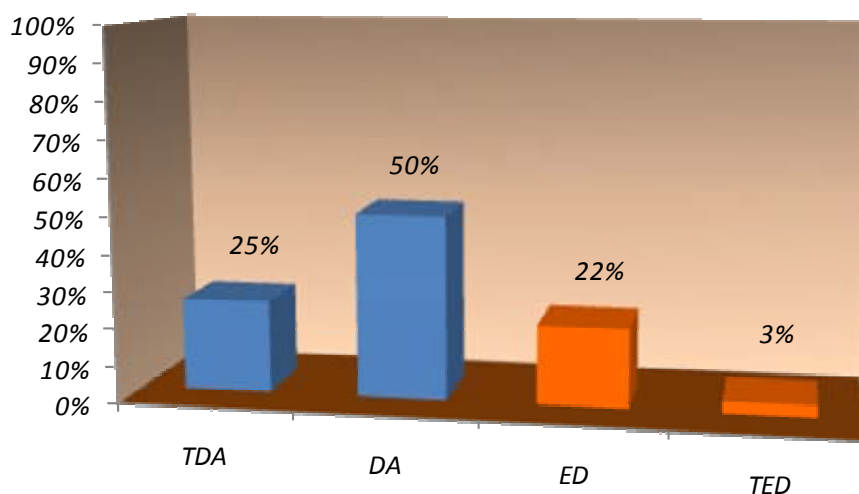


Gráfico 7. Requisito: poseer título de Post-Grado

Interpretación

Es evidente que la mayoría de la muestra (75 %), está de acuerdo con la posesión de título de postgrado como requisito que debe cumplir el profesor de Metodología de la Investigación. Vale decir que los estudios de postgrado tienen como finalidad la formación de expertos e investigadores altamente calificados.

Tabla 8: Requisito: haber realizado Trabajo de Grado de Licenciatura

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	84	70 %
De acuerdo (DA)	34	28 %
En desacuerdo (ED)	2	2 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

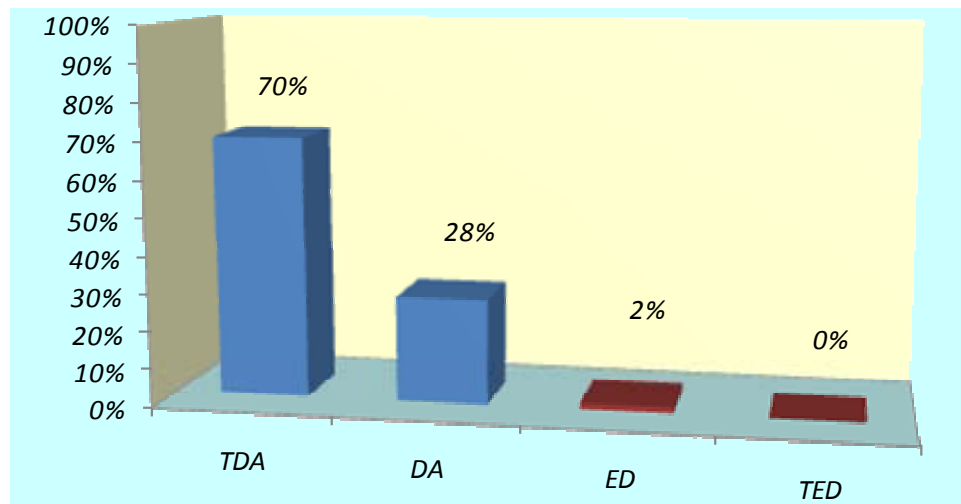


Gráfico 8. Requisito: haber realizado Trabajo de Grado de Licenciatura

Interpretación

En este aspecto, casi la totalidad de los profesores encuestados (98 %), consideran la elaboración de trabajo de grado de licenciatura como un requisito que debe cumplir el docente de Metodología. Es importante señalar que el trabajo de grado de licenciatura constituye un aprendizaje y es una de las primeras experiencias formales en investigación que tiene el estudiante universitario.

Tabla 9: Requisito: haber realizado Trabajo de Grado de Especialización o de Maestría

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	24	20 %
De acuerdo (DA)	66	55 %
En desacuerdo (ED)	26	22 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	4	3 %
	120	100 %

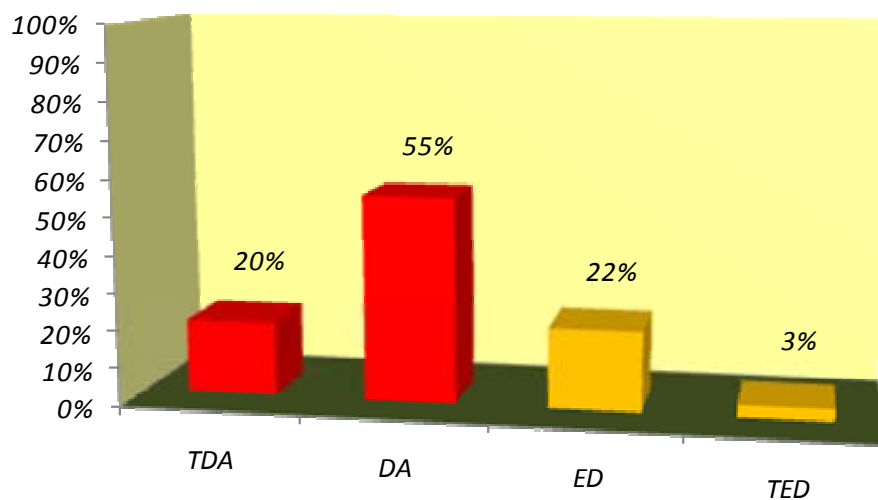


Gráfico 9. Requisito: haber realizado Trabajo de Grado de Especialización o de Maestría

Interpretación

Este resultado coincide con el anterior, aunque en menor porcentaje. Es decir, el 75 % de los integrantes de la muestra están de acuerdo con la realización del trabajo de grado (de especialización o de maestría) como requisito que debe cumplir el profesor de Metodología de la Investigación.

Tabla 10: Requisito: tener experiencia como investigador

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	30	25 %
De acuerdo (DA)	60	50 %
En desacuerdo (ED)	24	20 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	6	5 %
	120	100 %

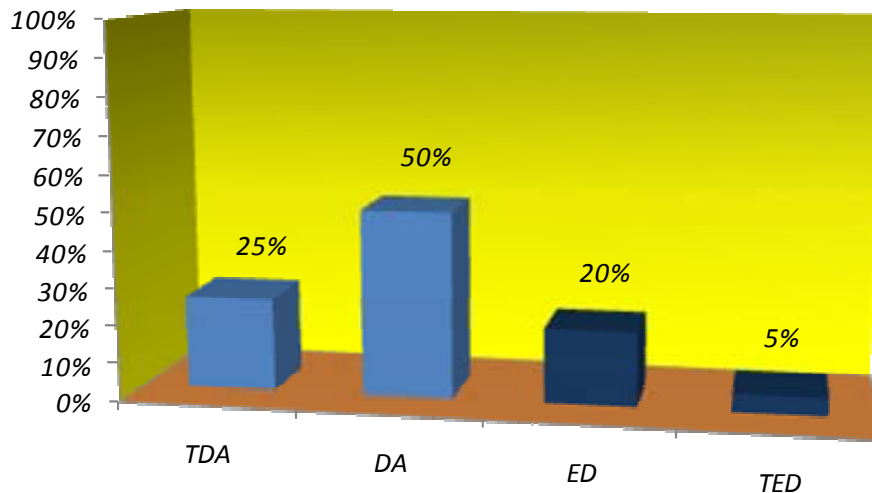


Gráfico 10. Requisito: tener experiencia como investigador

Interpretación

Casi de forma similar al resultado anterior, la mayoría de los profesores encuestados respaldan este requisito, lo que coincide con la posición de reconocidos investigadores, entre ellos Sabino (2000), quien señala que para enseñar a investigar hay que ser investigador, es decir, se debe tener experiencia en la ejecución y publicación de investigaciones.

Tabla 11: Requisito: poseer experiencia como tutor o asesor de Tesis

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	30	25 %
De acuerdo (DA)	60	50 %
En desacuerdo (ED)	30	25 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

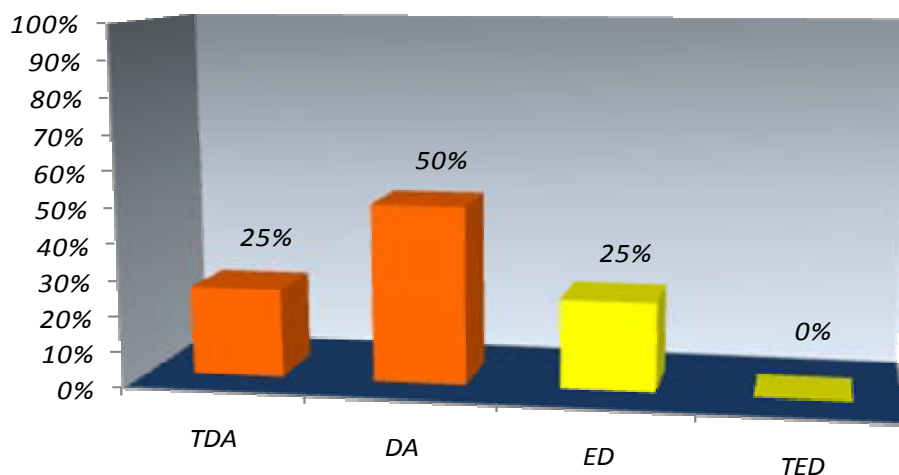


Gráfico 11. Requisito: poseer experiencia como tutor o asesor de Tesis

Interpretación

Los integrantes de la muestra, en su mayoría, están de acuerdo con el requisito de experiencia como tutor o asesor de tesis, actividad muy asociada con la enseñanza de la Metodología de la Investigación. Es importante aclarar que el trabajo de grado o tesis constituye un trabajo de investigación, razón por la cual su realización requiera una adecuada orientación metodológica.

Tabla 12: Requisito: ser autor de libros publicados sobre Metodología de la Investigación o temas afines

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	30	25 %
De acuerdo (DA)	60	50 %
En desacuerdo (ED)	30	25 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

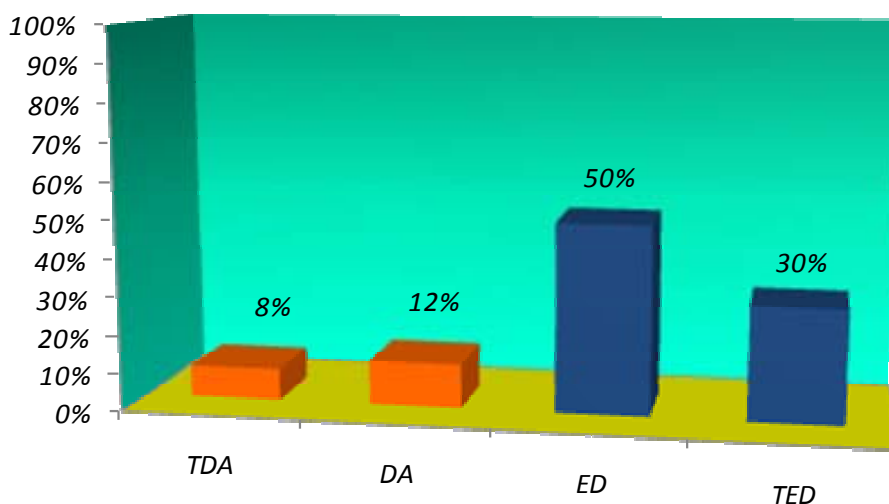


Gráfico 12. Requisito: ser autor de libros publicados sobre Metodología de la Investigación o temas afines

Interpretación

En este aspecto, la mayoría de los integrantes de la muestra (80 %) manifestaron su desacuerdo con la publicación de libros sobre Metodología de la Investigación o temas afines como requisito para ser profesor de dicha materia. Se presume la dificultad que representa publicar libros de texto en Venezuela.

Tabla 13: Requisito: ser autor de artículos de investigación publicados en Revistas Arbitradas

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	4	3 %
De acuerdo (DA)	14	12 %
En desacuerdo (ED)	66	55 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	36	30 %
	120	100 %

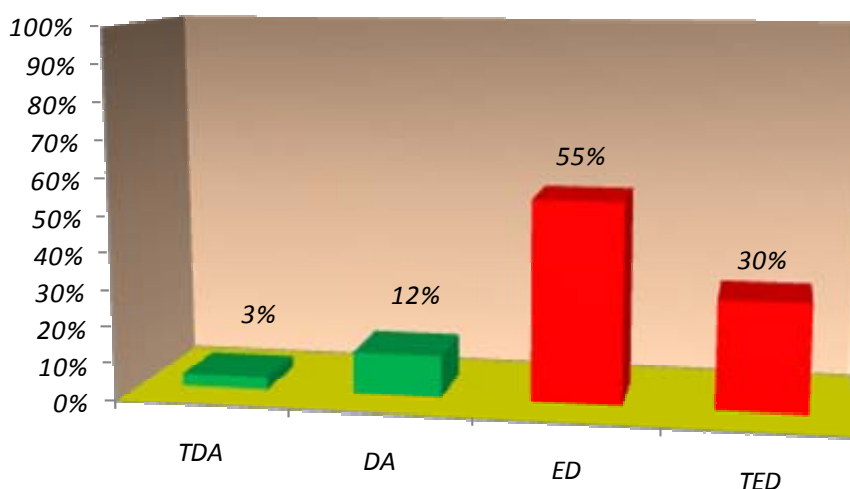


Gráfico 13. Requisito: ser autor de artículos de investigación publicados en Revistas Arbitradas

Interpretación

Este resultado coincide con el anterior. El 85 % de los profesores consultados también expresan su desacuerdo con la publicación de artículos de investigación como requisito para el docente de Metodología. Al igual que la publicación de libros de texto, en Venezuela, la publicación de artículos en Revistas Arbitradas es un proceso de gran complejidad.

Tabla 14: Requisito: haber realizado cursos sobre Metodología de la Investigación

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	96	80 %
De acuerdo (DA)	24	20 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

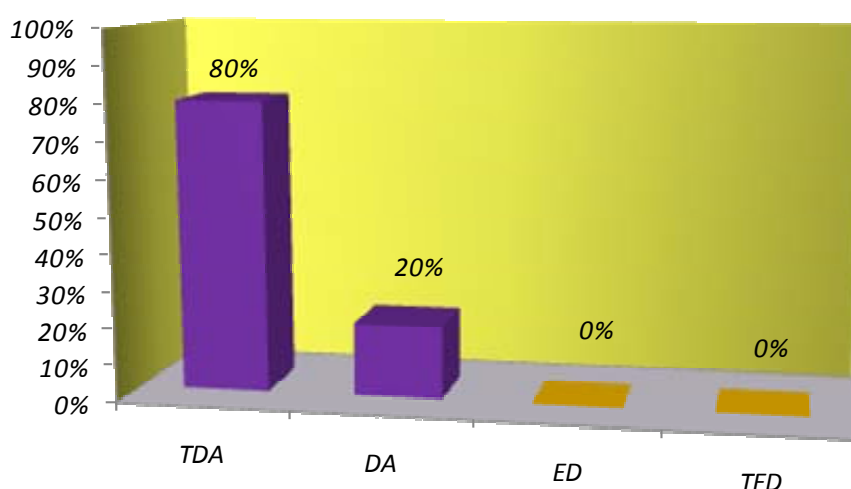


Gráfico 14. Requisito: haber realizado cursos sobre Metodología de la Investigación

Interpretación

De forma unánime, los profesores consultados respaldan la realización de cursos sobre Metodología de la Investigación como un requisito que debe poseer el profesor que aspira impartir esta asignatura. Queda claro que al no existir una licenciatura en Metodología, el docente que desee formarse por otros medios.

Tabla 15: Requisito: haber sido ponente en eventos sobre investigación

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	6	5 %
De acuerdo (DA)	78	65 %
En desacuerdo (ED)	36	30 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

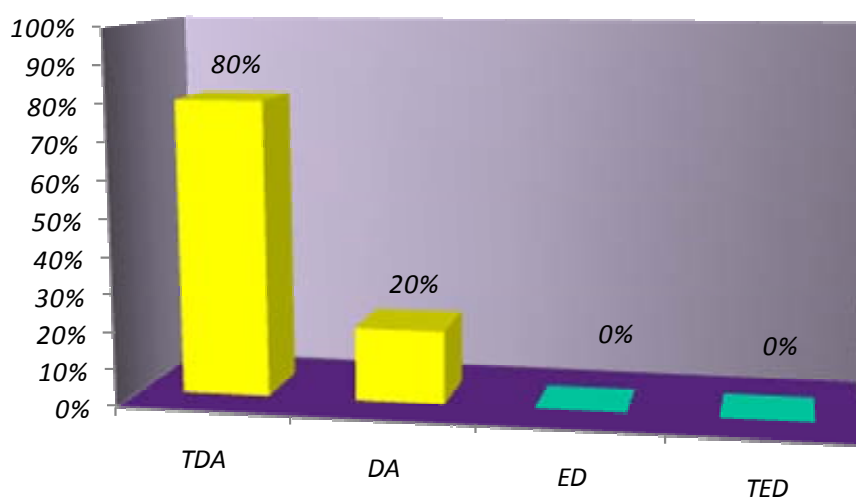


Gráfico 15. Requisito: haber sido ponente en eventos sobre investigación

Interpretación

Este resultado, similar al anterior, refleja la importancia que se le asigna a la participación en eventos científicos debido a que permiten la actualización y el intercambio de ideas relacionadas con los distintos enfoques y métodos para desarrollar el proceso de investigación.

Tabla 16: Requisito: haber participado en eventos sobre investigación

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	96	80 %
De acuerdo (DA)	18	15 %
En desacuerdo (ED)	6	5 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

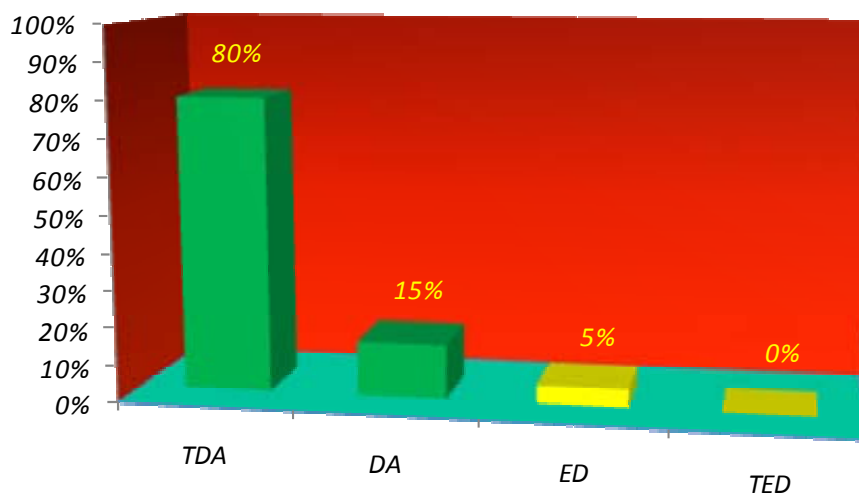


Gráfico 16. Requisito: haber participado en eventos sobre investigación

Interpretación

Una vez más, casi la totalidad de los profesores encuestados (95 %), consideran la participación en eventos sobre investigación como un requisito que debe cumplir el profesor de Metodología. Este resultado coincide con la necesidad y obligación que tiene todo docente de formarse continuamente y mantenerse actualizado en su respectiva especialidad.

PARTE III: Competencias cognoscitivas e instrumentales que debe poseer el profesor de Metodología de la Investigación

Tabla 17: Competencia: seleccionar y delimitar un tema de investigación

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100 %
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

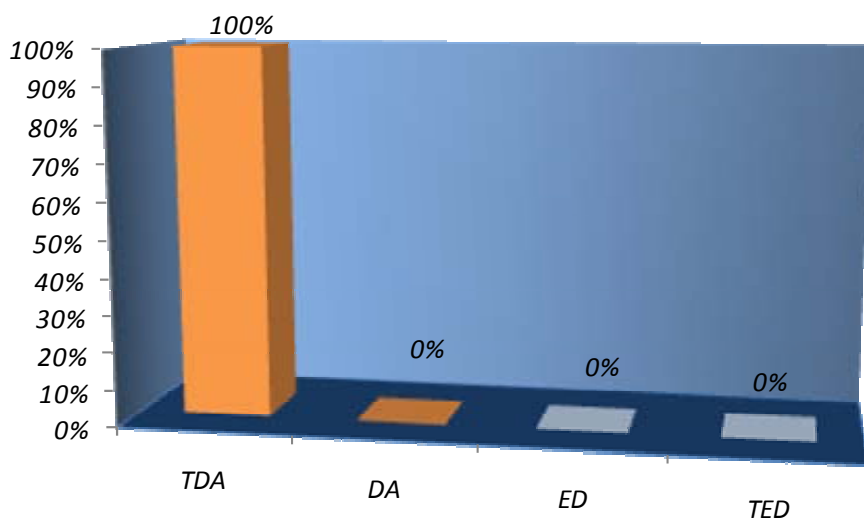


Gráfico 17. Competencia: seleccionar y delimitar un tema de investigación

Interpretación

Resulta obvio que la totalidad de los profesores integrantes de la muestra coinciden en que la capacidad para seleccionar y delimitar un tema, es una competencia necesaria que debe poseer todo profesor de Metodología de la Investigación. Esta misma tendencia se observa en las tablas 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25, así como también, en sus respectivos gráficos.

Tabla 18: Competencia: identificar problemas de investigación

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

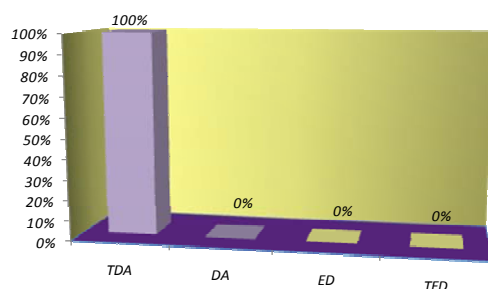


Gráfico 18. Competencia: identificar problemas de investigación

Tabla 19: Competencia: formular preguntas de investigación

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100 %
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

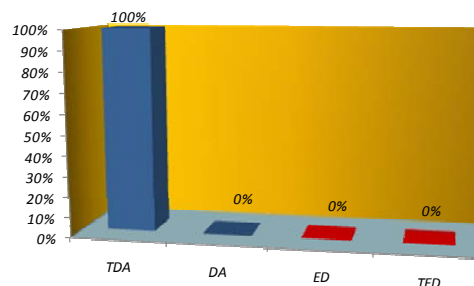


Gráfico 19. Competencia: formular preguntas de investigación

Interpretación

Al igual que en el resultado anterior (tabla 17), la totalidad de los profesores integrantes de la muestra manifiestan su absoluto acuerdo en que el profesor de Metodología de la Investigación debe poseer las competencias en cuestión. Es importante señalar que estas competencias constituyen el punto de partida para desarrollar cualquier investigación.

Tabla 20: Competencia: elaborar un marco teórico

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

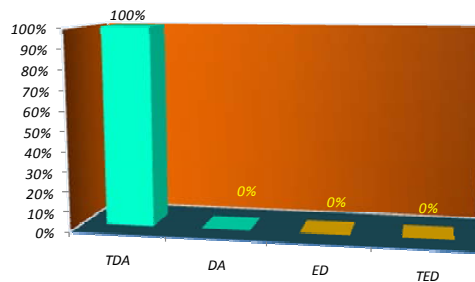


Gráfico 20. Competencia: elaborar un marco teórico

Tabla 21: Competencia: formular hipótesis

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

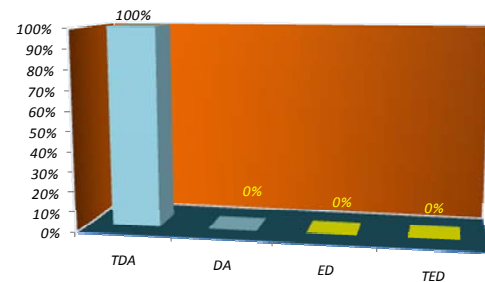


Gráfico 21. Competencia: formular hipótesis

Interpretación

Nuevamente, el total de los profesores integrantes de la muestra coinciden en que estas competencias deben integrar el perfil del profesor de Metodología de la Investigación. También es importante señalar que la competencia “formular hipótesis”, corresponde al paradigma de investigación positivista, el cual ha predominado en la enseñanza de la Metodología de la Investigación en las instituciones venezolanas de educación superior, tal como lo han confirmado Valarino (1991), Damiani (1996) y Hurtado de Barrera (2000).

Tabla 22: Competencia: operacionalizar variables

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

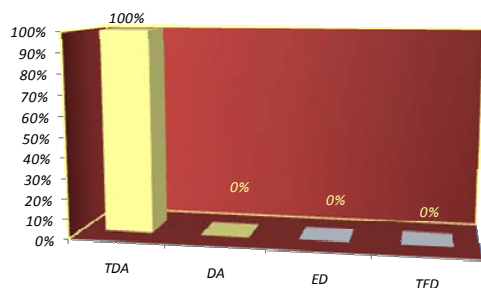


Gráfico 22. Competencia: operacionalizar variables

Tabla 23: Competencia: identificar los niveles de investigación

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

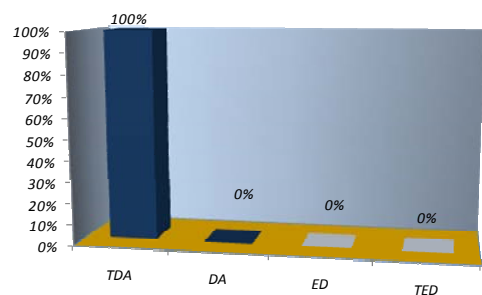


Gráfico 23. Competencia: identificar los niveles de investigación

Interpretación

En la misma tendencia de los resultados anteriores, el total de los profesores integrantes de la muestra expresa su acuerdo en que la capacidad para seleccionar y delimitar un tema, es una competencia necesaria que debe poseer todo profesor de Metodología de la Investigación.

Tabla 24: Competencia: emplear diseños de investigación

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

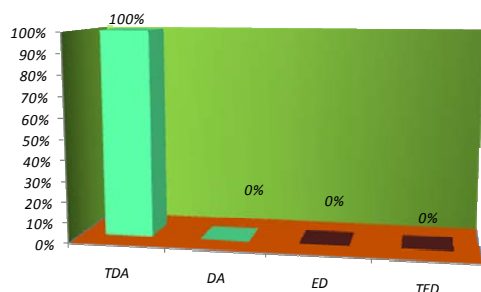


Gráfico 24. Competencia: emplear diseños de investigación

Tabla 25: Competencia: diferenciar los tipos de muestreo

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

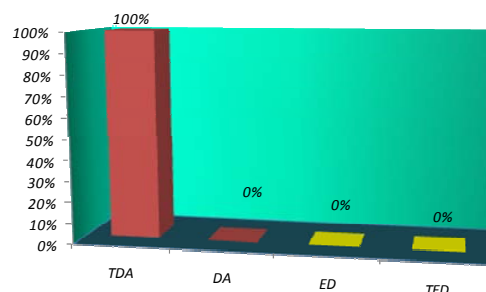


Gráfico 25. Competencia: diferenciar los tipos de muestreo

Interpretación

Se mantiene la tendencia observada en los resultados anteriores. En estos casos también se trata de competencias básicas relacionadas con los fundamentos de la Metodología de la Investigación, de allí que los profesores encuestados manifiesten su total acuerdo con la presencia de dichas competencias en el perfil del profesor de esta asignatura.

Tabla 26: Competencia: calcular el tamaño de la muestra

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	78	65 %
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	42	35 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

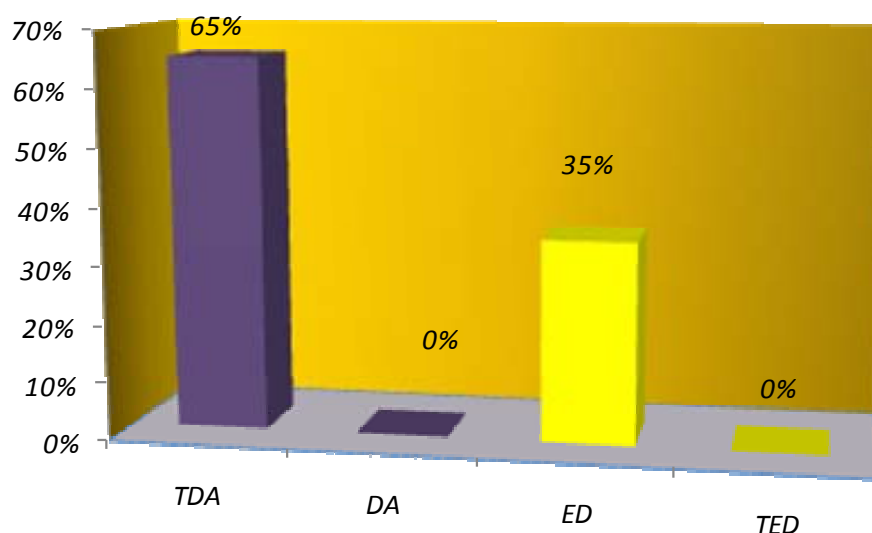


Gráfico 26. Competencia: calcular el tamaño de la muestra

Interpretación

Aun cuando más de la mitad de los docentes encuestados respalda esta competencia (65 %), queda claro que el cálculo del tamaño de una muestra es una tarea compleja que depende de muchos factores, y que por lo general, es realizada por expertos del área de estadística.

Tabla 27: Competencia: aplicar técnicas de investigación cuantitativa

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	118	98 %
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	2	2 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

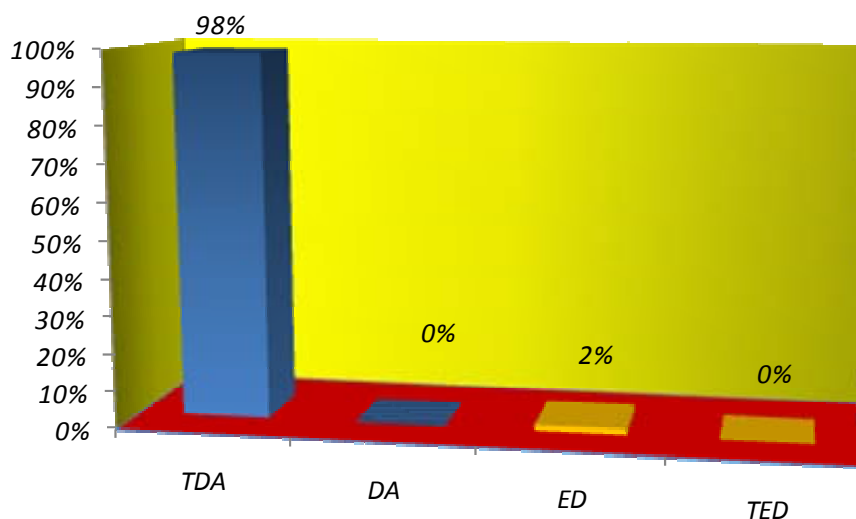


Gráfico 27. Competencia: aplicar técnicas de investigación cuantitativa

Interpretación

Aquí se confirma lo expresado por Valarino (1991), Damiani (1996) y Hurtado de Barrera (2000), en relación con el predominio del paradigma positivista o cuantitativo en la enseñanza de la Metodología de la Investigación en las instituciones venezolanas de educación superior.

Tabla 28: Competencia: utilizar técnicas de investigación cualitativa

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	90	75 %
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	30	25 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

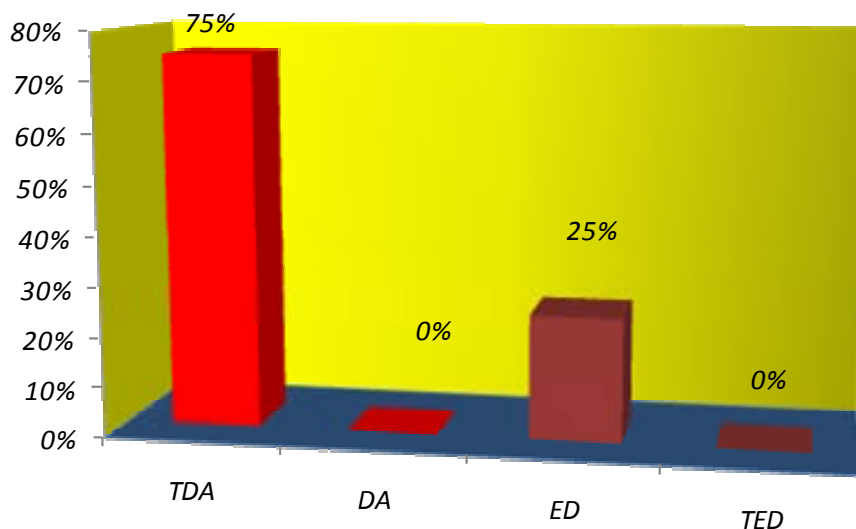


Gráfico 28. Competencia: utilizar técnicas de investigación cualitativa

Interpretación

Aun cuando la mayoría (75 %) está de acuerdo con esta competencia, todavía hay docentes que muestran un rechazo a los métodos cualitativos de investigación, en este caso 25% de los consultados. No obstante, el resultado también significa que actualmente hay una apertura al paradigma post-positivista o cualitativo como alternativa válida para la producción de conocimientos.

Tabla 29: Competencia: diseñar instrumentos de recolección de datos

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100 %
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

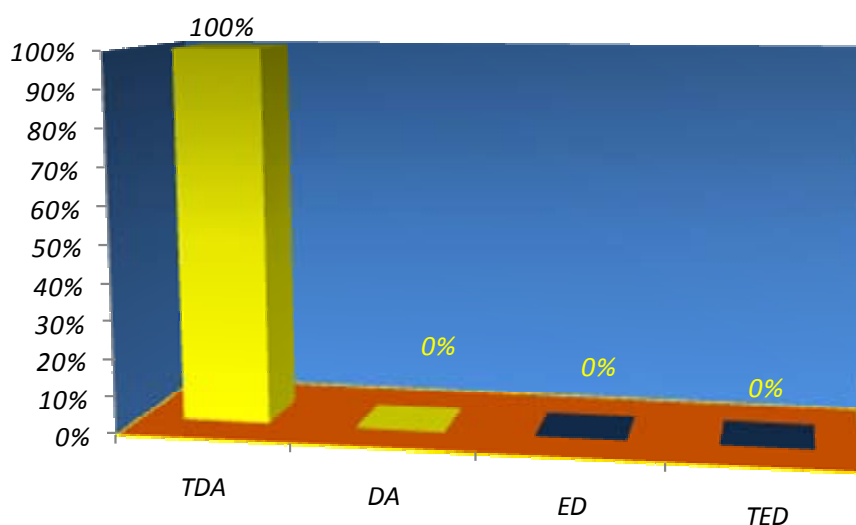


Gráfico 29. Competencia: diseñar instrumentos de recolección de datos

Interpretación

Nuevamente se observa la misma tendencia de resultados anteriores. Los integrantes de la muestra, en su totalidad, coinciden en señalar la capacidad para diseñar instrumentos de recolección de datos como una competencia que debe poseer un profesor de Metodología de la Investigación. Cabe destacar que esta tendencia se repite en las tablas 32, 33, 34 y 35.

Tabla 30: Competencia: analizar e interpretar datos cuantitativos

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100 %
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

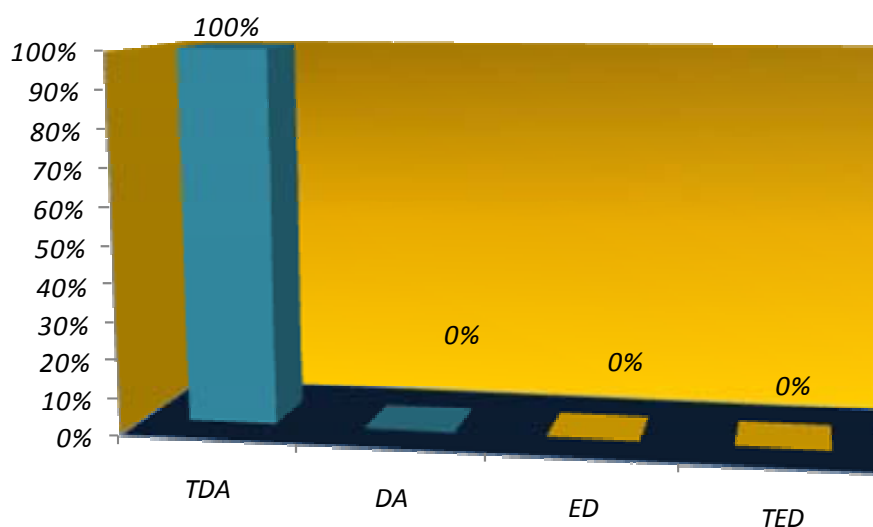


Gráfico 30. Competencia: analizar e interpretar datos cuantitativos

Interpretación

De manera unánime los profesores consultados, señalan la capacidad de analizar datos cuantitativos como una competencia que debe poseer el profesor de Metodología, lo que confirma la inclinación hacia el paradigma positivista presentada en el Gráfico 27.

Tabla 31: Competencia: analizar e interpretar datos cualitativos

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	90	75 %
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	30	25 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100 %

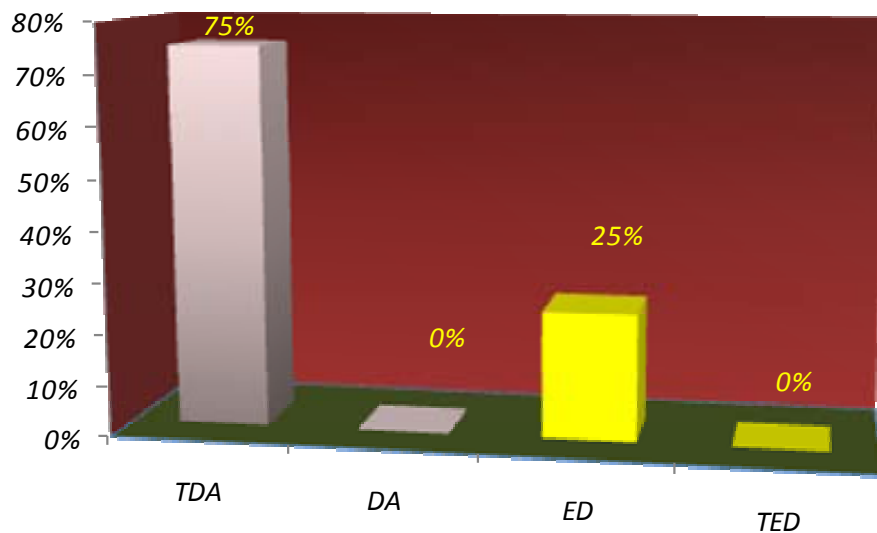


Gráfico 31. Competencia: analizar e interpretar datos cualitativos

Interpretación

Este resultado coincide parcialmente con el anterior. Es decir, la mayoría (75 %) también apoya la capacidad para analizar datos cualitativos como una competencia que debe mostrar un profesor de Metodología, lo que indica la apertura hacia modelos de investigación alternativos al paradigma positivista y hacia la posibilidad de emplear métodos cualitativos de investigación.

Tabla 32: Competencia: elaborar conclusiones

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

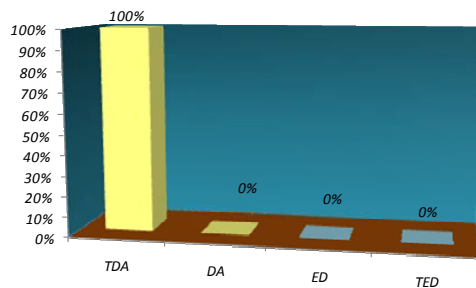


Gráfico 32. Competencia: elaborar conclusiones

Tabla 33: Competencia: redactar proyectos e informes de investigación

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

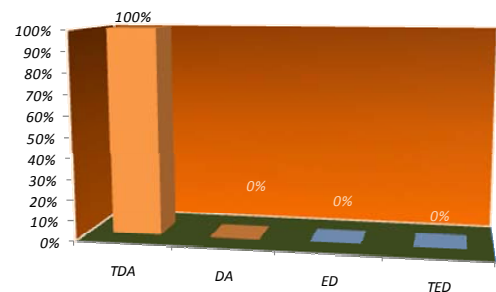


Gráfico 33. Competencia: redactar proyectos e informes de investigación

Interpretación

Estos resultados reflejan el acuerdo unánime entre los encuestados, quienes, en su totalidad están totalmente de acuerdo con que el profesor de Metodología de la Investigación debe poseer las competencias en cuestión. Es importante señalar que estas competencias son esenciales en todo docente y deben desarrollarse independientemente del paradigma de investigación adoptado.

Tabla 34: Competencia: manejar programas de computación

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

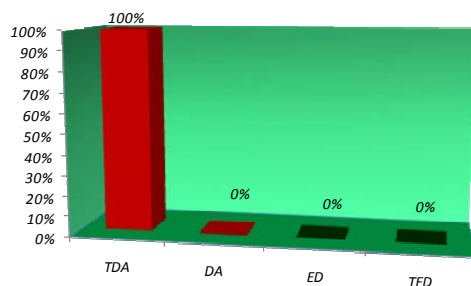


Gráfico 34. Competencia: manejar programas de computación

Tabla 35: Competencia: utilizar las TIC

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	120	100%
De acuerdo (DA)	0	0 %
En desacuerdo (ED)	0	0 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

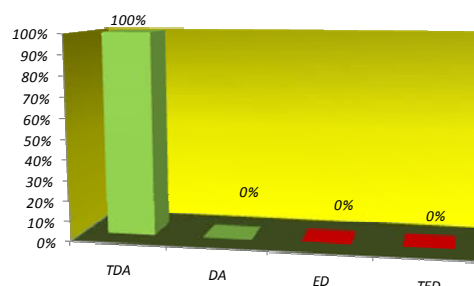


Gráfico 35. Competencia: utilizar las TIC

Interpretación

En estos ítems también se observa un acuerdo unánime entre los encuestados, quienes en su totalidad respaldan que el profesor de Metodología de la Investigación debe poseer competencias las competencias que le permitan utilizar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Cabe destacar que se confirma la necesidad que tiene el profesor de mantenerse actualizado en los últimos avances tecnológicos, considerados como herramientas indispensables para el cabal ejercicio de la docencia contemporánea.

Tabla 36: Competencia: traducir documentos del idioma inglés al castellano

	<i>f</i>	%
Totalmente de acuerdo (TDA)	84	70 %
De acuerdo (DA)	6	5 %
En desacuerdo (ED)	30	25 %
Totalmente en desacuerdo (TED)	0	0 %
	120	100%

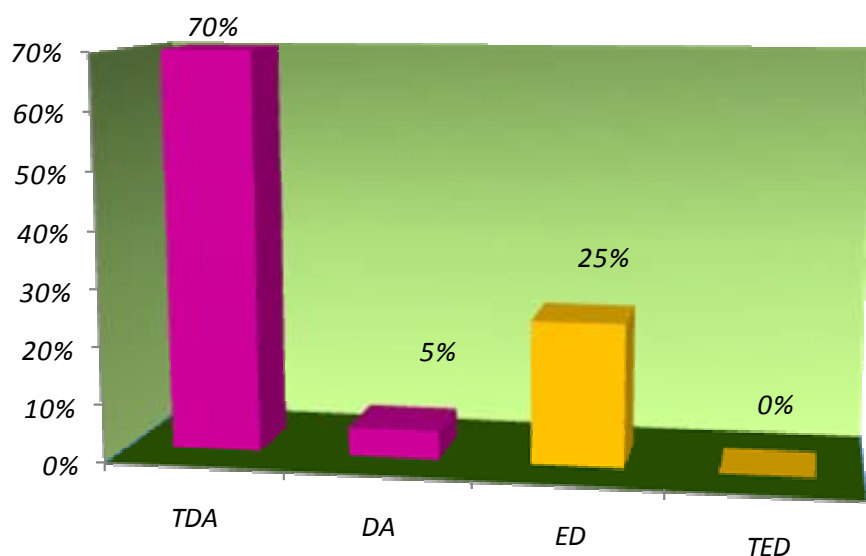


Gráfico 36. Competencia: traducir documentos del idioma inglés al castellano

Interpretación

La mayoría de los integrantes de la muestra (75 %) respalda esta competencia. No obstante, una cuarta parte (25 %) estuvo en desacuerdo. Cabe destacar que cada día son más las publicaciones científicas en idioma castellano.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Una vez analizados los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a la muestra de profesores de Metodología de la Investigación, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. En cuanto al perfil profesional real que posee la muestra de profesores encuestados se observa que son egresados de distintas carreras. No obstante, la mayoría de las disciplinas se ubican en las áreas de ciencias sociales y educación.
2. Sobre la formación en investigación, la mayor parte de los profesores que integraron la muestra (85 %), señala haberla recibido tanto en cursos de postgrado, como en programas y talleres específicos sobre Metodología.
3. En la dimensión experiencia en investigación se observa una debilidad, específicamente en lo relacionado con la publicación de artículos en revistas arbitradas (70 % no ha publicado). No obstante, más de la mitad de los integrantes de la muestra ha presentado ponencias en e científicos.
4. Entre los requisitos profesionales y académicos que debe poseer el Profesor de Metodología de la Investigación, se distinguen los requisitos mínimos para quien ingresa y los requisitos para el profesor con varios años de ejercicio en la enseñanza de la mencionada asignatura. Así mismo, se destaca la formación pedagógica o componente docente, como un requerimiento sugerido por algunos pertenecientes a la muestra y por tres de los seis expertos entrevistados.

5. En cuanto a las competencias generales, se elaboró una matriz (ver Cuadro 6, p. 105), para vincular las competencias cognitivas (conocimientos), instrumentales (habilidades y destrezas) y actitudinales, con las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión. Así fueron definidas los tipos de competencias en correspondencia con cada función. De las competencias generales definidas se derivaron las competencias específicas respectivas.
6. De forma casi unánime, los profesores de la muestra que fueron encuestados estuvieron muy de acuerdo con las competencias cognitivas e instrumentales propuestas en el cuestionario, en las cuales se refleja un predominio del paradigma positivista, cuantitativo o empírico analítico. Sin embargo, también en su mayoría, aprobaron las competencias relacionadas con los métodos de investigación cualitativa.
7. Es necesario destacar la importancia que tiene para los encuestados, el manejo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), herramientas de uso indispensable en el ejercicio de la investigación y la docencia contemporánea. Así como también, se consideró importante el dominio instrumental del idioma inglés para la realización de traducciones de artículos científicos.
8. Por último, el perfil diseñado fue validado mediante el juicio de los expertos entrevistados, quienes coincidieron en la mayoría de sus apreciaciones, tanto en lo relacionado con los requisitos que debe cumplir el profesor de Metodología, como en lo relativo a las competencias generales y específicas que éste debe poseer.

Recomendaciones

1. Organizar jornadas de discusión en las distintas instituciones de Educación Superior, para unificar criterios y ajustar el perfil propuesto según las necesidades de cada universidad, instituto o colegio universitario.
2. Crear cursos de postgrado conducentes a título o no, para la formación de profesores de Metodología de la Investigación.
3. Ofrecer cursos de formación docente para los profesores de Metodología actualmente en ejercicio.
4. Planificar cursos relacionados con las carreras o áreas de formación, para los profesores que enseñan metodología en las mismas. Por ejemplo, un profesor que imparta clases de Metodología en una Escuela de Administración, debería estar familiarizado con esta disciplina.
5. Promover la publicación de trabajos como vía para adquirir y demostrar experiencia en investigación.
6. Debido a la marcada tendencia del perfil propuesto hacia el paradigma positivista o cuantitativo, se sugiere incorporar, posteriormente, nuevas competencias relacionadas con el paradigma post-positivista y con la investigación cualitativa.
7. En virtud de la recomendación anterior, también se propone considerar algunas competencias vinculadas con el conocimiento de la Epistemología y la Filosofía de la Ciencia.
8. Para futuros estudios se sugiere considerar una muestra mayor a la consultada en esta investigación.

CAPÍTULO 6

PROPUESTA DE PERFIL DEL PROFESOR DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

No puede haber un buen profesor de metodología que no sea, en alguna medida, también un investigador.

Carlos Sabino

El centro de la investigación y del desarrollo es el profesor: sólo el profesor puede cambiar al profesor.

L. Stenhouse

Consideraciones Previas

El perfil propuesto es el resultado de la consulta efectuada a profesores de la especialidad y a expertos en el área. Con base en la *Metodología para la Elaboración de Perfiles* de Díaz Barriga y otros (1999), adaptada al *Enfoque de Competencias Profesionales* se construyó y se validó el perfil deseable, el cual quedó estructurado de la siguiente manera:

- a) Componentes básicos: requisitos, competencias generales y competencias específicas (Cuadro 3, p. 102).
- b) Requisitos mínimos para ingresar como profesor de Metodología de la Investigación a nivel de pregrado (Cuadro 4, p. 103).
- c) Requisitos para ingresar como profesor de Metodología de la Investigación a nivel de postgrado (Cuadro 5, p. 104).
- d) Perfil deseable del profesor de Metodología de la Investigación: Competencias Generales (Cuadro 6, p. 105).

- e) Perfil deseable del profesor de Metodología de la Investigación: Competencias Específicas (Cuadro 7, p. 106-107).
- f) Competencias Cognitivas (Cuadro 8, p. 108).
- g) Competencias Instrumentales (Cuadro 9, p. 109).
- h) Competencias Actitudinales (Cuadro 10, p. 110).

Las competencias mencionadas fueron definidas mediante una combinación de las metodologías para el diseño de perfiles. En primer lugar, el *análisis funcional*, por considerarse las funciones esenciales de la universidad: docencia, investigación y extensión. Pero fundamentalmente, se utilizó la metodología de *análisis ocupacional*, la cual consistió en la descripción de las tareas que debe realizar un profesor de Metodología de la Investigación.

No obstante, se tiene conciencia del carácter flexible, dinámico y progresivo de este perfil. Flexible, porque se puede adaptar a las características y necesidades de las diferentes instituciones que integran el sub-sistema de la Educación Superior en Venezuela. Así mismo, es dinámico porque puede y debe cambiar constantemente, en función de los avances de la metodología, la ciencia y la tecnología.

Además, el perfil diseñado se caracteriza por el carácter progresivo que se debe considerar durante su posible implantación. Es decir, algunas de las competencias sugeridas deben ser asumidas como cualidades por lograr y no como atributos necesariamente alcanzados por el profesor aspirante o en ejercicio, lo que coincide con lo expresado en el Perfil Ideal del Profesor de la Universidad Iberoamericana de México (2006).

Cabe destacar que también fueron considerados los lineamientos establecidos en los *Cuatro Pilares de la Educación para Todos: conocer, convivir, hacer y ser* (Delors y otros, 1996). Por último, se incluye la ética profesional como una cualidad esencial en todo profesor universitario (Hortal, 2007).

CUADRO 3

COMPONENTES DEL PERFIL DESEBLE DEL PROFESOR DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

REQUISITOS	REQUISITOS MÍNIMOS PARA PREGRADO REQUISITOS PARA POSTGRADO
COMPETENCIAS GENERALES	COGNITIVAS INSTRUMENTALES ACTITUDINALES
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COGNITIVAS INSTRUMENTALES ACTITUDINALES

CUADRO 4

REQUISITOS MÍNIMOS PARA INGRESAR COMO PROFESOR DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN A NIVEL DE PREGRADO

Poseer título de pregrado afín a la carrera en la que impartirá clases
Haber realizado Trabajo de Grado de Licenciatura
Tener certificado de curso de formación docente
Cursar estudios de postgrado, específicamente maestría
Tener experiencia como auxiliar o asistente de investigación
Haber sido auxiliar docente o preparador de Metodología
Haber realizado cursos sobre Metodología de la Investigación
Haber participado en eventos sobre investigación

CUADRO 5

**REQUISITOS PARA INGRESAR COMO
PROFESOR DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
A NIVEL DE POSTGRADO**

Poseer título de pregrado afín a la carrera en la que impartirá clases
Poseer título de Maestría
Haber realizado Trabajo de Grado de Maestría
Tener certificado de curso de formación docente
Tener experiencia como investigador, individual o en equipo
Poseer experiencia como tutor o asesor de Trabajos de Grado
Tener experiencia docente en Educación Superior
Ser autor de artículos de investigación publicados en revistas arbitradas
Haber realizado cursos sobre Metodología de la Investigación
Haber presentado ponencias en eventos sobre investigación

CUADRO 6

PERFIL DESEABLE DEL PROFESOR DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

COMPETENCIAS GENERALES

	COMPETENCIAS COGNITIVAS	COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS ACTITUDINALES
FUNCIÓN DOCENCIA	Conoce los principios pedagógicos y didácticos, así como la planificación y evaluación educativa.	Facilita los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje en su área.	Posee claros principios éticos y morales.
FUNCIÓN INVESTIGACIÓN	Domina los las etapas del proceso de investigación científica.	Aplica los métodos y técnicas cuantitativas o cualitativas en el desarrollo de investigaciones.	Es escéptico, curioso, intuitivo, inconforme y metódico.
FUNCIÓN EXTENSIÓN	Posee una amplia cultura general y conoce sobre filosofía, ciencias y artes.	Promueve y participa en actividades extra-cátedra y comunitarias.	Es solidario y colaborador.

CUADRO 7
PERFIL DESEABLE DEL PROFESOR DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

COMPETENCIAS COGNITIVAS	COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS ACTITUDINALES
Conoce los principios de la pedagogía y de la didáctica	Aplica los principios de la pedagogía y de la didáctica	Actúa con ética profesional
Domina los fundamentos de la planificación y de la evaluación educativa	Planifica y evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje	Antepone principios y valores morales
Analiza los fundamentos de la investigación cuantitativa y cualitativa	Aplica los fundamentos de la investigación cuantitativa y cualitativa	Es tolerante ante cualquier postura o enfoque
Distingue un problema de investigación de un problema práctico	Selecciona y delimita un tema de investigación Plantea y/o formula problemas de investigación	Posee disposición para trabajar en equipo
Analiza el concepto de teoría y los elementos que integran un marco teórico	Elabora marcos teóricos, formula hipótesis y operacionaliza variables	Comparte conocimientos y los métodos para obtener datos
Identifica los niveles de investigación y los diseños de investigación cuantitativos y cualitativos	Emplea niveles y diseños de investigación cuantitativos y cualitativos Diseña instrumentos de recolección de datos	Es curioso, intuitivo y creativo

COMPETENCIAS COGNITIVAS	COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS ACTITUDINALES
<p>Domina los conceptos básicos sobre población y muestra</p> <p>Identifica los tipos de muestreo en el enfoque cuantitativo</p>	<p>Calcula el tamaño de una muestra en estudios cuantitativos</p> <p>Selecciona sujetos en investigaciones cualitativas</p>	<p>Procura ser lo más imparcial, neutro u objetivo posible</p>
<p>Distingue los métodos cuantitativos de los cualitativos</p>	<p>Aplica métodos de investigación cuantitativa y cualitativa</p>	<p>Es escéptico, inconforme y perseverante</p>
<p>Reconoce técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo</p>	<p>Analiza e interpreta datos cuantitativos y cualitativos</p>	<p>Es solidario y colaborador</p>
<p>Sabe concluir un estudio a partir de los resultados</p> <p>Domina las normas de redacción de proyectos e informes de investigación</p>	<p>Elabora conclusiones</p> <p>Redacta proyectos e informes de investigación</p>	<p>Es humilde ante el saber infinito</p>
<p>Domina los aspectos básicos de las TIC</p>	<p>Maneja programas de computación</p> <p>Busca información en Internet</p>	<p>Es metódico y ordenado</p>
<p>Conoce el vocabulario técnico del idioma inglés</p>	<p>Traduce artículos del idioma inglés al español</p>	<p>Es responsable ante su misión</p>

CUADRO 8: COMPETENCIAS COGNITIVAS

Conoce los principios de la pedagogía y de la didáctica
Domina la planificación y la evaluación educativa
Analiza los fundamentos de la investigación cuantitativa
Examina los fundamentos de la investigación cualitativa
Distingue un problema de investigación de un problema práctico
Analiza el concepto de teoría y los componentes de un marco teórico
Identifica los niveles de investigación y diseños de investigación
Domina los conceptos básicos sobre población y muestra
Distingue los tipos de muestreo
Distingue los métodos cuantitativos de los cualitativos
Reconoce las técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas
Aplica las normas de redacción de proyectos e informes de investigación
Domina los aspectos básicos de las TIC
Conoce el vocabulario básico del idioma inglés

CUADRO 9: COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

Aplica los principios pedagógicos y didácticos
Planifica y evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje
Selecciona y delimita un tema de investigación
Plantea y/o formula problemas de investigación
Elabora marcos teóricos , formula hipótesis y operacionaliza variables
Emplea diseños de investigación
Calcula el tamaño de una muestra
Aplica técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa
Diseña instrumentos de recolección de datos
Analiza e interpreta datos cuantitativos y cualitativos
Redacta proyectos e informes de investigación
Maneja programas de computación
Busca información en Internet
Traduce documentos del idioma inglés al castellano

CUADRO 10
COMPETENCIAS ACTITUDINALES

Actúa con ética profesional
Antepone principios y valores morales
Es tolerante ante cualquier postura o enfoque
Posee disposición para trabajar en equipo
Comparte conocimientos y los métodos para obtener datos
Procura ser lo más imparcial, neutro u objetivo posible
Es escéptico, inconforme y perseverante
Es solidario y colaborador
Es humilde ante el saber infinito
Es metódico y ordenado
Es responsable ante su misión
Es cuestionador

REFERENCIAS

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- Albornoz, O. (1986). *La universidad que queremos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Albornoz, O. (1990). *Recursos humanos en educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Alles, M. (2006). *Selección por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Álvarez de Hernández, M. (1986). *El Perfil del Docente Universitario*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Ascanio de Solórzano, B. (1983). *Perfil del docente de Educación Física*. Trabajo de grado de maestría no publicado, UCV, Caracas.
- Asti Vera, A. (1982). *Metodología de la investigación*. Caracas: Kapelusz.
- Becerra, A. (1997). Investigación en metodología vs. Metodología de la investigación: *Investigación y Postgrado* 12, (1), 55-72.
- Cano, G. (2001). *Nietzsche y la crítica de la modernidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior Vol. II*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castro Silva, E. (1977). Bases para la enseñanza de la metodología de la investigación científica. *Revista de Pedagogía*, (12), 67-101.
- Catalano, A. ; Avolio de Cols, S. ; Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: BID / FOMIN.
- CINTERFOR. (2004). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Disponible en: www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/
- Cook, T. y Reichardt, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- Corvalán, O. y Hawes, G. (2005). *Aplicación del Enfoque de Competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca* [Documento en línea]. Consultado el 15 de febrero de 2007 en: http://www.utralca.cl/mecesup/html/proyecto_tal0101/Aplicacion_enfoque_competencias_UTalca.pdf
- Damiani, L. (1999). *La diversidad metodológica en la sociología*. Caracas: Tropykos/FACES-UCV.
- Delors, J. y otros. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- De Pablos, J. y otros (2002). *El perfil del profesor de tecnología educativa en el Estado Español*. Sevilla - España: Autor.
- Díaz-Barriga, F. y otros. (1981). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- Dobles, C., Zúñiga, M. y García, J. (1998). *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. San José de Costa Rica: EUNED.
- Domínguez, I. (2004). *Elaboración del perfil de competencias del especialista web*. Disponible en: www.gestiopolis.com/recursos5/
- Ducci, M. (1996). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. México: Autor.
- Duhalde, M. (1999). *La investigación en la escuela: un desafío para la formación docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, A. (2004). *Universidad y currículo en Venezuela: hacia el tercer milenio*. Caracas: Vicerrectorado Académico/ CEP-FHE, UCV.
- García Avilés, A. (1996). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. México: Plaza y Valdés.
- Gonzi, A. y Athanasou, J. (2005). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En A. Urgüelles (Comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 265-288). México: Limusa.
- Guédez, V. (1980). Lineamientos académicos para la definición de los perfiles académicos. *Revista Currículum*, (5).

- Harman, W. (2000). Cambio de supuestos y ciencia ampliada. *Revista Polis* [Revista en línea] 4. Consultado el 15 de enero de 2007 en: <http://www.revistapolis.cl/4/hart.htm>
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2004). *Construcción de un perfil profesional* [Documento en línea]. Consultado el 15 de abril de 2007 en: www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2004ConstruccionCurriculumProfesional.pdf
- Hernández Sampieri, R. ; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hortal Alonso, A. (2007). *Ética profesional y universidad* (4ª separata). Caracas: Vicerrectorado Académico, UCAB.
- Hurtado de Barrera, J. (1999). *Diseño de un programa de formación en Metodología de la Investigación para docentes de postgrado*. Trabajo de grado de maestría no publicado, UCV, Caracas.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: SYPAL.
- Instituto Nacional de Empleo (INEM). (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Madrid: Autor.
- Kolakowski, L. (1988). *La filosofía positiva*. Madrid: Cátedra.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* 2ª edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lemasson, J. P. y Chiappe, M. (1999). *La investigación universitaria en América Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1429. (Extraordinaria), septiembre 08, 1970.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano*. México: Trillas.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/ OIT.

- Meza Cascante, L. (2003). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Virtual, Matemática Educación e Internet* [Revista en línea] 4 (2). Consultado el 01 de febrero de 2008 en: www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/ContribucionesV4n22003/meza/pag1.html
- Migues, M. (1987). *Análisis crítico del perfil académico-profesional de postgrado de la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de grado de maestría no publicado, UCV, Caracas.
- Ministerio de Educación. (1999). *Informe sobre las actividades de Investigación y Postgrado de los Institutos y Colegios Universitarios Oficiales*. Caracas: Autor.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Magisterio.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pirela de Faría, L. y Prieto de Alizo, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción* (50), 159-177. Consultado el 15-08-2007 en: www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona – España.
- Ramírez, T. (1995). *El rol docente-investigador en Venezuela ¿mito o realidad?* Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas.
- Ramírez, T. (1999). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo.
- Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios* (Decreto N° 865). (1995). Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 4995 (Extraordinario), Octubre 31, 1995.
- Sabino, C. (2000). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Salcedo, H. (2000). Perfeccionamiento integral y evaluación del profesor universitario. *Agenda Académica On-Line*. Consultado el 05-07-2006 en: www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol5n1/pn14.html

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Sladogna, M. (2000). *La recentralización del diseño curricular; el perfil profesional y la definición de competencias profesionales*. Buenos Aires: INET/ GTZ.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Iberoamericana de México. (2006). *Perfil ideal del profesor de la Universidad Iberoamericana*. [Documento en línea]. Consultado el 15-02-2007 en: [http://www. uia.mx/web/files/009.pdf](http://www.uia.mx/web/files/009.pdf)
- Universidad de Chile (2003). *Perfil del profesor de la Universidad de Chile*. [Documento en línea]. Consultado el 15-02-2007 en: [www. vaa.uchile.cl/ie/anexos4.html](http://www.vaa.uchile.cl/ie/anexos4.html)
- Universidad Sergio Arboleda (2001). *Perfil del especialista en docencia e investigación universitaria*. [Documento en línea]. Consultado el 15-02-2007 en: [www.usergioarboleda.edu.co/postgrados/ especialización_ docencia_investigación_universitaria.htm](http://www.usergioarboleda.edu.co/postgrados/especialización_docencia_investigación_universitaria.htm)
- Valarino, E. (1991). *Todo menos investigación*. Caracas: Equinoccio/USB.
- Vera, L. (1985). *Diseño del perfil profesional del TSU en mercadeo*. Trabajo de grado de maestría no publicado, UCV, Caracas.
- Von Foerster, H. (1990). Bases epistemológicas. En J. Ibáñez, *Nuevos avances en la investigación social*. Barcelona: Anhtropos.

APÉNDICE

Estimado Profesor:

El presente cuestionario tiene como propósito la obtención de información acerca del *perfil real y el perfil deseable* de los profesores de Metodología de la Investigación que laboran en Instituciones Oficiales de Educación Superior ubicadas en la Región Capital. Con los resultados de la investigación se pretende *diseñar un perfil profesional del profesor de Metodología* y se aspira contribuir a elevar el nivel académico de los docentes que imparten la mencionada asignatura.

Gracias por su colaboración

Instrucciones: responda o marque con una equis (x) según el caso.

PARTE I

I. A. Formación profesional

1. Título(s) obtenido(s):	Mención:	Institución:	Año
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

2. ¿Presentó Trabajo de Grado de Licenciatura? SI ☐ NO ☐

3. Título de postgrado obtenido:

Especialización ☐

Maestría ☐

Doctorado ☐

No posee postgrado ☐

I. B. Formación en investigación:

4. ¿Ha realizado cursos o talleres sobre Metodología de la Investigación o temas afines?

SI ☐ NO ☐

I. C. Experiencia en investigación:

5. ¿Ha publicado artículos de investigación en Revistas Arbitradas?

SI ☐ NO ☐

6. ¿Ha presentado ponencias sobre trabajos de investigación en Congresos o Seminarios?

SI ☐ NO ☐

PARTE II

Indique con una equis (x) los **requisitos** que debe cumplir el profesor de Metodología de la Investigación, según la siguiente escala:

4. Totalmente de acuerdo (TDA)
3. De acuerdo (DA)
2. En desacuerdo (ED)
1. Totalmente en desacuerdo (TED)

	TDA 4	DA 3	ED 2	TED 1
7. Poseer título de postgrado				
8. Haber realizado Tesis de Grado de Licenciatura				
9. Haber realizado Trabajo de Grado de Especialización o de Maestría				
10. Tener experiencia como investigador *				
11. Poseer experiencia como asesor o tutor de tesis				
12. Ser autor de libros publicados sobre la especialidad **				
13. Ser autor de artículos de investigación publicados en revistas arbitradas				
14. Haber realizado cursos sobre Metodología de la Investigación				
15. Haber sido ponente en eventos sobre investigación				
16. Haber participado en eventos sobre investigación				

Otros: _____

*** Experiencia individual o colectiva en investigaciones no conducentes a grado académico**

**** Metodología de la Investigación**

Formulación de Proyectos de Investigación

Elaboración de Tesis

PARTE III

Indique con una equis (x) su grado de acuerdo con lo expresado según la siguiente escala:

- 4. Totalmente de acuerdo (TDA)
- 3. De acuerdo (DA)
- 2. En desacuerdo (ED)
- 1. Totalmente en desacuerdo (TED)

El profesor de Metodología de la Investigación debe poseer las competencias *teóricas* y *prácticas* para:

	TDA 4	DA 3	ED 2	TED 1
17. Seleccionar y delimitar un tema				
18. Identificar problemas de investigación				
19. Formular preguntas de investigación				
20. Elaborar un marco teórico				
21. Formular hipótesis				
22. Operacionalizar variables				
23. Identificar los niveles de investigación				
24. Emplear diseños de investigación				
25. Diferenciar los tipos de muestreo				
26. Calcular el tamaño de una muestra				
27. Aplicar técnicas de investigación cuantitativa				
28. Utilizar técnicas de investigación cualitativa				
29. Diseñar instrumentos de recolección de datos				
30. Analizar e interpretar datos cuantitativos				
31. Analizar e interpretar datos cualitativos				
32. Elaborar conclusiones				
33. Redactar proyectos e informes de investigación				
34. Manejar programas de computación				
35. Utilizar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)				
36. Traducir documentos del inglés al castellano				

Otras: _____