



Septiembre 2018 - ISSN: 1989-4155

## **ANÁLISIS DE LAS CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LOS DOCENTES DE LAS FACULTADES DE ADMINISTRACIÓN DEL ECUADOR. SOY ADMINISTRADOR, ¿SOY O PUEDO SER INVESTIGADOR?**

**Ernesto Marcelo Bonilla Torres**

Docente titular de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Facultad de Administración de Empresas; Ingeniero de Empresas, Master en Dirección de Empresas Mención Proyectos, Doctor en Ciencias de la Administración; ebonilla@esepoch.edu.ec

**Jenny Lilián Basantes Ávalos**

Directora de Vinculación de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, docente titular de la Facultad de Administración de Empresas; Ingeniera de Empresas, Master en Dirección de Empresas Mención Proyectos, Doctora en Ciencias de la Administración; jebasantes@esepoch.edu.ec

**René Abdón Basantes Ávalos**

Docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas de la Universidad Nacional de Chimborazo; Ingeniero de Empresas, Master en Dirección de Empresas Mención Proyectos; renebasant69@yahoo.es

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Ernesto Marcelo Bonilla Torres, Jenny Lilián Basantes Ávalos y René Abdón Basantes Ávalos (2018): "Análisis de las capacidades de investigación en los docentes de las facultades de administración del Ecuador. Soy administrador, ¿soy o puedo ser investigador?", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (septiembre 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/docentes-administracion-ecuador.html>

### **Resumen**

El trabajo presenta la revisión de resultados de dos investigaciones enfocadas en el análisis de las capacidades de investigación (CI) de los docentes de las facultades de Ciencias Administrativas en Ecuador. El primero de ellos valoró en las facultades de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Universidad Técnica de Ambato y Universidad Tecnológica Indoamérica; el segundo, por Bastides & Benites en la Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil. Los resultados de ambos análisis se cruzaron con los obtenidos por Aguilar & Bautista en la Universidad Técnica Particular de Loja con el propósito de establecer similitudes entre las CI de los docentes de Ciencias de la Administración. Como medio de contraste se usó el análisis de Riquelme & Langer para universidades argentinas, extrapolándose únicamente los datos referidos a los informantes de Ciencias Económicas, facultad que incluye a la carrera de Administración. Si bien las universidades argentinas pudieran considerarse de mayor nivel que las ecuatorianas, la escasez de trabajos en la materia en un contexto local confieren la pertinencia necesaria para su empleo. La investigación aplicó el método de análisis del contenido, cuyo resultado final es un mapa de las necesidades y fortalezas de los docentes ecuatorianos, aun cuando no fue posible ofrecer una respuesta a la pregunta planteada.

**Palabras clave:** Capacidades de investigación, Docentes universitarios, Investigación, Ecuador, Ciencias de la Administración.

**Clasificación JEL:** A22 - Enseñanza universitaria; I23.- Centros de enseñanza superior y de investigación; M00. - Generalidades. (Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digos\\_de\\_clasificaci%C3%B3n\\_JEL](https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digos_de_clasificaci%C3%B3n_JEL))

### **Abstrac**

The paper presents the review of the results of two investigations focused on the analysis of the research capacities (CI) of the faculty of the Faculties of Administrative Sciences in Ecuador. The first of them evaluated in the faculties of the Polytechnical Superior School of Chimborazo, Technical University of Ambato and Technological University Indoamerica; the second, by Bastides & Benites at the Salesiana Polytechnic University of Guayaquil. The results of both analyzes were crossed with those obtained by Aguilar & Bautista at the Universidad Técnica Particular de Loja with the purpose of establishing similarities between the IC of the teachers of Administration Sciences. As a contrast medium, the Riquelme & Langer analysis was used for Argentine universities, extrapolating only the data referring to the informants of Economic Sciences, faculty that includes the career of Administration. Although Argentine universities could be considered higher-level than Ecuadorian universities, the scarcity of work in the field in a local context confer the necessary relevance for their use. The research applied the method of content analysis, whose final result is a map of the needs and strengths of Ecuadorian teachers, even though it was not possible to offer an answer to the question posed

**Keywords:** Research capacities, University teachers, Research, Ecuador, Administration Sciences.

### **Introducción**

Tanto Calderón & Castaño (2005) como Huaylupo (1998), reconocen que la investigación no ha sido históricamente la mayor fortaleza de las Ciencias de la Administración (CA) en América Latina, ya sea por causas de instrumentalización disciplinaria, por la falta de solidez del corpus epistemológico o por la mirada escéptica de buena parte de la academia —la de las “ciencias duras”, a decir de Riquelme & Langer (2010:43)—, que no termina de percibir en la investigación de los administradores suficiente nivel de sistematización, disciplina, objetividad y rigor. Habría que añadir a lo expuesto el eclecticismo inherente a las CA, tan ajeno a la especialización históricamente asociada a la actividades de indagación científica, sin importar que sea su naturaleza holística la que permite a estas ciencias adherirse a proyectos multi y transdisciplinarios de índoles diversa (Duque & Royuela, 2005). Desde una perspectiva más crítica, Cruz (2005), deriva la escasez de investigación en CA del apego de la disciplina al funcionalismo y a la racionalidad productiva e instrumental, por lo que más que a la generación de conocimiento epistemológico se inclina hacia el refinamiento de técnicas, habilidades, destrezas, metodologías de trabajo y talento profesional competente útiles al sector productivo, más interesado en la generación de ventajas competitivas y en incrementar su eficacia operacional. Un punto de vista desde el que no es posible afirmar estrictamente, a decir de Cruz (2005), que la investigación de las CA: a) genere conocimiento epistemológico o disciplinario y, b) construya teorías puesto que, en último término, las organizaciones no lo requieren.

En una línea similar de pensamiento, Huaylupo (1998) relaciona la mala imagen de los investigadores en CA con la obsolescencia del conocimiento administrativo impartido en las facultades latinoamericanas: “dedicadas a sistematizar y transmitir conocimientos generados en otras épocas y para otras realidades” (Huaylupo, 1998:74), en vez de preparar a los futuros investigadores en la comprensión del fenómeno administrativo desde perspectivas interpretativas disímiles. Suma así, a la crítica instrumentalista de Cruz (2005), el mecanicismo académico de los procesos de enseñanza-aprendizaje considerados como un lastre que impide a los investigadores de estas ciencias generar conocimiento epistemológico actualizado y de calidad. Por tanto, correspondería a las facultades formar investigadores en CA que cuenten, además de con los “elementos mínimos indispensables de orden metodológico”, con capacidad suficiente para “llevar a cabo proyectos de investigación propositivos, críticos y de mayor alcance” (Ríos, 2011:3).

Finalmente, Riquelme & Langer (2010), coinciden con Huaylupo (1998) en que el exceso de investigaciones “diagnósticas y replicadoras” efectuadas para “organismos estatales e

internacionales” (2010:37) ha perjudicado seriamente la imagen de la investigación en CA, pero abordan la problemática a partir de dos factores poco considerados por los estudiosos en la materia: a) la dificultad del resto de las ciencias de discriminar entre indagación —investigación— e intervención —combinación de investigación y vinculación de la ciencia con otros sectores, el productivo en el caso de las CA—; y, b) la segmentación propiciada por las instituciones de enseñanza superior (IES) entre carreras que propician la investigación y la docencia —el conocimiento circula y se produce— y carreras profesionalizantes que tienden a la transferencia y la extensión —conocimiento que se aplica—. Propone, finalmente, que es necesario que la universidad avance y sobrepase “la concepción tradicional de conocimiento científico, donde la investigación implica necesariamente el desarrollo de conocimiento original, más allá de las necesidades de reproducción de las estructuras sociales y productivas” (Riquelme & Langer, 2010:42), lo que en términos generales intentan las CA.

Esta problemática genérica adquiere mayor complejidad cuando remite a investigadores en CA ubicados en IES de países emergentes —como es el caso de Ecuador— con escasos índices de producción científica en cuanto a cantidad, calidad y visibilidad. Países en los que además de la instrumentalización y el mecanicismo asociados a la disciplina, la investigación académica está sometida a los elevados niveles de institucionalización que padecen buena parte de los sistemas de educación superior regionales (Topete, Bustos & Bustillos, 2012; Tünnerrmann & de Souza, 2003; Riquelme & Langer, 2010; Gutiérrez, 1998), y que obliga a las IES a desempeñarse en medio de un marasmo de obligaciones impuestas por políticas educativas centradas en la productividad y la competitividad<sup>1</sup>, cuyo cumplimiento se asocia a la asignación de recursos estatales previa evaluación del desempeño de la productividad académica en términos de generación de productos de conocimiento<sup>2</sup> —publicaciones, ponencias, patentes, trabajos recepcionales de grado— (Topete *et al*, 2012; Tünnerrmann & de Souza, 2003) que, en el caso concreto de Ecuador, no es tan eficiente como sería deseable debido, entre otros factores, a la falta de formación de sus docentes en disciplinas básicas ligadas al proceso de investigación científica.

En Ecuador, la investigación universitaria está sujeta a la *Ley Orgánica de Educación Superior* (LOES, 2010), cuya controversial aplicación añade nuevas barreras a las históricamente existentes —precariedad, eventualidad, aislamiento, financiamiento esporádico— en materia de calidad y visibilidad de producción (Ayala, 2015, 2015 a; Villavicencio, 2014, 2014 a; Ganga & Maluk, 2017, 2017 a; Rivera, Espinosa & Valdés, 2017), y a partir de tres problemáticas sensibles: En primer término, la segmentación de las IES en categoría A —de *docencia con investigación*, 70% de su plantilla acreditando el grado de doctor y acceso a financiamiento estatal— y, universidades de categoría B —*docencia con enfoque profesionalizante*, sin permiso legal para investigar pero con la obligación de formar a sus docentes en la materia pese a que, al carecer de recursos públicos, enfrentan serias dificultades para abordar exitosamente los requerimientos de formación de docentes-investigadores legalmente exigidos (Ayala, 2015; Ganga & Maluk, 2017; Riquelme & Langer, 2010).

En segundo lugar, un restrictivo esquema de evaluación centrado en fiscalizar el número de productos generados por las actividades de investigación pero no su calidad, olvidando que es esta última la que confiere a la entidad que los genera prestigio, visibilidad e impacto internacional en los mercados educativos (Ayala, 2015; Villavicencio, 2014; Ortiz, 2017) a los que no acceden no las IES ecuatorianas debido a que el estricto cumplimiento reglamentario bloquea su adaptación al estándar de comportamiento de las universidades internacionales, inclinadas hacia la generación de productos científicos de excelencia y altos niveles de visibilidad (Mansutti, 2017, a, b, c y d). Finalmente, la tercera traba legal remite a la complejidad burocrática asociada a la carrera del

---

<sup>1</sup> En el caso concreto del Ecuador, dichas políticas se deslindan del *Plan Nacional del Buen Vivir*, que es como se denomina en el país a su Plan Nacional de Desarrollo y de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010).

<sup>2</sup> Ejemplo de ello son las detalladísimas estipulaciones *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior del Ecuador*, que otorga determinados estímulos en función del número de productos de investigación elaborados por académicos e investigadores.

investigador —prolijamente normada desde 2013— en términos de conocimientos, méritos, nivel, formación, productos y salarios (ANDES, 2013).

Adicionalmente al contexto político-económico expuesto, el problema medular de los investigadores en CA en materia de producción científica radica en su obsolescencia en cuanto a desarrollo de capacidades de investigación (CI), es decir, el dominio de las habilidades básicas con las que aproximarse rigurosa y sistemáticamente a la realidad de su entorno, abordarla de forma crítica, generar nuevo conocimiento objetivamente fundamentado y transmitirlo (Pirela & Prieto, 2006; Henao, López & Garcés, 2014; Mas, 2011), lo que merma su capacidad de contribuir al avance teórico de su disciplinas y brindar a la gestión del conocimiento universitario seguridad y amplitud al evitar actitudes improvisadas en el trabajo de investigación (Pirela & Prieto, 2006; Mas, 2011).

En este contexto, es fácilmente entendible que la eficiencia del país en materia de investigación sea, cuanto menos, escasa (Ayala, 2015; Villavicencio, 2014).

### **Materiales y métodos**

En el escenario ecuatoriano, las CI requeridas por los docentes de las facultades de CA para progresar en la generación de productos académicos corresponden a las habilidades básicas de investigación, cuyo dominio convierte al sujeto investigador de capaz<sup>3</sup> en competente. Capacidades que consideradas colectivamente confieren valor a la organización al impactar directamente sobre la construcción de conocimiento colectivo (Bueno, Morcillo, Rodríguez, Luque, Cervera & Rodríguez, 2002). Derivado de ello, las IES ecuatorianas han invertido tiempo y esfuerzo en su desarrollo con propósitos de “mejorar sus procesos, cualificar permanentemente su personal, innovar, investigar y producir conocimiento básico y aplicado” a fin de incrementar la “mayor visibilidad y reconocimiento” (Henao *et al*, 2014:253) de su producción académica. Un esfuerzo que, por otra parte, no se corresponde con el realizado para el abordaje de medición de las citadas capacidades, por lo que los trabajos académicos en la materia son escasos tanto en el contexto local como en el regional (Henao *et al*, 2014).

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de una revisión de resultados de dos investigaciones enfocadas en el análisis de las capacidades de investigación (CI) de los docentes de las facultades de Ciencias de la Administración en Ecuador. El primero de ellos, Zona 3<sup>4</sup> (2018), toma como referentes a las facultades de Ciencias Administrativas de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH), la Universidad Técnica de Ambato (UTA) y la Universidad Técnica Indoamérica (UTI); el segundo, a cargo de Bastides & Benites (2016), a la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), ubicada en Guayaquil. Los resultados de ambos análisis se cruzaron con los obtenidos por Aguilar & Bautista (2015) sobre la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), con el propósito de establecer similitudes entre las CI de los docentes de Ciencias de la Administración y los de otras áreas<sup>5</sup>. Por último, como medio de contraste se utilizó el análisis de Riquelme & Langer (2010) para universidades argentinas (UA), extrapolándose únicamente los datos referidos a los informantes de Ciencias Económicas, facultad que incluye a la carrera de Administración. Si bien las universidades argentinas pudieran considerarse de mayor nivel que las ecuatorianas, la escasez de trabajos en la materia y el profundo análisis de los autores sobre las CI de los docentes en un contexto local y desde ángulos inusuales, confieren la pertinencia necesaria para su uso.

Planteado desde una perspectiva cualitativa, se seleccionó como método de investigación el análisis de contenido partiendo de la definición de Kerlinger (1988:543), para quien:

---

<sup>3</sup> Entendiendo por capacidad es aquello que se sabe hacer en el ámbito personal, organizacional, tecnológico o estructural.

<sup>4</sup> Para efectos de conservar el anonimato del autor de conformidad con las normas del Congreso, este primer trabajo se señalará por la ubicación geográfica de las entidades objeto de estudio.

<sup>5</sup> El trabajo de Aguilar & Bautista (2015), mide las competencias —entendidas como suma de capacidades— de investigación de docentes bimodales de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), lo que significa que sus informantes pertenecen a diversas facultades.

“Se considera sobre todo como un método de observación y medición. En lugar de observar el comportamiento de las personas en forma directa, o de pedirles que respondan a escalas, o aun de entrevistarlas, el investigador toma las comunicaciones que la gente ha producido y pregunta acerca de dichas comunicaciones”.

Pero, también, desde el concepto de utilidad de Fernández (2002), de acuerdo al cual el hecho de que no todos los fenómenos sociales sean observables “en el tiempo de su ocurrencia” dota de relevancia a los “documentos escritos por su capacidad de convertirse en registros históricos a los que se puede acudir con relativa facilidad para la investigación de determinados aspectos de la sociedad”, citando entre las fuentes susceptibles de este tipo de análisis las “obras de carácter científico: reportes de investigación, revistas, libros, enciclopedias” (Fernández, 2002:36). Señala, así mismo, que se trata de un método de análisis caracterizado por: a) objetividad, dado que cuenta con procedimientos claramente definidos que permiten a otros investigadores verificar los resultados obtenidos a partir de la reproducción del análisis; b) sistematicidad, dado que el análisis se efectúa mediante procedimientos aplicables a la totalidad del documento y, c) cuantificable porque sus resultados —si así lo desea el investigador— pueden expresarse en términos numéricos (Fernández, 2002:37-38). Finalmente, indica el autor una serie de usos para los que este tipo de análisis resulta pertinente, de ellos, se han aplicado al presente trabajo los dos que a continuación se citan:

- “Describir tendencias y develar semejanzas o diferencias en el contenido de la comunicación escrita entre personas, grupos, organizaciones, países, etc.
- Identificar actitudes, creencias, deseos, valores, centros de interés, objetivos, metas, etc., de personas, grupos, organizaciones, países, etc.” (Fernández, 2002:37).

Por su parte, López (2002:168-169) señala la pertinencia de este tipo de análisis para evaluar “el hecho educativo en parcelas específicas de estudio”, con propósitos de descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado”, por lo que resulta adecuado para evaluar las CI de los docentes ecuatorianos de CA.

En términos generales, los estudiosos de este tipo de metodología se muestran bastante flexibles en cuanto a las fases del análisis y la nomenclatura, asumiendo que siempre y cuando las unidades de análisis se establezcan, categoricen y codifiquen, el investigador queda en libertad de generar diseños propios a partir de los cuales pueda establecer inferencias. En este sentido, tanto Andreu (2009) como Flory (2002) distinguen dentro de las unidades de análisis entre unidades de muestreo, unidades de registro y unidades de contexto considerando a las primeras como las porciones a analizar dentro del universo observado, es decir, los documentos seleccionados de la totalidad del marco teórico revisado y asociado a las CI, a la investigación en CA y al contexto de la educación superior en Ecuador. Lo anterior, considerando a las unidades de registro como aquellas partes de la unidad de muestreo que pueden ser analizadas de forma aislada, a través de su categorización y posterior codificación; finalmente, considerando a las unidades de contexto, como aquellos fragmentos de las unidades de muestreo a partir de las cuales podrá el investigador comenzar a establecer inferencias [v. ilustración 1, cuadro 1].

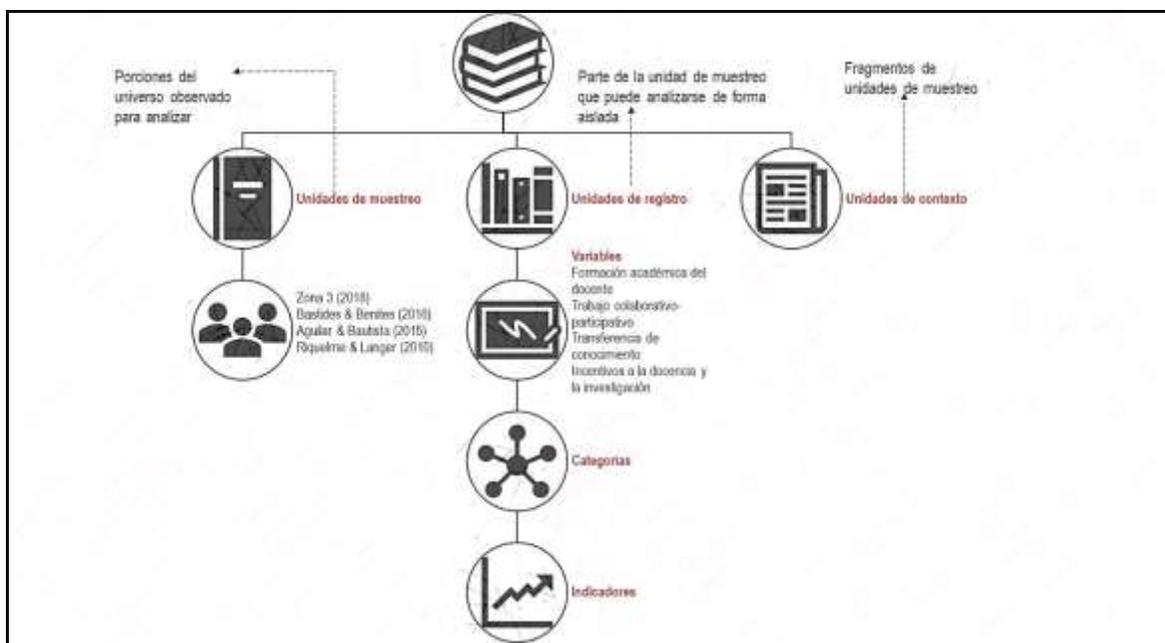


Ilustración 1. Método de análisis de contenido. Unidades de análisis.  
Fuente. Elaboración propia. Basada en Andreu (2012) y Fernández (2002).

	Zona 3 (2018)	Aguilar & Bautista (2015)	Riquelme & Langer (2010)	Bastidas & Benites (2016)
Tipo de estudio	Percepción	Competencias	Motivación	Motivación
Tipo de análisis	Cuantitativo/cualitativo	Cuantitativo	Cuantitativo/cualitativo	Cuantitativo/cualitativo
Instrumento	Cuestionario/entrevista	Cuestionario	Cuestionario/Entrevista	Cuestionario/Entrevista
Material obtenido	Datos cuantitativos/cualitativos/material de referencia de producción académica/científica. Registros que permiten percibir la idea de los actores sobre docencia e investigación	Datos cuantitativos	Datos cuantitativos/cualitativos/material de referencia de producción académica/científica Registros que permiten percibir la idea de los actores sobre docencia e investigación	Cuantitativos/cualitativos/material de referencia de producción académica/científica Registros que permiten percibir la idea de los actores sobre docencia e investigación
Técnica interpretación	Análisis de frecuencia	Paquete estadístico	Análisis del discurso	Análisis de frecuencia
Nivel de dominio	Sí	Sí	No	Sí
Informantes	Docentes Facultades de Ciencias Administrativas	Docentes bimodales	Docentes/investigadores Facultades de Ciencias Económicas (Incluyen la carrera de Administración)	Docentes Facultades de Ciencias Administrativas
Universidades	3 categoría B	1 categoría B	3	1 categoría B
Tipo de universidad	Pública	Cofinanciada	Públicas	Pública
País	Ecuador	Ecuador	Argentina	Ecuador

Cuadro 1. Matriz de análisis de las unidades de muestreo.  
Fuente. Elaboración propia.

Una vez establecidas las unidades de muestreo inició el análisis de las unidades de registro, para lo cual se establecieron cuatro variables: formación académica del docente, trabajo colaborativo participativo, transferencia de conocimiento e incentivos a la docencia e investigación, de las que se deslindaron las diferentes categorías a revisar, asignando a cada una de ellas las subcategorías (indicadores) correspondientes [v. cuadro 2].

Formación académica docente	Variable	Categoría	Nivel de conocimiento de cátedras básicas
		Subcategoría (indicadores)	Metodología de la investigación
			Elaboración de proyectos de investigación
			Estadística básica e inferencial
			Manejo de paquetes estadísticos
			Lectura comprensiva en inglés
			Redacción científica
		Categoría	Propiedad intelectual
			Nivel de didáctica
			Nivel de pedagogía
	Categoría	Actividades de investigación en cátedra	

Cuadro 2. Matriz de categorización de las unidades de registro: Categorías y subcategorías (fragmento).  
Fuente. Elaboración propia.

Posteriormente, se codificaron las categorías y subcategorías con propósitos de simplificar la inclusión en las mismas de las unidades de contexto [v. cuadro 3].

Formación académica docente	Variable	FAD4	Actividades de investigación en cátedra
			FAD4-A Artículos
		Códigos	FAD4-EM Emprendimientos
			FAD4-EN Ensayos
			FAD4-P Proyectos

Cuadro 3. Matriz de codificación para categorías y subcategorías (fragmento).  
Fuente. Elaboración propia.

Una vez integrada la codificación pudieron integrarse a la matriz las unidades de contexto [v. cuadro 4].

Unidades de muestreo					
FAD6	FAD6-P	Zona 3	UPTL	UPS	UA
Categoría	Subcategoría	72.8%			Las universidades especializadas en investigación tienen mayor cantidad de doctores, con una alta tasa de maestrías, cursos de posgrado de relativo valor por presiones credencialistas derivadas de la política educativa
Unidad de registro					Unidad de contexto

Cuadro 5. Matriz de integración de unidades de contexto (fragmento).  
Fuente. Elaboración propia.

Una vez integradas todas las unidades de contexto se obtuvo una matriz general de resultados en la que todos los elementos significativos de la investigación quedaron convenientemente ensamblados. La matriz puede describirse como de carácter mixto, puesto que contenía tanto elementos cuantitativos —Zona 3, Bastides & Benites (2016), Aguilar & Bautista, (2015)— como cualitativos —Riquelme & Langer (2010)— [v. cuadro 5].

Unidades de muestreo

Unidades de registro		Unidades de muestreo							
		Zona 3	UPTL		UPS		UA		
Categoría	TDC2-A	24.7%	75.3%	40.7%	35.7%	11.25%	88.75%		
	TDC2-L	11.96%	88.04			16.25%	83.75%		
	TDC3								
	TDC4								
	IDI1								
	IDI2	Motivos							
		IDI2-E	46.16%				21.%		Unidad de contexto
		IDI2-A	32.8%				19.7% (mejoras en el escalafón docente)		
		IDI2-R	12.6%				20.4% (prestigio)		
		IDI2-AU	8.26%						
		IDI3							
		IDI4							
		IDI5							

Integración de resultados

Códigos

Incentivos a la docencia y a la investigación

Unidad de contexto

Cuadro 5. Matriz general de integración de resultados (fragmento).  
Fuente. Elaboración propia.

La aplicación del método de análisis de contenido permitió al investigador hallar similitudes y disimilaridades entre los resultados de los trabajos analizados; las primeras, basadas en criterios de homogeneidad legitimados, de acuerdo a Sartori (1988), por la identidad de clase —pertenencia a una misma categoría—. En tanto que las disimilaridades se presentan como lo que diferencia a un elemento de otro dentro de una misma categoría, lo cual requiere de un trabajo sistemático y riguroso que implique la definición previa de las propiedades y los atributos posibles de ser comparados. Cabe señalar que por tratarse de un análisis de corte cualitativo se sustituyó la formulación de la hipótesis por el reconocimiento del contexto en el que se ubica el objeto de estudio, mismo del que derivan las variables categorizadas en las unidades de registro.

## **Resultados**

La distribución porcentual por nivel de dominio de conocimiento considerando globalmente los resultados obtenidos del análisis de los trabajos de Bastides & Benites (2016) y Zona 3 (2018), ofrece una perspectiva en la que sólo aproximadamente la mitad de los informantes —docentes en CA— cree contar con los conocimientos mínimos necesarios para realizar actividades de investigación, conocimientos que pasan a ser altamente deficitarios en materia de elaboración de proyectos de investigación, manejo de estadístico, investigación científica, lectura comprensiva en inglés, metodología de la investigación y redacción científica, lo que permite inferir que dicha falta de dominio impacta no sólo en la escasez de producción científica sino en falta de calidad y visibilidad de ésta. Los resultados coinciden con lo señalado en ambos trabajos por las autoridades universitarias entrevistadas al señalar la necesidad de ampliar el manejo de las metodologías específicas y de sus cátedras como un primer elemento para facilitar las actividades de investigación de los docentes, sin que se perciban diferencias significativas con los docentes bimodales. Falta de capacidades genéricas ampliamente reconocida por la literatura que, sin embargo, diverge en cuanto a las causas que la originan: falta de cultura investigativa derivada de la obsolescencia del enfoque formativo de las IES (Macías, Abril & San Martín, 2015) que no favorece la creación del perfil del docente-investigador exigido en los mercados educativos internacionales (Hernández, 2009) al encerrar a los docentes en un “proceso excesivamente burocratizado de construcción de carrera” que les impide avanzar en términos de productividad académica (Feyen & Vázquez, 2011:13), lo que coincide con las tesis previamente expuestas por Huaylupo (1998) y Ríos (2011) respecto a los motivos en los que se sustenta la mala imagen que, en el universo académico, mantiene la investigación en CA.

Que los docentes en CA encuestados no dispongan “de los conocimientos, habilidades, actitudes y motivaciones para investigar” (Bautista & Aguilar 2015:237), resulta un tanto paradójico si se considera que la UTPL — número 2 del ranking uniRank (2018) para Ecuador—, descendió en 2013 a la categoría B pese a cumplir, de acuerdo a informes de evaluación públicos, con los indicadores de investigación. Por su parte, las universidades de la Zona 3 ocupan las posiciones 11, 15 y 34 del mismo ranking sobre un total de 36, presentan resultados con porcentajes de dominio mayores en metodología de la investigación, dominio de la investigación científica y elaboración de proyectos de investigación superiores a los de los docentes de la UTPL, aun cuando su producción científica sea inferior en cantidad, calidad y visibilidad. Lo anterior remite a lo señalado tanto por Riquelme & Langer (2010) como por Bautista & Aguilar al cuestionar si el dominio percibido por los informantes sobre sus capacidades de investigación corresponde al dominio real de las mismas. Los tres análisis coinciden, sin embargo, en señalar las dificultades de un porcentaje de docentes cercano al 50% que enfrenta dificultades para concretar y expresar por escrito y bajo criterios de redacción científica los conocimientos que afirma poseer en materia de investigación, hecho que se refleja en la escasa visibilidad de su productividad académica (Cáceres, 2014). Al respecto, Benítez & Bastides (2016), afirman que los docentes de administración sobresalen más en áreas de conocimiento tecnológico que en aquellas otras que exigen mayor reflexión como la redacción científica, pese a que los resultados globales presentan altas deficiencias de los informantes en el manejo de paquetes estadísticos que, en principio, y por las características de la disciplina, deberían corresponder con un alto nivel de dominio de los docentes en administración. Resultados que coinciden con lo argumentado por Guillén (2006) en relación a la necesidad de incrementar la capacitación docente en la materia con propósitos de

mejorar los resultados de sus productos académicos, dada la importancia de las herramientas estadísticas en la investigación científica.

Los resultados obtenidos en materia de publicación de artículos en revistas indexadas, determinantes para evaluar la productividad académica, son francamente deficitarios, con niveles mínimos de visibilidad internacional puesto que las revistas en que se publican tampoco la tienen. Condiciones similares se dan para el indicador publicación de libros. Al respecto, las autoridades académicas se perciben claramente pesimistas y achacan la ineficiencia de la productividad académica tanto a la falta de cultura de investigación como a la carencia de docentes con un adecuado perfil para la investigación, alineándose con la opinión generalizada de la literatura en la materia (Hernández, 2009; Feyen & Vázquez, 2011:13; Macías *et al*, 2015). A ello debiera añadirse el factor de la presión institucional y regulatoria, con una fuerte presencia en los trabajos ecuatorianos que, en términos de Ayala (2015) y Villavicencio (2014) funge más como barrera que como aliciente tanto para el progreso de las actividades de investigación como para la inclusión de los docentes en estudios de posgrado —obtención del grado de doctor—, abocando a los docentes “a la conformidad y a la estandarización” (Slaughter & Rhoades, 2004, citados por Villavicencio, 2014:11) y, por ende, al descenso de la cantidad, calidad y visibilidad de sus productos académicos.

Finalmente, los tres trabajos de referencia señalan el incumplimiento del 1.3.1.1 “Formación de posgrado”, del *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2015*, que en su estándar señala que “todos los profesores de la institución poseen título académico de posgrado, donde al menos el 40 % de ellos tienen grado de PhD, obteniendo 64 % en el valor del indicador”. Pese a ello, ninguna de las entidades alcanza dicha cifra, aun cuando el número sea más elevado en los profesores bimodales.

## **Discusión**

Los resultados expuestos en el punto anterior permiten concluir que los docentes ecuatorianos de CA requieren actualizar sus CI como paso previo al incremento de su producción académica. Al respecto, Macías *et al.* (2015), afirman que el desinterés histórico de la universidad ecuatoriana en la investigación científica ha repercutido en la falta de capacitación de los docentes para efectuarla. En la actualidad, la capacitación docente está estrechamente relacionada con las actividades de investigación en cátedra —emprendimientos, artículos, ensayo y proyectos—, altamente deficitarias en los tres trabajos analizados, por lo que dichos resultados debieran subsanarse mediante el desarrollo de programas de capacitación en investigación para dar cumplimiento al artículo 70 del RECEPISESE (CES, 2012) en materia de *Perfeccionamiento del personal académico*. Sin embargo, de acuerdo con la percepción de las autoridades entrevistadas en Zona 3 (2018), aunque las entidades académicas cubren ampliamente el requisito regulatorio, los resultados no alcanzan las expectativas esperadas en términos de productividad, por lo que una reestructuración de las políticas de formación académica para el docente universitario se vuelve imperativa. Parece evidente, dado que la capacitación ofertada no se traduce en producción científica de calidad ni en la formación de grupos de investigación, que los programas de formación no son adecuados a las necesidades de los docentes. Por otra parte, cabe preguntarse si los elevados niveles de percepción en materia de dominio de conocimiento de cátedras básicas no estarán relacionados con los altos niveles de informantes que han recibido capacitación.

Por otra parte, El modelo de evaluación de universidades ecuatorianas (CEAACES, 2013, 2015), asigna el 20% de la evaluación al desempeño en investigación, medida básicamente por su número de publicaciones —artículos referenciados en Scopus y Latindex, libros y capítulos de libros revisados por pares—, sin que se refiera en ningún caso a la calidad y pertinencia de dichas publicaciones. Por el contrario, Villavicencio (2014 a), estima que CEAACES establece una relación directamente proporcional —y equivocada— entre productividad académica y calidad de docencia, lo que lleva al autor a cuestionarse si una entidad con índices de productividad elevados pero sin referentes de calidad, contribuye en mayor medida al desarrollo nacional que otra con menor productividad y estándares de calidad más altos.

Cabe señalar que el *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2015* (CEAACES, 2015), asocia las actividades de investigación al grado de doctor, con lo cual, en principio, en las facultades analizadas se elimina más del 80% del claustro académico la posibilidad de ejercer la investigación, dado que de conformidad con el RECEPISESE (2012) no serán acreedores de estímulos para dichas tareas.

Exigencias regulatorias cuestionada por Feyen & Vázquez (2011:13), cuando señalan que el fomento de la cultura de investigación en las IES aunado a procesos de capacitación adecuados podría atraer al “personal sin doctorado” hacia el ámbito de la producción de artículos científicos. Por su parte, Aguilar & Bautista (2015), indican la necesidad de que “se favorezca y facilite que los profesores (...) se involucren en estudios de postgrado, sobre todo de doctorado, dada la estrecha relación entre éste y la actividad investigadora”. Una perspectiva más crítica es la compartida por Ayala (2015) y Villavicencio (2014), para quienes las regulaciones en materia de estudios de posgrado sólo contribuyen a desestructurar el sistema universitario, colocando a las entidades “en estancos completamente distintos, sin una conexión realista orgánico-institucional” (Villavicencio, 2014:4). Así mismo, a juicio de Ayala (2015:25), forzar a la planta académica a realizar estudios de doctorado para poder conservar su trabajo “es realmente un atropello de un derecho fundamental y un acto de irresponsable desmantelamiento del sistema”. Dado que sólo un 5% del total de los informantes cuenta con estudios de doctorado, si se aplicase un criterio de estricto cumplimiento a las exigencias regulatorias, las facultades de administración de las universidades objeto de estudio se quedarían sin planta académica.

Tanto Bautista & Aguilar (2015), como Riquelme & Langer (2016) y la Zona 3 (2018), concuerdan en que las respuestas obtenidas deben de interpretarse con prudencia si se considera que la percepción no siempre corresponde con la realidad, es decir, con los resultados que dicho conocimiento genere. Adicionalmente, es preciso considerar que este conocimiento percibido por el docente correspondería a la noción de conocimiento tácito, es decir, al saber individual, acumulado e interiorizado a partir del ejercicio continuado de su cátedra y de la socialización con sus alumnos (Martínez & Ruiz, 2002; Arias & Aristizábal, 2011; Mantilla, 2012). Sin embargo, tal y como se ha expuesto previamente, pese al alto porcentaje de docentes que creen contar con los conocimientos teóricos necesarios para realizar actividades de investigación, lo reducido de este tipo de actividades en la práctica cotidiana de las universidades lleva a suponer que la falta de capacidades de sus docentes tal vez deba achacarse a factores asociados al entorno, la cultura universitaria o a la falta de comunicación entre individuos, lo que coincide con lo expuesto por Macías *et al* (2015:2) al achacar la falta de cultura investigativa del país al enfoque formativo de las IES, que no favorece la capacidad de los docentes para crear y gestionar conocimiento. Hernández (2009), amplía lo anterior al señalar que la falta de cultura de investigación no facilita la construcción del perfil del docente-investigador. Finalmente, Feyen & Vázquez (2011:13), aseguran que, si bien existe entre los docentes universitarios vocación de investigar, ésta no alcanza a desarrollarse debido a la debilidad del contexto universitario en el ámbito de la creación del conocimiento y la falta de oportunidades que un proceso excesivamente burocratizado de construcción de carrera ofrece a los docentes para avanzar en términos de productividad académica.

## **Conclusiones**

A lo largo del trabajo que aquí se presenta se han analizado las diferentes problemáticas que, en materia de investigación, atraviesan los docentes de las facultades de Ciencias Administrativas del Ecuador; dificultades cuya resolución requiere la participación conjunta de las entidades académicas, el Estado y el resto de los actores sociales. Sólo a través de soluciones consensuadas los problemas universitarios podrán transformarse en oportunidades de crecimiento que permitan a las instituciones académicas del país escalar posiciones en los rankings internacionales, incrementar su productividad y dotar a los productos generados por la investigación de calidad y visibilidad.

Adicionalmente, debe de iniciarse un profundo proceso de reflexión sobre las problemáticas más acuciantes del sistema: las nuevas formas de financiamiento; la necesidad de investigar la

investigación básica y la investigación aplicada; las restricciones de los marcos regulatorios a la autonomía universitaria; la necesidad de implementar nuevas formas de gobierno universitario que otorguen a las fuerzas internas un rol más activo en la gestión de las entidades; la profesionalización de la docencia, la revisión de méritos del escalafón para acceder a contrataciones de titularidad; la construcción de un nuevo perfil profesional que aúne la docencia, la investigación y la vinculación; la ampliación de cobertura; la implementación de procesos de mejora continua que fortalezcan la calidad de programas, procesos y productos, por enumerar sólo algunos de los dilemas de mayor relevancia. Problemáticas que deben de ser debatidas en profundidad para, a partir de las conclusiones extraídas, revisar las políticas públicas en materia de educación superior y, en su caso, generar otras nuevas adaptadas tanto a los requerimientos nacionales como a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Se han ido deslindando, así mismo, las incongruencias entre los requerimientos establecidos por los marcos regulatorios y la praxis cotidiana de la universidad; deficiencias en los procesos de evaluación institucional; bajo reconocimiento de la investigación en ciencias administrativas; deficiencias en la formación de docentes e investigadores en relación con sus capacidades de investigación; baja producción científica y tecnológica; financiación insuficiente e inadecuada de la educación superior; escaso y, frecuentemente, ineficaz uso de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos académicos y administrativos de las IES.

Respecto a las dificultades de los investigadores en Ciencias de la Administración, Riquelme & Langer (2010) recomiendan que los docentes/investigadores de esta disciplina deben de decidir, individual y colectivamente, el tipo de funciones que desean desarrollar —investigación, docencia, extensión—, sin que tengan que conformarse con ser parte de un movimiento integrado con un fin determinado, como exige la parte de la academia más purista en cuestiones de conceptualización de la investigación científica.

El nuevo problema que se les presenta a los grupos universitarios es responder no ya a cómo resolver una demanda de la sociedad, sino, antes que nada, a cómo identificarla. Máxime cuando no existe ningún tipo de planificación que pueda orientar las aplicaciones del conocimiento universitario creado (...) Especialmente en las áreas de conocimiento aplicado, la universidad que no estuviera al servicio de demandas explícitas presenta bajos niveles de legitimidad (...) Según lo dicho por los universitarios, la investigación surge desde las motivaciones personales y, en algunas oportunidades, aprovechando los concursos o licitaciones de organismos de investigación. Sin embargo, también refieren a cómo es que una demanda (sea del sector que sea) alteró su línea de trabajo.

## Referencias

- Abreu, J. (2009). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*. 10 (2), 1-34. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Aguilar, R., & Bautista, M. (2015). "Perfiles docentes y excelencia: un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador". RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 225-250. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=331439257010>
- ANDES (2013). "Ecuador promociona la carrera de investigador público con un incremento salarial de hasta el 146%". Redacción. Recuperado de: <http://www.andes.info.ec/es/sociedad/ecuador-promociona-carrera-investigador-publico-incremento-salarial-hasta-146.html>
- Arias, J.E. & Aristizábal, C.A. (2011). "Transferencia de conocimiento orientada a la innovación social en la relación ciencia-tecnología y sociedad". *Pensamiento y Gestión*, 31:137-166. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3664/2379>
- Ayala, E. (2015). *La Universidad ecuatoriana entre la renovación y el autoritarismo*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de:

- <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/22935/1/6.pdf>  
<http://www.uasb.edu.ec/publicacion?la-universidad-ecuatoriana-entre-la-renovacion-y-el-autoritarismo-aportes-para-la-memoria-y-el-debate-661>
- (2015 a, julio). “La investigación científica en las universidades ecuatorianas”. *Anales. Revista de la Universidad de Cuenca*, (57):61-72. Recuperado el 12 de enero de 2018 de:
- Bastides, M. & Benites, R. (2016). Incidencia de la motivación en la producción científica institucional. *Retos*, VI (11), 67-89. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/5045/504551173005/html/index.html>
- Bueno, E., Morcillo, P., Rodríguez, J., Luque, M. A., Cervera, M., Rodríguez, O., et al. (2002). “Indicadores de capital intelectual aplicados a la actividad investigadora y de gestión del conocimiento en las universidades y centros públicos de investigación de la comunidad de Madrid”, p 19-70. En. Modrego, A. (Ed.), *Capital intelectual y producción científica*. Madrid: Dirección General de Investigación, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. Recuperado de:  
[http://www.madrimasd.org/informacionidi/biblioteca/Publicacion/doc/Libro\\_12completo.pdf](http://www.madrimasd.org/informacionidi/biblioteca/Publicacion/doc/Libro_12completo.pdf)
- Cáceres, G (2014). “La importancia de publicar los resultados de Investigación”. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 2014. 23(37): 7-8. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-11292014000200001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-11292014000200001)
- Calderón, G. &. (2005). Introducción. En G. &. Calderón, *Investigación en Administración en América Latina: Evolución y resultados*. (págs. 7-12). Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- CEAACES (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2015*. Quito: CEAACES. Recuperado de:  
<http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Modelo-de-evaluacio%CC%81n-institucional-2016.pdf>
- Cruz, F. (2005). Generar conocimiento es mirar de otro modo. En G. &. Calderón, *Investigación y Administración en América Latina: Evolución y resultados*. (págs. 35-38). Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Duque, J. &. Royuela, V.(2005). La investigación como motor de desarrollo. En G. &. Calderón, *Investigación en Administración en América Latina: Evolución y resultados*. (págs. 15-34). Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández, F. (2002, junio). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), 2 (96), 35-56. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Feyen, J. & Vázquez, R. (2011). “La clasificación de universidades como herramienta de gestión universitaria”. *Maskana* 1(1):2-16. Recuperado de:  
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5424/1/MASKANA%20si5937.pdf>
- Ganga, F. A. & Maluk, S. A. (2017). “Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (2):22-37. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/html/155/15550741003/>
- (2017a, junio-noviembre). “Gobierno universitario ecuatoriano: Una aproximación teórica a los cambios más relevantes de los últimos años”. *Prima social*, (14): 669-686. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3537/353744530021.pdf>
- Guillén, A. (2006). Procesamiento de datos. Paquetes estadísticos. Descargado del sitio web [www.revistasden.org](http://www.revistasden.org). Recuperado de: [www.revistasden.org/files/3-CAP%203.pdf](http://www.revistasden.org/files/3-CAP%203.pdf)
- Gutiérrez, N. (enero-junio de 1998). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea]*, 5(3), 20. Recuperado el 16 de enero de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000502.pdf>
- Henao, E., López, M., Garcés, R. (2014, enero/junio). “Medición de capacidades en investigación e innovación en instituciones de educación superior: Una mirada desde el enfoque de las capacidades dinámicas”. *Entramado*, 10 (1):252: 271. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/2654/265431574016.pdf>

- Hernández, I. (2009, mayo-agosto). "El docente investigador en la formación de profesionales". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27):1-21. Recuperado de: [www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf)
- Huaylupo, J. (1998). La administración, ¿ciencia o técnica? la formación en Administración, una expresión de la crisis universitaria. *ABRA*, 19(27-28), en línea, 66-80. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033562.pdf>
- Johnson, A. (3 de julio de 2017). Contemporary Higher Education Reform in Ecuador: Implications for Faculty Recruitment, Hiring, and Retention. *Education Policy Analysis Archives*, 25(68), 1-16. Recuperado el 17 de mayo de 2018, de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2794/1935>
- Kerlinger, F. (1988). Investigación del comportamiento. Mc Graw Hill: México Recuperado de: [.http://psicologiauv.com/portal/RMIPE/vol\\_8\\_num\\_2\\_may\\_2017/documentos/investigacion\\_del\\_comportamiento.pdf](http://psicologiauv.com/portal/RMIPE/vol_8_num_2_may_2017/documentos/investigacion_del_comportamiento.pdf)
- López (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, XXI (4) 167-179. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Macías, M.C., Abril, V.H. & Sanmartín, H. (2015, diciembre). "Propuesta para la internacionalización de la universidad ecuatoriana en el ámbito de proyectos de investigación-ensayo descriptivo". *Eidos s/n*:39-47. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Victor\\_Hugo\\_Abril\\_Porras](https://www.researchgate.net/profile/Victor_Hugo_Abril_Porras)
- Mansutti, A. (2017 a, enero 27) "Rankings universitarios (1)". El tiempo. com.ec [ed. En línea]. Columnistas. Recuperado el 23 de julio de 2017 de: <http://www.eltiempo.com.ec/noticias/columnistas/1/406729/rankings-universitarios-1>
- (2017 b, febrero 3) "Rankings universitarios (2)". El tiempo. com.ec [ed. En línea]. Columnistas. Recuperado el 23 de julio de 2017 de: <http://www.eltiempo.com.ec/noticias/columnistas/1/407121/rankings-universitarios-2>
- (2017 c, febrero 10) "Rankings universitarios (3): América Latina". El tiempo. com.ec [ed. En línea]. Columnistas. Recuperado el 23 de diciembre de 2017 de: <http://www.eltiempo.com.ec/noticias/columnistas/1/407480/rankings-universitarios-3-america-latina>
- (2017 d, febrero 19) "Rankings universitarios (4): Ecuador". El tiempo. com.ec [ed. En línea]. Columnistas. Recuperado el 23 de diciembre de 2017 de: <http://www.eltiempo.com.ec/noticias/columnistas/1/407971/los-rankings-de-universidades-4-ecuador>
- Mantilla, M. (2012). "La construcción del conocimiento en el Curso de Probabilidad y Estadística utilizando Moodle". *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 13:317-331. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102014.pdf>
- Martínez, I. & Ruiz, J. (2002). *Los procesos de creación del conocimiento: el aprendizaje y la espiral de conversión del conocimiento*. En: Congreso Nacional e Hispano-francés de AEDEM 16º: 12º: 2002: Alicante). XVI Congreso Nacional y XII Congreso hispano-francés de AEDEM: la empresa intangible. Alicante: Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://repositorio.upct.es/handle/10317/613>
- Mas, O. (2011). "El profesor universitario: sus competencias y formación". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3):195:211. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Ortiz, K.M. (2017). *Productividad investigativa en las universidades de Ecuador*. Tesis de titulación en el Área Administrativa de la Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador. 98 p. Recuperada el 2 de enero de 2018 de: <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/20.500.11962/20694/1/Ortiz%20Correa%20Karla%20Maribel.pdf>
- Pirela, L. & Prieto, L. (2006, agosto). "Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual" *Opción* 22 (50): 159-177. Recuperado de:

- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31005008>
- Ríos, R.S. (2011). La investigación en administración: Una caracterización de las tesis de administración de maestría en el Instituto Politécnico Nacional (2005-2009). *Ponencia presentada en el XVI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*, (pág. 21). Ciudad de México.
- Riquelme, G. & Langer, A. (2010, abril/junio). “Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la circulación y producción del conocimiento: el caso de tres universidades argentinas”. *Revista de Educación Superior*. 39 (154):19-49. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/154/1/2/es/capacidades-de-los-grupos-de-docencia-e-investigacion-en-la>
- Rivera, C.G., Espinosa, J.M. & Valdés, Y. (2017). “La investigación científica en las universidades ecuatorianas. Prioridad del sistema educativo vigente”. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2:113-125. Recuperado el 24 de diciembre de 2017 de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v36n2/rces11217.pdf>
- Sartori, G. (1984) *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica
- Topete, C., Bustos, E. & Bustillos, E.S. (2012). “Gestión del conocimiento para promover la productividad académica de los institutos tecnológicos en la sociedad del conocimiento”. *Sinéctica*, (38):1-15. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2012000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000100005)
- Tünnermann, C. & de Souza M. (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO. *Paper series 4/5*. Paris: Foro Ocasional de la UNESCO. Recuperado de: [http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/planificacion/doc-8-desafios\\_la\\_universidad.pdf](http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/planificacion/doc-8-desafios_la_universidad.pdf)
- Villavicencio, A. (2014). *La universidad virtuosa*. Descargado del repositorio de la Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de: [repositorio.uasb.edu.ec](http://repositorio.uasb.edu.ec) > ... > Artículos y documentos de trabajo.
- (2014a) *El modelo de evaluación de carreras: más de lo mismo*. Descargado del repositorio de la Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de: [educaciondecalidad.ec/...digital/.../886-modelo-de-evaluacion-de-c...](http://educaciondecalidad.ec/...digital/.../886-modelo-de-evaluacion-de-c...)
- Zona 3 (2018). *Desarrollo de las capacidades investigativas en docentes de facultades de Ciencias Administrativas*. Tesis de doctorado. FCA-UNAM.