

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO**



TESIS DE DOCTORADO

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES
INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE
LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL, UNIVERSIDAD DE EL
SALVADOR**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

PRESENTADO POR

MAESTRA PRUDENCIO COREAS, LOURDES ELIZABETH

DIRECTORES DE TESIS

DR. C. ABELARDO LÓPEZ DOMÍNGUEZ

DRA. C. ROSA MARÍA MASSÓN CRUZ

AGOSTO, 2022

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES CENTRALES



MSc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

RECTOR

DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL

SECRETARIO GENERAL

LICDO. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE

DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARIN

FISCAL GENERAL

**FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES DE LA FACULTAD**



MEd. ROBERTO CARLOS SIGÜIENZA CAMPOS

DECANO

MEd. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA

VICEDECANA

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA

SECRETARIO

MEd. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

DR. MAURICIO AGUILAR CICILIANO

COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DOCTORADO

Agradecimientos

Agradezco a los estudiantes y profesores de la carrera de Sociología de la Facultad Multidisciplinaria Oriental por su incondicional apoyo a esta investigación.

A las autoridades de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, especialmente al Decano de mi Facultad de ese momento, Ing. Joaquín Orlando Machuca Gómez por su apoyo y gestión para nuestra formación doctoral.

A las autoridades de la Universidad de El Salvador por su compromiso con la formación doctoral del claustro docente.

Al Coordinador del Programa de Doctorado en Educación, Doctor Mauricio Aguilar Ciciliano por facilitarnos los procesos académicos-administrativos.

A los profesores que nos formaron en el Programa Doctoral por su entrega, dedicación y apostolado a la formación académica.

A la Universidad San Carlos de Guatemala, gracias por compartir sus conocimientos y experiencias académicas.

Un agradecimiento especial a mis asesores de tesis, Doctor Abelardo López Domínguez y Doctora Rosa María Massón Cruz, gracias por acompañarme en este largo, complejo pero gratificante proceso académico de construcción de conocimiento y sobre todo de muchos aprendizajes. Gracias por su dedicación, paciencia, profesionalidad y rigor en el asesoramiento de esta tesis, y, sobre todo, por haber creído en mí y darme la libertad de hacer nuevos caminos en este andar de la investigación y creación de conocimiento a partir de mi experiencia.

Un agradecimiento especial a mi gran amiga, compañera de mil batallas por motivarme y alentarme a seguir adelante, gracias Mágara por tu gran apoyo. A la Licda. Olga Girón por su loable gestión ante las autoridades para hacer posible la extensión del doctorado en nuestra Facultad, y por su incondicional apoyo.

Al pueblo cubano y al cuerpo de profesores por su enorme solidaridad con los pueblos hermanos. Gracias por compartir el conocimiento y la ciencia. Gracias por su contribución a la educación superior salvadoreña.

Dedicatoria

Al ser espiritual que me ha dado la vida y todo lo que soy.

A la memoria de mis padres que en paz descansen: Francisco y Antonia

A mi familia, hermanos, hermanas, sobrinos, especialmente a Sandra por su apoyo incondicional.

A mis maestros, por contribuir en el perfeccionamiento de mi proceso de formación profesional y personal.

A mis estudiantes, quienes son mi mayor motivación e inspiración para continuar con mi proceso de formación profesional, y poder incidir en su preparación académica.

A la Universidad de El Salvador, por haberme formado desde el pregrado hasta el posgrado y por el placer de ser hija de la minerva.

A los miles de salvadoreños que ofrendaron su vida luchando por construir una sociedad con justicia social.

Al pueblo salvadoreño, por su inquebrantable lucha social.

A las nuevas generaciones de universitarios, para que sigan construyendo utopías y no renuncien al sueño de una sociedad inclusiva, justa y democrática.

Resumen

El presente documento corresponde al informe de tesis, producto de una investigación doctoral realizada en la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador; enfocada a contribuir a la solución de un problema identificado en el proceso de formación de estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología. El problema científico que se asume es “¿cómo contribuir a la formación de las habilidades investigativas de los estudiantes de la carrera de Sociología?” Se plantea como hipótesis de trabajo: “que se puede contribuir a mejorar este proceso mediante una estrategia didáctica fundamentada en la enseñanza desarrolladora y problémica, contextualizada en la dinámica y realidad educativa de los estudiantes”. La investigación parte de una fundamentación teórica del objeto de estudio, luego se realiza un diagnóstico de la situación actual del proceso de formación de las habilidades investigativas en la carrera; del que se devela la necesidad de diseñar acciones concretas desde la didáctica de las asignaturas que contribuyan a la formación de esas habilidades, lo que justifica que la propuesta de esta investigadora sea una estrategia didáctica. Posteriormente, se diseñan y se planifican las acciones de la estrategia didáctica, para ser implementada en la asignatura de Metodología Hipotética deductiva, durante el Ciclo I-2021. Por último, se realiza la validación de la estrategia a partir de la valoración de los resultados obtenidos en la aplicación. Para ello se aplicó una prueba estadística no paramétrica (prueba de Wilcoxon de los rangos con signo), obteniéndose resultados positivos que demuestran su efectividad. Es importante subrayar que el estudio se realizó bajo un enfoque multimodo; lo que facilitó el uso de estrategias cualitativas como el análisis de contenido, la triangulación, y cuantitativas, como el cuestionario, análisis estadístico y la prueba de hipótesis. El informe de tesis contiene: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

Tabla de contenidos

Introducción.....	xiv
CAPÍTULO 1: Fundamentos teórico-metodológicos del proceso de formación de habilidades investigativas en el nivel de pregrado	29
1.1. La investigación como exigencia de la sociedad en el contexto de la educación superior	30
1.2. La formación investigativa en la educación superior universitaria	34
1.2.1. Aproximación al concepto de formación investigativa	34
1.2.2. Estrategias para la formación investigativa en la educación superior	38
1.3. Las habilidades investigativas en la educación superior. Definición y tipologías	43
1.3.1. Aproximación teórica al concepto de habilidad investigativa .	43
1.3.2. Tipologías de las habilidades investigativas	46
1.4. La formación de habilidades investigativas en el pregrado	53
1.4.1. El concepto de formación como categoría de las ciencias pedagógicas.....	53
1.4.2. El proceso de formación de habilidades investigativas en el pregrado.....	57
1.5. La Sociología como disciplina de las ciencias sociales	60
1.6. La Formación del sociólogo: Consideraciones para su proceso de enseñanza-aprendizaje	63
CAPÍTULO 2: Diagnóstico del proceso de formación de habilidades investigativas en la carrera de Licenciatura en Sociología de la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador.....	69
2.1. Reseña histórica de la carrera de Sociología en la Universidad de El Salvador y en la Facultad Multidisciplinaria Oriental	70
2.2. Análisis del plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Sociología de la Universidad de El Salvador	75
2.3. Análisis de los programas de enseñanza de las asignaturas del área	

de metodología.....	88
2.4. Resultados de la información obtenida de cuestionarios administrados a los profesores especialistas de la carrera de Licenciatura en Sociología de la FMO.....	94
2.4.1. Resultados del primer cuestionario administrado a los profesores especialistas.....	95
2.4.2. Resultados del segundo cuestionario administrado a los profesores especialistas.....	98
2.4.3. Resultados del tercer cuestionario administrado a los profesores especialistas.....	101
2.5. Resultados obtenidos de los instrumentos administrados a los estudiantes del tercer año de la carrera de Licenciatura en Sociología ...	103
2.6. Perfil de habilidades investigativas por formar en la carrera de Licenciatura en Sociología.....	109
CAPÍTULO 3: Diseño y validación de la estrategia didáctica para la formación	
de habilidades investigativas en la carrera Licenciatura en Sociología	121
3.1. Estrategia didáctica. Acercamiento a su definición y características .	122
3.2. Fundamentación teórica de la estrategia didáctica.....	126
3.3. Diseño de la estrategia didáctica para la formación de las habilidades investigativas	132
3.4. Implementación parcial de la estrategia didáctica en la asignatura de Metodología Hipotética Deductiva. Ciclo II-2021	146
3.4.1. Diagnóstico inicial o de partida.....	147
3.4.2. Desarrollo de la asignatura Metodología Hipotética Deductiva.....	151
3.5. Valoración de la estrategia didáctica	156
Conclusiones.....	171
Recomendaciones	174
Referencias	

Anexo A. Matriz para el análisis del plan de estudios

Anexo B. Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Sociología

Anexo C. Primer cuestionario administrado a los profesores especialistas

Anexo D. Segundo instrumento administrado a los profesores especialistas

Anexo E. Tercer cuestionario administrado a los docentes asesores de procesos de graduación

Anexo F. Cuestionario administrado a estudiantes del tercer año de la carrera de Licenciatura en Sociología

Anexo G. Cuestionario administrado a estudiantes egresados de la carrera Licenciatura en Sociología

Anexo H. Organización del sistema de tareas

Anexo I. Modelo de guías metodológicas para desarrollar los contenidos teóricos y prácticos

Anexo J. Rúbrica para evaluar la participación de los estudiantes en debates de ideas a través de foros y clases síncronas

Anexo K. Rúbrica para evaluar el documento escrito correspondiente al Proyecto de Investigación

Anexo L. Rúbrica para evaluar el documento escrito correspondiente al informe final de Investigación

Anexo M. Rúbrica para evaluar la presentación oral del Proyecto de Investigación

Anexo N. Rúbrica para evaluar la presentación oral del Informe de Investigación

Anexo Ñ. Diseño del proceso de evaluación de la estrategia didáctica en la asignatura metodología Hipotética deductiva

Anexo O. Capturas del SPSS Statistics 20 en la demostración de las hipótesis estadísticas por cada una de las 29 categorías

Lista de tablas

Tabla 1. Asignaturas del plan de estudios que aportan a la formación investigativa de los estudiantes de la carrera de Sociología	84
Tabla 2. Cuadro comparativo entre las habilidades investigativas de Moreno (2005) y las sugeridas por los profesores especialistas consultados	93
Tabla 3. Percepción de los profesores sobre el nivel de desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes del quinto año y egresados de la carrera	95
Tabla 4. Dificultades que presentan los estudiantes egresados de la carrera para realizar su trabajo de grado, vinculadas con el dominio de habilidades investigativas	97
Tabla 5. Nivel de desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes del tercer año de la carrera de Sociología	100
Tabla 6. Dificultades que presentan los estudiantes egresados de la carrera de Licenciatura en Sociología para realizar su trabajo de investigación de grado	102
Tabla 7. Perfil de habilidades investigativas a formar por nivel de estudio	106
Tabla 8. Perfil de habilidades investigativas a formar en cada una de las asignaturas del área de metodología	109
Tabla 9. Perfil de habilidades investigativas que los estudiantes egresados deben dominar para realizar el trabajo de investigación de grado	111
Tabla 10. Planificación de la estrategia didáctica	131
Tabla 11. Momentos para la implementación de la estrategia didáctica.....	134
Tabla 12. Formas de evaluación de la estrategia didáctica	137
Tabla 13. Formas de implementación de la estrategia didáctica	141
Tabla 14. Nivel de dificultad que presentan los estudiantes del tercer año de la carrera de Sociología para realizar tareas investigativas.....	144
Tabla 15. Programación de la asignatura de Metodología Hipotética Deductiva	148
Tabla 16. Estado actual de dificultad para realizar actividades del trabajo científico-investigativo	161

Lista de figuras

Figura 1. Pasos para elaborar la estrategia didáctica	128
Figura 2. Componentes de la estrategia didáctica	129
Figura 3. Etapas y acciones principales de la estrategia didáctica.....	130
Figura 4. Aspiraciones, expectativas y motivaciones que caracterizan a los estudiantes del tercer año de la carrera de sociología	144
Figura 5. Nivel de aplicación práctica de los contenidos desarrollados.....	153
Figura 6. Nivel de apropiación de los contenidos en curso de metodología.....	154
Figura 7. Nivel de apropiación de los métodos, técnicas e instrumentos para realizar investigaciones	155
Figura 8. Nivel de satisfacción con respecto a los métodos de enseñanza	156
Figura 9. Efectividad de la estrategia de enseñanza “trabajo independiente”	157
Figura 10. Efectividad de la estrategia de enseñanza “clase expositiva participativa”	157
Figura 11. Efectividad de la estrategia de enseñanza “taller para presentar resultados”	158
Figura 12. Efectividad de la estrategia de enseñanza discusiones teórico-prácticas”	158
Figura 13. Efectividad de la estrategia de enseñanza “clase expositiva”	159
Figura 14. Efectividad de la estrategia de enseñanza “aprendizaje colaborativo”	159
Figura 15. Efectividad de la estrategia de enseñanza “aprendizaje autónomo” .	160

Lista de siglas

Sigla	Significado
UES	Universidad de El Salvador
FMO	Facultad Multidisciplinaria Oriental
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONG	Organizaciones no gubernamentales
COVID-19	Enfermedad del coronavirus 2019
UV	Unidad valorativa
LOUES	Ley orgánica de la Universidad de El Salvador
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
IES	Instituciones de Educación Superior.
MINED	Ministerio de Educación
RICYT	Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos e Interamericanos
PEA	Proceso de enseñanza aprendizaje
PPT	<i>PowerPoint</i>
SIC-UES	Secretaría de investigación de la Universidad de El Salvador
EMM	Enfoque multimétodo
ZDP	Zonas de desarrollo próximo
USAC	Universidad de San Carlos de Guatemala.

Lista de abreviaturas

Abreviatura	Significado
Art.	Artículo
No.	Número
et ál.	Y otros
1. ^a ed.	Primera edición
2. ^a ed.	Segunda edición
6. ^a ed.	Sexta edición
p.	Página
pp.	Páginas
coord.	Coordinadora
Vol.	Volumen
H1	Hipótesis alternativa
Ho	Hipótesis nula
10. ^a ed.	Décima Edición

Introducción

La premisa acerca de que la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado, ha sido reafirmada en la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, celebrada en el 2018 en Argentina, misma que revalida los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008. Por ello se asume que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico; esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de los pueblos latinoamericanos y caribeños, que, junto con la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña, se constituyen en principios rectores de la educación superior (Tünnermann, 2010)

Desde la última década del siglo XX se discute acerca de los desafíos de la educación superior, y más concretamente de los desafíos de la Universidad del siglo XXI; en torno a ello, se destacan los aportes de la UNESCO (1998 - 2009), De Souza (2005) y Tunnermann (2001-2008). A nivel de Centroamérica se encuentran los aportes de García y Varela (2010), Chúa y Morán (2014). Asimismo, a nivel nacional, desde las dos últimas década del siglo XX, intelectuales progresistas y adelantados a su época, como el sacerdote Jesuita Ignacio Ellacuría, se preguntaba si era posible una universidad distinta, que acompañara al pueblo, que estuviese vinculada con la realidad y las necesidades de las grandes mayorías, “que investigara los problemas de las comunidades y propusiera como tarea universitaria fundamental el pensar, el investigar la realidad concreta de El Salvador” (Fernández, 2006, p.18). De tal manera que se pudiera conocer la realidad a la cual la universidad se debe, así como, determinar qué es lo que esa realidad necesita y cómo resolver sus problemas.

Es recurrente encontrar en la literatura especializada coincidencia en cuanto a los desafíos de la Educación Superior en América Latina; en lo esencial se coincide en cinco desafíos: elevar la calidad académica en la formación de profesionales,

incorporar las nuevas tecnologías de la información al quehacer académico, redefinir los saberes en función de las transformaciones que demanda la sociedad, integrar las tres funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social), y una mayor vinculación con la sociedad, es decir, acrecentar su función social. Estos desafíos implican revisar y trabajar simultáneamente la formación académica científica de los profesores, así como la formación inicial de los estudiantes en el nivel de pregrado.

Para este caso, la formación docente se refiere a un proceso continuo de capacitación y actualización de los profesores, dotándoles de las herramientas metodológicas, didácticas y pedagógicas necesarias para enfrentar las demandas y exigencias de la formación inicial de los estudiantes universitarios del siglo XXI. En cuanto a la formación de los estudiantes, se necesita elevar el componente científico investigativo en su formación académica, de forma que adquieran buenas prácticas en el quehacer científico.

Se espera que, al mejorar el proceso de formación científica del pregrado se impacte en la calidad de la educación universitaria; por cuanto se le estaría proporcionando al futuro profesional de las diferentes carreras, las herramientas teórico-metodológicas que les permita adquirir habilidades investigativas para interpretar adecuadamente su realidad; y sobre esta base, plantear alternativas de solución a los problemas que enfrentan los países latinoamericanos, particularmente El Salvador; caracterizado por la presencia de escasos recursos naturales, y con problemas estructurales como la pobreza, la injusticia social, la desigualdad social; que junto con problemas sociales sensibles como la violencia social, el desempleo, la migración, requieren de la academia, profesionales formados científica y técnicamente capaces de contribuir al desarrollo humano con el uso de las herramientas científicas.

Por su parte, la Constitución de la República mandata que el Estado debe propiciar la investigación y el quehacer científico. Asimismo, la Ley de Educación Superior establece entre sus objetivos: “Formar profesionales competentes con fuerte vocación de servicio y sólidos principios éticos y promover la investigación en todas sus formas” (Art. 2). Instituye también, las tres funciones básicas que rigen el

quehacer académico científico¹ a través de las cuales se debe desarrollar el proceso de formación de los estudiantes. De manera que la mediación pedagógica a través de la docencia busca enseñar a aprender; orienta la adquisición de conocimientos, cultivar valores y desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación e interpretación para su formación integral como profesionales. Mientras que la investigación se define como la búsqueda sistemática y análisis de nuevos conocimientos para enriquecer la realidad científica, social y ambiental, así como para enfrentar los efectos adversos del cambio climático; al mismo tiempo la proyección social se define como la interacción social entre el quehacer académico con la realidad natural, social, ambiental y cultural del país (Art. 3).

En correspondencia con lo regulado en la Ley de Educación Superior, la Universidad de El Salvador (UES) como parte de las instituciones que integran el Sistema Educativo, regula en su Ley Orgánica (LOUES) que la educación en la universidad se orientará a la formación en carreras con carácter multidisciplinario en la filosofía, la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura en general, que capaciten científica, tecnológica y humanísticamente al estudiante y lo conduzcan a la obtención de los grados académicos universitarios (Art. 5). Por tanto, uno de los fines de la UES está orientado a: “Formar profesionales capacitados moral e intelectualmente para desempeñar la función que les corresponde en la sociedad, integrando para ello las funciones de docencia, investigación y proyección social” (Art. 3). Esto implica formar profesionales técnica y científicamente con capacidad para comprender, explicar y transformar la realidad circundante haciendo uso del componente científico-investigativo.

De acuerdo con la Ley de Educación Superior salvadoreña las Instituciones de Educación Superior (IES) deben disponer de planes de estudios adecuados, actualizados al menos una vez en el término de duración de la carrera; disposición que debe ser retomada por la UES, donde existen carreras cuyos planes de estudio no han sido revisados desde que fueron aprobados por el Consejo Superior

¹ La Ley de Educación Superior creada en 1995, establece como funciones principales de las IES salvadoreñas: “la docencia, la investigación científica y la proyección social.

Universitario, los que actualmente siguen vigentes y datan de más de una década; hecho que se ha vuelto parte de la cultura académica universitaria.

En cuanto a la carrera de Sociología, se ha constatado que el plan de estudios actual data del año 2005. Es preciso mencionar que en esencia este plan representó una actualización del plan de estudios vigente desde el año de 1996. Por ello se vuelve necesario revisar los documentos curriculares que fundamentan epistemológica, teórica y metodológicamente la formación de los futuros profesionales de la Sociología. Lo que implica también, revisar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a fin de descubrir las estrategias didácticas empleadas.

Es importante aclarar que la UES trabaja con planes de estudios estandarizados y centralizados, únicos para todas las carreras, independientemente de la sede o Facultad que la imparta. Así pues, la centralización y estandarización de los planes de estudio evita problemas legales administrativos a los estudiantes cuando estos realizan trámites de cambio de carrera o traslado para otras Facultades. Sin embargo, dicha disposición legal, limita la posibilidad que las sedes regionales, como es el caso de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO), puedan revisar, actualizar y ajustar los planes de las carreras que se imparten, de acuerdo con las necesidades, contexto y realidad de la región del país en la que están circunscritas.

Por otra parte, los contextos de la globalización y de cambios, demandan de los estudiantes universitarios, y particularmente de la carrera de Sociología, la necesidad no sólo de aprehender y asimilar conscientemente teorías, leyes, conceptos, es decir conocimientos, sino de desarrollar habilidades, competencias y capacidades que les permitan a los estudiantes asumir una actitud responsable en el abordaje científico de los problemas que surgen en diversas esferas de su práctica social y profesional. De ahí la importancia que tiene la formación de habilidades investigativas en la carrera de Sociología para que los profesionales formados puedan asumir eficientemente la misión de contribuir a transformar sus entornos socioeconómico y cultural.

Hasta ahora, la formación de habilidades investigativas es una temática poco estudiada a nivel nacional y centroamericano, no así, a nivel de América Latina que ha sido ampliamente abordada en diversos contextos académicos. Cabe señalar que a través de la revisión bibliográfica se ha podido constatar la existencia de estudios que van desde finales del siglo XX, hasta la segunda década del siglo XXI. En ellos se evidencia un énfasis e interés en conocer, estudiar y proponer diferentes estrategias o acciones enfocadas a mejorar la formación de estas habilidades, tanto en los estudiantes de pregrado como de posgrado. La autora, considera de gran relevancia estas investigaciones porque aportan al estudio de los procesos educativos en la formación de profesionales del nivel superior.

A pesar del creciente interés de esta temática por parte de muchos investigadores, existen vacíos en cuanto a su abordaje teórico-metodológico, debido a su estrecha relación con otros conceptos como competencia, capacidad, actitud y formación investigativa. Desde la perspectiva de las investigadoras Martínez y Márquez (2015) los fundamentos teóricos y conceptuales que permiten el estudio de la formación y desarrollo de habilidades investigativas son insuficientes para su estudio, de ahí que deben orientarse investigaciones a fin de ampliar el marco teórico-referencial para el análisis de estas.

A partir de la literatura revisada, se ha constatado que el tema de las habilidades investigativas ha sido abordado desde diferentes perspectivas y orientaciones teóricas. Por ejemplo, algunos de los autores revisados hasta este momento, las abordan desde la categoría de su desarrollo, entre ellos se pueden citar los trabajos de Machado et ál. (2008); Montes de Oca y Machado (2009), Machado y Montes de Oca (2009a-2009b y 2016). Otros investigadores las estudian desde la perspectiva del componente de la formación investigativa, aquí destacan los trabajos de Rojas y Aguirre (2014), Martínez y Márquez (2015) y López de Parra et ál. (2017-2018).

También, se han encontrado trabajos enfocados a carreras o áreas específicas del conocimiento disciplinar de la educación superior, particularmente del pregrado, en los que destacan los trabajos de Aldas et ál. (2017), Araujo et ál. (2013), Cabezas (2013), Carballoso et ál. (2015), Carpio et ál. (2015), Carrillo-Larco y Carnero (2013), Casanova et ál. (2019), Chirino (2002), Díaz et ál. (2014), Estrada et ál. (2017),

Guerrero (2007), Herrera y Horta (2016), Herrera y López (2010), Lanuez y Bayolo (2005), López et ál. (2015), Narváez (2011), Ortiz y Bello (2017), Pérez y López (1999), Ruiz y Tabares (2005), Saavedra-Cantor (2015), Segredo et ál. (2017), Tolozano et ál. (2014), Urrego (2011) y Villarreal et ál. (2017). Estas investigaciones revelan en sus resultados la importancia que tiene el proceso investigativo en la formación del estudiante universitario, asumido como eje principal de transformación y desarrollo, proponiendo acciones orientadas a la mejora de dicho proceso.

En las investigaciones citadas en el párrafo anterior, predominan las áreas de la salud, educación, ciencias agronómicas, ciencias naturales, ciencias de la computación, y en menor medida, carreras de las ciencias sociales. Como resultado de la revisión de estos trabajos se ha podido determinar que, aun cuando el tema de las habilidades investigativas ha sido abordado en el campo de las diferentes disciplinas del pregrado, resultan insuficientes los estudios que aportan a una estrategia didáctica para la formación de habilidades investigativas en la carrera de Sociología. No obstante, los resultados teóricos y empíricos de estos estudios forman parte del estado del arte para esta investigación, por cuanto han sido desarrolladas en el área de la Educación Superior.

Llama la atención que en el contexto centroamericano no se conozca de investigaciones realizadas acerca de la formación de habilidades investigativas en estudiantes del pregrado (al menos en las bases de datos internacionales consultadas no se encontraron), evidenciándose una carencia de información y estudios acerca de la problemática en mención. De igual manera, en el país no se han encontrado investigaciones acerca de la temática planteada. Lo que es entendible en el marco de la poca inversión en este campo y la ausencia de una cultura investigativa como práctica generalizada en las IES, que repercute en una escasa producción científica. Lo que es confirmado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana², al indicar que El Salvador

² En cuanto a la visibilidad internacional, se ha tomado como base el informe de los principales indicadores de Ciencia y Tecnología de los países de la región; publicado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos e Interamericanos (RICYT), de la cual El Salvador forma parte, a través del CONACYT.

y Honduras son los países con el menor porcentaje de publicaciones en bases de datos internacionales.

El Salvador es un país con poca tradición en investigación científico-académica, de ahí que, para las Instituciones de Educación Superior, ha sido una apuesta complicada, por cuanto se carece de una infraestructura fuerte para posibilitarla y potenciarla. Si bien es cierto que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), realiza esfuerzos importantes en el campo de la investigación científica; este organismo posee pocos recursos y capacidad de convocatoria a nivel nacional. De igual manera el país posee pocos académicos formados a nivel de doctorado, con las competencias necesarias para investigar y llevar a cabo procesos de divulgación del conocimiento científico que se produce. Finalmente, las universidades como instituciones que por naturaleza deberían fortalecer la investigación, se encuentran en su gran mayoría dedicadas a la docencia y a los procesos de formación. Por ello, la poca investigación que se lleva a cabo está más bien vinculada a consultorías y solicitudes que se plantean desde la cooperación internacional o las organizaciones no gubernamentales (Álvarez et ál., 2019)

Después de revisar la producción teórica y empírica tanto en el contexto latinoamericano, centroamericano y nacional acerca del objeto en estudio, se retoman como antecedentes fundamentales para el desarrollo de este estudio, los trabajos de Pérez y López (1999); Lanuez y Pérez (2005), Moreno (2005, 2008); Machado y Montes de Oca (2009a y 2009b), Montes de Oca y Machado (2009); Martínez y Márquez (2014) López et ál. (2015) y Casanova et ál. (2019), Estos autores logran un nivel de sistematización teórica y generalización de las habilidades investigativas que proponen para el pregrado, y que son aplicables en la formación investigativa de cualquier profesional. En sus trabajos se ha podido constatar diversas propuestas de formación en torno a las habilidades investigativas, condicionadas por los referentes teóricos y contextos de los diferentes países latinoamericanos donde se han realizados sus investigaciones.

Con el objeto de constatar la situación actual de la formación de las habilidades investigativas en la carrera de Sociología, se realizaron consultas a profesionales especialistas y estudiantes de la carrera; asimismo, se realizó una revisión general

de los documentos oficiales de la educación superior y de la Universidad de El Salvador a fin de conocer la misión, visión, fines y funciones de la educación superior universitaria; de igual manera se revisaron los documentos curriculares de la carrera.

A las consultas y revisión documental se sumó la experiencia de esta investigadora, como docente y asesora de procesos de grado en la carrera, lo que permitió develar que estos profesionales se siguen formando bajo un modelo de enseñanza donde predomina una formación más teórica que práctica, debido a que, esta carrera no incluye en su currículo la práctica profesional que posibilite la vinculación del estudiante con la realidad. Esta problemática se complejiza aún más en la enseñanza de las asignaturas del área de metodología, basada en una enseñanza más teórica, abstracta y general; cuando debería ser enseñada bajo un enfoque didáctico más práctico, basado en la capacitación y el entrenamiento para realizar las diferentes actividades y operaciones que implica el proceso investigativo.

Si bien es cierto, que el plan de estudios de la carrera de Sociología cuenta con un área de metodología que incluye siete asignaturas; se ha podido constatar en los estudiantes insuficiencias relacionadas con el dominio de habilidades investigativas que deben revelarse en la elaboración y defensa del trabajo de grado. Esto devela un desajuste entre lo declarado en los documentos oficiales y lo que está ocurriendo actualmente con los procesos de formación; develándose una situación problemática entre la situación deseada en los documentos curriculares de la carrera de Sociología y la situación real en la que se desarrollan los procesos de formación.

La situación deseada y esperada sería: formar en la teoría y en la práctica al sociólogo a través del conocimiento científico y las habilidades necesarias que les capacite para la investigación social, a fin de abordar la realidad social y proponer alternativas de solución a los diferentes problemas que enfrenta la sociedad salvadoreña (Plan de estudios, 2005). En consecuencia, se espera que los estudiantes dominen las habilidades investigativas relacionadas con aspectos teórico-metodológicos que les capaciten para el trabajo investigativo, y la aplicación

de los métodos y procedimientos de la investigación científica, es decir, que cuenten con las habilidades investigativas necesarias para diseñar, ejecutar y defender su trabajo de graduación de manera particular, y para el trabajo investigativo en su desempeño profesional en general.

Frente a la situación problemática descrita y su concreción en la contradicción identificada, se delimita el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la formación de habilidades investigativas en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología de la FMO-UES?

A partir del enunciado del problema científico se estableció como **objeto de estudio**: el proceso de formación de las habilidades investigativas de los estudiantes de la carrera de Sociología.

Con el fin de contribuir a resolver el problema planteado se trazó como **objetivo de la investigación**: diseñar una estrategia didáctica que contribuya a la formación de habilidades investigativas en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología de la FMO.

Por su parte, con el propósito de dar solución al problema científico y alcanzar el objetivo propuesto, se plantearon las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la formación de habilidades investigativas en el pregrado?
2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de formación de las habilidades investigativas en estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología?
3. ¿Cómo diseñar una estrategia didáctica que contribuya a la formación de habilidades investigativas en la carrera Licenciatura en Sociología?
4. ¿Cómo influye la estrategia diseñada en el proceso de formación de habilidades investigativas en la carrera de Licenciatura en Sociología?
5. ¿Cómo validar la estrategia didáctica para la formación de habilidades investigativas?

A fin de dar respuesta a las preguntas científicas se establecen las siguientes tareas de investigación:

1. Determinar los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la formación de habilidades investigativas en estudiantes del pregrado a través de la revisión y análisis documental.
2. Caracterizar la formación de las habilidades investigativas en la carrera de Licenciatura en Sociología a partir de un diagnóstico situacional.
3. Diseñar la estrategia para la formación de habilidades investigativas en la carrera de Licenciatura en Sociología a partir de un conjunto de acciones didácticas.
4. Aplicar parcialmente acciones diseñadas en la estrategia didáctica en el curso de Metodología Hipotética Deductiva, Ciclo II-2021.
5. Validar la estrategia diseñada a partir de los resultados de su aplicación parcial en la asignatura Metodología Hipotética Deductiva.

En cuanto al diseño de la investigación, el estudio se delineó bajo el enfoque multimétodo (EMM); entendido como “una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación específica de un mismo objeto de estudio” (Ruiz, 2008, p. 17). Se asume este enfoque dado su “flexibilidad para adaptarse a las demandas de comprensión y explicación de realidades caracterizadas por su multidimensionalidad y complejidad” (Ruiz, 2008, p.18). Para investigadores como Ambrocio y Chávez (2020) los diseños multimétodo constituyen una excelente alternativa para abordar investigaciones en el campo educativo, dada la naturaleza de los fenómenos que se estudian, los que requieren de diversas epistemologías (explicativa, interpretativa, hermenéutica, constructivista social) y metodologías (cuantitativas y cualitativas).

De ahí que se utilizaron estrategias tanto cualitativas como cuantitativas de manera independiente, validando la información obtenida mediante el procedimiento de la triangulación. Sin embargo, y en virtud de la naturaleza del objeto de estudio, es importante señalar que se utilizaron en mayor medida estrategias cualitativas que permitieron examinar el objeto en un momento histórico particular; al hacerlo, el estudio partió de la experiencia de la investigadora, quien, de manera autoconsciente, retoma su experiencia en la docencia universitaria como un recurso metodológico científico (Denzin y Lincoln, 2013).

Cabe señalar que, para superar el problema de la validez de los datos obtenidos bajo las estrategias cualitativas se aplicó la técnica de la triangulación, con lo que se recupera la posición del investigador como parte del proceso, la investigación como diálogo y la validez como práctica investigativa, es decir como interna y no como externa al proceso investigativo (Vasilachis, 2019).

Con relación al nivel de la investigación, el estudio alcanzó un nivel descriptivo-propositivo y de aplicación-probatorio, ya que se logra describir el estado actual de la formación de habilidades investigativas en la carrera en estudio; lo que permitió sustentar tanto teórica, empírica y metodológicamente una estrategia didáctica para la formación de las habilidades investigativas; al mismo tiempo que se logró aplicarla parcialmente en un grupo de estudiantes de la carrera.

Por otra parte, para interpretar conceptualmente los datos empíricos obtenidos y profundizar en las relaciones esenciales y las cualidades fundamentales de los procesos no visibles del objeto de estudio, se emplearon los siguientes métodos teóricos de investigación:

- 1) **El método analítico-sintético.** Se aplicó en la sistematización de los fundamentos teórico-metodológicos que sustenta las habilidades investigativas, en el estudio de los documentos curriculares y para la interpretación de los resultados de la investigación.
- 2) **El método deductivo.** Se utilizó para el ordenamiento de información teórica; mediante la cual se hizo posible el descubrimiento de regularidades sobre el proceso de formación investigativa de la carrera en estudio; así como para los análisis y sistematizaciones realizadas en las diferentes etapas del proceso investigativo.
- 3) **El método inductivo.** Para el análisis cualitativo se organizaron categorías, que emergieron inductivamente a partir de la revisión de la información aportada en los documentos curriculares de la carrera Licenciatura en Sociología. De esta manera el método permitió organizar la información documental y empírica en las categorías de análisis.
- 4) **El método sistémico-estructural.** Se empleó para el diseño de la estrategia, es decir para organizar e integrar sus componentes, establecer sus relaciones,

funciones y características. El método permitió organizar las diferentes etapas de la estrategia de forma lógica; de manera que permitiera desarrollar un conjunto de acciones secuenciales y articuladas, que pudieran transformar en los sujetos de estudio, la situación real identificada a través del diagnóstico.

Por otra parte, para la recolección de la información que sustenta el diagnóstico en la constatación del problema, dado el diseño asumido (multimétodo), se optó por estrategias tanto cualitativas como cuantitativas que recayeron en el uso de las técnicas que a continuación se detallan:

- 1) **Análisis documental.** Esta técnica se utilizó para indagar en las bases de datos aquellos estudios, investigaciones y posiciones teóricas contenidos en artículos, libros, revistas y tesis relacionadas con la formación de habilidades investigativas en la educación superior universitaria. El uso de esta técnica permitió realizar un rastreo y sistematización de la literatura relevante acerca del objeto de estudio.
- 2) **Análisis de contenido.** Se utilizó para realizar el análisis cualitativo-descriptivo de los textos científicos consultados que fundamentan la formación de habilidades investigativas en la educación superior universitaria. También, se aplicó para analizar los documentos curriculares de la carrera de Licenciatura en Sociología: plan de estudios, perfil profesional, programas de estudio de las asignaturas del área de metodología y disposiciones reglamentarias como la Ley de Educación Superior Salvadoreña, Ley Orgánica y el Reglamento de la Gestión Académico-administrativa de la UES.
- 3) **El Cuestionario.** Esta técnica fue aplicada para obtener información de profesores y estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología de la FMO-UES; con el objetivo de confirmar, profundizar y obtener información más específica y esencial sobre el estado actual de la formación de habilidades investigativa en la carrera.

Para el análisis de los datos obtenidos en la fase del diagnóstico se optó por procedimientos cualitativos y cuantitativos. Para la presentación y análisis de los datos cuantitativos se utilizaron procedimientos de la estadística descriptiva, específicamente se hizo uso de promedios y porcentajes, cuyos datos son

presentados y organizados a través de tablas y figuras. Para el análisis cualitativo se utilizó el procedimiento de la categorización y segmentación de la información. Mientras que para el análisis global de los datos se aplicó el principio de la triangulación que sirvió, por una parte, para analizar y validar la información obtenida de los cuestionarios y de la técnica de análisis de contenido; y por otra, para analizar información de las fuentes documentales-secundarias con las fuentes primarias (profesores y estudiantes de la carrera de Licenciatura en Sociología), lo que permitió confrontar los datos y obtener algunas regularidades.

Para la validación de la estrategia se hizo uso del cuestionario. Este instrumento fue aplicado antes y después de implementar la estrategia a un grupo de estudiantes de la carrera. Mientras que, para verificar la efectividad de la estrategia se aplicó la “Prueba de Wilcoxon de los rangos con signos para dos muestras relacionadas”; que es una prueba no paramétrica que permite contrastar la hipótesis de igualdad entre dos medianas poblacionales. Esta prueba se realizó con el propósito de saber si la aplicación de la estrategia surtió efecto favorable en los sujetos muestrales.

La población para esta investigación estuvo constituida por todos los estudiantes activos y egresados de la carrera, que constituyen un total de 65, y por los diez docentes de la sección de Sociología. La determinación y selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico, de tipo intencional, debido a la predominancia cualitativa de la investigación. Los participantes (**muestra**) fueron seleccionados por la investigadora, con base en ciertos criterios de inclusión a fin de darle mayor solidez al estudio. Así, la selección de profesores se realizó atendiendo como criterio su actividad y participación en los procesos de formación académica en la carrera; seleccionándose ocho, de los diez profesores.

Por su parte la selección de los estudiantes participantes se hizo con base en dos criterios: uno, el de haber cursado al menos el 50 % de las asignaturas del área de metodología, y dos, estar realizando su proceso de grado. Bajo estos criterios, la muestra estuvo conformada por 15 estudiantes de la carrera, nueve del tercer año y seis egresados en proceso de grado.

La contribución teórica de la presente investigación está reflejada, por una parte, en la sistematización de los fundamentos teóricos-metodológicos que

permitieron entender la formación de las habilidades investigativas en el nivel de la educación superior en el contexto Latinoamericano; y por otra, en la determinación de un sistema de habilidades investigativas a tener en cuenta en la formación científica del sociólogo.

Por su parte, **la novedad científica** de esta investigación se encuentra en la concepción de la estrategia, la cual está sustentada en principios pedagógicos que irrumpen la manera tradicional de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje en las asignaturas del área de metodología de investigación; proponiendo un abordaje desde la enseñanza problémica, con un enfoque desarrollador.

El aporte a la práctica se concretiza en un sistema de actividades o acciones diseñadas desde la enseñanza problémica, contenidas en un sistema de tareas, con sus respectivas guías metodológicas, las que pueden ser ajustadas a diferentes carreras del nivel de pregrado. Un aporte adicional es el diseño de un Curso de especialización en investigación cualitativa, para ser ofertado a los estudiantes egresados de la carrera como una opción para realizar su proceso de graduación, esto con el fin de potenciar los procesos de formación investigativa.

La actualidad de la investigación se expresa en el estudio de una de las ausencias en el proceso de formación académica universitaria, como lo es, el proceso de formación investigativa; develando su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios, particularmente en la carrera de Sociología, refrendado en la Ley de Educación Superior salvadoreña, en la legislación de la UES y en los documentos curriculares de la carrera.

Finalmente, cabe señalar que el informe de tesis está organizado en seis apartados: una introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos. En la introducción se desarrolla brevemente el diseño teórico-metodológico de la investigación. El primer capítulo integra los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la formación de las habilidades investigativas en el pregrado, y se definen los núcleos conceptuales desde los referentes que se asumen. El segundo capítulo analiza los resultados del diagnóstico y describe la situación actual en que se encuentra la formación de habilidades investigativas de los estudiantes de la carrera en estudio. El tercer capítulo desarrolla el diseño de la

estrategia didáctica, su aplicación parcial, y se describen y analizan sus resultados. Luego se integran las conclusiones, donde se constatan los resultados obtenidos y la aportación de éstos en el ámbito estudiado. Les siguen las recomendaciones, enfocadas a los diferentes receptores de esta investigación a fin de continuar con el estudio del proceso de formación de las habilidades investigativas en el pregrado. Finalmente, están colocadas las referencias que contienen los datos de las fuentes que fueron citadas en el cuerpo del trabajo; así como los anexos que complementan el informe de tesis.

CAPÍTULO 1: Fundamentos teórico-metodológicos del proceso de formación de habilidades investigativas en el nivel de pregrado

El objetivo de este capítulo es sistematizar los fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan el proceso de formación investigativa en general y, de la formación de habilidades investigativas en la educación superior universitaria, de manera específica. La metodología empleada para su elaboración fue el análisis documental; por ello se realizó un estudio crítico de la literatura a fin de profundizar en aquellos antecedentes significativos que abordan categorías centrales de este estudio: formación y habilidades investigativas.

Para la recolección y análisis de la información que sustenta este capítulo se hizo uso de las técnicas documental y de análisis de contenido. La primera facilitó la recolección de los documentos científicos y oficiales en el marco de la fundamentación teórica- metodológica del objeto de estudio. Para ello se realizó una lectura inicial del contenido de los documentos a partir de la primera pregunta y tarea de investigación respectivamente. Luego se elaboró un conjunto de categorías de manera inductiva relacionadas con nuestro problema.

El capítulo está organizado en seis epígrafes. El primero, aborda el componente investigativo como exigencia de la sociedad; el segundo, desarrolla el concepto de formación investigativa en la educación superior universitaria, sus lógicas y estrategias. Mediante el tercer epígrafe se realiza un acercamiento teórico a la categoría o constructo central de esta investigación: habilidades investigativas, tipologías y tendencias; el epígrafe cuatro, trata la formación de las habilidades investigativas; en el quinto epígrafe, se aborda la sociología como ciencia y su enseñanza en El Salvador, y, por último, en el epígrafe seis, se aborda la formación del sociólogo en El Salvador.

1.1. La investigación como exigencia de la sociedad en el contexto de la educación superior

La investigación ha sido a lo largo de la historia una necesidad de los seres humanos para conocer, explicar y transformar sus entornos socioambientales. Esta necesidad ha llevado a la sociedad moderna a crear y desarrollar diferentes procesos y prácticas sociales a fin de resolver los problemas de los grupos, comunidades e instituciones sociales, constituyéndose en la principal vía para la conservación, reproducción y desarrollo de la cultura.

En el campo educativo, la investigación como parte de las funciones de la educación superior, es vista como un proceso complejo, lo que requiere que se analice desde diferentes aristas. Una de ellas es estudiarla desde los espacios curriculares para su formación; lo que demanda la reflexión y aportes de la comunidad de académicos para reorientar los procesos de formación sobre la base del componente científico- investigativo; donde el objetivo principal, no se reduce únicamente a generar conocimiento nuevo, sino más bien, reflexionar sobre qué tipo de conocimiento se necesita, por qué y para qué enseñar ciertos contenidos y definir hacia dónde orientar las investigaciones.

Actualmente se ha llegado a configurar un nuevo orden mundial que tiene como base la sociedad del conocimiento, en donde la ciencia y la tecnología ocupan un lugar fundamental, tanto en la vida orgánica de las personas, como en la dinámica de los grupos y el desarrollo de la sociedad. Pese a esta nueva configuración que se ha convertido en parte consustancial de las relaciones de globalización, los países en desarrollo o con menos ingresos, continúan dentro del círculo vicioso, esta vez como consumidores de los resultados de la ciencia y la tecnología, limitando la posibilidad de crear sus propios conocimientos y considerar vías alternativas para la solución de las problemáticas que afectan su desarrollo.

Por ello, situaciones tan complejas como las provocadas por la Pandemia debido a la Enfermedad del Coronavirus 2019 (COVID-19), han demostrado una vez más la necesidad de la participación de todos desde la ciencia y la solidaridad para salvar a la humanidad; situación que trae de nuevo al debate académico el

papel de las universidades en la formación de una cultura científica y de promover en estrecha relación con la sociedad el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. En esta dinámica, cada país debe buscar sus propios caminos generando sus alternativas, teniendo como referente la educación superior, de la que se espera una formación integral, y una preparación de profesionales capacitados para convivir y transformar la realidad a partir de nuevos modos de actuación que les permita investigar y resolver problemas en su práctica. Por ello la educación superior, particularmente las universidades, deben responder a las demandas sociales, particularmente, de las presentes y nuevas generaciones de jóvenes que requieren la formación de competencias científico-tecnológicas, que les permitan comprender, comunicarse y, sobre todo, adquirir la competencia de saber hacer (España, 2020).

Para los investigadores Machado y Montes de Oca (2009a), la formación científica en el ámbito de la educación superior del nuevo milenio debe centrarse en dos aspectos esenciales: “Preparar al futuro profesional para asimilar creadoramente los conocimientos científicos y tecnológicos y formar en él la actitud positiva y con valores propios de la cultura científica, esto es, una disposición indagadora, base de la investigación” (p.16). De tal forma, que la preparación del estudiante para su futuro desempeño laboral y profesional en la sociedad debe incorporar desde los primeros años de su formación, el componente investigativo, que le permita formar habilidades y desarrollar la capacidad intelectual de producir y utilizar conocimientos a fin de mejorar y transformar sus entornos sociales.

En la actualidad, se demanda de la universidad, la formación de una cultura científico-investigativa a través de los procesos académicos. El desarrollo de esta cultura permitirá a la academia ir al encuentro con la sociedad, estableciéndose entre ellas un diálogo a fin de producir resultados sustanciales a través de investigaciones oportunas sobre los problemas sociales, económicos y ambientales entre otros; que expliquen y propongan soluciones a los mismos, es decir trascender de la simple generación del conocimiento a la transferencia de este que impacte en el bienestar social. En virtud de ello, la educación superior debe promover, tanto en el claustro docente como en los estudiantes, actitudes, prácticas y creencias

positivas acerca de la investigación científica. Sin duda, es imposible desarrollar esta cultura si no se incorpora el componente investigativo en los procesos de formación del pregrado, por cuanto es a través de ellos que los estudiantes se vinculan con la investigación de fenómenos y problemas de sus entornos sociales.

Para comprender la importancia del componente investigativo en la formación de los futuros profesionales, es necesario precisar el concepto de investigación, el cual posee una amplia complejidad y tratamiento conceptual debido a los múltiples y diversos significados que se le atribuyen, según los campos y propósitos de su aplicación. En términos generales la investigación es concebida como una actividad necesaria e inherente a los seres humanos. Para Ramirez (2009), “la investigación científica está encaminada a aumentar los conocimientos del hombre o a mejorar su calidad de vida” (p. 223). De ahí que la investigación constituye una actividad permanente dentro del proceso evolutivo de la humanidad; estando presente en cada una de las inquietudes del ser humano por aumentar sus saberes. Por lo tanto, es un proceso indispensable para el avance de los pueblos, puesto que de ella se deriva el conocimiento y la tecnología necesarios para mejorar sus niveles de vida.

Tras la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el período 2015-2030, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se pone de manifiesto en el Informe sobre la Ciencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), que la investigación es un factor de aceleración del desarrollo económico y, a la vez, un elemento determinante en la construcción de sociedades más sostenibles y susceptibles de preservar mejor los recursos naturales del planeta. Igualmente, se enfatiza que la investigación científica conduce a la elaboración de conocimientos nuevos e importantes, brindando a los países la posibilidad de disponer de investigaciones pertinentes que les ayude a hacer frente a los desafíos de desarrollo. Esta perspectiva, coloca a la investigación en un lugar preponderante en el seno de la sociedad, dándole al concepto de investigación un carácter más instrumental y utilitario.

Por otra parte, investigadores experimentados y especialistas en metodología como Rojas-Soriano (2008), conciben la investigación como una práctica sociohistórica, debido a que la realidad no siempre es la misma, ya que las circunstancias bajo las cuales se realiza la investigación son distintas. En virtud de ello, los investigadores, como sujetos históricos-sociales, poseen un marco sociocultural y una posición política-ideológica que se manifiesta, explícita o implícitamente, al momento de elegir los temas de estudio y durante la construcción del conocimiento, así como en el desarrollo de una disciplina y, consecuentemente en la práctica respectiva. De ahí que la investigación científica como actividad racionalmente organizada se constituye en el elemento articulador “de la teoría y la realidad concreta para plantear problemas, formular hipótesis y construir o comprobar leyes y teorías a través del uso apropiado de las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información” (p. 25).

Las aproximaciones teóricas anteriores, permiten entender la investigación científica como un proceso útil, dinámico, necesario, dialéctico, no lineal, ni mecánico; comprenderla como una actividad humana que se desarrolla de manera consciente y creativa; principalmente en las universidades, la que requiere de la apropiación de los métodos y técnicas propios de la metodología científica. Estas razones conducen a esta investigadora a asumir la concepción de investigación científica planteada por el teórico e investigador mexicano Raúl Rojas Soriano, debido a su nivel de concreción frente al proceso investigativo, como una actividad racional y una práctica socio histórica que se ajusta a la concepción de investigación que se maneja en las ciencias sociales.

Para concluir, esta investigadora opina que el componente investigativo debe ser una condición indispensable y un imperativo para la formación del futuro profesional de la sociología, por cuanto este debe saber utilizar los métodos de la ciencia para transformar la realidad social. Esto permitirá ir al encuentro con la apuesta de formar profesionales capaces de generar y orientar proyectos vinculados a la investigación social. Este esfuerzo debe concebir la investigación como inherente al proceso formativo, y no como una actividad aislada, por cuanto

es a través de esta que se logrará la articulación entre la teoría y la práctica, sustentada a partir de la enseñanza de metodologías y prácticas investigativas.

Para lograr una valorización del componente o dimensión investigativa en todo el proceso de formación universitaria, es necesario una revisión del escenario y estrategias para su enseñanza y formación. La inclusión de la investigación en los procesos formativos puede ocurrir por dos vías: la curricular y la extracurricular. La primera a través del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del plan de estudios, y la segunda por medios institucionales, organizada a través de programas, proyectos y políticas de investigación institucional. Ambas vías se convierten en espacios académicos para potenciar el desarrollo de la cultura investigativa y la formación de las habilidades necesarias para el desarrollo de actividades científico-investigativas.

1.2. La formación investigativa en la educación superior universitaria

Para iniciar, lo primero que se debe comprender es el concepto de formación investigativa, dada sus múltiples usos y acepciones en el campo académico. Por ello, en su abordaje deben considerarse ciertas precisiones conceptuales que son necesarias para entender el contexto y lógica de aplicación de esta categoría, y así aclarar algunas preguntas: ¿Cómo se está entendiendo la formación investigativa? ¿Cuándo se habla de formación para la investigación se está haciendo referencia a la misma categoría? ¿Desde qué lógica se están planteando las propuestas de la formación investigativa? ¿Cómo incorporar la formación investigativa en la educación superior? Estas preguntas serán aclaradas desde el entendimiento teórico de la categoría formación investigativa que a continuación se desarrolla.

1.2.1. Aproximación al concepto de formación investigativa

Se espera que las Instituciones de Educación Superior (IES), en el marco de su compromiso con el desarrollo de los países, asuman la formación académica como misión sustancial que prepare a los futuros profesionales para insertarse en el campo laboral. Para tal efecto, debe establecerse una articulación entre la formación académica y la formación investigativa, ya que, a través de la segunda, se puede desarrollar una disposición para la investigación en los estudiantes, fomentando así

una cultura investigativa que contribuya al desarrollo de los países. Trabajar en la formación investigativa de los profesionales que se forman en la universidad constituye un reto fundamental para lograr una universidad pertinente con el desarrollo social, que dé respuesta a las demandas y problemáticas interconectadas que afectan principalmente a los sectores vulnerabilizados por el sistema capitalista.

A través de la literatura revisada se ha identificado en diferentes espacios académicos y científicos de la educación superior, una continua referencia acerca de la necesidad de que los estudiantes no sólo aprendan y asimilen conocimientos (teorías, leyes y conceptos), sino al mismo tiempo desarrollen habilidades que les permitan asumir una actitud responsable en la solución científica de los problemas que surgen en diversas esferas de su práctica profesional. En este sentido los docentes universitarios deben equilibrar la enseñanza de los contenidos con el enseñar a hacer, es decir, crear estrategias para formar habilidades que permitan a los estudiantes aplicar los conocimientos en la solución de los problemas.

De la literatura revisada que aborda el tema de la formación investigativa, la autora asume como marco referencial para comprender y fundamentar dicha categoría, el artículo de los investigadores Rojas y Aguirre (2015), quienes presentan un estado de la cuestión construido de la revisión de cuarenta y tres artículos producto de investigaciones realizadas en instituciones de educación superior en América Latina. El análisis de la categoría en mención se amplía y fortalece con la consulta de estudios y perspectivas teóricas de otros autores.

Según lo constatado en el estado de la cuestión se hace uso indistintamente de los conceptos de formación para la investigación y formación investigativa. Sin embargo, estos conceptos no siempre se entienden y definen de la misma manera; por ejemplo, el concepto de “formación para la investigación” es entendido como:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores,

que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno, 2005, p. 521)

Del mismo modo, Guerrero (2007) adopta el término “formación para la investigación” para referirse:

Al conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo (p.190).

A partir de las definiciones anteriores se determina que la formación para la investigación está orientada a la formación de sujetos que desempeñarán actividades vinculadas con la investigación científica. Implica la formación y desarrollo de habilidades necesarias para la investigación. De ahí que el concepto de formación para la investigación sea empleado por algunos investigadores para abordar el tema de la formación y desarrollo de habilidades investigativas en el pregrado, expresando una visión integral de la enseñanza de la investigación.

Por otra parte, el concepto de formación investigativa es definido como:

Un proceso continuo donde se desarrollan habilidades, capacidades y valores de la actividad científica, interrelacionándose diferentes niveles de sistematicidad desde la carrera, el año, la disciplina, la asignatura, el tema, la clase y la tarea, tanto en el pregrado como en el postgrado, lo que constituye enfoque y contenido de la formación y perfeccionamiento en la preparación del profesional (García, 2010, p.33).

Para esta investigadora, la definición elaborada por García (2010), en torno al concepto de formación investigativa, incluye tanto el pregrado como el posgrado, y al igual que el concepto de formación para la investigación se refiere al proceso de asimilación de conocimientos y de habilidades para la investigación. Sin embargo, este concepto no está enfocado a una formación exclusiva para desempeñarse como investigador, sino más bien, como parte de su proceso de formación, es decir, se le prepara con las herramientas científicas para que desempeñe su profesión en el área o campo laboral de su especialidad.

Atendiendo las diferencias planteadas en el párrafo anterior, la autora de esta investigación asume que ambos conceptos son diferentes; el primero -la formación para la investigación- se refiere a la función, oficio o profesión que desempeñarán los sujetos, es decir, como investigadores. En cambio, el segundo concepto -formación investigativa- se refiere al contenido (conocimientos, habilidades y valores), adquirido a cerca de la actividad científica (metodologías, estrategias, procesos, procedimientos etc.), que no necesariamente forman al estudiante para el oficio de investigador como actividad principal a desempeñar.

Por otra parte, la formación investigativa en el pregrado ha tenido reconocimiento internacional a través de las Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior celebradas en los años 1998 y 2009, por cuanto, en ellas se establecen acciones que favorecen este tipo de formación. Por ejemplo, la Conferencia Mundial de 1998 reconoció como principios claves de la educación superior, los referidos a la misión de educar, formar y realizar investigaciones. Mandata a las instituciones a promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación como parte de los servicios que debe prestar a la comunidad (UNESCO, 1998).

Mientras que, en la Conferencia celebrada en el 2009, se hace un llamado a las instituciones de educación superior para buscar nuevas formas de incrementar la investigación y la innovación, por medio de asociaciones multisectoriales, público-privadas, que involucren pequeñas y medianas empresas. Se busca promover el incremento de la actividad investigativa en todas las disciplinas de la enseñanza superior. De tal manera que desde la universidad se pueda incidir en las políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y desarrollo. En este sentido la investigación deberá ser concebida como un eje transversal en los currículos universitarios (UNESCO, 2009).

En concordancia con las propuestas de la UNESCO, las investigadoras Martínez y Márquez (2014b), consideran que la formación investigativa “es uno de los procesos que permite a la educación superior dar respuesta a las problemáticas socioculturales de las naciones, mediante la participación creativa de los sujetos en la solución de los problemas de su realidad” (p. 38). En virtud de ello, la formación

académica del pregrado debe incorporar y desarrollar la formación investigativa en todos los currículos.

Finalmente, es pertinente establecer que la formación investigativa tiene diferencias según el nivel que se trate en la educación superior (pregrado y posgrado), es decir responde a los propósitos de cada uno de estos niveles. Por ejemplo, para el pregrado, se busca trabajar y fortalecer las competencias científico-investigativas a efecto de desarrollar en los futuros profesionales las habilidades básicas y científicas que les permita desempeñar su rol ocupacional en el campo laboral (Rojas y Aguirre, 2015). En cambio, en el posgrado, la formación investigativa está orientada a la formación de investigadores, es decir, se forma para la investigación propiamente dicha en sentido estricto (Restrepo, 2003). En efecto, en este nivel, la formación investigativa está orientada a preparar a los profesionales para desempeñar el oficio de investigador; esto es lo que Moreno (2005) denomina: “formación de investigadores: profesionales que se dedican a la actividad particular de la investigación “(p. 521).

Tomando como punto de partida los propósitos académicos de cada uno de los niveles de la educación superior, esta autora entiende la formación investigativa para el pregrado como un proceso de asimilación de los conocimientos y las habilidades básicas y científicas que les permitan a los estudiantes abordar los diferentes fenómenos de la realidad para poderlos comprender, explicar y proponer alternativas de solución a los mismos.

1.2.2. Estrategias para la formación investigativa en la educación superior

Después de revisar el estado del arte del contexto de la formación investigativa, se constató que han prevalecido dos lógicas o racionalidades para enfocar la formación investigativa en la educación superior. Una de ellas es la lógica de contenidos a incorporar, bajo una concepción de pasos a seguir. La otra es a través de desarrollo de habilidades, bajo una lógica de procesos y operaciones en la generación del conocimiento. La lógica de contenidos es la de mayor divulgación durante las últimas décadas del siglo XX. Esta racionalidad orientó no sólo el énfasis de la mayoría de los cursos, sino también en algunos casos la formación en la

práctica (Moreno, 2005). Bajo esta lógica se crean y se ofrecen en la educación superior cursos de metodología con la intención de formar para la investigación, pero desde una perspectiva teórica.

Es a partir del análisis de los resultados de esta lógica de contenidos y pasos a seguir, que surge el interés por pensar la formación para la investigación desde otras lógicas que produzcan mejores resultados. Así lo describe Moreno (2005), al referenciar algunos autores que a su juicio dan cuenta de una transición hacia una lógica distinta en la forma de concebir la formación para la investigación, quienes proponen las habilidades investigativas como una nueva lógica para enfocar la formación investigativa en la educación superior; entre ellos están Martínez (1991) Fortes y Lomnitz (1991) y Sánchez (1995).

Las obras citadas anteriormente inician la transición en las formas de concebir la formación investigativa, “de una lógica de dominio de ciertos contenidos a una lógica de desarrollo de habilidades; de una concepción de pasos a seguir a una de procesos y operaciones que se dan en la generación de conocimientos” (Moreno, 2005, p. 526). Esta lógica de desarrollo de habilidades se confronta con la tendencia de la formación investigativa meramente teórica, basada en los contenidos y pasos a seguir, y “se sustenta en los principios educativos de aprender a hacer y a aprender, a tono con las crecientes demandas en el orden global de formar profesionales competentes y capaces de dar respuestas a las diversas y complejas necesidades sociales” (Martínez y Márquez, 2014a, p. 356).

Uno de los elementos importantes a considerar en los procesos de formación investigativa en el pregrado, es el relativo a las estrategias para su formación; que son entendidas como un “conjunto de decisiones de tipo curricular; pero también como visiones filosóficas, epistemológicas y conceptuales de lo que es la investigación, que se configuran en experiencias individuales y organizativas que representan maneras de establecer la relación formativa de profesores y estudiantes” (Moreno et ál., 2003).

Como resultado de la revisión documental se ha constatado la preocupación por estudiar el problema de la enseñanza de la investigación en la universidad, la cual no es nueva, por cuanto diferentes autores la han estudiado. De la revisión de estos

estudios se han identificado dos estrategias para potenciar la enseñanza y formación investigativa en la educación superior; diferenciadas por su carácter curricular y extracurricular. De acuerdo con Restrepo (2003) la estrategia curricular para la formación investigativa mejorará los procesos formativos en la medida que se enseñe a investigar a docentes y estudiantes, que se formen y desarrollen habilidades investigativas, que se familiarice a los estudiantes con los problemas de investigación y las etapas del proceso investigativo; que se construya una cultura investigativa y de evaluación permanente de las prácticas pedagógicas del currículo que se trate.

En lo esencial, la estrategia curricular incorpora dos alternativas o vías para articular la formación investigativa al currículo: una centrada en la enseñanza de las metodologías de investigación, y la otra en asumir la formación investigativa como componente transversal del currículo (Rojas y Aguirre, 2015). La primera alternativa centra la formación investigativa en la enseñanza de los contenidos de la metodología de la investigación, los que varían según la disciplina o profesión donde se enseña, “su finalidad es la habilitación del estudiante en el uso técnico del método ya sea para su utilización en la práctica profesional o con el fin de insertarse en procesos de producción de conocimiento” (Rosales y Valverde, 2008).

La mayor pretensión de la primera alternativa curricular es “formar habilidades y hábitos propios del trabajo técnico y científico investigativo en los estudiantes para resolver problemas y plantear soluciones frente a los objetos disciplinares y profesionales, bajo una concepción de enseñanza, en la que el profesor enseña y el estudiante aprende” (Rojas y Aguirre, 2015, p. 211). Por medio del componente de investigación se intenta capacitar al estudiante, a través de cursos que enfatizan la enseñanza de los métodos de investigación, así también mediante cursos complementarios de estadística, computación, y seminarios de investigación para el trabajo de grado.

La primera alternativa para articular la formación investigativa al currículo ha sido objeto de críticas y debate en la comunidad científica, debido a la poca efectividad y bajo impacto que ha tenido en la universidad, en cuanto al desarrollo de las habilidades investigativas y en la actitud científica de los estudiantes;

principalmente por llevarse a cabo a través de procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, descontextualizada de los problemas de la realidad y desconociendo los saberes que median la relación de los estudiantes con la investigación.

Los autores Ruiz y Torres, (2005, pp.17-18), destacan importantes críticas hacia la estrategia curricular centrada en la enseñanza de las metodologías de investigación; por ejemplo, se señala que quienes se desempeñan en el campo de la enseñanza de la investigación, tienden a seguir una práctica tradicional fundamentada esencialmente en el conocimiento de nuevos métodos de investigación, sin aplicarlos en el tratamiento de determinados problemas, es decir, la enseñanza investigativa se reduce al aprendizaje de teorías sobre investigación, sin hacer práctica de ella.

Otra de las críticas que se señala es que, quienes enseñan el oficio de la investigación en la cultura curricular no suelen ser investigadores activos, sino profesores de metodología; con el agravante que las estrategias de enseñanza suelen estar enmarcadas dentro de una práctica reiterativa de clase magistral y una escasa actividad indagatoria, propia de las disciplinas de metodología de investigación; en consecuencia, no se coloca al estudiante en una situación de aprendizaje que favorezca la formación investigativa.

Por otra parte, la segunda alternativa se deriva de la crítica a la primera, centrada en la enseñanza de la investigación en cursos de metodología. Los autores que proponen esta alternativa consideran que la capacitación en esa área debe ser parte de la formación integral del alumno, y, como tal, no debe estar circunscrita a determinados cursos, sino que debería constituir un eje transversal. Sostienen que es necesario renovar las estrategias de enseñanza a fin de superar el tradicional predominio del método expositivo; incorporando estrategias que propicien la participación del estudiante, acentuando el análisis, la evaluación y la búsqueda de solución a los problemas mediante el proceso de instrucción (Ruiz y Torres, 2005).

En consecuencia, la segunda alternativa de articulación de la formación investigativa al currículo se concibe como un componente transversal en la enseñanza, y busca establecer una relación entre los objetivos de un campo profesional o disciplinar con los aportes de la formación investigativa. En este caso,

la formación investigativa es concebida como un componente transversal presente en la estructura curricular, no limitada a los cursos de metodología de investigación, sino presente en los demás componentes de formación. Por lo que es necesario tener en cuenta la formación, la participación y el conocimiento de los diferentes actores curriculares, con respecto a las intenciones que se persiguen (Rojas y Aguirre, 2015).

Luego de valorar las dos alternativas vinculadas al currículo enfocadas a la formación investigativa en la educación superior, se sostiene que ambas presentan dificultades; la primera por su aislamiento del currículo y la segunda por la escasa comunicación entre los actores curriculares (profesores y estudiantes) y su escaso conocimiento de este tipo de experiencia. A pesar de las críticas y diferencias, estas alternativas no son excluyentes, ambas pueden articularse en la práctica para potenciar la formación investigativa. Si bien es cierto, que la investigación es condición inherente a los procesos de formación profesional, para su ejercicio es necesario que los estudiantes conozcan los aspectos epistémicos, ontológicos, metodológicos y éticos de la investigación científica (Rojas y Aguirre, 2015).

Finalmente, están las estrategias de formación investigativa orientadas por un carácter extracurricular, las que se ubican en los procesos de formación para la investigación; estas surgen como lineamientos de la política de investigación que las instituciones de educación superior implementan. Entre las estrategias que se destacan están los semilleros de investigación, el trabajo de grado, los proyectos de extensión a la comunidad, y programas como jóvenes investigadores que han tenido impacto positivo en la formación investigativa en la educación superior.

Luego de revisar las estrategias para la formación de las habilidades investigativas aplicadas en la educación superior, se valora por parte de esta investigadora que todas aportan al objetivo de formación. Sin embargo, dada la naturaleza, objeto, campo de estudio de las carreras y del nivel que se trate, estas deben contextualizarse a partir de las realidades educativas de los agentes principales (profesores y estudiantes) y fundamentarse en una didáctica práctica que enseñe a investigar investigando.

1.3. Las habilidades investigativas en la educación superior. Definición y tipologías

1.3.1. Aproximación teórica al concepto de habilidad investigativa

Antes de entrar a conocer el concepto de habilidad o habilidades investigativas, sin ser este el objetivo de este sub-epígrafe, es necesario precisar el concepto de habilidad, mismo que ha sido tratado por diferentes autores, y estudiado desde distintas perspectivas y campos del conocimiento como la psicología y la pedagogía.

El concepto de habilidad se emplea con mucha frecuencia en la literatura psicológica y pedagógica actual, sin embargo, para otras disciplinas su estudio continúa siendo una dificultad en cuanto a su abordaje teórico y práctico. Para autores como Lanuez y Pérez (2005), el concepto de habilidad no se reduce a una categoría de una ciencia en particular, más bien, la definen como una categoría de las disciplinas pedagógica y psicológica. En tanto, la psicología la estudia como un fenómeno psicológico, sus características, regularidades, formación y desarrollo; la pedagogía la utiliza como elemento a considerar para la formación integral de personalidades, aportando vías, métodos y procedimientos para hacer más efectivo el proceso de su formación en las personas.

En lo esencial, la habilidad es considerada como una categoría psicológica y pedagógica muy compleja y amplia, definida como “una formación psicológica ejecutora particular que permite al hombre utilizar creadoramente los conocimientos y los hábitos adquiridos para brindar una solución exitosa a determinadas tareas teóricas o prácticas con un fin conscientemente determinado” (Lanuez y Pérez, 2005, p. 4).

De igual manera los autores Herrera y Horta (2016) entienden el concepto de las habilidades a partir de la integralidad de las dos disciplinas, sin embargo, las delimitan al campo educativo, definiéndolas como “ el conjunto de acciones lógicas, conscientes y estructuradas que deben desarrollar estudiantes y profesionales, para acceder al conocimiento científico existente y continuar contribuyendo al fortalecimiento de este conocimiento, que les permita la solución de problemas profesionales” (p. 7).

De manera similar, Pons (2009), citado en Casanova et ál. (2019), utiliza el concepto de habilidad como sinónimo de saber hacer. La habilidad es entendida como “una forma de desarrollar la actividad, lo que implica un dominio de las acciones. La habilidad implica dominar las acciones a ejecutar para realizar actividades científicas relacionadas con su práctica profesional” (p. 83).

En resumen, se puede decir que el concepto de habilidad ha sido abordado y trabajado por muchos investigadores en diferentes latitudes, de ahí que algunos autores lo definen como un concepto puramente pedagógico, otros como un concepto más psicológico. La autora de esta investigación luego de revisar las diferentes perspectivas teóricas sobre el concepto de habilidad asume el posicionamiento teórico de los investigadores cubanos Lanuez y Pérez (2005), debido a su nivel de operatividad y de asimilación a la realidad que se estudiará y por incorporar en su definición los dos componentes: psicológico y pedagógico.

Después de analizar y asumir una posición teórica respecto al concepto de habilidad, se retoma el concepto de habilidades investigativas, núcleo central para esta investigación, del cual se puede decir que, si bien es cierto diversos autores han trabajado el tema, no todos ofrecen una definición fundamentada de estas. La manera de denominarlas cambia según los contextos y campos de acción donde se realicen las investigaciones, encontrándose varias acepciones.

Entre los aportes más significativos para comprender el concepto de habilidades investigativas están los proporcionados por las investigadoras Martínez y Márquez (2014a y 2014b), quienes realizan un importante estado del arte acerca de diferentes acepciones; agrupando los conceptos en tres categorías: Habilidades investigativas, habilidad de investigación y habilidades científico-investigativas. Independientemente de cómo se les nombre a estas habilidades, constituyen un eje importante en la formación de los profesionales de la educación superior. Para esta investigación se asume como principal constructo el concepto de habilidades investigativas.

En efecto, el concepto de habilidades investigativas ha sido estudiado por diferentes autores latinoamericanos, quienes lo han asumido como su principal constructo para estudiar la formación investigativa en la educación superior. En este

campo destacan los estudios y aportes teóricos de autores como: Chirino (2002), Moreno et ál. (2003), Restrepo (2003, 2007), Lanuez y Pérez (2005), Moreno (2005), Machado et ál. (2008), Machado y Montes de Oca (2009a y 2009b), Montes de Oca y Machado (2009), García (2010), Martínez y Márquez (2014a y 2014b), Rojas y Aguirre (2015), Pereda (2015), López de Parra et ál. (2017) y Casanova et ál. (2019)

De los estudios citados en el párrafo anterior, se extraen las definiciones que, a juicio de esta investigadora, dan cuenta del contenido teórico de ellas; además por considerarlas generalizadoras de lo estudiado hasta el momento, y que aportan a la comprensión del concepto de habilidades investigativas desde una perspectiva general, pero al mismo tiempo particular al pregrado:

- Dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas (Chirino, 2005, p.13).
- Conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad (Moreno, 2005, p. 527).
- Dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia. Es decir, están referidas a la acción o acciones que realiza el estudiante, para solucionar la tarea docente investigativa sobre bases científicas (Machado et ál., 2008, p.164).
- Se refiere a las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados producto del proceso de solución de problemas científicos. Se trata de un conjunto de habilidades que por su grado

de generalización le permiten al docente desplegar su potencial de desarrollo científico (García, 2010, p. 50).

- Sistema de acciones y operaciones pertinentes a los procesos de focalización, fundamentación, proyección, ejecución, evaluación-inferencia, y presentación-defensa de resultados de la interacción con el objeto de investigación” (Pereda, 2015, p. 37).

- Las habilidades investigativas representan el dominio del contenido de la formación para la investigación (sistema de conocimientos, habilidades y valores), permitiendo así, la asimilación consciente del método científico y el desarrollo gradual de modos de actuación, en la solución de problemas teórico-prácticos de los ámbitos académico, laboral y el propiamente investigativo (Martínez y Márquez, 2014a, p. 358).

- Las habilidades investigativas se convierten en un instrumento que el estudiante utiliza para que tenga un mejor desempeño, no solo en el campo de la investigación sino de manera general en su formación, llevándolo hacia la obtención de una cultura investigativa (Casanova et ál., 2020, p. 84).

Todas las definiciones anteriores incorporan como elemento sustancial del concepto de habilidades investigativas el “saber hacer”, que le permite a los estudiantes y futuros profesionales realizar investigaciones asociadas a su campo laboral o profesional, dando solución a necesidades individuales o sociales a partir del método científico.

Finalmente, luego de revisar las diferentes definiciones relacionadas con el concepto de habilidades investigativas, se asume como fundamento teórico para la comprensión conceptual en esta investigación, la elaborada por los investigadores Machado et ál. (2008), por considerarla de amplia aplicación para las diferentes carreras que se imparten en el pregrado; y porque se rescata la relación con el concepto de habilidad asumido para esta investigación.

1.3.2. Tipologías de las habilidades investigativas

A partir del análisis del estado del arte de las habilidades investigativas se retoma un estudio realizado por las investigadoras cubanas Martínez y Márquez

(2014a y 2014b), quienes trabajan las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. De acuerdo con estas investigadoras, en el pregrado, se han identificado cinco perfiles generales o tipologías de las habilidades investigativas. La primera es la construida por López (2001), que clasifica las habilidades investigativas en: habilidades básicas de investigación, habilidades propias de la ciencia particular y habilidades propias de la metodología de la investigación. Las habilidades básicas de investigación se refieren a las relaciones multidisciplinares que se establecen en el currículo, y están representadas por habilidades como: “analizar, sintetizar, comparar, abstraer, generalizar, observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problemas” (López, 2001, p. 33).

Por su parte, las habilidades propias de la ciencia particular se refieren a las relaciones interdisciplinares del currículo. Están representadas en “aquellas habilidades que tomando en consideración las bases del método científico y con un carácter interdisciplinar, deben desarrollar las diferentes áreas del conocimiento” (López, 2001, p. 33). Por último, las habilidades propias de la metodología de la investigación pedagógica poseen una mirada transdisciplinar, “siendo aquellas habilidades de carácter general que se corresponden con el conocimiento de los paradigmas, enfoques y epistemología de la investigación, así como el estudio, descripción y justificación de los métodos de investigación” (López, 2001, p. 34).

Una segunda clasificación de las habilidades investigativas es la que realiza la investigadora cubana Chirino (2002), quien las clasifica como habilidades para problematizar, teorizar y comprobar la realidad objetiva. La habilidad “problematización” se asocia a la realidad educativa, entendida como “percepción de contradicciones esenciales en el contexto de actuación profesional pedagógica, mediante la comparación de la realidad educativa con los conocimientos científicos y valores ético- profesionales que tiene el sujeto, lo que conduce a la identificación de problemas profesionales pedagógicos” (Chirino, 2002, p. 93).

Por su parte la habilidad “teorizar la realidad educativa” representa “la búsqueda, aplicación y socialización de los conocimientos científicos esenciales para

interpretar y explicar la realidad educativa, así como asumir posiciones personales científicas y éticas que le permitan proyectarla de forma enriquecida” (Chirino, 2002, p. 94). La habilidad investigativa “comprobar la realidad educativa” se asocia con la “verificación permanente del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas educativas que constituyen alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad educativa, lo que permite evaluar sus logros y dificultades desde posiciones científicas y éticas” (Chirino, 2002, p. 94).

Una tercera clasificación la realizan los investigadores Lanuez y Pérez (2005), clasificándolas como habilidades intelectuales y prácticas para el trabajo investigativo. Las primeras son aquellas habilidades que se pueden emplear en las distintas etapas de la investigación, por ejemplo: sintetizar, analizar multilateralmente, defender ideas científicas, criticar, partir de presupuestos objetivos, fundamentar, modelar, valorar, comparar y otras. En cambio, las habilidades prácticas para el trabajo investigativo son aquellas que van enfocadas a la solución de problemas metodológicos prácticos y propios del proceso investigativo. Entre ellas están: identificar situaciones problemáticas, diseñar cuestionarios, guías de observación y de entrevistas, seleccionar métodos de investigación e instrumentos, realizar diagnósticos de investigaciones, formular problemas científicos y el resto de los elementos del diseño de la investigación, búsqueda y procesamiento de información, defender proyectos de investigación, escribir artículos científicos, tesis y tesinas, entre otras (pp. 5-6).

Una cuarta clasificación de habilidades es construida por la investigadora mexicana y su equipo (Moreno, 2005), la que, desde la perspectiva de esta autora, es bastante completa por cuanto incluye habilidades que deben desarrollarse desde la educación media hasta la educación superior del posgrado. El perfil está constituido por siete núcleos de habilidades: las de percepción (I), instrumentales (II), de pensamiento (III) de construcción conceptual (IV) de construcción metodológica (V), de construcción social del conocimiento (VI) y metacognitivas (VII). El primer núcleo comprende las habilidades de percepción: sensibilidad a los fenómenos, intuición, amplitud de percepción y percepción selectiva. El segundo, considera las habilidades instrumentales: dominar formalmente el lenguaje: leer,

escribir, escuchar, hablar; dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación; saber observar y saber preguntar.

El tercer núcleo, está conformado por las habilidades de pensamiento: pensar críticamente, pensar lógicamente, pensar reflexivamente, pensar de manera autónoma y flexibilizar el pensamiento. El cuarto núcleo, comprende las habilidades de construcción conceptual: apropiar y reconstruir las ideas de otros, generar ideas, organizar lógicamente, exponer y defender ideas, problematizar, desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio y realizar síntesis conceptual creativa. El quinto, comprende habilidades de construcción metodológica: construir el método de investigación, hacer pertinente el método de construcción del conocimiento, construir observables, diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información, manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información.

El sexto núcleo, incluye habilidades de construcción social del conocimiento: trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción de conocimiento, socializar el conocimiento y comunicar, y el séptimo, considera las habilidades metacognitivas: objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento, autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento, auto cuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento, revalorar los acercamientos a un objeto de estudio y autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación. Con este último grupo se hace referencia a las habilidades metacognitivas que expresan metafóricamente “haber alcanzado la mayoría de edad intelectual, la forma en que el investigador puede autorregular los procesos y los productos que genera mientras produce conocimiento” (Moreno, 2005, p. 530).

Una quinta tipología, es construida por los investigadores Machado et ál. (2008), quienes establecen un conjunto de habilidades investigativas integradoras para la enseñanza del pregrado. Estas habilidades están integradas por las habilidades: 1) Modelar: observar la situación; precisar los fines de la acción; establecer dimensiones e indicadores esenciales para ejecutar la acción; anticipar acciones y

resultados. 2) Obtener: localizar; seleccionar; evaluar; organizar; recopilar la información. 3) Procesar: analizar; organizar, identificar ideas claves; reelaborar la información, comparar resultados. 4) Comunicar: analizar la información; seleccionar la variante de estilo comunicativo según el caso; organizar la información; elaborar la comunicación, y 5) Controlar: observar resultados; comparar fines y resultados; establecer conclusiones esenciales; retroalimentar sobre el proceso y los resultados de la acción.

Las clasificaciones descritas anteriormente conducen al entendimiento teórico de habilidades investigativas determinadas en el campo de la investigación científica. Sin embargo, cada una de ellas expresa una lógica en su organización que las caracteriza y las diferencia (Martínez y Márquez, 2014a). Por ejemplo, la primera clasificación organiza las habilidades desde las más generales hasta las más específicas y particulares, estableciendo una clara relación entre la formación profesional y las habilidades investigativas en el marco de las relaciones que se establecen entre las disciplinas y asignaturas de una carrera determinada. La segunda, pretende un acercamiento entre la lógica del método científico y la formación de los profesionales de la educación, por ello las habilidades de problematizar, teorizar y comprobar están asociadas a la realidad educativa.

La tercera, responde a un criterio más operativo que pretende diferenciar las habilidades intelectuales de las prácticas o técnicas. La cuarta clasificación responde a un perfil de habilidades investigativas que según el grupo de expertos que las presenta, debe ser el eje central de la formación investigativa. Esta propuesta se sustenta en la teoría constructivista, por cuanto se reconoce el rol activo de los estudiantes en la construcción individual y social del conocimiento. Finalmente, la quinta clasificación obedece a una concepción piramidal, donde la habilidad investigativa de mayor grado de integración es la habilidad de solucionar problemas profesionales.

Finalmente, en la revisión documental, se han encontrado autores que proponen habilidades básicas empleadas en la vida cotidiana de las personas, que al profesionalizarlas se convierten en habilidades investigativas. Sostienen que, para la recolección, selección, análisis y presentación de los datos, se pueden emplear

habilidades cotidianas como: leer, observar, elegir, preguntar, resumir, organizar, escribir y presentar (Blaxter et ál., 2000). Estas habilidades requieren de la profesionalización para emplearlas en la investigación científica, mismas que llevan a desarrollar otras habilidades o capacidades para el trabajo investigativo. Por ejemplo, con la lectura se desarrolla la habilidad de comprender lo que se está leyendo y relacionarlo con otras áreas.

A través de la habilidad de “escuchar permanente” se desarrollan habilidades para identificar las voces de distintas personas, sus actitudes y emociones su franqueza y honestidad. Lo que permite extraer información útil cuando se escucha y cómo relacionar esta información con la que se recibe de otras fuentes. En cuanto a la habilidad de “observar” al igual que la de escuchar constituye una reacción sensorial básica; a través de ella se aprende a identificar una amplia gama de señales visuales que indican comportamientos, actitudes y emociones. Por su parte, la habilidad de “elegir” desarrolla habilidades que luego serán útiles para seleccionar los temas de investigación, los métodos y los sujetos u objetos que formarán parte de la muestra.

La habilidad de “preguntar” permite poner en práctica las habilidades anteriores, es decir, cuando se lee, se escucha, se observa y se elige no se hace en abstracto, sino que se hace para abordar una determinada problemática, ante lo cual, se cuestiona implícitamente la información recibida a través de los sentidos y se coloca en marcos conceptuales aceptables evaluando críticamente su pertinencia y rechazando cuando se juzga. La habilidad de preguntar es de especial importancia cuando se usan fuentes documentales y la técnica del cuestionario.

Otra de las habilidades cotidianas es “resumir”, esta permite al investigador priorizar la información, es decir, no se le asigna el mismo valor a la información que se recibe, esto se hace desechando aquella información insignificante y sometiéndola a crítica. Lo que permite almacenar de forma resumida la información, misma que servirá para la organización de los datos. Por su parte la habilidad de “organizar” está estrechamente vinculada con la habilidad de resumir la información obtenida o recibida. Con la organización se relacionan los puntos clave de la

investigación y luego apartando los detalles o enfocando los hechos de mayor importancia les permite a los investigadores organizar el proyecto.

De igual manera, la habilidad de organizar está estrechamente vinculada con la de “escribir”, esta habilidad se refiere al trabajo o estilo requerido para escribir o redactar un informe de investigación. Por último, está la habilidad de “presentar”, que, a diferencia de la habilidad de escritura, se trata de una habilidad bastante general que abarca todas las formas de presentación, sean escritas o no. La presentación forma parte del proceso de analizar y argumentar y es una manera clave de influir en los receptores de la información.

El perfil de habilidades cotidianas sintetizado en los párrafos anteriores, desde la perspectiva de esta autora, constituyen el núcleo de las habilidades básicas y generales que todo profesional debe dominar; sin embargo, para desarrollar el proceso investigativo se requiere del dominio de otras habilidades, que han sido expuesta por otros autores citados en esta sección. Por tanto, se requiere reflexionar sobre qué habilidades se necesita formar en el pregrado, y cómo formarlas. Bajo este contexto la autora de esta investigación considera que las diferentes tipologías estudiadas proporcionan una base teórica-conceptual para elaborar un perfil de habilidades investigativas para el pregrado en general y para la carrera de Licenciatura en Sociología en particular.

En resumen, todas las clasificaciones descritas anteriormente constituyen un aporte teórico para comprender lo general y particular o esencial de las habilidades investigativas. Permiten ubicar las habilidades desde las más básicas, vinculadas con aspectos metodológicos de la actividad investigativa, hasta las de mayor abstracción, caracterizadas por un nivel de integración, vinculadas con procesos más complejos de la actividad científica, como la metacognición, la producción de conocimiento y la gestión del autoaprendizaje. Sin embargo, para desarrollar el diagnóstico en esta investigación, se asume la clasificación de Moreno (2005), por cuanto fue construida con la participación de expertos (formadores e investigadores) e indagación documental. De este perfil, se retoman los primeros cinco núcleos, por considerarlos que están mayormente vinculados con aspectos metodológicos de la actividad investigativa que se desarrolla en el pregrado.

Por último, cabe señalar, que sí bien es cierto, el proceso de construcción del perfil de habilidades construido por Moreno (2005), tuvo como foco principal de atención el nivel de postgrado; no son exclusivas para este nivel, por cuanto en palabras de la autora “el desarrollo de las habilidades mencionadas no tiene que esperar hasta el postgrado, sino que se trata de habilidades que pueden y necesitan empezar a desarrollarse desde la educación básica” (Moreno, 2005, p.13).

1.4. La formación de habilidades investigativas en el pregrado

En la literatura revisada se ha encontrado una variedad de estudios acerca de las habilidades investigativas, unos enfocados desde la formación y otros desde el desarrollo de estas. Algunos investigadores adoptan el término “desarrollo de habilidades investigativas” (López, 2001; Moreno, 2005; Martínez y Márquez, 2014a y 2014b; Fernández y Villavicencio, 2017). Otros investigadores las estudian desde la perspectiva del componente de la formación investigativa, aquí destacan los trabajos de Rojas y Aguirre (2014), Martínez y Márquez (2015) y López de Parra et ál. (2017-2018). Otros asumen el de “formación para la investigación” (Guerrero, 2007; Ríos, 2014; Martínez, 2015).

En efecto, en la literatura revisada, generalmente se hace uso indistintamente de los conceptos formación y desarrollo, por lo que es necesario examinar el concepto de formación como categoría de la ciencia pedagógica a fin de clarificar su uso y diferencia con el de formación.

1.4.1. El concepto de formación como categoría de las ciencias pedagógicas

El concepto de formación como se sabe tiene un carácter polisémico, atribuido en algunos casos al de educación; en otros al de instrucción, entrenamiento y capacitación. También, se le acompaña de adjetivos como: “formación continua, formación permanente, formación en ejercicio y de perfeccionamiento” (Moreno, 1997, p.39). Otros autores entienden la formación desde una base cultural y antropológica, concibiéndola como un proceso continuo de hacerse humano, no

restringido a un espacio institucional como la escuela o la universidad, sino como un proceso que se da en la vida cotidiana de manera permanente.

Una fuente documental importante para el análisis del concepto de formación desde una perspectiva pedagógica se encuentra en el Diccionario Latinoamericano de Educación (Bravo, 1990), de donde se extraen las siguientes definiciones:

- Es toda actividad que contribuye directamente a desarrollar en el hombre conocimientos, habilidades y actitudes.
- Conjunto de actividades encaminadas a la adquisición de conocimientos, prácticas y actitudes. Con un significado más técnico o práctico se usa como sinónimo de capacitación.
- Como un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, habilidades y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje, y conseguir la actuación adecuada en una actividad o campo de actuación.
- Es una parte o modo de la educación la cual está dirigida a desarrollar a una persona de manera íntegra , tanto en lo intelectual como en el desempeño de sus acciones, por medio de actividades educativas sistemáticas, con el uso de metodologías, técnicas etcétera, cómo son: la enseñanza y la instrucción vitales para asegurar que la persona aprenda, o sea, adquiera un cúmulo de conocimientos y saberes impartidos para que desarrolle capacidades habilidades y destrezas y pueda actuar eficientemente o tenga un comportamiento deseado.
- Como la disposición de la inteligencia para ejecutar, habitualmente, con eficacia sus actividades propias, es decir, la perfección en el modo de realización de los actos propios de operar específico.
- Es el proceso mediante el cual el hombre se transforma y desarrolla su personalidad tanto en los aspectos intelectuales como funcionales y ocupacionales, capaz de desenvolverse eficazmente, interviniendo en su medio de manera constructiva, tomar sesiones y proyectar una buena imagen, formando a nivel personal como social y cultural (p.1676).

Es evidente que la formación, en cuanto concepto de la disciplina pedagógica, tiene varias connotaciones, dándole muchos usos según el entender de quienes lo utilizan; es por eso por lo que las diferentes corrientes pedagógicas entienden la formación de manera diferente. Sin embargo, todas comparten tres rasgos importantes: primero que la formación implica necesariamente la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes, y conductas vinculadas al campo profesional. Dos, es concebida como un proceso que busca un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de las personas, y tres, la formación implica necesariamente la participación de los sujetos, es decir tiene un carácter social.

Cabe considerar, por otra parte, que el concepto de formación está estrechamente vinculado con el de desarrollo, que, por su cercanía, algunas veces son interpretados como similares y en otras como diferentes. Para comprender la relación y diferencia entre ambos conceptos se han revisado los trabajos de las investigadoras Martínez y Márquez (2014^a y 2014b) para quienes, los términos formación y desarrollo no son contradictorios y poseen significados diferentes. El primero, expresa la dirección del desarrollo, mientras que el segundo es un proceso de auto movimiento desde lo simple a lo complejo.

Otros autores como López et ál. (2002), consideran que ambos conceptos están interconectados; sucede que el concepto de formación se interpreta como categoría base del desarrollo y también como consecuencia de este. En algunos casos, la categoría de formación la refieren a la esfera afectiva, en otros casos le dan un mayor alcance incluyendo también en ella la esfera cognitiva. De acuerdo con estos autores la categoría de formación es entendida como “la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación” (p. 58).

Por otra parte, Tejeda (2000) considera que formación y desarrollo representan etapas de la adquisición de la habilidad; la primera es la etapa en que los estudiantes, bajo la dirección del maestro o profesor, reciben la orientación adecuada sobre la forma de proceder, es decir, adquieren de forma consciente los modos de actuar. Mientras que la segunda, es la etapa donde una vez adquiridos los modos de actuar, los estudiantes inician el proceso de ejercitación de la habilidad.

También, otros autores entienden la formación asociada a la etapa de la preparación profesional, ya sea individual o en grupo, por ello, la relacionan con el saber a partir de lo que se instruye y ejercita para obtener sus herramientas. Mientras que el desarrollo lo conciben como un proceso más largo de perfeccionamiento y crecimiento individual mediante la experiencia (Quevedo et ál., 2018).

La definición de estos términos permite aclarar y asumir una posición teórica sobre el concepto de “formación”, por considerar que este lleva inexorablemente al de desarrollo, es decir, para lograr el desarrollo de las habilidades hay que formarlas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. De ahí que los conceptos de formación y desarrollo están intrínsecamente articulados, formando una unidad dialéctica donde ambos se encuentran interconectados, e influenciados por factores socioeducativos tanto internos como externos del contexto educativo (Martínez y Márquez, 2014b).

En consonancia con el análisis de los conceptos de formación y desarrollo, se puede establecer que el concepto de formación ha sido mayormente utilizado por los autores e investigadores para abordar el tema de las habilidades investigativas, por ello en esta investigación se asume el término de formación para estudiar las habilidades investigativas en el pregrado, particularmente en la carrera de Licenciatura en Sociología.

Por último, es conveniente anotar, que sí bien es cierto, se asume la categoría de formación, no se debe excluir del análisis que ambos conceptos: “formación y desarrollo de habilidades investigativas” son etapas dialécticamente relacionadas, donde la primera representa la orientación adecuada sobre los modos de actuación y la segunda implica la ejercitación de estos modos de actuación (Martínez y Márquez (2014b).

Para fines de este estudio, y a criterio de esta investigadora, el concepto de formación de habilidades investigativas es asumido como un proceso en el que se despliegan actividades prácticas y teóricas para la adquisición de conocimientos y habilidades vinculadas con el quehacer investigativo de los estudiantes del pregrado.

1.4.2. El proceso de formación de habilidades investigativas en el pregrado

Frecuentemente, en los espacios académicos y científicos, se hace referencia a la necesidad no sólo de aprehender y asimilar conocimientos, sino al mismo tiempo, desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes asumir una actitud responsable en la solución científica de los problemas que surgen en diversas esferas de su práctica profesional (Machado et ál., 2008). Para tal efecto, los docentes de la educación superior “deben equilibrar la enseñanza de los contenidos con el enseñar a hacer, a ser y aprender para solucionar problemas” (García, 2010, p. 33).

En correspondencia con lo planteado en el párrafo anterior, los investigadores Machado et ál. (2008), sostienen que una de las vías que permite integrar el conocimiento a la vez que sirve como sustento de autoaprendizaje, es precisamente el desarrollo de habilidades investigativas, “no solo porque ellas facilitan la solución de las más diversas contradicciones que surgen en el ámbito laboral y científico, sino, porque permiten actualizar sistemáticamente los conocimientos, lo cual es un indicador de competitividad en la época moderna” (p.157).

Para los investigadores Machado y Montes de Oca (2009b), la formación y desarrollo de las habilidades investigativas es “un proceso largo y complejo que compete a cada disciplina, asignatura o componente de la carrera con una visión inter, multi y transdisciplinaria” (p. 22). Estos investigadores fundamentan la necesidad de incorporar “las habilidades investigativas como habilidades profesionales inherentes a todas las disciplinas, asignaturas y componentes del currículo de las carreras que se cursan en la educación superior y como condición necesaria e imprescindible para el desarrollo de estas últimas” (p. 22).

Con respecto al abordaje del proceso de formación de las habilidades investigativas en la educación superior, son varios los estudiosos que dirigen su interés por este tema, entre ellos están: Barrera (2003), Chirino (2002, 2005), Lanuez y Pérez (2005), Machado (2005), Tabares (2005), Machado et ál. (2008), Herrera et ál. (2012); Carrillo y Carnero (2013), Martínez y Márquez, (2014a y 2014b).

En estos estudios se identifican diversas propuestas enfocadas a la formación y desarrollo de las habilidades investigativas; utilizando diferentes estrategias y alternativas pedagógicas para articular la formación investigativa con el currículo. De acuerdo con Chirino (2005), la formación de la habilidad investigativa no puede verse desvinculada de lo afectivo en el estudiante. De tal manera que cada asignatura del currículo puede tributar a su formación, creando situaciones de enseñanza aprendizaje que estimulen al estudiante para ejecutar la acción propuesta y a ejercitarla para que se forme como habilidad. Propone, diferentes alternativas para formarlas mediante la tarea docente, tanto académica como laboral y de auto preparación, los talleres de trabajo de diploma y de la práctica educativa; así como, la asesoría a los trabajos científicos, que se complementan durante el proceso formativo profesional.

Para Machado (2005), la formación de la habilidad investigativa implica “el dominio de la acción que se despliega ante una situación problemática asumida y fundamentada por el sujeto investigador, que provoca un proceso de pensamiento y acción por fases tendiente a la solución de un problema” (p. 171). Según este autor para que esta habilidad se forme, es necesario el dominio de la acción al emplearla en la solución de problemas, de manera organizada mediante tareas investigativas.

Por su parte, para los investigadores Machado et ál. (2008) la formación de habilidades investigativas permite introducir al estudiante en el conocimiento de la ciencia no como una exposición discursiva de contenidos, ni como la enseñanza basada en métodos memorísticos o de asimilación mecánica de un conocimiento; sino como un proceso intelectual dinámico, mostrando los factores involucrados en la experiencia ya existente y proporcionando las herramientas con las que esa experiencia puede adquirirse de manera mucho más efectiva y menos compleja.

Para Herrera et ál. (2012), una manera de lograr la formación de las habilidades investigativas en los estudiantes es a través de la formación de potencialidades reflexivas y creativas, que sean capaces de aplicar en su actividad profesional cambios fundamentados científicamente, es decir, lograr en ellos una formación científica investigativa acorde a las exigencias y necesidades de la sociedad. En

este sentido, sostienen que la formación de la habilidad investigativa se expresa a través de la ejecución de las tareas investigativas, es decir plantearle al estudiante “la necesidad de descubrir cómo llegar a la solución de un determinado problema propio de la ciencia relacionado con la profesión, siempre que estas tareas se susciten en su desempeño académico, laboral e investigativo en relación con la vida y la sociedad en general” (p. 34). Estos autores plantean que las tareas investigativas son una vía para la formación de la habilidad investigativa en los estudiantes; sin embargo, para lograrlo es necesario que los profesores planifiquen previamente este tipo de tareas contextualizadas a la profesión, combinando acciones y operaciones, ya que es en la tarea donde se concretan las acciones y operaciones a realizar por los estudiantes.

Por su parte Carrillo y Carnero (2013), consideran que una alternativa eficaz para la formación de las habilidades investigativas sería a través del desarrollo de trabajos de investigación en los cursos del pregrado, junto con asesoría de los docentes, y con la meta de publicarlos. Hay, sin embargo, una dificultad, esta es la falta de apoyo docente, ya sea porque no tienen el tiempo para acompañarlos, o porque no poseen la formación investigativa para asesorarlo. Esto refleja la importancia del apoyo del profesor en la formación y desarrollo de la investigación, al utilizar no solo el trabajo de titulación, sino también otros espacios para formar las habilidades.

Finalmente, sobre la base de los autores consultados, se valoran los aportes acerca de la formación de las habilidades investigativas en el pregrado, los que son compartidos y asumidos por esta investigadora:

1. La formación de las habilidades investigativas en el pregrado es un proceso gradual y complejo.
2. La formación de las habilidades investigativas es producto del proceso de socialización a través del cual los estudiantes internalizan los modos de actuar, para luego ejercitarlos.

3. Las habilidades investigativas se forman en la actividad y la comunicación, resultado de la interacción permanente entre las intersubjetividades que se desarrollan en el proceso educativo.
4. La formación de las habilidades investigativas supone una utilización creativa de los conocimientos para brindar soluciones a determinadas tareas, ya sea del nivel teórico como empírico.
5. Para la formación de las habilidades investigativas debe considerarse el contexto institucional y las características de los estudiantes. Por tanto, toda estrategia enfocada a la formación de habilidades investigativas debe partir del reconocimiento del contexto en el que se inserten los estudiantes.
6. La formación de habilidades investigativas en el pregrado supone un compromiso institucional a través de políticas claras y líneas de investigación en donde se conjuguen los intereses institucionales con los curriculares; así como de los profesores y estudiantes.

1.5. La Sociología como disciplina de las ciencias sociales

Las ciencias sociales (CC.SS.), llamadas también “ciencias del espíritu”, “ciencias morales”, o “ciencias humanas”, son producto del paradigma de la modernidad, tienen como objeto de estudio el mundo social, diferenciado del mundo natural por su carácter simbólico, lingüístico, valorativo e histórico. En su nacimiento y posterior desarrollo durante el siglo XX, estuvieron dominadas por la concepción naturalista empirista y positivista de las ciencias. Es a partir de la década de los 60 que entra en crisis dicha concepción y aparece en oposición a esa visión ortodoxa positivista, un nuevo escenario teórico plural posempirista o posnaturalista, conformado por autores provenientes de diversas tradiciones de pensamiento, desde Thomas S. Kuhn, pasando por Imre Lakatos, Paul Feyerabend, hasta Hans-Georg Gadamer y Jürgen Habermas (Palma y Pardo, 2012). Entre estas dos visiones se establece un debate acerca del estatus epistemológico, su objeto de estudio y el método de las ciencias sociales, debate que ha producido nuevos enfoques metodológicos y epistemológicos para abordar la realidad socio humana.

La sociología como parte de las ciencias sociales, es una ciencia moderna, que ha sido institucionalizada como disciplina de enseñanza universitaria desde el siglo XIX. Estudia la vida social humana, de sus grupos y sociedades, posee como objeto de estudio el comportamiento de los seres sociales. Dado el carácter complicado y polifacético de este comportamiento humano, existen diversas perspectivas teóricas para cubrir la variedad de su objeto de estudio. De ahí que la diversidad del pensamiento teórico sociológico proporciona una variada fuente de ideas que pueden servir para inspirar y guiar las investigaciones sociales y estimular la capacidad imaginativa, esencial para realizar el trabajo sociológico.

En cuanto al ámbito de la sociología, este se considera extremadamente amplio, ya que va desde el análisis de “los encuentros efímeros entre individuos en la calle hasta la investigación de las relaciones internacionales y las formas globales de terrorismo” (Giddens, 2014, p. 25); es decir, estudia una amplia gama de temas relacionados con la naturaleza de la interacción social y de las sociedades humanas en general. Sus principales niveles de análisis de la realidad social son: el macroobjetivo, el micro-objetivo, el micro-subjetivo y el macro-subjetivo (Trovero, 2013).

La sociología es, por tanto, una ciencia social cuyo interés específico es por excelencia, el estudio de las relaciones sociales, tanto a nivel macro como a nivel micro. Se pueden estudiar desde grupos pequeños de seres humanos hasta sociedades completas; lo importante es enfocar el análisis desde una perspectiva crítica que permita, no solo comprender la dinámica colectiva, sino también pensar propuestas para transformar la realidad social.

En correspondencia con el objeto de estudio de la sociología, el objeto de trabajo para la profesión del sociólogo es la sociedad, sus componentes, su naturaleza, organización, estructura, dinámica y funcionamiento. De ahí que, la sociología como parte de las ciencias sociales, posee como interés específico el estudio de las relaciones sociales, tanto a nivel macro como a nivel micro, por tanto, estudia desde grupos pequeños de seres humanos hasta sociedades complejas, desde lo cotidiano, los grupos y los actores hasta las grandes estructuras sociales. De manera que, a estos profesionales se les debe preparar para trabajar con grupos,

individuos e instituciones sociales en cualquier esfera de lo social, ya sea en lo territorial, comunitario, laboral, educacional, cultural, en la prevención y asistencia social, en lo económico, en la planificación, en la política entre otros aspectos.

Si bien es cierto, que de acuerdo con sus orígenes, la sociología puede definirse como “el estudio sistemático de las sociedades humanas con una atención especial, aunque no exclusiva, a las sociedades industrializadas modernas” (Giddens, 2014, p. 41); es decir, nace como empresa intelectual definida con el desarrollo de las sociedades modernas; esta disciplina tiene que renovarse en un mundo cada vez más interconectado y globalizado, donde los sociólogos deben ir adoptando progresivamente un punto de vista global del objeto de su estudio. Por ello, la preparación de la profesión del sociólogo constituye una necesidad creciente en los momentos actuales, en que los dinamismos y complejidad de los procesos sociales exige de un conocimiento científico dirigido a orientar las transformaciones de la sociedad inserta en un escenario globalizado y de hegemonía del capital financiero.

Por su parte, la sociología es una disciplina con importantes implicaciones prácticas en la sociedad, puede contribuir desde la crítica social, hasta promover reformas sociales de diferentes maneras. En virtud de ello, la investigación sociológica proporciona una ayuda práctica a la hora de evaluar los resultados de las políticas públicas, las iniciativas políticas, un programa de reformas entre otros. Por ello Giddens, (2014) sostiene que “los grupos con una mayor conciencia social pueden aprovechar las investigaciones sociológicas para utilizar la información generada en ellas como respuesta efectiva a los programas públicos o para impulsar otro tipo de iniciativas, como reformas sociales” (p. 42).

En una sociedad global, caracterizada por la información, es una exigencia mayor la formación científica en todos sus campos de conocimiento. Para el caso de lo social, es urgente la necesidad del estudio científico de los problemas sociales, siendo la sociología una de las disciplinas llamadas a realizarlo. Bajo este contexto el Sociólogo juega un rol fundamental para dirigir y promover el estudio de lo social y con ello las transformaciones en ese campo.

En opinión de esta investigadora, la formación del sociólogo debería ser un esfuerzo académico de las universidades salvadoreñas, dado su papel fundamental

en las transformaciones sociales; sin embargo, no ha recibido la importancia y el valor que posee, por cuanto la carrera solo se imparte en la Universidad de El Salvador (única universidad pública del país), lo que demuestra el poco interés por potenciar carreras humanísticas, que aporten al análisis, comprensión y transformación de la sociedad. De la misma manera, no se ha comprendido la importancia que posee la sociología como disciplina que puede aportar a otras carreras de las ciencias sociales, como el derecho, periodismo, educación, económicas, empresariales y del área de la salud como medicina, por mencionar algunas.

1.6. La Formación del sociólogo: Consideraciones para su proceso de enseñanza-aprendizaje

La sociología como ciencia social se encuentra en una disyuntiva; por una parte, lograr y mantener su rigor científico, y por otra, cumplir con el compromiso social, es decir, dar cuenta de lo que ocurre en la sociedad, hacer investigaciones pertinentes, orientadas a comprender y transformar la realidad institucional, política, cultural y social. Para tal efecto, el sociólogo está comprometido a investigar nudos críticos como: las desigualdades sociales, principalmente, las provocadas por el género; los procesos de inestabilidad política, de movilización social y de movilidad humana (migración); la problemática ambiental; las formas de violencia social entre otros.

Atendiendo al objeto de trabajo del Sociólogo, y ante la necesidad de contribuir y dar respuesta a los diferentes problemas de la realidad social salvadoreña, emanados tanto de las instancias de gobierno como de la sociedad civil, se demanda de estos profesionales las habilidades para realizar investigaciones sociales que contribuyan a la toma de decisiones por parte de los organismos interesados. Bajo esta perspectiva, se espera que estos profesionales contribuyan a mejorar el funcionamiento de las instituciones e instancias gubernamentales, así también, apoyar diferentes actores sociales comunitarios, organizaciones no gubernamentales (ONG), empresas, colectivos de trabajadores, de mujeres, y organizaciones sociales en general.

Desde la perspectiva de la formación, recae en los procesos de enseñanza aprendizaje de esta carrera asumir la formación investigativa como parte del proceso de formación académica. Autores como Chirino (2002); Moreno (2005); Machado et ál. (2008) y Aldas (2017), revelan en sus estudios la importancia que tiene el proceso investigativo en la formación del estudiante universitario. Para la carrera de Sociología, la formación investigativa implica aprendizajes en el campo de los conocimientos y las habilidades; siendo las habilidades investigativas el núcleo fundamental e integrador de dichos aprendizajes.

La efectividad de estos procesos formativos recae en las estrategias de enseñanza de la investigación; presupone superar los enfoques tradicionales de la enseñanza de la investigación en la educación superior, que enmarcan o reducen su campo de instrucción. Esta enseñanza se fundamenta esencialmente en el conocimiento de métodos de investigación, más que en aplicarlos en el abordaje o tratamiento de determinado problema social; por tanto, la enseñanza investigativa se reduce al aprendizaje de teorías sobre investigación, y menos en la práctica investigativa.

Esta reflexión implica revisar los procesos de formación en la UES, que se llevan a cabo en las diferentes carreras de pregrado, particularmente, la carrera de Licenciatura en Sociología, donde el componente investigativo es inherente a la naturaleza de la carrera, por lo que amerita revisar, valorar y develar las estrategias para la enseñanza y formación del componente investigativo vinculado al proceso enseñanza-aprendizaje a través del cual se organiza y conduce el proceso de apropiación activa de los conocimientos, habilidades, valores, sentimientos y otras cualidades por parte del estudiante, propiciando de esta manera su formación integral, así como la transformación de la realidad en que vive.

Atendiendo la naturaleza del proceso de formación de las habilidades investigativas y con base en la experiencia de los procesos formativos, esta investigadora considera que la formación del futuro sociólogo debe reorientarse bajo estrategias de enseñanza desarrolladoras y problémicas. Se deben revisar conceptos como “alumno” que, bajo una concepción bancaria y tradicional de la educación, se le considera pasivo, receptivo, acrítico que solo tiene como actividad

y propósito aprender lo que le enseña el profesor. Esta concepción hay que sustituirla por una pedagogía crítica, donde tanto profesor como alumnos se vuelvan investigadores de sus entornos y transformadores de sus escenarios. Deben incorporarse enfoques activos centrados en el estudio de problemas reales, con una fuerte actividad indagatoria que coloque a los estudiantes en una situación de aprendizaje que favorezca la investigación.

Otra estrategia para la enseñanza es combinar las actividades prácticas con las teóricas. Las clases expositivas son importantes para fundamentar los enfoques teórico-metodológicos; pero las clases prácticas o los talleres son los espacios donde el estudiante aplica los conocimientos teóricos. El profesor debe organizar un proceso enseñanza aprendizaje que genere y cree las condiciones para que los estudiantes se motiven, adquieran confianza y participen en las diversas actividades, tanto en las sesiones teóricas, prácticas y talleres. Para lograr esa motivación, los profesores deben involucrar e implicar a los estudiantes en sus procesos de formación como investigadores. Una forma de lograrlo es vincular al proceso de formación, problemáticas de estudio de interés de la vida cotidiana de los mismos.

Vinculada con la estrategia anterior, debe replantearse el rol del estudiante en el proceso formativo, quien debe asumir un papel activo, crítico, con una actitud propositiva en su proceso de formación. Lo que implica sustituir la concepción tradicional del modelo educativo, por un modelo donde el profesor sea capaz de generar un ambiente de respeto, donde se tolere el descenso en el grupo y los estudiantes puedan opinar, criticar y proponer actividades, estrategias y sistemas de evaluación de sus aprendizajes.

De igual manera debe replantearse el rol del profesor. Este tiene que motivar y crear las condiciones para la plena participación de sus estudiantes. Su rol debería ser de guía y dinamizador clave del proceso enseñanza aprendizaje, en el que debe enfatizar la relación teoría-práctica y fomentar la innovación pedagógica en la enseñanza de la investigación. La labor del profesor debería ser de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica, creando zonas de desarrollo próximo (ZDP), como andamiaje para la ayuda pedagógica del estudiante.

Vinculado al rol del estudiante y del profesor estaría el tipo de aprendizaje al que debe aspirarse en los estudiantes de la carrera. A este respecto, se sugiere que el profesor haga énfasis en el aprendizaje significativo, guiado y cooperativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2005). Este aprendizaje debe centrarse en actividades más que en los contenidos, por cuanto busca que los estudiantes se impliquen en su aprendizaje de manera activa, que desarrollen cierta autonomía, y promover el trabajo colaborativo sobre el individual (Silva, 2017). En ese caso, debe ofrecer a los estudiantes actividades que sean formativas, motivantes y, sobre todo, significativas para su aprendizaje; acompañado de un sistema de evaluación tanto sumativa como formativa. Al hablar de actividades, se está haciendo referencia a “diferentes acciones que los alumnos llevan a cabo en completa relación con los contenidos e informaciones que les han sido ofrecidos” (Cabero y Román, 2006, p. 25), mismas que pueden ser diseñadas para entornos presenciales o virtuales.

Al replantearse los roles del estudiante y del profesor, se espera una relación diferente a la que se establece bajo la concepción tradicional, donde se desarrolla una relación vertical entre profesor y estudiante. Esa práctica autoritaria que han apoyado científicos sociales como Max Weber, Emilio Durkheim, Skinner, entre otros, debe ser sustituida por una relación horizontal y por una práctica educativa liberadora. En un inicio el control del proceso de formación lo ejerce necesariamente el profesor; sin embargo, a medida que se avanza y el grupo asume poco a poco su responsabilidad, el poder del profesor va disminuyendo, de tal manera que en el proceso el profesor interviene cada vez menos, sin dejar de ser un guía amistoso y comprensivo.

Otra de las estrategias que se debe asumir para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje es realizar un diagnóstico inicial sobre las necesidades y potencialidades de los estudiantes. Esta actividad es necesaria para determinar el nivel de conocimientos y desarrollo de habilidades, lo que permitirá elaborar un conjunto de ayudas para activar la zona de desarrollo potencial proveyéndoles de recursos de orden metodológico, teórico y epistemológicos para la explotación de esas potencialidades, que les permitan hacer nuevos descubrimientos y desarrollar nuevas habilidades.

Finalmente, debe innovarse las estrategias de enseñanza de la investigación. Se debe enseñar a investigar bajo modelos prácticos, menos teóricos, centrados en la enseñanza de las prácticas, procesos, operaciones y mecanismos del quehacer científico. Para obtener mejores resultados en el proceso formativo de los estudiantes “se debe transitar de una enseñanza teórica, abstracta y general a una didáctica práctica basada en la capacitación y el entrenamiento en todas y cada una de las diferentes operaciones que suceden en el proceso investigativo” (Sánchez, 2014, p. 20).

Las estrategias descritas anteriormente, deben tenerse en cuenta en el proceso enseñanza aprendizaje para la formación de un profesional universitario del siglo XXI en general, y para la formación de los Sociólogos en particular. El proceso de formación implica no solamente la transmisión de conocimientos básicos de su carrera, sino también inculcarle una actitud comprometida con su aprendizaje, con capacidad para aprender de forma independiente y constante. De ahí que, el modelo de enseñanza ponga en el centro al estudiante y no al profesor, que priorice las actividades sobre los contenidos, que se combinen los métodos de enseñanza, pero que se apliquen con mayor énfasis los métodos problémicos sobre los expositivos.

En suma, la formación del profesional de la sociología debe concebirse bajo una didáctica desarrolladora que forme a los estudiantes en el conocimiento y comprensión de las principales corrientes de pensamiento sociológico, pero también en las habilidades y valores humanos, que les permita estudiar la realidad social a partir de una variedad de enfoques de las ciencias sociales desde lo teórico y lo práctico, capaces de analizar, comprender y explicar los fenómenos o problemas sociales críticamente. Así también, para diseñar, planificar y gestionar estrategias enfocadas a las soluciones de los problemas sociales concretos.

Conclusiones parciales del capítulo 1

Después de desarrollar los epígrafes de este capítulo, se concluye que el concepto de las habilidades investigativas es de amplia complejidad y alcance, el cual ha sido abordado desde diferentes contextos y perspectivas teóricas. Este ha sido y sigue siendo de gran interés para muchos investigadores de las diferentes

áreas y disciplinas del conocimiento. Del análisis de los autores consultados, se establecen coincidencias en cuanto que, estas habilidades están relacionadas con las etapas de la investigación científica y la construcción lógica del conocimiento, es decir, suponen la apropiación de procedimientos de las acciones generalizadoras del método científico.

Los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la formación en habilidades investigativas en el pregrado recorren diferentes acepciones. Sus principales definiciones están enfocadas a comprender que las habilidades investigativas son la vía a través de la cual se logra la formación investigativa en los estudiantes del pregrado. Sin embargo, esto no ocurre de manera mecánica, por cuanto los procesos de formación deben estar fundamentados en una enseñanza desarrolladora y problémica, donde se priorice el componente procesual sobre el formal, es decir darles mayor valor a los procesos y a la lógica investigativa, que al conocimiento enciclopédico contenido en los manuales de metodología de investigación. Bajo esta mirada están los aportes teóricos de Moreno (2005), Lanuez y Pérez (2005), Machado y Montes de Oca (2009) y Martínez y Márquez (2014a y 2014b).

La lógica de formación de habilidades investigativas se contrapone a la lógica de enseñanza de contenidos y pasos a seguir, organizada de manera mecánica enfocada en lo formal y no en lo procesual de la investigación, obviando el principio del materialismo dialéctico de que la realidad es dinámica, compleja y cambiante; de ahí que, los fenómenos sociales no pueden estudiarse con los mismos cánones de las ciencias naturales. En consecuencia, la formación de las habilidades investigativas se fundamenta y se sustenta en el principio educativo de “aprender a hacer” en correspondencia con las demandas educativas del siglo XXI, de formar profesionales competentes y capaces de ofrecer respuestas a los diversos y complejos problemas y necesidades sociales de los países de bajo desarrollo, como El Salvador.

CAPÍTULO 2: Diagnóstico del proceso de formación de habilidades investigativas en la carrera de Licenciatura en Sociología de la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador

El capítulo dos tiene como objetivo presentar un diagnóstico general que permita caracterizar la situación actual del proceso formativo en general y de la formación de las habilidades investigativas en particular en la carrera de Licenciatura en Sociología de la FMO-UES.

Para la recolección de la información que sustenta el diagnóstico se optó por un diseño multimétodo de recolección de datos que implica estrategias tanto cualitativas como cuantitativas. Esto con el fin de aplicar el principio de triangulación por complementariedad de las técnicas de recolección de datos empleadas (análisis documental y cuestionarios). El análisis de los resultados obtenidos en la fase del diagnóstico se realizó en dos etapas, primero, se realizó el análisis de los documentos curriculares de la carrera: plan de estudios y programas de las asignaturas que tributan a la formación investigativa. Segundo, se procesaron y analizaron los datos primarios obtenidos del grupo de profesores especialistas y de los estudiantes de la carrera.

El capítulo contiene cinco epígrafes, el primero da cuenta del análisis realizado al plan de estudio de la Licenciatura en Sociología. En él se presentan de manera descriptiva algunos elementos que permiten, de un lado, establecer el marco desde el cual leer los resultados obtenidos a partir de fuentes primarias (profesores y estudiantes), y por otro, comprender las apuestas que se realizan desde dicho documento para la formación investigativa de los futuros profesionales. El segundo epígrafe contiene el análisis de los resultados obtenidos de la revisión de los programas de las asignaturas que tributan a la formación de habilidades investigativas en la carrera. En el epígrafe tres se describen los resultados obtenidos de los profesores de la carrera en mención. El epígrafe cuatro contiene el análisis de los resultados obtenidos de los estudiantes, y por último el epígrafe cinco, contiene un sistema de habilidades investigativas construido desde el análisis de los documentos curriculares de la carrera y los resultados de las fuentes primarias.

2.1. Reseña histórica de la carrera de Sociología en la Universidad de El Salvador y en la Facultad Multidisciplinaria Oriental

La Sociología como carrera universitaria no se estudiaba en El Salvador antes de la década de los sesenta, es decir, no existía como carrera independiente, sino que se incluía como asignatura en el currículo de otras carreras que se impartían en las facultades de Jurisprudencia³, Humanidades y Economía. Tuvo que esperar alrededor de seis décadas, desde su introducción como asignatura universitaria, para alcanzar su estatus de carrera universitaria.

De acuerdo con Calderón (2006), la sociología salvadoreña pasa por varias etapas: la primera de 1906 a 1958, denominada “etapa de la Sociología de cátedra o Sociología de los abogados”. Segunda: de 1958 a 1964, llamado “período de la Sociología empírica o científica”; siendo uno de los más grandes representantes de ese periodo el Doctor Alejandro Dagoberto Marroquín, fundador de la escuela de Ciencias Sociales. Tercera etapa: de 1964 a 1969, llamada " Sociología Comprometida", también bajo el auspicio del Doctor Marroquín. Cuarta etapa: de 1969 a 1992, denominada "Sociología Crítica", y la quinta etapa de 1992 a 2006, nombrada como “la Sociología de búsqueda de Nuevas Identidades”(p. 36).

De manera similar, Castro (2020) establece las etapas por las que ha pasado la sociología salvadoreña en su evolución académica. A diferencia del autor anterior, el profesor Pablo Castro define tres grandes etapas:

- 1- ‘Sociología de los abogados’ -entre 1906 y finales de los ‘50-, que dejó un legado de investigaciones sobre la sociedad agroexportadora de café.
- 2- ‘La Sociología formadora de profesionales’ –en la segunda mitad del siglo XX- en el contexto de la sociedad agroindustrial. Etapa en la cual universitarios enfrentaron de forma ‘contestataria y militante’ la dictadura militar que llevó a la coyuntura de guerras, que apenas desapareció en los años ochenta.
- 3- ‘La Sociología renovada’ que enfrenta otros desafíos en los escenarios del

³ En 1906 se introdujo la sociología como cátedra en el plan de estudio de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la UES.

neoliberalismo del capital financiero y la cuarta revolución tecno-digital de la 'Sociedad red, digital y virtual' del siglo XXI (p.168).

Independientemente de la periodización que se adopte, la introducción y desarrollo de la sociología como disciplina estuvo vinculada a la necesidad de explicar los diferentes fenómenos y problemas sociales del país. Por ejemplo, las primeras preocupaciones de los futuros abogados, que fueron los primeros en estudiar esta rama del saber, estaban relacionadas con la necesidad de describir una concepción de sociedad; explicar sus fenómenos a través de un sistema categorial, propio de esta ciencia, que les permitiera estudiar temas como: nación, estado y su evolución histórica, familia, comunidad, territorio, población, vínculos jurídicos, el trabajo y las leyes, agrupaciones obreras y gremiales (Moreno, 1958).

De igual manera, la sociología se desarrolla vinculada a los procesos políticos, económicos y sociales del país. Por ejemplo, la sociología que se desarrolla en la década de los sesenta, denominada sociología académica o moderna, surgió circunscrita a la Reforma Universitaria de 1963 que se impulsó en la UES, misma que se desarrolló en el marco de un incipiente proyecto de industrialización capitalista (modelo agroindustrial), que vendría a sustituir el tradicional modelo agroexportador. Este nuevo modelo de desarrollo demandaba innovaciones en el sistema educativo (reformas) para formar la fuerza de trabajo e impulsar el proceso del desarrollo capitalista para la modernización de la sociedad salvadoreña (Castro y Palma, 2016).

Llama la atención que, para impulsar la sociología científica en la UES, las autoridades correspondientes gestionaron la llegada al departamento de Ciencia Sociales de profesores extranjeros, como Daniel Slutzky, Esther Alonso; ambos de la Universidad de Buenos Aires. Posteriormente se incorporaron otros sociólogos argentinos: Jacobo Waiselfiz, Inés Cortazo, Marta Petigiani y Héctor Pérez Brignoli; este último historiador argentino procedente de la Universidad La Sorbona-Francia. Otros profesores procedían de Estados Unidos, México y Chile. De Guatemala hicieron presencia el Dr. Edelberto Torres Rivas y Humberto Flores Alvarado. También, en los años 70 varios estudiantes salvadoreños fueron becarios en la Escuela Centroamericana de Sociología auspiciada por el CSUCA y la Universidad

de Costa Rica, quienes al retornar se incorporaron a desarrollar la sociología en el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la UES (Castro y Palma, 2016).

Por su parte, la sociología que se estudiaba en la década de los setenta fue una sociología “contestataria” a los gobiernos militares de la época, y “militante” del movimiento social revolucionario gestado en esa década. Como disciplina desafiaba la ideología conservadora del gobierno militar que intervino la UES en 1972. Sin duda, los fenómenos sociopolíticos producto de la crisis de los años 70 y 80 rebasaron los análisis sociológicos de las corrientes funcionalistas, asumiéndose las teorías y enfoques marxistas para explicar la problemática social de ese momento histórico. Esto produjo que la sociología académica viviera un proceso de transición en esos años (Castro y Palma, 2016).

La sociología "contestataria" y "militante" dio apertura a una mejor comprensión sociológica del contexto de la lucha social, acumulada desde el siglo XIX hasta culminar con la crisis estructural de la década de los setenta, que llevó a la guerra civil de 1980-1992. Indudablemente, estas coyunturas de lucha social estimularon el pensamiento sociológico-crítico de muchos estudiantes y egresados de la carrera de sociología, que en algunos casos llegaron a ofrendar sus vidas, como sucedió con los estudiantes: Laura Menéndez, Rafael Arce Zablah y Carlos Fonseca.

Finalmente, el nuevo escenario de posguerra obligó a la sociología a dar un giro significativo en su agenda de investigación de problemas sociales. Aquella sociología académica, radical y contestataria presente en las décadas de los años 70 y 80, se fue transformando de cara a los nuevos escenarios y contextos nacionales e internacionales producidos por el fin de la guerra fría y del mundo bipolar.

Actualmente, la preparación del profesional de la sociología constituye una necesidad creciente en el país; sobre todo en estos momentos en que el dinamismo y complejidad de los procesos sociales exige de un conocimiento científico sistematizado dirigido a las transformaciones que demanda la sociedad salvadoreña; inserta en un escenario globalizado y de hegemonía del capital financiero.

Con respecto a la creación de la carrera de la Licenciatura en sociología en la UES, como ya se mencionó, data de la década de los sesenta del siglo XX. Sin embargo, es necesario aclarar que, primero se creó la carrera de Licenciatura en Ciencias Sociales (plan 148 UV). Este plan de estudios estuvo vigente desde la fundación de la Escuela de Ciencias Sociales, hasta 1965, y con él, se formaron los primeros licenciados en ciencias sociales del país. Posteriormente, en 1965, durante el periodo rectoral del Doctor Fabio Castillo Figueroa, se crea la Licenciatura en Sociología (plan 160 UV). Este plan estuvo vigente hasta 1996, y con él se graduaron los primeros licenciados en Sociología del país. Con este plan se formaron las generaciones de sociólogos que vivieron el proceso de organización y movilización; que inició con la formación de organizaciones insurgentes y de masa que dirigieron las protestas sociales contra los gobiernos militares de los años sesenta y setenta, hasta el estallido y desarrollo de la guerra civil en los años ochenta.

Es en el contexto de los acuerdos de paz que surge la necesidad de reformar e innovar el plan de estudios de la carrera a fin de ajustarlo con los cambios sociales que demandaba la sociedad salvadoreña. Ese esfuerzo se materializó en el nuevo plan denominado “plan 208 UV.”, vigente desde 1996 a 2005. Con él se formaron las primeras generaciones de la posguerra en un contexto de globalización neoliberal. Posteriormente, y con el inicio del siglo XXI, surge la necesidad de reformar el plan de estudios para adaptarlo a las exigencias y desafíos de los nuevos entornos y contextos nacionales e internacionales. Fue así, como en el año 2005 se crea el plan de estudios de 178 UV (vigente hasta la fecha); con este plan se han formado las generaciones actuales y presentes del siglo XXI.

Con respecto a la creación de la carrera de Sociología en la Facultad Multidisciplinaria Oriental (antes denominado Centro Universitario de Oriente (CUO)⁴, es importante destacar que, esta se implementa tres décadas después de

⁴ En el marco de la reforma universitaria de 1963, impulsada en la rectoría del Doctor Fabio Castillo Figueroa, y teniendo como principio rector la “Universalización de la Educación Superior” se crean los Centros Universitarios de Occidente y Oriente. De manera que el 17 de junio de 1966, el Consejo Superior Universitario en sesión N° 304, emite el acuerdo de creación del Centro Universitario de Oriente (CUO), con sede en la Ciudad de San Miguel, como una extensión de la oferta académica de la Universidad de El Salvador en la zona oriental

creada en la sede central. La década de los noventa estuvo marcada por dos acontecimientos que hicieron posible la adopción de la carrera; por una parte, la transformación del Centro Universitario de Oriente, en Facultad Oriental ⁵, otorgándosele todas las atribuciones y deberes del resto de y por otra, la entrada en vigor de la Ley de Educación Superior, que obligó a las instituciones de este nivel a estandarizar los programas de estudios.

Bajo el contexto anterior, la Sección de Sociología de la FMO., gestiona ante las autoridades correspondientes la adopción del plan de estudios vigente (plan 160 UV) en la Escuela de Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades del campus central, para ser implementado en la Facultad como carrera no terminal. En un inicio únicamente se atendían los primeros tres años de la carrera, por lo que, los estudiantes se trasladaban a la sede central para finalizar los estudios. De forma progresiva se fue atendiendo la oferta académica, de tal manera que, a finales de la década en mención, se produce la primera generación de graduados de la carrera de FMO.

De acuerdo con las estadísticas obtenidas de la Administración Académica Local (Ciclo II-2021), actualmente la carrera de Licenciatura en Sociología cuenta con una matrícula global de 60 estudiantes activos: 34 del sexo femenino y 26 del sexo masculino; más ocho estudiantes en calidad de egresados; seis de ellos realizando el proceso de graduación.

Por su parte, la planta docente está conformada por diez profesores a tiempo completo; entre los que se encuentra un licenciado en Economía, y cuatro docentes contratados en tiempo parcial. La carrera se oferta bajo la modalidad presencial, sin embargo, debido a la pandemia por COVID-19, esta ha sido atendida desde el año 2020 bajo la modalidad virtual. De tal manera que, tanto profesores y estudiantes han tenido que adaptarse a estos nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje.

⁵ El 4 de junio de 1992, el Consejo Superior Universitario a solicitud de la Rectoría, aprueba mediante acuerdo No. 39-91-95-IX, la creación de las Facultades Multidisciplinarias, con todas las atribuciones y deberes del resto de Facultades. En el mismo acuerdo se establece que estas Facultades se organizarán y funcionarán en los mismos terrenos e instalaciones que en la actualidad ocupan los Centros Universitarios regionales de Occidente, Oriente y Paracentral; cesando en el mismo acto, el funcionamiento de estos últimos.

2.2. Análisis del plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Sociología de la Universidad de El Salvador

Para el análisis del plan de estudios se procedió, primero, a la selección de la ruta pertinente; por ello se consideró que lo adecuado era la construcción de una matriz que diera cuenta de los elementos constitutivos del plan de estudios (anexo 1), y que permitiera la caracterización de estos y su relación con la formación de habilidades investigativas. La construcción de este instrumento facilitó la identificación de características generales del plan; así como de aspectos específicos y esenciales: objetivos, organización del pensum, perfil ocupacional, malla curricular, metodología, evaluación y la relación de dichos elementos con la formación de habilidades investigativas del futuro sociólogo.

A partir del proceso de segmentación y codificación de textos propio del análisis cualitativo, se agrupó la información documental en 10 categorías principales: características generales, objetivos de la carrera, perfil profesional, proceso de graduación, fundamentación pedagógica, estrategia de formación para la investigación, áreas de formación, clasificación de las asignaturas del pensum, sistema de evaluación y metodología. El proceso de análisis fue de tipo cualitativo, ya que las categorías emergieron inductivamente a partir de la revisión de la información aportada en el plan de estudio de la carrera Licenciatura en Sociología.

A continuación, se realiza para cada uno de estos componentes una descripción breve, destacando los aspectos más significativos en relación con la formación de habilidades investigativas de los estudiantes durante su proceso de formación académica.

Categoría 1: Características generales. El pensum actual de la carrera se muestra en el anexo 2, y corresponde al plan de estudios aprobado el 11 de abril de 2005, por el Consejo Superior Universitario de la UES. Este plan representa una actualización del plan de estudios vigente desde el año de 1996, que contaba con 108 unidades valorativas (UV), y responde a la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Sociología. El plan tiene una duración de cinco años; organizados en 10 ciclos

académicos, con un total de 35 unidades de aprendizaje⁶ (asignaturas) y 178 U.V. Del total de asignaturas, siete corresponden al área de metodología, sumando un total de 30 unidades valorativas del total.

En cuanto a los requisitos institucionales vigentes, estos corresponden a los establecidos en la Ley de Educación Superior; regulados en el artículo 14 de dicha ley. También, se establecen requisitos de egreso; dentro de los cuales están: haber cumplido con las 178 UV., del plan; así también, cumplir con los requisitos de graduación, regulados en el Reglamento de la Gestión Académico-administrativa de la UES.

Categoría 2: Objetivos del plan de estudios. En cuanto a los objetivos de la carrera, el plan de estudios declara los siguientes:

Objetivos generales

- A. Formar profesionales éticamente críticos y técnicamente eficientes en las diferentes dimensiones de la realidad sociohistórica.
- B. Formar en la teoría y en la práctica al sociólogo a través del conocimiento científico de las distintas escuelas y tendencias del pensamiento sociológico.
- C. Formar profesionales capaces en investigación social para abordar la realidad y proponer alternativas de solución a los problemas socio políticos culturales e históricos.

Objetivos específicos:

- a. Orientar la participación de los estudiantes de sociología en todas aquellas acciones que la UES impulse interna y juntamente con instancias de la sociedad civil para plantear alternativas viables en El Salvador.
- b. Desarrollar con los estudiantes los conocimientos teóricos, metodológicos y éticos para que se desempeñen en su campo laboral.
- c. Estimular la producción del conocimiento científico social que aporte a la solución de la problemática universitaria y nacional.

⁶ En la UES, la Unidad de Aprendizaje es aplicable indistintamente para designar: materias, asignaturas, cursos, módulos, áreas integradas, cursos integrados, y en general a cualquier modalidad de aprendizaje legalmente aprobada.

d. Estimular la capacidad crítica y creativa de los estudiantes para desarrollar actitudes hacia el diálogo y el debate constructivo en su formación.

Los objetivos “B” y “b” colocan a la investigación como un contenido curricular sobre el cual el licenciado en Sociología debe tener conocimientos básicos; por ello, se centra en la existencia de cursos de investigación que proporcionan conceptos, métodos y técnicas requeridas para formular y ejecutar proyectos de investigación. Los objetivos “A”, “C”, “a”, “c” y “d”, atribuyen a la investigación el papel de resignificar la profesión del sociólogo, es decir, que la incursión en la investigación le otorgue rasgos de investigador; por ejemplo, una actitud de indagación crítica y un sentido a la transformación de la práctica de su realidad circundante.

Categoría 3: El proceso de grado. El Reglamento de la Gestión Académico – Administrativa de la UES establece que: podrán inscribir y desarrollar su proceso de graduación los estudiantes que cumplan los requisitos establecidos en los planes y programas de estudios vigentes en cada carrera. Para realizar el proceso de grado, la UES ofrece las siguientes modalidades: Un trabajo de investigación: se refiere al conjunto de actividades académicas que, con asesoría de un docente director, desarrollan los egresados de una carrera, en un área determinada de conocimiento o varias áreas afines, y culmina con la presentación, exposición y aprobación de un trabajo de investigación. La aprobación del proceso de graduación con una calificación mínima de 6.0, en una escala de uno a diez, es un requisito con el que se debe cumplir previamente a la obtención del respectivo grado y título académico. En mayo de 2020, mediante acuerdo No.033/2019-2021, la Asamblea General Universitaria de la UES, aprueba reformas al Reglamento de la Gestión Académico-Administrativo de la Universidad de El Salvador a fin de ampliar las posibilidades del trabajo de grado, debido al contexto de pandemia por COVID-19, aprobando nuevas modalidades para el trabajo de grado: pasantías de práctica profesional, pasantías de investigación y diplomados o cursos de especialización; manteniéndose siempre el trabajo de investigación.

Sin duda, el trabajo de investigación pone a prueba las capacidades y habilidades investigativas adquiridas por los estudiantes en su proceso de formación, a la vez que se convierte en un espacio para su desarrollo, ya que su énfasis está puesto en el ejercicio de la actividad investigativa, misma que concluye con la aprobación del trabajo de investigación. Con las pasantías se pretende establecer un balance entre la teoría y la práctica profesional, por lo que es necesario fortalecer el proceso de formación académica de los estudiantes, que les permita adquirir y desarrollar diferentes habilidades como las investigativas, estableciendo un puente entre la formación teórica con la práctica profesional a fin de formar sociólogos con las capacidades para afrontar el mundo laboral y social al que se van a enfrentar.

Categoría 4: Perfil profesional y ocupacional de la carrera del licenciado en Sociología. Las características del perfil a formar en el estudiante de la Licenciatura en Sociología develadas en el plan de estudio son: “responsable y disciplinado en el trabajo de investigación, poseer conocimientos generales sobre la problemática social, nacional e internacional, con hábitos de lectura, de análisis documental y operativo con inquietudes para explicar la problemática socioeconómica del país” (Plan de estudios, 2005, p. 7). A partir de estas características se espera que el nuevo profesional adquiera conciencia crítica hacia los fenómenos sociales que le permita aportar al cambio de la realidad nacional e internacional; tener capacidad para la investigación en sus teorías, métodos y técnicas en sus distintas modalidades; capacidad para proyectar su actividad en beneficio de la sociedad salvadoreña, especialmente a los sectores populares; poseer una formación actualizada de las diferentes tendencias sociológicas juntamente con otras disciplinas de las Ciencias Sociales; conocer y manejar adecuadamente los recursos tecnológicos para el procesamiento de datos empíricos y teóricos, y desempeñarse en las diferentes áreas de especialización que requiere la sociedad salvadoreña (Plan de estudios, 2005).

En el perfil profesional enunciado fue posible identificar al menos cuatro actividades para las que se espera que esté preparado el licenciado en Sociología: impartir docencia en áreas que le correspondan a la Sociología y Estudios Sociales;

dirigir y representar una unidad académica administrativa o de planificación; realizar investigaciones sobre las diferentes áreas sociopolíticas de la realidad nacional e internacional, y realizar consultorías en el área de la sociología y sobre planificación estratégica. De ahí que se puede desempeñar como docente, investigador, consultor, asesor, director, coordinador, funcionario entre otros cargos (Plan de estudios, 2005). Con respecto a los escenarios explícitos en los que se espera, se desempeñe el licenciado en Sociología, están conformados en su mayoría por instituciones formales: universidades, institutos de investigación, centros de estudios, seguidas del trabajo con cooperativas, organizaciones no gubernamentales, entidades decisoras de políticas (gobierno) y organismos nacionales e internacionales.

Se espera que el profesional en Sociología esté capacitado para desarrollar la investigación científica. Por tanto, su formación tiene que fundamentarse en un fuerte componente científico-investigativo que lo prepare para desempeñar las diferentes funciones en el campo laboral y profesional. Esa formación no será posible sin un componente práctico, donde los estudiantes puedan ejercitar y entrenarse en los conocimientos adquiridos, es decir, que puedan desarrollar las habilidades investigativas necesarias para lograr el perfil profesional que se aspira.

Categoría 5: Fundamentación pedagógica que sustenta el plan de estudios. El plan no declara de manera explícita los fundamentos pedagógicos que sustentan la formación del sociólogo. Únicamente hace referencia que “el aprendizaje ha de ser de actividad y creatividad, ya sea motriz o mental, y la interacción grupal puede constituirse en uno de los principales recursos de la participación activa” (plan de estudios, 2005, p. 20). En otro apartado plantea que la metodología del plan de estudios se fundamenta en “la pedagogía problematizadora de la realidad social”, pero no se declaran los fundamentos de esta pedagogía. Plantea, además, que lo importante no es la transmisión del conocimiento, sino desarrollar capacidades para encontrar propuestas y soluciones relacionadas con la compleja realidad del país. De estas propuestas se puede inferir una separación con métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, no se asume

una posición teórica clara que abrace principios didácticos de una pedagogía innovadora.

Con base en lo encontrado, se puede establecer que el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Sociología carece de una fundamentación teórica que establezca los principios pedagógicos y didácticos que deben regir la formación del profesional de la sociología en la UES.

Categoría 6: Áreas de formación en la carrera de Licenciatura en Sociología. El plan de estudios está organizado en cuatro áreas estratégicas de formación; ellas son: el área de planificación y desarrollo humano, de teoría social y económica, de metodología, y de historia e idiomas. El área de planificación y desarrollo humano proporciona al estudiante los conocimientos teórico-metodológicos sobre la planificación social y económica. Por su parte, el área de teoría social y económica proporciona los elementos teóricos fundamentales en la evolución del pensamiento social; así como el surgimiento y desarrollo de las teorías sociológicas y sus escuelas; de tal forma que les permita a los estudiantes, conocer las condiciones sociohistóricas en las cuales se hizo posible la sistematización del estudio de las actividades económicas y sociales, así como el conocimiento de técnicas cuantitativas básicas para el análisis objetivo de la realidad a fin de comprender la estrecha relación entre lo económico y lo social.

Con el área de metodología se pretende que el estudiante conozca los métodos y técnicas básicas de investigación científica, de los niveles cuantitativos y cualitativos, tanto desde la perspectiva teórica como de la práctica; utilizando los principios epistemológicos de la ciencia y las distintas perspectivas metodológicas que permitan recolectar y seleccionar datos e información para analizar y explicar los fenómenos sobre bases científicas. En esta área se ubican las asignaturas: Filosofía y Ética, Computación, Procesamiento y Análisis Cuantitativo, Metodología Operativa, Metodología Inductiva, Metodología Hipotética Deductiva y Metodología Lógica del Descubrimiento.

Por último, con el área de historia e idiomas se pretende proporcionar a los estudiantes de sociología los conocimientos teóricos-metodológicos para la comprensión de la importancia de la historia y la geografía en el análisis e

interpretación de los procesos sociales del pasado; su influencia en el presente y su proyección al futuro.

Categoría 7: Estrategias de formación para la investigación. Si bien es cierto que el plan de estudios no explicita cual será la estrategia para la formación investigativa; es a partir de su organización en áreas de formación, que se deduce que la estrategia de formación para la investigación se concentra en tres tipos de ejercicio de investigación: primero, la investigación curricular que se desarrolla en las asignaturas del área de metodología de investigación; la que está vinculada con proyectos particulares derivados de los intereses de los estudiantes. Segundo, la investigación que se desarrolla en diferentes asignaturas que no pertenecen al área de metodología, particularmente en las tipificadas como “talleres y seminarios” que centran su atención en la investigación social. Tercero, la investigación asociada a las modalidades del proceso de grado; particularmente la modalidad de trabajo de investigación y pasantía en investigación, a través de las cuales se refuerza la formación de habilidades investigativas.

No obstante que el plan de estudios no explicita la estrategia para la formación investigativa, sí proporciona algunos ámbitos para implicar a los futuros profesionales en los procesos de reflexión y de investigación social. Entre esos espacios están: las asignaturas de metodología de la investigación, los talleres, seminarios y el trabajo de grado; espacios que están institucionalizados en el plan de estudios.

Categoría 8: Clasificación de las asignaturas por tipo de acción académica. Para el desarrollo de la carrera el plan de estudios clasifica las asignaturas según el número de horas clases necesarias; esto es, como un proceso secuencial y gradual para desarrollarlas según los contenidos y metodología de enseñanza a aplicar. De ahí que el pensum de la carrera ha sido organizado a través de cursos, talleres y seminarios, siendo esta su mayor innovación con relación a los anteriores planes.

Los cursos se refieren a la realización de actividades más teóricas que prácticas, con mayor participación de los profesores. Tienen como propósito principal transmitir información que sirva de base para conocer enfoques, teorías, conceptos,

categorías, acontecimientos que fundamenten la teoría sociológica. Esto conduce a la comprensión del conocimiento y a destacar habilidades teóricas de participación del alumno en captar la realidad. Para el desarrollo de los cursos se proponen ejercicios ex-aulas para ampliar los conocimientos, y el desarrollo de laboratorios (actividades evaluadas en el aula) para conocer la asimilación de las temáticas. Todos los cursos tienen asignadas 4 U.V., que equivale a ochenta horas de clase durante el ciclo (Plan de estudios, 2005).

Con relación a los talleres, a diferencia de los cursos, estos incorporan el componente práctico. Se refieren a la modalidad en donde los estudiantes reciben orientación teórica del docente para realizar diferentes actividades prácticas, y construir productos finales de carácter investigativo. Metodológicamente, los talleres deben ser abordados de la siguiente manera: primero, el docente realiza una capacitación teórica sobre los contenidos de la acción académica y proporciona las instrucciones de procedimiento para el taller; segundo, los estudiantes se organizan en equipos para llevar a cabo el trabajo práctico. Finalmente, los estudiantes concluyen con la construcción de un producto final. En lo esencial el propósito de los talleres es eminentemente práctico. Todas las asignaturas incluidas bajo esta modalidad poseen seis unidades valorativas, equivalentes a ciento veinte horas de clase en el Ciclo académico (Plan de estudios, 2005)

En cuanto a los seminarios, estos se conciben como técnica de aprendizaje y de solución de problemas. Permiten una relación con los diferentes sectores de la sociedad quienes participan como ponentes en las actividades que se programan, con temáticas vinculadas con la realidad salvadoreña. En lo esencial, son los estudiantes los que asumen la mayor responsabilidad o protagonismo, siendo a la vez ponentes. Participan desde la planificación, ejecución, resultados y evaluación de las diferentes actividades programadas juntamente con el profesor; quien desempeña la función orientadora o facilitadora del proceso. Todas las asignaturas incluidas bajo esta modalidad poseen ocho unidades valorativas, equivalentes a ciento sesenta horas durante el ciclo académico. Con estos seminarios se pretende proyectar y vincular la carrera con la sociedad salvadoreña (Plan de estudios, 2005)

Categoría 9: Sistema de evaluación. De acuerdo con el plan de estudios de la carrera, la evaluación es considerada “como un proceso sistemático de comprobación del aprendizaje del estudiante en lo cualitativo y cuantitativo, desarrollada durante cada ciclo de formación, en donde docentes y alumnos compartirán responsablemente el proceso” (Plan de estudios, 2005, p.19). En consecuencia, se establecen diferentes formas de evaluación que deben ser aplicadas en correspondencia con el tipo de asignatura que se trate; ya sean cursos, talleres o seminarios. De este modo la evaluación es aplicable en pruebas objetivas, laboratorios, controles de lectura, investigaciones, montaje de talleres, foros, seminarios entre otros. Para efecto de asignación de valores cuantitativos en la evaluación se retoma el Reglamento de la Gestión Académico- Administrativa de la Universidad de El Salvador.

En teoría el sistema de evaluación declarado en el plan de estudios pretende superar la noción instrumentalista de la evaluación en la que interesa únicamente medir los resultados del proceso enseñanza -aprendizaje. Sin embargo, la investigadora valora que estas actividades evaluativas son insuficientes para que los estudiantes se motiven a adentrarse al campo de la investigación social y logren procesos cognitivos superiores. En efecto se requiere de otras actividades que se centren más en la formación cualitativa de los estudiantes, que les implique en sus aprendizajes y les despierte el interés por la investigación social.

Categoría 10: Metodología. El Plan de estudios propone que la metodología sea: “activa, participativa y por elaboración. El aprendizaje debe ser un proceso de elaboración de resultados personales mediante la acción y la aplicación” (Plan de estudios, 2005, p.19). Orienta a que el docente fomente la participación a través de actividades y preguntas, provocar la interacción, plantear problemas y dirigir la búsqueda de soluciones. Establece, que la participación del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje es elemental, “el alumno debe aprender haciendo, es decir participando y creando juntamente con la comunidad y sociedad” (Plan de estudio, 2005, p. 20).

El plan de estudios plantea que la estrategia metodológica asumida está orientada a “mejorar las relaciones y articulaciones entre los procesos de enseñanza

y actualización, a fin de alcanzar una cualificación del futuro profesional para que pueda insertarse en el campo laboral con las habilidades y destrezas adquiridas en su proceso de formación (Plan de estudios, 2005, p. 20). La investigadora opina que, de nuevo esta aspiración se ve debilitada, por cuanto, no existe en ninguna parte de este documento curricular un énfasis claro en formar habilidades práctico-investigativas que preparen al estudiante en ese campo.

En virtud de los resultados del primer nivel de análisis de los componentes del plan de estudios, la investigadora realiza un segundo nivel de análisis con el objetivo de identificar fortalezas y debilidades relacionadas con la formación de habilidades investigativas en los estudiantes. El análisis se hizo con base en los resultados obtenidos, vinculados con la formación de habilidades investigativas de los futuros profesionales de la carrera de Licenciatura en Sociología. Como resultado, y luego de una serie de reflexiones se identifican las siguientes fortalezas:

1. Innovación y adecuada organización del pensum. Las asignaturas están organizadas en cursos, talleres y seminarios, lo que establece diferencias en el abordaje metodológico para el desarrollo de cada asignatura, de acuerdo con el número de unidades valorativas, estableciendo una participación gradual de los estudiantes en el desarrollo de ellas.
2. Importante componente del área de metodología de investigación. El Plan de estudios incorpora un componente fuerte del área de metodología de investigación, con un total de siete asignaturas, y un componente de estadística y computación. Ofrece una metodología que combina actividades teóricas y prácticas para el desarrollo de las asignaturas, particularmente las concebidas como “Talleres y Seminarios”.
3. Trabajo de graduación. El plan establece como requisito de graduación que los estudiantes deban realizar un trabajo de investigación, mismo que se convierte en un espacio para poner en práctica los conocimientos adquiridos en los diferentes cursos relacionados con la metodología de investigación, y para fortalecer determinadas habilidades investigativas.

4. Componente investigativo. El plan de estudios de la carrera de Sociología tal y como se ha descrito en este epígrafe, y desde lo legislado, evidencia un énfasis marcado en el componente investigativo, que se evidencia desde la descripción, los objetivos, el perfil ocupacional, la organización del pensum, y las áreas de formación; siendo estas dos últimas las fortalezas que más destacan en el análisis realizado, debido a la manera de organizar el desarrollo de las asignaturas a través de cursos, talleres y seminarios, que junto con las áreas de formación constituyen formas innovadoras de organizar el plan de estudios para desarrollar el componente investigativo en el proceso de formación del estudiante.

Los apartados o componentes analizados también permitieron identificar limitantes:

1. El Plan de estudios vigente fue elaborado por la Escuela de Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades del campus central, de la Universidad de El Salvador, sin consulta con el resto de las Facultades Multidisciplinarias que ofrecen la carrera de Sociología, como lo es, la Facultad Multidisciplinaria Oriental. Dado el carácter estandarizado de los planes de estudios de la UES, es necesario que la Escuela de Ciencias Sociales, que administra la carrera, invite a las Facultades del interior del país que la imparten, para que se involucren en las modificaciones o ajustes que se hagan a dicho plan, a fin de ser homologados para todas las Facultades donde se imparten las mismas carreras.
2. No obstante, que la Ley de Educación Superior salvadoreña establece que los planes de estudios deben revisarse y actualizarse cada cinco años; el plan de la carrera de Licenciatura en Sociología data del año 2005, y hasta la fecha este plan no ha sido actualizado y ajustado a las nuevas realidades del país.
3. El Plan de estudios no incorpora la práctica laboral o profesional, por lo que se carece de una real vinculación teórica-práctica con la realidad social, en consecuencia, prepara muy poco a los futuros profesionales para la resolución de problemas de carácter laboral y social.

4. En la organización del pensum por tipo de acciones académicas (asignaturas) se evidencia un desbalance en la distribución de ellas en las tres modalidades metodológicas de abordaje, particularmente la mayor cantidad de las asignaturas están clasificadas como Cursos (veintiuna asignaturas equivalentes al 60%), y un número menor (nueve, equivalente al 25 %) como Talleres, y cinco (14 %) como Seminarios. Considerando que los Cursos son eminentemente teóricos, los Talleres teórico-práctico y los Seminarios eminentemente prácticos, no hay un balance entre el abordaje teórico y práctico entre las 35 asignaturas del plan de estudios.
5. De las siete asignaturas del área de metodología, seis están diseñadas como curso (altamente teórico), y solamente una está diseñada para ser desarrollada bajo la modalidad de “Taller (teórico-práctico). En opinión de esta investigadora las asignaturas de metodología de investigación requieren del componente teórico y práctico para su desarrollo, donde los estudiantes tienen que realizar diferentes actividades prácticas y construir productos finales de carácter investigativo, por ello deben desarrollarse bajo el enfoque de “Taller”.
6. No obstante la intencionalidad de formar habilidades teóricas y el énfasis en las de tipo investigativas, no se consideran ni se declaran cuáles son esas habilidades; lo que evidencia un vacío en la formación del futuro sociólogo, ya que para lograr el perfil profesional deseado se demanda de la formación y desarrollo de las habilidades investigativas; mismas que requieren de espacios prácticos, donde los estudiantes puedan aplicar los procedimientos, métodos, técnicas e instrumentos de investigación.
7. Al no declarar cuáles y qué tipo de habilidades deben formarse en el transcurso de la carrera, se produce un vacío curricular, que constituye una limitante para el logro de los objetivos planteados en el plan de estudios, y por consecuencia para el logro del perfil profesional. Declarar las habilidades investigativas es esencial, porque estas constituyen la base fundamental para articular el resto de las habilidades (teóricas, técnicas-informáticas).
8. Una de las aspiraciones declaradas en el plan de estudios es que la metodología debe estar orientada a mejorar las relaciones y articulaciones entre los procesos

de enseñanza y actualización, a fin de alcanzar una cualificación del futuro profesional para que pueda insertarse en el campo laboral con las habilidades y destrezas en su proceso de formación. Esta aspiración se ve debilitada por cuanto no existe en ninguna parte de este documento curricular un énfasis claro en formar habilidades práctico-investigativas.

9. El plan de estudios, no obstante, contar con un fuerte componente investigativo, y con un área de metodología, no garantiza la formación investigativa del futuro profesional, por cuanto, las asignaturas que tributan a la formación investigativa son concebidas como cursos, sin un fuerte componente práctico que capacite a los estudiantes en el campo de la investigación social y potencie la adquisición y formación de habilidades investigativas que los estudiantes deben dominar para insertarse en el campo laboral.
10. El plan de estudios no establece la integración de la investigación en el currículo, en consecuencia, no se considera la incorporación de la práctica investigativa permanente dentro de los procesos de aprendizaje, lo que supone una débil o nula integración entre la teoría y la práctica, producto de una endeble articulación entre el desarrollo del currículo y la investigación.

En suma, el análisis del plan de estudios devela insuficiencias en cuanto a la formación de habilidades en general y de las investigativas en particular en la carrera. Como ya se advirtió, no obstante que son mencionadas, no son declaradas de manera explícita en el plan; únicamente se considera como parte del contenido de enseñanza los conocimientos, y no un sistema de habilidades que sería lo ideal para formar al futuro sociólogo; ya que, como se sabe las habilidades se forman en estrecha relación con los conocimientos y tributan a la asimilación consciente de ellos.

Por su parte, la metodología declarada prioriza los métodos reproductivos sobre los productivos, lo que lleva a enfatizar más en la asimilación de contenidos teóricos que prácticos, en consecuencia, se prioriza el “aprender” sobre el “aprender a hacer”. La metodología da cuenta de un especial énfasis en el desarrollo de contenidos teóricos y no en la formación de las habilidades investigativas

sociológicas, que estimulen la producción del conocimiento desde la perspectiva científica y posibiliten la formación de profesionales capaces de comprender y explicar fenómenos sociales que ocurren en la realidad, a fin de plantear propuestas de transformación social desde la perspectiva científica de las ciencias sociales.

2.3. Análisis de los programas de enseñanza de las asignaturas del área de metodología

De acuerdo con el análisis del plan de estudios, las asignaturas que aportan a la formación de habilidades investigativa corresponden al área de Metodología, mismas que deben enseñarse con una didáctica específica, por cuanto enseñar a investigar implica enseñar a pensar, a comprender, a distinguir, a seleccionar, a argumentar, de ahí que su enseñanza actual debe revisarse. En la tabla 1 se detallan las asignaturas que corresponden al área de metodología.

Tabla 1.

Asignaturas del plan de estudios que aportan a la formación investigativa de los estudiantes de la carrera de Sociología

Asignatura	Tipo de acción académica	U.V.	No. Horas	Ciclo	Nivel	Prerrequisito
Filosofía y Ética	Curso	4	80	I	1	Ninguno
Computación	Curso	4	80	II	1	Ninguno
Procesamiento y análisis cuantitativo	Curso	4	80	III	2	Computación
Metodología Operativa	Curso	4	80	IV	2	Estadística metodológica y computación
Metodología Inductiva	Curso	4	80	V	3	Estadística metodológica y metodología operativa
Metodología Hipotética deductiva	Curso	4	80	VI	3	Estadística metodológica y metodología inductiva
Metodología Lógica del descubrimiento	Taller	6	120	VIII	4	Debates actuales en la teoría social y metodología

Asignatura	Tipo de acción académica	U.V.	No. Horas	Ciclo	Nivel	Prerrequisito
						hipotética-deductiva

Nota. Elaboración propia con base en el plan de estudios de la carrera Licenciatura en Sociología (2005).

Para la valoración y análisis de este grupo de asignaturas se elaboró una matriz conformada por siete categorías: lugar que ocupa en el plan de estudios, tipo de acción académica, objetivos, contenidos, habilidades investigativas a formar, metodología de enseñanza y evaluación. El análisis de estas categorías se hizo con base en la vinculación de ellas con la formación investigativa.

Categoría 1: Posición en el plan de estudios. Todas las asignaturas hacen evidente su papel y posición en el plan de estudios, cada una de ellas está ubicada en el lugar correspondiente de acuerdo con contenidos básicos y objetivos generales propuestos. De igual manera se establecen los prerrequisitos que debe ganar el estudiante antes de cursar la asignatura; dado que necesita manejar ciertos conocimientos previos para poder asimilar e integrar el nuevo conocimiento. Las asignaturas están distribuidas en el pensum, respetándose el principio de gradualidad del conocimiento.

Las asignaturas del área de metodología van aumentando en complejidad a medida que avanza el plan de estudios, por ejemplo, tres de las asignaturas de metodología (Inductiva, Hipotética-deductiva y la Lógica del descubrimiento), exigen al estudiante poder diseñar, ejecutar y presentar los resultados de una investigación sobre un determinado fenómeno o problema social del país. Esto implica usar distintos métodos, técnicas, estrategias, e instrumentos metodológicos y técnicos para el diseño y ejecución de un proyecto de investigación social, que se constituye en el producto final; donde se pone a prueba la capacidad de los estudiantes para aplicar diferentes herramientas metodológicas adquiridas en cada una de las asignaturas.

Categoría 2: Tipo de Acción Académica. De las siete asignaturas estudiadas, seis de ellas están concebidas dentro del pensum como Curso⁷, y una como Taller⁸. De las seis asignaturas, cinco de ellas, a juicio de esta investigadora, no están correctamente concebidas en la organización del pensum; estas son: Computación, Procesamiento y Análisis Cuantitativo, Metodología Operativa, Inductiva e Hipotética-deductiva. Dado que, las cinco asignaturas conllevan trabajo práctico por parte del estudiante, por cuanto los contenidos que abarcan deben exponerse y ejercitarse de manera práctica. Esto se expresa en la estrategia metodológica, donde se evidencia este tipo de actividades. De igual manera, en el sistema de evaluación de estas asignaturas se hace evidente el carácter integral entre el trabajo teórico y el práctico.

Lo anterior evidencia una contradicción entre el tipo de acción académica (Curso), la metodología y sistema de evaluación. Por cuanto seis de las asignaturas en estudio, incorporan contenido práctico que debe ser desarrollado de manera conjunta profesor-estudiante. Por ello, y dado su carácter y naturaleza deberían estar clasificadas bajo la modalidad de “Taller”, debido a que, en ella se articulan contenidos teóricos y actividades prácticas. Obviamente los cursos están concebidos para actividades más teóricas que prácticas, de ahí que tengan únicamente 4 UV.

Las asignaturas de metodología, dado que desarrollan tanto actividades teóricas como prácticas, requieren de un número mayor de horas, que permita el desarrollo del trabajo práctico investigativo, para que los estudiantes puedan aplicar las herramientas técnicas y metodológicas, que les permitan ejercitar los conocimientos adquiridos, previo a su aplicación en la práctica de la investigación, ya que las asignaturas incorporan la realización de actividades investigativas que implican el

⁷ Se refiere a actividades más teóricas que prácticas, desarrolladas por el docente, que llevan como propósito fundamental transmitir información que sirva de base para conocer enfoques, categorías, acontecimientos etc., que fundamente la teoría científica, lo que conducirá a la comprensión del conocimiento y a destacar habilidades teóricas de participación del alumno en captar la realidad. Todos los cursos tienen asignado 4 unidades valorativas, equivalente a 80 horas clase en el ciclo.

⁸ El profesor desarrolla una capacitación teórica sobre los contenidos de la asignatura, para luego pasar al taller, donde el proceso de enseñanza es eminentemente práctico. Todas las asignaturas bajo esta modalidad tienen asignadas 6 unidades valorativas, equivalente a 120 horas clase en el ciclo.

uso de métodos, técnicas y herramientas para la obtención de datos para desarrollar una investigación social concreta.

Categoría 3: Objetivos. Todos los objetivos generales de los programas analizados tributan a los objetivos del plan de estudios y a la formación del perfil profesional declarado. Específicamente tributan a la función de investigación que tienen asignada los futuros sociólogos que se forman en la Universidad de El Salvador. De tal manera que todas las asignaturas pretenden o buscan que los estudiantes conozcan las metodologías (métodos, técnicas e instrumentos) para la investigación desde lo teórico y lo práctico.

Categoría 4: Contenidos programáticos. Ninguno de los programas analizados declara contenidos relacionados con la formación y desarrollo de las habilidades investigativas y valores relacionados con esta actividad a formar en el futuro profesional. Los contenidos bajo la modalidad de curso son expuestos de manera teórica por el profesor, dejando poco o nada de espacio para su ejercitación. De tal manera que se le asigna al estudiante actividades de aplicación de esos contenidos, sin previa ejercitación de estos, lo que estaría afectando e implicando los resultados y productos a elaborar y presentar por los estudiantes.

En teoría, las asignaturas del área de metodología se constituyen en un eje integrador, posibilitando el estudio y análisis de los procesos sociales, a partir de los conocimientos teóricos adquiridos y su aplicación a la práctica investigativa de carácter social. Se declara que, esta área del conocimiento debe recorrer transversalmente todo el plan de estudios, a través de contenidos de carácter integrador que vinculan las otras áreas por medio de las actividades investigativas. Pese a ello, los contenidos no incluyen la enseñanza de las habilidades investigativas, únicamente se manejan los contenidos teóricos que deben ser desarrollados y luego aplicados sin ejercitación previa, que permita la asimilación de las habilidades necesarias para resolver las tareas del trabajo investigativo.

Categoría 5: Formación de habilidades investigativas. El plan de estudios plantea que lo importante en el aprendizaje “no es únicamente la transmisión del conocimiento, sino desarrollar capacidades y habilidades para encontrar propuestas y soluciones relacionadas con la compleja realidad de nuestro país, permitiendo de

esta manera resolver problemas en beneficio de la sociedad en su conjunto” (Plan de estudios, 2005, p. 20). Sin embargo, se constató que no existe una estrategia clara de formación de habilidades investigativas, tan poco se define el tipo de habilidades a formar.

Aun cuando en algunos cursos se aluden a las habilidades teóricas, estas no se evidencian en los programas de las asignaturas. Mucho menos aparecen las de carácter práctico como serían las habilidades técnicas e investigativas. De ahí que, ninguno de los programas provee de manera explícita y sistemática el desarrollo de actividades que favorezcan la formación de las habilidades de carácter investigativas. El plan no declara un enfoque y estrategia para la formación de habilidades investigativas.

Categoría 6: Metodología. Los programas revisados carecen de orientaciones metodológicas para organizar y orientar el trabajo práctico investigativo de los estudiantes. No declaran de manera explícita los métodos, los medios y las formas de enseñanza. Esto dificulta la exposición de los contenidos, así como el rol de los estudiantes y profesor. Evidenciando contradicciones entre su clasificación y su abordaje metodológico, debido a que, por una parte, se declara metodologías práctico-investigativas, sin embargo, son clasificadas como cursos, lo que conduce a un abordaje metodológico más teórico que práctico.

No obstante, que los programas de estudios revisados incorporan trabajo práctico para la aplicación de los conocimientos adquiridos, ninguno de ellos define lineamientos metodológicos y de organización claros, que orienten y controlen el trabajo práctico de los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas. La falta de estos lineamientos limita el seguimiento y control por parte de los profesores de las diferentes actividades práctico-investigativas que tienen que realizar los estudiantes.

Como ya se advirtió, una contradicción identificada es la generada entre el tipo de clasificación de las asignaturas del área de metodología con la naturaleza de estas. Por ejemplo, cinco de ellas tienen un alto contenido práctico, sin embargo, han sido concebidas como “Curso”; modalidad con la que deben ser abordadas aquellas asignaturas con alto contenido teórico. Por otra parte, si bien es cierto que

una de esas asignaturas (Metodología Lógica del Descubrimiento) está concebida para desarrollarse como “Taller”, ella posee un alto contenido teórico que riñe con la concepción metodológica de abordarla, reduciendo los espacios para que los estudiantes puedan entrenarse, ejercitando diferentes actividades de carácter investigativo.

De acuerdo con el juicio de esta investigadora, la clasificación de las asignaturas que tributan a la formación investigativa no es la pertinente, dado su alto contenido práctico que requiere un mayor número de horas para poder realizar las actividades de entrenamiento que les permita a los estudiantes ejercitar de manera práctica los conocimientos teóricos adquiridos, y de esta manera elevar las posibilidades de lograr un aprendizaje efectivo de las metodologías de investigación social.

Categoría 7: Sistema de evaluación. Todas las asignaturas analizadas poseen un sistema de evaluación de carácter integrador, teórico-práctico, sin embargo, cinco de ellas no cuentan con el número de horas necesarias para desarrollar actividades de entrenamiento de esos conocimientos, ya que están concebidas como “Cursos”, y como tal, únicamente cuentan con ochenta horas para su desarrollo, lo que es insuficiente para realizar trabajo teórico, de ejercitación y de aplicación.

En suma, los programas de estudios revisados del área de metodología del plan de estudios de la carrera de Sociología carecen de un sistema de habilidades investigativas como parte del componente de los contenidos de enseñanza. Si bien es cierto que los contenidos incorporan conocimientos procesuales (Procedimientos, procesos, métodos, técnicas, instrumentos, etc.), estos son insuficientes para que los estudiantes puedan asimilar de manera consciente y creativa los conocimientos del área de metodología, y consecuentemente poderlos aplicar en diferentes actividades investigativas. Esta actividad requiere de un sistema de habilidades donde los estudiantes puedan ejecutar consciente y exitosamente un sistema de acciones organizadas a partir de los conocimientos de carácter procesual.

Si bien es cierto, las categorías analizadas desvelan fortalezas de las asignaturas del área de metodología para la formación investigativa de los

estudiantes; en ellas se evidencia la carencia de una serie de ejercicios secuenciados y articulados, elaborados desde una perspectiva pedagógica que les permita poner en práctica habilidades y destrezas investigativas, que les facilite realizar investigación en el contexto de la formación académica de la carrera en un marco curricular formalmente definido. Aunado a ello, no se establecen orientaciones metodológicas claras que integren la investigación con el desarrollo de las asignaturas (currículo), en consecuencia, la vinculación entre la práctica investigativa permanente y los procesos de enseñanza-aprendizaje es débil. De ahí que los procesos de enseñanza-aprendizaje, no crean oportunidades de aprendizaje, orientación y ayuda por parte del docente, para la adquisición de habilidades y destrezas investigativas.

2.4. Resultados de la información obtenida de cuestionarios administrados a los profesores especialistas de la carrera de Licenciatura en Sociología de la FMO

Teniendo en cuenta el diseño multimétodo para la recolección de la información, se optó para esta segunda fase, por una estrategia cuantitativa, esto con el fin de garantizar el principio de triangulación por complementariedad de fuentes de información; por lo que, se eligió el cuestionario como una técnica cuantitativa de recolección de datos. Tal opción metodológica permitió identificar y explorar en los profesores especialistas aquellas habilidades investigativas que deben formarse y potenciarse en la carrera; así como obtener su percepción acerca del nivel de desarrollo actual de estas en los estudiantes, y de aquellas debilidades o falencias que a su juicio presentan en su proceso de grado, para realizare su trabajo de investigación.

Debe aclararse que los datos obtenidos a través de la aplicación de estos cuestionarios se emplean de forma indicativa y no concluyente o general, dado que la muestra fue obtenida de manera intencional (muestreo no probabilístico) y con participación voluntaria de ocho profesores especialistas de un total de diez; además se accede a percepciones generales que, en términos metodológicos, son débiles en cuanto a su generalización. Sin embargo, esta investigadora se aseguró

de que la muestra y los resultados tuvieran solidez. De manera que, los profesores participantes fueron seleccionados atendiendo dos criterios fundamentales: que fuesen parte de la planta docente a tiempo completo y que hubiesen participado como asesores y jurados de los procesos de graduación de los estudiantes, es decir, se partió del papel o rol fundamental que estos tienen en la formación de los estudiantes.

En cuanto al perfil profesional de los profesores consultados, debe decirse que todos están nombrados a tiempo completo. De los ocho profesores, siete corresponden al sexo masculino y una al femenino, con más de quince años de experiencia en la docencia universitaria. Todos poseen el grado de licenciado en Sociología, nueve graduados en la UES, y uno en el extranjero. Siete de ellos poseen el grado de Máster (Tres en Profesionalización de la docencia Superior y cuatro en Métodos y técnica de Investigación Social) y tres de ellos poseen el grado de Doctor en Ciencias Sociales.

2.4.1. Resultados del primer cuestionario administrado a los profesores especialistas

A la muestra seleccionada de profesores se le aplicó en diferentes rondas, tres cuestionarios, el primero de ellos tenía por objetivo indagar acerca de la comprensión del concepto de habilidades investigativas y cuáles de estas, según su opinión, deben formarse en los estudiantes de la carrera. Este cuestionario se trabajó con tres preguntas abiertas (anexo 3).

El resultado de la aplicación del primer cuestionario dejó constancia de la comprensión polifacética del concepto de habilidades investigativas; puesto que, algunos profesores la relacionan con las aptitudes, otros con el concepto de capacidades, destrezas, potencialidades, conocimientos y acciones para realizar procesos de investigación. Independientemente de la acepción elegida por los profesores consultados, todos coinciden en que las habilidades investigativas son importantes e inherentes a la formación de los futuros profesionales, las que deben ser una exigencia en su formación académica, por cuanto son acciones que tienen que realizar para indagar, explicar y contribuir a resolver diferentes problemas de la

realidad social. Estas acciones son organizadas y guiadas a través del método científico expresado en diferentes métodos teóricos generales y específicos, técnicas e instrumentos de investigación social.

Con respecto a las habilidades investigativas que, desde la perspectiva de los profesores especialistas, deben desarrollarse y potenciarse en los estudiantes de la carrera de Sociología, se mencionan las siguientes:

1. Cuestionar y abstraer la realidad.
2. Manejar conocimiento epistémico de la sociología.
3. Dominar la pertinencia de los métodos científicos.
4. Conocer, comprender y aplicar los enfoques investigativos al estudio de la realidad social.
5. Análisis reflexivo de la realidad.
6. Trabajar en equipo.
7. Explicar, interpretar y transformar la realidad social.
8. Realizar una lectura comprensiva y no mecánica.
9. Tecnológicas (manejo de software para analizar y procesar datos cualitativos y cuantitativos).
10. Diseñar instrumentos para la investigación.
11. Manejar los métodos y técnicas de investigación social.
12. Seleccionar las técnicas y métodos a aplicar en una investigación.
13. Aplicar los pasos del método científico en una investigación.
14. Pensar críticamente.
15. Proponer respuestas a los problemas sociales.
16. Saber observar y argumentar.
17. Buscar la verdad.
18. Diseñar objetivos de investigación.
19. Diseñar correctamente una investigación.
20. Plantear hipótesis y problemas de investigación
21. Justificar una investigación.
22. Fundamentar teórica y metodológicamente una investigación.
23. Elaborar el diseño teórico y metodológico de una investigación.

Como resultado de la consulta realizada a los profesores especialistas y tomando como punto de referencia la clasificación de las habilidades investigativas elaborada por Moreno (2005), se procedió a determinar un listado de habilidades para ser sometidas a consideración tanto de profesores como estudiantes de la carrera de Licenciatura en Sociología.

Tabla 2.

Cuadro comparativo entre las habilidades investigativas de Moreno (2005) y las sugeridas por los profesores especialistas consultados

Núcleo	Habilidades propuestas por Moreno (2005)	Habilidades sugeridas por los profesores (2021)
De percepción	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidad a los fenómenos - Intuición - Amplitud de percepción - Percepción selectiva 	Ninguna
Del pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar críticamente - Pensar lógicamente - Pensar reflexivamente - Pensar de manera autónoma - Flexibilizar el pensamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionar y abstraer la realidad. - Pensar críticamente. - Buscar la verdad.
Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar - Dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación - Saber observar - Saber preguntar 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar reflexivamente la realidad. - Realizar una lectura comprensiva y no mecánica. - Saber observar
De construcción conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Apropiar y reconstruir las ideas de otros - Generar ideas - Organizar lógicamente, exponer y defender ideas - Problematizar - Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio - Realizar síntesis conceptual 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar conocimiento epistémico de la sociología. - Saber argumentar

De construcción metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Construir el método de investigación - Hacer pertinente el método de construcción del conocimiento - Construir observables - Diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información. - Manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar la pertinencia de los métodos científicos. - Diseñar instrumentos para la investigación. - Manejar los métodos y técnicas de investigación social. - Seleccionar las técnicas y métodos a aplicar en una investigación. - Aplicar los pasos del método científico en una investigación. - Diseñar objetivos de investigación. - Diseñar correctamente una investigación. - Plantear hipótesis y problemas de investigación - Justificar una investigación. - Fundamentar teórica y metodológicamente una investigación. - Elaborar el diseño teórico y metodológico de una investigación. - Conocer, comprender y aplicar los enfoques investigativos al estudio de la realidad social
De construcción social	Ninguna	Ninguna
Metacognitivas	Ninguna	Ninguna

Nota. Elaboración propia con base en el perfil de habilidades investigativas elaborado por Moreno (2005) y las sugeridas por los profesores especialistas.

2.4.2. Resultados del segundo cuestionario administrado a los profesores especialistas

Los ítems del segundo cuestionario (anexo 4) se construyeron a partir de la tabla 2, que numera las habilidades investigativas a consultar; producto del análisis del perfil de Moreno (2005), las habilidades sugeridas por los docentes especialistas y la valoración de esta investigadora, luego de revisar los documentos curriculares de

la carrera. De ahí se procedió a seleccionar un conjunto de habilidades investigativas que fueron posteriormente consultadas con los profesores especialistas y estudiantes de la carrera, que, a juicio de esta investigadora, deben manejar los estudiantes para poder realizar su trabajo de grado. El total de habilidades consultadas fueron 28, teniendo como opciones de respuesta: muy desarrolladas, desarrolladas, poco desarrolladas y nada desarrolladas. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos de este cuestionario.

Tabla 3.

Percepción de los profesores sobre el nivel de desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes del quinto año y egresados de la carrera

NO	Habilidades investigativas	MD	D	PD	ND
		%	%	%	%
1	Reflexiva y crítica de la realidad.	-	55.6	44.4	-
2	Tecnológicas-informáticas	-	66.7	33.3	-
3	Defender y fundamentar con criterios sólidos determinada posición o ideas científicas.	11.1	33.3	44.4	11.1
4	Argumentar. Encontrar juicios de valor y razones científicamente fundamentadas para lograr el convencimiento de lo que se proponga.	11.1	33.3	55.6	
5	Aplicar los conocimientos.	11.1	33.3	44.4	11.1
6	Explicar o establecer relaciones causales para ofrecer las razones que justifican la existencia de determinados juicios, fenómenos u objetos.	-	33.3	55.6	11.1
7	Demostrar o establecer razonamientos que relacionen hechos y/o argumentos para arribar a determinadas conclusiones.	-	33.3	66.7	-
8	Valorar o establecer juicios de valor (capacidad para la satisfacción de una necesidad humana con un sentido social positivo) a partir de una determinada concepción del mundo.	11.1	22.2	66.7	-
9	Analizar y sintetizar.	11.1	11.1	77.8	-
10	Comparar y determinar lo esencial en los fenómenos, hechos u objetos	22.2	11.1	66.7	-
11	Abstraer cualidades, características, rasgos de los fenómenos, hechos u objetos	-	66.7	33.3	-
12	Caracterizar, definir, identificar y determinar un objeto de estudio.	-	55.6	33.3	11.1

Nº	Habilidades investigativas	MD	D	PD	ND
		%	%	%	%
13	Clasificar, ordenar, interpretar y relacionar la información acerca de los fenómenos, hechos u objetos,	-	55.6	44.4	-
14	Observar la realidad	-	77.8	22.2	-
15	Describir, relatar o narrar e ilustrar la realidad.	-	44.4	55.6	-
16	Razonar.	-	44.4	44.4	11.1
17	Interpretar los fenómenos, hechos u objetos.	--	33.3	55.6	11.1
18	Identificar situaciones problemáticas.	-	33.3	66.7	-
19	Diseñar o elaborar instrumentos de investigación (cuestionarios, guías de observación, de entrevistas entre otros), en correspondencia con el carácter cualitativo o cuantitativo de la investigación.	-	44.4	55.6	-
20	Seleccionar y determinar las muestras en correspondencia con el carácter cualitativo o cuantitativo de la investigación.	-	33.3	55.6	11.1
21	Seleccionar los métodos y técnicas de investigación en correspondencia con el enfoque de la investigación.	11.1	55.6	33.3	-
22	Plantear y formular problemas de investigación.	-	33.3	55.6	11.1
23	Formular objetivos de investigación	-	66.7	22.2	11.1
24	Formular hipótesis de investigación.	-	33.3	44.4	22.2
25	Plantear preguntas de investigación	-	44.4	55.6	-
26	Buscar o gestionar información en las diferentes fuentes y bases de datos internacionales.	-	22.2	77.7	-
27	Procesar y analizar información.	11.1	44.4	44.4	-
28	Redactar informes de investigación.	-	22.2	77.7	-

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del segundo cuestionario administrado a los profesores especialistas.

Como se puede observar en la tabla anterior, en opinión de los profesores, 15 de las 28 habilidades consultadas están poco desarrolladas en los estudiantes del último año y egresados de la carrera de Licenciatura en Sociología de la FMO-UES. Únicamente ocho de ellas las consideran que están desarrolladas. El resto (cinco) son percibidas con bajo desarrollo (poco y nada desarrolladas).

A partir de los resultados obtenidos en el segundo cuestionario, se puede inferir que, desde la perspectiva de los profesores, el 71 % de las habilidades consultadas no están desarrolladas en los estudiantes del último año y egresados de la carrera de Licenciatura en Sociología, lo que evidencia un vacío en la formación investigativa de estos estudiantes.

2.4.3. Resultados del tercer cuestionario administrado a los profesores especialistas

Al mismo grupo de especialista se le aplicó un tercer cuestionario (anexo 5) para indagar sobre las deficiencias o carencias que presentan los estudiantes para realizar el trabajo de graduación. En el cuestionario se incluyeron un total de 27 ítems⁹, que representan diferentes actividades investigativas que los estudiantes egresados deben realizar en el diseño, ejecución y sistematización de su trabajo de investigación de grado. Las opciones de respuesta fueron: Sí presentan dificultad, No presentan dificultad y Algunas veces presentan dificultad para realizarlas. En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos del tercer cuestionario administrado a los docentes especialistas.

Tabla 4.

Dificultades que presentan los estudiantes egresados de la carrera para realizar su trabajo de grado, vinculadas con el dominio de habilidades investigativas

NO	Ítems	Sí %	No %	Algunas veces %
1	Identificar problemáticas de investigación	25.0	12.5	62.5
2	Elaborar y argumentar la Justificación y la determinación del problema de investigación: actualidad, importancia, pertinencia y presupuestos teóricos.	25.0	-	75.0
3	Elaborar y fundamentar el planteamiento y formulación del problema de investigación.	37.5	-	62.5

⁹ Estas dificultades se obtuvieron a partir de las habilidades investigativas identificadas por los docentes especialistas y de la experiencia de esta investigadora como asesora de trabajos de investigación, en consulta con docentes asesores de trabajos de investigación de estudiantes de la carrera de sociología.

Nº	Ítems	Sí %	No %	Algunas veces %
4	Fundamentar el marco teórico de una investigación	75.0	-	25.0
5	Definir con claridad y precisión el objeto, las hipótesis o preguntas científicas (de investigación). Relación entre estos componentes.	62.5	12.5	25.0
6	Formular el objetivo adecuado de acuerdo con el problema de investigación planteado.	50.0	12.5	37.5
7	Seleccionar y fundamentar los métodos de investigación (empíricos y teóricos) en correspondencia con el objeto y objetivo planteados.	37.5	12.5	50.0
8	Selección y definición del tipo de muestreo, población y muestra de una investigación	62.5	-	37.5
9	Realizar una adecuada elaboración y aplicación de los instrumentos de acuerdo con el carácter cuantitativo o cualitativo de la investigación	25.0	12.5	62.5
10	Seleccionar y fundamentar el tipo, el enfoque y el paradigma de investigación.	75.0	-	37.5
11	Buscar y clasificar información en las diferentes fuentes y bases de datos internacionales.	37.5	12.5	50.0
12	Elaborar y fundamentar el diseño teórico.	62.5	-	37.5
13	Elaborar y fundamentar el diseño metodológico.	62.5	12.5	25.0
14	Recolección de la información (aplicación de los instrumentos)	12.5	25.0	62.5
15	Procesar, Ordenar y Clasificar la información.	37.5	12.5	50.0
16	Analizar e interpretar la información.	37.5	25.5	37.5
17	Realizar un adecuado procesamiento de la información tanto en el orden teórico como empírico.	50.0	12.5	37.5
18	Establecer la relación lógica entre: objeto, métodos, objetivos, y preguntas investigativas o hipótesis.	62.5	12.5	25.0
19	Elaborar avances e informes de investigación.	25.0	12.5	62.5
20	Escribir y presentar informes de investigación aplicando herramientas científicas.	62.5	-	37.5
21	Defender los resultados de una investigación.	62.5	-	37.5
22	Explicar los resultados de una investigación.	50.0	12.5	37.5
23	Valorar los resultados de la investigación.	75.0	12.5	12.5
24	Aplicar los resultados de la investigación,	25.1	-	62.5
25	Demostrar los resultados de la investigación	37.5	37.5	25.0

Nº	Ítems	Sí %	No %	Algunas veces %
26	Plantear el carácter generalizador de las conclusiones, y la pertinencia y viabilidad de las recomendaciones de sus investigaciones.	37.5	12.5	50.0
27	Definir con claridad las etapas de la investigación a saber: diagnóstico, planificación, ejecución, análisis e interpretación de la información, elaboración del informe final.	25.0	37.5	37.5

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del tercer cuestionario administrado a los profesores especialistas.

De las 27 actividades consultadas, según percepción de los docentes especialistas, todas han sido consideradas con un nivel de dificultad para realizarlas. Al sumar los porcentajes de “Sí y Algunas veces”, resulta ser mayor significativamente, en comparación con el porcentaje que representa el “No”. De la lectura de los datos se infiere que, de acuerdo con la percepción de los profesores consultados, los estudiantes presentan deficiencias y/o dificultades para realizar todas las actividades investigativas consultadas. Situación que debe ser revisada a fin de descubrir las variables que están incidiendo en la formación investigativa de los estudiantes.

2.5. Resultados obtenidos de los instrumentos administrados a los estudiantes del tercer año de la carrera de Licenciatura en Sociología

A fin de que los resultados tuvieran solidez, al igual que se hizo con los profesores, se aplicaron criterios para seleccionar los estudiantes participantes de la muestra. Por ello, se consideró el grupo de estudiantes que se encontraba finalizando el VI ciclo de la carrera (tercer año) por tener un nivel de formación intermedio y con la experiencia de haber cursado cinco de las siete asignaturas del área de metodología de investigación. Además, se incluyeron estudiantes egresados, que en su momento se encontraban realizando su trabajo de investigación de grado. Como se puede advertir, la selección de los participantes se realizó bajo ciertos criterios a fin de lograr la solidez de los datos; por ello, la selección de la muestra de los estudiantes participantes se realizó en un semestre

avanzado y egresados de la carrera, lo que permitió obtener información basada en la experiencia.

Es importante mencionar que, las habilidades investigativas consultadas a los estudiantes del tercer año fueron las mismas que se consultaron a los profesores especialistas. Previo a la aplicación del instrumento, se realizó el pilotaje en una muestra de seis estudiantes de un ciclo anterior al que se incluyó en la muestra. Este instrumento fue posteriormente administrado a un grupo de nueve estudiantes del tercer año de la carrera de Sociología, conformado por veintiocho ítems que representan diferentes habilidades investigativas (anexo 6). Como opciones de respuesta se ofrecieron: muy desarrolladas, mediadamente desarrolladas, poco desarrolladas y nada desarrolladas. En la tabla 4 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 5.

Nivel de desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes del tercer año de la carrera de Sociología

No.	Habilidades investigativas	MD	MD	PD	ND
		%	%	%	%
1	Reflexiva y crítica de la realidad.	-	55.6	44.4	-
2	Habilidades tecnológicas-informáticas	-	66.7	33.3	-
3	Defender y fundamentar con criterios sólidos determinada posición o ideas científicas.	11.1	33.3	44.4	11.1
4	Argumentar. Encontrar juicios de valor y razones científicamente fundamentadas para lograr el convencimiento de lo que se proponga.	11.1	33.3	55.6	-
5	Aplicar los conocimientos.	11.1	33.3	44.4	11.1
6	Explicar o establecer relaciones causales para ofrecer las razones que justifican la existencia de determinados juicios, fenómenos u objetos.	-	33.3	55.5	11.1
7	Demostrar o establecer razonamientos que relacionen hechos y/o argumentos para arribar a determinadas conclusiones.	-	33.3	66.7	-
8	Valorar o establecer juicios de valor (capacidad para la satisfacción de una necesidad humana con un sentido social positivo) a partir de una determinada concepción del mundo.	11.1	22.2	66.7	-

No.	Habilidades investigativas	MD	MD	PD	ND
		%	%	%	%
9	Analizar y sintetizar.	11.1	11.1	77.8	-
10	Comparar y determinar lo esencial en los fenómenos, hechos u objetos	22.2	11.1	66.7	-
11	Abstraer cualidades, características, rasgos de los fenómenos, hechos u objetos	-	66.7	33.3	-
12	Caracterizar, definir, identificar y determinar un objeto de estudio.	-	55.6	33.3	11.1
13	Clasificar, ordenar, interpretar y relacionar la información acerca de los fenómenos, hechos u objetos.	-	55.6	44.4	-
14	Observar la realidad.	-	77.8	22.2	-
15	Describir, relatar o narrar e ilustrar la realidad.	-	44.4	55.6	-
16	Razonar.	-	44.4	44.4	11.1
17	Interpretar los fenómenos, hechos u objetos.	-	33.3	55.6	11.1
18	Identificar situaciones problemáticas.	-	33.3	66.7	-
19	Diseñar o elaborar instrumentos de investigación (cuestionarios, guías de observación, de entrevistas entre otros), en correspondencia con el carácter cualitativo o cuantitativo de la investigación.	-	44.4	55.6	-
20	Seleccionar y determinar las muestras en correspondencia con el carácter cualitativo o cuantitativo de la investigación.	-	33.3	55.6	11.1
21	Seleccionar los métodos y técnicas de investigación en correspondencia con el enfoque de la investigación.	11.1	55.6	33.3	-
22	Plantear y formular problemas de investigación.	-	33.3	55.5	11.1
23	Formular objetivos de investigación	-	66.7	22.2	11.1
24	Formular hipótesis de investigación.	-	33.3	44.4	22.2
25	Plantear preguntas de investigación	-	44.4	55.6	-
26	Buscar o gestionar información en las diferentes fuentes y bases de datos internacionales.	-	22.2	77.7	-
27	Procesar y analizar información.	11.1	44.4	44.4	-
28	Redactar informes de investigación.	-	22.2	77.7	-

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario administrado a los estudiantes del tercer año de la carrera de Sociología.

Como se puede constatar en la tabla anterior, la mayor concentración de las respuestas está en la opción “medianamente desarrolladas”, que si se suma con las opciones “poco desarrolladas” y “nada desarrolladas” cubren el espectro más grande del gráfico (veinte habilidades, que representan el 71 %). Lo que demuestra que no obstante haber cursado cinco de las siete asignaturas del área de metodología, la mayoría de los estudiantes de este nivel admiten no haber alcanzado un nivel óptimo de desarrollo de estas habilidades. Lo que indica que hay que trabajar en la formación de estas habilidades durante el desarrollo de las asignaturas.

Un segundo instrumento fue administrado a un grupo de estudiantes egresados que en su momento se encontraban realizando su proceso de grado. Con ellos se indagó las deficiencias o carencias que presentan para realizar su trabajo de graduación, relacionadas con el dominio de habilidades investigativas. Para ello, se elaboraron veintiséis ítems¹⁰ que representan diferentes actividades investigativas inherentes al proceso de investigación de grado (anexo 7). Como opciones de respuestas se consideraron: Si presentan dificultad, no presenta dificultad y algunas veces presentan dificultad. En la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 6.

Dificultades que presentan los estudiantes egresados de la carrera de Licenciatura en Sociología para realizar su trabajo de investigación de grado

NO	Presenta dificultades para realizar las siguientes actividades investigativas:	Si %	No %	Algunas veces %
1	Definir el tema de investigación	-	71.4	28.6
2	Definir el problema de investigación: actualidad, importancia, pertinencia y presupuestos teóricos.	42.9	14.3	42.9
3	Elaborar y argumentar la Justificación del estudio	-	42.2	57.1
4	Elaborar y fundamentar el planteamiento y formulación del problema de investigación.	-	57.1	42.9

¹⁰ Estos ítems se elaboran a partir de la experiencia de esta investigadora como asesora de trabajos de investigación de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Sociología, así como de conversaciones realizadas con los mismos estudiantes

Nº	Presenta dificultades para realizar las siguientes actividades investigativas:	Si %	No %	Algunas veces %
5	Fundamentar el marco teórico de una investigación		42.9	57.1
6	Definir con claridad y precisión el objeto, las hipótesis o preguntas científicas (de investigación). Relación entre estos componentes.	42.9	-	57.1
7	Formular el objetivo adecuado de acuerdo con el problema de investigación planteado.	-	28.6	71.4
8	Seleccionar y fundamentar los métodos de investigación (empíricos y teóricos) en correspondencia con el objeto y objetivo planteados	42.9	28.6	28.6
9	Selección de la población y muestra de una investigación.	28.6	71.4	-
10	Realizar una adecuada elaboración y aplicación de los instrumentos de acuerdo con el carácter cuantitativo o cualitativo de la investigación	14.3	71.4	14.3
11	Seleccionar y fundamentar el tipo, el enfoque y el paradigma de investigación.	14.2	28.6	57.1
12	Plantear el carácter generalizador de las conclusiones, y la pertinencia y viabilidad de las recomendaciones de sus investigaciones.	28.6	14.3	57.1
13	Buscar y clasificar información en las diferentes fuentes y bases de datos internacionales.	-	71.4	28.6
14	Elaborar y fundamentar el diseño teórico	14.3	28.6	57.1
15	Elaborar y fundamentar el diseño metodológico	28.6	42.9	28.6
16	Recolección de la información (aplicación de los instrumentos)	-	71.4	28.6
17	Procesar, ordenar y clasificar la información	28.6	28.6	42.9
18	Analizar e interpretar la información	28.6	71.4	
19	Realizar un adecuado procesamiento de la información tanto en el orden teórico como empírico	42.9	28.6	28.6
20	Establecer la relación lógica entre: objeto, métodos, objetivos, y preguntas investigativas o hipótesis.	28.6	14.3	57.1
21	Elaborar avances e informes de investigación.	28.6	42.9	28.6
22	Escribir y presentar informes de investigación aplicando herramientas científicas	42.9	-	57.1
23	Defender los resultados de una investigación	-	85.7	14.3
24	Explicar los resultados de una investigación	14.3	85.7	
25	Valorar los resultados de la investigación	14.3	71.4	14.3
26	Definir con claridad las etapas de la investigación a saber: diagnóstico, planificación, ejecución, análisis e	-	42.9	57.1

NO	Presenta dificultades para realizar las siguientes actividades investigativas:	Si	No	Algunas veces
		%	%	%
	interpretación de la información, elaboración del informe final.			

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario administrado a los egresados de la carrera de Sociología.

Como se puede observar, de las 26 actividades investigativas consultadas, 10 de ellas han sido identificadas por los estudiantes “sin dificultad para realizarlas”. El resto de las actividades investigativas (16) han sido identificadas por los estudiantes egresados con “dificultad para realizarlas”. Estos datos evidencian un nivel de dificultad en un número significativo de actividades investigativas; donde los estudiantes tienen que develar las habilidades investigativas asimiladas durante su proceso de formación.

Los cuestionarios aplicados a los profesores especialistas, así como los aplicados a los estudiantes del tercer año y egresados de la carrera de Licenciatura en Sociología, permitieron emplear la estrategia de la triangulación de la información en cuanto a fuentes, y llegar a los siguientes resultados:

Primero, con relación al nivel de desarrollo del conjunto de habilidades investigativas consultadas, los profesores especialistas consideran que los estudiantes de la carrera de Sociología no poseen el dominio de la mayoría de estas habilidades; coincidiendo en que diecinueve de las veintiocho habilidades investigativas consultadas, se encuentran poco desarrolladas; número que supera la cantidad de habilidades investigativas consideradas como “desarrolladas” (nueve). Este resultado se constata también en lo expresado por los estudiantes del tercer año de la carrera, quienes concentran sus respuestas en la opción de “medianamente desarrolladas”, que si se suma con las opciones “poco desarrolladas” y “nada desarrolladas” constituyen el rango más grande de las respuestas.

A través de los resultados, esta investigadora valora coincidencias en cuanto a reconocer por parte de los participantes que existe un bajo nivel de desarrollo de

estas habilidades, por cuanto los resultados constatan que los estudiantes no han alcanzado un nivel óptimo o aceptable en lo que concierne a la formación de habilidades investigativas, por lo que, existe la necesidad de trabajar en la formación de estas habilidades durante el desarrollo de la carrera.

Segundo, con respecto a las actividades investigativas que los estudiantes tienen que realizar en su trabajo de investigación para poder obtener el título de licenciado; los profesores especialistas opinan que 16 (59 %) de las 27 actividades consultadas, son ejecutadas con un nivel de dificultad por los estudiantes egresados, y para el resto (11) presentan ocasionalmente alguna dificultad para realizarlas. De tal manera que, para la mayoría de los profesores, los estudiantes presentan dificultades o falencias para poder diseñar, ejecutar, sistematizar, presentar y defender los resultados de su trabajo de investigación. De igual manera para los estudiantes egresados, se ha podido verificar que existe dificultad para poder ejecutar las actividades investigativas que implica la realización de su trabajo de grado.

Como se puede constatar, de las veintiséis habilidades investigativas consultadas, dieciséis de ellas presentan un nivel de dificultad para realizarlas, esto demuestra el poco dominio de algunas habilidades investigativas que se espera deben dominar en este nivel de la carrera. Esta investigadora es de la opinión que tanto profesores como estudiantes reconocen debilidades o carencias de carácter metodológico para ejecutar acciones, procedimientos y operaciones que implica el trabajo de grado.

2.6. Perfil de habilidades investigativas por formar en la carrera de Licenciatura en Sociología

A partir de los resultados obtenidos a través de la revisión documental y los cuestionarios aplicados a los profesores especialistas y estudiantes de la carrera de Sociología, se procedió a trabajar un sistema o perfil de habilidades investigativas que deben formarse durante toda la carrera. Para ello, se parte del perfil elaborado por Moreno (2005), específicamente los núcleos del uno al cuatro, por considerarlos

congruentes con el nivel del pregrado. Primero, se trabajó en las habilidades investigativas a formarse por nivel de estudio; luego se trabajaron las habilidades investigativas a formarse en cada una de las asignaturas del área de metodología; esto con el objetivo de desvelar aquellas habilidades inherentes a su naturaleza que son necesarias formar para el trabajo investigativo de los estudiantes.

Posteriormente, se revisó el proceso de grado a fin de revelar las habilidades requeridas en los estudiantes egresados para realizar su trabajo de investigación, y que deben potenciarse en todo su proceso de formación. Finalmente, en atención a los perfiles expuestos se propone un sistema de habilidades investigativas para fortalecer la formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología, considerando su perfil profesional.

Como ya se mencionó, el primer perfil de habilidades que se trabajó fue el correspondiente a los niveles de la carrera. En la tabla 6 se muestran las habilidades investigativas a formar por nivel o año de la carrera.

Tabla 7.

Perfil de habilidades investigativas a formar por nivel de estudio

Tipo	Habilidades investigativas	Nivel
De percepción de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> - -Cuestionar y abstraer la realidad - -Sensibilidad a los fenómenos sociales - -Intuición - -Capacidad de asombro ante los problemas sociales 	1. ^a año
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - -Leer comprensiblemente - -Habilidad de síntesis al escribir - -Saber escuchar - -Habilidad de síntesis al hablar - -Saber observar - -Saber preguntar - -Saber interpretar - -Dominar operaciones cognitivas básicas: inducción, deducción, análisis y síntesis. 	2. ^a año
Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar información científica - Buscar información relevante en bases de datos electrónicas. 	2. ^a año

Tipo	Habilidades investigativas	Nivel
	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear un sistema de referencias para dar crédito a las fuentes consultadas. - Elaborar fichas documentales y de trabajo. - Manejar Software de procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos. - Manejar paquetes informáticos: Word, Excel, internet... 	
Metodológicas con diseños cualitativos	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de la técnica de la observación cualitativa - Manejo de técnicas conversacionales: entrevista cualitativa individual y grupal - Manejo de técnicas documentales: revisión documental, análisis de contenido - Seleccionar y aplicar métodos y técnicas de investigación cualitativas teniendo en cuenta los requisitos metodológicos de cada una y las características de los escenarios donde se utilizan. - Diseñar estrategias de recolección de datos cualitativos - Diseñar estrategias de análisis y presentación de los resultados de investigación cualitativa. - Determinar los tipos de muestra para investigaciones cualitativas - Analizar e interpretar los datos cualitativos recolectados presentando algunos aspectos conclusivos - Formular de manera lógica y coherente problemas de investigación sociológica de carácter cualitativos. 	3. ^a año
Metodológica con diseños cuantitativos	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información cuantitativa - Redactar los objetivos de investigación. - Determinar la validez de un instrumento de medición. - Determinar la confiabilidad de un instrumento de medición. - Construir un instrumento para recolectar datos. - Definir una pregunta de investigación. - Utilizar una técnica o estrategia adecuada para recopilar la información. - Utilizar un procedimiento para la recopilación de la información. - Plantear el problema de la investigación. - Realizar una adecuada delimitación de la población de estudio. - Seleccionar un instrumento adecuado para recopilar información. 	3. ^a año

Tipo	Habilidades investigativas	Nivel
	<ul style="list-style-type: none"> - Definir la variable o variables a estudiar. - Realizar una selección adecuada de la muestra a estudiar. - Elegir un tipo de estudio y/o de diseño de investigación - Justificar la investigación y analizar su viabilidad - Formular de manera lógica y coherente problemas de investigación sociológica. - Formular objetivos y preguntas de investigación - Construir marcos teóricos, conceptuales y referenciales sobre las problemáticas sociológicas en estudio - Formular hipótesis de investigación - Definir las variables en estudio y construir indicadores para caracterizar dichas variables 	
De construcción conceptual y social	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para argumentar, exponer y defender las ideas científicas - Habilidad para fundamentar puntos de vista sobre las teorías y los problemas sociales - Contrastar planteamientos y posturas de diferentes autores. - Realizar una evaluación crítica de las posturas teóricas revisadas. - Trabajar en equipo - Socializar el conocimiento - Comunicar los resultados - Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes. - Redactar el reporte de investigación con orden y estructura metodológica. - Escribir adecuadamente en texto la información obtenida y apoyarse en tablas y gráficas, en caso de ser necesario, con base en la norma APA. - Escribir el reporte de investigación con una adecuada secuencia de ideas. 	4. ^a , 5. ^a y egresados

Nota. Elaboración propia a partir del perfil de Moreno (2005), habilidades sugeridas por los docentes especialistas y aspiraciones formativas declaradas en el plan de estudios de la carrera de Sociología.

De igual manera, se trabajó el perfil de habilidades investigativas en cada una de las asignaturas del área de metodología. En la tabla 7 se muestran las habilidades investigativas a formar en cada una de las asignaturas del área en mención.

Tabla 8.

Perfil de habilidades investigativas a formar en cada una de las asignaturas del área de metodología

Asignaturas	Nivel	Habilidades investigativas que formar
Filosofía y Ética	1. ^a año	<ul style="list-style-type: none">- Análisis, reflexión crítica, asombro e indignación.- Debate de los problemas de la realidad actual.
Computación	1. ^a año	<ul style="list-style-type: none">- Habilidades tecnológicas: operar los programas computacionales como Word, Excel y PowerPoint.- Gestionar información científica en el internet.- Manejo del programa estadístico SPSS.- Utilizar las fuentes digitales de información existentes a través de buscadores, bases de datos y bibliotecas virtuales.- Gestionar información pertinente a los temas de investigación.
Procesamiento y Análisis Cuantitativo	2. ^a año	<ul style="list-style-type: none">- Elaborar y aplicar cuestionarios para recolectar datos cuantitativos.- diseñar y manejar una base de datos.- procesar y analizar datos cuantitativos.
Metodología Operativa	2. ^a año	<ul style="list-style-type: none">- Elaborar planes de trabajo y proyectos de investigación.- seleccionar y aplicar técnicas de recolección de datos de carácter cuantitativo y cualitativo.- justificar una investigación y analizar su viabilidad,- formular de manera lógica y coherente problemas de investigación sociológica.- Elaborar propuestas de solución a problemas de investigación.
Metodología inductiva	3. ^a año	<ul style="list-style-type: none">- Diseñar y ejecutar una investigación bajo el enfoque cualitativo.- Elaborar y presentar informes de investigación bajo modalidades cualitativas.- Manejar y aplicar técnicas cualitativas como la observación, la entrevista individual y grupal, y el análisis de contenido.- Formular problemas de investigación con el enfoque cualitativo.- Diseñar estrategias de recolección, análisis y presentación de datos cualitativos.- Determinar los tipos de muestra para investigaciones cualitativas.

Asignaturas	Nivel	Habilidades investigativas que formar
		<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar y presentar informe de investigación. - Utilizar las técnicas para la recolección de datos en dependencia de las fuentes de información y la perspectiva metodológica cualitativa. - Fundamentar la perspectiva metodológica cualitativa en correspondencia con el tipo de estudio a realizar.
Metodología hipotética deductiva	3. ^a año	<ul style="list-style-type: none"> - Formular hipótesis y definir las variables en estudio y construir indicadores para caracterizar dichas variables. - Seleccionar los métodos y las técnicas de carácter cuantitativo adecuadas a la proyección metodológica del estudio. - Elaborar marco teóricos, referenciales y metodológicos para investigaciones cuantitativas. - Manejar técnicas para investigaciones cuantitativas como la encuesta, la entrevista estructurada, el cuestionario entre otras; elaborar instrumentos de recolección de datos cuantitativos. - Determinar muestras para investigaciones cuantitativas. - Diseñar estrategias para la recolección, análisis interpretación y presentación de datos cuantitativos. - Formular de manera lógica y coherente problemas de investigación sociológica con el enfoque cuantitativo. - formular objetivos coherentes con las preguntas de investigación. - Utilizar las técnicas para la recolección de datos en dependencia de las fuentes de información y la perspectiva metodológica cuantitativa. - Fundamentar la perspectiva metodológica cuantitativa en correspondencia con el tipo de estudio a realizar. - Manejar procesadores de textos y métodos estadísticos y computacionales para el procesamiento de la información sociológica.
Metodología lógica del descubrimiento	4. ^a año	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del proyecto de investigación; - Ejecución de una investigación. - Elaboración, presentación y defensa del informe final de investigación. - Usar la categoría de la totalidad dialéctica. - Aplicar el método del Concreto-Abstracto-Concreto. - Aplicar la crítica epistemológica; construir conceptos ordenadores. - Aplicar los métodos y las técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa teniendo en cuenta los

Asignaturas	Nivel	Habilidades investigativas que formar
		requisitos metodológicos de cada una y las características de los escenarios donde se utilizan. - Analizar e interpretar los datos recolectados, presentando algunos aspectos conclusivos. - Redactar informes de investigación, presentarlos y defenderlos.

Nota. Elaboración propia con base en los contenidos y objetivos de los programas de las asignaturas y perfil por nivel o año de la carrera.

Posteriormente, se procedió a revisar el proceso de grado de los estudiantes con el objetivo de identificar las habilidades investigativas requeridas para desarrollar el mismo. Encontrándose que, el Reglamento de la Gestión Académico-administrativa de la UES., regula que independientemente del tipo de investigación por el que opten los estudiantes, el trabajo de investigación de grado requiere de tres fases; en las cuales se espera que los estudiantes ejecuten ciertas acciones o habilidades investigativas. En la tabla 8 se presentan las habilidades investigativas, que, a juicio de esta autora, deben ser develadas en el trabajo de grado de los estudiantes.

Tabla 9.

Perfil de habilidades investigativas que los estudiantes egresados deben dominar para realizar el trabajo de investigación de grado

Fases	Habilidades investigativas requeridas
I. Planificación de una investigación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar las fuentes digitales de información existentes. 2. Gestionar información pertinente al tema de investigación a través de buscadores académicos, bases de datos internacionales y bibliotecas virtuales. 3. Clasificar información mediante la elaboración y utilización de las fichas bibliográficas y de contenido. 4. Diseñar el proyecto de investigación 5. Delimitar el tema de investigación. 6. Justificar la investigación y analizar su viabilidad. 7. Formular de manera lógica y coherente problemas de investigación sociológica.

Fases	Habilidades investigativas requeridas
	<ol style="list-style-type: none"> 8. Formular objetivos en correspondencia con las preguntas de investigación. 9. Construir marcos teóricos, conceptuales y referenciales para fundamentar las problemáticas sociológicas en estudio. 10. Formular hipótesis de investigación y definir las variables en estudio y construir indicadores para caracterizar dichas variables. 11. Seleccionar el enfoque y paradigma de investigación. 12. Definir el tipo de estudio en correspondencia con el enfoque de investigación. 13. Seleccionar la población y muestra para la investigación, en correspondencia con el enfoque o metodología de investigación. 14. Seleccionar los métodos teóricos para la investigación. 15. Seleccionar las técnicas para la recolección de datos en correspondencia con el enfoque o metodología de investigación. 16. Elaborar instrumentos para la recolección de los datos: guías de observación, de entrevista, cuestionario entre otros, en correspondencia con las técnicas seleccionadas. 17. Diseñar estrategias metodológicas para el análisis e interpretación de los datos. 18. Manejar el sistema de las normas APA (séptima edición) para el asentamiento de citas, referencias, tablas, gráficos, títulos y formato del documento.
<p>II. Ejecución o desarrollo de la investigación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Validar los instrumentos para la recolección de los datos. 2. Ajustar los instrumentos de recolección de datos de acuerdo con los resultados del pilotaje. 3. Aplicar las técnicas de recolección de datos (cuantitativa y cualitativa) teniendo en cuenta los requisitos metodológicos de cada una y las características de los escenarios donde se utilizan. 4. Administrar los instrumentos a la población objeto de estudio o muestra. 5. Realizar trabajo de campo: observar, entrevistar, encuestar entre otras actividades. 6. Analizar e interpretar los datos recolectados, de acuerdo con las estrategias diseñadas, ya sean cuantitativas o cualitativas. 7. Analizar los resultados de acuerdo con el tipo de datos, ya sean cuantitativos o cualitativos. 8. Codificar y categorizar la información recolectada (estrategia cualitativa)

Fases	Habilidades investigativas requeridas
	9. Elaborar tablas, gráficos, esquemas o figuras para presentar la información. 10. Aplicar la estrategia de triangulación de datos. 11. Aplicar análisis estadísticos (estrategia cuantitativa) 12. Redactar informes de investigación aplicando herramientas científicas. 13. Abstractar los hallazgos del estudio. 14. Llegar a conclusiones. 15. Fundamentar y argumentar los hallazgos
III. Presentación y Evaluación pública de los resultados finales de investigación	1. Desarrollar la expresión oral 2. Hacer presentaciones 3. Saber argumentar 4. Defender los resultados de una investigación 5. Explicar los resultados de una investigación 6. Valorar los resultados de una investigación 7. Habilidades tecnológicas para elaborar afiches, posters científicos entre otros.

Nota. Elaboración propia a partir de las fases del proceso de graduación establecidas en la normativa universitaria.

Como resultado de los perfiles expuestos en este epígrafe, la autora propone un sistema de habilidades para fortalecer la formación investigativa de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología que integra los tres perfiles elaborados. Este sistema estaría integrado por los siguientes núcleos de habilidades:

Habilidades tecnológicas. Permiten gestionar la información científica, elaborar y manejar bases de datos, y operar software para el procesamiento y análisis de datos cuantitativos y cualitativos recolectados; emplear Word para producir los informes de investigación; utilizar Excel para hacer los cálculos en investigaciones cuantitativas y presentar sus resultados con gráficos; aplicar PowerPoint con indicadores de calidad para presentar los resultados de sus investigaciones, además de manejar otras herramientas de uso gratuito de Google y Office para presentar los resultados, como *Canva*, *Genially*, *Sway* entre otros, y utilizar herramientas disponibles en la Web para gestionar información científica actualizada y especializada.

Habilidades para identificar situaciones problemáticas. Permiten identificar escenarios problemáticos, definir problemas de investigación, determinar las variables y los indicadores a partir del objeto de la investigación.

Habilidades para buscar información en las diferentes fuentes. Permiten la búsqueda de información relevante en artículos científicos, documentos oficiales, libros, revistas académicas indexadas en bases de datos internacionales, relacionadas con las problemáticas que aborda la sociología.

Habilidades para el análisis documental. Permiten analizar los textos científicos y sintetizar las principales ideas y argumentos; elaborar fichas documentales, de trabajo, resúmenes; emplear un sistema de citas y referencias para dar crédito a las fuentes consultadas; elaborar esquemas y representaciones gráficas que resumen la información encontrada; identificar las ideas medulares de un texto; vincular los hallazgos de fuentes primarias o secundarias con teorías o marcos conceptuales que expliquen aspectos de la realidad; contrastar planteamientos y posturas de diferentes autores acerca del fenómeno de estudio, y realizar una evaluación crítica de las diferentes posturas teóricas en la literatura revisada.

Habilidades para aplicar una metodología científica en una investigación. Permiten plantear el problema a resolver a través de la investigación; redactar los objetivos de investigación; elegir un tipo de estudio y/o de diseño de investigación que permita responder la pregunta planteada; definir la variable o variables a estudiar con base en las conceptualizaciones expuestas en el marco teórico; realizar una adecuada delimitación de la población de estudio; seleccionar adecuadamente la muestra a estudiar, en cuanto a tamaño y tipo (aleatoria o no aleatoria) de acuerdo al nivel de generalización establecido en la pregunta de investigación, y diseñar instrumentos para la recolección de la información a partir de las variables definidas.

Habilidades para diseñar instrumentos de recolección de información empírica y documental. Permiten elaborar cuestionario o test de preguntas estandarizadas, guías de observación y guías de entrevistas (semiestructuradas, enfocadas, abiertas, individuales y grupales).

Habilidades para seleccionar enfoques, métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Permite determinar los métodos teóricos y empíricos, tanto cualitativos como cuantitativos que faciliten las indagaciones sobre los objetos sociales de investigación.

Habilidades para procesar y analizar la información obtenida de fuentes primarias y secundarias. Permiten diseñar estrategias metodológicas para organizar, analizar e interpretar los datos, relacionar la información (estrategias de triangulación), y analizar fuentes documentales.

Habilidades para fundamentar, exponer y defender las ideas científicas y los resultados de investigación. Permiten fundamentar puntos de vista sobre las teorías y los problemas sociales; comunicar verbalmente los datos y hallazgos obtenidos en forma abstracta y creativa, y defender con argumentos las posiciones teóricas asumidas y las conclusiones de la investigación.

Habilidades para escribir informes de investigación. Permiten escribir el informe final con coherencia y cohesión lógica; estructurar un texto escrito que proporcione la información obtenida apoyándose en tablas y gráficas, esquemas, figuras en caso de ser necesario; escribir el reporte de investigación con una adecuada secuencia de ideas y claridad en la redacción; presentar conclusiones y recomendaciones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación; redactar el reporte de investigación con orden y estructura metodológica; aplicar las reglas de ortografía al escribir el reporte de investigación; presentar una bibliografía de las fuentes consultadas con base en el mismo formato de referencias utilizado para dar crédito a los autores en el texto, y presentar en anexos la información necesaria para complementar lo descrito en el reporte o informe final de investigación.

Conclusiones parciales del capítulo 2

La realidad encontrada a partir de la revisión documental desvela la ausencia de estrategias que permitan la ejercitación y entrenamiento de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, donde puedan desarrollar las habilidades

investigativas necesarias para lograr el perfil profesional deseado en el campo de la investigación social.

De igual manera, la información empírica proporcionada por los docentes y estudiantes desvela una situación problemática en cuanto a la formación de las habilidades investigativas, las que se encuentran poco desarrolladas en los estudiantes, evidenciándose en las dificultades que presentan al momento de realizar su trabajo de grado.

Se ponen al descubierto una cantidad de carencias teóricas, epistemológicas y metodológicas que dificulta la realización eficiente de las actividades investigativas por parte de los estudiantes egresados en su proceso de graduación, particularmente para diseñar y ejecutar su trabajo de investigación. Estos resultados evidencian el poco dominio de las habilidades investigativas en los estudiantes, y por ende una debilidad en el proceso de formación y preparación académica de los futuros sociólogos que la Facultad Multidisciplinaria oriental de la Universidad de El Salvador está ofreciendo a la sociedad salvadoreña.

Es a partir del análisis de los documentos curriculares y de la participación de los profesores y estudiantes de la carrera que se determina un sistema de habilidades investigativas a tener en cuenta en la formación investigativa de la carrera, que constituye uno de los aportes centrales de la investigación.

Después de analizado el plan de estudios y los programas se concluye que no queda claro un enfoque y estrategia para la formación investigativa del licenciado en Sociología. Formación que es esencial para conocer la epistemología de la sociología, el método científico, los enfoques investigativos en el área de las ciencias sociales y los problemas de investigación que se pueden asumir desde la sociología.

Finalmente, con el diagnóstico se constató que los niveles de formación de las habilidades investigativas en el proceso de formación de la carrera de Sociología son bajos, develándose la necesidad de proponer y realizar acciones concretas desde la didáctica de las asignaturas del área de metodología que contribuyeran a la formación de esas habilidades, lo que justifica que la propuesta de investigación sea una estrategia didáctica.

CAPÍTULO 3: Diseño y validación de la estrategia didáctica para la formación de habilidades investigativas en la carrera Licenciatura en Sociología

Para iniciar, conviene destacar que la propuesta del diseño de una estrategia didáctica se fundamenta en los resultados del diagnóstico que, dado su carácter y función proyectiva, facilitó a esta investigadora determinar la vía científica para contribuir a la formación de las habilidades investigativas en la carrera de Licenciatura en Sociología.

Este capítulo tiene como objetivo diseñar y fundamentar la estrategia didáctica para la formación de habilidades investigativas, dirigida a estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología, de la FMO-UES. Para el diseño de la estrategia se hizo uso de métodos teóricos como el analítico-sintético y sistémico-estructural. También, se utilizaron métodos empíricos como el cuestionario, el análisis de contenido, la triangulación y una prueba estadística para validar la estrategia.

El capítulo contiene cuatro epígrafes, con sus respectivos sub-epígrafe. El primero trata sobre la definición y características de la estrategia didáctica. El segundo refiere la fundamentación teórica, que incluye fundamentos sociológicos, filosóficos y psicopedagógicos de la estrategia. El tercer epígrafe, desarrolla la estructura de la estrategia: misión, objetivos, fases con sus respectivas acciones, formas de implementación y de evaluación. En el cuarto y último epígrafe se describen y analizan los resultados de la aplicación parcial de la estrategia didáctica en la asignatura de Metodología Hipotética Deductiva, desarrollada en el Ciclo académico II-2021. El capítulo cierra con unas conclusiones parciales sobre el contenido desarrollado.

3.1. Estrategia didáctica. Acercamiento a su definición y características

En principio, el término estrategia tradicionalmente ha sido utilizado en el campo militar, de ahí que su significado proviene de la palabra griega Strategos (jefes de ejército). Posteriormente, su uso se introduce en el campo económico, empresarial y académico. Es hasta la década de los 60 del siglo XX, que el concepto de estrategia cobra interés en el campo educativo con el comienzo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación. Cabe señalar que en el campo educativo se le ha dado diversos calificativos según su uso; por ejemplo, suelen denominarse como: estrategia pedagógica, de aprendizaje, metodológica, educativa, didáctica, de formación entre otros; donde cada uno de estos nombres ponderan un fin determinado en cada una de ellas, según sea el problema por resolver.

En cuanto a la definición del concepto de estrategia en el campo educativo, conviene destacar la definición elaborada por Valle (2010), quien define la estrategia como “un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación” (p.188). Este autor considera que toda estrategia de carácter educativa debe poseer los siguientes componentes: misión, objetivo, acciones, métodos y procedimientos, recursos, los responsables de las acciones y el tiempo en que deben ser realizadas; así como las formas de implementación y de evaluación. Además, distingue tres tipos de estrategias: educativa, pedagógica y didáctica. Esta definición se enfoca al campo pedagógico-educativo, al mismo tiempo es concebida como un producto o resultado científico de la investigación pedagógica.

Con respecto a la definición y uso del concepto de estrategia didáctica, existe una variedad de definiciones y de autores que ofrecen una aproximación teórica al concepto. No obstante, la variedad de definiciones, esta investigadora, destaca algunas definiciones, que, a su juicio, definen la esencia de este tipo de estrategia. Una primera definición se encuentra en el estudio de Rodríguez (2004), para quien la estrategia didáctica es concebida como “la proyección de un sistema de acciones

a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en una asignatura, nivel o institución que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto” (p. 26). Esta definición es aplicable a todos los niveles educativos, por cuanto, parte de una concepción transformadora de la estrategia como factor dinamizador del proceso de enseñanza aprendizaje de manera gradual.

Otra de las definiciones generalizadas en el campo educativo es la elaborada por el investigador cubano Valle (2010), para quien la estrategia didáctica está constituida por el “conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje” (p.188). Esta definición concibe la estrategia didáctica como un proceso secuencial de acciones didácticas dirigidas a la transformación del objeto de estudio.

Para otros autores como Feo (2015), la estrategia didáctica comprende aquellos procedimientos que implican métodos, técnicas, y actividades a través de los cuales docente y estudiante, organizan de manera consciente acciones para construir y lograr metas previstas en el proceso enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes, enfatizando en la influencia de los aspectos afectivos y cognitivos para lograr la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Esta definición, a juicio de la autora, resulta ser integradora, pues no solo considera los aspectos procedimentales que conforman las estrategias, sino que se resalta los aspectos afectivos y volitivos de los estudiantes para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros autores sugieren que las estrategias didácticas deben considerar al estudiante como un ser activo y crítico en la construcción de su conocimiento, la necesidad de atender a sus diferencias individuales de aprendizaje, así como la conveniencia de favorecer su desarrollo personal (Jimenes y Robles, 2016), es decir basar el modelo de enseñanza en los estudiantes, sus características y contextos.

Luego de reflexionar y comparar las definiciones anteriores, la investigadora valora que los autores citados, no obstante compartir diferentes perspectivas o enfoques, asumen que la estrategia didáctica tiene como propósito transformar y

dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje en función de sus objetivos. Si bien es cierto todas las definiciones anotadas aportan a la comprensión del concepto de estrategia didáctica, para esta investigación, se asume la definición elaborada por Valle (2010), por cuanto establece con claridad los aspectos esenciales de la estrategia como acciones interrelacionadas, que parten del estado real del objeto a modificar y se encaminan a lo deseado en el cumplimiento del objetivo, para lograr la transformación deseada; así como sus componentes estructurales. Cabe señalar, que la definición asumida, no se considera como algo acabado, sino en construcción, pues dependerá de la propia práctica pedagógica y de ciertas condiciones que la irán redefiniendo y dando cuenta de sus alcances.

Sobre la base de la concepción de estrategia didáctica asumida de Valle (2010) en cuanto a su definición, componentes y estructura, esta investigadora valora que se adecua al objeto de estudio; concibiéndola como un proceso intencional, sistemático, dirigido por el profesor, enfocada a transformar el estado real de un objeto de estudio del campo pedagógico, que para el caso específico, son las habilidades investigativas de los estudiantes de la carrera de Sociología, hasta alcanzar el estado ideal o deseado, que sería su formación a lo largo de la carrera, a través de un conjunto de acciones planificadas y direccionadas al proceso enseñanza aprendizaje que deben realizar los agentes del proceso, es decir profesores y estudiantes de la carrera en mención.

Considerando la premisa que la formación de habilidades investigativas es un proceso continuo, sistemático, flexible, contextualizado que se desarrolla de manera gradual durante el proceso de formación del estudiante, la estrategia didáctica diseñada por esta investigadora posee las siguientes características:

- **Carácter flexible.** Se manifiesta a partir de los cambios que se vayan operando en los contextos de los sujetos participantes, entronizando con los nuevos escenarios y entornos educativos surgidos y fortalecidos por la Pandemia del COVID-19, ya sean virtuales, presenciales, semipresenciales o mixtos. De alguna manera la utilización de variados recursos, métodos y medios facilitan la aplicación de la estrategia en el nivel educativo requerido o curso de preferencia. Resulta imprescindible valorar los resultados, y de acuerdo con estos, revisar,

ajustar y corregir decisiones; esto es, adecuarlas a las nuevas condiciones y realidades de los estudiantes y profesores. En este sentido las estrategias didácticas se vuelven importantes, porque facilitan la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el diseño de modelos flexibles y adaptables a la variedad de participantes en el proceso formativo.

- **Carácter transformador y procesal.** Se manifiesta en el sistema de acciones entre profesores y estudiantes, para cumplir objetivos, lo que va permitiendo transformaciones en el proceso formativo de los estudiantes a corto, mediano y largo plazo. Su carácter procesal se evidencia a partir de objetivos que se van cumpliendo en las etapas en que se organiza, y en los diferentes niveles de estudio de la carrera.
- **Carácter sistémico.** Se concibe como un sistema integrado y complejo, compuesto por varios subsistemas que reflejan el vínculo entre los componentes teóricos y prácticos. Cada etapa de la estrategia está en estrecha relación con las demás, ya que, del cumplimiento de una depende las otras.
- **Carácter investigativo.** Se manifiesta en la búsqueda del conocimiento, por cuanto se busca promover y ejercitar los conocimientos y las acciones generalizadoras del método científico con fines investigativos. La estrategia se fundamenta en una didáctica práctica, enfocada a la ejercitación y aplicación de los conocimientos, que permitan a los estudiantes asimilar habilidades para el trabajo investigativo.
- **Carácter problematizador.** La estrategia didáctica privilegia los métodos problémicos sobre los métodos reproductivos de enseñanza. Razón por la cual el docente propone situaciones de aprendizaje contextualizadas en situaciones reales de la especialidad, para que los estudiantes identifiquen el problema, lo fundamenten desde la teoría y propongan alternativas de solución.
- **Contextualizada.** La estrategia parte de las condiciones contextuales de los sujetos educativos, por cuanto considerar el entorno social al que se dirige las acciones formativas es de vital importancia para apoyar el éxito de la estrategia. El tener en cuenta el entorno social de las demandas laborales y de posibilidades de empleabilidad de los egresados aumenta el valor de la oferta formativa. En

ese caso los elementos externos del entorno social conectados con las características institucionales y socio culturales de los estudiantes receptores de la estrategia son de suma importancia para el éxito de esta.

3.2. Fundamentación teórica de la estrategia didáctica

En las ciencias sociales el marco teórico lleva implícita una determinada posición ideológica, sociológica y formativa en relación con la naturaleza del fenómeno que se estudia, el contexto donde se inserta y los sujetos participantes; lo que permite la selección de una perspectiva teórica para abordar el problema de investigación; misma que se refleja en la solución que se proponga como resultado científico. Este posicionamiento teórico constituye el aparato crítico-analítico desde el cual la investigadora define los núcleos teóricos para interpretar y comprender el objeto de estudio, como lo es, la formación de las habilidades investigativas.

Con el concepto de habilidades investigativas se hace referencia a un conjunto de destrezas de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que las personas tengan acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación; las que en su mayoría no se desarrollan únicamente para facilitar la realización de las tareas propias de la investigación, sino también para la vida misma. Estas habilidades facilitan la realización de la investigación de calidad y se constituyen en aquellas operaciones básicas que debe dominar el estudiante de pregrado para realizar una investigación científica. Las hay de diferente naturaleza, que van desde las habilidades de menor complejidad: de percepción, instrumentales y de pensamiento hasta las de mayor complejidad: de construcción conceptual, metodológica, social y metacognitivas (Moreno, 2005).

Atendiendo la importancia de la formación de las habilidades investigativas es necesario revisar algunos elementos contextuales y teóricos que deben considerarse en su formación:

Primera. Las habilidades investigativas son parte del proceso de formación de los estudiantes, del proceso educativo visto como un fenómeno social, y como tal son objeto de transformación y desarrollo.

Segunda. Se vive en una sociedad del conocimiento en la que se demanda profesionales capaces de adaptarse a los cambios, con habilidades para el trabajo en equipo y colaborativo, y con desarrolladas competencias científico-tecnológicas que implica la formación de habilidades investigativas.

Tercera. La investigación es un proceso socio histórico y dialéctico, y dentro de ella se encuentra la práctica como criterio de verdad, a la cual son sometidos los diferentes conocimientos, así como la actividad misma de los sujetos sociales.

Cuarta. La formación de las habilidades investigativas se encuentra en relación y dependencia del proceso enseñanza-aprendizaje, procesos que se influyen y se determinan entre sí. Por tanto, este proceso debe ser revisado permanentemente incorporando técnicas didácticas que dinamicen y potencien su formación.

Quinta. Es importante tener en cuenta que la realidad educativa del siglo XXI es diferente a la del siglo XX, por cuanto la educación del siglo pasado estaba basada en el libro de texto, en el profesor como protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, con metodologías expositiva y aprendizajes receptivos, cuyo paradigma educativo dominante fue la educación presencial.

Sexta. La educación del siglo XXI ha tenido que reinventarse; han surgido nuevos paradigmas y entornos educativos como la educación virtual, semipresencial, mixta entre otros. En estos nuevos entornos de aprendizaje, el profesor juega un papel de tutor, facilitador y acompañante permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Séptima. En los nuevos entornos educativos el estudiante se convierte en el centro del aprendizaje, por ello, se potencian nuevos tipos de aprendizaje, como el colaborativo y el autónomo. Como se sabe el aprendizaje es un proceso social, por tanto, no depende exclusivamente de las condiciones institucionales, sino más bien del trabajo colaborativo de los sujetos del proceso enseñanza- aprendizaje.

Octava. La formación de las habilidades investigativas debe concebirse como un proceso consciente y no como acciones aisladas y dispersas que se desarrollan de manera mecánica.

Por otra parte, es importante subrayar que la estrategia didáctica se fundamenta en la didáctica desarrolladora y la enseñanza problémica. Con relación a la primera, cabe reconocer que en la comunidad universitaria existen diferentes maneras de

asumir la teoría y la metodología que se caracterice por desarrolladora; la influencia más fuerte que se tiene es la desarrollada en Cuba, en el área de la formación docente, destacándose los aportes de Castellanos et ál. (2002), Álvarez de Zayas (2000), Ginoris (2001), Silvestre y Zilberstein (2002) y Acosta (2005).

Para Ginoris (2001), la didáctica desarrolladora se fundamenta en regularidades del proceso de enseñanza aprendizaje:

1. Todo proceso de enseñanza está determinado y responde en todos sus elementos por el contexto histórico - social al que pertenece.
2. Se establece una relación de interdependencia entre la formación de conocimientos y habilidades y la formación de valores. En este sentido el proceso de enseñanza–aprendizaje es concebido como proceso esencialmente formativo, con tres dimensiones: la instructiva, la educativa y la desarrolladora.
3. Todo proceso de enseñanza –aprendizaje posee estructura y funcionamiento sistémico y multifactorial (los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización forman un sistema).

Por su parte, Castellanos et ál. (2002, p, 33) plantean que el aprendizaje desarrollador debe cumplir con tres criterios básicos:

1. Un aprendizaje desarrollador tendría que garantizar la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los aprendices.
2. Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
3. Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para aprender a aprender, y de la necesidad de una autoeducación constante.

En cuanto a los principios didácticos de la enseñanza desarrolladora, los investigadores Silvestre y Zilverstein (2000), plantean que estos tienen una función

transformadora, por cuanto son ellos los que determinan el contenido, los métodos, procedimientos, formas de organización y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con estos autores, los principios didácticos responden a cada época histórica, deben necesariamente contextualizarse, es decir, se van modificando para que el proceso de enseñanza aprendizaje responda a las exigencias que la sociedad les impone a las instituciones educativas. Los principios didácticos que estos autores identifican como guía del proceso de enseñanza aprendizaje son los siguientes: Carácter científico de la enseñanza, unidad de la Teoría con la práctica, atención individual del alumno durante el trabajo colectivo, trabajo creador consciente y activo de los alumnos y carácter colectivo de la enseñanza.

En virtud de los aportes de los autores citados en los párrafos anteriores, esta investigadora se permite opinar que, una didáctica desarrolladora es aquella que ofrece espacios para instruir, educar y formar a los estudiantes, por cuanto, aborda integralmente la unidad de conocimientos, habilidades, y valores en el PEA. Por ello, se asumen sus principios didácticos, mismos que se ven reflejados en la propuesta, tanto en la concepción, características, misión, objetivos y etapas de la estrategia didáctica diseñada; rescatando el papel del estudiante como constructor de su aprendizaje y el profesor como mediador del conocimiento.

En cuanto a la enseñanza problémica, esta sigue la lógica del proceso investigativo, en donde el profesor expone problemas y los resuelve juntamente con los estudiantes. Su esencia radica en que estos últimos, bajo la guía del profesor, se involucran “en el proceso de búsqueda de la solución de problemas nuevos para ellos (no para la ciencia o disciplina), gracias a lo cual, aprenden a adquirir de forma independiente los conocimientos y a emplearlos en la solución de nuevos problemas” (Álvarez de Zayas, 2000, p. 50).

Para Guanche (2005) la enseñanza problémica es una “concepción del proceso-docente-educativo, en la cual los alumnos se enfrentan a aspectos opuestos del objeto de estudio, revelados por el maestro y los asimilan como problemas docentes, cuya solución se efectúa mediante tareas cognoscitivas y preguntas” (p. 1). De tal manera que mediante la solución de problemas cognitivos el estudiante

va entrenando las habilidades, donde el profesor diseña diferentes acciones o actividades de aprendizaje, organizadas a través de situaciones problémicas (preguntas, aplicaciones, elaboraciones etc.), mediante las cuales el estudiante construye y se apropia de conceptos, desarrollando habilidades de pensamiento, en contraposición a la asimilación y repetición mecánica de los conocimientos.

La enseñanza problémica permite a los estudiantes no solo oír, escribir y memorizar como ocurre con los métodos tradicionales de enseñanza que conducen al aprendizaje memorístico, sino también, pensar, participar, proponer y diseñar estrategias para su aprendizaje, abriendo otras posibilidades o iniciativas, como el deseo de aprender y la independencia cognoscitiva, en contraposición al desinterés, la pasividad y la apatía que puedan tener los estudiantes hacia su proceso de formación.

Para Ortiz-Ocaña (2015) la enseñanza problémica se concreta en cuatro categorías fundamentales: la situación problémica, el problema docente, las tareas y las preguntas problémicas. Estas categorías representan los momentos más importantes en la vía de asimilación del conocimiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera de ellas constituye el momento inicial del pensamiento, que incita la necesidad cognoscitiva del estudiante y crea las condiciones internas para la asimilación de los nuevos conocimientos. Esto provoca que el estudiante comienza a pensar cuando aparece en él la necesidad de comprender algo, cuando descubre una contradicción que no puede resolver con sus conocimientos.

Por su parte, el problema docente es una categoría importante de la enseñanza problémica, porque refleja la asimilación de la contradicción por parte del estudiante. En este sentido, el problema docente es entendido como la asimilación de la contradicción por el estudiante, y suele formularse como pregunta y es el que guía la búsqueda. De ahí que la situación problémica represente lo conocido y el problema docente lo buscado.

En cuanto a la tercera categoría, la tarea docente, se dice que es el factor fundamental de la búsqueda cognoscitiva, ya que en la primera (el problema docente) sólo se conoce la contradicción entre lo nuevo y lo conocido, lo cual

provoca que lo desconocido se convierta en lo buscado (problema docente). Debido a que los datos para encontrar la solución no aparecen en el problema; éste debe resolverse mediante la ejecución de tareas. Razón por la cual, la tarea problémica se identifica como una actividad que conduce a encontrar lo buscado, a partir de la contradicción surgida durante la formación de la situación problémica en que se reveló la contradicción.

Por último, las preguntas problémicas están dirigidas a estimular la actividad de los estudiantes en la clase, con el fin de lograr una asimilación productiva de los conocimientos; por ello, las preguntas que haga el profesor deberán dejar margen para que los estudiantes por sí mismos elaboren deducciones.

En correspondencia con las categorías de la enseñanza problémica, se asumen para esta investigación, las estrategias pedagógicas problematizadoras propuestas por (Ortiz-Ocaña, 2015), estas son: la exposición problémica, la conversación heurística y la búsqueda parcial; que de acuerdo con otras fuentes y literatura revisadas coinciden con los denominados métodos problémicos que proporcionan una mayor participación a los estudiantes para intervenir en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y estimulan su actividad productiva, es decir, la reflexión, la creación, la independencia, la búsqueda de nuevos conocimientos.

Con las estrategias pedagógicas problémicas se pretende lograr una mayor participación e implicación de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, y que puedan aplicar el conocimiento aprendido en situaciones nuevas para ellos. Estas estrategias se identifican con los métodos propios de la investigación científica, y buscan que los estudiantes sean capaces de descubrir nuevos contenidos, de resolver problemas para los cuales no dispone, de los conocimientos necesarios para su solución (Álvarez de Zayas, 2000).

En correspondencia con las estrategias pedagógicas de la enseñanza problémica (métodos problémicos de enseñanza), se asumen otras estrategias de enseñanza aprendizaje que se espera, que al igual que las problémicas, faciliten a los estudiantes la asimilación de los contenidos y de habilidades investigativas. En virtud de ello se asumen estrategias como: el trabajo independiente, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo, y como formas de organización del proceso

de enseñanza- aprendizaje se asumen: la clase expositiva o conferencia, la clase expositiva-participativa dialogada, las discusiones teórico-práctico, las sesiones de asesoría y control y los talleres.

3.3. Diseño de la estrategia didáctica para la formación de las habilidades investigativas

Por diseño de la estrategia la autora comprende la organización de todos los elementos que se emplearán en la planificación, desarrollo o ejecución y evaluación de esta. En él se incluyen objetivos, contenido, metodología, recursos didácticos, habilidades investigativas a formar, acciones o actividades, formas de evaluación y de implementación. Por ello, se asume la propuesta del investigador y pedagogo cubano Valle (20109), para quien toda estrategia de carácter educativa debe tener la estructura siguiente: Misión, Objetivos, Acciones, y Formas de Implementación y de Evaluación. En la figura 2 se presentan los pasos para elaborar la estrategia didáctica, y en la figura 3, se integran los elementos o componentes de la estrategia.

Figura 1.

Pasos para elaborar la estrategia didáctica

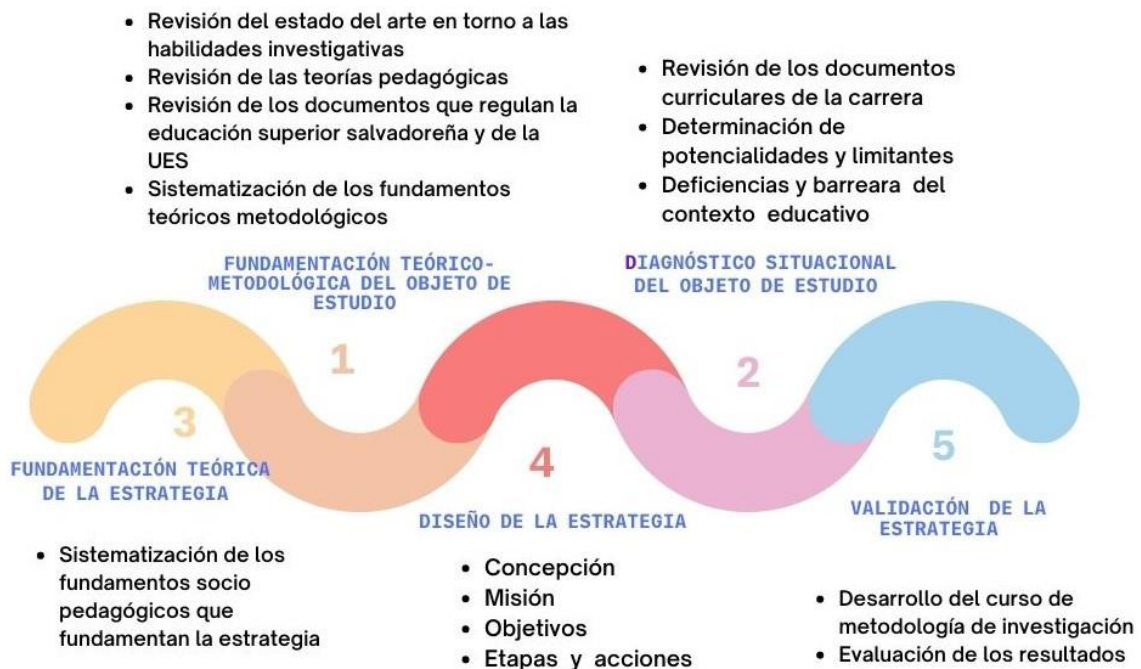


Figura 2.

Componentes de la estrategia didáctica



Nota. Elaboración propia de acuerdo con los componentes citados por Valle (2010) y adaptada al contexto educativo salvadoreño.

Como se puede apreciar en la figura 7, la misión de la estrategia apunta a mejorar la formación de habilidades investigativas mediante una serie de acciones planificadas y concatenadas. Con los objetivos propuestos se espera alcanzar la misión y con ello incidir de manera práctica y teórica en la formación del futuro profesional de la sociología. En cuanto a las etapas de la estrategia estas se organizaron en cuatro; contextualizadas a partir de las condiciones, características y realidad de los estudiantes de la carrera de Sociología. Estas etapas están interrelacionadas, por lo que no deben considerarse como lineales, ellas son: Planificación, Implementación y Evaluación. Cada una de ellas contiene un objetivo específico, momentos y acciones a realizar. Esta etapa se realizó en los meses de junio y julio del 2021. En la figura 3 se representan las principales acciones de cada una de las etapas de la estrategia.

Figura 3.

Etapas y acciones principales de la estrategia didáctica



Nota. Esta figura resume las acciones centrales a realizar en cada una de las fases de la estrategia didáctica.

Etapas y acciones principales de la estrategia didáctica

El objetivo de esta etapa es organizar los elementos que se emplean en el desarrollo de la estrategia didáctica. En ella se diseñan las acciones o actividades a realizar en la asignatura donde se aplica la estrategia con los estudiantes de la carrera de pregrado de Sociología de la FMO-UES. Esta planificación se hace considerando la situación educativa actual relacionada con la crisis sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19, y los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje que han ganado protagonismo, producto del contexto de pandemia. Motivo por el cual se plantea que la utilización de los recursos, medios y métodos de enseñanza deben tener la característica de aplicarse en diferentes entornos o modalidades, ya sea virtual, presencial, semipresencial o mixto.

Sin duda, el mundo ha cambiado en los últimos años; pero, es a partir del año 2020, con la situación de pandemia que se vivió a nivel global, que los cambios se aceleraron en todas las áreas del saber, y, por supuesto, en la educativa. Una medida compensatoria asumida en el ámbito educativo para dar continuidad a los procesos formativos en todos los niveles fue el uso de la tecnología. Sin embargo,

no todos los docentes y estudiantes estaban preparados para asumir el cambio de un entorno presencial a uno virtual, de manera que, ante la necesidad de adaptarse a los nuevos entornos de aprendizaje han tenido que crear cambios en la forma de hacer docencia. Indudablemente, la necesidad de reinventarse se hizo sentir en todos los niveles educativos, pero con mayor fuerza en el nivel superior universitario.

Es de consenso en los círculos académicos que, una docencia universitaria postpandemia de calidad requiere de una competencia digital avanzada, un buen dominio de las plataformas y recursos digitales; pero, el uso de esos recursos sin una buena capacidad de planificación y sin un diseño que involucre al estudiante para hacerlo partícipe de un proceso educativo al que no estaban acostumbrados, no tendrían los resultados esperados (Pérez García, 2021). Razón por la cual, la estrategia didáctica se planifica para ser ejecutada en un entorno de semipresencialidad, dada las condiciones de pandemia por COVID-19, sin embargo, su ejecución se fue ajustando a las nuevas normalidades de los entornos de enseñanza aprendizaje.

Las actividades centrales en la fase de planificación se enfocaron en los dos recursos didácticos para ejecutar las acciones planificadas, estos son el sistema de tareas (anexo 8) y las guías metodológicas (anexo 9), que son el soporte para realizar las actividades síncronas y asíncronas que serán ejecutadas posteriormente. A continuación, se presenta el resumen de los momentos, acciones y recursos de esta etapa.

Tabla 10.

Planificación de la estrategia didáctica

No.	Momentos	Acciones	Recursos
1	Determinación de las habilidades investigativas a formar en la asignatura	1. Identificar las habilidades investigativas de la asignatura Metodología hipotética Deductiva.	-Plan de estudio -Programa de estudio de la asignatura de metodología hipotética deductiva

No.	Momentos	Acciones	Recursos
2	Realización de la programación de la asignatura	2. Hacer la temporalización para desarrollar la asignatura en el Ciclo II-2021, considerando las semanas, temas y actividades de aprendizaje.	-Computadora -Programa de estudio del curso de metodología hipotética-deductiva
3	Elaboración del sistema de tareas	3. Diseñar el formato para el sistema de tareas docente. 4. Organizar el sistema de tareas atendiendo la siguiente estructura: contenido, habilidades a formar, situación problémica, problema docente, la tarea docente, y sus actividades de aprendizaje, las preguntas problémicas y los métodos a utilizar.	-Computadora -Programa de estudio del curso de metodología hipotética-deductiva -Internet
4	Elaboración de las guías metodológicas para desarrollar cada uno de los contenidos	5. Elaborar las guías metodológicas para cada uno de los contenidos a desarrollar en el curso, atendiendo la siguiente estructura: contenido, objetivo, habilidades investigativas a formar, orientaciones metodológicas, sistema de tareas, evaluación y bibliografía.	-Computadora -Programa de estudio del curso de Metodología Hipotética-deductiva -Internet -Sistema de tareas
5	Elaborar el diagnóstico de partida o inicial	6. Diseñar y aplicar instrumentos para obtener información contextualizada de los estudiantes. 7. Procesar los datos y analizar los resultados. 8. Determinar las potencialidades ¹¹ del grupo teniendo en cuenta sus aspiraciones, motivaciones, características e intereses. 9. Determinar las insuficiencias ¹² del grupo en cuanto a la realización de tareas investigativas que requieren de ciertas habilidades de la misma naturaleza.	-Computadora -Google Forms -Moodle -Google Meet -Programa de -Excel -Estudiantes -Profesora

¹¹ Se considerará una potencialidad del grupo, cuando los estudiantes se identifiquen con los intereses y objetivos de la carrera en general y de la asignatura en particular.

¹² Será considerada como insuficiencia del grupo, cuando más del 50 % de los estudiantes responda a la dificultad planteada en la escala del nivel medio y alto.

No.	Momentos	Acciones	Recursos
		10. Determinar el nivel de formación de habilidades requeridas para la investigación social.	
	Ajustar la planificación con los hallazgos del diagnóstico inicial	11. Incorporar los cambios a la planificación considerando los resultados del diagnóstico.	Computadora Profesora
6	Elaboración de los guiones de clase para las sesiones síncronas	12. Elaborar el guion de la clase teórica para cada semana, atendiendo la siguiente estructura: Introducción, desarrollo y cierre. 13. Determinar en cada uno de esos momentos las formas de participación del estudiante y las formas de evaluación.	Computadora Internet Herramientas de <i>office</i> y de <i>Google</i>
7	Elaboración de las presentaciones para las clases	14. Hacer las presentaciones para cada tema o contenido de las clases (PPT, Genially, Canva, Sway...)	Computadora Internet Herramientas de <i>office</i> y de <i>Google</i>

Nota. Elaboración propia con base en los momentos de la fase 1

Etapas II. Ejecución de la estrategia didáctica

El objetivo de esta etapa es ejecutar las acciones planificadas. Para esta autora, la fase de ejecución es el momento más importante del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, por cuanto, es en esta fase, que los estudiantes aprenden la habilidad, dándose la asimilación, reproducción y producción del conocimiento de la habilidad. Es, por consiguiente, el eslabón del proceso en que se va ejecutando las acciones planificadas, y que parten de un estado inicial de desconocimiento o no formación, a otro en que el estudiante demuestra la asimilación del conocimiento y la formación de la habilidad a través del nivel estructural de organización como lo es la tarea docente, como célula del proceso.

Es importante subrayar que, para la implementación de la estrategia se incorpora el recurso de las plataformas digitales, cuyos programas permiten crear, aprobar, administrar, almacenar, distribuir y gestionar las actividades de formación virtual (Clarent et ál., 2013), mismas que servirán de soporte para las actividades síncronas y asíncronas, que junto con las clases y actividades presenciales forman

parte del diseño de la estrategia didáctica. Para mejor comprensión de esta etapa, se muestran los momentos didácticos y sus respectivas acciones en la tabla 10.

Tabla 11.

Momentos para la implementación de la estrategia didáctica

No.	Momentos	Acciones	Recursos
1	Organización de la asignatura en la plataforma de uso institucional (Moodle)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir la habilitación del curso en la plataforma institucional. 2. Organizar los contenidos, tareas y recursos en el aula virtual para desarrollar el curso. 3. Crear canales de comunicación directa con los estudiantes a través de WhatsApp y correo electrónico. 4. Crear contenido del curso en el aula virtual: documentos, guías metodológicas, evaluaciones, foros. 	<p>Moodle Correo electrónico institucional Computadora Profesora del curso Herramientas de office y de Google</p>
2	Motivación y activación del aprendizaje de los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 5. Realizar una sesión de bienvenida presencial con los estudiantes y ofrecer una charla motivadora para implicarlos en su aprendizaje. 6. Resaltar las potencialidades individuales y grupales 7. Establecer los compromisos y responsabilidades individuales y colectivos para el desarrollo del curso. 8. Establecer los lineamientos para el desarrollo de la asignatura 9. Establecer los canales de comunicación bidireccional institucionales. 	<p>Estudiantes y profesora Computadora Cañón Herramientas de office y de Google</p>
3	Desarrollo de las actividades de contenido teórico	<ol style="list-style-type: none"> 10. Resolver por parte de los estudiantes el sistema de tareas correspondiente a la semana, según corresponda (individual o grupal) de forma asíncrona. 11. Revisar la resolución del sistema de tarea de la semana. 12. Desarrollar las sesiones síncronas cada semana y ejecutar micro actividades para realizar la evaluación. 13. Socializar la resolución del sistema de tareas en la primera sesión síncrona de la semana. 	<p>Guías metodológicas Sistema de tareas Computadora Internet Moodle Google Meet Estudiantes y profesora Otras herramientas de office y de Google</p>

No.	Momentos	Acciones	Recursos
		<p>14. Identificar los puntos débiles en cuanto a la comprensión del contenido abordado.</p> <p>15. Hacer una síntesis de los puntos abordados en el sistema de tareas.</p> <p>16. Retroalimentar los puntos débiles identificados en los estudiantes.</p> <p>17. Evaluar la participación de los estudiantes en la clase síncrona.</p> <p>18. Observar el nivel de implicación de los estudiantes en las sesiones en vivo o síncronas.</p> <p>19. Evaluar el desempeño individual y grupal de los estudiantes.</p>	
4	Desarrollo de actividades de contenido práctico	<p>20. Socializar los ejercicios de aplicación del contenido abordado en la guía de trabajo socializada en la primera sesión síncrona de la semana.</p> <p>21. Introducir micro actividades prácticas para ejercitar y dominar los procedimientos.</p> <p>22. Identificar las dificultades en la comprensión y aplicación del contenido.</p> <p>23. Retroalimentar los contenidos y procedimientos observados como débiles en los estudiantes.</p> <p>24. Evaluar el desempeño individual y grupal de los estudiantes a fin de identificar si han conseguido fijar los contenidos y las habilidades investigativas buscadas.</p> <p>25. Observar el nivel de implicación de los estudiantes en las sesiones prácticas.</p> <p>26. Saber si los estudiantes llevan un ritmo de aprendizaje adecuado.</p> <p>27. Saber dónde han surgido las dificultades.</p> <p>28. Saber si todo el grupo está siguiendo el ritmo de la asignatura.</p> <p>29. Saber si se debe introducir alguna modificación en la planificación planteada.</p> <p>30. Desarrollar la retroalimentación con los estudiantes para superar las dificultades identificadas.</p> <p>31. Observar el nivel de asimilación de las habilidades investigativas esperadas.</p>	<p>Guías metodológicas</p> <p>Sistema de tareas</p> <p>Computadora</p> <p>Internet</p> <p>Moodle</p> <p>Google Meet</p> <p>Estudiantes</p> <p>Profesora</p> <p>Otras herramientas de office y de Google</p>

No.	Momentos	Acciones	Recursos
5	Desarrollo de sesiones de asesoría para el trabajo de investigación del curso (grupal)	32. Indagar el nivel de avance del trabajo de investigación del curso. 33. Explorar dónde han surgido las dificultades. 34. Indagar si todos los grupos están siguiendo el ritmo de lo planificado y esperado en la asignatura. 35. Impartir la retroalimentación con los estudiantes para superar las dificultades. 36. Observación del nivel de asimilación de las habilidades investigativas esperadas.	Guías metodológicas Sistema de tareas Computadora Internet <i>Moodle</i> <i>Google Meet</i> Estudiantes Profesora
6	Desarrollo de talleres para presentar los avances y productos del trabajo de investigación	37. Entrega de los productos elaborados. 38. Exposición de los productos elaborados, 39. Observación del nivel de implicación de los estudiantes en el diseño de las diferentes actividades del trabajo investigativo. 40. Observar el nivel de asimilación de las habilidades investigativas esperadas. 41. Evaluar los diferentes productos del trabajo de investigación.	Guías metodológicas Sistema de tareas Computadora Internet <i>Moodle</i> <i>Google Meet</i> Estudiantes Profesora

Nota. Elaboración propia con base en la planificación de la asignatura Metodología Hipotética Deductiva

Etapa III. Evaluación de la estrategia didáctica

La tercera etapa es la de evaluación. El objetivo de esta fase es evaluar el proceso y los resultados que se alcancen durante la ejecución de las acciones planificadas, es decir, constatar en los estudiantes la asimilación de los contenidos y de las habilidades investigativas. La evaluación constituye un proceso complejo que debe ser aplicado durante todo el proceso, de forma continuada a lo largo de la instrucción/aprendizaje, contrario a lo que normalmente ocurría en las clases presenciales, que solo se limitaba al final del proceso. De ahí que suele utilizarse erróneamente el concepto de evaluación como sinónimo de medición o de calificación, siendo el concepto de evaluación el más amplio de los tres porque los incluye (García-Peñalvo et ál., 2020).

Para esta estrategia se abandona el carácter finalista de la evaluación y se asume un enfoque orientado al aprendizaje, donde el estudiante adquiere especial protagonismo, debido a su papel activo, que junto con el profesor se convierten en agentes de la evaluación, lo que les permite mejorar por sí mismos sus actuaciones.

En la *web* se encuentra una variedad de herramientas funcionales para la evaluación, que los docentes pueden aplicar en las sesiones síncronas y asíncronas (Touron y Martín, 2019). Una de esas herramientas es el uso de rúbricas, como un elemento diferenciador para el logro de los objetivos de aprendizaje y desarrollo de las competencias y habilidades; las que deben estar a disposición de los estudiantes desde el inicio del curso (Marcano e Íñigo, 2018; Martínez et ál., 2013). Las rúbricas “son instrumentos que contribuyen a la realización de tareas o actividades, en tanto permiten especificar de manera anticipada los aspectos o dimensiones que integran una actividad o producto, así como los niveles de desempeño a alcanzar” (De la Cruz y Abreu, 2014, p. 37). Por ello se elaboran cinco rúbricas: la primera para evaluar la participación en los debates (anexo 10); la segunda para evaluar el documento escrito del proyecto de investigación (anexo 11); la tercera para evaluar el documento escrito correspondiente al informe de investigación (anexo 12); la cuarta rúbrica para evaluar la presentación oral del proyecto de investigación (anexo 13), y una quinta y última para evaluar la presentación oral del informe final de investigación (anexo 14).

En cuanto a las formas de evaluación que se proponen, estas son: diagnóstica, formativa y sumativa. En la tabla 11 se detalla para cada una de ellas el objetivo, el para qué hacerla, los recursos, los momentos de aplicación y los criterios de evaluación.

Tabla 12.

Formas de evaluación de la estrategia didáctica

Formas de evaluación	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Objetivo	Identificar el punto de partida en que	Acompañar de manera continua el	Evaluar el grado de aprendizaje de los

Formas de evaluación	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
	se encuentran los estudiantes al iniciar el desarrollo de la asignatura.	aprendizaje de los estudiantes.	contenidos y de las habilidades investigativas
Para qué	<ul style="list-style-type: none"> - Saber los conocimientos previos que poseen los estudiantes - Saber cuáles son las circunstancias personales y características de los estudiantes -Saber cuáles son las características del grupo -Saber el nivel de desarrollo de ciertas habilidades investigativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Saber si los estudiantes han conseguido asimilar los contenidos y las habilidades investigativas buscadas. -Saber si los estudiantes llevan un ritmo de aprendizaje adecuado -Saber dónde han surgido las dificultades -Saber si todo el grupo está siguiendo el ritmo de la asignatura -Desarrollar la retroalimentación con los estudiantes para superar las dificultades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluar la formación o adquisición de las habilidades investigativas -Evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje.
Recursos o Herramientas	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Google Forms</i> -<i>Moodle</i> -Correo electrónico institucional -<i>WhatsApp</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Google Meet</i> -<i>Drive</i> -<i>Moodle</i> -Correo electrónico -Foros de debate grupal - Videoconferencias -Otras herramientas de <i>office</i> y de <i>Google</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Google Meet</i>, -<i>Drive</i>, -<i>Moodle</i> -Rúbricas -Otras herramientas de <i>office</i> y de <i>Google</i>.
Momento de aplicación	Al inicio del proceso, es decir antes del desarrollo de la asignatura	Durante el proceso	Al finalizar cada unidad temática o de aprendizaje y después de presentar cada uno de los productos y tareas.
Criterios de evaluación	Los conocimientos previos y el contexto	-Trabajo en pareja o mini-grupos	-Dos exámenes parciales individuales para evaluar los contenidos teóricos con una ponderación en

Formas de evaluación	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
		<ul style="list-style-type: none"> -Construcción de mapas conceptuales y mentales -Debates -Demostraciones de las habilidades investigativas adquiridas a través de ejercicios de aplicación -Nivel de implicación de los estudiantes en las sesiones en vivo -Participación en las micro actividades desarrolladas en las clases. 	<ul style="list-style-type: none"> la calificación final del 20%. -Trabajo independiente y participación en las clases síncronas, con ponderación en la calificación final del 10 % -Talleres de aplicación y ejercitación, con ponderación del 20 % de la calificación final -Proyecto de investigación e informe de resultados, con sus respectivas presentaciones, con ponderación en la calificación final del 40 % -Debates de los contenidos, con ponderación en la calificación final del 10 %

Nota. Elaboración propia con base en la planificación del curso.

Conviene señalar que también se planificó la evaluación de la estrategia didáctica a través de tres momentos que corresponden a los tres tipos de evaluación desarrollados en la tabla 11. Estos son: la evaluación de partida o inicial (diagnostica), la evaluación del proceso (formativa, y la evaluación final (sumativa). Para cada uno de estos momentos se presentan un conjunto de acciones, así como el tipo y los procedimientos de evaluación con los respectivos recursos o herramientas para realizarlas (anexo 15). También se integran a estos monumentos la valoración cualitativa y cuantitativa de los resultados de la aplicación de la estrategia en la asignatura.

Formas de implementación de la estrategia

En cuanto a las formas de implementación de la estrategia, se proponen dos: una a corto plazo, a través de la planificación, organización y desarrollo teórico-práctico de cursos o asignaturas del área de metodología de investigación del plan

de estudios, por ser estos los que tributan con mayor énfasis a la formación de habilidades investigativas. Y dos, a mediano plazo a través de un Curso de especialización en investigación social extracurricular, como un espacio para la reflexión, el debate, exposición y confrontación de ideas y de conocimientos, donde los estudiantes puedan aplicar y ejercitar los conocimientos adquiridos durante la carrera, permitiéndoles establecer un vínculo sistemático con la práctica de investigación sociológica bajo la asesoría del profesor, y que a la vez, les permita a los egresados realizar su proceso de grado.

Las formas de implementación de la estrategia tienen su fundamento en los resultados del diagnóstico de la investigación, y en un contexto de pandemia (COVID-19). Un elemento que justifica la primera forma de implementación es que, si bien es cierto, los fundamentos teóricos metodológicos para la investigación son trabajados de manera formal desde asignaturas específicas de metodología de investigación, estas no logran desarrollar los saberes prácticos instrumentales, por cuanto están diseñadas para desarrollar más el saber teórico-conceptual, por ello, se vuelve necesario y urgente proponer una forma de organización e implementación de estas asignaturas; fundamentada en una didáctica práctica, donde los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos a través de la realización de diferentes actividades del proceso investigativo.

La segunda forma de implementación se fundamenta en la misma dirección, pero además contribuye a resolver un problema de oferta a los estudiantes para que puedan realizar su trabajo de grado. Dado que, los nuevos contextos generados por la pandemia obligaron a la UES a crear y aprobar nuevas modalidades para realizar el trabajo de grado, siendo estas: pasantía de práctica profesional, pasantía de investigación y diplomados o cursos de especialización; dejando el espacio para que las unidades académicas elaboren propuestas enfocadas a ofertar las nuevas modalidades. Espacio que podría ser aprovechado para institucionalizar un curso de especialización en investigación social, como una modalidad u opción para que los estudiantes puedan realizar el proceso de grado; que les capacite para el trabajo investigativo a través del ejercicio de las habilidades investigativas. El curso busca vincular los elementos teóricos metodológicos con la práctica investigativa, teniendo

como objetivo fundamental ejercitar las habilidades investigativas formadas durante los cinco años de la carrera.

Para implementar la estrategia didáctica en los Cursos específicos de metodología de investigación se privilegian métodos de enseñanza que facilitan e implican a los estudiantes en su aprendizaje. Razón por la cual se combinan métodos reproductivos y reproductivos de enseñanza, como: la clase teórica o expositivas, para exponer el contenido teórico; la clase expositiva-participativa con lectura asignada, donde el estudiante debe manejar información relacionada con el tema a tratar con antelación a la misma a fin de generar debates; la clase práctica, para aplicar los contenidos y ejercitar las habilidades investigativas; el trabajo independiente, para desarrollar la autonomía (aprendizaje autónomo) y la formación de la independencia, como característica de la personalidad del estudiante de la carrera de Sociología; las sesiones de asesoría con los grupos de trabajo, para controlar el nivel de avance y dificultad en la realización de la investigación de curso, a fin de proporcionar las ayudas correspondientes, y los talleres para presentar y exponer los trabajos de los equipos. Todas estas actividades permitirán constatar la asimilación de habilidades investigativas requeridas.

Tabla 13.

Formas de implementación de la estrategia didáctica

Formas de implementación	Acciones generales
1.Desarrollo de cursos específicos de metodología de investigación del plan de estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar los modos de organización del proceso enseñanza aprendizaje. - Establecer la estructura para el desarrollo del curso o asignatura de metodología. - Planificar el desarrollo de la estructura de la asignatura con base a los tiempos, espacios, recursos y formas de control. - Elaborar las guías metodológicas para cada uno de los contenidos del curso, atendiendo la siguiente estructura: contenido, objetivo, habilidades investigativas a formar, orientaciones metodológicas, sistema de tareas, evaluación y bibliografía. - Diseñar el sistema de tareas para cada uno de los contenidos. - Diseñar el trabajo independiente para los estudiantes de acuerdo con el sistema de tareas.

Formas de implementación	Acciones generales
2. Curso de especialización en investigación cualitativa para egresados de la carrera	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar las clases prácticas para la aplicación y ejercicio de las habilidades investigativas que se están formando. - Diseñar los talleres para socializar los productos investigativos y para controlar la formación de habilidades investigativas del nivel que se trate. - Diseñar las formas de evaluación y control para la formación de las habilidades investigativas. <ul style="list-style-type: none"> - Estructurar el curso atendiendo el siguiente formato: generalidades (nombre, modalidad, duración, número de horas etc.), justificación, fundamentación, objetivos, contenido, habilidades investigativas a fortalecer, orientaciones metodológicas, sistema de evaluación y bibliografía. - Someterlo a discusión y aprobación con el cuerpo docente de la carrera de Sociología. - Someterlo a aprobación con el máximo organismo de la FMO-UES. - Planificar el desarrollo de la estructura del Curso de investigación con base en los tiempos (número de unidades valorativas), espacios, recursos y formas de control. - Diseñar los modos de organización del proceso enseñanza aprendizaje. - Diseñar las formas de evaluación y control para la formación de las habilidades investigativas.

Nota. Elaboración propia según las proyecciones de implementación

3.4. Implementación parcial de la estrategia didáctica en la asignatura de Metodología Hipotética Deductiva. Ciclo II-2021

Cabe señalar que, no obstante, que la estrategia didáctica está diseñada para fortalecer la formación de habilidades investigativas durante los cinco años de formación académica del estudiante; se realizó una aplicación parcial que no puede dar cuenta de los resultados de la estrategia en todas sus etapas. Sin embargo, los resultados son alentadores en el sentido de haber surtido transformación en los estudiantes que fueron objeto de influencia a partir de su aplicación.

La estrategia se aplicó con estudiantes del tercer año de la carrera, en la asignatura de metodología Hipotética Deductiva (de orientación cuantitativa), servida en el semestre II, año 2021. Debido a las restricciones del sistema educativo

nacional, por la situación de pandemia por COVID-19, la estrategia se aplicó de manera parcial. Bajo este contexto la planificación de la estrategia se ajustó a las circunstancias reales, es decir su aplicación se hizo bajo un entorno virtual; condicionante que modificó la ejecución de las acciones de las etapas de la estrategia; así como las diferentes actividades diseñadas como los talleres, el trabajo de campo y actividades práctico-investigativas.

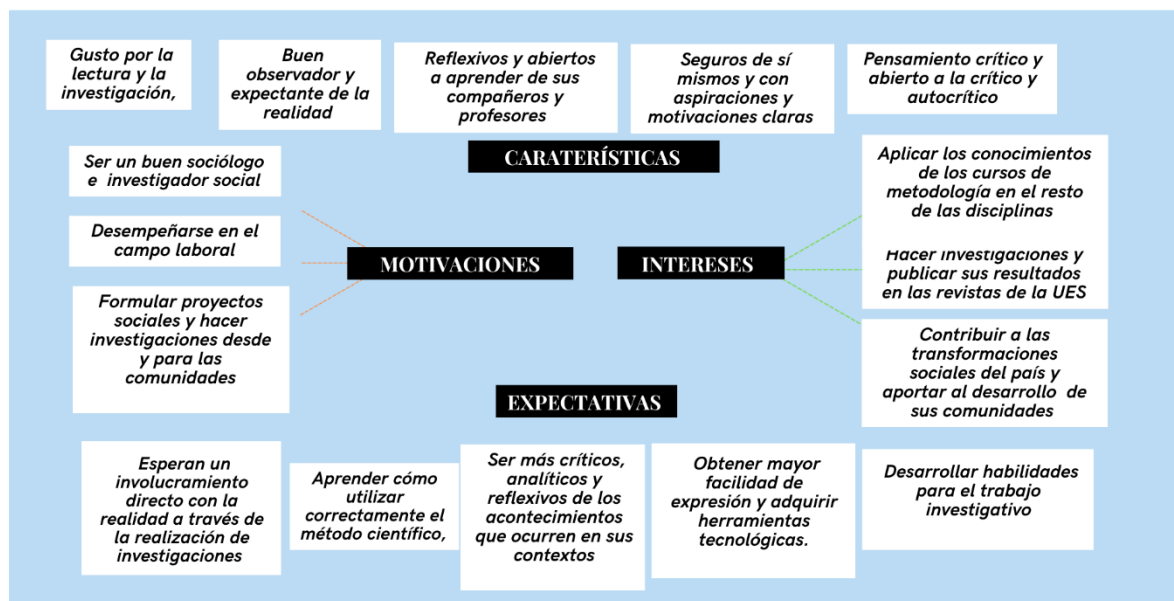
3.4.1. Diagnóstico inicial o de partida

En el mes de junio del 2021 se realizó el diagnóstico inicial o de partida del grupo de estudiantes del tercer año de la carrera Licenciatura en Sociología cursantes de la asignatura Metodología Hipotética-Deductiva; grupo con el que se trabajó la estrategia. Razón por la cual se suministraron dos instrumentos; el primero de ellos fue una ficha personal que completaron los estudiantes a fin de obtener información general y especializada de cada uno de ellos. La ficha se elaboró y alojó en la herramienta de *Google Forms*. El segundo instrumento, alojado en la misma herramienta digital, tenía como objetivo obtener información acerca del nivel de dificultad para ejecutar ciertas habilidades para el trabajo científico-investigativo necesarias para planificar, ejecutar y sistematizar investigaciones sociales. Estas habilidades fueron determinadas a partir del perfil elaborado para este nivel de estudio de la carrera.

El grupo de estudiantes estuvo conformado por ocho miembros, cinco del género femenino y tres del masculino; todos jóvenes cuyas edades oscilan entre 20 y 27 años. Con excepción de uno, todos son de ingreso 2019, con un proceso académico normal, sin asignaturas retiradas ni reprobadas. La mayoría de ellos se identifica con características que se esperan deben poseer los estudiantes de la carrera, entre las que se destacan: pensamiento crítico, reflexivos, seguros de sí mismos, gusto por la lectura y la investigación, buen observador, con facilidad de expresión, comprometido con la carrera, con aspiraciones y motivaciones claras, crítico y autocrítico, abierto y dispuesto a aprender, adquirir y compartir el conocimiento. En la figura 5 se sintetizan los resultados obtenidos del primer cuestionario.

Figura 4.

Aspiraciones, expectativas y motivaciones que caracterizan a los estudiantes del tercer año de la carrera de sociología



Nota. Este gráfico se construye con los resultados del diagnóstico inicial o de partida

El segundo instrumento contiene 29 ítems, con cuatro opciones de respuesta: nivel de dificultad alta, media, baja y ninguna dificultad. En la tabla 10 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 14.

Nivel de dificultad que presentan los estudiantes del tercer año de la carrera de Sociología para realizar tareas investigativas

NO	Ítems	Nivel de dificultad			
		Alta	Media	Baja	Ninguna
		%	%	%	%
1	Utilizar programas estadísticos relacionados con la investigación social	37.5	50	12.5	-
2	Utilizar Programas computacionales (Word, Excel. PowerPoint)	37.5	37.5	25	-
3	Seleccionar Métodos y técnicas de investigación social	12.5	75	-	12.5
4	Elaborar cuestionarios para recolectar datos	-	62.5	25	12.5

NO	Ítems	Nivel de dificultad			
		Alta	Media	Baja	Ninguna
		%	%	%	%
5	Construir y manejar bases de datos	37.5	62.5	-	-
6	Seleccionar el paradigma de investigación	37.5	50	-	12.5
7	Seleccionar el enfoque o perspectiva metodológica de investigación a partir de las preguntas de investigación	25	62.5	-	12.5
8	Determinar la perspectiva metodológica en dependencia de la naturaleza y las características de la realidad social en estudio	25	62.5	-	12.5
9	Diferenciar los métodos inductivo y deductivo	62.5	12.5	12.5	12.5
10	Convertir problemáticas sociales en problemáticas de investigación	-	75	12.5	12.5
11	Justificar la investigación y analizar su viabilidad	12.5	50 %	25	12.5
12	Formular de manera lógica y coherente problemas de investigación sociológicos con el enfoque cuantitativo.	12.5	87.5	-	-
13	Formular objetivos de investigación coherentes con las preguntas de investigación	12.5	75	12.5	-
14	Sustentar teóricamente un problema de investigación	-	75	12.5	12.5
15	Construir marcos teórico y conceptual	12.5	75	12.5	-
16	Formular hipótesis de investigación	12.5	75	12.5	-
17	Definir las variables en estudio y construir indicadores para caracterizar dichas variables	12.5	87.5	-	-
18	Realizar el proceso de operacionalización de las variables	37.5	50	12.5	-
19	Identificar los Diseños muestrales para estudios cuantitativos	37.5	50	12.5	-
20	Determinar y seleccionar muestras para estudios cuantitativos	25	75	-	-
21	Diseñar técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos	25	62.5	12.5	-
22	Aplicar en el trabajo de campo instrumentos de recolección de datos cuantitativos	-	87.5	12.5	-
23	Seleccionar técnicas de procesamiento y análisis estadístico.	12.5	87.5	-	-

NO	Ítems	Nivel de dificultad			
		Alta	Media	Baja	Ninguna
		%	%	%	%
24	Aplicar técnicas de procesamiento y análisis estadístico.	12.5	75	12.5	-
25	Diseñar estrategias para el análisis de datos cuantitativos	-	87.5	12.5	-
26	Analizar e interpretar la información recolectada	-	50	37.5	12.5
27	Elaborar informes de investigación	-	50	37.5	12.5
28	Argumentar y defender los resultados de investigación		50	37.5	12.5
29	Desarrollar la expresión oral a través de presentación y defensa del informe de investigación	-	62.5	37.5	-

Nota. Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el segundo cuestionario administrado a los estudiantes del tercer año de la carrera de Sociología.

Como se puede observar en la tabla anterior, todas las habilidades incluidas en la consulta presentan un nivel de dificultad para los estudiantes del tercer año de la carrera de Sociología, predominando la opción de dificultad media, que sumado al de dificultad alta, presentan un panorama poco alentador que debe tratarse. Los datos permiten constatar que todos los estudiantes consultados perciben un nivel de dificultad, concentrado mayoritariamente, en el rango medio, que sumado al porcentaje que contestaron poseer un nivel alto de dificultad, suman arriba del 50 %, convirtiéndose en un problema o deficiencia del grupo de estudiantes. En síntesis, de las veintinueve actividades o habilidades consultadas, veinte (70%) han sido valoradas por la mayoría de los estudiantes con dificultad media y alta, y únicamente nueve de ellas (30%), están valoradas con dificultad media, baja y en algunos casos con ninguna dificultad.

Una vez analizada y valorada la información obtenida en el diagnóstico de partida, se determina que las características, aspiraciones, motivaciones e intereses de la mayoría de los estudiantes se identifican con los objetivos del plan de estudios y del perfil profesional. Su buena actitud y su disposición por adquirir nuevos conocimientos; su gusto por la investigación; sus aspiraciones por ser

investigadores sociales de su realidad, de sus problemas, de poder contribuir a la solución de estos, por aportar y poner a disposición sus conocimientos en beneficio de sus comunidades y regiones, se convierten en potencialidades para poder formar las habilidades investigativas requeridas en la carrera. Sus expectativas están intrincadas con los objetivos de la asignatura de Metodología Hipotética Deductiva, por cuanto, esperan del curso adquirir las herramientas necesarias para poder planificar y ejecutar proyectos de investigación social, es decir adquirir nuevos conocimientos y habilidades para el trabajo investigativo.

En cuanto a las deficiencias encontradas en el grupo de estudiantes, se ha podido constatar que la mayoría de ellos posee un nivel de dificultad considerable para realizar las actividades investigativas consultadas. Razón por la cual, se propone para el curso, un conjunto de habilidades investigativas a formar, derivadas del perfil de habilidades investigativas construido por esta investigadora, del que se asume el núcleo de habilidades de construcción o dominio metodológico con diseños cuantitativos para ser incorporados a la aplicación parcial de la estrategia.

3.4.2. Desarrollo de la asignatura Metodología Hipotética Deductiva

El desarrollo de la asignatura inicia en el mes de julio del 2021, finalizando en la segunda semana de diciembre del mismo año. En esta fase se desarrollaron las actividades teóricas y prácticas para alcanzar los objetivos y la formación de las habilidades investigativas, mismas que se ejecutan bajo las orientaciones metodológicas, las que facilitaron la ejecución de las acciones didácticas planificadas en la fase anterior.

Debe aclararse que la planificación del curso de metodología Hipotética Deductiva tuvo que ser ajustada a un entorno virtual, debido al contexto de pandemia por COVID-19. Todas las actividades fueron implementadas de manera virtual, lo que limitó el desarrollo y alcance de las actividades y acciones planificadas para la asignatura. En esta etapa se ejecuta un plan de control y seguimiento de los productos a elaborar de manera grupal por los estudiantes (plan de trabajo, proyecto de Investigación, instrumentos de recolección de datos e informe de resultados). Para ello, se planificaron rondas de asesorías personalizadas con cada equipo de

trabajo, estableciendo un calendario de encuentros síncronos, donde los equipos presentan los avances de lo que van construyendo en cada uno de los productos que corresponden al trabajo de investigación del curso.

Para el control y evaluación de la ejecución de la estrategia se emplearon distintos tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La primera, se aplicó al inicio, la formativa durante todo el proceso y la sumativa al finalizar cada unidad de aprendizaje y productos elaborados. En cuanto a los resultados de la estrategia estos se analizan en varios niveles: primero a nivel de los productos elaborados en el curso, presentados y expuestos por los estudiantes que demuestran la formación de las habilidades investigativas requeridas para su elaboración; segundo, se realiza una valoración de los resultados del curso por parte de los estudiantes, que incluye adquisición de conocimientos, reducción de las dificultades para ejecutar las habilidades investigativas, así también la evaluación de las estrategias de aprendizaje implementadas en el curso. Por último, se aplica una prueba estadística no paramétrica para constatar el nivel de efectividad de la estrategia y comprobación de la hipótesis propuesta.

El desarrollo de la asignatura se realizó siguiendo la planificación; sin embargo, como ya se dijo, la asignatura se impartió de manera virtual, debido a la crisis sanitaria que aún está presente en el país, motivo por el cual se tuvo que hacer ajustes a la planificación. La programación se realiza con base en el calendario académico aprobado para la FMO, el cual está organizado en 16 semanas durante las cuales se deben desarrollar todas las actividades académicas. Para mejor comprensión se comparte la programación de la asignatura donde se aplicó la estrategia.

Tabla 15.

Programación de la asignatura de Metodología Hipotética Deductiva

Semana	Contenidos	Actividades de aprendizaje
1	1.Paradigmas de investigación Social	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Debate - Tarea individual

		<ul style="list-style-type: none"> - Clase síncrona (videoconferencia) - Trabajo independiente asíncrono - <i>Feedback</i> o retroalimentación - Evaluación
2	2. Enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación social, características, diferencias.	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Tarea individual - Audiovisual - Debate - Clase síncrona - Trabajo independiente asíncrono - <i>Feedback</i> - Evaluación
3	3.La Inducción y Deducción Lógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Revisión documental - Tarea individual - Audiovisual - Debate - Clase síncrona - Trabajo independiente asíncrono - <i>Feedback</i> - Evaluación
4	4.Plan o perfil de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Revisión documental - Debate - Trabajo en equipo - Clase síncrona - Clase práctica - Trabajo independiente asíncrono - <i>Feedback</i> - Evaluación
5	5.Los métodos de investigación en la ciencia social: El método hipotético-deductivo	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Debate - Tarea individual y grupal - Clase síncrona - Trabajo independiente asíncrono - <i>Feedback</i> - Evaluación

6	6.Diseño teórico de la investigación 6.1. El planteamiento del problema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Revisión documental - Debate - Trabajo en equipo - Clase síncrona - Clase práctica - Trabajo independiente asíncrono - <i>Feedback</i> - Evaluación
7	6.2. El marco teórico de una investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Revisión documental - Tarea individual audiovisual - Debate - Trabajo en equipo - Clase síncrona - Clase práctica - Trabajo independiente asíncrono - <i>Feedback</i> - Evaluación
8	6.3. Formulación de hipótesis y operacionalización de variables	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Revisión documental - Debate - Trabajo en equipo - Clase síncrona - Clase práctica - Trabajo independiente asíncrono - <i>Feedback</i> - Evaluación
9	Socialización del diseño teórico de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir el borrador del diseño teórico - Mejorar el diseño teórico a partir del <i>Feedback</i> - Taller - Evaluación
10	7.El diseño metodológico de la investigación -Población y muestra -Enfoque y tipo de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Revisión documental - Debate - Trabajo en equipo

	<ul style="list-style-type: none"> -Operacionalización de las variables -Instrumentos de recolección de datos -Estrategias para el procesamiento, análisis y presentación de los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Clase síncrona - Clase práctica - Trabajo independiente asíncrono - <i>Feedback</i> - Evaluación
11	Socialización del diseño metodológico de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir el borrador del diseño teórico - Mejorar el diseño teórico a partir del Feedback - Taller - Evaluación
12	8. Presentación del Proyecto de Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar una presentación oral para exponer el Proyecto de investigación - Taller - Mejorar el contenido del proyecto de investigación a partir de la retroalimentación
13	9. Instrumentos de recolección de datos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar y validar el o los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación del curso - Clase práctica
14	10. Procesamiento y análisis de los datos recolectados	<ul style="list-style-type: none"> - Presentarán un avance del procesamiento y análisis de los datos - Clase práctica - Incorporar al trabajo las observaciones a partir de la retroalimentación
15	11. Informe final de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Revisión documental - Debate - Trabajo en equipo - Clase síncrona - Clase práctica - Trabajo independiente asíncrono - Feedback - Evaluación
16	12. Presentación y exposición del informe final	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y defender el informe final de investigación

Nota. Elaboración propia con base en el programa de estudio y el calendario académico de la Facultad.

3.5. Valoración de la estrategia didáctica

Una primera valoración de los resultados de la estrategia se hizo sobre la base de los productos elaborados por cada uno de los equipos¹³ organizados para realizar una investigación desde la planificación, la ejecución hasta la sistematización y presentación de los resultados, según el nivel y naturaleza del curso. Estos productos fueron: el diseño de la investigación, que corresponde a la planificación; elaboración y aplicación de instrumentos para la recolección de los datos, que corresponde a la etapa de ejecución, y el informe de investigación, que corresponde a la sistematización de los resultados.

Cada grupo delimitó un tema y un problema de investigación de la realidad salvadoreña, diseñó la investigación con la metodología cuantitativa; ejecutó la misma, aplicando instrumentos de recolección de datos. Dos de los tres grupos lo hicieron a través de la herramienta de *Google Forms*, y uno de ellos recolectó los datos de manera presencial, aplicando un cuestionario a la muestra seleccionada. Luego de recolectar los datos por las vías antes descritas, procedieron a realizar el procesamiento y análisis cuantitativo de los mismos, utilizando la estadística descriptiva (tablas y gráficos) para organizar y exponer los resultados. Finalmente elaboraron, presentaron y expusieron el informe final con los resultados de la investigación, cumpliendo así con la elaboración de los productos requeridos del proceso investigativo; lo que demuestra la formación de habilidades investigativas requeridas para realizar una investigación bajo la metodología o enfoque cuantitativo.

Una segunda valoración se hace a través de consulta con los estudiantes acerca del nivel de apropiación de los aprendizajes y efectividad de las estrategias de

¹³ Se organizaron tres equipos de trabajo, los que se mantuvieron desde el inicio hasta el final, con la excepción de un estudiante que se retiró del semestre por dificultades personales.

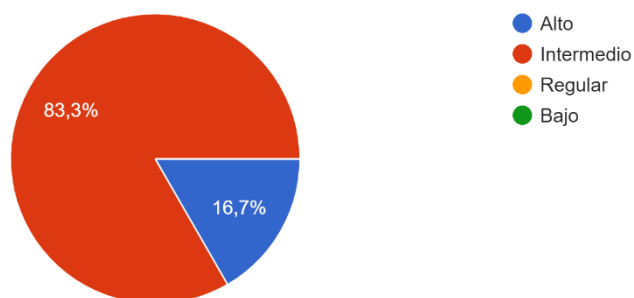
enseñanza en las que se sustentó el sistema de tarea del curso. Para ello se aplicó un cuestionario a través de *Google Forms* al finalizar el curso de la asignatura Metodología Hipotética-Deductiva (Semestre II-2021), obteniéndose los siguientes resultados:

Figura 5.

Nivel de aplicación práctica de los contenidos desarrollados

¿Cuál ha sido el nivel de aplicación práctica de los contenidos en el curso de Metodología Hipotética-Deductiva.

6 respuestas



Nota. Los datos del gráfico representan la percepción de los estudiantes después de cursar la asignatura de Metodología Hipotética deductiva.

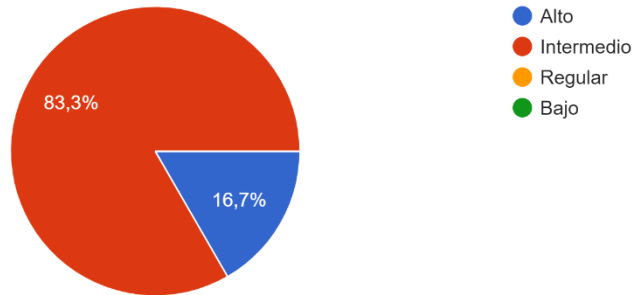
En cuanto al nivel de aplicación práctica de los contenidos de la asignatura de metodología, la mayoría de los estudiantes (83.3%) percibe que la aplicación práctica estuvo en un nivel intermedio. De este resultado se puede inferir que, si bien hubo un esfuerzo por aplicar los contenidos teórico-metodológicos a situaciones reales, debe hacerse un mayor esfuerzo para lograr un nivel más alto de aplicación y ejercitación de los contenidos.

Figura 6.

Nivel de apropiación de los contenidos en curso de metodología

¿Cuál ha sido el nivel de apropiación de los contenidos en el curso de Metodología Hipotética-Deductiva.

6 respuestas



Nota. Los datos del gráfico representan la percepción de los estudiantes después de cursar la asignatura de Metodología Hipotética deductiva.

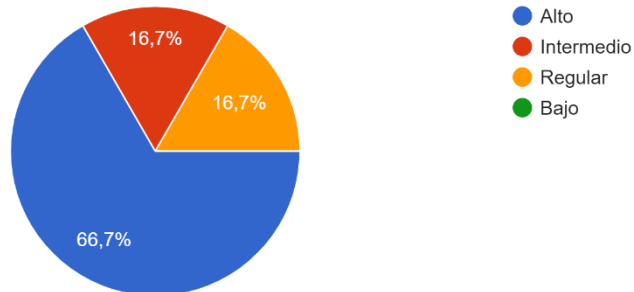
De igual manera que la pregunta anterior, la mayoría de los estudiantes declaran que ha existido un nivel de apropiación intermedio de los contenidos del curso de metodología, evidenciando un nivel de aprendizaje muy bueno, ya que ninguna de las respuestas cae dentro del nivel regular y bajo. Cabe señalar, que los porcentajes coinciden en las dos preguntas (83.33 %), con la misma opción de respuesta, por lo que, se podría llegar a inferir que la asimilación de los contenidos está estrechamente vinculada con la aplicación práctica de los mismos.

Figura 7.

Nivel de apropiación de los métodos, técnicas e instrumentos para realizar investigaciones

¿Cuál ha sido el nivel de apropiación de los métodos, técnicas e instrumentos para realizar investigaciones en el campo social en el curso de Metodología Hipotética-Deductiva.

6 respuestas



Nota. Los datos del gráfico representan la percepción de los estudiantes después de cursar la asignatura de Metodología Hipotética deductiva.

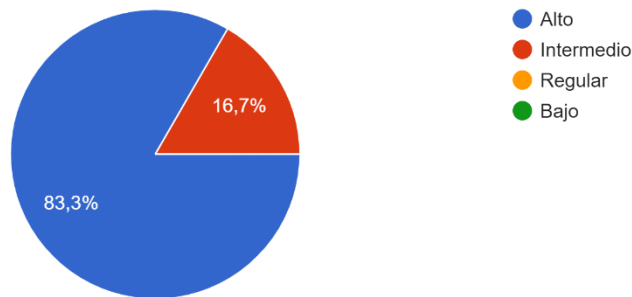
Al preguntarles de manera específica acerca del nivel de apropiación de los métodos, técnicas e instrumentos para realizar investigaciones, la mayoría (66.7%) opina haber alcanzado un nivel alto de apropiación; mientras que, un porcentaje menor percibe haber alcanzado un nivel intermedio (16.7%) y otro igual opina no haber alcanzado un nivel de apropiación óptimo o esperado (regular).

Figura 8.

Nivel de satisfacción con respecto a los métodos de enseñanza

¿Cuál es el nivel de satisfacción con respecto a los métodos de enseñanza que han impactado positivamente en su aprendizaje en el curso de Metodología Hipotética-Deductiva?

6 respuestas



Nota. Los datos del gráfico representan la percepción de los estudiantes después de cursar la asignatura de Metodología Hipotética deductiva.

El 83 % de los encuestados expresan un nivel de satisfacción alto con respecto a los métodos de enseñanza empleados en el curso, lo que demuestra la funcionalidad de estos métodos de aprendizaje.

Otros ítems del cuestionario estaban dirigidos a conocer la percepción de los estudiantes en torno a la efectividad de las estrategias de enseñanza aplicadas en el desarrollo del curso, encontrándose: el trabajo independiente, la clase expositiva participativa, talleres, discusiones teórico-prácticas, clase expositiva, aprendizaje autónomo y colaborativo. A continuación, se muestran los resultados:

Figura 9.

Efectividad de la estrategia de enseñanza "trabajo independiente"

Como califica la efectividad de la estrategia de enseñanza: "trabajo independiente" en cuanto a facilitarle la apropiación y aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos para la investigación.

6 respuestas

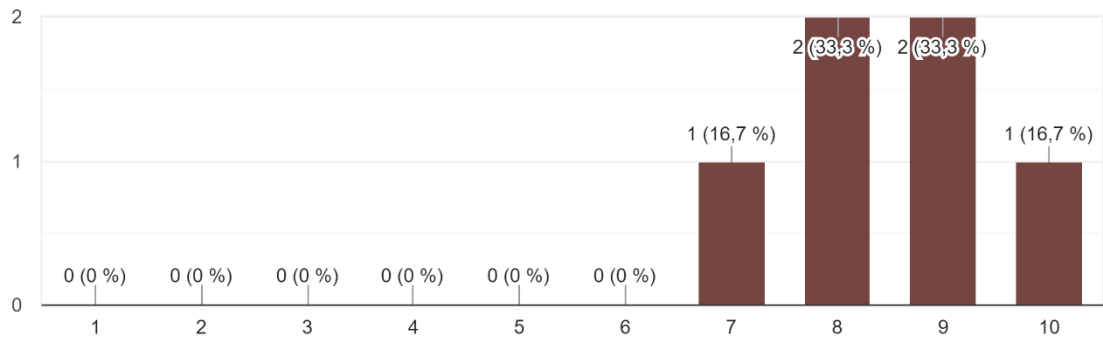


Figura 10.

Efectividad de la estrategia de enseñanza "clase expositiva participativa"

Como califica la efectividad de la estrategia de enseñanza: "Clases expositivas participativas" en cuanto a facilitarle la apropiación y aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos para la investigación.

6 respuestas

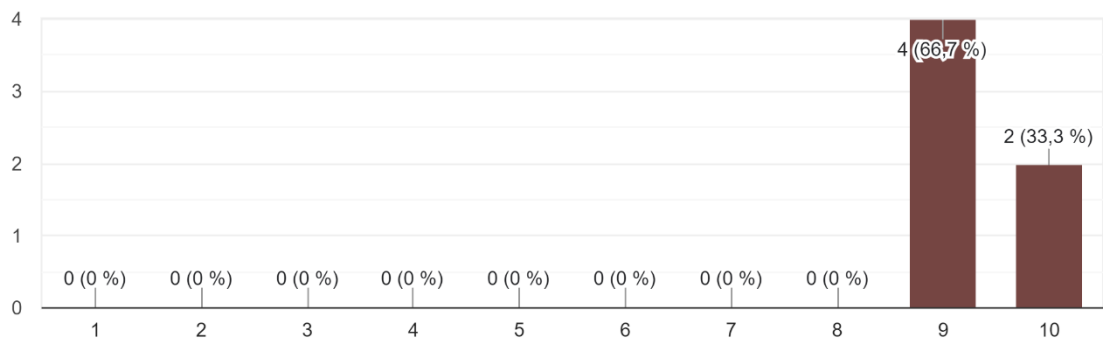


Figura 11.

Efectividad de la estrategia de enseñanza "taller para presentar resultados"

Como califica la efectividad de la estrategia de enseñanza: "taller para presentar resultados" en cuanto a facilitarle la apropiación y aplicación de l...os, técnicas e instrumentos para la investigación.

6 respuestas

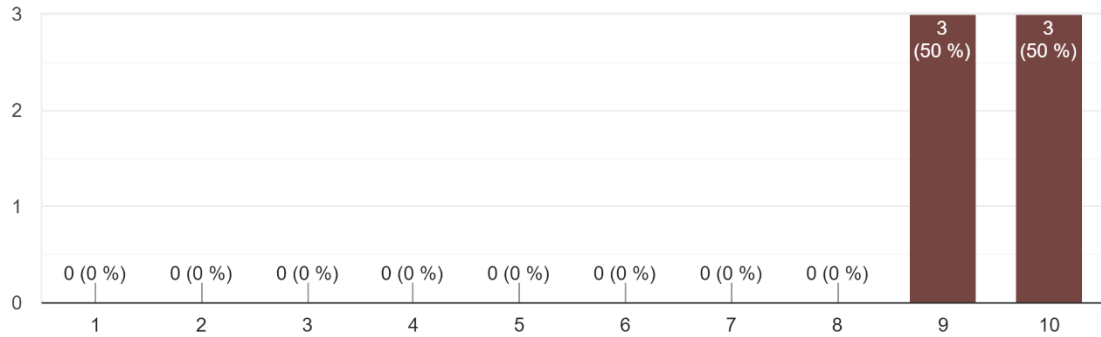


Figura 12.

Efectividad de la estrategia de enseñanza discusiones teórico-prácticas

Como califica la efectividad de la estrategia de enseñanza: "discusiones teórico práctico" en cuanto a facilitarle la apropiación y aplicación de l...os, técnicas e instrumentos para la investigación.

6 respuestas

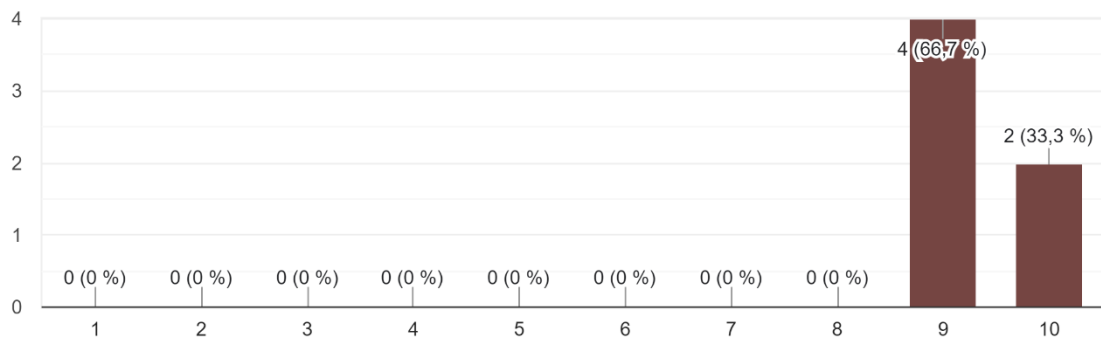


Figura 13.

Efectividad de la estrategia de enseñanza "clase expositiva"

Como califica la efectividad de la estrategia de enseñanza: "clase expositiva del docente" en cuanto a facilitarle la apropiación y aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos para la investigación.
6 respuestas

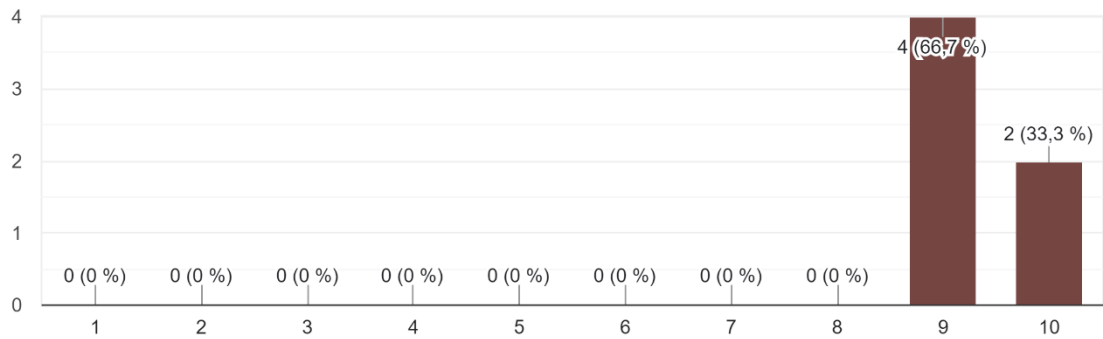


Figura 14.

Efectividad de la estrategia de enseñanza "aprendizaje colaborativo"

Como califica la efectividad de la estrategia de enseñanza: "aprendizaje colaborativo" en cuanto a facilitarle la apropiación y aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos para la investigación.
6 respuestas

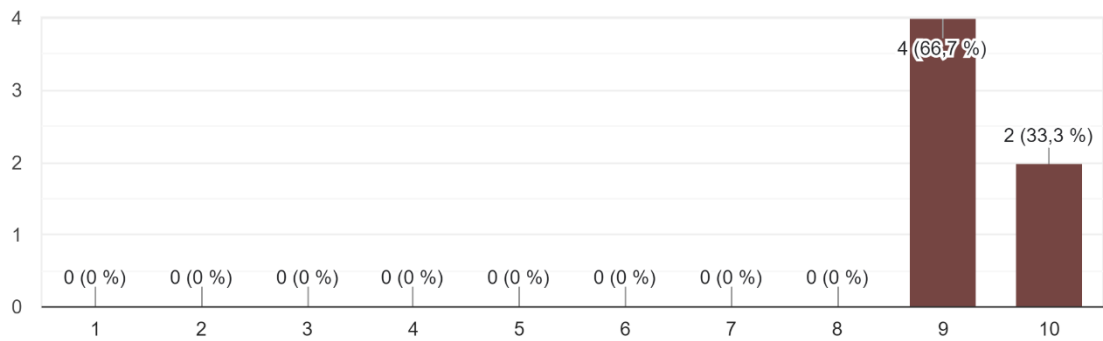
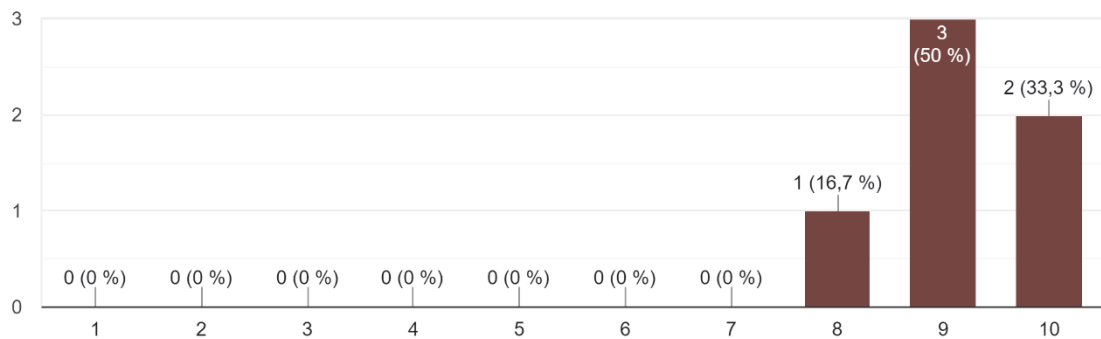


Figura 15.

Efectividad de la estrategia de enseñanza "aprendizaje autónomo"

Como califica la efectividad de la estrategia de enseñanza: "aprendizaje autónomo" en cuanto a facilitarle la apropiación y aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos para la investigación.

6 respuestas



Nota. Los datos de los gráficos representan la percepción de los estudiantes después de cursar la asignatura de Metodología Hipotética Deductiva, donde se aplicó la estrategia didáctica.

Como se puede observar, en todas las preguntas, los resultados obtenidos califican de excelente y muy bueno las estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas en el curso de Metodología Hipotética deductiva; lo cual indica su total satisfacción con dichas estrategias. Conviene destacar que, dos de las estrategias aplicadas están estrechamente vinculadas con los entornos virtuales, que dado el contexto de pandemia se tuvo que hacer uso de ellas. Estas son el aprendizaje colaborativo y el autónomo, las que fueron altamente valoradas por los estudiantes.

Como resultado del segundo instrumento aplicado a los estudiantes, se pudo realizar una tercera valoración acerca de la percepción de la reducción del nivel de dificultad para realizar las actividades o habilidades investigativas indagadas antes de iniciar el desarrollo del curso. Para ello se elaboró y administró un cuestionario que tenía como objetivo constatar el estado actual de dificultad para realizar las mismas actividades investigativas consultadas en la fase del diagnóstico (situación inicial). Razón por la cual se les solicitó a los estudiantes que contestaran de manera

objetiva y crítica, si su nivel de dificultad para realizar las actividades investigativas se había reducido o se ha había mantenido invariable (igual a como se encontraba en su inicio), después de finalizar el curso de Metodología Hipotética-Deductiva.

Los resultados fueron satisfactorios porque la mayoría de los estudiantes reconoce haber reducido significativamente el nivel de dificultad para realizar las actividades investigativas. Esto se evidencia en los resultados obtenidos después de aplicar la estrategia, es decir, después de cursar la asignatura de metodología hipotética deductiva, observándose que los estudiantes han reducido el nivel de dificultad para realizar las actividades o habilidades investigativas, lo que demuestra la efectividad de la estrategia propuesta.

Tabla 16.

Estado actual de dificultad para realizar actividades del trabajo científico-investigativo

NO	Ítems	Nivel de dificultad			
		Alta %	Media %	Baja %	Ninguna %
1	Utilizar programas estadísticos relacionados con la investigación social	-	28.5	- 71.4	-
2	Utilizar Programas computacionales (Word, Excel. PowerPoint)	-	43	57.1	-
3	Seleccionar Métodos y técnicas de investigación social	-	28.5	71.4	-
4	Elaborar cuestionarios para recolectar datos	-	14.3	71.4	14.3
5	Construir y manejar bases de datos	28.5	-	71.4	-
6	Seleccionar el paradigma de investigación	28.5	28.5	28.5	14.3
7	Seleccionar el enfoque o perspectiva metodológica de investigación a partir de las preguntas de investigación	28.5	14.3	28.5	28.5
8	Determinar la perspectiva metodológica en dependencia de la naturaleza y las características de la realidad social en estudio	14.3	28.5	28.5	28.5
9	Diferenciar los métodos inductivo y deductivo	14.3	-	57.1	28.5
10	Convertir problemáticas sociales en problemáticas de investigación	-	14.3	85.7	-

NO	Ítems	Nivel de dificultad			
		Alta	Media	Baja	Ninguna
		%	%	%	%
11	Justificar la investigación y analizar su viabilidad	-	-	28.5	71.4
12	Formular de manera lógica y coherente problemas de investigación sociológicos con el enfoque cuantitativo.	-	28.5	57.1	14.3
13	Formular objetivos de investigación coherentes con las preguntas de investigación	14.3	28.5	28.5	28.5
14	Sustentar teóricamente un problema de investigación	14.3	28.5	43	14.3
15	Construir marcos teórico y conceptual	-	57.1	43	
16	Formular hipótesis de investigación		43	43	14.3
17	Definir las variables en estudio y construir indicadores para caracterizar dichas variables	-	43	57.1	-
18	Realizar el proceso de operacionalización de las variables	14.3	28.5	57.1	-
19	Identificar los Diseños muestrales para estudios cuantitativos	-	43	57.1	-
20	Determinar y seleccionar muestras para estudios cuantitativos	-	43	43	14.3
21	Diseñar técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos	-	14.3	57.1	28.5
22	Aplicar en el trabajo de campo instrumentos de recolección de datos cuantitativos	-	14.3	43	43
23	Seleccionar técnicas de procesamiento y análisis estadístico.	-	14.3	57.1	28.5
24	Aplicar técnicas de procesamiento y análisis estadístico.	-	14.3	57.1	28.5
25	Diseñar estrategias para el análisis de datos cuantitativos	-	43	57.1	-
26	Analizar e interpretar la información recolectada	-	14.3	43	43
27	Elaborar informes de investigación	-	28.5	28.5	43
28	Argumentar y defender los resultados de investigación	-	14.3	43	43
29	Desarrollar la expresión oral a través de presentación y defensa del informe de investigación	-	14.3	43	14.3

Nota. Datos obtenidos del cuestionario administrado a los estudiantes al finalizar el curso de Metodología Hipotética-Deductiva.

Como se observa la mayoría de los estudiantes reconoce haber reducido el nivel de dificultad para realizar las actividades investigativas consultada; es decir, hay una percepción de desarrollo de habilidades investigativas en cierto nivel luego de cursar la asignatura de Metodología Hipotética-Deductiva.

Por último, con el fin de comprobar estadísticamente la transformación surtida en los sujetos muestrales que fueron objeto de influencia a partir de la aplicación de la estrategia, se aplicó una prueba estadística. Para ello, se planteó como hipótesis de trabajo: “Si se diseña e implementa una estrategia didáctica centrada en un enfoque constructivista, sobre una enseñanza problémica que transite por las etapas de: Planificación, Implementación y Evaluación, entonces se contribuirá a la formación de habilidades investigativas de los estudiantes de la carrera de Sociología de la FMO-UES”.

Para conocer si la aplicación de la estrategia surtió efecto favorable, se utilizó la estadística inferencial, en particular la “Prueba de Wilcoxon de los rangos con signos” para dos muestras relacionadas; que es una prueba no paramétrica que permite contrastar la hipótesis de igualdad entre dos medianas poblacionales. Para ello se trabajó con el cuestionario que se aplicó a los estudiantes y las opciones de respuesta de cada pregunta fueron categorizadas a cuatro escalas de medida, 1: Alta, 2: Media, 3: Baja y 4: Ninguna. Razón por la cual esta investigadora establece el convenio de la correspondencia cualidad-cantidad en la manera que está realizada. Esta prueba se utiliza para estudiar los estímulos de tipo “antes-después” con las condiciones de escalas y volúmenes muestrales como los que se trabaja en esta tesis. Para procesar los resultados se utilizó el software estadístico IBM SPSS versión 20.

En la aplicación de la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signos, se plantea el siguiente contraste de hipótesis:

Ho: La mediana de la variable formación de las habilidades investigativas del sociólogo en formación al inicio es igual a la mediana de la variable formación de las habilidades investigativas del sociólogo en formación al final.

H1: La mediana de la variable *formación de las habilidades investigativas del sociólogo en formación* al inicio no es igual a la mediana de la variable *formación de las habilidades investigativas del sociólogo en formación* al final.

Estas hipótesis estadísticas (dado que se establecen en función de estadígrafos), para efectos de interpretación puede redefinirse en forma equivalente como:

Ho: No hay diferencias en el proceso de *formación de las habilidades investigativas del sociólogo en formación* antes y después de implementada la estrategia.

H1: Sí hay diferencias en el proceso de *formación de las habilidades investigativas del sociólogo en formación* antes y después de implementada la estrategia.

Se decide aplicar la prueba de Wilcoxon, de manera independiente a cada habilidad investigativa, atendiendo que cada una de ellas es contentiva de un conjunto de acciones y operaciones que las tipifican. Una vez ejecutada la Prueba de Wilcoxon de los rangos con signos, se obtuvieron los resultados que se detallan en el anexo 16. Es significativo destacar que de las veintinueve categorías o habilidades investigativas analizadas se rechazó la hipótesis nula en veinticuatro de ellas, no ocurriendo así en cinco; lo que amerita una interpretación del hecho en el contexto de su desarrollo, ya que al analizar los datos, se observa una tendencia a la reducción del nivel de dificultad, es decir hay una variación en cuanto al número de estudiantes que presentaron mayor dificultad antes de aplicar la estrategia que después de aplicada. Estas cinco habilidades investigativas son de orden metodológico que deben ser trabajadas en todos los cursos de metodología, mismas que deben reforzarse de manera sistemática hasta el final de la carrera; espacio donde deben ser ejercitadas con mayor amplitud en la realización de su proceso de grado, planificando, ejecutando y sistematizando un proceso de investigación.

Conclusiones parciales del capítulo 3

La estrategia didáctica propuesta en el presente capítulo se constituye en una herramienta científica, ya que ha sido fundamentada a partir de referentes teóricos de carácter filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico. Con ella se busca contribuir a la formación de las habilidades investigativas de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Sociología de la FMO-UES. La validación de la estrategia se hizo mediante su aplicación parcial en una de las asignaturas de metodología de investigación.

No obstante, la preeminencia del uso de estrategias cualitativas en esta investigación enfocada más a la comprensión del fenómeno que a su explicación causal, consideramos que una forma de minimizar la subjetividad en esta investigación es validar la estrategia a través de varias vías que faciliten la valoración tanto cuantitativa y cualitativa de los resultados. Motivo por el cual la valoración de los resultados se realizó por tres rutas:

1. Sobre la base de los productos elaborados por cada uno de los equipos organizados para realizar una investigación desde la planificación, la ejecución hasta la sistematización y presentación de los resultados, según el nivel y naturaleza del curso, obteniéndose resultados loables.
2. Consulta con los estudiantes acerca del nivel de apropiación de los aprendizajes y efectividad de las estrategias de enseñanza en las que se sustentó el sistema de tarea del curso, alcanzándose niveles de satisfacción favorables.
3. Aplicación de cuestionario para determinar si una vez finalizado el curso de Metodología Hipotética Deductiva los estudiantes percibían una reducción en el nivel de dificultad para realizar las actividades o habilidades investigativas indagadas antes de iniciar el mismo.
4. Con la docimasia de hipótesis aplicada demostrándose diferencias estadísticamente significativas en 24 de las 29 pruebas a pares realizadas, de lo que se infiere la necesidad de seguir perfeccionando la propuesta.

Con los resultados obtenidos se demuestra que el camino científico no es una línea recta, sino un proceso en espiral, donde el contexto de los sujetos que se investigan es determinante para orientar y reconocer ese camino, así como sus resultados. Por ello esta autora considera que por el elevado número de actividades

o habilidades investigativas que se transformaron a favor, y aunque no se pueda inducir hacia la población total, ya que la muestra fue seleccionada de forma intencionada, la estrategia aplicada tiene un valor científico para tener en cuenta para ser aplicada y generalizada en el proceso de formación del sociólogo.

Conclusiones

Del proceso investigativo expuesto en los apartados de este documento se derivan conclusiones generales que deben leerse en su contexto y para el objeto de estudio investigado. Teniendo en cuenta las preguntas de investigación y los hallazgos más significativos del estudio, se establecen las siguientes conclusiones:

1. Los fundamentos teórico-metodológicos fueron sistematizados a partir de la revisión de la literatura científica producida en América Latina, que, si bien es cierto, cada país tiene sus propias especificidades, todos comparten problemáticas comunes. En lo esencial, estos fundamentos provienen de los aportes teóricos de: Chirino (2003), Lanuez y Pérez (2005), Moreno (2005), Rojas-Soriano (2008), García (2010), Machado y Montes de Oca (2009a y 2009b), Martínez y Márquez (2014), Herrera y Horta (2016) y Casanova (2019); por compartir problemática comunes y aportar a la comprensión teórica metodológica de los constructos centrales de esta investigación: habilidades investigativas y formación de habilidades investigativas. Con respecto a los fundamentos teóricos que sustentan la estrategia didáctica; debe señalarse que los de tipo psicológicos, provienen del enfoque constructivista, particularmente del histórico cultural. En cuanto a los fundamentos pedagógicos, estos se asumen de la didáctica desarrolladora, por ofrecer espacios para instruir, educar y formar a los estudiantes; lo que permite abordar integralmente la unidad de conocimientos y habilidades; facilitando la aplicación de estos en el PEA. A su vez, la estrategia se fundamenta en la enseñanza problémica, particularmente se retoman los momentos didácticos y las estrategias o métodos de enseñanza.
2. Mediante el diagnóstico de la investigación se pudo corroborar que el proceso de formación de las habilidades investigativas en estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología es deficiente, debido a que no existe en el plan de estudios una estrategia para la formación de estas; del mismo modo, no se definen las habilidades investigativas con las que debe contar el futuro sociólogo. De forma que, según los datos obtenidos a través de los cuestionarios, los estudiantes mostraron falta de dominio de habilidades para el diseño, ejecución

y sistematización de investigaciones del campo social. De manera particular, el diagnóstico develó múltiples dificultades que presentan los estudiantes egresados para diseñar su trabajo de investigación; así como para analizar e interpretar los datos recolectados, y defender su trabajo de grado. Dificultades que fueron confirmadas tanto por los docentes asesores de trabajos de grado, como por los mismos estudiantes que se encontraban en el proceso. Finalmente, se constató una formación más teórica que práctica; sin una estrategia de vinculación de los contenidos con la realidad, y sin una práctica profesional que prepare a los estudiantes en el futuro desempeño laboral.

3. Tomando como base la función proyectiva del diagnóstico, de donde se devela la necesidad de realizar acciones concretas desde la didáctica de las asignaturas que contribuyen a la formación de las habilidades investigativas, se justifica que la propuesta científica sea una estrategia didáctica. Para su estructura y organización se asumió la propuesta de Valle (2010), teniendo como componentes: Misión, Objetivos, Etapas, Formas de Implementación y de Evaluación. La estrategia se fundamenta en el enfoque constructivista, la enseñanza desarrolladora y la problémica, bajo los cuales se planifica la asignatura de Metodología Hipotética Deductiva; lográndose articular la formación teórica-metodológica con la formación de habilidades investigativas a través de un sistema de acciones didácticas para ser desarrolladas en entornos virtuales y presenciales; mismas que están acompañadas de un sistema de actividades pedagógicas (sistema de tareas), para que, los estudiantes puedan ir avanzando hacia niveles de conocimiento y procesos cognitivos superiores. Este sistema de tareas contiene un número de actividades pedagógicas variadas, creativas, individuales, colaborativas y graduales que les facilita a los estudiantes realizar procesos cognitivos importantes para la formación de las habilidades investigativas.
4. El nivel de influencia de la estrategia diseñada en el proceso de formación de habilidades investigativas en la carrera de Licenciatura en Sociología fue significativo. De modo que, a través de los datos se pudo constatar la efectividad de la estrategia en cuanto a la formación de habilidades investigativas; por

cuanto, de las veintinueve categorías o habilidades investigativas analizadas se rechazó la hipótesis nula en veinticuatro de ellas, evidenciándose un número elevado de habilidades que se transformaron a favor durante el proceso enseñanza aprendizaje del curso de Metodología Hipotética Deductiva, lo que demuestra incidencia positiva y significativa de la estrategia en la formación de las habilidades investigativas de los estudiantes. Es importante destacar que se realizó una aplicación parcial debido a las condiciones de pandemia por COVID-19.

5. La validación de la estrategia didáctica se realizó a través de una aplicación parcial de la misma en la asignatura de Metodología Hipotética Deductiva, en el Ciclo Académico: II-2021. De acuerdo con los datos obtenidos con la aplicación de técnicas tanto de orden cuantitativo y cualitativo a los estudiantes participantes, se logró comprobar estadísticamente la transformación surtida en los sujetos muestrales que fueron objeto de influencia a partir de la aplicación de la estrategia; obteniéndose resultados reveladores; por cuanto en un número alto (24 de 29 categorías o habilidades investigativas analizadas), se rechazó la hipótesis nula, evidenciándose un número elevado de habilidades que se transformaron positivamente durante el proceso de enseñanza aprendizaje del curso de Metodología Hipotética Deductiva. A pesar de las limitantes de orden temporal y espacial del contexto en estudio, se lograron resultados positivos que indican efectividad de la estrategia didáctica, demostrando con evidencias científicas la funcionalidad de esta, que, no obstante haber trabajado con una muestra intencionada no probabilística, posee valor científico aun cuando los resultados no pueden ser generalizables a la población en estudio, pero si pueden ser replicables a otros procesos formativos por su alta validez interna. Este valor científico debe tenerse en cuenta para ser aplicada y generalizada en el proceso de formación del sociólogo.

Recomendaciones

En atención a la problemática investigada, una primera recomendación dirigida a la comunidad académica es enfocar investigaciones pedagógicas hacia problemas científicos que afectan la formación de los estudiantes universitarios; particularmente la formación investigativa, base para adquisición de habilidades teórico-prácticas fundamentales para su experiencia profesional.

Esta investigación debe ser considerada como una primera aproximación para conocer las experiencias concretas de formación de habilidades investigativas de la carrera de Licenciatura en Sociología, cuyos resultados reflejan la perspectiva de los docentes formadores y estudiantes de la carrera que se imparte en la FMO-UES. El estudio reconoce y visibiliza las complejidades en las prácticas formadoras. Esta complejidad debe ser entendida como una oportunidad para emprender estudios que profundicen en la eficacia y efectos de las estrategias empleadas en los procesos de formación.

El estudio se constituye en punto de referencia para tener en cuenta en los procesos de formación inicial en carreras del pregrado. Así que, se recomienda seguir profundizando en investigaciones para identificar la tendencia en la formación inicial de los futuros profesionales que la UES entrega a la sociedad salvadoreña en las carreras de pregrado a fin de aportar a su formación y actualización.

A la comunidad interesada en realizar y profundizar en investigaciones de esta naturaleza, se le recomienda adoptar estrategias tanto cualitativas como cuantitativas, bajo un enfoque multimétodo por cuanto ofrecen visiones, aportes y análisis variados en relación con los objetivos del estudio y los objetos de investigación. Así como fundamentar los estudios en epistemologías más cualitativas como la interpretativa y constructivista social, dada la naturaleza de los fenómenos educativos en particular y el carácter inconmensurable de los procesos socio-humanos en general.

A las universidades, en tanto les corresponde generar, enseñar y difundir conocimiento científico, les concierne la función de formar y desarrollar habilidades científicas investigativas en los estudiantes, máxime en carreras como la de

Sociología, por ser la investigación, uno de los modos de actuación de sus profesionales, en tanto tendrá como una de las funciones principales la de realizar investigaciones sobre la realidad sociopolítica de la sociedad salvadoreña, lo que requiere el manejo de los procesos y procedimientos metodológicos expresado en el dominio de habilidades investigativas.

A los responsables de las IES, se les recuerda que, para lograr una formación investigativa en el pregrado, es necesario adoptar estrategias adecuadas que impacten en la formación de una cultura investigativa. Estas estrategias pasan, primero, por el fortalecimiento de las habilidades investigativas básicas y especializadas para desarrollar posteriormente, procesos de investigación de los diferentes entornos de la realidad social y de implementación de didácticas basadas en el método de aprender haciendo. Para ello, las instituciones educativas como la universidad deben asumir un compromiso real en la formación de seres humanos integrales y promotores de conocimiento.

A la comunidad de académicos se les invita a seguir investigando para profundizar en el campo de la formación investigativa, desde otras variables como las culturales, políticas, sociales y económicas que involucran decisiones políticas para invertir en programas a fin de fortalecer las capacidades científicas-técnicas de los estudiantes en formación.

A las autoridades de la UES para crear instrumentos institucionales a fin de diseñar y desarrollar estrategias curriculares de carácter institucional para fortalecer la formación investigativa en el pregrado. Así como potenciar la investigación en este campo con el fin de tener un abordaje mucho más rico y variado para la comprensión de las realidades y contextos en que se llevan a cabo los procesos de formación académica en la Universidad de El Salvador.

Finalmente, esta investigadora motiva y anima a la comunidad de académicos para debatir y discutir con base en las experiencias concretas de formación del pregrado, a fin de ampliar y profundizar la comprensión de la problemática y con ello las posibilidades de reorientar la formación, indagando otras aristas como la formación de los profesores en el campo de la investigación científica, necesaria para guiar a los estudiantes en este mundo de la investigación.

Referencias

- Aldas A, H. G; Tabares A., R. M; Gonzales E, Y. (2017). Caracterización de la formación de habilidades investigativas en la carrera de Cultura Física en Ecuador. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 12 (2), 74-85, <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/703>
- Álvarez, I., Marroquín A. y Rovira, M.D. (2019). Ponencia de inauguración: la situación de las investigadoras en la UCA. https://uca.edu.sv/wp-content/uploads/2020/03/00_Situacion_de_las_investigadoras_en_la_UCA.pdf
- Álvarez de Zayas, C. M. (2000). *La escuela en la vida: Didáctica*. 4a. ed. CEDIB. <http://www.bibvirtual.ucb.edu.bo:8000/opac/Record/194950>
- Ambrocio, A. Y., y Chávez R. W. R. (2020). El multimétodo como enfoque innovador para la elaboración de trabajos de grado en la maestría de la UPEL -IPB. *Red De Investigación Educativa*, 12(1), 1 - 11. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/2366>
- Araujo G., Pérez M., M., Pasamontes S., J. I., González C., M., Basilia, O., Castellanos O, C. M., y Avalos P, N. F. (2013). Talleres para el desarrollo de habilidades investigativas desde la asignatura Metodología de la Investigación. *EDUMECENTRO*, 5(3), 167-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742013000300012&lng=es&tlng=es.
- Blanco, B. N. Herrera S, D, Reyes O., Ugarte M, y Betancourt R., Y. (2014). *Dificultades en el desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes de Medicina*. *EDUMECENTRO*, 6(1),98-113. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000100008&lng=es&tlng=es.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. 1.^a ed. Editorial Gedisa S. A.
- Bravo J.L. y Bravo, C. D. (1990). *Diccionario Latinoamericano de Educación*. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. <https://dlae.tripod.com/>

- Cabero, J. y Román, P. (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Editorial MAD, S.L.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10840>
- Calderón, R. (2006). La historia de la Sociología en El Salvador (1906-1959). *Realidad y Reflexión*, 2(12), 16-15.
https://www.academia.edu/35598509/La_historia_de_la_sociolog%C3%ADa_en_El_Salvador_1906_1956_
- Carballoso A., M. R., López B., L, y Urra C, M., Morejón, M del C., y Rodríguez B, Y. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud*, 10(3), 3-07.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477347200002>
- Carrillo-Larco, R. M. y Carnero, A. M. (2013). Autoevaluación de habilidades investigativas e intención de dedicarse a la investigación en estudiantes de primer año de medicina de una universidad privada en Lima, Perú. *Revista Médica Herediana*, 24(1), 17–25. <https://doi.org/10.20453/rmh.v24i1.729>
- Carpio R, A., Díaz F., C., Rodríguez, R, De la Caridad, R., Ferrer Ch., Amparo, B. y Manso F., E. (2015). Habilidades investigativas en estudiantes de medicina. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus. Curso 2013-2014. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 103-117.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000300013&lng=es&tlng=es.
- Casanova Zamora, T. A., González Espino, C. Y., Vásquez Cáceres, M. G., y Asqui Luna, J. E (2019). Acciones Para Formar Habilidades Investigativas en Estudiantes. De La Carrera De Educación Infantil en El Contexto Ecuatoriano. *Pedagogía Universitaria*, 24(3), 100–119.
<https://es.scribd.com/document/462987838/814-2379-1-SM>
- Casanova, T., Gonzales, C., Vásquez, M., y Navas, C. (2020). La formación de habilidades investigativas en estudiantes ecuatorianos universitarios. necesidad y exigencia. *Pedagogía Universitaria*, 24(3), 78-98.
<https://es.scribd.com/document/462987838/814-2379-1-SM>

- Castro, P.H. (2020), El recorrido de la sociología de El Salvador: fortaleza para la interpretación de la crisis y la sociedad virtual. *Espacio abierto*. Volumen 29 (1): 193-203. <https://www.redalyc.org/journal/122/12264378010/html/>
- Castro, P.C., y Palma, E. (2016). 50 años de sociología académica. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 11(4), 8-32.
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/385>
- Chúa, C. y Morán, O. (2004). *Retos y desafíos de la educación superior Actual. ¿Hay crisis?* Ediciones y Servicios Gráficos El Rosario.
- Chirino R, M. V. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Clarenc, C. A., Castro, S. M., López de Lenz, C., Moreno, M. E. y Tosco, N. B. Tosco. (2013). *Analizamos 19 plataformas de eLearning: Investigación colaborativa sobre LMS*. Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning.
- Denzin, N.K, y Lincoln, Y.S. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativas*. 1.ª ed. Editorial Gedisa, S.A.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2014). Rúbricas y autorregulación: Pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Evaluación formativa mediante rúbricas*, 12, pp.31-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4691777>
- De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Umbrales.
- Díaz D., T de la C. y Lorenzo C., Y (2013). *Concepción didáctica del proceso de formación de habilidades investigativo-laborales en los estudiantes de Contabilidad y Finanzas. Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río* (Tesis doctoral).
<https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/2392>
- Díaz- Barriga, F. A. y Hernández -Rojas, G (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2.ª ed.
McGraw W-HILLIINTERAMERICANA EDITORES, S. A. de C. V.

- El Salvador (1983, 21 de julio). Constitución de la República de El Salvador. Decreto constituyente No. 32. Diario Oficial No. 142, Tomo No. 280.
- El Salvador (1995, 30 de noviembre). Ley de Educación Superior. Diario Oficial No. 236, Tomo No. 329.
- El Salvador (1999, 29 de abril). Ley Orgánica de la Universidad De El Salvador. Decreto No, 597 Diario Oficial No. 96, Tomo No. 351.
- España, C., O. (2020). *Globalización y tecnologías de la información. Su impacto en la Universidad*. Oscar de León Palacios. USAC.
- Estrada M., O., y Blanco H., S. M. (2014). Habilidades Investigativas en Los estudiantes de pregrado de carreras universitarias con perfil informático. *Pedagogía Universitaria*, 19(2), 38–60.
- Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221–236.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Fernández, D. (2006). *Ignacio Ellacuría: Vida, Pensamiento e Impacto en la Universidad Jesuita de hoy*. <https://xdoc.mx/documents/ignacio-ellacuria-vida-pensamiento-e-impacto-en-la-universidad-5fb35b3293779>
- Fernández, E., C. E., y Villavicencio A., C. E. (2017). Habilidades investigativas para trabajos de graduación. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1).
<https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/61>
- García, B. G. A. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impacto* [Tesis doctoral]. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
- Giddens, A. y Sutton, P.W (1991). *Sociología*. Sexta edición. Editorial: Alianza (Versión digital)
- Ginoris Q., O. (2001). Didáctica desarrolladora; teoría y práctica de la escuela cubana. *Memorias del evento Pedagogía*.
- González G., Y., y Muñoz V, L. (2010). La Educación Superior centroamericana en contexto de construcción de espacios comunes del conocimiento. *Revista*

- Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10,1-28.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717988004>
- Guanche Martínez, A. (2005). La enseñanza problémica de las Ciencias Naturales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(6), 1-23.
<https://doi.org/10.35362/rie3662785>
- Guerrero, M.E. (2007). *Formación para la investigación en el contexto universitario*. Editorial Universidad Católica de Colombia. Acta colombiana de psicología. 10 (2), 190-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>
- Herrera M., G., Luis, y Horta M., D. M. (2016). El proceso de formación de habilidades investigativas en estudiantes de Medicina mediante el método clínico. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 20(1) de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942016000100020&lng=es&tlng=es.
- Herrera, O. J. (2014). Metodología para el desarrollo de la cultura investigativa en el Programa de Ingeniería. *Educación en ingeniería*, 228-237.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7849239>
- Jiménez, A. y Robles, F.J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 9(10), pp.106-113.
<http://tecnocientifica.com.mx/volumenes/V9N10A7.pdf> [Links]
- Lanuez B., M., Pérez F., V. (2005). *Habilidades para el trabajo investigativo: experiencias en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*. La Habana: IPLAC.
- López B, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química*. [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, Cuba.
- López B. L., Carballoso A. M. R., Urra C, M., Rodríguez B., y Morejón, M. del C. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama. Cuba y Salud*, 10(3), 3-7.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477347200002>

- López de Parra, L., Polanco-Perdomo, V., y Correa-Cruz, L. (2017). Mirada a las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del arte 2010 a 2017. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 8(1), 77–95.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.7371>
- López de Parra, L., Hernández-Durán, X., y Quintero-Romero, L. F. (2018). Enseñanza de La Investigación en Educación Superior. Estado Del Arte (2010-2015). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (1900-9895)*, 14(1), 124–149. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.8>
- López H, J., Boronat, M., Rosés, M. A., Valera, O., y Ruíz, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. *En Colectivo de autores, Compendio de Pedagogía* (págs. 45-60). La Habana: Ministerio de Educación
- Machado, R., E. F, y Montes de Oca R. N. (2009a). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Términos a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9(1),1-17.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100002&lng=es&tlng=es.
- Machado, E. F, y Montes de Oca R., N. (2009b). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: la solución de problemas profesionales. *Humanidades Médicas*, 9(2), 1-22.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000200002&lng=es&tlng=es.
- Machado, E. F., Montes de Oca R., N., y Mena C., A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, XIII (1), 156-180.
<http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/2008/numero/189408108.pdf>.

- Marcano, B., e Íñigo, V. (2018). *Evaluación integral con apoyo de una rúbrica en una actividad para la creación de contenidos digitales* <https://10.5281/zenodo.5139582>
- Martínez, R. D., y Márquez, D. L. (2014a). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347–360. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110>
- Martínez, R. D., y Márquez D., D. L. (2014b). Tendencias de la formación y desarrollo de habilidades investigativas en el pregrado. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 33-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7350895>
- Martínez, R. D. (2015). Participación social científico-tecnológica en la formación para la investigación de pregrado. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 7(12), 77-93. <https://doi.org/10.22430/21457778.489>
- Martínez, M., Tellado, F. y Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (2). 373-390 <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/490/public/490-2380-1-PB.pdf>
- Montes de Oca, R, N., y Machado R., E. F. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo. *Humanidades Médicas*, 9(1),1-29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100003&lng=es&tlng=es.
- Moreno, L. (1958). Breve Comentario de la Historia de la Sociología en El Salvador. *EDUCACIÓN, Órgano del Departamento de Educación*, 3(4) Facultad de Humanidades, Universidad de El Salvador.
- Moreno, G., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En Ducoing, P. (ed.), *Colección: la investigación educativa en México 1992-2002* (pp. 41-114).
- Moreno, M.G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 520-540.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130331>
- Ortiz-Ocaña, A.L. (2015). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas* (2015). 1a ed. Distribooks Editores.
https://www.academia.edu/29545833/Libro_Did%C3%A1ctica_problematizadora_y_Aprendizaje_Basado_en_Problemas_ABP_
- Ortiz, T. A., y Bello C, I. (2017). La habilidad para formular problemas científicos en la formación inicial del psicólogo. *Pedagogía Universitaria*, 22(1), 1–17.
<https://integracion-academica.org/attachments/article/85/05%20Habilidad%20formular%20problemas%20-%20EOrtiz.pdf>
- Palma, H. A., y Pardo, R.H. (2012). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Biblos Estudios. 1.^a ed.
- Pereda, J. L. (2016). Estructura y contenido de las habilidades investigativas. Un acercamiento desde la teoría y la práctica formativa. *Revista Científica Ciencia Y Tecnología*, 2(8).
<http://181.39.139.66/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/50>
- Pérez, A. (2021). La enseñanza online post pandemia: nuevos retos. *HOLOS*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12082>
- Pérez, C., y López, E. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Revista pedagógica Universitaria*, 4(2), 5-14.
<https://es.scribd.com/document/408735427/Perez-y-Lopez-1999-Las-Habilidades-e-Invariantes-Investigativas-en-La-Formacion>
- Quevedo A., N. V., García Arias, N., y Cañizares Galarza, F. P. (2018). La habilidad de integración investigativa entre tutor y tutorado. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 3(2), 117-130.
<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/497>
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: Una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832009000300011&lng=es&tlng=es.

- Restrepo, B. (2007). *Conceptos y aplicación de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*.
<https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas*, 18, 195-202.
- Ríos L., R. A. (2014). La formación para la investigación en los programas de contaduría: una función del profesor universitario. *Revista científica general, José María Córdova*, 12(14), 129-148.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-65862014000200008&script=sci_abstract&tlng=es
- Rodríguez del Castillo, M. A. (2004). *Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico*. Santa Clara, Villa Clara, Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica “Félix Varela”.
- Rojas G., C., y Aguirre C., S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: Una Aproximación a su estado el arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197–222.
http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera12_11.pdf
- Rojas S, R. R. (2008). Formación de investigadores educativos. *Plaza y Valdés*, S.A de C.V.
<https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/formacion-investigadores-educativos-rojas-soriano.pdf>
- Rosales, S.A. y Valverde, O. (2008). La formación para la investigación en el perfil de carreras de Estomatología en universidades latinoamericanas. *Revista Cubana de Estomatología*, 45 (3-4). http://bvs.sld.cu/revistas/est/vol45_3-4_08/est073_408.htm.

- Ruiz A., Ariel y Tabares A., R M. (2015). *Un modelo teórico metodológico para el desarrollo de habilidades investigativas propedéuticas en los estudiantes de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río* (2005)
<https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/1950>
- Ruiz, C. (2008). El enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa. Una mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Teré: Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8,13-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456>
- Ruiz, C., y Torres P. V. (2005). La enseñanza de la investigación en la Universidad: El caso de una Universidad Pública Venezolana. *Investigación y Postgrado*, 20(2), 13-34. Recuperado en 15 de septiembre de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200002&lng=es&tlng=es.
- Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-Mesa, Y. L., & Puerto-Guerrero, A. H. (2015). *Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. Educación y Educadores*, 18(3), 391–407. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. 4a edición. Universidad Autónoma de México. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.*
- Segredo, A. M., Reyes M, D., Quintana G, M. L., Díaz L., M, García H, I., y Díaz H, L. (2017). Desarrollo de habilidades investigativas en el campo de la Salud Pública. *Educación Médica Superior*, 31(1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000100005&lng=es&tlng=es.
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 53. <http://www.um.es/ead/red/53/silva.pdf>
- Silvestre, O. M., y Zilberteín T. J. (2000). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. Ediciones CEIBE.

- Tejeda, D. R. (2000). Consideraciones teóricas y metodológicas para una concepción integral del proceso de adquisición de las habilidades. Una propuesta al alcance de usted para debatir y reflexionar. *Holguín: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero*.
- Tolozano B., Segunda, E., Prieto, I., Alberto, S., y Bravo L, G. (2014). Las habilidades de investigación en estudiantes de Psicología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 9(2),151-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746089006>
- Tourón, J., y Martín, D. (2019). *Aprender y enseñar en la universidad hoy. Guía práctica para profesores*. Universidad Internacional de La Rioja. <https://sites.google.com/view/guia-profesores-universitarios/evaluaci%C3%B3n>
- Torres P., V., Ruiz B., C. (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad: El caso de una universidad pública venezolana. *Investigación y Postgrado*, 20(2),13-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65820202>
- Trovero, J. I. (2013). *¿Qué es la teoría sociológica? Teoría y metateoría: aproximaciones desde Alexander y Ritzer*. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-076/249>
- Tünnermann B., C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, (47), 31-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>
- Tünnermann B., C. (2006). *La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana*. Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.scielo.br/j/aval/a/QvTFD656XcJfMyGXZbGpfFG/?format=pdf&lang=es>
- UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI (noviembre de 1998).

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>

UNESCO. Conferencia Mundial de Educación superior (2009, 5-8 de julio): Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo.

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>

UNESCO (2015). Informe de la sobre la ciencia. Hacia 2030
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407_spa

Universidad de El Salvador (2004, 7 de abril). Plan de Estudio de la Licenciatura en Sociología. Acuerdo No. 048-2003-2007 (V-2.2). Concejo Superior Universitario

Universidad de El Salvador (2011, 23 de febrero). Reglamento de la Gestión Académica-Administrativa de la Universidad de El Salvador. Diario Oficial No. 38, Tomo No. 390. Asamblea General Universitaria.

Urrego-Tobón, Ángela (2011). El taller como estrategia para el desarrollo de habilidades, una propuesta para estudiantes de Licenciatura en educación básica. *Revista POLITÉCNICA*, [S.I.], 7(12), p. 25 - 33.
<https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/177>

Valle L, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada. Editorial Pueblo y Educación.*

Villarreal F., J., Muñoz G., G., Pérez O, H., Corredor G., A., Martines M., E. A., y Porto S. A. (2017). El desarrollo de habilidades investigativas a partir de resolución de problemas. Las matemáticas y el estado nutricional de los estudiantes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 162–169.
<https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a14>

Vasilachis de Gialdino (coord.). (2019). *Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II. 1.ª ed. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.*

ANEXOS

Anexo A. Matriz para el análisis del plan de estudios

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guía para realizar la revisión documental del plan de estudio de la carrera: Licenciatura en Sociología
Objetivo. Caracterización los componentes del plan de estudio y su relación con la formación investigativa a fin de identificar fortalezas y limitantes

Indicadores	Preguntas generadoras	Análisis
Descripción del plan de estudio	¿Considera y declara las habilidades investigativas? ¿Prepara a los futuros profesionales, para la resolución de problemas de carácter investigativo? ¿Cuál es la fundamentación pedagógica? ¿Cuáles son los requisitos de egreso? ¿Cuáles son las estrategias para la formación investigativa?	
Objetivos	¿Tributan los objetivos del programa a los objetivos del Plan de estudios, y perfil profesional? ¿Incluye logro de contenidos, habilidades y valores?	
Perfil profesional	¿Existe una exposición clara de las cualidades, conocimiento, habilidades, destrezas y capacidades a dominar por parte del profesional en sociología?	
Organización del pensum	¿La organización del pensum tributa a la formación de habilidades investigativas?	
Sistema de evaluación	¿El sistema de evaluación considera las actividades práctico-investigativas?	
Metodología	¿Los métodos de enseñanza tienden a orientar la búsqueda de los conocimientos por parte del estudiante, y la construcción de su aprendizaje de un modo activo?	

Fuente. Elaborado por la autora

Anexo B. Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Sociología

Plan de Estudio de Licenciatura en Sociología (L10406 - 2005)				
Nota Mínima	6.00	Cum Mínimo	7.00	
Asignaturas Obligatorias	35	Asignaturas Electivas	0	
Horas Servicio Social	500	Modalidad	Presencial	
Tipo	Licenciatura	Grado	Licenciado	
Total, UV: 178				
No	Código	Asignatura	Tipo de Asignatura	UV
1	IPS114	Introducción al Pensamiento Social	Curso	4.00
2	MAT114	Matemática I	Curso	4.00
3	FYE114	Filosofía y Ética	Curso	4.00
4	IBI114	Inglés Básico Intensivo	Seminario	8.00
5	GES114	Geografía de El Salvador	Curso	4.00
6	TSC114	Teoría Social Clásica	Curso	4.00
7	COM114	Computación	Curso	4.00
8	EAC114	Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales	Curso	4.00
9	EMT114	Estadística Metodológica	Curso	4.00
10	PAC114	Procesamiento y Análisis Datos Cuantitativos	Curso	4.00
11	TSP114	Teoría Social Contemporánea	Curso	4.00
12	HDS114	Historia de El Salvador I	Curso	4.00
13	DAS114	Debates Actuales en la Teoría Social	Curso	4.00
14	MEO114	Metodología Operativa	Curso	4.00
15	HDS214	Historia de El Salvador II	Curso	4.00
16	TED114	Teoría Demográfica	Curso	4.00
17	MDT114	Metodología Inductiva	Curso	4.00
18	PSN114	Planificación Social y Económica	Curso	4.00
19	GER114	Geografía Regional	Taller	6.00
20	ASO114	Antropología Social	Curso	4.00
21	MSS114	Movimientos Sociales	Taller	6.00
22	HAM114	Historia de Centroamérica I	Curso	4.00
23	FPS114	Formulación y Evaluación de Proyectos Sociales I	Taller	6.00
24	MID114	Metodología Hipotética-Deductiva	Curso	4.00
25	HAM214	Historia de Centroamérica II	Taller	6.00
26	TTE114	Teoría Económica y Social	Taller	6.00
27	FPS214	Formulación y Evaluación de Proyectos Sociales II	Taller	6.00
28	HDL114	Historia de América Latina	Taller	6.00
29	RUR114	Realidad Urbana, Rural y Medio Ambiente	Taller	6.00
30	MLD114	Metodología de la Lógica del Descubrimiento	Taller	6.00
31	COE114	Coyuntura Económica	Seminario	8.00
32	DER114	Desarrollo Regional	Seminario	8.00
33	EGS114	Estado, Gobierno y Sociedad	Curso	4.00
34	FAM114	Familia	Seminario	8.00
35	PET114	Política Gubernamental y Estatal	Seminario	8.00

Fuente: Secretaría de Asuntos Académicos de la UES

Anexo C. Primer cuestionario administrado a los profesores especialistas



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Cuestionario dirigido a profesores especialistas

Tema: Estrategia didáctica para la formación de habilidades investigativas en estudiantes de Licenciatura en sociología de la facultad multidisciplinaria oriental, universidad de el salvador

Objetivo: obtener información de los docentes especialistas acerca de las habilidades investigativas que deben formarse en la carrera de Licenciatura en Sociología.

Indicaciones: A continuación, se le presentan tres preguntas relacionadas con las habilidades investigativas de los estudiantes de la carrera de Sociología. Por favor responda de acuerdo con sus conocimientos y experiencias en el proceso de formación profesional y académico de los estudiantes. No hay respuestas buenas ni malas, simplemente se necesita saber su opinión sobre el tipo de habilidades investigativas que deben formarse en la carrera.

Gracias por su colaboración y el tiempo dedicado para contestar estas preguntas.

1. ¿Qué son las habilidades?

2. ¿Qué son las habilidades investigativas?

3. ¿Cuáles son las habilidades investigativas que deben desarrollarse en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Sociología?

Anexo D. Segundo instrumento administrado a los profesores especialistas



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Cuestionario dirigido a profesores especialistas

Tema: Estrategia didáctica para la formación de habilidades investigativas en estudiantes de Licenciatura en sociología de la facultad multidisciplinaria oriental, universidad de el salvador

Objetivo: obtener información sobre el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología, de la Facultad Multidisciplinaria Oriental.

Indicaciones: A continuación, se le presenta un conjunto de habilidades investigativas. Por favor señale con una X en la columna correspondiente, la respuesta que más se aproxima con el nivel de desarrollo de estas habilidades en los estudiantes del último año y egresados de la carrera de sociología. No hay respuestas buenas ni malas simplemente se necesita saber su opinión sobre el desarrollo y dominio de las habilidades investigativas en los estudiantes.

Generalidades:

Ha sido o es asesor/a de trabajos de graduación de los estudiantes de la Licenciatura en Sociología: Si___ No___

Ha sido o es jurado de las defensas de los trabajos de graduación de los estudiantes de la Licenciatura en Sociología: Si___ No___

Años de servicio en el cargo de profesor universitario_____

Categorías:

1. Muy desarrollada (MD)
2. Desarrollada (D)
3. Poco desarrollada (PD)
4. Nada desarrollada (ND)

NO	Ítems	RESPUESTAS			
		1 MD	2 D	3 PD	4 ND
	Habilidades investigativas				
1	Habilidad reflexiva y crítica de la realidad.				
2	Habilidades tecnológicas-informáticas				
3	Habilidad de defender y fundamentar con criterios sólidos determinada posición o ideas científicas.				
4	Habilidad de argumentar. Encontrar juicios de valor y razones científicamente fundamentadas para lograr el convencimiento de lo que se proponga.				
5	Habilidad de aplicar los conocimientos.				
6	Habilidad de explicar o establecer relaciones causales para ofrecer las razones que justifican la existencia de determinados juicios, fenómenos u objetos.				

Nº	Ítems	RESPUESTAS			
		1 MD	2 D	3 PD	4 ND
	Habilidades investigativas				
7	Habilidad de demostrar o establecer razonamientos que relacionen hechos y/o argumentos para arribar a determinadas conclusiones.				
8	Habilidad de valorar o establecer juicios de valor (capacidad para la satisfacción de una necesidad humana con un sentido social positivo) a partir de una determinada concepción del mundo.				
9	Habilidad para analizar y sintetizar.				
10	Habilidad de comparar y determinar lo esencial en los fenómenos, hechos u objetos				
11	Habilidad de abstraer cualidades, características, rasgos de los fenómenos, hechos u objetos				
12	Habilidad para caracterizar, definir, identificar y determinar un objeto de estudio.				
13	Habilidad de clasificar, ordenar, interpretar y relacionar la información acerca de los fenómenos, hechos u objetos,				
14	Habilidad de observar la realidad				
15	Habilidad de describir, relatar o narrar e ilustrar la realidad.				
16	Habilidad de Razonar.				
17	Habilidad de Interpretar los fenómenos, hechos u objetos.				
18	Habilidad de identificar situaciones problemáticas.				
19	Habilidad de diseñar o elaborar instrumentos de investigación (cuestionarios, guías de observación, de entrevistas entre otros), en correspondencia con el carácter cualitativo o cuantitativo de la investigación.				
20	Habilidad de seleccionar y determinar las muestras en correspondencia con el carácter cualitativo o cuantitativo de la investigación.				
21	Habilidad de seleccionar los métodos y técnicas de investigación en correspondencia con el enfoque de la investigación.				
22	Habilidad de plantear y formular problemas de investigación.				
23	Habilidad de formular objetivos de investigación				
24	Habilidad de formular hipótesis de investigación.				
25	Habilidad de plantear preguntas de investigación				
26	Habilidad de buscar o gestionar información en las diferentes fuentes y bases de datos internacionales.				
27	Habilidad de procesar y analizar información.				
28	Habilidad de redactar informes de investigación.				

Anexo E. Tercer cuestionario administrado a los docentes asesores de procesos de graduación



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Cuestionario dirigido a profesores especialistas

Tema: Estrategia didáctica para la formación de habilidades investigativas en estudiantes de Licenciatura en sociología de la facultad multidisciplinaria oriental, universidad de el salvador

Objetivo: obtener información sobre las deficiencias o carencias que presentan los estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología, en su proceso de graduación para realizar el trabajo de investigación, relacionados con el dominio de habilidades investigativas.

Indicaciones: marque la respuesta más cercana a la realidad de los estudiantes. No hay respuestas buenas ni malas, simplemente se necesita conocer cuáles son las mayores dificultades y/o deficiencias que presentan los estudiantes en su proceso de graduación con relación al dominio de las habilidades investigativas.

Generalidades:

Numero de trabajos que ha asesorado: uno ___ dos ___ tres ___ cuatro ___ cinco ___ más de cinco ___

Nº	Ítems	RESPUESTAS		
		Si	No	Algunas veces
	Los estudiantes presentan deficiencias y/o dificultades para realizar las siguientes actividades investigativas:			
1	Identificar problemáticas de investigación			
2	Elaborar y argumentar la Justificación y la determinación del problema de investigación: actualidad, importancia, pertinencia y presupuestos teóricos.			
3	Elaborar y fundamentar el planteamiento y formulación del problema de investigación.			
4	Fundamentar el marco teórico de una investigación			
5	Definir con claridad y precisión el objeto, las hipótesis o preguntas científicas (de investigación). Relación entre estos componentes.			
6	Formular el objetivo adecuado de acuerdo con el problema de investigación planteado.			
7	Seleccionar y fundamentar los métodos de investigación (empíricos y teóricos) en correspondencia con el objeto y objetivo planteados.			
8	Selección y definición del tipo de muestreo, población y muestra de una investigación			

NO	Ítems	RESPUESTAS		
		Si	No	Algunas veces
	Los estudiantes presentan deficiencias y/o dificultades para realizar las siguientes actividades investigativas:			
9	Realizar una adecuada elaboración y aplicación de los instrumentos de acuerdo con el carácter cuantitativo o cualitativo de la investigación			
10	Seleccionar y fundamentar el tipo, el enfoque y el paradigma de investigación.			
11	Buscar y clasificar información en las diferentes fuentes y bases de datos internacionales.			
12	Elaborar y fundamentar el diseño teórico			
13	Elaborar y fundamentar el diseño metodológico			
14	Recolección de la información (aplicación de los instrumentos)			
15	Procesar, Ordenar y Clasificar la información			
16	Analizar e interpretar la información			
17	Realizar un adecuado procesamiento de la información tanto en el orden teórico como empírico			
18	Establecer la relación lógica entre: objeto, métodos, objetivos, y preguntas investigativas o hipótesis.			
19	Elaborar avances e informes de investigación.			
20	Escribir y presentar informes de investigación aplicando herramientas científicas			
21	Defender los resultados de una investigación			
22	Explicar los resultados de una investigación			
23	Valorar los resultados de la investigación			
24	Aplicar los resultados de la investigación			
25	Demostrar los resultados de la investigación			
26	Plantear el carácter generalizador de las conclusiones, y la pertinencia y viabilidad de las recomendaciones de sus investigaciones.			
27	Definir con claridad las etapas de la investigación a saber: diagnóstico, planificación, ejecución, análisis e interpretación de la información, elaboración del informe final.			

Anexo F. Cuestionario administrado a estudiantes del tercer año de la carrera de Licenciatura en Sociología



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Cuestionario dirigido a estudiantes del tercer año de la carrera de Sociología

Tema: Estrategia didáctica para la formación de habilidades investigativas en estudiantes de Licenciatura en sociología de la facultad multidisciplinaria oriental, universidad de el salvador

Objetivo: obtener información sobre la formación de habilidades de habilidades investigativas en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología, de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, de la Universidad de El Salvador.

Indicaciones. A continuación, se le presenta un conjunto de habilidades investigativas, de las cuales se le pregunta cuál es el nivel de desarrollo alcanzado hasta este nivel de la carrera. Por favor señale con una X la respuesta con la cual usted se sienta más identificado/o de acuerdo con su proceso de formación en la carrera. No hay respuestas buenas ni malas simplemente se necesita saber el nivel de desarrollo que usted posee de las habilidades investigativas que se muestran en el presente cuestionario.

Generalidades:

Genero: _____

Categorías:

1. Muy desarrollada (MD)
2. Medianamente desarrollada (MD)
3. Poco desarrollada (PD)
4. Nada desarrollada (ND)

NO	Ítems	RESPUESTAS			
		1 MD	2 MD	3 PD	4 ND
	Habilidades investigativas				
1	Habilidad reflexiva y crítica de la realidad.				
2	Habilidades tecnológicas-informáticas				
3	Habilidad de defender y fundamentar con criterios sólidos determinada posición o ideas científicas.				
4	Habilidad de argumentar. Encontrar juicios de valor y razones científicamente fundamentadas para lograr el convencimiento de lo que se proponga.				
5	Habilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en tareas prácticas				
6	Habilidad de explicar o establecer relaciones causales para ofrecer las razones que justifican la existencia de determinados juicios, fenómenos u objetos.				

Nº	Ítems	RESPUESTAS			
		1 MD	2 MD	3 PD	4 ND
	Habilidades investigativas				
7	Habilidad de demostrar o establecer razonamientos que relacionen hechos y/o argumentos para arribar a determinadas conclusiones.				
8	Habilidad de valorar o establecer juicios de valor (capacidad para la satisfacción de una necesidad humana con un sentido social positivo) a partir de una determinada concepción del mundo.				
9	Habilidad para analizar y sintetizar.				
10	Habilidad de comparar, y determinar lo esencial en los fenómenos, hechos u objetos				
11	Habilidad de abstraer cualidades, características, rasgos de los fenómenos, hechos u objetos				
12	Habilidad para caracterizar, definir, identificar y determinar un objeto de estudio.				
13	Habilidad de clasificar, ordenar, interpretar y relacionar la información acerca de los fenómenos, hechos u objetos.				
14	Habilidad de observar la realidad.				
15	Habilidad de describir, relatar o narrar e ilustrar la realidad.				
16	Habilidad de razonar.				
17	Habilidad de interpretar los fenómenos, hechos u objetos.				
18	Habilidad de identificar situaciones problemáticas.				
19	Habilidad de diseñar o elaborar instrumentos de investigación (cuestionarios, guías de observación, de entrevistas entre otros), en correspondencia con el carácter cualitativo o cuantitativo de la investigación.				
20	Habilidad de seleccionar y determinar las muestras en correspondencia con el carácter cualitativo o cuantitativo de la investigación.				
21	Habilidad de seleccionar los métodos y técnicas de investigación en correspondencia con el enfoque de la investigación.				
22	Habilidad de plantear y formular problemas de investigación.				
23	Habilidad de formular objetivos de investigación				
24	Habilidad de formular hipótesis de investigación.				
25	Habilidad de plantear preguntas de investigación				
26	Habilidad de buscar o gestionar información en las diferentes fuentes y bases de datos internacionales.				
27	Habilidad de procesar y analizar información.				
28	Habilidad de redactar informes de investigación.				

Anexo G. Cuestionario administrado a estudiantes egresados de la carrera Licenciatura en Sociología



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Cuestionario dirigido estudiantes egresados de la carrera de Sociología

Tema: Estrategia didáctica para la formación de habilidades investigativas en estudiantes de Licenciatura en sociología de la facultad multidisciplinaria oriental, universidad de el salvador

Objetivo: obtener información sobre las dificultades que presentan los estudiantes de la carrera Licenciatura en Sociología de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO), de la Universidad de El Salvador, para realizar el trabajo de graduación, relacionados con el dominio de habilidades investigativas.

Indicaciones: marque la respuesta con la cual usted se sienta más identificado/a. es importante mencionar que no hay respuestas buenas ni malas, simplemente se necesita conocer su opinión.

NO	Ítems	Respuestas		
		SI	NO	Algunas veces
	Dificultades para realizar las siguientes actividades investigativas:			
1	Definir el tema de investigación			
2	Definir el problema de investigación: actualidad, importancia, pertinencia y presupuestos teóricos.			
3	Elaborar y argumentar la Justificación del estudio			
4	Elaborar y fundamentar el planteamiento y formulación del problema de investigación.			
5	Fundamentar el marco teórico de una investigación			
6	Definir con claridad y precisión el objeto, las hipótesis o preguntas científicas (de investigación). Relación entre estos componentes.			
7	Formular el objetivo adecuado de acuerdo con el problema de investigación planteado.			
8	Seleccionar y fundamentar los métodos de investigación (empíricos y teóricos) en correspondencia con el objeto y objetivo planteados			
9	Selección de la población y muestra de una investigación.			
10	Realizar una adecuada elaboración y aplicación de los instrumentos de acuerdo con el carácter cuantitativo o cualitativo de la investigación			
11	Seleccionar y fundamentar el tipo, el enfoque y el paradigma de investigación.			
12	Plantear el carácter generalizador de las conclusiones, y la pertinencia y viabilidad de las recomendaciones de sus investigaciones.			

NO	Ítems	Respuestas		
		SI	NO	Algunas veces
	Dificultades para realizar las siguientes actividades investigativas:			
13	Buscar y clasificar información en las diferentes fuentes y bases de datos internacionales.			
14	Elaborar y fundamentar el diseño teórico			
15	Elaborar y fundamentar el diseño metodológico			
16	Recolección de la información (aplicación de los instrumentos)			
17	Procesar, ordenar y clasificar la información			
18	Analizar e interpretar la información			
19	Realizar un adecuado procesamiento de la información tanto en el orden teórico como empírico			
20	Establecer la relación lógica entre: objeto, métodos, objetivos, y preguntas investigativas o hipótesis.			
21	Elaborar avances e informes de investigación.			
22	Escribir y presentar informes de investigación aplicando herramientas científicas			
23	Defender los resultados de una investigación			
24	Explicar los resultados de una investigación			
25	Valorar los resultados de la investigación			
26	Definir con claridad las etapas de la investigación a saber: diagnóstico, planificación, ejecución, análisis e interpretación de la información, elaboración del informe final.			

Anexo H. Organización del sistema de tareas



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Organización del sistema de tareas

Carrera: Licenciatura en Sociología
Asignatura: Metodología Hipotética Deductiva
Nivel de estudio: tercer año
Ciclo: II-2021
Profesora: Lourdes Elizabeth Prudencio Coreas

Tema 1. Paradigmas de investigación Social	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none">- Resumir las características de los paradigmas de investigación- Explicar el fundamento epistemológico, ontológico y metodológico de cada uno de ellos- Elaborar un cuadro comparativo
Situación problémica	Existencia de una variedad de paradigmas de investigación
Problema docente	¿Cómo elegir el paradigma para una investigación?
Tarea docente	Determinar cuál será el paradigma por asumir en la investigación que realizarán en el curso
Actividades de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none">- Realizar una lectura selectiva, orientada y reflexiva del artículo “Los paradigmas de la investigación científica”. Autor: Carlos Alberto Ramos, que se encuentra en la carpeta de documentos de la asignatura.- Elaborar de manera grupal, un cuadro comparativo entre los paradigmas de investigación, estableciendo como criterios de comparación, las siguientes preguntas: ¿Qué es y cómo es la naturaleza de la realidad? ¿Cómo debe ser la relación entre el sujeto y objeto de estudio? ¿Cómo se obtiene el conocimiento sobre el mundo?- Elegir el paradigma bajo el cual enfocará la investigación del curso
Preguntas problémicas	¿Qué distingue un paradigma científico? ¿Cómo podemos identificar que estamos en presencia de un paradigma? ¿Según sus opiniones, por qué es necesario identificar el paradigma a asumir en la investigación?
Métodos problémicos	<ul style="list-style-type: none">- Exposición problémica- Conversación heurística
Modo de organización del proceso docente	<ul style="list-style-type: none">- Clase teórica síncrona: expositiva-participativa- Trabajo independiente asíncrono
Tema 2. Enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación social, características, diferencias	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none">- Resumir características de los enfoques- Explicar las ventajas y desventajas de los enfoques- Elaborar un cuadro comparativo

Situación problemática	Existen diferentes enfoques o perspectivas de investigación, entre lo más usuales están el cuantitativo y el cualitativo. Algunos autores plantean que estos enfoques son contradictorios, otros que son complementarios.
Problema docente	¿De qué depende la selección o elección del enfoque o perspectiva metodológica de la investigación?
Tarea docente	Seleccionar la perspectiva metodológica para la investigación del curso
Actividades de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una lectura selectiva, orientada y reflexiva del Capítulo 1 “Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias, del libro: Metodología de la Investigación” de Roberto Hernández Sampieri y otros - Reforzar la lectura anterior con un video que aborda los enfoques, bajo la perspectiva del mismo autor. - Link https://youtu.be/s_Is2MA0YkQ - Elaborar de manera grupal, un cuadro resumen-comparativo entre los dos enfoques o perspectivas metodológicas de investigación, estableciendo los criterios de comparación, de tal manera que se pueda comprender la esencia y naturaleza de cada uno de los enfoques.
Preguntas problemáticas	¿Cuáles serían las principales diferencias entre los enfoques o metodologías cualitativas y cuantitativas? ¿Es posible aplicar los dos enfoques o metodologías en una misma investigación?
Métodos problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> -Exposición problemática -Conversación heurística
Modo de organización del proceso docente	<ul style="list-style-type: none"> - Clase teórica síncrona: expositiva-participativa - Trabajo independiente asíncrono
Tema 3. La Inducción y Deducción Lógicas	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar los conceptos de inducción y deducción como formas de razonamiento - Ejemplificar las formas de razonamiento deductiva e inductiva - Explicar el uso de los métodos inductivo y deductivo en la investigación social - Elaborar un cuadro comparativo
Situación problemática	La inducción y la deducción son formas de razonamiento a través de las cuales se construye, confirma o refuta el conocimiento
Problema docente	¿Cómo aplicar los métodos inductivo y deductivo en la investigación social?
Tarea docente	Buscar ejemplos de problemáticas de investigaciones que hayan sido abordadas desde el método inductivo o deductivo
Actividades de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> -Investigar en un diccionario filosófico los conceptos de inducción y deducción, como formas de razonamiento lógicos -Investigar en un diccionario o libro de metodología, los conceptos inductivo y deductivo, como métodos teóricos de investigación social. -Estudiar los videos que se encuentran en los siguientes links: https://www.youtube.com/watch?v=XK6DQa8PQA8 https://www.youtube.com/watch?v=LIYamltS99k -Elaborar un cuadro resumen-comparativo entre las formas de razonamiento inductivo y deductivo Investigar problemáticas sociales que hayan sido abordadas con estos métodos teóricos.
Preguntas problemáticas	¿Qué es la inducción? ¿Qué papel juegan los sentidos en la inducción lógica? ¿Cómo le sirve la inducción lógica en la vida cotidiana? ¿Cuáles serían algunos ejemplos de razonamiento inductivo? ¿Cómo aplicaría la inducción en

	la investigación social? ¿Qué es la deducción? ¿Qué papel juega la teoría en la deducción lógica? ¿Cómo le sirve la deducción lógica en la vida cotidiana? ¿Cuáles serían algunos ejemplos de razonamiento deductivo? ¿Cómo aplicaría la deducción en la investigación social? ¿Cuáles serían las principales características del método inductivo?
Métodos problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición problemática - Búsqueda parcial - Conversación heurística
Modo de organización del proceso docente	<ul style="list-style-type: none"> - Clase teórica síncrona: expositiva-participativa - Trabajo independiente asíncrono
Tema 4. El Plan de trabajo o de investigación	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none"> -Convertir problemáticas sociales en problemas de investigación bajo la lógica del método hipotético-deductivo -identificar los elementos a tener en cuenta para diseñar un plan de investigación -Inferir los elementos o partes que lleva un plan de investigación -Diseñar el plan de trabajo para la investigación del curso
Situación problemática	El plan de investigación es producto del conocimiento y reflexión que se realiza sobre un tema de interés en este caso en el área de las ciencias sociales y el problema particular de estudio. El plan de trabajo es la idea original para realizar la investigación, que debe expresar lo que se quiere hacer. Si bien no existe un modelo único, este debe tener una estructura, cuyas partes deben estar articuladas entre sí en un orden lógico y coherente.
Problema docente	¿Qué estructura y componentes debe llevar un plan de trabajo para realizar una investigación?
Tarea docente	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los elementos para tener en cuenta en el diseño de un plan de investigación -Inferir los elementos o partes que lleva un plan de investigación -Diseñar el plan de trabajo para la investigación del curso
Actividades del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> -Leer de manera comprensiva el contenido de la presentación: "Orientaciones metodológicas para elaborar el Plan de Trabajo de investigación" -Reforzar el contenido de la presentación con la lectura del capítulo 2 del libro "Metodología de la investigación" de Roberto Hernández Sampieri -Buscar ejemplos de planes de trabajos de investigación
Preguntas problemáticas	<p>Del campo de acción del sociólogo Pregunta: ¿Cuál será el campo de acción que, de acuerdo con su profesión, seleccionará para determinar y elegir su tema de investigación?</p> <p>De la idea inicial de investigación Pregunta: ¿De dónde proviene su idea inicial del tema de investigación?</p> <p>Del tema de investigación Pregunta: ¿A qué factor obedece la selección de su tema de investigación?</p> <p>De la viabilidad de la investigación ¿Qué aspectos harán viable su investigación?</p> <p>De la problemática de investigación: ¿Cuál es la problemática que estudiará?</p> <p>De la población de estudio: ¿Cuál será su población objeto de estudio?</p> <p>Del contexto de la investigación: ¿Cuál será el lugar donde realizará su investigación?</p> <p>De los objetivos de la investigación: ¿Cuál es el propósito de su investigación? ¿Cuál será el alcance de su la investigación?</p> <p>Importancia del estudio: ¿Cuál es la relevancia de su tema o problemática de estudio?</p> <p>Recursos</p>

	De los recursos ¿Qué recursos necesita para realizar su investigación?
	De la temporalidad de la investigación ¿Cuáles serán sus principales actividades por desarrollar en el proceso de su investigación y en que tiempos las realizará?
	De las fuentes documentales ¿Qué consultas bibliográficas, documentales ha realizado relacionadas con su tema de estudio?
Métodos problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición problemática - Conversación heurística - Búsqueda parcial
Modo de organización del proceso docente	<ul style="list-style-type: none"> - Clase síncrona expositiva-participativa - Trabajo independiente - Clase práctica
Tema 5. Los métodos de investigación en la ciencia social. El método hipotético-deductivo	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar los pasos o etapas del método hipotético-deductivo para realizar investigaciones sociales - Resumir la información en un mapa mental
Situación problemática	Existe una diversidad de métodos para la construcción del conocimiento científico que están determinados por el paradigma y enfoque de investigación que se elija. Uno de esos métodos es el hipotético-deductivo, cuya naturaleza es cuantitativa, es aplicado por las ciencias sociales, particularmente en la sociología.
Problema docente	¿Desde la perspectiva cuantitativa como se organiza una investigación con el método hipotético-deductivo?
Tarea docente	Describir los pasos del método hipotético-deductivo para realizar una investigación.
Actividades de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Leer el capítulo 6 del libro “Metodología de la investigación. Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales” (tercera edición). Del autor: Cesar Augusto Bernal Torrez. De la lectura contestar en dúo o equipos las preguntas problemáticas. - Leer de manera comprensiva el contenido de la presentación: “El Método Hipotético-Deductivo”, y contestar las preguntas problemáticas. - Elaborar un mapa mental con los pasos o fases del método hipotético deductivo - Ejemplificar los pasos del método hipotético deductivo con un problema de investigación de la comunidad donde residen
Preguntas problemáticas Primera lectura	¿Cuál es la diferencia entre el método y la metodología de investigación científica? ¿Cómo explica la existencia de diversidad de métodos para la construcción del conocimiento científico? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre las versiones de métodos o procesos de investigación (modelo general de investigación científica), propuestos por: Mario Bunge, Arias Galicia y Hernández, Fernández y Baptista?
Preguntas problemáticas Segunda lectura	<p>¿En qué paradigma se sustenta el método hipotético-deductivo?</p> <p>¿Por qué se dice que El Método Hipotético Deductivo no acepta la existencia de principios absolutos? Atendiendo la lógica del método hipotético-deductivo:</p> <p>¿Una investigación científica debe iniciar con observaciones de casos, de hechos? ¿De dónde surgen las hipótesis?</p> <p>¿En qué momento las hipótesis dejan de ser aceptadas por la comunidad científica? ¿Por qué se afirma que la hipótesis es el instrumento intelectual más importante de la investigación científica? ¿Qué significa explicar causalmente un fenómeno o hecho? ¿Cuál es la función de la teoría?</p>

Métodos problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición problemática - Conversación heurística - Búsqueda parcial
Modo de organización del proceso docente	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva-participativa - Trabajo independiente asíncrono
Tema 6. El Diseño teórico de la investigación	
6.1. Planteamiento del problema de investigación	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar información especializada en fuentes escritas y digitales -Plantear y delimitar el problema/s de investigación -Formular el problema/s de investigación -Justificar la investigación y analizar su viabilidad -Formular objetivos de investigación
Situación problemática	En muchas ocasiones suele confundirse el tema con la situación problemática y esta con el problema de investigación.
Problema docente	<p>¿En qué se diferencia entre el tema del problema de investigación?</p> <p>¿Cómo plantear un problema de investigación?</p>
Tarea docente	Diseñar el planteamiento del problema de la investigación que realizarán en el curso
Actividades de los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar los grupos de trabajo para proyectar la investigación que deberán realizar en el transcurso del curso. 2. Leer de manera comprensiva el contenido de la presentación: "Planteamiento del problema de investigación" 3. Reforzar el contenido de la presentación con la lectura del capítulo 3 del libro "Metodología de la investigación" de Roberto Hernández Sampieri. 4. Bajar del Repositorio de la UES una tesis del área de las ciencias sociales elaborada bajo la metodología cuantitativa y revisar la coherencia lógica entre el Título, Problema de investigación (preguntas) y los Objetivos de investigación. Para ello elabore una matriz de congruencia, según formato siguiente; luego en equipo discutan la congruencia o coherencia lógica entre los cuatros apartados, según lo encontrado, y conteste si <u>existe o no congruencia entre los elementos analizados</u> 5. Buscar, seleccionar y obtener información de fuentes documentales (virtuales o en físico) relacionada con su tema de investigación 6. Elaborar el Planteamiento del problema de su investigación, desarrollando todos sus componentes. Para ello los estudiantes deberán considerar los siguientes elementos: <ol style="list-style-type: none"> a. Plantear la situación problemática identificada para su investigación Hacer una descripción deductiva (de lo más general a lo más específico) de la problemática identificada, considerando sus causas, consecuencias, como ha evolucionado etc. En esta parte debe incorporar citas textuales (cortas y en bloque), parafraseadas, relacionadas con el tema o problema de investigación. b. Formular y delimitar el problema de su investigación: redactar la pregunta general y dos específicas c. Formular los objetivos de investigación: de preferencia, un general y dos específicos d. Hacer la Justificación de su estudio. Para ello, deberá retomar al menos tres de los criterios o preguntas que se presentan a continuación ¿Cuál es la relevancia de su estudio? ¿Por qué es necesaria esta investigación? ¿Cuál será la utilidad de esta investigación? ¿A quién o a quiénes beneficia? Tiene relevancia social ¿Va a ayudar a resolver algún problema? Posee valor práctico ¿Quién o quiénes serán los usuarios?
Preguntas problemáticas	<p>¿Cómo se identifica y delimita un tema de investigación?</p> <p>¿Cómo se identifica una situación problemática para ser investigada?</p> <p>¿Cómo se plantea una situación problemática?</p>

	<p>¿Cómo se formula y delimita el problema de investigación?</p> <p>¿Cómo se justificación un estudio?</p> <p>¿Cómo se asegura la congruencia lógica entre los elementos que constituyen el planteamiento del problema de investigación?</p>
Métodos problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición problemática - Conversación heurística - Método investigativo
Modo de organización del proceso docente	<ul style="list-style-type: none"> - Clase teórica - Clase práctica - Búsqueda parcial - Trabajo independiente - Sesiones de asesoría y control
6.2. El marco teórico de una investigación	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar información especializada - Redactar los antecedentes de un problema de investigación - Hacer índice para el marco teórico de la investigación
Situación problemática	<p>Todo tema de investigación debe ser fundamentado teóricamente, por lo tanto, todo diseño de investigación debe contar con un nivel teórico que ponga en contexto la problemática a investigar. Eso implica conocer historia (antecedentes), su naturaleza, sus relaciones, su tendencia y su situación actual.</p>
Problema docente	¿Cómo elaborar un marco teórico del tema de investigación?
Tarea docente	Elaborar un índice del marco teórico de la investigación del curso
Actividades de los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer de manera comprensiva el contenido de la presentación: “El Marco teórico para una investigación cuantitativa” 2. Reforzar el contenido de la presentación con el estudio de dos videos del investigador Roberto Hernández Sampieri, referentes a la importancia de la literatura y del marco teórico. Los enlaces son los siguientes: https://youtu.be/zrvZFEcQ_rg https://youtu.be/TH9YF3Y2GDE 3. Con base en el video resolver en equipo y de manera reflexiva las preguntas problemáticas 4. Bajar del Repositorio de la UES una tesis elaborada bajo la metodología cuantitativa y revisar la organización y estructura del marco teórico. Hacer sus respectivas valoraciones sobre la correcta organización y estructura, de acuerdo con lo estudiado en las actividades 1 y 2. 5. Buscar, seleccionar y obtener información de fuentes documentales (virtuales o en físico) relacionada con su tema de investigación 6. Redactar los antecedentes de su investigación 7. Construir un posible índice o esquema del marco teórico de su tema de investigación
Preguntas problemáticas	<p>¿Qué papel juega la literatura en las investigaciones cuantitativas? ¿En qué consiste un marco teórico? ¿Cómo se organiza o estructura un marco teórico?</p> <p>¿Qué es un marco un marco teórico? ¿Cuál es su importancia? ¿Para qué sirve el marco teórico? ¿Cuáles son algunas funciones? ¿En qué consiste la revisión de la literatura? ¿De qué se parte para la búsqueda de la literatura? ¿De dónde se extraen los conceptos o términos clave de búsqueda de referencia? ¿Qué contiene el marco teórico? ¿Qué papel o rol juega el marco teórico en una investigación cuantitativa?</p>
Métodos problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición problemática, - conversación heurística - Método investigativo
Modo de organización del proceso docente	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva-participativa - Clase práctica - Trabajo independiente

	- Sesiones de asesoría y control
6.3. Formulación de hipótesis y operacionalización de la variable	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar la hipótesis de trabajo en congruencia con el Marco teórico de la investigación y el enunciado del problema - Redactar hipótesis de trabajo susceptibles de contrastación empírica - Definir las variables en estudio y construir indicadores para caracterizar dichas variables - Operacionalizar la variable de investigación
Situación problémica	No todas las hipótesis son susceptibles de investigación científica, por lo que es necesario determinar cómo realizar el proceso de investigación para comprobar o contrastar la hipótesis planteada en una investigación
Problema docente	¿Cómo formular una hipótesis que sea susceptible de comprobación o contrastación empírica?
Tarea docente	Formular la hipótesis de la investigación Operacionalizar la variable
Actividades de los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer de manera comprensiva el contenido de la presentación: "la formulación de hipótesis" 2. Reforzar el contenido de la presentación con el estudio del video del investigador Roberto Hernández Sampieri, referentes a las hipótesis. https://www.youtube.com/watch?v=WDfQjBtRcro 3. Con base en el video contestar en equipo y de manera reflexiva resolver preguntas problémicas 4. Trabajo independiente: Para este trabajo se le proporcionará un listado de hipótesis. Para cada hipótesis usted deberá identificar los siguientes elementos: La unidad de análisis o de observación, la variable o variables, el tipo de hipótesis y el método de contrastación 5. Bajar del Repositorio de la UES una tesis elaborada bajo la metodología cuantitativa y revisar la hipótesis de investigación, luego hacer sus respectivas valoraciones sobre su correcta estructuración, así como su relación lógica con el problema o enunciado. 6. Elaborar la hipótesis para su investigación
Preguntas problémicas	¿Qué son las hipótesis? ¿De dónde se derivan las hipótesis? ¿Cuáles son los elementos estructurales de una hipótesis? ¿Cómo se puede contrastar una hipótesis?
Métodos problémicos	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición problémica - Conversación heurística - Método investigativo
Modo de organización del proceso docente	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva-participativa - Trabajo independiente - Clase práctica - Sesiones de asesoría y control
Tema 7. El diseño metodológico de la investigación	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el tipo de estudio - Seleccionar las técnicas para obtener o generar información cuantitativa - Diseñar estrategias y/ o procedimientos para la organización, sistematización y el análisis de información cuantitativa - Definir la población y seleccionar adecuadamente la muestra para un estudio de alcance descriptivo-cuantitativo.
Situación problémica	En las ciencias sociales predominan dos diseños básicos, el no experimental y el experimental. En el primero, se realiza un tipo de investigación sin manipular deliberadamente las variables. Se observan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos. En los segundos, se manipulan deliberadamente una o más variables independientes, para analizar las

	consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes dentro de una situación de control para el investigador
Problema docente	¿Cómo se organiza una investigación bajo un diseño no experimental en las ciencias sociales?
Tarea docente	Esbozar el diseño metodológico de la investigación en curso
Actividades de los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar en la bibliografía recomendada que es y cómo se estructura el diseño metodológico 2. Reforzar la lectura anterior con el estudio de la presentación que se les será proporcionada donde se aborda el mismo contenido. 3. trabajar en equipo el diseño metodológico de la investigación en curso con base en la siguiente guía de preguntas: ¿Qué tipo de diseño elegirá? ¿Qué tipo de investigación realizará? ¿Quiénes participaran en la investigación? ¿cuáles serán las fuentes? ¿Dónde están localizadas? ¿Qué técnicas e instrumentos utilizará para la recolección de los datos? ¿Cómo se analizarán los datos recolectados?
Preguntas problemáticas	¿Qué es el diseño metodológico? ¿Qué elementos que lo componen? ¿En qué consiste la técnica de la encuesta? ¿Cómo diseñar un cuestionario?
Métodos problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición problemática - Conversación heurística - Método investigativo
Modo de organización del proceso docente	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva-participativa - Trabajo independiente - Clase práctica - Sesiones de asesoría y control
Tema 8. Presentación del proyecto o diseño de una investigación cuantitativa	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar una investigación - Habilidades de expresión oral
Situación problemática	El proyecto o diseño de investigación es producto del conocimiento y reflexión que se realiza sobre un tema de interés en este caso en el área de las ciencias sociales y el problema particular de estudio. El diseño debe expresar lo que se quiere hacer, con quienes, como se quiere hacer, cuando, donde y con que recursos. Si bien no existe un modelo único, el diseño debe tener una estructura, cuyas partes deben estar articuladas entre sí en un orden lógico y coherente.
Problema docente	¿Cómo se estructura y diseña una investigación con la metodología cuantitativa?
Tarea docente	Diseñar una investigación bajo la metodología cuantitativa
Actividades de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar una presentación del diseño de la investigación - Hacer la presentación oral del diseño de la investigación - Hacer las valoraciones u observaciones al contenido de las presentaciones - Enlistar las observaciones y/o sugerencias para mejorar la redacción del diseño de la investigación
Preguntas problemáticas	¿Desde qué perspectiva ha diseñado su investigación? ¿Qué estructura lleva su diseño de investigación?
Métodos problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición problemática, conversación heurística y búsqueda parcial
Modo de organización del proceso docente	<ul style="list-style-type: none"> - Clase práctica - Trabajo independiente - Sesiones de asesoría y control - Taller para presentar el diseño de la investigación
Tema 9. Elaboración de instrumentos de recolección de datos	

Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar un procedimiento para obtener o generar información con técnicas cuantitativas - Diseñar un cuestionario para recoger los datos en una investigación cuantitativa
Situación problemática	En las ciencias sociales, uno del instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, este debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis.
Problema docente	¿Cómo diseñar un cuestionario para recoger los datos en una investigación?
Tarea docente	Diseñar un cuestionario para la recolección de datos
Actividades de los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el capítulo 9 (de la página 217 a la 237) del libro Metodología de la investigación. (6.a ed.) de Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). 2. Formular las preguntas del cuestionario conforme la operacionalización de la variable 3. Ordenar las preguntas 4. Trabajar el formato del cuestionario 5. Método de administración del instrumento 6. Validación del instrumento
Preguntas problemáticas	<p>¿De dónde se obtiene el contenido para elaborar las preguntas del cuestionario? ¿Cómo se formulan las preguntas en un cuestionario?</p> <p>¿Cómo ordenar las preguntas del cuestionario? ¿Qué formato o estructura debe tener un cuestionario? ¿Cómo validar un cuestionario?</p>
Métodos problemáticos	Exposición problemática Conversación heurística
Modo de organización del proceso docente	Clase expositiva-participativa Sesiones de asesoría y control Taller de elaboración de instrumentos
Tema 10. Procesamiento, análisis y presentación de los datos recolectados	
Habilidades investigativas por formar	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar una estrategia para el procedimiento, organización, sistematización y el análisis de información cuantitativa - Diseñar y manejar la estrategia de distribución de frecuencia para el análisis de datos cuantitativos
Situación problemática	Según Hernández Sampieri (2014) al analizar los datos cuantitativos debemos recordar dos cuestiones: primero, que los modelos estadísticos son representaciones de la realidad, no la realidad misma; y segundo, los resultados numéricos siempre se interpretan en contexto, por ejemplo, un mismo valor de presión arterial no es igual en un bebé que en una persona de la tercera edad. Existen programas computacionales de análisis estadístico que emplea la mayoría de los investigadores, sin embargo, el proceso fundamental para efectuar análisis cuantitativo, lo diseña el investigador.
Problema docente	¿Cómo diseñar estrategias y/ o procedimientos para la organización, sistematización y el análisis de información cuantitativa?
Tarea docente	Diseñar la estrategia y/ o procedimiento para la organización, sistematización y el análisis de información recolectada
Actividades de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Leer el capítulo 10 (de la página 270 a la 286) del libro Metodología de la investigación. (6.a ed.) de Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014) - En grupo resolver las preguntas problemáticas
Preguntas problemáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles serían los elementos o pasos que considerar en una estrategia para procesar, organizar, analizar y presentar los datos de una investigación? 2. ¿Cómo pueden describirse los datos o valores obtenidos por cada variable de investigación?

	3. ¿Qué es una distribución de frecuencia? 4. ¿Cómo se pueden presentar las distribuciones de frecuencia?
Métodos problémicos	Exposición problémica Conversación heurística Búsqueda parcial
Modo de organización del proceso docente	- Clase expositiva-participativa y práctica - Sesiones de asesoría y control
Tema 11. Redacción del Informe final de investigación o reporte de resultados	
Habilidades investigativas por formar	- Escribir el informe o reporte de resultados de la investigación cuantitativa - Estructurar un informe de investigación cuantitativa bajo un contexto académico de pregrado
Situación problémica	Existe no solo una forma de presentar los informes de resultados en la investigación cuantitativa, sin embargo, existen elementos esenciales que integran un reporte de investigación cuantitativa.
Problema docente	¿Cómo elaborar un informe de los resultados en la investigación cuantitativa?
Tarea docente	Elaborar un informe de resultados de investigación desde el contexto académico
Actividades de aprendizaje	- Leer el capítulo 11 (de la página 336 a la 350) del libro Metodología de la investigación. (6.a ed.) de Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014) - Definir quienes serán los receptores o usuarios de su informe de investigación - Definir cuál será su contexto y formato de su informe de reporte de investigación o informe de resultados
Preguntas problémicas	¿Cómo reconocer los tipos de informes de resultados en la investigación cuantitativa? ¿Qué apartados o secciones integran un reporte de investigación en un contexto académico? ¿Cómo estructurar un informe de resultados? ¿Cómo redactar un informe de investigación?
Métodos problémicos	- Exposición problémica - Búsqueda parcial
Modo de organización del proceso docente	- Sesiones de asesoría y control - Trabajo independiente
Tema 12. Presentación y Exposición del informe de resultados	
Habilidades investigativas por formar	- Organizar las ideas a exponer en una presentación oral - Exponer de manera sintética los resultados de la investigación
Situación problémica	Para evaluar una investigación o un reporte de investigación hay que establecer criterios o parámetros.
Problema docente	¿Cuál sería el mejor parámetro para evaluar un reporte de investigación?
Tarea docente	Definir el parámetro o criterio para evaluar su reporte de resultados de su investigación
Actividades de aprendizaje	Socializar la presentación visual con el grupo de estudiantes y docente del curso de metodológica hipotética deductiva
Preguntas problémicas	¿Su investigación respondió con claridad al planteamiento del problema, formulado en el diseño o proyecto de investigación? ¿Su investigación respondió con claridad los objetivos formulados en el diseño o proyecto de investigación? ¿Su investigación respondió con claridad la hipótesis formulada en el diseño o proyecto de investigación?
Métodos problémicos	- Exposición problémica y Conversación heurística
Modo de organización del proceso docente	- Taller para presentar los resultados de la investigación

Anexo I. Modelo de guías metodológicas para desarrollar los contenidos teóricos y prácticos



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Guías metodológicas para desarrollar los contenidos y actividades

Carrera: Licenciatura en Sociología
Asignatura: Metodología Hipotética Deductiva

Nivel de estudio: tercer año
Ciclo: II.2021
Profesora: Lourdes Elizabeth Prudencio Coreas

I. Para desarrollar contenidos teóricos

Asignatura: Metodología hipotética deductiva

Tema. Paradigmas de investigación Social

Objetivo: describir la naturaleza epistémica, ontológica y metodológica de los paradigmas: positivista, sociocrítico e interpretativista.

Habilidad investigativa por formar: elección del paradigma de investigación.

Orientaciones metodológicas

El desarrollo del tema se organiza mediante el sistema de tareas, dirigidas al cumplimiento del objetivo de aprendizaje. Por ello, se planifican y proyectan un conjunto de actividades por realizar de manera virtual, tanto asincrónica y sincrónicamente por parte de los estudiantes que cursan la asignatura. Las actividades asincrónicas del trabajo independiente se realizarán en grupo, con el apoyo de recursos bibliográficos, audiovisuales y asesoría de la docente. Estas deberán estar finalizadas un día antes de la clase sincrónica.

Sistema de tareas:

a) Trabajo independiente: actividades virtuales asíncronas

1. Realizar una lectura selectiva, orientada y reflexiva del artículo "LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA". Autor: Carlos Alberto Ramos, que se encuentra en la carpeta de documentos referenciales de la primera unidad de la asignatura.
2. Elaborar de manera grupal, sobre la base de la lectura realizada, un cuadro comparativo entre los paradigmas de investigación, estableciendo como criterios de comparación, las siguientes preguntas:
 - ¿Qué es y cómo es la naturaleza de la realidad?
 - ¿Cómo debe ser la relación entre el sujeto y objeto de estudio?
 - ¿Cómo se obtiene el conocimiento sobre el mundo?

b) Actividades de aprendizaje en la clase sincrónica

A partir del cumplimiento de tareas se orientan las siguientes actividades a fin de socializar los resultados de cada una de ellas:

1. Se le pide a cada estudiante que participe, compartiendo sus respuestas.
2. Se analiza en el grupo y se pide complementar o fundamentar la respuesta, si es necesario.
3. Se le pide a cada estudiante que diga con que paradigma de investigación se idéntica, argumentando su respuesta.

4. Como cierre del tema se les pide a los estudiantes que contesten las siguientes preguntas conclusivas:
 - ¿Qué distingue un paradigma científico?
 - ¿Cómo podemos identificar que estamos en presencia de un paradigma?
 - ¿Según sus opiniones, por qué es necesario identificar el paradigma a sumir en la investigación?
5. Para cada pregunta se establecen algunas conclusiones parciales, dejando establecido los elementos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que caracterizan un paradigma investigativo, y al final se hacen generalizaciones sobre los aspectos desarrollados.

Evaluación:

Se realiza de dos maneras: una, a través de la participación en un foro virtual, que estará disponible en la plataforma. En el Fórum virtual, se organizan los estudiantes por dúo, se le colocan situaciones problemáticas que pueden ser investigadas, y se les solicita que participen, orientándolos a escoger uno de los paradigmas estudiados para dirigir la investigación y que sustente el por qué. La otra forma será a través de la participación en las microactividades de aplicación de los conocimientos adquiridos en el contenido, esta se hará utilizando rúbricas.

Bibliografía

- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). Metodología de la investigación. (6.a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ramos, C. Alberto (2015) LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. unife (pp. 9-17)

II. Para desarrollar los talleres

Generalidades

Asignatura: Metodología Hipotética-Deductiva

Docente: Lourdes Elizabeth Prudencio Coreas

Semestre I-2021

Título del taller: presentación del diseño o proyecto de la investigación

Lugar: Facultad Multidisciplinaria Oriental

Modalidad: presencial

Número de grupos: 3

Duración: 8 horas

Objetivo: revisar la construcción teórica y metodológica de la investigación en curso

Habilidades investigativas principales que reforzar:

- Identificar, plantear y formular problemas de investigación
- Planificar una investigación
- Habilidades de expresión oral

Contenido:

1. Planteamiento del problema:
 - La problemática de investigación
 - Formulación y enunciado del problema
 - Justificación del estudio
 - Objetivos de la investigación
2. Marco teórico
3. Hipótesis
4. Operacionalización de la variable

5. Diseño metodológico:

- Tipo de estudio
- Población y muestra
- Técnicas e instrumentos de recolección de datos
- Estrategia de análisis de los datos

Orientaciones Metodológicas:

Para tener derecho a participar en el taller, los estudiantes deben haber realizado las actividades asignadas en tiempo asíncrono y síncrono. El taller será el espacio para que cada equipo de trabajo pueda exponer y socializar todos y cada uno de los elementos que conforman el diseño o proyecto de la investigación.

El taller combina estrategias de aprendizaje grupal, colaborativo, asistido, autónomo, discusiones en plenarias, exposición y entrega de productos entre otras. De tal forma que se asegure la construcción crítica y participativa tanto de los conocimientos teóricos como de los prácticos instrumentales del curso.

Cada equipo de trabajo contará con un tiempo máximo de 60 minutos para exponer su diseño de investigación, luego se someterá a consideración del grupo general para que hagan una valoración crítica acerca de la redacción y fundamentación del diseño, expuesto; generando así, un dialogo critico estudiantes-estudiante y estudiantes-docente, que enriquezca la escritura del del mismo.

Cada equipo de trabajo hará una síntesis de los elementos que debe corregir para mejorar la redacción del diseño de su investigación. Todos y cada uno de ellos entregará como evidencia y producto del taller el primer borrador del diseño de la investigación, y una semana después de realizado el taller entregará el documento para efecto de ser evaluado asignándole una calificación.

Actividades de aprendizaje

- Elaborar una presentación en una herramienta digital del diseño metodológico
- Hacer la presentación oral del diseño metodológico
- Hacer las valoraciones u observaciones al contenido de las presentaciones
- Enlistar las observaciones y/o sugerencias para mejorar la redacción del diseño metodológico

Evaluación

La evaluación del taller será de carácter formativa y sumativa. Se pretende que haya un dialogo estudiantes-estudiante y estudiantes-profesor, que se practique la autocrítica del grupo. La evaluación sumativa se hará a través de rubricas.

Al final se hará una evaluación del taller de manera oral, expresando: lo que les gusto, lo que les incomodo y lo que aprendieron.

Recursos.

Humanos: ocho estudiantes inscritos en el curso de metodología hipotética-deductiva y la docente responsable del curso.

Materiales y consumibles: Laptop, proyector de cañón, internet, papelería y sala de estudio

Bibliografía:

1. Arias, Fideas G. (2012) El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica 6ª Edición. Editorial episteme
2. Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2010). Metodología de la investigación. (4.a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
3. Bernal Torres, C. A. (2006). Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. México: Pearson Educación.
4. Rojas Soriano, R. (2006). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdés.
5. Tamayo y Tamayo, M. (2001). El proceso de la investigación científica. México: Limusa

Anexo J. Rúbrica para evaluar la participación de los estudiantes en debates de ideas a través de foros y clases síncronas



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Rúbrica para evaluar los debates

Carrera: Licenciatura en Sociología
Asignatura: Metodología Hipotética Deductiva

Nivel de estudio: tercer año
Ciclo: II.2021
Profesora: Lourdes Elizabeth Prudencio Coreas

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____
Actividad: _____

CATEGORÍA	10-9 Excelente	8-7 Muy bueno	7-6 Aceptable	5 Deficiente
Entendiendo el Tema	El estudiante claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información de manera convincente.	El estudiante claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información con facilidad.	El estudiante parece entender los puntos principales del tema y los presenta con facilidad.	El estudiante no demuestra un adecuado entendimiento del tema.
Organización	Todos los argumentos fueron vinculados a un concepto principal y fueron organizados de manera lógica.	La mayoría de los argumentos fueron claramente vinculados a un concepto principal y fueron organizados de manera lógica.	Los argumentos fueron claramente vinculados a un concepto principal, pero la organización no fue, algunas veces clara ni lógica.	Los argumentos no fueron claramente vinculados a un concepto principal.
Información	Toda la información presentada en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no fue siempre minuciosa.	La información tiene varios errores; no fue siempre clara.

Fuente. Elaborada por la autora a través de la herramienta de Rubistar

Anexo K. Rúbrica para evaluar el documento escrito correspondiente al Proyecto de Investigación



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
 FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
 PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Rúbrica para evaluar el Proyecto de Investigación

Carrera: Licenciatura en Sociología

Asignatura: Metodología Hipotética Deductiva

Nivel de estudio: tercer año

Ciclo: II-2021

Profesora: Lourdes Elizabeth Prudencio Coreas

Nombres de los estudiantes _____ Fecha: _____

Actividad: _____

CATEGORÍA	10-9 Excelente	8-7 Muy bueno	7-6 Aceptable	5 Deficiente
Escritura- Organización	El documento contiene el 100 % de las secciones o apartados.	El documento contiene el 90 % de las secciones o apartados.	El documento contiene el 80 % de las secciones o apartados.	El documento contiene menos del 70 % de las secciones o apartados.
Coherencia interna de las partes del documento	Existe coherencia entre todos los elementos del proyecto de investigación (Título, problema, objetivos, marco teórico, hipótesis y metodología)	Existe coherencia en al menos 5 de los elementos del proyecto de investigación.	Existe coherencia en al menos 4 de los elementos del proyecto de investigación.	No existe coherencia entre los elementos del proyecto de investigación.
Ortografía	La ortografía es correcta en todas las partes del folleto.	La ortografía es correcta en la mayoría de los párrafos.	La ortografía es medianamente correcta en la mayoría de los párrafos.	La ortografía no es correcta en la mayoría de los párrafos.
Normas académicas de escritura para asentar citas y referencias	Uso correcto de un sistema de citas y referencias bibliográficas	Hace evidente el uso de un sistema de citas y referencias bibliográficas-	Uso parcial de un sistema de citas y referencias bibliográficas.	No evidencia el seguimiento de normas académicas de escritura

Fuente. Elaborada por la autora a través de la herramienta de Rubistar

Anexo L. Rúbrica para evaluar el documento escrito correspondiente al informe final de Investigación



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Rúbrica para evaluar el Informe de Investigación

Carrera: Licenciatura en Sociología

Asignatura: Metodología Hipotética Deductiva

Nivel de estudio: tercer año

Ciclo: II-2021

Profesora: Lourdes Elizabeth Prudencio Coreas

Nombres de los estudiantes _____ Fecha: _____

Actividad: _____

CATEGORÍA	10-9 Excelente	8-7 Muy bueno	7-6 Aceptable	5 Deficiente
Escritura- Organización	El documento contiene el 100 % de las secciones o apartados.	El documento contiene el 90 % de las secciones o apartados.	El documento contiene el 80 % de las secciones o apartados.	El documento contiene menos del 70 % de las secciones o apartados.
Coherencia interna de las partes del documento	Existe coherencia interna entre todos los elementos del informe de investigación: Introducción, desarrollo y conclusiones.	Existe coherencia en al menos 2 de los elementos del Informe de investigación.	Existe coherencia en al menos uno de los elementos del informe de investigación	No existe coherencia entre los elementos del informe de investigación.
Ortografía	La ortografía es correcta en todas las partes del folleto.	La ortografía es correcta en la mayoría de los párrafos.	La ortografía es medianamente correcta en la mayoría de los párrafos.	La ortografía no es correcta en la mayoría de los párrafos.
Fuentes	Registros cuidadosos y precisos son mantenidos para documentar el origen de 95-100% de la información teórica.	Registros cuidadosos y precisos son mantenidos para documentar el origen de 94-85% de la información teórica.	Registros cuidadosos y precisos son mantenidos para documentar el origen de 84-75% de la información teórica.	Las fuentes no son documentadas en forma precisa ni son registradas en mucha de la información teórica.

Fuente. Elaborada por la autora a través de la herramienta de Rubistar

Anexo M. Rúbrica para evaluar la presentación oral del Proyecto de Investigación



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
 FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
 PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Rúbrica para evaluar la presentación oral del Proyecto de Investigación

Carrera: Licenciatura en Sociología

Asignatura: Metodología Hipotética Deductiva

Nivel de estudio: tercer año

Ciclo: II-2021

Profesora: Lourdes Elizabeth Prudencio Coreas

Nombres de los estudiantes _____ Fecha: _____

Actividad: _____

CATEGORÍAS	10-9 EXELENTE	8-7 MUY BUENO	7-6 ACEPTABLE	5 DEFICIENTE
Volumen de voz	El volumen de voz es lo suficientemente alto para ser escuchado por todo el grupo.	El volumen de voz es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos en un 90% del tiempo.	El volumen voz es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 80% del tiempo.	El volumen de voz con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todo el grupo.
El tiempo	La duración de la presentación es de 30 minutos.	La duración de la presentación es de 25 minutos.	La duración de la presentación es de 20 minutos.	La duración de la presentación es menor de 20 y mayor a 30 minutos
Postura del Cuerpo y Contacto Visual	Tiene buena postura, se ve relajado y seguro de sí mismo. Establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Tiene buena postura y establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Algunas veces tiene buena postura y establece contacto visual.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.
Seguimiento del Tema	Se mantiene en el tema todo (100%) el tiempo.	Se mantiene en el tema la mayor parte (99-90%) del tiempo.	Se mantiene en el tema algunas veces (89%-75%).	Fue difícil decir cuál fue el tema.

CATEGORÍAS	10-9 EXELENTE	8-7 MUY BUENO	7-6 ACEPTABLE	5 DEFICIENTE
Habla Claramente	Habla clara y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación.	Habla clara y distintivamente todo (100-95%) el tiempo, pero con una mala pronunciación.	Habla clara y distintivamente la mayor parte (94-85%) del tiempo. No tiene mala pronunciación.	A menudo habla entre dientes o no se le puede entender o tiene mala pronunciación.
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Comprensión del tema	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Entusiasmo	Expresiones faciales y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.	Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera mucho interés en la forma de presentar el tema.
Manejo de fuentes	Uso crítico de fuente secundarias.	Muestra dominio de la fuente secundaria.	Uso literal de la fuente secundaria.	No hace uso de fuentes secundarias
Pausas	Las pausas fueron usadas 2 o más veces para mejorar el significado y/o impacto dramático.	Las pausas fueron usadas una vez para mejorar el significado y/o impacto dramático.	Las pausas fueron usadas, pero no fueron efectivas en mejorar el significado o impacto dramático.	Las pausas no fueron usadas.

Fuente. Elaborada por la autora a través de la herramienta de Rubistar

Anexo N. Rúbrica para evaluar la presentación oral del Informe de Investigación



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Rúbrica para evaluar la presentación oral del Informe de Investigación

Carrera: Licenciatura en Sociología

Asignatura: Metodología Hipotética Deductiva

Nivel de estudio: tercer año

Ciclo: II-2021

Profesora: Lourdes Elizabeth Prudencio Coreas

Nombres de los estudiantes _____ Fecha: _____

Actividad: _____

CATEGORÍAS	10-9 EXELENTE	8-7 MUY BUENO	7-6 ACEPTABLE	5 DEFICIENTE
Volumen de voz	El volumen de voz es lo suficientemente alto para ser escuchado por todo el grupo.	El volumen de voz es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos en un 90% del tiempo.	El volumen voz es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 80% del tiempo.	El volumen de voz con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todo el grupo.
El tiempo	La duración de la presentación es de 60 minutos.	La duración de la presentación es de 55 minutos.	La duración de la presentación es de 50 minutos.	La duración de la presentación es de menos de 50 minutos o más de 60.
Postura del Cuerpo y Contacto visual	Tiene buena postura, se ve relajado y seguro de sí mismo. Establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Tiene buena postura y establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Algunas veces tiene buena postura y establece contacto visual.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.
Uso de fuentes primarias y secundarias	Uso crítico de fuente primarias y secundarias.	Muestra dominio de la fuente primaria y secundaria.	Uso literal de la fuente primaria y secundaria.	No hace uso de fuentes primaria y secundaria.

CATEGORÍAS	10-9 EXELENTE	8-7 MUY BUENO	7-6 ACEPTABLE	5 DEFICIENTE
Habla Claramente	Habla clara y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación.	Habla clara y distintivamente todo (100-95%) el tiempo, pero con una mala pronunciación.	Habla clara y distintivamente la mayor parte (94-85%) del tiempo. No tiene mala pronunciación.	A menudo habla entre dientes o no se le puede entender o tiene mala pronunciación.
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Tono de voz	El tono usado expresa las emociones apropiadas.	El tono usado algunas veces no expresa las emociones apropiadas para el contenido.	El tono usado expresa emociones que no son apropiadas para el contenido.	El tono no fue usado para expresar las emociones.
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Entusiasmo	Expresiones faciales y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.	Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera mucho interés en la forma de presentar el tema.
Pausas	Las pausas fueron usadas 2 o más veces para mejorar el significado.	Las pausas fueron usadas una vez para mejorar el significado	Las pausas fueron usadas, pero no fueron efectivas en mejorar el significado.	Las pausas no fueron usadas.

Fuente. Elaborada por la autora través de la herramienta de Rubistar

Anexo Ñ. Diseño del proceso de evaluación de la estrategia didáctica en la asignatura metodología Hipotética deductiva



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Diseño del proceso de evaluación

Carrera: Licenciatura en Sociología
Asignatura: Metodología Hipotética Deductiva

Nivel de estudio: tercer año
Ciclo: II-2021
Profesora: Lourdes Elizabeth Prudencio Coreas

NO	Momentos	Acciones	Tipo y procedimientos de evaluación	Recursos y herramientas
1	Evaluación de partida (inicial)	<ol style="list-style-type: none"> Diseñar los instrumentos para la evaluación diagnóstica o inicial. Aplicar los instrumentos al inicio del desarrollo de la asignatura. Analizar los resultados y hacer los ajustes correspondientes en la fase de planificación. 	Diagnóstica: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un cuestionario para ver si los estudiantes tienen la base suficiente para poder asimilar los contenidos que se trabajarán en el curso, y en caso de no tenerlos, reforzar aquellos puntos importantes mediante material complementario. ✓ Una prueba para evaluar el dominio de ciertas habilidades investigativas ✓ Revisión del perfil de los estudiantes para conocer sus edades, residencia, expectativas, aspiraciones etc. ✓ Una sesión de bienvenida para medir las expectativas, el ambiente inicial del grupo, etc. 	Moodle Correo electrónico institucional Computadora Herramientas de office y de Google
2	Evaluación del proceso	<ol style="list-style-type: none"> Observar si los estudiantes han conseguido asimilar contenidos y las habilidades investigativas buscadas. 	Formativa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades prácticas de aplicación y ejercitación para ver si los estudiantes han conseguido dominar los contenidos y las 	Moodle Computadora Herramientas de office y de Google Guías metodológicas

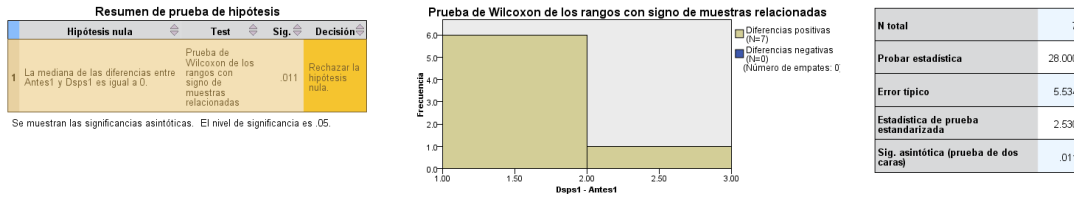
Nº	Momentos	Acciones	Tipo y procedimientos de evaluación	Recursos y herramientas
		5. Controlar si los estudiantes llevan un ritmo de aprendizaje adecuado 6. Identificar dónde han surgido las dificultades 7. Controlar si todo el grupo está siguiendo el ritmo de la asignatura. 8. Introducir debates y discusiones de ideas a través de intervenciones en foros, clases síncronas teóricas y prácticas. 9. Realizar actividades para implicar a los estudiantes en las sesiones síncronas y presenciales. 10. Introducir modificaciones en la planificación planteada. 11. Desarrollar la retroalimentación con los estudiantes para superar las dificultades	habilidades investigativas buscados ✓ Pequeños cuestionarios para constatar si los estudiantes llevan un ritmo de aprendizaje adecuado. ✓ La observación de la interacción de los estudiantes en las sesiones síncronas y presenciales programadas a lo largo del curso. ✓ Micro actividades y ejercicios interactivos que le permiten al estudiante ir practicando a lo largo del curso. ✓ Los resultados o productos elaborados por los estudiantes durante el desarrollo de la investigación del curso: Perfil, Proyecto e informe de investigación, con sus respectivas presentaciones digitales. Esto permitirá ver la evolución hacia el logro de las habilidades investigativas en la asignatura.	Tarea docente
3	Evaluación sumativa	12. Diseñar los instrumentos de evaluación cuantitativos (test, cuestionarios, rubricas, exámenes parciales). 13. Aplicar los instrumentos de evaluación cuantitativos.	Aplicación de rúbricas para evaluar el trabajo escrito y las presentaciones de estos. Aplicación de exámenes parciales para medir el aprendizaje	Moodle Google Meet Herramientas de office y de Google Computadora
4	Valoración cualitativa de los	14. Organizar una reunión con los estudiantes para	Cualitativa:	Google Meet Computadora

Nº	Momentos	Acciones	Tipo y procedimientos de evaluación	Recursos y herramientas
	resultados de la aplicación de la estrategia en la asignatura	valorar los resultados de la estrategia en cuanto a sus aprendizajes y las habilidades investigativas formadas.	Sesión de autoevaluación analítica, con categorías definidas previamente: Aprendizajes adquiridos Metodologías empleadas Deficiencias o limitantes Aspectos por mejorar	Profesora y estudiantes del curso
5	Valoración cuantitativa de los resultados	<p>15. Diseñar instrumentos de recolección de datos cuantitativos (cuestionarios).</p> <p>16. Seleccionar y aplicar un procedimiento para comprobar estadísticamente la transformación surtida en los sujetos muestrales que fueron objeto de influencia a partir de la aplicación de la estrategia</p>	<p>Cuantitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluar a través de rúbricas los productos elaborados y presentados. ✓ Aplicación de un cuestionario para evaluar el nivel de apropiación de los aprendizajes y efectividad de las estrategias de enseñanza ✓ Aplicación de cuestionario para determinar si hubo reducción significativa de la dificultad para realizar ciertas actividades investigativas, consultadas al inicio del curso. ✓ Con el fin de comprobar estadísticamente la transformación surtida en los sujetos muestrales que fueron objeto de influencia a partir de la aplicación de la estrategia se aplicó una prueba estadística. 	Moodle Excel SPSS Computadora Profesora

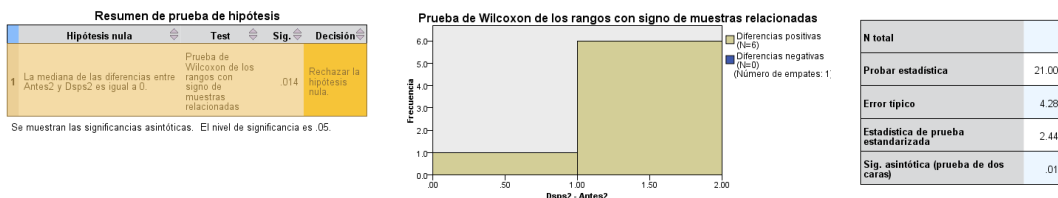
Fuente. Elaborada por la autora con en la planificación del curso

Anexo O. Capturas del SPSS Statistics 20 en la demostración de las hipótesis estadísticas por cada una de las 29 categorías

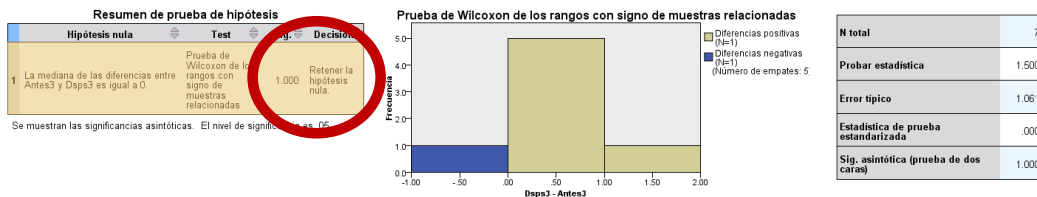
La 1: Utilizar programas estadísticos relacionados con la investigación social



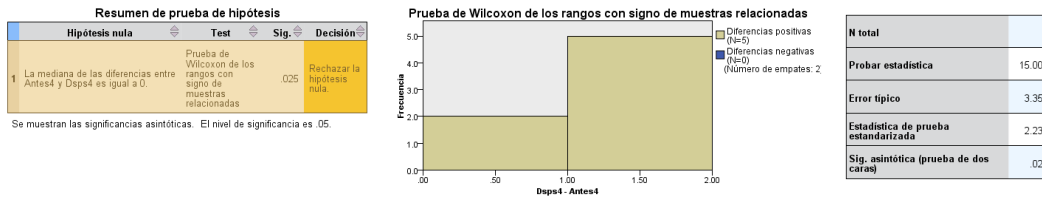
La 2: Utilizar Programas computacionales (Word, Excel, PowerPoint)



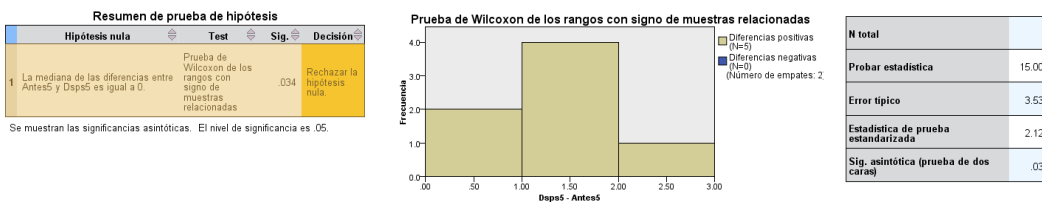
La 3: Seleccionar Métodos y técnicas de investigación social



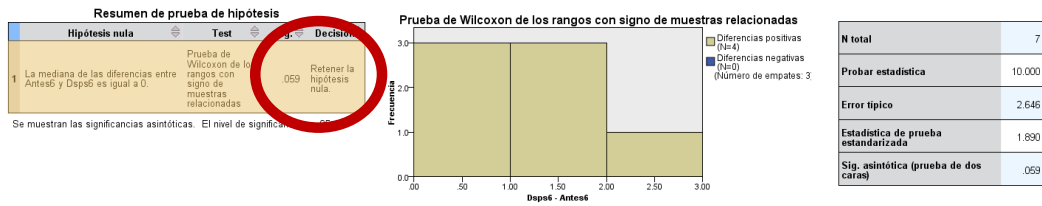
La 4: Elaborar cuestionarios para recolectar datos



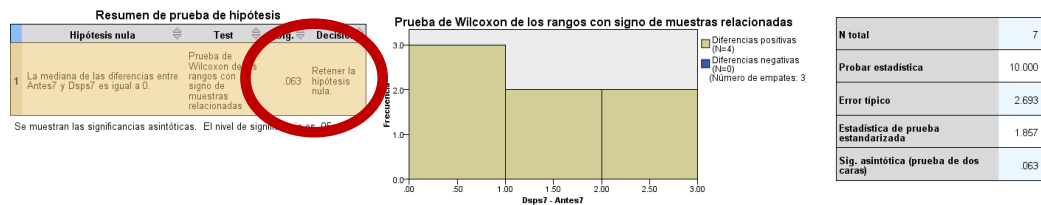
La 5: Construir y manejar bases de datos



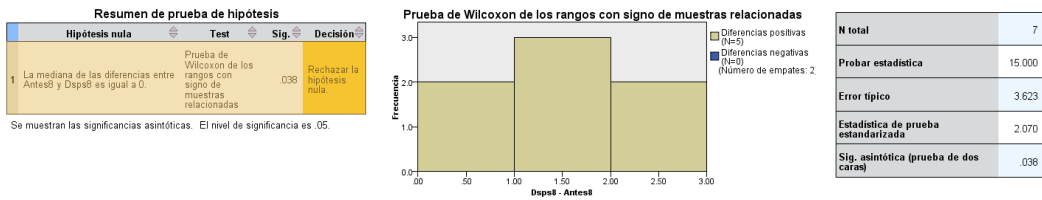
La 6: Seleccionar el paradigma de investigación



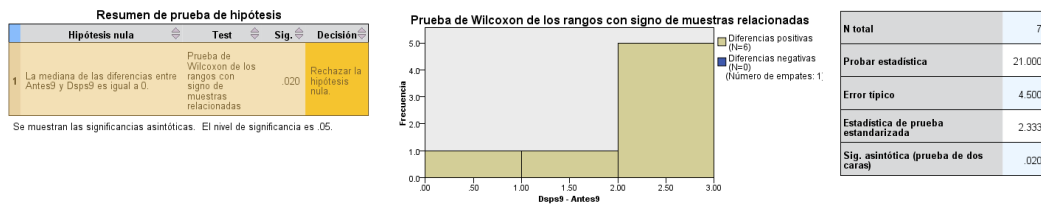
La 7: Seleccionar el enfoque o perspectiva metodológica de investigación a partir de las preguntas de investigación



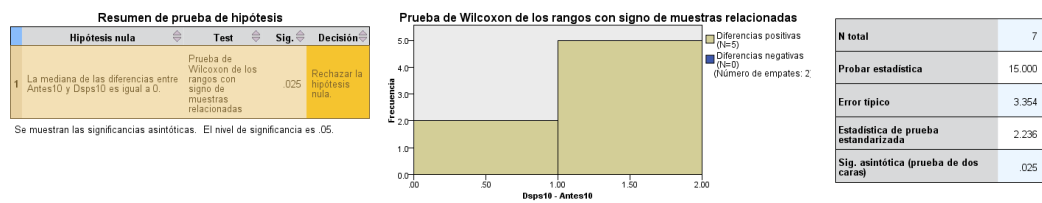
La 8: Determinar la perspectiva metodológica en dependencia de la naturaleza y las características de la realidad social en estudio



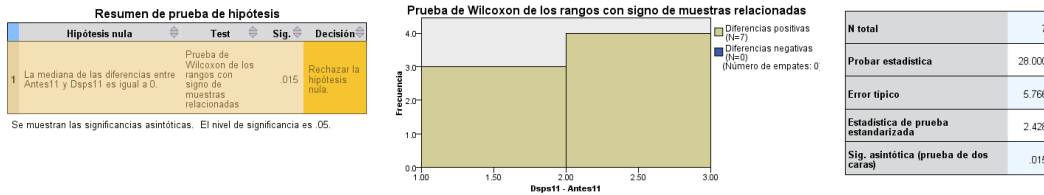
La 9: Diferenciar los métodos inductivo y deductivo



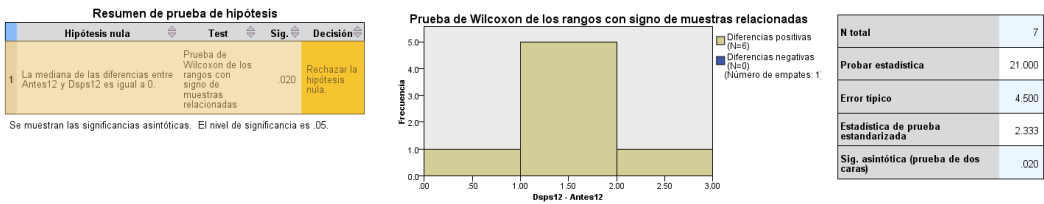
La 10: Convertir problemáticas sociales en problemáticas de investigación



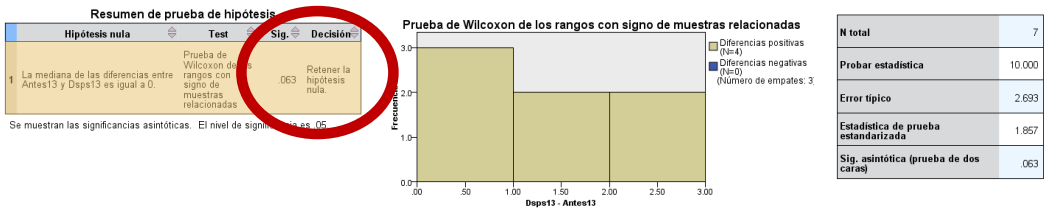
La 11: Justificar la investigación y analizar su viabilidad



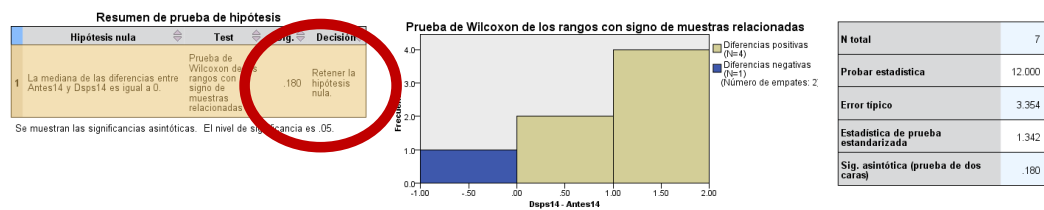
La 12: Formular de manera lógica y coherente problemas de investigación sociológicos con el enfoque cuantitativo



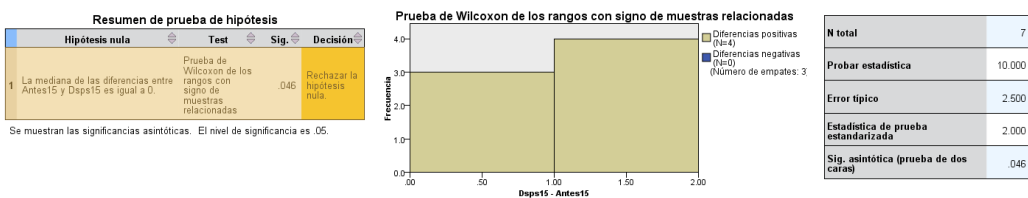
La 13: Formular objetivos de investigación coherentes con las preguntas de investigación



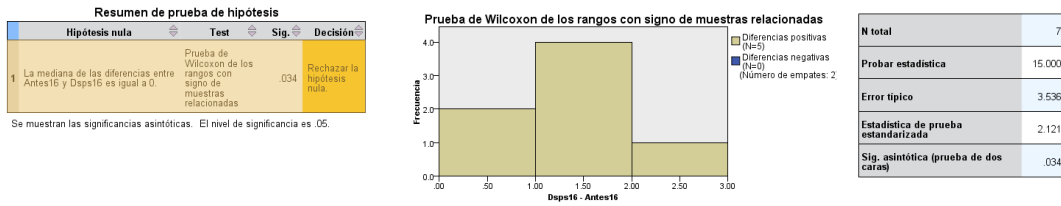
La 14: Sustentar teóricamente un problema de investigación



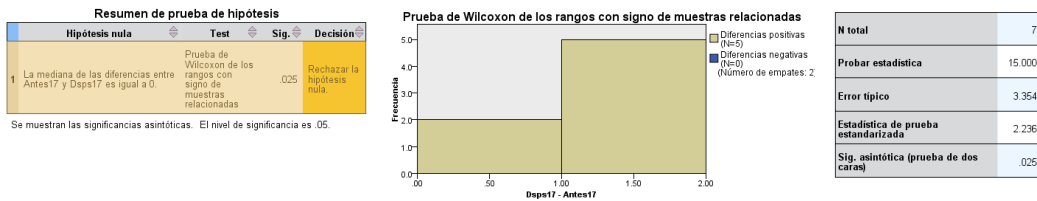
La 15: Construir marcos teórico y conceptual



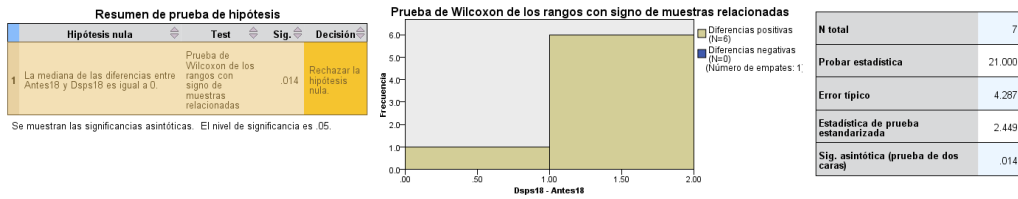
La 16: Formular hipótesis de investigación



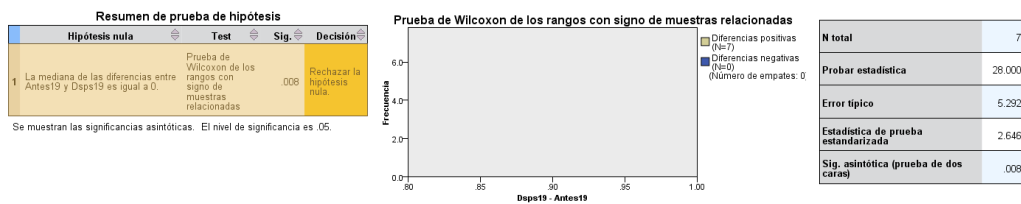
La 17: Definir las variables en estudio y construir indicadores para caracterizar dichas variables



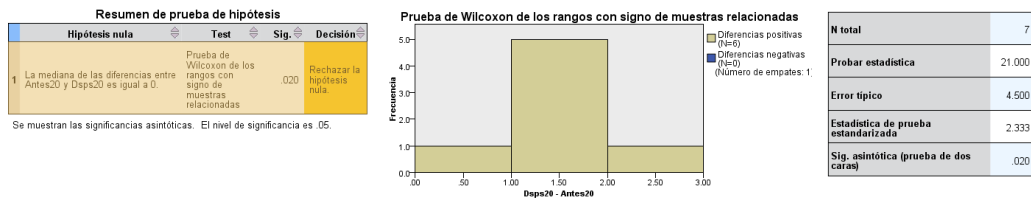
La 18: Realizar el proceso de operacionalización de las variables



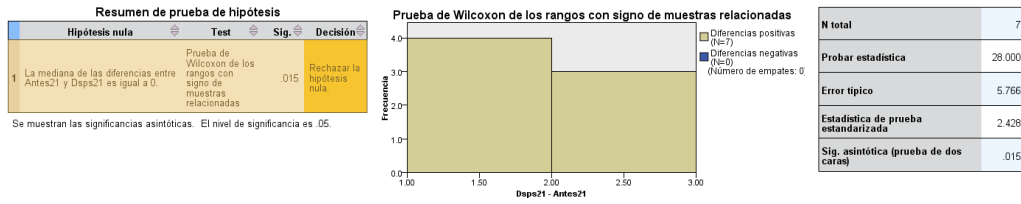
La 19: Identificar los Diseños muestrales para estudios cuantitativos



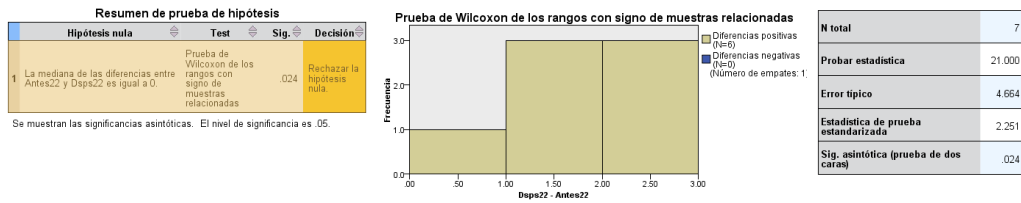
La 20: Determinar y seleccionar muestras para estudios cuantitativos



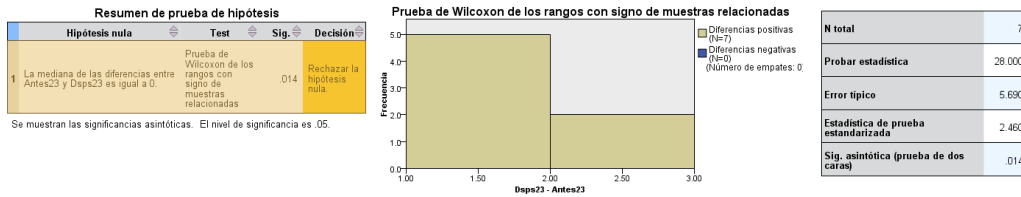
La 21: Diseñar técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos



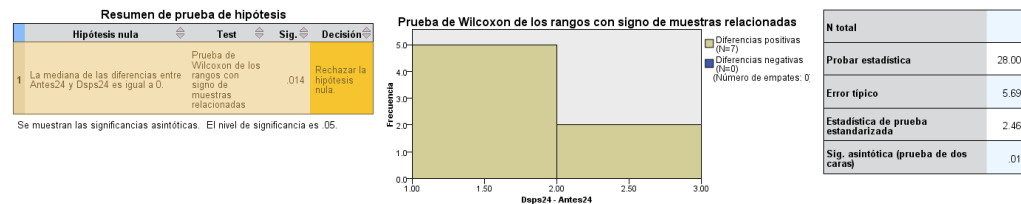
La 22: Aplicar en el trabajo de campo instrumentos de recolección de datos cuantitativos



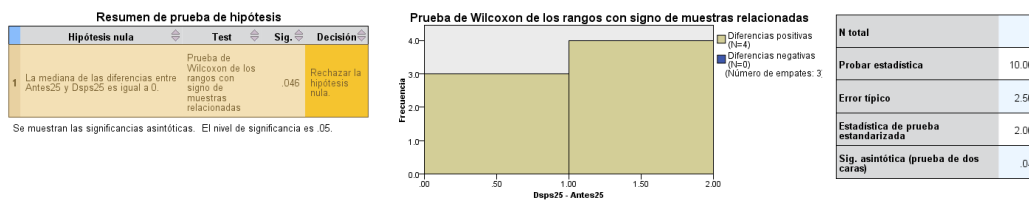
La 23: Seleccionar técnicas de procesamiento y análisis estadístico



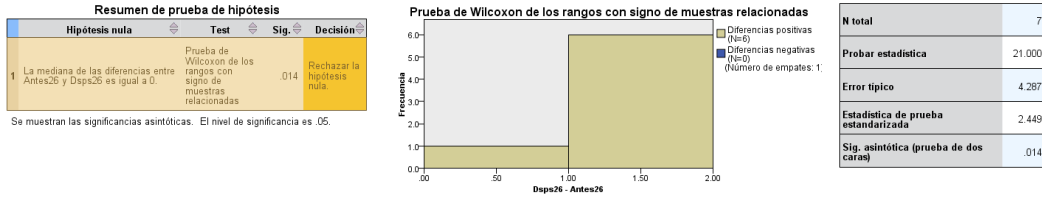
La 24: Aplicar técnicas de procesamiento y análisis estadístico



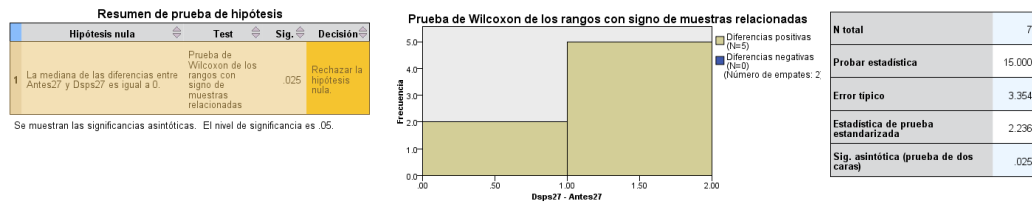
La 25: Diseñar estrategias para el análisis de datos cuantitativos



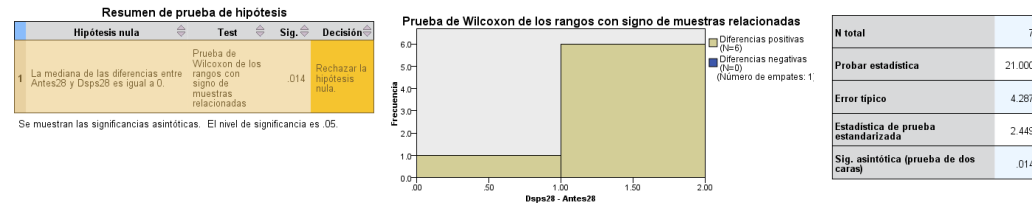
La 26: Analizar e interpretar la información recolectada



La 27: Elaborar informes de investigación



La 28: Argumentar y defender los resultados de investigación



La 29: Desarrollar la expresión oral a través de presentación y defensa del informe de investigación

