

NIVEL DE DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ASPIRANTES A INGRESAR  
AL PROGRAMA DE POSTGRADO DE LA UPEL-IMPM

Jesús Eduardo Pulido

**eduardopulido44@gmail.com**

\*Universidad Pedagógica Experimental Libertador-  
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM)

**Resumen**

El objetivo del presente trabajo consiste en determinar el nivel de dominio de las competencias investigativas de los docentes que aspiran ingresar al programa de posgrado en Orientación Educativa, que oferta la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Para lograr el objetivo se utilizó un enfoque de investigación cuantitativo, de carácter no experimental y diseño transversal con alcance descriptivo. Los aportes de Pereira-Chaves (2010), Tobón y Núñez-Rojas (2006), permitieron conformar la fundamentación teórica que orienta el estudio. Los resultados indican que la mayoría de los aspirantes al postgrado tienen escaso dominio de las competencias para elaborar los apartados del proyecto de investigación.

**Palabras clave:** competencia, competencia investigativa, proyecto de investigación, trabajo de grado.

## Introducción.

Las actividades de investigación en el campo educativo no escapan a los cambios que se producen en la dinámica social y, por ende, en el quehacer diario del profesional de la docencia originados por los avances de la ciencia y la tecnología; los docentes de Latinoamérica, particularmente los de Venezuela, que laboran en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, permanentemente están recibiendo el impacto de los cambios que se vienen dando en los canales de comunicación, alianzas institucionales a nivel nacional e internacional, en el campo de la didáctica, en las tendencias curriculares y en los procesos de evaluación del aprendizaje e institucional, entre otros. Estas renovaciones tienen implicaciones en la dinámica educativa, lo que conlleva a una reflexión permanente sobre la praxis pedagógica frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y, obviamente, la necesidad de cambio en la actitud del docente. En tal sentido, el facilitador debe estar consciente que la ciencia parte de problemas o preguntas sobre los hechos y de la formulación de explicaciones tentativas; dicho en otros términos, necesita apropiarse del método científico para que adquiera competencias en una serie ordenada de procedimientos que utiliza la investigación científica para que adquiera nuevos saberes y observe la extensión de sus conocimientos.

Para atender esta necesidad del docente, la Ley de Universidades venezolana (1970) en su artículo 3 plantea: "Las Universidades deben realizar una función rectora en educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza;..."

De este marco legal se deduce que en Venezuela sería inconcebible la existencia de instituciones universitarias al margen de actividades de investigación orientadas hacia la búsqueda del conocimiento de la realidad, la creación del saber, bien sea natural o social. Dentro de este orden de ideas, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en su Reglamento General (2012), plantea "Fomentar la investigación como eje fundamental de la Institución, con el propósito de contribuir al mejoramiento permanente del sistema educativo y de servir de base indispensable al postgrado" (Artículo 11 numeral 3). En el programa de postgrado de la Maestría en Orientación Educativa (2012), entre otros objetivos y las competencias de egreso aparecen los siguientes:

- Generar Investigaciones desde la Orientación con impacto en lo personal, social y comunitario que contribuyan al desarrollo de proyectos educativos orientados a la atención de los estudiantes y el entorno, en los diferentes niveles de educativos.

- Fortalecer competencias investigativas, inherentes a los procesos humanos y organizacionales del proceso de Orientación. Desarrollar competencias personales que lo acrediten para el desempeño profesional.

La intención esbozada en la Ley de Universidades, el diseño curricular de la maestría en orientación y las acciones pedagógicas orientadas a promover en los estudiantes habilidades en el proceso de enseñar a investigar pareciera que no ha alcanzado los resultados esperados por los alumnos y por las instituciones universitarias, ya que la preocupación por lograr que los estudiantes de pregrado y postgrado adquieran competencias para investigar persiste a nivel nacional e internacional. Así lo evidencian varios estudios realizados sobre este tema, entre otros, está el de González (2013), quien realizó un estudio cualitativo con el propósito de interpretar las competencias investigativas asociadas a la práctica pedagógica desde la visión de los participantes de la Maestría en Educación Matemática en la Universidad de Carabobo. El resultado que obtuvo es que los participantes del estudio concebían las competencias investigativas como un fenómeno complejo en cuanto a su praxis y que la relación investigación docencia constituía una herramienta de mucha utilidad, siendo la de mayor consolidación el uso de las TIC y la capacidad de comunicación.

Cabrera-Arrieta (2013), realizó una serie de actividades con el propósito de describir las competencias investigativas de los estudiantes del último año de odontología; estuvo orientado a verificar la presencia del deber ser, conocer y hacer de las competencias investigativas y sus resultados fueron los siguientes: con relación al saber ser se destaca el compromiso ético y la motivación por el trabajo; en cuanto al saber conocer lo que más predominó fue el desarrollo de actividades con idoneidad, lo que se corresponde con la habilidad para la indagación y la creatividad; en lo atinente al saber hacer lo que resultó más valorado fue el manejo de la tecnología, materiales y la producción de textos con sentido y coherencia.

Ollarves y Salguero (2009) presentan una propuesta de competencias investigativas orientada a dar respuesta a la situación de la investigación para esa época y, adicionalmente, favorecer el desarrollo profesional de los docentes en un ambiente organizacional caracterizado por oportunidades para el cambio, el aprendizaje y la innovación en la investigación universitaria.

La propuesta la centran en tres categorías de competencias:

**organizativas**, se refiere al conjunto de actividades planificadas por la universidad para brindar la visión sistémica de la función de la investigación en cuanto a la

organización y estructura y, adicionalmente, ofrecer herramientas necesarias para iniciar, escribir y financiar un proyecto de investigación individual o colectivo. ...

**Comunicacionales**, incluyen las acciones sincrónicas y asincrónicas que, con apoyo de la tecnología de la información y la comunicación, emprende el investigador para intercambiar experiencias y compartir conocimientos y generar alternativas conjuntas de solución hacia problemas específicos de su entorno colectivo.

**Colaborativas**, se vinculan a todas aquellas actividades que requieren de la validación, colaboración, integración y coordinación de pares investigativos, o bien se nutre de la participación de otros investigadores para generar un producto, evento o servicio de calidad ... (p.p. 131-133).

En la Universidad Nacional de Colombia, Ochoa-Sierra (2011) indagó acerca de las percepciones que tienen estudiantes de maestría, magíster y directores de tesis acerca de las dificultades y retos que implica hacer una tesis. Los resultados muestran que los momentos iniciales (delimitar un tema, elaborar el estado de la cuestión, el marco teórico y hacer el diseño metodológico) y finales (redactar) son los más complejos y por lo tanto son los momentos donde más se necesita de un acompañamiento.

A Ambrosini y Mombrú-Roggiero (2013), catedráticos en la Universidad Nacional de Lanús (UNLA) de Buenos Aires-Argentina, también les preocupa la brecha tan grande que hay (10 y 15%, aproximadamente) entre los alumnos que cursan maestría y los que finalmente concretan sus estudios con la entrega de la tesis. Para analizar este preocupante tema invitaron a tres semiólogas con vasta experiencia en investigación y producción de textos: Elvira Narvaja de Ornú, Mariana Di Stéfano y Cecilia Pereira.

Ambrosini plantea que la formación escolar y la formación universitaria nos prepara desde chiquitos para leer y tal vez escribir las ideas de otros, pero no para escribir las ideas propias, porque no estamos entrenados para esto último, lo que supone una gran dificultad. Esta limitante se hace evidente cuando en el postgrado se realiza un entrenamiento de golpe y forzado para elaborar la tesis.

Ante esta situación, les plantea a las invitadas la siguiente pregunta "¿Cómo ven ustedes desde su campo de la investigación, desde la semiología este desfase de la formación que recibimos como alumno, e incluso en los postgrados, y las dificultades o casi las imposibilidades para concretar un escrito académico de la envergadura de una tesis?"

Narvaja de Ornú sostiene que esa es una preocupación que existe en todo el país, no es un caso particular de la UNLA, ya que hay un índice muy bajo de egresados de las carreras de postgrado. Sobre ese tema ya se ha venido reflexionando, esta reflexión ha pasado por concientizar a quienes facilitan el proceso para investigar los diversos problemas que el estudiante de postgrado debe abordar cuando elabora la tesis. En algunos casos, los que pudieran considerarse simples como la ortografía, concordancia en la redacción y la elaboración de un discurso razonado que sustenta lo que ha hecho, así como la capacidad que debe tener para poner en juego una metodología reflexiva, para la presentación de su producto atendiendo las normas APA; por otra parte, están los requerimientos de las disciplinas ya que cada una de ellas tiene sus propios modos de decir, de textualizar, de valorar los diversos aportes, las maneras de utilizar diagramas, gráficos y también hay que tener en cuenta los posicionamientos teóricos. Por lo tanto, el profesional de la docencia que orienta a los estudiantes durante la elaboración de la tesis debe conocer todos estos problemas "porque la tesis es el resultado de todas estas presiones y esas presiones deben ser analizadas".

En la universidad donde labora Narvaja, para atender esta dificultad han creado instancias de apoyo colectivas para que el estudiante pueda dialogar con sus pares, con los expertos y con los invitados. Además, crearon dos seminarios: el primero está conformado por módulos de metodología (investigación cualitativa y cuantitativa) y cierra con la elaboración del proyecto; el segundo, incluye un taller de escritura de tesis que culmina con la aprobación de dos capítulos, por consiguiente, cuando termina con estos seminarios el estudiante logra su tesis con mayor facilidad.

Di Stéfano considera que el trabajo con escritura en el sistema educativo es muy bajo, piensa que en la escuela primaria, secundaria y en el grado debería exigirse un trabajo con escritura mucho más profundo y más intenso porque ahí hay una formación en la que participa una reflexión acerca de lo que es escribir; es decir, lo que implica producir un discurso escrito que es muy diferente a una discursividad oral, porque cuando se escribe se aprende a resolver problemas de escritura; en los postgrados, por lo general, hay personas sin entrenamiento que no han escrito nada; entonces exigirles que su primer escrito sea una tesis es como pretender dar un salto olímpico cuando nunca se ha saltado ni medio metro.

Los responsables de gerenciar el programa de postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM) no

están al margen de esta preocupación, Milagros Abreu (coordinadora general del programa de postgrado en el IMPM) en entrevista realizada en enero de 2017 manifestó lo siguiente:

"Desde que estoy como coordinadora en postgrado me toca revisar trabajos de grado y veo que la gente no tiene competencias investigativas, no maneja la investigación y esta es una preocupación de la coordinación. Y nos preguntamos qué está sucediendo con los estudiantes; te voy hablar de los egresados nuestros de pregrado que vienen del centro de Atención Caracas; estos estudiantes ven introducción a la investigación, investigación educativa, estadística, cursan cinco fases de práctica profesional y en estas fases hacen proyecto, específicamente en las dos últimas tienen que ejecutar el proyecto. Estos estudiantes aprueban esas materias con calificaciones de 9 y 10, en la escala de 1 a 10 puntos, entonces me pregunto: ¿Qué está sucediendo? ¿Por qué no hay una transferencia de ese conocimiento al trabajo de grado?. Para ejecutar el proyecto tienen que operacionalizar variables, si es cuantitativa, que por lo general es cuantitativa. Plantear su problema, elaboran su interrogante y plantear los objetivos; se suponen que son educadores que deberían manejar la elaboración de los objetivos porque ese es el pan de cada día de nosotros los educadores, el plan que hagamos debe tener objetivos y les cuesta mucho hacer eso. Entonces, qué está sucediendo?; todo esto me ha producido inquietud y de hecho voy a tomar esta situación para estudiarla y presentarla en mi trabajo de ascenso porque algo está sucediendo; ya no sé qué hacer, le cambio los tutores, les coloco gente que trabaja, que sabe de investigación y lo hago porque me pregunto: ¿Serán los tutores los que están fallando?, pero se ve que los alumnos no terminan de dar ese salto.

He dado investigación educativa en pregrado y les cuesta mucho a los alumnos manejar los procesos, entonces, todo eso me ha motivado a preguntarme qué tipo de competencias investigativas han desarrollado en pregrado y traen aquí al postgrado; debido a todo esto se tiene la intención de manejar un poco ese curso de iniciación que nosotros damos en postgrado donde hay un curso que se llama competencias y cultura investigativa para ver qué otra cosa podemos colocar a fin de que ayude a los estudiantes a salir victoriosos y sin traumas de ese proceso del trabajo de grado".

En virtud de las consideraciones descritas, el estudio realizado con los aspirantes a ingresar a la Maestría en Orientación Educativa, período lectivo 2016 -2018, tuvo por finalidad dar

respuesta a la siguiente interrogante ¿Cuáles son las competencias investigativas que tienen estos aspirantes? Para orientar la respuesta a la pregunta se plantea el siguiente **objetivo**:

Determinar el nivel de dominio de las competencias investigativas de los docentes que aspiran a ingresar al programa de posgrado en Orientación Educativa, que oferta la UPEL-IMPM.

### **Breve referente teórico**

Para orientar y fundamentar el estudio se analizan algunos aspectos relacionados con el pensamiento complejo, gestión de conocimiento y competencia investigativa.

#### **Pensamiento complejo**

Desde el enfoque de Edgar Morin, en la actualidad es vital centrar la atención en el estudio del pensamiento complejo porque ha impactado todo el proceso de interacción del ser humano en el campo de la educación, en lo político, económico y en suma, para lograr interpretar de manera adecuada el momento actual que vive la sociedad.

Pereira-Chaves (2010), apoyándose en el enfoque de Morin, plantea que el pensamiento complejo parte de la idea de que cualquier elemento del mundo no es un objeto aislado sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene; por lo tanto, se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema así como con el sistema mismo. Desde este enfoque, las sociedades, los individuos, incluso el universo se consideran sistemas complejos sujetos a múltiples relaciones e interacciones entre sus componentes y con otros sistemas. Dentro de esta perspectiva sistémica se parte del hecho de que en todo grupo humano estructurado (desde la familia y amigos, hasta el sistema mundial), sus componentes (los seres humanos) se encuentran estrechamente vinculados entre sí y con el ambiente por lazos de tipo biológico, económico, espiritual, político, cultural, etc.

Este autor sostiene que para Morin nuestra vida supone una multiplicidad de relaciones (así como una diversidad de ámbitos en los que se desenvuelve). Tomar conciencia de esa multiplicidad es lo que permite desarrollarnos como sujetos humanos (en un sentido integral del término) y no sólo como simples objetos.

## **Gestión del conocimiento.**

Tobón y Núñez-Rojas (2006) consideran la gestión del conocimiento como un tema de suma importancia en la actualidad, se está convirtiendo en el bien más valioso para cualquier organización, y también, en el elemento clave para vivir, relacionarse con otros y crear e innovar productos y servicios.

Según estos autores a veces se tiende a plantear y a asumir la gestión del conocimiento desde posiciones reduccionistas, ancladas en un modo de pensar simple. Esta aseveración la sustentan con lo que se describe a continuación:

- Tendencia a asimilar la gestión del conocimiento con la gestión de la información, lo que lleva a que se aborde el conocimiento como simple información. Esto suele darse en la sociedad pero también en el mundo académico y científico. Así mismo, se tiende a abordar el conocimiento como algo estático, fijo, que no cambia, por primar en las personas un modo de pensar rígido y poco multidimensional.
- Dificultad para relacionar el conocimiento con los procesos psicosociales de las personas, que son la base de la misma construcción del conocimiento, por cuanto tiende a abordarse el conocimiento como algo exterior, que se produce y se sistematiza mediante un registro de él en el plano magnético o en papel, quedando, así, ausente el sujeto cognoscente.
- Asunción frecuente del conocimiento sin un compromiso ético con su producción, significación y empleo, sin analizarse sus implicaciones personales, sociales y económicas. Esto muestra por qué a pesar de las grandes cantidades de información producidas, no hemos avanzado mucho en procesos de convivencia, en el cuidado del medio ambiente, en la autorrealización humana y en el respeto de los derechos humanos (p.p. 28-29)

## **Competencia Investigativa.**

Es de esperar que el profesional de la docencia que aspira ingresar a un programa de postgrado posea habilidades y destrezas, no solamente para transmitir conocimientos básicos de su especialidad, sino también para mantener una actitud de aprendizaje continuo con posibilidades de interpretar, razonar, evaluar, proyectar y tomar decisiones propias del

desempeño profesional y estrechamente relacionadas con el medio y las circunstancias donde desempeña su práctica profesional.

Por consiguiente, el profesional de la docencia necesita de una formación holística que le garantice competencias y seguridad en el momento que necesite asumir con criterio científico la toma de decisiones para solucionar los problemas educativos. Dicho con palabras de Tobón (2012) las competencias "son actuaciones integrales para identificar, interpretar argumentar y resolver problemas de contexto con idoneidad, mejoramiento continuo y ético". Según Levy-Leboyer (1997) las competencias

Están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y, más concretamente, a las misiones que forman parte de un puesto, asociado al análisis de las actividades profesionales y al inventario de lo que es necesario para cumplir perfectamente las misiones que aquellas implican. (p. 65)

Definitivamente el profesional de la docencia y, en particular, quien aspire a obtener el título de magister en orientación educativa debe contar con competencias porque le "facilitan las actividades que se desarrollan con razonamiento y juicio propio, según el puesto de trabajo, de acuerdo a lo que debe hacerse y lo que realmente se hace en un conjunto de situaciones, considerando los grados de dificultad" (Aular et al, 2009). La competencia es "Una característica subyacente en una persona, que está casualmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo" (Dalziel y col, 2000, p. 28).

En cuanto a Competencia Investigativa, López, Montenegro y Tapia (2005), sostienen que está asociada siempre con algún ámbito del saber, se es competente o apto en acontecimientos en las que el conocimiento se orienta al juego. Por eso, se plantea la competencia en diferentes campos y caminos transversales, en donde se toma una decisión responsable así como libre y una educación permanente que profundiza en los aspectos que cada uno determine.

De las conceptualizaciones expuestas se concluye que las competencias reflejan características de desempeño, conocimiento y actitudes asociadas al desempeño en un área del saber específico.

### **Abordaje Metodológico**

Para identificar las competencias investigativas de los docentes que aspiraban ingresar al programa de Postgrado en Orientación Educativa, que oferta la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio(UPEL-IMPM) para el período 2016 - 2018 se planteó un estudio cuantitativo de carácter no experimental y diseño transversal con alcance descriptivo (Hernández; Fernández y Baptista, 2014); es transversal porque la recolección de la información se realizó en un único momento a través de correo electrónico, durante los meses de noviembre y diciembre de 2016.

### **Población.**

La población de estudio estuvo constituida por 25 aspirantes a cursar la Maestría en Orientación Educativa; estos aspirantes eran profesionales de la docencia en ejercicio en institutos públicos y privados; en este grupo de aspirantes predominaban las mujeres (84%); la mayoría de estos aspirantes eran jóvenes ya que el 52% está comprendido en el rango de edad de 27 a 38 años, 36% tiene entre 40 y 44 años y solamente 12% tienen más de 50 años de edad.

### **Instrumentos.**

Para recabar información acerca de las competencias investigativas que poseían los aspirantes a ingresar al programa de Postgrado en Orientación Educativa, la Coordinación General de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio(2016) aplicó dos instrumentos, un cuestionario con 15 enunciados (ítems), todos ellos con un formato de respuesta de escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos del 1 al 5, donde uno es ninguno y cinco muy alto; el segundo instrumento está conformado por dos preguntas de respuesta abierta: ¿Qué es el conocimiento científico? y ¿Cómo se hace la investigación científica?

Las propiedades psicométricas del cuestionario fueron: a) Validez: a través de consulta a expertos; b) Confiabilidad: a través de coeficiente de Alfa de Cronbach, registrando un nivel de consistencia interna de 0,955, la cual es muy alta (Ruiz-Bolívar, 2002).

Los ítems del cuestionario están distribuidos tal como se ilustra en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

**Distribución de ítems por cada apartado del proyecto de investigación.**

<b>Apartados del proyecto de investigación.</b>	<b>ítems</b>	<b>Calificación</b>
Planteamiento de Problema	1-2-3	Ninguno (1).Bajo (2).Medio (3).Alto (4).Muy alto (5).
Marco Teórico	5-6-7	Ninguno (1). Bajo (2). Medio (3). Alto (4). Muy alto (5).
Marco Metodológico	4-8-10-11	Ninguno (1). Bajo (2). Medio (3). Alto (4). Muy alto (5).
Resultados	12-13-14-15-16	Ninguno (1). Bajo (2). Medio (3). Alto (4). Muy alto (5).

### **Procedimientos.**

Los procedimientos utilizados durante el desarrollo del estudio fueron los siguientes:

- Hubo dos reuniones con la coordinadora general del programa de postgrado de la UPEL-IMPM; en la primera, se conversó acerca del proceso que se había llevado a cabo para seleccionar a los aspirantes a ingresar en el postgrado de Orientación Educativa y se obtuvo los instrumentos aplicados. En la segunda, se le hizo una entrevista semiestructurada para saber cuáles fueron las motivaciones que dieron origen a utilizar ese procedimiento de selección, ya que en las anteriores cohortes había sido menos riguroso en cuanto a conocer las competencias investigativas que tienen los aspirantes a ingresar al programa de postgrado.
- Se organizó las respuestas abiertas del instrumento tomando en cuenta los aspectos de cada apartado del proyecto de investigación (planteamiento de problema, marco teórico, marco metodológico y resultados).

- Se interpretó porcentualmente las respuestas dadas a las dos preguntas abiertas a la luz de los apartados del proyecto de investigación y del nivel de dominio en cada uno (ninguno, bajo, medio, alto y muy alto).
- Se organizó los ítems del cuestionario tomando en cuenta los apartados del proyecto de investigación (planteamiento de problema, marco teórico, marco metodológico y resultados).
- Se procesó la información del cuestionario, con SPSS versión 23, y se analizó la concordancia de las respuestas dadas por los aspirantes a ingresar al postgrado en los dos instrumentos.

### **Análisis e interpretación de resultados.**

La información de la tabla 2 reveló que el 16% de los aspirantes a ingresar al programa de postgrado en Orientación Educativa no domina el planteamiento de problema, el 36% consideró que su dominio es bajo; el 24% manifestó tener dominio medio mientras que un 24% sostuvo que tiene un alto dominio en el planteamiento de problema. Esta información refleja que el 52% de los aspirantes tenía bajo o ningún dominio para detectar temas, situaciones o áreas que requieran ser investigadas desde un punto científico; carecían de competencias para formular un problema de investigación científica, reduciéndolo a sus aspectos y relaciones esenciales.

En cuanto a elaboración del marco teórico el 20%, 56% y 20% de los aspirantes manifestó ningún dominio, bajo y alto dominio, respectivamente. Es decir, que la mayoría de los aspirantes tiene bajo dominio para buscar, seleccionar y evaluar fuentes de información relacionadas con el tema de estudio; para evaluar críticamente el estado del conocimiento en un área de interés y para construir el marco referencial de investigación con los conocimientos existentes, relacionados con el problema en estudio.

**Tabla 2.**

**Distribución porcentual de la información dada por los aspirantes a ingresar al postgrado en el instrumento con preguntas de respuesta abierta.**

<b>Apartados del proyecto de investigación.</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Rango</b>	<b>Nivel de Dominio</b>
Planteamiento de Problema	--	13- 15	Muy Alto
	24%	10- 12	Alto
	24%	7 - 9	Medio
	36%	4 - 6	Bajo
	16%	1-3	Ninguno
Marco Teórico	--	13- 15	Muy Alto
	20%	10- 12	Alto
	4%	7 - 9	Medio
	56%	4 - 6	Bajo
	20%	1-3	Ninguno
Marco Metodológico	4%	17- 20	Muy Alto
	--	13- 16	Alto
	44%	9 - 12	Medio
	52%	5 - 8	Bajo
		1-4	Ninguno
Resultados	--	21- 25	Muy Alto
	--	16- 20	Alto
	12%	11- 15	Medio
	24%	6 - 10	Bajo
	64%	1- 5	Ninguno

Con relación a los procedimientos que encierra el apartado marco metodológico, tales como definir tipos de investigación; distinguir si corresponde al enfoque cualitativo o cuantitativo; si es descriptiva, comparativa o explicativa; utilizar de manera apropiada técnicas e instrumentos para recolectar datos válidos y confiables, mediante observación, entrevistas y escalas, la mayoría de los aspirantes (52%) manifestó que no tenía dominio mientras que el 44% considera que tiene bajo dominio.

La gran mayoría (64%) de los aspirantes a ingresar al postgrado en Orientación Educativa aseveró desconocer el procedimiento para organizar y analizar datos cuantitativos mediante técnicas estadísticas, para interpretar los resultados obtenidos, elaborar conclusiones y recomendaciones así como redactar informes académicos o científicos y utilizar la información de forma ética y legal.

Además de los porcentajes señalados al analizar las respuestas dadas por algunos aspirantes a las dos preguntas de respuesta abiertas, se observa que tienen dificultad de forma y de fondo para expresar por escrito sus propias ideas.

**Aspirante A.** "El conocimiento científico es el que investiga experimentalmente."

- ✓ Observación Directa.
- ✓ Investigación.
- ✓ Observación de campo.

La observación directa se debe hacer para llevar a cabo la investigación científica ya que teniendo registro de la falla de lo que se debe hacer se realiza estrategias basándose en la información obtenida, indagando sobre la problemática".

**Aspirante B.** 1. "Es el conocimiento que se comprueba con la práctica, es el que estudia, es el que investiga".

2. "Con la puesta en práctica, comparando, indagando, investigando, tomando lo que ya existe para hacer nuevas creaciones".

**Aspirante C.** 1. "Conocimiento científico es un método de investigación acerca de un tema en específico".

2. "La investigación científica trata de indagar, conocer e investigar aspectos científicos, tecnológicos y estratégicos.

Para realizar una investigación:

1. Escoger el tema de investigación.
2. Problema prioritario.
3. Posibles estrategias a utilizar.
4. Ejecución de la investigación".

**Aspirante D.** "El conocimiento científico es el que se adquiere a través de investigaciones".

"La investigación científica, considero que se hace a través de algo en específico que se quiera conocer. Buscar el título o nombre de lo que se va a investigar. Citar autores acerca del tema para sustentar la investigación. Tomar muestra de la población. Considerar las variables, Razones porque son necesarias para una investigación".

En estas respuestas se observa coincidencia con algunos de los señalamientos relacionados con la comunicación escrita dados por las semiólogas invitadas por Ambrosini y Mombrú-Roggiero (2013) al *Seminario de Redacción de Tesis*. Problemas con la ortografía y concordancia en la redacción y la elaboración de un discurso razonado que sustenta lo que ha hecho; la capacidad que debe tener para poner en juego una metodología reflexiva; la forma como los aspirantes han expresado sus ideas sustenta en cierta medida lo plantado por Ambrosini en cuanto a que la formación escolar y la formación universitaria nos prepara desde chiquitos para leer y escribir, pero quizás no tanto para escribir nuestras propias ideas, porque no estamos muy entrenados para hacerlo y obviamente esto presenta una gran dificultad porque no se tiene la formación para expresar por escrito nuestra ideas.

Otro de los aspectos señalados por las semiólogas, y que se refleja en las respuestas de los aspirantes, es que el trabajo con escritura en el sistema educativo es muy bajo, considera que en la escuela primaria, secundaria y en el grado debería exigirse un trabajo con escritura mucho más profundo y más intenso porque ahí hay una formación en la que participa una reflexión acerca de lo que es escribir, ya que es muy diferente producir un discurso escrito que expresar ideas en forma oral.

Los porcentajes de la tabla 3 reflejan inconsistencia en la información suministrada por los aspirantes a ingresar al programa de postgrado en Orientación Educativa en el instrumento *con preguntas de respuesta abiertas* y la del *cuestionario*, ya que más del 60% manifestó tener alto y muy alto dominio en los procedimientos que se deben realizar para elaborar cada uno de los apartados del proyecto de investigación.

**Tabla 3**

**Distribución porcentual de las respuestas dadas en el cuestionario por los aspirantes a ingresar al postgrado.**

<b>Apartados del proyecto de investigación.</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Rango</b>	<b>Nivel de Dominio</b>
Planteamiento de Problema	16%	13- 15	Muy Alto
	52%	10- 12	Alto
	32%	7 - 9	Medio
	--	4 - 6	Bajo
	--	1-3	Ninguno
Marco Teórico	24%	13- 15	Muy Alto
	52%	10- 12	Alto
	24%	7 - 9	Medio
	--	4 - 6	Bajo
	--	1-3	Ninguno
Marco metodológico	24%	17- 20	Muy Alto
	40%	13- 16	Alto
	36%	9 - 12	Medio
	--	5 - 8	Bajo
	--	1-4	Ninguno
Resultados	20%	21- 25	Muy Alto
	60%	16- 20	Alto
	16%	11- 15	Medio
	4%	6 - 10	Bajo
	--	1- 5	Ninguno

Esta inconsistencia queda reflejada en la tabla 4, donde se observa que los índices de Kappa no son estadísticamente significativos; es probable que los enunciados del cuestionario fueron mejor valorados porque hacen referencia a cada aspecto de los diferentes apartados y hay una escala que facilita dar la opinión, mientras que en el instrumento con preguntas de respuesta abierta tenían que evocar cada respuesta y cuando no se tiene dominio en el manejo de los apartados es difícil dar la respuesta adecuada.

**Tabla 4**

**Índice de concordancia en las respuestas dadas en los dos instrumentos por los aspirantes a ingresar al postgrado.**

	<b>Apartados del Proyecto de Investigación</b>			Resultados
	Planteamiento de Problema	Marco Teórico	Marco Metodológico	
Índice de Kappa	0,058	-0,025	-0,008	-0,003
P-Valor	0,235	0,38	0,61	0,763

### **Conclusión.**

Los resultados derivados de los dos instrumentos evidencian que los aspirantes a ingresar al postgrado en Orientación Educativa carecen de competencias para detectar temas, situaciones o áreas que requieran ser investigadas desde el punto de vista científico y para formular un problema de investigación de manera que refleje la delimitación en el ámbito espacial y temporal así como su alcance y la población a estudiar.

Son limitadas sus competencias para definir el tipo de investigación, los métodos y técnicas pertinentes con el fenómeno a estudiar; para buscar, seleccionar y evaluar fuentes de información relacionadas con el tema de estudio, para construir el marco de referencia de su investigación con los conocimientos existentes sobre el problema de estudio y también para interpretar los resultados obtenidos en la investigación, elaborar conclusiones, recomendaciones y para redactar informes académicos o científicos para presentarlos en formas oral y escrita.

Los resultados de este estudio, en cierta medida, son coincidentes con los encontrados por Ochoa - Sierra (op cit). Esta autora manifiesta que en los momentos iniciales (delimitar un tema, elaborar el estado de la cuestión, el marco teórico y hacer el diseño metodológico) y finales (redactar) son los más complejos y por lo tanto son los momentos donde más se necesita de un acompañamiento. Por consiguiente, ante la escasez de competencias en la praxis de la investigación en la mayoría de los aspirantes a ingresar al postgrado en Orientación Educativa, es necesario que la coordinación general de postgrado diseñe y ejecute estrategias de acompañamiento para estos aspirantes desde el inicio del postgrado hasta el final; las acciones de acompañamiento deben meditar y encaminarse hacia:

- El entrenamiento permanente en la redacción de informes científicos, a la luz de las normas APA; esta praxis va a permitir que el estudiante de postgrado reflexione acerca de lo que es escribir y sustentar sus propias ideas.
- La Orientación en la redacción de, por lo menos, una monografía en cada curso o asignatura de la malla del diseño curricular del postgrado, pues el trabajo monográfico constituye un entrenamiento en la escritura muy importante porque cuando se escribe se aprende a resolver problemas de escritura.
- La realización, en cada curso o asignatura, de un conversatorio entre estudiantes e investigadores para compartir experiencias relacionadas con el deber ser, conocer y hacer de la competencia investigativa.
- Al finalizar el estudio de postgrado evaluar las competencias investigativas de los alumnos egresados incorporando el uso de herramientas tecnológicas, ya que en los instrumentos que permitieron recolectar información para este trabajo no se tomó en cuenta ese aspecto.

### Referencias bibliográficas.

Ambrosini, C. y Mombrú-Ruggiero, A. (2013). **Seminario de Redacción de Tesis (MIC)**[Vídeo en línea]. Disponible

[https://www.youtube.com/watch?v=TOhPh\\_ayie0](https://www.youtube.com/watch?v=TOhPh_ayie0)[Consulta: 2016, diciembre 23].

Aular de Durán, J., Marcano, N. y Moronta, N. (2009). **Competencias investigativas en educación básica**. *Revista Laurus*. 30(15).[Revista en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/761/76120651007/> [Consulta: 2016, diciembre28].

Cabrera-Arrieta, A. I. (2013). **Competencias investigativas de los estudiantes del último año de odontología de la universidad de Carabobo**. Tesis de Maestría, Venezuela, Estado Carabobo. Disponible en <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1741/acabrera.pdf?sequence=1> [Consulta: 2016, diciembre 21].

- Dalziel, M., Cubeiro, J., Fernández, G. y otros. (2000). **Las competencias clave para una gestión integrada de los recursos humanos**. Ediciones Deusto. España.
- González, A. (2013). **Vínculo competencias investigativas - práctica pedagógica desde la visión de los participantes de la maestría en educación matemática** (caso: cohorte I 2010 en la face - uc). Tesis de Maestría, Venezuela, Estado Carabobo. Disponible en <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1260/Rgonz%C3%A1lez.pdf?sequence=1> [Consulta: 2016, diciembre 21].
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). **Metodología de la investigación**. (6ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial Nº 1492. Extraordinario de fecha 8 de septiembre de 1970.
- López, L., Montenegro, M. y Tapia, R. (2005). **La investigación, eje fundamental en la enseñanza del derecho**. Guía práctica. Colombia. Publicaciones de la Universidad Cooperativa de Colombia
- Ochoa-Sierra, L. (2011). **La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas**. *Revista Entornos*, 24. [Revista en línea]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798839.pdf> [Consulta: 2016, diciembre 26].
- Ollarves-Levison, Y. C. y Salguero, L. A. (2009). **Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios**. *Revista Laurus*, Año 15, Nº 30. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia. Caracas, PP. 118-137
- Pereira-Chaves, J. M. (2010). **Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación**. *Revista Electrónica Educare*, XIV(1). [Revista en línea]. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419007.pdf> [Consulta: 2016, diciembre 27].

Ruiz-Bolívar, C. (2002). **Instrumentos de investigación educativa-procedimientos para su diseño y validación** (2a. ed.).Venezuela: CIDEG, C. A.

Tobón, S. (2012). **Evaluación de las competencias desde la socioformación**. Seminario Internacional sobre evaluación de las competencias desde la socioformación. Universidad Arturo Michelena, Valencia-Venezuela.

Tobón, S. y Núñez-Rojas, A. C. (2006). **La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano**. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 58. [Revista en línea]. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/206/20605803.pdf> [Consulta: 2016, diciembre 27].

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2012). **Reglamento General**. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.upel.edu.ve/documentos/ReglamentoGeneral.pdf>. [Consulta: 2016, diciembre 19].

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2012).**Programa de postgrado-Maestría en Orientación Educativa**. Caracas: Autor.