



APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Miguel Figueroa

e-mail: fmiguel@ula.ve

**Cursante del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes,
Mérida, Venezuela.**

INTRODUCCIÓN

La Universidad como institución social, debe dirigir sus políticas, voluntades, estrategias y esfuerzos organizacionales a la consecución de los fines que expresa en la visión, la misión, los objetivos y las metas; todo ello sustentado en idearios o teorías generadoras de principios, orientaciones y criterios que brinden sentido y valoren los resultados de estos esfuerzos como manifestación de compromiso y responsabilidad social de sus actores.

En este sentido, Tobón (2006) plantean que para lograr la vinculación universidad-sociedad, los docentes deben asegurarse de que los conocimientos generados por ellos sean significativos y transferidos a contextos concretos en los que ocurren las prácticas educativas, se trata de una educación basada en competencias, que en forma resumida privilegia el principio de la transferibilidad. El docente debería poseer ciertas competencias, para realizar cualquier tarea que requieran las funciones de la Universidad: Docencia, Investigación y Extensión, en determinada

situación educativa, deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en otros espacios que formen parte de su cotidianidad.

Desde una posición más específica, la formación y superación de los docentes desde la perspectiva del desarrollo de competencias adecuadas para investigar se ha hecho necesaria en el siglo XXI, donde se impone lo interdisciplinario, intradisciplinario, transdisciplinario. Todo ello, debe orientarse al fomento y optimización del sistema educativo guiándolo hacia metas más exigentes de calidad, idoneidad, equidad y eficiencia, para contribuir al desarrollo de un potencial científico propio, capaz de garantizar la producción del conocimiento socialmente útil y de asimilar apropiadamente el que produce la humanidad en su conjunto.

Igualmente, la educación basada en competencias, debe dirigirse hacia la experimentación de nuevas estrategias, métodos y sistemas pedagógicos ajustados a la compleja realidad latinoamericana, colocando en su centro de atención: la formación de la capacidad permanente y creativa del aprender; el desarrollo de actitudes indagatorias y críticas; el dominio del método científico y la capacidad de solución de problemas, acompañados del cultivo de valores éticos y sociales. Tales argumentos son presupuestos fundamentales de organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el convenio Andrés Bello en el ámbito del desarrollo educativo prospectivo.

La fundamentación anterior permite que el docente de educación superior, deba prepararse para investigar su realidad, su devenir histórico, cultural, político, social, laboral y profesional.

La función investigativa de la Universidad está llamada a convertirse en una de sus herramientas básicas para alcanzar el éxito en el avance de la carrera docente y en la gerencia universitaria como una función inherente al desempeño universitario, con lo que contribuye al autoperfeccionamiento del docente, lo prestigia y profesionaliza. Sin embargo, muchos no son suficientemente conscientes de este hecho al considerar la investigación

como una sobrecarga que en algunos casos los “agobia” y para la cual no sienten que poseen las condiciones para abordarla.

Las raíces de esta problemática parecieran encontrarse, inicialmente en la manera en que tradicionalmente se ha desarrollado la formación de los docentes en las universidades; en el predominio de un enfoque externalista de la educación, es decir, la función queda relegada a la ejecución de la enseñanza adoptando proyectos, modelos y enfoques puestos en práctica por otros, lo que trae como consecuencia lo rutinario, el estancamiento y lo improductivo, donde el docente se convierte básicamente en un ejecutor de disposiciones en detrimento del desarrollo de su creatividad y en la poca preocupación de su avance en el sistema escalafonario y, en segundo lugar, en la mistificación, lo que significa falsear la realidad del hecho investigativo como una actividad propia de “especialistas”, “expertos” de muy alto nivel, minimizando las posibilidades del docente, quedando fuera de sus alcances.

Por lo que se requiere una nueva visión y autopercepción, puesto que para encontrar soluciones científicas a los problemas en diferentes ámbitos disciplinares y profesionales, el docente debe ser consciente de la necesidad de investigar y tener las competencias teóricas, epistemológicas, ontológicas, metodológicas y comunicacionales para ello.

En función de los planteamientos expuestos, el presente ensayo se focaliza hacia el desarrollo de competencias en investigación en la Educación Superior, con miras a generar políticas educativas en educación universitaria que propicien el desarrollo de la carrera del profesor en el área de investigación y reclamar de éstos, capacidad investigativa, actitud hacia la investigación, comportamiento de emprendedor, como elementos claves e imprescindibles para responder al reto de mejorar la calidad en este subsistema.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En los actuales momentos en la Educación Superior se va dejando atrás la excesiva preocupación por hacer de la investigación una actividad estrictamente científica y rigurosa, para lograr una mayor flexibilización,

que ponga en la agenda de discusión aspectos tales como: quiénes deben investigar, qué se debe investigar, para qué investigar, cómo organizar el proceso de investigación, entre otros asuntos de importancia primordial en esta función de la Universidad.

La incorporación de competencias investigativas de formación, permitirá que los docentes asocien la investigación con su vida cotidiana, útil en diferentes contextos y etapas en su preparación académica, vinculante con otras ramas del saber, necesarias en su desarrollo personal y desempeño profesional.

En virtud de lo anterior, la formación del docente de Educación Superior debe plantearse el reto de lograr su calidad, tomando en cuenta sus funciones y construir su propio modelo, buscando la interconexión entre sus procesos, considerando también el impacto de la Universidad en el entorno donde se desarrolla, siendo así, le corresponde conocer y resolver los problemas de la sociedad, que estén en condiciones de transformar ese contexto.

Aunado a ello, las Ciencias que representan el conjunto de disciplinas que abordan la realidad desde distintos ángulos con fundamentos históricos, y con diferentes enfoques epistemológicos, ontológicos, axiológicos y metodológicos, conducen a buscar la universalidad de los hechos y los fenómenos que estudian: la naturaleza por una parte, y el individuo, la sociedad, los diferentes contextos en sus diferentes escenarios, por la otra. Desde un punto de vista clasificatorio se podría decir que hay dos grupos de Ciencias: las Ciencias Naturales, siguiendo el método científico, cuantificable, y las Ciencias Sociales, ciencias del hombre que estudia los fenómenos propios de la dinámica social siguiendo métodos fundamentalmente cualitativos, cuyo propósito básico es generar conocimiento en contextos sociales determinados.

En el contexto que corresponde a la investigación en Ciencias Sociales, a partir del siglo XX ha cobrado gran relevancia el abordaje y comprensión de los fenómenos del hombre en los planos: social, cultural, educativo, político,

histórico, que apuntan a la búsqueda de respuestas y vías de solución presentes en el plano observacional. La investigación en educación como ciencia social, contexto donde se enmarca el presente trabajo, debe ser considerada con un “conjunto de interpretaciones”, de tal manera que los problemas de gran significado adquieran relevancia en la teoría científica; por lo que se hace necesario comprender que por encima de los acuerdos y desacuerdos que tengan en el enfoque epistemológico, la investigación debe ser vista como una producción del hombre, con cierta cantidad de subjetividad, la cual es particular del ser humano en respuesta al quehacer cotidiano, científico y cultural.

Al respecto, Benítez, Zepeda, Alarcón y Andrade (2000) señalan:

La producción del saber es una cuestión profundamente multideterminada por las características del sujeto que las produce (entre las que destaca la subjetividad y por lo tanto la creación de significado) y las de orden sociohistórico; consecuentemente, todo saber está referido a la especificidad del objeto de las disciplinas sociales que es sujeto mismo, lo humano social (p.45).

Bajo esta óptica el sujeto cognoscente no puede producir un saber en términos de valores, a este sujeto no se le presenta la realidad de manera plena sino condicionada por las circunstancias de la producción de saber, para ello se requieren competencias investigativas y el uso de una metódica para el abordaje científico, efectivo y eficiente del trabajo investigativo por cuanto la relación sujeto-objeto-contexto-realidad, deben estudiarse íntimamente articulada, determinada y codeterminada.

En virtud de lo anterior, la forma de abordar la investigación en la disciplina de las ciencias sociales ha generado toda una polémica epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica, por cuanto su problema central es el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible; la producción del conocimiento, la producción de saberes, en un contexto determinado, es influenciado por la actuación del ser humano.

En ciencias de la educación siempre es debatible la certeza, formas, vías de abordaje y estructuración del conocer, por lo que la investigación requiere

para su desarrollo una serie de pasos, rutas, trayectos, lo cual exige del sujeto investigador competencias investigativas para la acción, a fin de dar un orden lógico-investigativo de los hechos y sucesos observados. Planteamiento sustentado por Álvarez (1996) cuando indica: "El objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimiento y la elección del método adecuado que nos permita conocer la realidad es por lo tanto fundamental" (p. 36).

Es por ello, que el investigador sea novel o experimentado debe poseer y demostrar competencias investigativas en el "ser", "convivir", "emprender" y "conocer". En tal sentido, se deduce que la formación de competencias en investigación se sustenta en cuatro aprendizajes fundamentales de la Educación plasmados en el informe Delors (UNESCO, 1996) donde se destaca que la educación del siglo XXI debe permitir:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (p. 95).

En relación a la formación por competencias en el área de investigación (competencias investigativas), la UNESCO (1996) y el convenio Andrés Bello en el área de desarrollo educativo (1997) puntualizan:

La educación basada en competencias debe dirigirse hacia la experimentación de estrategias, métodos y sistemas pedagógicos ajustados a la compleja realidad latinoamericana, colocando en su centro de atención, la formación de la capacidad permanente y creativa del desarrollo de actitudes indagatorias y críticas; el dominio del método científico y, la capacidad para la solución de problemas, acompañados del cultivo de valores éticos y sociales como parte integral del humanismo moderno (p. 42).

Desarrollar competencias investigativas en Educación implica vincular la teoría con la praxis investigativa, esto es, proporcionar herramientas cognoscitivas, técnicas, metodológicas y procedimentales que conlleven a

la observación comprensión, análisis y reflexión crítica de la realidad entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible. En este sentido, Beltrán (2006) al hablar de competencias investigativas plantea: "...constituyen herramientas mentales que permitirán conocer mejor la realidad y ser más razonables frente a ella...", "...saber cuándo y cómo actuar...", "...extraer significados de la experiencia vital que movilizan el desarrollo individual..." (p. 3).

El enfoque de competencias se ha convertido en los últimos años en una orientación alrededor de la cual gira la gestión de la calidad en la educación, por ello se inserta en la base de los procesos. El enfoque de competencias es entonces, un enfoque fundamental para la calidad y se articula con la metodología del pensamiento complejo, puesto que las competencias y el pensamiento complejo son claves para pensar en la gestión de la calidad de la educación y de la investigación.

En relación con el término competencia, Tobón (2005) coincide cuando expresa: "En el lenguaje cotidiano las competencias se emplean con varias significaciones y esto hace que sea un término con sentidos intercambiables y adaptables a las diferentes situaciones y contextos sociales, educativos, laborales e intenciones comunicativas de los hablantes..." (p. 43).

El caso específico de la investigación en educación, requiere desarrollar competencias investigativas no sólo para el "conocer" sino para el "hacer", "actuar", "emprender". La competencia es un saber hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano (Hernández, Rocha y Verano, 2006: 14). Esto es, el conjunto de acciones que un investigador realiza en un contexto particular y que responde a las exigencias específicas del mismo, se centra en el "saber hacer" y "saber emprender", en función del micro, meso y macro entorno investigativo.

Al respecto, Ouellet (2000) puntualiza que la competencia puede apreciarse "... en el conjunto de actitudes, de conocimiento y de habilidades específicas que hace una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular" (p. 37).

Esta definición le da características diferenciales al concepto de competencias; el saber hacer no es integrador, no se muestran los atributos articulados y no muestra la idoneidad, lo cual es elemento esencial en el concepto de competencia. En torno a ello Tobón (2005) plantea: “Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad” (p. 135).

EL DESARROLLO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU DESEMPEÑO EN LA INVESTIGACIÓN

El docente universitario debe poseer habilidad como enseñante, como investigador y como ejecutor de proyectos de extensión universitaria, que son las tres funciones misionales de la Universidad. No obstante, en esta profesión muchos se quedan sólo en el papel protagónico de enseñar, olvidando así su desarrollo profesional y académico en el área de investigación, puesto que la productividad académica se evidencia mediante publicaciones, trabajos de ascenso y obtención de estudios de cuarto nivel; situación que limita su ascenso hacia categorías más altas dentro del sistema escalafonario universitario. Su trayectoria como investigador en las áreas de su desempeño es casi inexistente. Es decir, muchos de los docentes universitarios se especializan en los principios y en la práctica de la enseñanza con perfiles epistemológicos de profundidad y sapiencia, y no en el desarrollo de propuestas investigativas autónomas.

Según Remolina N. y otros (2004), hoy día, por distintos factores desestimulantes, que varían desde altas cargas docentes hasta temores infundados por lo riguroso de la evaluación de los trabajos de ascensos, los docentes universitarios encargados de impartir la enseñanza a las nuevas generaciones, en plena era de la información, sólo ejercen la labor docente.

Torres y Torres (2001) señalan la debilidad institucional en lo atinente a hacer cumplir la normativa legal establecida, amén de otros elementos concurrentes como la falta de dedicación a las actividades de investigación, lo cual origina una actitud evasiva frente a la realidad del trabajo de ascenso y, a la vez, impacta negativamente en el cumplimiento de los requisitos académicos necesarios para ascender a las categoría inmediata superior (p. 291).

Ante los nuevos retos que demanda la sociedad de la información, resultan necesarios docentes universitarios actualizados, no anclados en conocimientos y metodologías estáticas, saberes ya aceptados por la comunidad científica, que estén en condiciones de impartir conocimientos de punta requeridos. Es bien conocido que gran parte del desarrollo de las naciones es alcanzado a través de la educación de sus ciudadanos, siendo ésta una condición necesaria aunque no suficiente para este. La universidad moderna debe estar centrada en la creación y transformación del conocimiento, esto se logra a través de la investigación vinculada con el estudio de los problemas del país.

A pesar de que los docentes en las universidades tienen a su disposición diversos mecanismos para llevar a cabo proyectos, la labor de la investigación es limitada. En tal sentido, instituciones como la Organización de Estados Americanos (OEA), Organizaciones No Gubernamentales (ONG), Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e Innovación (LOCTI), Organización para las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes (CDCHT), entre otras organizaciones, apoyan financieramente a los investigadores para la ejecución de sus proyectos.

Asimismo, la productividad en investigación a nivel universitario es estimulada por los Programas de Promoción del Investigador (PPI) y el Programa de Estímulo al Investigador (PEI) interno a cada universidad, los cuales tienen por objeto reconocer la producción intelectual de los investigadores, lo cual incide positivamente en la motivación hacia la investigación, elevando así su estatus académico.

Aun cuando, la investigación en los últimos años no ha alcanzado niveles satisfactorios, muestra de ello lo representa las convocatorias a los Programas de Estímulo al Investigador, que para el año 2009, en la Universidad de Los Andes alcanzó el 11,6% del total de la población docente, cifra alarmante si se toma en cuenta la importancia de este aspecto. Es decir, de cada cien (100) profesores solo 11,6 se dedican a la investigación lo cual demuestra baja productividad investigativa.

Un docente universitario que no realiza investigación es afectado en el plano profesional y personal. En el profesional, afecta a la institución de educación superior a la cual pertenece por cuanto ésta es evaluada por criterios de comparación en función de la cantidad de investigación con la demás instituciones venezolanas de educación superior. Adicionalmente, la problemática inherente a la producción intelectual como hecho histórico, social, político, educativo e ideológico conduce al investigador, en muchos casos, hacia una postura de “comodidad” y “estancamiento” del conocimiento que resulta pernicioso para el avance de la ciencia y de la organización. En el ámbito personal, esta situación incide de manera directa en factores intrínsecos como el motivacional, que se refleja en baja autoestima, lo que conlleva al retardo en el sistema escalafonario universitario, lo que trae como consecuencia que cada día su nivel de productividad académica y socioeconómico se vea menguado.

Por cuanto la naturaleza y el propósito del ámbito universitario, universalmente entendido como la “cuna de la sabiduría”, implica el mejoramiento académico del profesorado, no sólo ceñido a directrices normativas, sino fundamentalmente al espíritu y razón del libre pensamiento, en procura de más y mejores conocimientos, cuya destinataria esencial es la sociedad.

En ese sentido, el personal docente de la Universidad de Los Andes, (incluyendo sus núcleos) escenario objeto de esta investigación, viene manifestando, desde hace varios años, un considerable porcentaje de retrasos en el sistema escalafonario universitario. De acuerdo con el análisis de la data académica período 2005-2007, suministrada por la Oficina de Asuntos Profesorales de la Universidad de Los Andes, Figueroa (2009) realizó un diagnóstico donde se muestra que de un total de 1.895 docentes activos, 1.502 han tenido retardo en el sistema escalafonario para un 79,26% discriminados de la siguiente manera: 61,94% en la categoría Instructor; 59,57% en la categoría Asistente; 88,77% en Agregado, y un 93,06% en la categoría de Asociado, siendo esta con el más alto porcentaje de retraso. Finalmente, el 87,41% de los Titulares ha tenido al menos un retraso en su tránsito por el sistema escalafonario.

Ante la situación descrita, se evidencia la baja producción investigativa, puesto que ascender en el sistema escalafonario exige, además de otros requerimientos, presentar un trabajo de investigación. Una de las obligaciones del docente universitario -como lo establece La Ley de Universidades (artículos 86 y siguientes)- y El Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes EPDI (Artículos 173-163) es el progresivo mejoramiento profesional, el cual se logra por vía del mérito académico mediante estudios de avanzada curricular o mediante la investigación científica en distintas áreas del conocimiento, que finalmente debe plasmarse en los llamados trabajos especiales de ascenso.

CONSIDERACIONES FINALES

Por las razones expuestas, se considera de interés comprender las causas por las cuales es evidente la baja productividad en investigación del profesor universitario, así como el abordaje en el campo competencial investigativo.

La investigación en la Educación Superior se expresa en los ámbitos: Teórico, Educativo y Técnico-Práctico.

Desde el punto de vista Teórico se propone el desarrollo de competencias investigativas en los docentes de Educación Superior, su potencial aporte teórico está referido a las competencias filosóficas, la concepción humanista y el enfoque holístico que lo definen, sustentado en los aprendizajes presentados por la UNESCO para el siglo XXI y en los enfoques cognoscitivista y constructivista de la Educación, lo cual es un aporte útil y novedoso para el abordaje de la investigación, circunscribiendo las competencias en el conocer, ser, hacer, convivir y emprender.

En el contexto educativo, beneficiaría por una parte a las instituciones de Educación Superior en relación con su calidad y, por la otra, a los investigadores, profesionales y estudiantes, puesto que el desarrollo de competencias investigativas trasciende al quehacer educativo e investigativo, lo cual tiene incidencia en el mejoramiento del desempeño docente.

En este aspecto es importante destacar que en Venezuela la población sobre la cual se ejerce beneficio o impacto social “colateral”, se circunscribe a todas las universidades nacionales públicas, privadas e institutos y colegios universitarios, se plantea la producción investigativa de sus docentes. Producto de la observación directa y vivencial del campo experiencial del investigador, quien se ha desempeñado en el área de investigación, Figueroa (2009) tiene en cuenta las tendencias que reflejan los informes estadísticos los cuales tienden a mantenerse en la actualidad. Las investigaciones de esta naturaleza, podrían ser de gran significado por su contenido y aplicabilidad desde el punto de vista Técnico-Práctico por el uso y manejo de una metodología plural y emergente, que permita el nuevo abordaje de la investigación social, a través de la incorporación de herramientas propias de la investigación cualitativa, que permitan mayor producción y alcance.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, S. (1996). *Planeación Estratégica*. Editorial Lucero. S.R.L. Lima.
- Beltrán, S. (2006). *Competencias investigativas*. Ariel. España.
- Benítez, Zepeda, Alarcón y Andrade (2000). *La producción del saber*. Convenio Andrés Bello. (1997). Área de Desarrollo Educativo. Caracas. Autor.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. Madrid.
- Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes. (1990). Gaceta Universitaria, 1 (extraordinario). Abril.
- Figueroa, M. y Corzo, J. (2009). Estudio de los Retardos en los Ascensos de Categorías del Personal Docente y de Investigación Activo de la Universidad de Los Andes. *Revista de Evaluación e Investigación*. Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Dr. “Pedro Rincón Gutiérrez”. Postgrado en Evaluación Educativa.
- Hernández, G., Rocha, C. y Verano, L. (2006). *Los modos de conocer la Educación*. Mc Graw-Hill. Colombia.
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 1429. (Extraordinario). Septiembre, 8, 1.970.
- Ouellet, A. (2000). *El Capital Humano y la Gestión por Competencias*. Universidad de Antofagasta, Chile.

- Remolina N, Velásquez B. y Calles M. (2004). *Revista de Humanidades Tabula Rasa*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
[http:// www.Redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/396139600215.pdf](http://www.Redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/396139600215.pdf).
Consulta 30/11/09.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento Complejo. Diseño Curricular y Didáctica*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Torres, J., Torres, E. (2001). Ascensos Retrasados: Un Fenómeno Extendido entre Profesores de una Universidad Venezolana. *Fermentum*. Mayo-agosto. ULA Mérida-Venezuela.
- UNESCO (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Presidida por Jacques Delors. *La Educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.