

EL DOCENTE INVESTIGADOR

Una mirada desde su actitud y competencias

Magdy De las Salas Barroso

Prólogo: Carlos Sabino

EL DOCENTE INVESTIGADOR:

Una mirada de su actitud y competencias

MAGDY DE LAS SALAS BARROSO

Copyright © 2020 Magdy De las Salas Barroso

Todos los derechos reservados.

ISBN: 978-9962-13-428-2

ISBN Digital: 978-9962-13-427-5

DEDICATORIA

A Dios, padre bueno. Siempre me abres los caminos para seguir adelante. A ti todo honor y gloria.

A mis dos tesoros más preciados: Carlos David Morelli De las Salas y María Vanessa Morelli De las Salas. Ustedes son mi inspiración. Que este libro sea una evidencia de lo importante que es el esfuerzo y trabajo diario para cosechar frutos y les inspire a alcanzar todo lo que se proponen. Con Dios delante todo es posible y nada podrá detenerlos. Los bendigo grandemente.

A todas las personas que de alguna manera aportaron para la publicación de este libro.

PRÓLOGO

La doctora Magdy De las Salas nos ofrece, en este interesante libro, valiosas reflexiones sobre el binomio docencia-investigación, tema crucial para la gestión y la práctica universitarias. Parte ella, con mucho acierto, de la convicción de que un docente universitario no debe, simplemente, reproducir conocimientos, sino que tiene que participar de un modo activo en su ampliación y profundización. En efecto, si bien es cierto que todo docente debe transmitir a los estudiantes un conjunto de ideas, hechos y conocimientos ya sólidamente aceptados, también es verdad que su labor no puede ser la de un simple repetidor que, de un modo pasivo, se limita a sintetizar lo ya sabido. Y esto, por varias razones.

En primer lugar, porque el conocimiento se expande continuamente y, en casi todos los campos del saber, presenta perspectivas diversas, a veces contradictorias, que es necesario explorar y debatir, cuando no complementar con una visión propia que, desde la cátedra, estimule a los estudiantes a pensar por sí mismos. Pero además porque hoy, debido a la inmensa masa de información que está disponible en infinitos medios digitales, todos tenemos acceso inmediato a los textos que los autores han elaborado.

De poco vale, entonces, repetir y exponer lo ya conocido, ahora fácilmente accesible, si no se lo complementa con nuevos análisis y reflexiones. Por eso, con justeza, apunta la autora del libro que presentamos: “El docente universitario no puede ser un simple repetidor de los conocimientos estáticos y acabados, sino por el contrario, debe ser crítico y con una actitud constante de búsqueda del saber y mejoramiento; para ello resulta imperativo el ejercicio de la investigación como práctica permanente, con el apoyo del desarrollo de todas las competencias necesarias que faciliten dicho proceso.”

El docente, en consecuencia, debe ser en mayor o menor medida un investigador. Esto, no cabe duda, está muy lejos de ocurrir en la realidad. Para investigar se necesita una adecuada formación, no solo teórica, sino también de la que se va adquiriendo con la experiencia.

No es suficiente conocer y manejar los textos de metodología – sin duda indispensables- porque el método científico no es una especie de receta que se puede aplicar sin más al estudio de los problemas reales: se necesita criterio para aplicarlo, madurez para adaptarlo a problemas y circunstancias muy diversos y una actitud que canalice la curiosidad científica hacia la producción de conocimientos confiables y valiosos. Se requiere además, por cierto, la disposición a escribir de un modo apropiado los resultados de la investigación efectuada, tarea hacia la cual, como bien apunta De las Salas, existe una lamentable resistencia en muchísimos docentes.

Me complace destacar la acuciosa labor que la autora ha realizado en cuanto a revisar la bibliografía existente sobre el tema y a exponerla de un modo claro y sistemático. Así, de un modo exhaustivo, la doctora De las Salas nos presenta unas revisiones bien fundamentadas de los conceptos de competencia y de actitud, importantes sin duda para explorar a fondo el tema de su estudio. Tanto competencias específicas como una actitud adecuada son las bases sobre las que un docente puede lanzarse a la fascinante tarea de investigar, por sí mismo o en equipos de trabajo. Pero no se detiene allí la autora, pues este texto nos aporta una interesante exposición sobre el tema de la promoción de la investigación, la cual es necesaria, sin duda, para llevar a la práctica las ideas y las proposiciones centrales del libro.

Por todas estas razones consideramos que Magdy De las Salas ha hecho un verdadero aporte, con este libro, a una gestión

universitaria que resulte eficiente y tome en cuenta las características que debe tener la docencia en los tiempos actuales.

Carlos Sabino
Guatemala, 2018

CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
PRÓLOGO	iv
INTRODUCCIÓN.....	11
PARTE I: EL QUEHACER DEL DOCENTE	
INVESTIGADOR	14
PARTE II: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	
INVESTIGATIVA	20
LA INVESTIGACIÓN Y LAS COMPETENCIAS	22
TIPOS DE COMPETENCIAS	27
COMPETENCIAS TÉCNICAS	29
ACTUALIZACIÓN	34
EXPERIENCIA EN EL ÁREA	36
PROMOCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	38
DIVULGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	39
COORDINACIÓN	40
HABILIDADES	41
PARTE III: ACTITUD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO HACIA LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA	44
FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES	48
CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTITUDES	49
COMPONENTES DE LA ACTITUD.....	51

PARTE IV: RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES COGNITIVO, AFECTIVO Y CONDUCTUAL	55
TEORÍAS SOBRE LA FORMACIÓN Y CAMBIO DE ACTITUDES	56
REFLEXIONES FINALES.....	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

INTRODUCCIÓN

Mis motivos para escribir este libro:

Si me dedicara a revisar mi historia de vida, podría afirmar que estaba destinado para mí crecer profesionalmente en el mundo universitario. No lo premedité, la vida dio vueltas y un buen día me puso en este camino maravilloso de aportar mis conocimientos y poder sembrar en el proceso de formación de todos cuantos he tenido la posibilidad de enseñarles, lo que me apasiona: LA INVESTIGACIÓN. Durante mi carrera profesional y en especial desde que incursioné en el maravilloso mundo de la educación superior universitaria, he podido ver de cerca las innumerables dificultades que existen para lograr consolidar una institución con un verdadero espíritu investigativo como norte. Se necesita mucha persistencia, paciencia, perseverancia y compromiso.

Las universidades, como espacios por excelencia para la generación de conocimiento a través de la praxis investigativa, encuentran como principal limitación, ese interés y compromiso, especialmente de parte de los docentes, para que esa misión institucional sea una verdadera realidad. Esto en algunos países más que en otros, cosa que no es objeto de este análisis.

La pregunta es ¿Qué pasa? ¿Qué ocurre? ¿Cuál es la raíz del problema? Si bien es cierto, todos los docentes conocen que una de las misiones de las universidades es la investigación, pero como parte de ella... ¿Qué aportamos? ¿En qué cuantía?

Los motivos pueden ser diversos. Causas no imputables al docente: falta de apoyo institucional, falta de recursos, ausencia de motivadores, falta de tiempo...en fin, pudiéramos listar muchas más. Pero la pregunta es: ¿Realmente las causas son no imputables al docente o es su actitud la que incide y determina

finalmente? No se trata de ver el problema desde un análisis causa-efecto. Como todos los fenómenos sociales son diversas las razones que se entrelazan y relacionan.

En este texto, producto de una investigación científica desarrollada en una institución de educación superior, surgieron datos, información teórica, reflexiones, cuestionamientos y posibles aportes para la solución de esta situación por demás complicada y que atañe a todas las universidades, sin excepción.

Desde mi ejercicio profesional durante los últimos 17 años, me he dedicado a aportar y a sembrar la semilla de la investigación en los cientos de estudiantes que he tenido el honor de acompañar en su proceso de formación académica. Diversos los grupos de investigación a los que he pertenecido, varios maestros que me han inspirado, grandes docentes investigadores de los que he aprendido y a quienes admiro. Y continúo trabajando, hoy desde una posición importante en una prestigiosa universidad latinoamericana como lo es la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT, donde he asumido el compromiso incansable y tenaz de hacer realidad la posibilidad de generar productos que aporten a la ciencia y que sean los docentes de mi institución los protagonistas de esos aportes. Diversos esfuerzos se realizan desde la gestión universitaria, pero aún la situación sigue no siendo la ideal, más aún cuando como latinoamericanos nos comparamos en los índices de producción científica con otros países.

Este sencillo y humilde texto nos invita a adentrarnos en el interior del rol de cada docente como investigador y determinar dónde está la debilidad y actuar en consecuencia. La teoría de la actitud y su aplicación en este caso particular, nos permite esa necesaria mirada alterna. Falta de conocimiento, interés, compromiso y acción. Todos estos elementos se abordan en

torno al ejercicio investigativo activo de los docentes universitarios.

Espero que sirva de ayuda para ver el problema desde una mirada diferente, menos superficial y tradicional y generar las acciones necesarias para que comencemos a ver importantes cambios.



**PARTE I: EL QUEHACER DEL
DOCENTE INVESTIGADOR**

*El conocimiento no es una vasija que se
llena, sino un fuego que se enciende*
Plutarco

La educación es y seguirá siendo la base del cambio de un país en todos sus niveles y estructuras, lo cual hace que ésta vaya hacia la búsqueda de la perfección, la solidez e indispensable excelencia teniendo como pilar del éxito, la efectividad de todos los componentes involucrados en el proceso educativo, entre ellos las personas que la llevan a cabo.

En tal sentido, la educación requiere de profundas y positivas transformaciones que aseguren la formación del ciudadano de hoy y del mañana, capaz de contribuir al desarrollo del país y de participar plenamente en la vida democrática. Una de las medidas para lograrlo la constituye la toma de conciencia por parte del docente del rol que debe desempeñar en la educación como investigador, para así, edificar y nutrir las bases que sustentan su acción pedagógica.

Todo docente comprometido con su labor de enseñar y promover el aprendizaje debe reflexionar sobre su quehacer permanentemente, proponiendo innovaciones que tengan como base la investigación, haciendo uso de las teorías más recientes o sencillamente, repensándolas. En el ejercicio docente actual, sobre todo en el universitario, ya no es suficiente desempeñarse como dador de conocimientos ni expositor de clases. El docente debe estar en constante búsqueda de conocimientos por medio de la investigación, considerando las estrategias de aprendizaje como hipótesis de acción, examinándolas y comprobando su eficiencia, con el fin de modificarlas y sustituirlas.

El desarrollo del rol de investigador requiere de un profesional dinámico, creador, con gran curiosidad intelectual y ciertas habilidades que le faciliten adaptarse al cambio. Debe ser un profesional creativo, es decir, capaz de establecer múltiples conexiones entre diferentes elementos que pueden configurar un sistema y, a través de un razonamiento lógico, formular nuevas hipótesis que conduzcan a la creación de nuevos conocimientos.

En este orden de ideas, la vinculación entre la actividad docente e investigación en el sector universitario resulta un

tema de interés, razón por la cual ha sido abordado por varios autores e investigadores, en diversos contextos y momentos.

Ha representado un tema neurálgico e inquietante, tomando en cuenta la responsabilidad y razón de ser de las universidades ante las diversas problemáticas del entorno. Sin duda, las universidades representan la principal vía para el desarrollo potencial de la investigación al servicio de la sociedad en general; a través de la producción de conocimiento con alta utilidad e impacto colectivo.

Cabe decir entonces, que la Universidad es una institución en la cual la enseñanza y la investigación están íntimamente ligados, partiendo del criterio que los conocimientos que transmite el docente son en muchos casos, producto de la confrontación de ideas, de la innovación y de la intervención de la realidad social que se realiza mediante la investigación, cualquiera sea el ámbito. En este sentido, son las universidades, representadas en su personal docente y de investigación, quienes deben actuar como líderes y agentes de transformación para el desarrollo de la sociedad.

Lo anterior probablemente implique replantear y concienciar a sus miembros sobre su verdadera misión (que no es sólo la reproducción de conocimientos) sino poder contar con un recurso humano dotado de una serie de habilidades y destrezas aunado a una actitud favorable hacia la producción permanente de conocimiento, haciendo uso de todas las competencias requeridas para tal función y que además, el producto que se genere, sea pertinente en relación con las necesidades socio-económicas, políticas y culturales del entorno social. Está claro entonces, la relevancia del binomio docencia-investigación como parte de sus funciones y metas hacia el mejora-miento continuo y la excelencia.

Ahora bien, la actividad de investigar, al igual que otras acciones, exige a quien la ejecuta poseer un conjunto de competencias facilitadoras de las tareas de indagación, como plataforma para desarrollar actitudes positivas hacia la misma. Muchas de esas competencias, elementales en algunos casos,

no son desarrolladas adecuada y óptimamente por los docentes. Un ejemplo simple de ello, lo constituye la resistencia a escribir que tiene el docente, desde lo más simple hasta lo más complejo, haciendo referencia en este último caso, a la publicación de artículos en revistas científico-académicas o a la presentación de ponencias en eventos.

Por todo lo planteado, podría pensarse que no se han desarrollado en los docentes, como política universitaria, las competencias necesarias que favorezcan la investigación permanente y pareciera que ello va de la mano con la prevalencia de una actitud de rechazo o evasión hacia la actividad investigativa y no la de aceptación en función de favorecer la producción intelectual permanente.

Partiendo de la premisa que un docente que cumple cabalmente con su función de investigador, tiene una permanente motivación para producir conocimiento, pudiera pensarse que ello se explica en cierta medida, por la posible relación entre la actitud del docente y las competencias necesarias para la actividad investigativa; y que justamente son tales competencias las que pudieran estar marcando la diferencia entre la actitud de unos docentes y otros, tanto positiva como negativa, hacia el objeto actitudinal en cuestión. Al no poseer ciertas habilidades y destrezas, pudiera encontrar serias dificultades para involucrarse en la actividad investigativa y actuar en consecuencia.

Esas competencias se reflejan en las acciones (aspecto inherente a la actitud) ejecutadas por los docentes en relación a la labor de investigar de manera permanente, por ejemplo, resistencia a incorporarse a equipos de investigación, escasa asistencia a cursos de capacitación en el área de formación metodológica, bajo nivel de inscripción de proyectos de investigación o cualquier otra actividad que promueva investigaciones académico- científicas.

Las competencias, como aspecto que permite establecer diferencias individuales entre un docente y otro, son de vital importancia, pues pueden ejercer un efecto directo en el

comportamiento, en este caso, en lo relativo a la actividad investigativa.

Lo anterior encuentra sustento y punto de partida, en una investigación realizada por Picón Medina (1986 citado por Ruiz, 2006), en la cual, a partir de las dimensiones competencias y actitudes logró definir estas variables como aspectos esenciales y estrechamente relacionados para la definición del perfil deseable de un egresado de postgrado, cuya formación se centra en la investigación. Vale decir entonces, que no basta con que el docente cuente con una serie de competencias para investigar sino que esto debe ir de la mano con una actitud favorable hacia tal actividad, de manera tal que pueda desarrollar su labor como investigador de forma apropiada. El no contar con alguno de estos componentes, afectaría sin lugar a dudas, su desempeño óptimo.

Diversas experiencias en los contextos universitarios muestran el interés de los responsables de impulsar la gestión de Investigación, de hacer conscientes en la comunidad académica de la importancia de investigar y de la conexión de ésta con el entorno. Jornadas de investigación, cursos, congresos, talleres y charlas se realizan en distintos recintos de la educación superior con el fin de impulsar la investigación.

Se requiere contar con docentes universitarios cuyas características personales y técnicas, coadyuven en su desempeño en el rol de docente-investigador y, en ese orden de ideas, la universidad debe propiciar los medios para fomentar el desarrollo de esas habilidades y destrezas que garanticen una actitud y, en consecuencia, un comportamiento favorable en función de la práctica investigativa en su vida profesional.

La actividad de investigar, al igual que otras acciones, exige a quien la ejecuta, en este caso, los docentes, poseer conocimientos y habilidades como plataforma para el desarrollo de las competencias facilitadoras en tareas de indagación.

Se hace necesario determinar en los docentes sus competencias técnicas para la investigación; así como la actitud o disposición hacia dicho objeto actitudinal, involucrando a lo anterior, la descripción de sus creencias, emociones y conductas al respecto; y establecer su posible relación, para definir así cada uno de los aspectos que favorezcan la intención de la investigación, como paso inicial hacia la búsqueda de conclusiones útiles para la toma de decisiones gerenciales que impulsen verdaderamente y de manera acertada, la producción intelectual de los docentes universitarios.

El docente universitario no puede ser un simple repetidor de los conocimientos estáticos y acabados, sino por el contrario, debe ser crítico y con una actitud constante de búsqueda del saber y mejoramiento; para ello resulta imperativo el ejercicio de la investigación como práctica permanente, con el apoyo del desarrollo de todas las competencias necesarias que faciliten dicho proceso.



**PARTE II: DE LA TEORÍA A LA
PRÁCTICA INVESTIGATIVA**

*“La actitud es una pequeña cosa
que hace una gran diferencia”
Winston Churchill*

Toda sociedad aspira encontrar en la educación superior, y en particular en la universidad, la posibilidad de tener respuestas para la solución de los múltiples problemas que le atañen; conscientes que en sus recintos se forman los líderes en todas las áreas (político, económico e intelectual) que serán la punta de lanza en el debate para la solución de dichos problemas. La producción intelectual derivada de la investigación es fundamental en el quehacer universitario, así como la preparación de profesionales competentes y conscientes de su responsabilidad ante la sociedad.

Es la universidad el centro donde se promueve la creación de conocimientos, se investiga y se preparan a los distintos actores sociales del país. La universidad no puede limitarse a contemplar los acontecimientos y cambios que se suscitan en el entorno, como parte de su compromiso y responsabilidad social de promoción humana, cultural, científica y tecnológica.

En tal sentido, la investigación constituye uno de los instrumentos primordiales de la Universidad, a manera de utilizar al máximo su capacidad de generar y transmitir conocimientos científicos y humanísticos en aras de un discernimiento cada vez más amplio y profundo del mundo real, conocimientos que se deberán aplicar a su transformación progresiva en beneficio de las grandes mayorías.

Es la investigación, sin lugar a dudas, el elemento de apoyo a la enseñanza superior, puesto que mediante ella, la enseñanza se actualiza y refresca. Además, inyecta en la docencia la crítica para la reconstrucción del mismo saber, a la vez que le imprime un sello de substantiva trascendencia para la búsqueda independiente de nuevos saberes.

En este contexto, la finalidad esencial de toda universidad es participar, tan activa y eficientemente como lo permitan sus recursos, en el proceso de creación, difusión y aplicación de conocimientos científicos y humanísticos, en la búsqueda de una comprensión más cabal del mundo social y físico, como paso previo para la transformación progresiva en beneficio del colectivo.

La UNESCO desde el año 2005, ha venido planteando concretamente la necesidad de promover y fortalecer la investigación, en función de la creación de conocimientos y su contribución al desarrollo. Se exhorta al fomento y fortalecimiento de la investigación en una época en que la enseñanza superior se ve afectada por grandes transformaciones y las solicitudes encaminadas a renovar dicho sector se intensifican.

Ahora bien, en función de ello, Canquiz (2000, citado por Álvarez y otros, 2002), plantea que *“es preciso desarrollar toda una gama de competencias... como la iniciativa, la creatividad, capacidad de emprender, cooperación y asertividad, entre otras”* (p.23)

LA INVESTIGACIÓN Y LAS COMPETENCIAS

El proceso de planeación de recursos humanos, permite en toda organización, sea cual fuere su naturaleza, el establecimiento de líneas de acción para el desarrollo de competencias en función de una adecuada acción y desempeño del profesorado; específicamente el estudio y/o modificación de sus actitudes.

Como lo plantea Alles (2006), la consecución de la misión u objetivos de cualquier organización, depende en gran medida de que el personal esté alineado a ellos. Tal es el caso de las funciones que debe cumplir el docente universitario, en sintonía con la misión que debe cumplir la universidad. En este sentido, las competencias facilitan el logro de tales objetivos.

Estar claros de cuáles son los objetivos individuales que debe alcanzar cada docente (resultados) y tener el apoyo de un descriptivo de qué hace falta para lograrlos (competencias), resulta fundamental para cumplir con su responsabilidad como docente-investigador.

Un docente universitario carente de las competencias requeridas para llevar a cabo su rol de investigador, puede de

cierta manera predisponerle a actuar de manera des-favorable hacia este tipo de función.

La universidad, en concordancia con los planteamientos de Lévy-Leboyer (2003) está consciente del valor de su talento humano, y se interesa por precisar sus recursos potenciales de competencias y saber cómo desarrollarlas, preocupándose además, por crear las condiciones favorables para la adquisición de las mismas.

Sparrow (1994, citado por Lévy-Leboyer, 2003) plantea que en el nuevo entorno laboral, los responsables de los recursos humanos deben considerar las competencias como recurso fundamental para alcanzar la competitividad y el éxito. En este sentido, existen tantas definiciones de competencias como pueda imaginarse. A continuación se citarán sólo algunas de ellas:

+ El propulsor del concepto Competencia fue Chomsky (Maldonado, 2002), ubicando el concepto en el área de la lingüística. Más tarde, David McClelland (1987, citado por Alles, 2006 y Tobón, 2007), desarrolló el concepto dentro del ámbito de la psicología laboral y organizacional. Este autor propuso que las competencias estaban constituidas por las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos ante situaciones de trabajo; dejando de lado sus atributos, récord académico e inteligencia.

+ Benavides (2002), define a las competencias como: *“Comportamientos manifiestos en el desempeño laboral que le permiten a una persona actuar eficaz-mente. Su aparición y permanencia están soportadas en el conocimiento, el deseo y la habilidad de lograr sus objetivos, razones por las cuales vale la pena considerar que las personas producen desempeños cualificados si saben cómo y si pueden estimar las consecuencias de los resultados de sus acciones (...) integran los aspectos cognitivos y afectivos asociados al comportamiento laboral”*. (p.45)

El concepto de la autora, permite visualizar ampliamente la relevancia que para todo trabajador tiene el desarrollo de las competencias, tomando en cuenta la inherencia directa que tienen en su efectividad laboral. Ello implica entonces, un interés por parte del trabajador para identificar los aspectos que a tal efecto debe potenciar, y a su vez; un apoyo y atención permanente por parte de la organización a la cual pertenece, para alcanzar los estándares requeridos en el desarrollo de las competencias que sea necesario atender.

Lo anterior lo complementa Levy-Leboyer (2003) cuando expresa que *“las competencias están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y más concretamente, a las misiones que forman parte del puesto”*. (p. 43)

Se podrían resumir y esquematizar los aportes de los autores a continuación:

1. El papel que juega la experiencia en la adquisición de las competencias es innegable. Reconocer e incorporar este aspecto en el concepto de competencias, destacan que éstas pueden ser adquiridas a lo largo de la vida activa de cada persona.
2. Las aptitudes y rasgos de personalidad son características individuales que explican y justifican el comportamiento, en todas las situaciones posibles.
3. Las aptitudes y rasgos de personalidad permiten caracterizar a un individuo y explicar la variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas. Por su parte, las competencias afectan la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también de conocimientos adquiridos para cumplir una misión en una organización. De allí que puede no puede decirse que las competencias no están en relación con las aptitudes y los rasgos de personalidad. Por el contrario, constituyen una categoría específica de características individuales relacionadas a su vez, con los valores y conocimientos adquiridos.

4. Las competencias no pueden desarrollarse si las aptitudes requeridas no están presentes, pero no se reducen a una aptitud.
5. Las competencias permiten sobrepasar los límites del funcionamiento cognitivo. En efecto, permite actualizar sistemas de información y utilizarlos sin tener que concentrar en ellos nuestra atención.
6. Están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y que se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el mismo.
7. Son fruto de la experiencia, pero que se adquieren a condición de que estén presentes las aptitudes y los rasgos de personalidad. (aptitudes y rasgos de personalidad + experiencias = competencia).
8. La importancia de las aptitudes intelectuales y capacidades cognitivas es vital en las competencias.

Resumiendo puede decirse que las competencias constituyen un vínculo entre la ejecución de una tarea y los comportamientos puestos en práctica, por una parte, y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria, por otra. Para Muñoz, Quintero y Munévar (2005), el término competencia proviene del latín *competens*, *competentis* (Moliner, 1998), el que tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto o también el que conoce, es experto o apto en cierta ciencia o materia. Se puede entender por competencia *“el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica”*. (p. 15)

Una de las perspectivas más recientes en cuanto a competencias es la de Tobón (2007). El autor, desde una perspectiva compleja, ubica las competencias dentro de la categoría del desarrollo humano *“que consiste en el conjunto*

de características biopsicosociales propias de toda persona que se ponen en juego en la búsqueda del pleno bienestar y la autorrealización, acorde con las posibilidades y limitaciones personales y del contexto social, económico, político, ambiental y jurídico en el cual se vive” (p. 52).

En este sentido, Tobón (2006), define las competencias como *“procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad”* (p.45). De igual forma el mismo autor plantea (2007), que la mayoría de las definiciones expuestas sobre competencias las abordan en términos de atributos (por ejemplo conocimientos y habilidades), sin especificar si son acciones, actuaciones o estructuras implícitas. Se sale únicamente de este ámbito, la concepción de Lévy-Leboyer (ob. Cit), quien las plantea en términos de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras. Esta concepción refiere al modelo de competencias propio del conductismo laboral.

De acuerdo con los planteamientos del autor, las competencias implican por un lado, las actividades profesionales y por el otro, aprender a analizar y resolver problemas.

Una competencia es entonces lo que hace que la persona sea, valga la redundancia, competente para realizar un trabajo o una actividad y exitoso en la misma, lo que puede significar la conjunción de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas específicas.

En sintonía con lo anterior, está el concepto de Maldonado (2002, p. XII) quien define a las competencias como *“un conjunto de actitudes, valores, conocimientos y habilidades (personales, Interpersonales, profesionales y organizacionales) que faculta a las personas para desempeñarse apropiadamente frente a la vida y el trabajo”*. Al hablar de competencias personales y profesionales, se hace referencia a la aptitud, capacidad, idoneidad, habilidad, destreza y suficiencia en el desempeño de una función. Lo que interesa

es lo que el individuo real y efectivamente “*sabe hacer*”, independientemente de dónde y cómo lo haya aprendido.

Gerhard Bunk (citado por Maldonado 2002) define las competencias, en concordancia con Maldonado, como “*los conocimientos, destrezas y aptitudes que poseen los sujetos para ejercer una profesión, resolviendo los problemas cotidianos internos y externos a la organización*”. Por su parte, para Ruiz (2006) una competencia “*es un constructo psicológico que ha sido usado para describir la habilidad que tiene un individuo para tomar iniciativas y actuar sobre su ambiente*” (p. 69).

TIPOS DE COMPETENCIAS

El número de competencias existentes puede ser muy amplio. Ahora bien, no necesariamente se requiere tener todos los tipos de competencias para favorecer la actitud hacia la actividad investigativa o investigación. A continuación se esbozarán brevemente las clasificaciones de los autores más recientes en la materia: Benavides (2002) las clasifica en:

Competencias genéricas: liderazgo, cooperación para trabajo en equipo, amplitud de conocimientos para estar bien informado, entre otras.

Competencias laborales: conocimientos, habilidades y destrezas; autoconcepto; rasgos y temperamento; motivos y necesidades.

Competencias básicas: habilidades básicas (capacidad lectora, escritura, hablar y escuchar); desarrollo del pensamiento (pensamiento creativo, solución de problemas, toma de decisiones, asimilación y comprensión, capacidad para organizar conceptos) y cualidades personales (autorresponsabilidad, autoestima, sociabilidad, autodirección, integridad). Para la autora, este último grupo de competencias hace referencia al desarrollo de procesos cognitivos y relacionales que involucran la adquisición, comprensión, uso, aprehensión e interacción de modelos cognitivos.

Según Levy-Leboyer (2003) las competencias están compuestas por: características individuales (aptitudes – comunicación oral, autonomía, por ejemplo- y rasgos de personalidad – imagen de sí mismo, por ejemplo-), competencias genéricas, competencias específicas (experiencia profesional en el área, capacidad de asesorar, entre otros) y competencias técnicas. Tobón (2007), las clasifica en:

Competencias básicas: Son aquellas que se caracterizan por constituir la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana y constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo. Dentro de las competencias básicas encontramos a su vez: competencia comunicativa, competencia matemática, competencia de auto-gestión del proyecto ético de vida, manejo de las nuevas tecnología de la información y la comunicación, afrontamiento del cambio y liderazgo.

Competencias Genéricas: Son aquellas comunes a varias profesiones. Entre ellas podemos encontrar: emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo; gestión de información; resolución de problemas y planificación del trabajo. Estas últimas están asociadas al desarrollo de diversas áreas ocupacionales; es decir, son las competencias que definen un perfil concreto para las diversas actividades del mundo laboral, por ejemplo, analizar y evaluar información, trabajar en equipo, planear acciones, entre otras que se desglosarán a continuación. Se pueden adquirir de forma autodidacta, por programas educativos y de capacitación o en el propio lugar de trabajo.

Competencias Específicas: Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior. En ese sentido existen competencias específicas en el profesional de la ingeniería, en el docente, en el investigador,

psicólogo, etc. Otros autores denominan están competencias Técnicas o Laborales.

Según Maldonado (2002), las competencias, se clasifican en: Técnicas o laborales (cuando se domina las tareas y contenidos en el ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas necesarios para ello). Están con-formadas en conclusión por los conocimientos, destrezas y aptitudes y Básicas (lingüísticas, matemáticas, comunicativas)

En función de los objetivos del presente estudio, resulta de interés abordar únicamente las competencias técnicas del docente universitario, por considerar que son las que tienen mayor impacto en su óptimo desempeño en la actividad investigativa, dejando en esta ocasión de lado, aspectos eminentemente psicológicos, cuya medición y manejo teórico resultaría del todo complejo y propios para ser manejados por profesionales del área de la psicología. En tal sentido, se desarrollarán desde el punto de vista teórico, las dimensiones e indicadores de tales competencias.

COMPETENCIAS TÉCNICAS

Son las asociadas a conocimientos y habilidades de orden técnico y que son necesarias para la función investigativa. Generalmente estas competencias se refieren a un lenguaje específico y al uso de instrumentos y herramientas determinadas. Se desarrollan a través del proceso de capacitación en el lugar de trabajo o de forma autodidacta.

Bank (citado por Vargas, 2004), define las competencias técnicas como *“el dominio como experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, los conocimientos y destrezas necesarias para ello”* (p.86). En este sentido, conforman los conocimientos específicos que debe poseer un profesional en el cumplimiento de sus tareas. Dichos conocimientos benefician la actividad laboral, ya que establecen pautas y guías para un óptimo desarrollo profesional.

Por su parte, Miquilena (1998 citado por Morán, 2005), las define como la sumatoria de un conjunto de habilidades y destrezas que están asociadas a un área funcional, especialidad o disciplina técnica, necesarias para realizar a cabalidad los procesos de trabajo que estas involucran. Los conceptos manejados por los últimos dos autores, coinciden en que implica el manejo de destrezas y conocimientos para desempeñarse óptima-mente en un cargo.

Ciertamente, estos aspectos representan el eje central para que, desde cualquier responsabilidad laboral, el trabajador pueda responder de manera eficaz y adecuada ante las exigencias que el puesto demande. En el caso concreto de los profesores universitarios, frente a la actividad investigativa, requieren de ese cúmulo de conocimientos y habilidades para lograr dar como resultado producción intelectual cónsona con las exigencias metodológicas y teóricas que deben cumplirse dentro del ámbito académico.

Para Morales y Velandia (1999), las competencias técnicas pueden definirse como el *“conjunto de conocimientos, habilidades y experiencias requeridas por el puesto, para ser desempeñado en forma plenamente aceptable, independientemente de cómo se haya adquirido”* (p. 146). Los autores citados, incorporan el elemento experiencia en el área como parte del concepto de competencias técnicas. Esto permite abordarlo de una manera mucho más integral y apropiada, a los fines de esta investigación. Cabe recordar, que este aspecto forma parte fundamental del concepto de competencias que maneja la autora Levy- Leboyer (2003).

En total concordancia con la definición anterior, Fernández y Sánchez (1997) presentan el Sistema Hay de escalas y perfiles, en el cual las competencias técnicas se concretan en *“conocimientos técnicos, experiencias o habilidades necesarias para el desempeño normal de un puesto, con independencia de su forma de adquisición”* (p. 368). Este Sistema Hay, por sus características, por el número de empresas que lo utilizan y por sus 40 años de historia, puede considerarse

el sistema más universal de medición del contenido organizativo de puestos de trabajo.

Para De la Calle y Ortiz de Urbina (2004), las competencias técnicas *“se concretan en procedimientos prácticos, técnicos, conocimientos y experiencias, teniendo en cuenta dentro de ellos, la formación a nivel mínimo y suficiente de conocimientos técnicos que debe poseer una persona de capacidad media en el desempeño satisfactorio de las funciones del puesto; la especialización, es decir, la exigencia de conocimientos especializados o complementarios a la formación inicial básica; y la experiencia práctica, la cual considera el período de tiempo requerido para que una persona con capacidad media y formación previa, adquiera la habilidad y práctica necesarias para desempeñar el puesto”* (p.49)

Visto el planteamiento anterior, un docente con competencias técnicas puede mostrar la posesión individual de un conjunto de conocimientos y habilidades que le permitan contar con una base para el desempeño eficaz de una función como investigador, y así poder generar el producto final deseado, que no es otra cosa que la producción intelectual y científica permanente como parte de su rol dentro de la universidad. Cabe destacar, que las debilidades existentes en este tipo de competencias pueden ser reforzadas a través de programas de adiestramiento o capacitación, de forma autodidacta o como parte de una política de recursos humanos de la organización.

Concepto similar plantea Reuss (1997), cuando expresa que la competencia técnica consiste en *“adquirir, usar, desarrollar y compartir, conocimientos, habilidades y experiencias para desempeñar con efectividad el trabajo”* (p.35). Estos conceptos afianzan la posición sobre las competencias técnicas que debe poseer el docente en su rol de investigador.

Son las competencias técnicas las que facilitan el dominio y comprensión de información específica en el área donde se desarrolla el profesional, en este caso, el docente universitario. Es por ello, que a través de la formación profesional se prepara

al individuo atendiendo la exigencia de las competencias técnicas en pro de un mejor desempeño laboral.

En este sentido, la identificación y el desarrollo de las competencias técnicas del docente universitario representa la base para la ejecución a cabalidad de su rol como investigador con una actitud permanentemente positiva hacia tal función. Debe entenderse la investigación, como una búsqueda racional del hombre (Vasconi, 1998) tendiente a darle una explicación coherente a su propia acción. Así pues, el docente-investigador ha de buscar el conocimiento objetivo de la realidad y estudiar el hombre junto con su problemática.

La incorporación del docente a la investigación se traduce en un mejor dominio de la realidad a la que se conocerá, producto del enriquecimiento teórico y el uso de métodos y técnicas que le proporcionará la actividad de investigación. Para ello debe tener desarrolladas una serie de habilidades y conocimientos, que aunado a una experiencia en el área, le permitan abordar desde la óptica científica, temas de investigación y estructurarlos de forma tal, que puedan concluir en un proyectos viables para ser implementados en el ámbito académico.

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de México (CONOCER, 2005) sitúa las competencias técnicas como la base de la función productiva de cualquier empresa, organización o institución. De allí, que conforman el nivel de exigencia que el personal debe poseer para determinadas labores y así aumentar la productividad de éstas.

En el informe de CONOCER del año 2018 (p.11) se afirma que *“Las competencias técnicas especializadas también registraron una alta valoración por las organizaciones que utilizan competencia... Entre los elementos más importantes de las competencias técnicas sobresale la actualización, el dominio de procesos y el aseguramiento de la calidad”*.

En el ámbito de la educación superior universitaria, las competencias técnicas de sus docentes representan la sumatoria de un conjunto de conocimientos, experiencias y habilidades que están asociadas a un área funcional o disciplina técnica necesaria para realizar a cabalidad los procesos de trabajo que involucran. Es decir, están relacionadas con la aplicación de conocimientos técnicos, habilidades y experiencia, que facilitan el desarrollo de investigaciones académicas y promueven una actitud favorable hacia la actividad de investigación, propiamente dicha.

En tal sentido, es menester determinar el nivel de adquisición de las competencias técnicas del docente en la actividad investigativa, a modo de desarrollarlas consecuentemente; competencias éstas que van más allá en muchos aspectos, en relación a las requeridas para cumplir su función docente estrictamente.

Puede decirse entonces que las competencias técnicas en la actividad investigativa son aquellas que se refieren al conocimiento, habilidades y experiencia necesarias para plantear y desarrollar investigaciones. Se miden a través de comportamientos claramente observables a través del proyecto de investigación, del informe de investigación y sus resultados. Tener competencias para la actividad investigativa significa llevar a cabo investigaciones sobresalientes en contraposición a investigaciones promedio.

Considerando las apreciaciones y puntos de vista de los distintos autores, es importante resaltar los puntos de encuentro y la opinión de la autora, la cual se centra en la visión global de las competencias técnicas como conocimientos, habilidades y experiencia, tal como lo plantean Morales y Velandia (1999) y Reuss (1997); perspectivas teóricas éstas, que servirán de sustento teórico a este estudio.

CONOCIMIENTOS

Existen unas fuentes de innovación, algunas de las cuales surgen de un rasgo de ingenio. Sin embargo, otras resultan de

una búsqueda deliberada y consciente de oportunidades de innovación, que se encuentran solamente en unas pocas situaciones. Para Drucker (2008) existen cuatro áreas de oportunidad dentro de una compañía o industria: sucesos inesperados, incongruencias, necesidades del proceso así como los cambios en la industria y el mercado.

También existen tres fuentes adicionales de oportunidad fuera de una compañía, en su medio social e intelectual: cambios demográficos, cambios en la percepción y el nuevo conocimiento. Basado en los planteamientos anteriores se infiere que las fuentes se superponen, dada la diferencia por su naturaleza de su riesgo, dificultad, complejidad y en el potencial para la innovación pudiéndose encontrar varias áreas en una sola, así como la combinación de ellas sería una gran oportunidad de innovación.

ACTUALIZACIÓN

Estar actualizado está relacionado con la adquisición de conocimientos que le van a permitir al docente desenvolverse con mayor eficacia en la actividad investigativa. Según Chiavenato (2005), estar actualizado es visto como la obtención de aprendizajes en la organización y lo define como “la capacidad para generar nuevas ideas reforzadas por la capacidad para generalizarlas a toda la organización”. (p.212)

Para Álvarez De Mon (2003), *“esto se consigue habitualmente a través de la asistencia a cursos, talleres o de la lectura de libros especializados”*. (p.87) La actualización, según Fernández y Sánchez (1997), representa el grado en que, para el buen desempeño del puesto, es necesario estar al día y actualizar los conocimientos requeridos. Coinciden los autores al plantear que es por la vía del interés permanente del docente de asistir a cursos, congresos o talleres, en este caso en el área de investigación, como podrá recibir información reciente en cuanto al manejo de nuevas técnicas, métodos, enfoques epistemológicos y nuevos software, que le permitan ser mucho más eficiente en el desarrollo de sus investigaciones.

Por otro lado, y como aspecto complementario a lo anterior, la información que constantemente se revisa y renueva en los textos de metodología de la investigación, es cada vez más abundante en las librerías y bibliotecas universitarias. Sin duda, la lectura de textos en el área de investigación es pilar fundamental para que el docente universitario tenga a mano la información que le servirá de apoyo para la consulta y actualización en las áreas que amerite.

Suárez (2003), concibe la actualización como *“un proceso educativo a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual las personas aprenden conocimientos, actitudes y habilidades en función de los objetivos definidos”* (p.87).

Se demanda un docente en constante actualización, para así crear y transmitir un clima de valoración y con-fianza que asegure el proceso de aprendizaje de sus alumnos y contribuya además, a generar un ambiente de trabajo favorable con sus colegas. En tal sentido, el mejoramiento docente implica un conjunto de acciones mucho más amplio y cohesionado, que efectivamente requiere de ciertos apoyos que la institución, en este caso, la universidad, pueda ofrecer. Pero sobre todo, requiere de una participación comprometida de cada profesor en su propio desarrollo.

Para Montero (2007), actualización es la participación activa del docente en eventos académicos, vale decir:

- a) Asistencia a eventos con valor curricular;
- b) Realización de cursos, talleres y jornadas sobre metodología de la investigación;
- c) Realización de diplomados en el área de formación de investigadores y
- d) Especializaciones en el área de metodología de la investigación.

Todo lo planteado por los autores es de singular importancia, considerando que el trabajo de investigador requiere de un cúmulo de habilidades para plantear y desarrollar

investigaciones, las cuales están asociadas al modelo paradigmático de investigación que se utilice y es la actualización la primera vía que debe agotar el docente para poder cumplir a cabalidad su rol de investigador. A efectos de esta investigación, los aportes de Montero (2007), servirán de base teórica en lo concerniente a la actualización, por considerar su planteamiento mucho más integrador de aspectos esenciales en la labor de investigador del docente universitario.

EXPERIENCIA EN EL ÁREA

Uno de los aspectos de especial importancia en el abordaje de las competencias es la experiencia. Ella marca, en muchos casos, la diferencia entre un óptimo o regular desempeño en las funciones académicas, investigativas o laborales en general. En su acepción más amplia, establecida en el Diccionario Larousse (1999), pero apropiada a los efectos de esta investigación, se entiende por experiencia “*el conocimiento que se adquiere con la práctica*”. (p. 433)

Para Levy-Leboyer (2003), muchas competencias se han desarrollado mediante experiencias provechosas. “*Toda experiencia enseña varias competencias y toda competencia puede ser desarrollada mediante experiencias diversas*” (p.135). Representan para cada trabajador, cualquiera sea su función, una fuente de desarrollo profesional.

En este sentido, para la gerencia de recursos humanos, los cambios de función o rotación y asumir funciones exigentes, constituyen experiencias de primer orden para adquirir competencias nuevas. Los autores coinciden entonces en plantear, que las competencias se desarrollan en las personas mediante la combinación del estudio (conocimientos) y la experiencia.

Según Hacker (1986), y Frese (1994) citado por Levy-Leboyer (2003), la experiencia mejora progresivamente la calidad de las actividades profesionales y se convierte en procesos de verdadero aprendizaje. A través de ella pueden

automatizarse los comportamientos y operaciones cognitivas; además favorecen el funcionamiento verbal e intelectual.

Según Levy-Leboyer, *“cuanto más capaz es un individuo de poner en práctica estos procesos intelectuales para sacar partido de la experiencia, mejor será la competencia que construirá, porque se hace capaz de estimar el tiempo necesario para cada actividad y de anticipar las consecuencias de sus actos, los problemas que puedan surgir y las implicaciones de sus comportamientos”*. (p.142).

Sin embargo, es importante destacar que la experiencia resulta útil en la formación de competencias técnicas, siempre y cuando se asuma ante ella una actitud activa frente a entornos y situaciones con los que se enfrentan. La experiencia es en efecto una condición sine qua non de la adquisición de las competencias, siempre que se aprovechen las posibilidades que ofrece. Partiendo de lo planteado por los autores, puede afirmarse entonces que la experiencia es un componente de vital importancia dentro de las competencias técnicas, pues constituye un sistema de ayuda y orientación al investigador en función de lograr una investigación con calidad.

Haber desempeñado roles o ejecutado actividades estrechamente relacionadas con el área, sin duda alguna, proporcionan un manejo mucho más eficiente y sencillo de los pasos a desarrollar en una investigación científica y desarrollan una serie de habilidades que le hacen percibir el proceso de forma mucho menos compleja, que en el caso de aquellos docentes que no han tenido suficiente o ninguna experiencia en el área de investigación. Se trata de aprender haciendo, involucrándose en el proceso, aunque la investigación la estén ejecutando terceros, como es el caso de las labores de asesoría o tutoría, por ejemplo.

En relación a la experiencia del docente en la actividad investigativa, Pirela (2004) enumera: trabajos de investigación realizados, cargos desempeñados en el área, ejecución actual de proyectos de investigación, publicación de artículos científicos, pertenencia a algún centro de investigación, asesoría o tutoría

de proyectos de investigación. En congruencia con lo anterior, están los planteamientos de Montero (2007), en torno a que la experiencia en el área puede estructurarse en los siguientes aspectos:

PROMOCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El docente funge de vínculo o enlace para la investigación, fortaleciendo la imagen universitaria en el ámbito externo y mostrando las capacidades y el potencial en investigación con que cuenta la universidad. Este aspecto se aprecia en la práctica a través de las siguientes acciones del docente: involucra a los estudiantes en sus proyectos de investigación, por un lado; y vincula los resultados de sus investigaciones con su práctica docente. Según Alanís (2004), el docente requiere realizar un mínimo de actividades de investigación para documentar su práctica docente. Un buen profesor debe dominar el contenido y teorías manejadas en sus investigaciones y trabajarlas con sus estudiantes.

FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Este aspecto hace referencia a un docente activo en su función como investigador. Se relaciona, específicamente, con el desarrollo de proyectos bajo una línea de investigación, a través de:

- a) Proyectos realizados como investigador responsable o co-investigador;
- b) Proyectos actualmente en proceso; y
- c) Pertenencia a centros de investigación.

Para Fidias (2001), formular un proyecto de investigación es *“definir un plan concreto de una indagación a realizar, donde se encuentran especificadas todas sus características básicas”* (p.17). Estos proyectos son documentos amplios, que cumplen a cabalidad con todas las exigencias metodológicas

propias de una investigación científica y donde se expresa lo que se va a investigar y cómo se investigará.

En este sentido, la pertenencia a centros de investigación le permite seleccionar con menos dificultad el tema a investigar, en tanto que, por lo general, cuentan con líneas de investigación definidas. Siguiendo a Barrera (2005), *“al formular el proyecto de investigación se expone de manera razonada los elementos básico de la investigación constituye una estructura organizativa del pensamiento y del quehacer capaz de orientar el trabajo indagativo con énfasis metodológico”* (p.92).

DIVULGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Implica socializar y difundir los resultados de sus proyectos de investigación, mediante publicación impresa, ante la comunidad científica a través de:

- a) Asesoría de tesis de grado;
- b) Tutoría de tesis de grado;
- c) Artículos publicados en revistas científicas;
- d) Libros publicados;
- e) Trabajos presentados en congresos y publicados en memorias; y
- f) Participación como ponente en eventos científicos

En cuanto a la tutoría y asesoría de tesis de grado se refiere, Ruiz (2004) plantea que en esta función, el docente-investigador tiene la responsabilidad de *“orientar a los alumnos de un curso, asignatura...o tesista”* (p. 47). Estas actividades que realiza el docente constituyen una modalidad instruccional en la cual el estudiante trabaja de forma independiente, bajo la orientación, dirección y supervisión de un experto. El autor plantea además que *“Un tutor de tesis es un docente investigador que en su carácter de experto, tiene la responsabilidad de dirigir, de manera competente, la actividad académica del estudiante asociada con todo el proceso de elaboración de su trabajo o tesis de grado”* (p.56).

Generalmente se hace referencia a los asesores cuando dirigen la parte metodológica del estudio; es decir, que el estudiante haga uso de los métodos y técnicas apropiados según el tipo de investigación que realiza, así como al proceso metodológico propiamente dicho. Los tutores se centran en la orientación en cuanto al contenido o manejo teórico de las variables objeto de estudio. Estas labores son de singular significación en la adquisición de habilidades, pues les brinda la posibilidad de interactuar con distintos tipos de investigación, teorías y técnicas, haciéndolos cada vez más diestros en el manejo del proceso de investigación propiamente dicho. Lo referente a la publicación de artículos científicos, libros o presentación de ponencias es un aspecto muy relevante en la acción investigativa.

Para Barrera (2005): *“El esfuerzo que significa efectuar una investigación es de tal magnitud que resulta incomprensible que lo que surja de ella se ignore. En consecuencia, es tarea del investigador y de las instituciones que auspician la investigación, crear las condiciones para que la información en torno a la misma fluya, ya sea por vía de abstracts, artículos o mediante la publicación íntegra de la misma o de cualquiera de sus anexos, incluyendo los instrumentos diseñados”*. (p. 97).

COORDINACIÓN

Se refiere a sistematizar las acciones en materia de investigación científica para que los proyectos (individuales o grupales) ofrezcan respuestas a las problemáticas planteadas. Hace énfasis especialmente en la experiencia como investigador responsable o coinvestigador de proyectos aprobados por organismos nacionales o internacionales, públicos o privados.

Puede inferirse entonces, que para que un docente tenga éxito en la función de investigador, debe tener un alto nivel de competencias técnicas, es decir, manejar los conceptos, técnicas y procedimientos que le permitan aplicarlas en el proceso de investigación.

HABILIDADES

Según Chiavenato (2007), se entiende por habilidades el conjunto de *“destrezas y conocimientos directamente relacionados con el desempeño del cargo”* (p.416). Generalmente, son desarrolladas y perfeccionadas por los individuos mediante la experiencia. En el caso específico de las habilidades necesarias para la actividad investigativa, tienen particular importancia pues poseer o no las habilidades requeridas, puede contribuir a estimular o por el contrario, inhibir la acción docente en el área de investigación.

Para Ivancevich (2006), una habilidad es el talento aprendido que una persona adquiere para realizar una labor. Ellas cambian conforme la persona se capacita y adquiere experiencia. La presencia o ausencia de diversas habilidades, guarda relación obvia con el desempeño en el trabajo. Es necesario, según lo anterior, que el docente universitario en su función de investigador-docente, cuente con estas habilidades para así facilitar el proceso de abordaje científico de problemas. Tales habilidades deben ser identificadas en cada uno de los docentes, a fin de poder definir cuáles se manejan y en qué cuantía y cuáles no, para fortalecerlas o desarrollarlas.

Los aportes de Ruiz (2006), son muy pertinentes frente a los anteriores planteamiento pues éste concibe que estas habilidades están relacionadas con: *“Conocimientos prácticos que se tienen en relación con el proceso mismo de investigación, sobre cómo actuar en cada etapa de la elaboración del trabajo o tesis, lo cual incluye desde el planteamiento del problema de investigación hasta la organización de la presentación y defensa del informe final, pasando por todas las demás etapas intermedias (construcción del marco teórico, descripción del método, presentación e interpretación de resultados)”* (p. 74).

A juicio del autor, la noción de competencia para investigar viene dada por el nivel de dominio o habilidad que el individuo tiene sobre las tareas que realiza típicamente el investigador. Ellas son:

1. Planificar proyectos de investigación utilizando diferentes enfoques y métodos;
2. buscar, procesar y organizar información relevante;
3. Evaluar críticamente el estado de la literatura del área que se aborda;
4. Diseñar o seleccionar instrumentos y técnicas de recolección de datos;
5. Analizar datos cuantitativos y cualitativos mediante el uso del software apropiado;
6. Escribir el reporte final de la investigación;
7. Resolver problemas asociados con el proceso de investigación; y
8. Tomar decisiones orientadas hacia el logro de la meta.

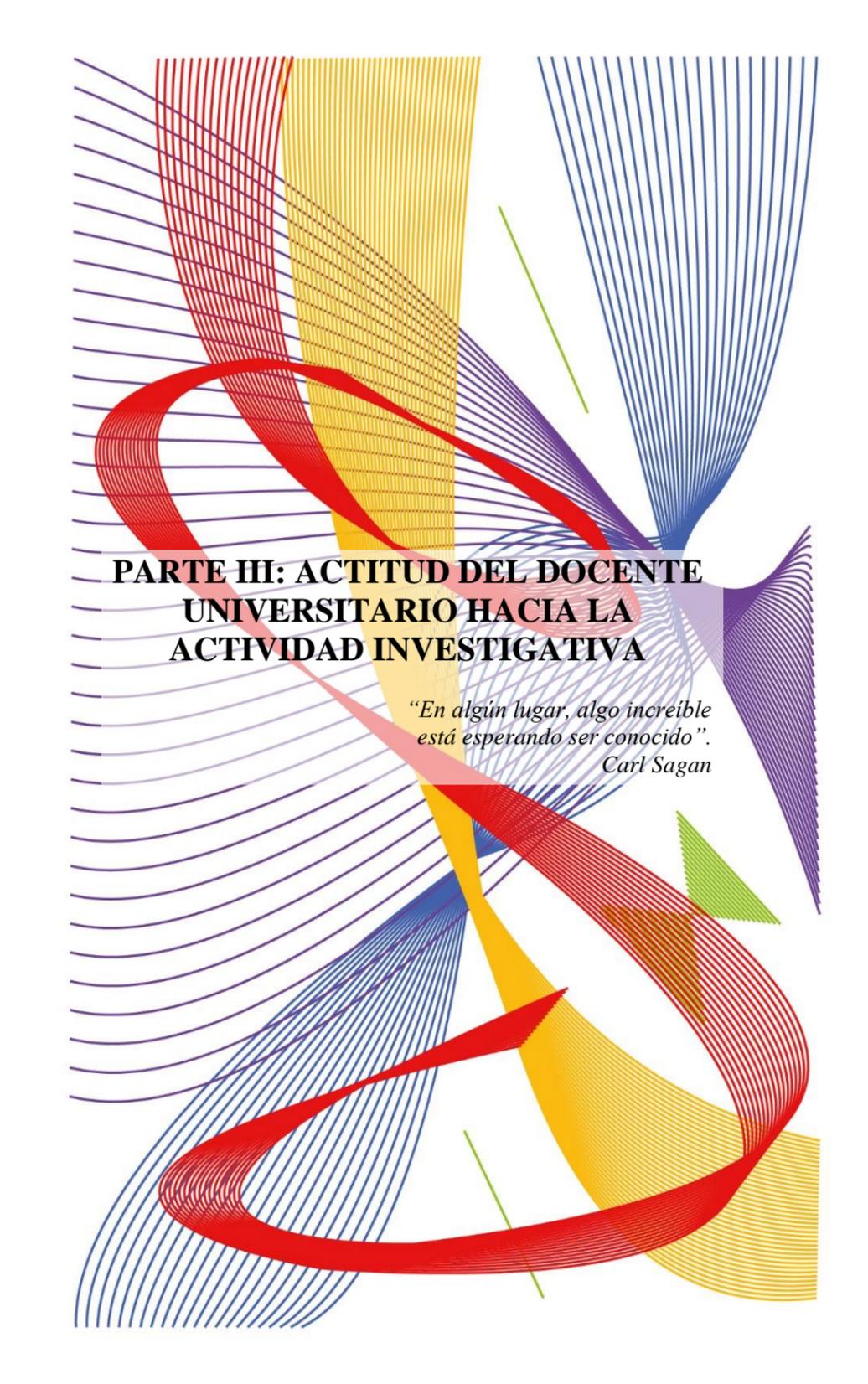
Siguiendo a Pirela (2004), entre las habilidades requeridas para desarrollar la actividad investigativa tenemos:

1. Habilidad para identificar problemas de investigación
2. Habilidad para plantear problemas de investigación
3. Habilidad para formular problemas de investigación.
4. Habilidad para diseñar objetivos de investigación.
5. Habilidad para el manejo de fuentes de información.
6. Habilidad para elaborar el marco teórico.
7. Habilidad para formular hipótesis de investigación;
8. Habilidad para definir conceptualmente las variables de investigación
9. Habilidad para definir operacionalmente las variables de investigación
10. Habilidad para operacionalizar las variables de investigación
11. Habilidad para definir el tipo de investigación.
12. Habilidad para definir el diseño de la investigación.
13. Habilidad para determinar la población de la investigación.
14. Habilidad para definir el muestreo a utilizar en la investigación.
15. Habilidad para determinar el tamaño de la muestra.
16. Habilidad para diseñar los instrumentos de medición.
17. Habilidad para codificar los datos de la investigación

18. Habilidad para tabular los datos de la investigación
19. Habilidad para seleccionar el tipo de análisis a aplicar a los datos de la investigación.
20. Habilidad para aplicar el análisis de los datos de la investigación.
21. Habilidad para presentar los resultados de la investigación.
22. Habilidad para interpretar los resultados de la investigación.
23. Habilidad para elaborar el informe de la investigación.

En criterio de las autoras, todo lo planteado por Ruiz (2006) y Pirela (2004), se corresponde con los indicadores de la dimensión “*habilidades*”, los cuales pueden agruparse en cuatro grandes subdimensiones, a fin de hacer mucho menos complejo, tanto el cuadro de operacionalización como el desarrollo teórico respectivo. Así tenemos:

- Plantear el problema de investigación;
- Marco teórico-conceptual;
- Definición del marco metodológico; y
- Análisis de resultados de la investigación.

The background is a complex, abstract composition of many thin, parallel lines in various colors: red, yellow, blue, purple, and green. These lines are arranged in a way that creates a sense of depth and movement, with some lines curving and overlapping to form larger, ribbon-like shapes. The overall effect is dynamic and visually rich.

**PARTE III: ACTITUD DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO HACIA LA
ACTIVIDAD INVESTIGATIVA**

*“En algún lugar, algo increíble
está esperando ser conocido”.*
Carl Sagan

La actitud, como constructo teórico, ha sido abordada ampliamente por varios autores y en distintos momentos. Sus orígenes se encuentran en los aportes realizados por la Psicología Social. En este sentido, se esbozarán de manera sucinta, las principales conceptualizaciones en el marco de diferentes enfoques, para posteriormente definir el que servirá de sustento teórico central en esta investigación.

La actitud. Una aproximación conceptual

En 1918, aproximadamente, W.I. Thommas y F. Znaniecki (c.p. Hewstonw y otros, 1994) introducen el concepto de actitud en Psicología Social, y la definieron como *“procesos mentales que determinan las respuestas de los individuos, actuales o potenciales, hacia su medio social”*. (p. 150). Más tarde, en 1928, Thurstone la concibe como *“la intensidad de afecto a favor o en contra de un objeto psicológico, ya que la misma se basa en el grado de acción y fuerza en la cual manifiesta agrado, a favor o en contra de algo”* (p.151).

Allport G. (1935, c.p. Triandys, 1974) define a la actitud como un *“estado mental y neural de disposición para responder, organizado por la experiencia, directiva o dinámica, sobre la conducta, respecto a todos los objetivos y situaciones con los que se relaciona”* (p. 67). De este concepto se infiere que la actitud ha sido orientada a las mediciones fisiológicas (neural), lo que significa que se pretendía medir directamente la presencia de reacciones emocionales ante la presentación de un objeto como la frecuencia del ritmo cardíaco, por ejemplo. Sin embargo, estudiosos en el tema afirman que con es-te procedimiento son escasas las posibilidades para de-terminar la dirección de una actitud.

Una de las definiciones más usuales es la de Rosenberg y Hovland (1960, C.P. Hewstone y otros, 1994), quienes definen a las actitudes como *“predisposiciones a responder a alguna clase de estímulos con ciertas clases de respuesta”* (p.150). Estas respuestas son de tipo afectivas (concernientes a sentimientos evaluativos de agrado o desagrado), cognitivas (concernientes a creencias, opiniones e ideas acerca del objeto

de actitud) y cognitivas/conductuales (concernientes a intenciones conductuales o tendencias de acción). En este concepto se contempla la actitud como un constructo hipotético que media entre lo observable, estímulos y subsiguiente conducta.

En este concepto puede enmarcarse la actitud hacia la actividad investigativa. La investigación como conducta en el docente universitario está estrechamente ligada a los conocimientos y opiniones; así como a sentimientos de agrado o desagrado ante todos los aspectos en ella implícitos. En este sentido, resulta interesante conocer, en primer término, qué conocimientos y opiniones tienen hacia la actividad investigativa (elemento cognoscitivo); lo que sienten sobre la misma (elemento afectivo) y las conductas, tanto a favor como en contra que despliegan en torno a esta parte de su labor universitaria (elemento conductual).

Myers (2005), define a la actitud como *“una reacción evaluativo, favorable o desfavorable, hacia algo o alguien, que se manifiesta en las propias creencias, sentimientos o en la intención del comportamiento”* (p.223). Este concepto, de data más reciente, es congruente con los planteamientos originales de Rosenberg, Hovland y Allport.

La actitud para Fishbein y Ajzen (2002), es *“un juicio bipolar de un objeto...esencialmente subjetivo, que se desplaza entre dos polos, uno positivo o favorable y otro negativo o desfavorable”*. (p.20). En función de esto y siguiendo a los autores, se puede afirmar que el docente universitario se desplaza entre dos polos en su actitud hacia la actividad investigativa, en este caso particular, depende de sus creencias para organizar cognitivamente la carga afectiva a favor o en contra y actuar, en consecuencia, de acuerdo a sus creencias.

Congruentes con los anteriores planteamientos teóricos Worchel, Cooper, Goethalsy Olson (2002) definen la actitud como *“un juicio evaluativo (bueno o malo) de un objetivo (...) representa la propensión favorable o negativa del individuo hacia el objetivo”*. (p. 126). Ahora bien, Sánchez

(2001) desarrolló un concepto de actitud mucho más cercano al objeto actitudinal de nuestro interés: la investigación.

La autora definió como Actitud Científica a la disposición o tendencia sistemática a comportarse como investigador que tiene el docente universitario, siempre que ocurran determinadas situaciones (lo externo), en correspondencia con la constitución de un conjunto de rasgos que engloban unos valores, información, creencias y habilidades, en el individuo (lo interno).

Todos los autores coinciden en plantear que es, sin duda, un estado interno y que se pueden realizar manifestaciones a través de respuestas observables que se han agrupado en tres categorías: cognitiva, afectiva y conductual. Los conceptos expuestos, permiten concluir que la actitud no es más que estados o posturas de la persona que pueden ser aprendidas y que surgen en base a la experiencia con el medio ambiente, situación específica u objeto. Las respuestas a emitir pueden estar condicionadas por las creencias, sentimientos y el conocimiento previo de la persona de ese objeto actitudinal.

Dicho de otra manera, es una predisposición que existe en el sujeto adquirida por el aprendizaje que impulsa al individuo a comportarse a favor o en contra de un objeto social definido, (en este caso, la actividad investigativa) de una forma determinada; y en dicha situación se establece un estado mental integrado por el componente cognitivo, afectivo y comportamental.

Se asume la actitud como una disposición de aceptación o rechazo hacia la actividad investigativa, considerando los tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (lo interno en el docente universitario. Es pertinente, sin embargo, desarrollar aspectos esenciales dentro del concepto de actitud como lo son:

- cómo se forman,
- cuáles son sus características;
- cuáles son sus componentes; y

- cuáles son las principales teorías que las explican;

Todo lo anterior a fin de abordarle con una visión mucho más integral y compleja.

FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES

Según Worchel y otros (2002), nos formamos actitudes de manera rápida y sin esfuerzo y somos capaces de evaluar objetos a partir de relativamente poca información y sin deliberación. La formación de la actitud del docente universitario hacia la actividad investigativa, responde igualmente a ciertos parámetros teóricos, explicitados por algunos autores. Aunque las actitudes cambian, hay una resistencia psicológica a hacerlo. Es más fácil convencer a alguien de cambiar su actitud sobre algo si no posee ésta previamente que si ya tiene una evaluación clara.

Morris y Cols (1987), afirman que las actitudes nacen de diversas fuentes. En tal sentido, los sentimientos, conductas e ideas sobre la realidad, generan una influencia sobre el objeto, de tal manera que pueden crear predisposición, a favor o en contra de las características que rodearon tal situación. Opinan que entre las bases que dan origen a las actitudes están los sentimientos de amor y odio; la inclinación conductual y los conocimientos sobre los eventos que rodean al individuo. Esta posición teórica, confirma que el docente universitario desarrolla una visión global sobre cada evento o situación y por tanto, su actitud no es más que el resultado de la interacción entre los elementos internos del individuo, conocimientos, sentimientos, conductas y los eventos externos.

Lo anterior lo complementa Coon (1994), al señalar que las actitudes se adquieren de varias maneras básicas; entre ellas, el contacto directo con el objeto actitudinal, es decir, la experiencia personal. También se aprenden por medio de la interacción con otras personas, específicamente, en el proceso de socialización.

Fishbein (1977, c.p. Worchel y otros, 2002) afirma que *“desarrollamos creencias acerca de los objetos a partir de la experiencia directa con ellos y de la información indirecta que proviene de padres, compañeros, instituciones sociales y medios de comunicación”* (p. 152). Así, los docentes universitarios pueden haberse formado una actitud hacia la actividad investigativa, producto de su experiencia personal (elaboración de tesis, trabajos de ascenso, asesoría de trabajos de investigación, entre otros).

Se cree que las actitudes se forman a través de procesos afectivos, conductuales y cognoscitivos. Si se parte de concebir que se formen con base a experiencias afectivas o emocionales, se toma como base la teoría del condicionamiento clásico y la hipótesis de la simple exposición. Si se centra en las repuestas conductuales, se parte del principio del condicionamiento operante y la teoría de la autopercepción.

Si la actitud se deriva de un proceso de aprendizaje cognoscitivo, puede centrarse en muchas teorías, entre ellas la del comportamiento planeado de Fishbein y Ajzen y la teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger. Puede concluirse entonces, que las actitudes se forman por diversos factores, dependiendo de la teoría desde la cual se esté analizando y que serán esbozadas más adelante. Este análisis tiene como eje central al respecto, la teoría de Festinger.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTITUDES

Se pueden resumir las características coincidentes de las actitudes, a continuación:

1. Contienen propiedades motivacionales y componentes afectivos, que por ejercer una influencia directa y dinámica en el comportamiento, le confieren una cualidad direccional; por ello, varían en intensidad, es decir, predominan o pasan inadvertidas asumiendo una orientación definida en el mundo de los valores.

2. Se van modificando a lo largo de la vida de la persona y son relativamente persistentes.
3. Pueden ser conscientes o inconscientes. Así, una persona puede formarse de una manera inconsciente una actitud de una persona, situación u objeto, porque se encuentra en constante relación con ellos, pudiéndose dar de esta manera cualquier circunstancia en la que tenga que asumir conciencia de su actitud. Tomando en cuenta que la persona está consciente, el proceso para cambiar la actitud puede facilitarse.
4. Se refieren a las evaluaciones que hacen los individuos de los objetivos. Son juicios en el contexto de una dimensión evaluativa (bueno o malo) que reflejan impresiones agradables o desagradables hacia el objeto.
5. Por tanto, las actitudes se miden al pedir a las personas su valoración del objetivo en varias dimensiones evaluativas como bueno o malo, favorable o desfavorable, sensato o insensato, agrado o desagrado (escala de Osgood). Otra manera de medirlas es pedir a la gente que califique su acuerdo o discrepancia con diversos enunciados que expresan evaluaciones de los objetivos (escalamiento de Likert).
6. Se desarrollan a partir de la información cognoscitiva, afectiva o conductual. Esto significa que las evaluaciones de los objetos se basan en el conocimiento y las ideas sobre ellos (información cognoscitiva), reacciones emocionales y sentimientos (información afectiva) y conductas y respuestas anteriores (información conductual).
7. Consistentes en el comportamiento conductual, representan respuestas de aproximación o evitación, de un objeto actitudinal; a través de la expresión de sentimientos sobre el mismo, relacionado a la experiencia personal.

COMPONENTES DE LA ACTITUD

La descripción de la actitud del docente universitario hacia la actividad investigativa, requiere explicitar qué involucra cada uno de los componentes de la actitud. Existen definiciones que hacen alusión únicamente a dos componentes de la actitud y plantean que el componente afectivo-emocional, siempre presente en esta definición, requiere del componente cognitivo -expresado en creencias y conocimientos- para reforzar la evaluación que se hará del objeto actitudinal.

Pero también existen definiciones donde la actitud, de forma mucho más completa, está compuesta por tres componentes primordiales: componente cognitivo, componente afectivo y componente conductual. Gran parte de los autores que hemos presentado, coinciden en que los componentes de la actitud son tres:

Componente cognitivo

Ivancevich, et.al., (2006) entiende por cognición los *“conocimientos básicos de los individuos sobre sí mismos y su entorno y supone un proceso consciente de adquisición de conocimientos”* p. 83). El componente cognitivo es la introducción al fundamento principal de la actitud. Es el conocimiento que la persona tiene del objeto. También se refiere al conjunto de información, conocimientos y creencias que un individuo posee respecto a un objeto actitudinal; así como la capacidad intelectual de la persona, adquirida gracias a su interacción con el ambiente.

Lo anterior es congruente con los planteamientos de Ivancevich (2006), cuando afirma que este componente consiste en las percepciones, opiniones y creencias de las personas. Es decir, que las personas poseen una estructura cognitiva en la cual se tienen organizadas las informaciones, que a su vez, están conformadas por ideas y conceptos. Son creencias evaluadoras que se manifiestan en forma de impresiones favorables o desfavorables hacia un objeto o persona.

Según lo expuesto, para el desarrollo cognitivo, priva sobre la percepción de los objetos físicos a través de los sentidos, las experiencias que el sujeto obtiene de las acciones que él mismo ejerce sobre dichos objetos. Las actitudes fundamentadas en el conocimiento objetivo o razonado de las cosas, son muy susceptibles de modificación mediante nuevos datos y razonamientos y no tienden a generar problemas para su modificación. El componente cognoscitivo es medido por medio de auto-evaluación de creencias, conocimientos u opiniones en torno al objeto actitudinal, en este caso particular, la actividad investigativa.

Componente afectivo

Según Ivancevich et.al (2006), *“el afecto es el componente emocional de una actitud (...) y se asocia con el hecho de ‘sentirse’ en cierta forma con un grupo o situación”* (p. 84). Partiendo de lo anterior, el componente afecto es el fundamental de la actitud. Se asocia al sentimiento de agrado o desagrado al objeto. Proporciona los sentimientos positivos o negativos respecto a dicho objeto. Son los sentimientos que despierta y se pueden evidenciar de forma física y/o emocional (tenso, ansioso, feliz, preocupado...).

Según Arnold (1978), citado por Ledoux (1999), *“para que un estímulo provoque una respuesta emocional, el cerebro primero debe evaluar el significado del estímulo”* (p. 57), lo que significa que la evaluación es la base de los planteamientos cognitivos de la emoción. Las emociones llevan consigo tendencias a la acción y respuestas físicas, de allí que sea necesario evaluar sus características para determinar la importancia que ésta tiene para el individuo. El proceso de evaluación en sí mismo ocurre de forma inconsciente, sus efectos se graban en la conciencia como sentimiento emocional, y una vez que el resultado de la evaluación se graba en la conciencia como sentimiento.

Lo resaltante de este componente, es que las emociones son algo que sucede sin previa planeación y cuando las personas

buscan situaciones que le provoquen estados emocionales determinados, lo que están haciendo es buscar estímulos que activen las emociones. Los mecanismos emocionales son menos fuertes que los cognitivos y viceversa.

Eso significa entonces, que al aparecer las emociones, sin duda, fácilmente puede motivarse la aparición de la conducta y no sólo influyen en las reacciones inmediatas, sino en las futuras. La medición de este componente es a través de respuestas fisiológicas o verbales de gusto o disgusto hacia el objeto actitudinal, en este caso, la actividad investigativa.

Componente conductual

Hace referencia a intenciones conductuales o de acción en relación a una actitud que pueden verse, medirse, cuantificarse y registrarse. Es el aspecto dinamizador de la actitud, es decir, es el comportamiento activo o la acción del individuo de comportarse de una forma favorable o no ante el objeto actitudinal. Es la tendencia de la persona a actuar de cierto modo hacia alguien o algo.

Para Sánchez (2001) *“las conductas de los individuos están bajo el control de emociones que les son intensas y que son provocadas por el medio ambiente”* (p.76). Lo conductual, según el mismo autor, *“es el conjunto de dominios (habilidades), elemento que hace sentir impulso al seleccionar y ejecutar conductas; este elemento responde al manejo de operaciones mentales, técnicas y humanas necesarias para cualquier ejecución de roles y subroles científicos”* (p. 74).

El componente conductual se mide por observación directa de cómo la persona se comporta situaciones específicas de estimulación y en la manifestación de actuar o no actuar ante determinado objeto actitudinal, en este caso la actividad investigativa.

Dentro de este componente, algunos autores hacen referencia a ciertas habilidades o competencias que son vitales para impulsar la acción, en este caso, las competencias en la

actividad investigativa, las cuales debe poseer el docente para ejecutar su rol de manera adecuada y las cuales se describirán para determinar si en efecto están relacionadas con su actitud. Visto lo anterior, puede concluirse que los componentes de la actitud pueden ser susceptibles de mediciones empíricas, basándose en reacciones fisiológicas y en respuestas verbales.



**PARTE IV: RELACIÓN ENTRE LOS
COMPONENTES COGNITIVO,
AFECTIVO Y CONDUCTUAL**

«Si no conozco una cosa, la investigaré».
Louis Pasteur

Según Salazar (1992), los componentes cognitivo, afectivo y conductual que integran las actitudes ejercen mutua influencia hacia un estado de armonía, y cualquier cambio que se registre en uno de estos tres componentes modificará a los otros dos, puesto que todo el sistema se altera cuando alguno de sus componentes lo hace. Así, una nueva experiencia o una nueva conducta emitida en cumplimiento de determinadas normas sociales u otro aspecto, pueden crear un estado de incongruencia entre los tres componentes actitudinales, dando lugar a un cambio de actitud.

TEORÍAS SOBRE LA FORMACIÓN Y CAMBIO DE ACTITUDES

Existen diversas teorías que intentan explicar la formación y cambio de actitudes. Se expondrán brevemente los planteamientos de las más relevantes para centrarnos en las que resultan de interés para esta investigación.

1. Fishbein y Ajzen, en 1975, plantearon la Teoría de la Acción Razonada, la cual postula, tal como lo plantean Worchel y otros (2002) que *“las acciones de las personas en una situación en particular se determinan en forma conjunta por la manera en que evalúa las conductas posibles en la situación (actitudes) y la presión social que siente respecto de tales conductas (normas subjetivas)”* (p. 147)
2. La teoría del Modelo de congruencia fue propuesta por Osgood y Tannenbaun (1955 c.p. Papalia, 1987). Se centra en plantear que el individuo coloca sus actitudes hacia otros individuos y cosas a lo largo de una escala que va de muy positiva a muy negativa. El modelo incorpora una escala a través del cual pueden medirse los cambios actitudinales. Cada individuo tiene actitudes potenciales hacia afinidad de objetos.

Es posible poseer diferentes actitudes para diversos conceptos sin sentir ninguna incongruencia hacia el cambio actitudinal, en la medida en que no se haya establecido ninguna

asociación entre esos objetos, porque lo que se pretende es mantener el equilibrio, del cual dependerá la cantidad de polarizaciones.

3. Para Freedman (1981, c.p. Papalia 1987), en su Teoría del Aprendizaje, las personas aprenden actitudes del mismo modo que aprenden todo lo demás. Cuando se aprenden los sentimientos, pensamientos y acciones que están en relación con ellas. En la medida en que se reciba el esfuerzo por ellas, el aprendizaje perdurará. Para esta teoría, las personas son seres pasivos y su aprendizaje depende del número de la fuerza de los elementos positivos y negativos previamente aprendidos.
4. La Teoría de la consistencia cognitiva: Papalia (1987), explica la incoherencia entre dos estados de conciencia que hace que las personas se sientan incómodas. En consecuencia, cambian o bien sus pensamientos o bien sus acciones con tal de ser coherentes. Este modelo estima que una actitud para que sea coherente con otra actitud, debe cambiar.
5. Pearlman y Colby (1985, c.p. Morales, 1999), presentaron su teoría sobre la autopercepción en la cual enfocan el aprendizaje por el fenómeno de la disonancia cognitiva. Propone que los individuos aprenden a describir los estímulos de su entorno y aquellos localizados en su medio ambiente interno o privado. Las actitudes pueden ser vistas como auto descripciones efectivas que el sujeto realizara, a bien de sus creencias o respuestas cognoscitivas.
6. Hovland (1960), en su Teoría del Refuerzo, plantea que las actitudes son grupos de conductas que pueden ser establecidas o modificadas mediante procesos de reforzamiento. Esto se logra esperando que se produzca algún cambio ligero en el sentido deseado y reforzar después la actitud modificada.
7. Heider (1958 c.p. Salazar y otros, 1992), propuso un modelo donde se presentan dos personas y una situación

objeto de la actitud. La Teoría del Balance General, como le denominó, señala que cuando dos sujetos mantienen una situación estrecha positiva, sentirán un balance al compartir actitudes relevantes; por el contrario, si estas actitudes relevantes difieren, sentirán un desbalance. Las relaciones balanceadas psicológicamente, están postuladas para ser más confortables, estables y resistentes al cambio. Las desbalanceadas se postulan para despertar inconformidad o tensión y son inestables y abiertas al cambio.

Parte del supuesto que a los sujetos les gusta la consistencia entre lo que creen y la forma cómo actúan, considerando que un estado de balance es cuando la relación percibida es armoniosa e internamente consistente, es decir, las creencias son congruentes con las conductas.

8. La teoría de la disonancia cognitiva desarrollada por Festinger en 1957, parte del supuesto de que un motivo básico en la formación de las actitudes es la búsqueda y mantenimiento de la consistencia entre varios elementos de la estructura cognoscitiva, es decir, la inconsistencia entre los elementos cognoscitivos, afectivos y conductuales de una actitud producen una disonancia. La disonancia viene a ser un estado poco confortable, en el cual el organismo busca reducir las inconsistencias, aun cuando para lograrlo tenga que distorsionar la realidad.

Siguiendo a Hewstone y otros (1994), esta teoría ha demostrado ser la que más éxito ha tenido en hacer predicciones explícitas acerca de la exposición selectiva a la información relevante para la actitud. En general, predice que las personas están motivadas a exponerse de por sí a la información consonante con la actitud y a evitar la información disonante con la misma, a fin de estabilizar una decisión (o actitud existente), y de tal manera mantener la consonancia o evitar la disonancia cognitiva. Para no crear tensión o disonancia, se evitan las cogniciones disonantes con la actitud y se buscan selectivamente las cogniciones consonantes. Esta es la llamada

hipótesis de exposición selectiva, cuyos efectos han sido claramente demostrados en diversos estudios.

Pearlman y Colby (1985, citado por Morales, 1999) indican que los individuos se encuentran motivados a conservar una congruencia entre los elementos cognoscitivos, tales como creencias y conocimientos. A tal fin, los conocimientos disonantes son incongruentes e incompatibles, se contradicen psicológicamente el uno al otro, es decir, las creencias de conocimientos disonantes, produce disonancias psicológicas, tanto en el plano afectivo como en el conductual.

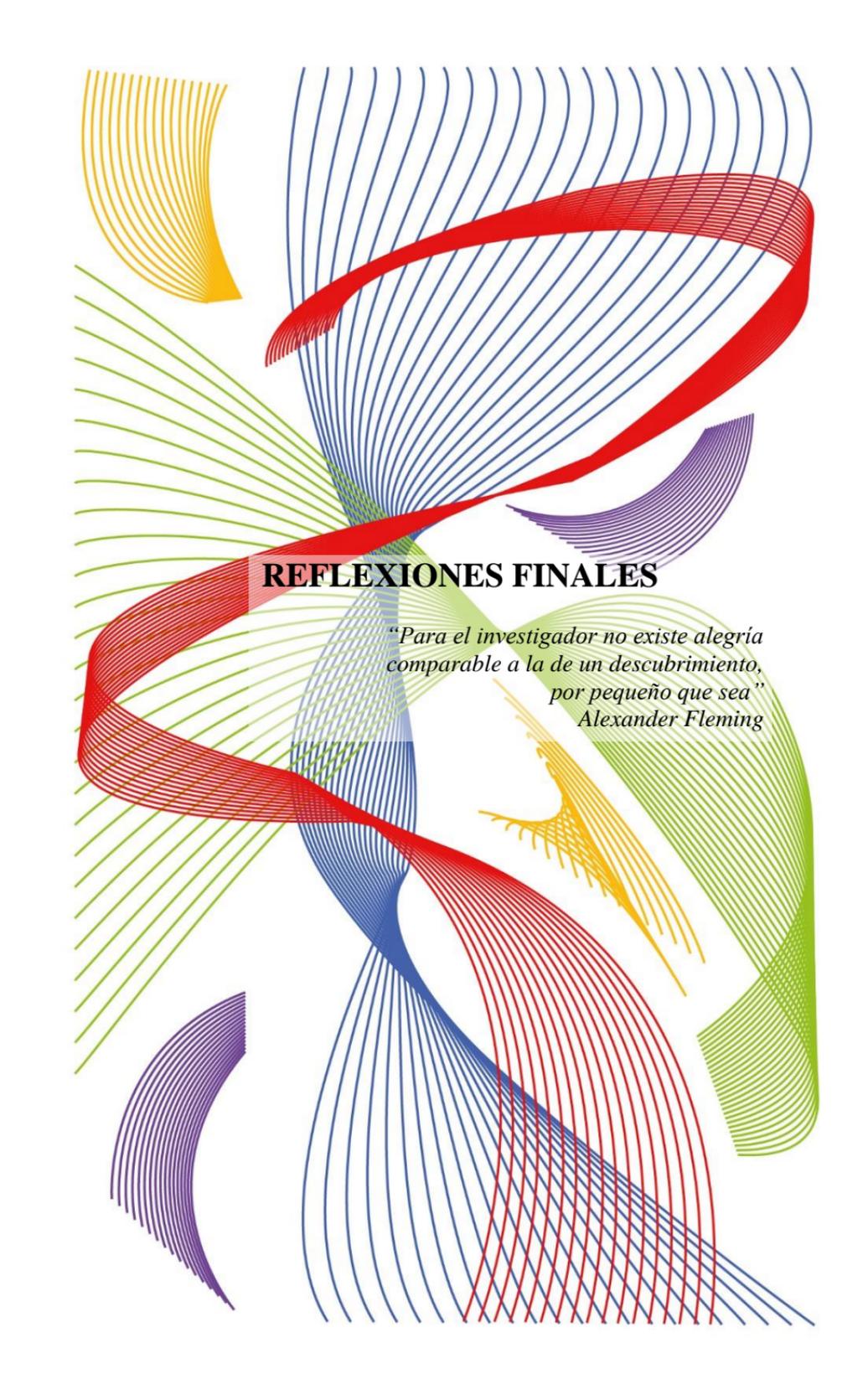
Festinger (1980), sostiene que siempre que tenemos dos ideas, actitudes u opiniones que se contradicen estamos en un estado de disonancia cognitiva o desacuerdo. Es la inconsistencia de las actitudes frente a un objeto o situación con las acciones exteriorizadas, la que produce un estado o sensación incómoda, que a su vez, genera un esfuerzo de parte de los individuos en evitar o reducir esa inconformidad y motiva un cambio de actitud cuando las personas se percatan de esta discrepancia entre actitud y comportamiento observable. Debe cambiar el elemento cognitivo más fácil de modificar, el que supone un esfuerzo mínimo, la vía de menor resistencia.

Como mecanismo para reducir la disonancia y eliminar el sentimiento de incomodidad, existen tres tácticas cognitivas: Cambio actitudinal y/o conductual: de modo que se incremente la coherencia sin presión externa; adquirir nueva información cónsona que apoye la actitud o el comportamiento y Trivialización, que no es más que infravalorar la incoherencia, asumiendo que es insignificante o poco importante. Los individuos tienden a utilizar esta última táctica, cuando el cambio de actitud es relativamente complejo.

Los aportes de la teoría de disonancia cognoscitiva son fundamento de este análisis, pues lo que se pretende es considerar que la actitud de los docentes hacia la actividad investigativa, parte de un estado de confortabilidad y congruencia entre lo que piensan, sienten y actúan con respecto a ese objeto actitudinal; estando claros que el desequilibrio de

los componentes cognitivo, afectivo y conductual producen un estado de inconsistencia en la actitud.

En un segundo plano, la teoría del balance, aporta a la investigación lo necesario para comprender que en la actitud debe existir un balance entre lo que el docente cree y la forma cómo actúa y, a su vez, ese equilibrio o balance, debe ser congruente con el objeto actitudinal, en este caso, la actividad investigativa.



REFLEXIONES FINALES

*“Para el investigador no existe alegría
comparable a la de un descubrimiento,
por pequeño que sea”
Alexander Fleming*

La agenda 2030 de la UNESCO (2018) plantea que “...será posible llevar a cabo una nueva e histórica transformación de la educación superior desde el compromiso y la responsabilidad social... esto demanda la articulación de lineamientos... y que los agentes sociales contribuyan a este compromiso” (pág.)

Algunas ideas prácticas frente a esta tarea:

- ✓ Inducir en el docente la necesidad de actualización permanente y educación continua en el área de investigación; a través de la lectura de textos de metodología, cursos y postgrados en el área que les aportes conocimientos y capacidades científicas para el desarrollo de proyectos propios o para acompañamiento.
- ✓ Estimular como política universitaria, la adscripción de los docentes a grupos o centros de investigación y la ejecución de proyectos; en el marco de las líneas de investigación existentes en la institución. Además, definir incentivos académicos y económicos que coadyuven en tal sentido.
- ✓ Desarrollar programas institucionales de actualización permanente en investigación que permitan generar capacidades científicas en los docentes investigadores.
- ✓ Favorecer como política institucional universitaria, el desarrollo de acciones adecuadas favorables que contribuyan a promover actitudes más positivas hacia la actividad investigativa, mediante la educación formal y no formal.
- ✓ Desarrollar equipos de investigación, donde los investigadores noveles puedan desarrollarse en la interacción con docentes con trayectoria en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alanís, A. (2004) Saber y saber hacer en la investigación educativa. En Revista Cándidus. Enero-Marzo

Alcántara, José. (1998). Cómo educar las actitudes. CEAC. Barcelona, España.

Álvarez de Fernández, T., Rivera, A., Rojas, L. (2006). Algunas recomendaciones para la integración de los actores del proceso educativo y la extensión en la educación superior. Revista de Ciencias Sociales. Vol. 12, No. 1. Abril.

Alles, Martha. (2005). Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias. Granica. Argentina.

Alles, Martha. (2006). Desempeño por competencias. Evaluación de 360. Granica. Argentina.

Arocena, Rodrigo. (2001) La Universidad Latinoamericana del futuro. Colección UDUAL 11. Uruguay.

Barrera M., M. (2005) Sugerencias para redactores, comunicadores e investigadores. 3ra. Edición. Quirón - Sypal. Caracas, Venezuela.

Benavides E., O. (2002). Competencias y competitividad. Diseño para organizaciones latinoamericanas Bogotá, Colombia.

Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. 2da. Edit. Prentice Hall. México.

Blanco, N. (2000). Instrumentos de recolección de datos primarios. Dirección de Cultura de La Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de México (CONOCER) (2018) Encuesta anual sobre competencias en México, 2017. Revisado en línea: 15 de

febrero 2019 https://conocer.gob.mx/wp-content/uploads/2018/06/informe_de_resultados_encuesta_anual_de_competencias_2017.pdf

Coon, D. (1994). *Psicología, Exploración y aplicación*. 8ª. Thomson

Chaparro, F. (2005). *Modelo de formación permanente basado en competencias investigativas para el docente de educación preescolar*. Tesis de grado no publicada. Universidad Rafael Beloso Chacín. Maracaibo, Venezuela

Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos*. 5ª. Mc. Graw Hill.

Chiavenato, I. (2005). *Comportamiento organizacional*. Thomson. México.

De Mon Álvarez y colaboradores. (2001). *Paradigmas del liderazgo*. Mc Graw Hill Interamericana. España.

De la Calle, M. y Ortiz de Urbina, M. (2004) *Fundamentos de Recursos Humanos*. Pearson Prentice Hall. Madrid, España.

Díaz, J. (2002). *Estimación de potencial de competencias en la implementación de ejes transversales en instituciones de educación superior*. Trabajo de grado de postgrado no publicado. Universidad Rafael Beloso Chacín, Maracaibo.

Diccionario Larousse Ilustrado (1999). *Agrupación Quinta Edición Bogotá Colombia*. Eagly, A. FI, Ch. (1998). *Attitude Structure and function*. Mc Graw Hill. 4ª. New York.

Fernández, M. y Sánchez I. (1997). *Valoración de puestos de trabajo*. Díaz de Santos. Madrid, España.

Fidias, A. (2001). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*. Episteme. 2da. Edición. Caracas, Venezuela,

Fishbim, N., A. (1980) Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs. Bostón, USA.

Fishbim, N., A. (1977). Attitudes and Behavioral prediction. Prentice Hall. Boston, USA.

Franzoi S. (2007). Psicología Social. 4ª. Mc Graw Hill. Velásquez, Jorge; Ortiz, María Elena; Rangel, Jorge; Pontón Susana (Traduct). México.

García, A. (2006). Estrategias gerenciales para el desarrollo de las competencias de los docentes de educación superior. Tesis de grado no publicada Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo, Venezuela.

Hay Group. (1999) Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos. España: Deusto.

Hellriegel, Jackson, Slown. (2002). Administración. Un enfoque de competencias. 9na. Ed. Bogotá, Colombia.

Hernández Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta edición. Mc Graw Hill. México.

Hernández Sampieri, R. y Mendoza Ch. (2018) Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta 1a. Edición. Mc Graw Hill, México

Hurtado de Barrera, J. (2012). Metodología de la Investigación Holística. 4ª. Edic. Fundación Sypal Caracas, Venezuela.

Ivancevich, J.; Konopaske, R. y Matteson, M. (2006). Comportamiento organizacional. 7ma. Mc Graw Hill Interamericana, México.

Lévy-Leboyer, C. (2003). Gestión de las competencias. Gestión 2000. Barcelona, Espana.

Ley de Universidades (Gaceta Oficial No. 1429, Extraordinario de 8 de septiembre de 1970).

Maldonado, M. (2006) Competencias: Método y Genealogía. Ecoe Ediciones. Bogotá, Colombia

Maldonado, M. (2002) Las Competencias: Una opción de vida. Ecoe Ediciones. Bogotá, Colombia.

Manzanero, N. (2007). Perfil de competencias y aptitud docente en escuelas de educación de universidades regionales. Tesis de postgrado. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo, Venezuela.

M. Hewstone; W. Stroebe, J. P. Codol; G.M. Stephenson.(1994). Introducción a la Psicología Social. Ariel. Barcelona, España.

Mindiola, H. (2007). Actitud de los docentes hacia la investigación en el contexto de los proyectos pedagógicos de aprendizaje. Tesis de Postgrado no publicada. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Miquilena, L. (1998). Los saberes necesarios a la educación del futuro. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Montero D (2007) Competencias Técnicas en el Docente Investigador. Trabajo Mimeografiado Universidad José Gregorio Hernández

Morales F. (1999). Psicología Social. Mc Graw Hill. 2a. Edic. Caracas, Venezuela.

Morales J. y Velandia N. (1999). Salarios. Estrategias y sistema salarial o de compensaciones. Mc Graw Hill. Colombia.

Morán, Y. (2005). Competencias de los docentes universitarios en sus funciones académicas. Tesis de postgrado. Universidad Rafael Beloso Chacín. Maracaibo, Venezuela

Morris y Cols. (1987). Attitudes. Their origins and distribution. Londres.

Muñoz, J.; Quintero, J.; Munévar, R. (2005). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Magisterio. 3ra. Edic. Colombia.

Myers, D. (2005). Psicología Social. 8va edic. Dávila, José; Trevino, Magda; Pineda, Leticia (Traduct). Mc Graw hill Interamericana. México.

Nava, L. (2006). Análisis comparativo de las actitudes de los docentes y alumnos de escuelas básicas ante el uso de las TIC. Universidad Rafael Beloso Chapín. Maracaibo, Venezuela.

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura UNESCO (2018) Agenda 2030 Disponible en: <https://es.unesco.org/sdgs> Consultado: 24 de mayo de 2020

Padua, J. (1987) Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. Fondo de Cultura Económica. México.

Paldao, C. (2003) Formación y nuevas tecnologías. Miami, Florida. USA.

Papalia D. Olds. (1997). Desarrollo Humano. Mc Graw Hill. México.

Papalia D. Olds. (1987). Psicología Social Mc Graw Hill. México.

Pelekais, C. de; Finol de Franco, M.; Neuman, N.; Parada, J. (2005). El ABC de la investigación.. Astro Data. Maracaibo, Venezuela.

Pirela de F., L. (2004). Perfil de competencias del docente de LUZ en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Trabajo de ascenso. Maracaibo, Venezuela.

Pirela, M. (2006) Perfil de competencias profesionales del docente en universidades del Estado Zulia. Trabajo de grado. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo, Venezuela.

Reuss, H. (1997). Administración superior. España. Editorial Trombos.

Rincón, M.. (2001) Clima Familiar como elemento clave para el desarrollo del autoestima en edad preescolar. Tesis de grado no publicada. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Ruiz Bolívar, C. (2006). Cómo llegar a ser un tutor competente. Santillana. Ediciones UPEL. Caracas, Venezuela

Sabino, C. (2007). El proceso de investigación. Panapo. Caracas, Venezuela. Salazar, José (1992). Psicología Social. Trillas. México.

Sánchez, Reyna (2001). Factores que generan actitud científica en el docente universitario del contexto de post-grado. Modelo Explicativo. Tesis doctoral no publicada. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo, 2001.

Seijas, F. (1993). Investigación por muestreo. 2da. Edición. Faces UCV. Caracas, Venezuela.

Suárez, O. (2003). Perfeccionamiento docente. Diada. Buenos Aires, Argentina. Summer. (1982). Medición de actitudes. Trillas, México.

Tobón, S. (2007). Competencias en la educación superior. Edoe Bogotá, Colombia.

Tobón, S. (2007). Formación basada en competencias. Ecoe. Bogotá, Colombia.

Tobón, S.; Rial, A.; Carretero Diaz, M.; García, J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Magisterio. Bogotá, Colombia.

Triandys. (1974). Actitudes y cambio de actitudes. Toray. Barcelona, España.

Vargas, F. (2004). Características de las escuelas de calidad. Universidad Santiago de Compostela. Revista Cándidos. Año 5 No. 33, Enero-Marzo, p. 22

Worchel, S.; Cooper J, George; Olso, J. (2002). Psicología Social. México.

Esta obra se terminó de editar en abril de 2019.



Socióloga. Especialista en Metodología de la Investigación. Magister en Gerencia de Recursos Humanos. Doctora en ciencias de la educación. Diplomado en formación de investigadores. Docente a nivel de licenciatura, maestría y doctorado e investigadora en La Universidad del Zulia (docente nivel agregado) (Venezuela) y la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Panamá), Investigadora en el Centro de Investigación de Humanidades y Educación – CIHE en la Universidad Privada Rafael Belloso Chacín (docente nivel titular) (Venezuela). Experiencia docente en las cátedras Metodología de la investigación, seminario de investigación, recursos técnicos de la investigación, epistemología de la investigación científica, sociología de la educación, multiculturalismo en la educación, la educación en el contexto global, entre otras. Tutora y asesora de

investigación de diversas tesis doctorales y trabajos de investigación a nivel de maestría, especialización y maestría. Acreditada hasta 2015 como Investigadora PEII (Venezuela). Hasta 2015 Coeditora de la revista científica REDHECS, Venezuela. Desde 2003 a 2015 diversos cargos ocupados en la Universidad del Zulia (Venezuela): Coordinadora de Pasantías de Relaciones industriales, Secretaría docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales; Coordinadora (e) del Programa ciencias económicas y sociales, Núcleo LUZ COL. Miembro permanente del Comité de Investigación del Núcleo LUZ COL, Miembro del Comité Técnico del Programa Ciencias Económicas y Sociales. Delegada principal de la Comisión Científica del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES) de LUZ, por el Núcleo LUZ COL. Coordinadora de Investigación del Núcleo Costa Oriental Del Lago de La Universidad del Zulia, Venezuela. Árbitro de artículos en revistas científicas arbitradas e indizada: REVISTA COEPTUM; REVISTA REDHECS, REVISTA TELOS Y REVISTA ETHOS (Venezuela). Autora de artículos científicos en varias revistas científicas. Participante como conferencista y ponente en diversos eventos científicos nacionales e internacionales. Desde 2015 a la fecha Directora de Investigación y Postgrado de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá UMECIT. Editora de las revistas científicas Oratores, Cathedra, Dialogos y Saluta de la UMECIT. Miembro del Consejo Asesor de la revista de Filosofía Educativa NUESTRAMÉRICA. Evaluadora de proyectos de la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT) de la República de Panamá. Coordinadora del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de UMECIT, Panamá. Autora del libro "Investigación, innovación y emprendimiento: una ruta con enfoque social desde las universidades".

ISBN 978-9962-13-428-2



9 789962 134282