

# Competencias investigativas actitudinales que promueve el docente en su acción didáctica universitaria

*Attitudinal investigative competences that the teacher promotes in his university didactic action*

**Narbelina Fontanilla Lucena**

[narbelinafontanilla02@hotmail.com](mailto:narbelinafontanilla02@hotmail.com)

**Zulay Mercado Durán**

[zulamd@gmail.com](mailto:zulamd@gmail.com)

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 02/07/2019

Aceptado para publicación: 21/07/2019



## Resumen

El objetivo general: Identificar las competencias investigativas actitudinales que promueven los docentes universitarios en su acción didáctica. De enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, su diseño de campo –no experimental, tuvo como población 52 docentes de las asignaturas: metodología de la investigación, técnicas de estudios y trabajo de grado en diferentes Facultades de la ULA, la muestra fue de 37 profesores. Para la recolección de la data se manejó la técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario constituido por 28 Ítems con escala de Likert. Entre los resultados más significativos: la acción didáctica se promueve la responsabilidad al momento de realizar alguna investigación, los docentes tienden a vincular la investigación con las comunidades, impregnándola con una visión humanista social.

**Palabras clave:** Competencias investigativas actitudinales, Acción didáctica.

## Abstract

The general objective: Identify the investigative competences that university teachers promote in their didactic action. With a quantitative approach, descriptive type, its field design –not experimental, had as population 52 teachers of the subjects: research methodology, techniques of studies and degree work in different faculties of the ULA, the sample was 37 professors. For the data collection it handled the technique of survey and as a tool a questionnaire constituted for 28 items with Likert scale. Among the most significant results: the didactic action promotes responsibility when making any furthermore, teachers tend to link research with communities impregnating it with a social humanist vision.

**Keywords:** attitudinal investigative competences, didactic action.

## Introducción

---

Desde este punto de vista el desarrollo de competencias investigativas actitudinales en los estudiantes universitarios permitirá construir, explicar o comprender fenómenos en diferentes contextos no solo educativos sino desde la realidad, en tanto, se convierte a su vez en un proceso de aprendizaje para quienes participan en ella de tal modo que ese aprendizaje le permita considerar una acción informada y reflexiva sobre la propia práctica. Es por ello que la acción que le imprima el docente universitario en su quehacer didáctico de manera consciente, sistemática y crítica, permitirá la cualificación de su profesión y por tanto el perfeccionamiento de su ejercicio docente.

Cumplir tal cometido devela el papel fundamental que cumple la investigación en el desempeño de los docentes universitarios, no sólo en aquellas unidades curriculares vinculadas con la enseñanza de las metodologías investigativas sino como transversalidad curricular, puesto que por mucho tiempo, la tarea de investigar se ha delegado exclusivamente a ciencias exactas y naturales, los laboratorios o grupos de investigación y muy poco a las ciencias humanísticas las cuales tienen permanente contacto con la sociedad y sus realidades para la construcción del conocimiento en todas sus aristas curriculares.

A pesar de lo antes señalado, Piñero Martín et al. (2007) indican que el eje transversal de investigación en la acción didáctica está separado de la investigación y del contexto socio educativo, pues prevalece en los docentes: una praxis centrada en la transmisión de los contenidos; carecen de formación en materia de transversalidad curricular; desconocimiento de los nuevos enfoques educativos y las nuevas tendencias o quizás hasta la desmotivación o falta de compromiso por parte del docente.

Evidentemente, la formación de futuros profesionales, en este caso en docencia, requiere del dominio de competencias investigativas actitudinales, las cuales implican una relación estrecha entre la teoría y la práctica, el desarrollo de herramientas cognoscitivas, procedimentales (técnicas, métodos) y actitudinales que conlleven a la observación, comprensión, análisis y reflexión crítica de la realidad, buscar soluciones frente a adversidades, saber actuar con serenidad y acorde a las circunstancias, aprender de las experiencias y crecer como individuo.

Es de resaltar que la mayoría de las competencias investigativas actitudinales adquiridas durante la formación, que pocas veces se evidencia en la acción del docente en el aula, pues tal, como se afirmó anteriormente, prevalece el uso del modelo técnico transmisivo, a través de las experiencias investigativas empíricas, es decir, sin rigurosidad científica.

De acuerdo con Tobón Tobón (2006) los docentes deben asegurarse que los conocimientos generados por ellos sean significativos y transferidos a contextos concretos donde ocurren las prácticas educativas, se trata de una educación basada en competencias, privilegiando el principio de la transferibilidad. Esto implica que la docencia y la investigación al conjugarse requieren de profesionales con voluntad y compromisos para transformar las realidades concretas a través de la producción intelectual en el aula. Sin embargo, para Vargas (2004) hay quienes ejercen la profesión docente con poca experticia en los conocimientos técnicos necesarios para emprender los retos curriculares actuales, pues muchas veces se le delega al docente excesivas tareas y funciones fuera de la carga académica, en efecto, predomina la función docente sobre la investigación y la extensión.

Si se entiende la tarea de investigación como una actividad cognoscitiva de análisis y reflexión sobre un problema real y práctico, y precede a una determinada intervención de la realidad, es necesario entonces que el profesor reflexione e indague los problemas que se derivan de su quehacer en el aula y de su contexto para lo cual necesita ir más allá de la consolidación de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y destrezas, involucra además, la capacidad para seleccionar y combinar los conocimientos haciendo uso pertinente de los

mismo, aquí la praxis educativa constituye un escenario privilegiado para que el profesional integre y aplique conocimientos, es decir, que desarrolle competencias investigativas y construya conocimiento con base a la integración de saberes.

## Conceptualización teórica

---

### Competencias Investigativas

Morales et al. (2005) plantean que para enseñar investigación se pudieran tomar como referencia algunas propuestas que se catalogan como competencias investigativas entre ellas: Leer investigaciones sobre áreas a fines publicadas, realizar exposiciones conceptuales sobre los procesos de investigación, acompañar al aprendiz en las fases del proceso de investigación, enseñar a investigar investigando, investigar con y en pro de la comunidad, escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación, practicar la investigación significativa.

Así mismo, coincide Nápoles Sayous (2007) con la necesidad de desarrollar competencias investigativas en los estudiantes, con el fin de desarrollar en ellos profesionales comprometidos, en pro de generar procesos dinámicos y continuos de aprendizaje social para la producción de conocimientos científicos y tecnológicos y que en su forma de actuación sea agentes multiplicadores de valores y actitudes que les permitan asumir, suscitar e impulsar ideas y cambios de acuerdo al contexto histórico en el que está viviendo. Agrega también, que es necesario integrar la investigación al uso de bienes y servicios, fomentar actitudes de liderazgo, para que los estudiantes realicen proyectos sociales encaminados al desarrollo económico sustentable, generar alianzas estrategias entre los sectores públicos y privados, como vía para el cambio, colaboración y soluciones de problemas de interés social.

En este orden de idea, Rizo Moreno (2004) señala la importancia de los docentes que enseñen investigación, manejen competencias investigativas para transferirla en forma eficaz a sus estudiantes, plantea que pensar la investigación supone una aproximación a los conocimientos teóricos que fundamenta su praxis investigativa, pero además, expresa la necesidad de darle un sentido reflexivo y asumirla como un proceso en continua construcción y reconstrucción, sugiere enseñar a investigar investigando, desde la práctica, tomando en consideración los niveles pedagógicos, epistemológicos y comunicativo.

Siendo así, los docentes que enseñan investigación deben promover la curiosidad de los estudiantes para que sean capaces de plantear problemas prácticos, creativos e impulsar la habilidad para convertir esos problemas prácticos en problemas de conocimientos. Esta postura se ve acompañada por Balbo (2010) quien tiene una trayectoria como docente e investigadora, al afirmar que si es posible enseñar a investigar y generar en los estudiantes pasión por la investigación, para esto debemos formar, fomentando los indicadores de logros conceptuales, procedimentales y actitudinales, solo así verán el significado y la aplicabilidad de lo aprendido para cualquier situación e incluso luego después de egresado.

Debe hacerse la premisa de que hoy menos que nunca se pueden afirmar verdades permanentes, que se exija capacitación permanente, actualización, compromisos, solidaridad cuando las personas por las que llaman docentes soliciten apoyo; la invitación que hace la autora es seguir formándose, investigar, asistir a congresos, publicar, con estas actividades se renueva el conocimiento y puede ser cada día más competentes y por ende, mejores formadores de competencias investigativas en los estudiantes.

### Competencias Actitudinales

No todas las personas cumplen con la actitud más idónea para ejercer la docencia ya que son necesarias ciertas características personales tales como: madurez y seguridad emocional, autoestima, equilibrio emocional, empatía imaginación y muchas otras más, un docente con una actitud positiva debe manifestar entusiasmo de manera que se transmita a los estudiantes esa pasión por aprender y descubrir, este optimismo pedagógico

es lo que le permite al alumno encuentre posibilidades de aprendizaje, que el docente adquiera liderazgo para expandir sus horizontes para proporcionar seguridad y confianza en distintas direcciones.

Para Díaz y Hernández Rojas (2002), los contenidos actitudinales suelen ser definidos como el “ser” y como contenidos siempre están presente en la enseñanza, aun cuando no a veces de forma explícita. Las actitudes experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona

Son experiencias subjetivas hacia personas, cosas o situaciones las cuales implican una evaluación agradable o desagradable, pueden expresarse a través del lenguaje verbal (hablado o escrito) y no verbal (silencioso, gestual); son intencionales y predecibles en la conducta social, ayudan al logro de objetivos y requieren ser reflejados para expresar los valores.

Por otro lado, Balbo (2010) expresa que las competencias actitudinales valoraran el impacto de las soluciones planteadas, asumen responsabilidad ante las soluciones trazadas, y permiten convocar a otros con más experiencias cuando los problemas los superen los conocimientos. Es un proceso que se realiza básicamente con la interacción con otras personas, se inicia con el aprendizaje previo de normas y reglas. Incentiva el desarrollo del pensamiento reflexivo, metódico, creativo, la capacidad para resolver problemas, el espíritu crítico y autocrítico. Estimula y promueve el interés de conocer la realidad, utiliza el conocimiento para seleccionar la información relevante.

### La acción didáctica

La didáctica es una ciencia interdisciplinaria cuyo campo es la enseñanza con todas sus particularidades, pues tiene sus propios métodos de investigación y promueve una gran gama de estrategias y recursos para su aplicación y experimentación en el aula y fuera de ella, acordes a las necesidades de la enseñanza, las características cognitivas-procedimentales y actitudinales del plan de estudio de las instituciones (Instituto Superior Terra, 2014)

Últimamente muchos autores discuten la definición de didáctica, como Sacristán (1998) quien la enfatiza como disciplina científica a la que corresponde guiar la enseñanza, tiene un componente normativo y otro prescriptivo. Vasco Uribe (1990), considera a la didáctica no como la práctica misma del enseñar, sino como el sector más o menos bien limitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza. Davini (1994) apunta que la didáctica es la teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas disciplinas que al ocuparse de la enseñanza es constituirse en oferente y dadora de teorías en el campo de la acción social y del conocimiento”.

Es aquí oportuno recordar que el predominio del conocimiento (saber) en las aulas de clases prevaleció por décadas cuando leemos estas definiciones Stenhouse (1993) quien impulsó la investigación como estrategia expedita para mejorar la enseñanza y la sustentó en la premisa cada profesor debe ocuparse en describir los procesos, resultados, interacciones y elementos del aula, para que, al reflexionar sobre sus actuaciones, modifique su práctica y crezca profesionalmente. Por lo tanto, es necesario realizar los acontecimientos que suceden en el aula y es urgente guiarlos hacia resultados más satisfactorios. En consecuencia, cada docente en su acción didáctica le corresponde investigar, analizar, practicar y ayudar a su permanente transformación.

Desde estas clarificaciones la acción didáctica universitaria debe entenderse como la organización de los saberes e intencionalidades de la enseñanza universitaria en función de los futuros profesionales. Cabe destacar, que al referir el término intencionalidades abarca todo lo relacionado con su desarrollo personal, sus potencialidades de inteligencia, el dominio de competencias profesionales y de investigación, finalmente actitudes y valores en función de su participación activa, acorde y coherente en el entorno social.

De suceder lo contrario, Díaz Herrera (2001) señala, se está presente ante docentes universitarios que reconocen que el dominio teórico es lo único necesario para que el aprendiz sea capaz de orientarse, desempeñarse

y saber convivir, en consecuencia se manifestaría en la acción didáctica el descuido investigativo por parte de quienes tienen a la enseñanza por profesión, poca reflexión y divulgación didáctica a este nivel, escaso interés institucional de convertir la enseñanza superior en un verdadero proceso científico. Sin embargo, es oportuno señalar que, aunque existen preocupaciones por mejorar la calidad de la educación superior, en muchas oportunidades, los docentes, solo hacen énfasis en las herramientas o técnicas para enseñar dejando un sesgo hacia lo administrativo de la docencia o hacia la actualización en la disciplina que se enseña.

Durante la acción didáctica universitaria en algunas ocasiones se contradicen su definición como un proceso institucionalizado, vinculado con las estructuras y dinámicas de los sistemas educativos en sus diferentes niveles de organización Porlán Ariza (2003). En ésta, juega un papel fundamental el currículum, pues representa, la búsqueda y la sistematización del conocimiento, así como las vías acerca del qué enseñar, a quién enseñar, cómo enseñar los contenidos y cómo evaluarlos.

Lo que implica que el profesor conozca y se comprometa no sólo con la dimensión del saber sino con un tratamiento dinámico, creativo del conocimiento y el logro de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, que permita durante la acción didáctica se profundicen los aprendizajes que favorezcan no solo al docente, sino al estudiante y a la valoración de lo que se está haciendo, por que repercutirá en los contenidos, representaciones mentales y en sus relaciones personales e interpersonales.

## **Recorrido metodológico**

---

### **Enfoque Epistemológico**

Según Camacho (2000) la visión epistemológica que adquiere esta investigación es de carácter numérico-aritmético. De acuerdo con el nivel del conocimiento, el presente estudio se ubica en una investigación de tipo descriptivo-analítico, que según la conceptualización de Hernández Sampieri (2003), desde este punto de vista, se registraron, analizaron e interpretaron las competencias investigativas actitudinales de los docentes de la Universidad de Los Andes de diferentes facultades. Por otro lado, el carácter de analítico, se debe al análisis de los eventos objeto de estudio y su comprensión más profunda (Hurtado De Barrera, 2000), atendiendo a las especificidades de los objetivos.

El diseño de la investigación de la presente investigación, adoptó pautas correspondientes a un diseño no experimental y de campo; según Sierra Bravo (2001) el modelo de investigación transeccional o transversal, pues el cuestionario se aplicó en una sola oportunidad a los docentes participantes de este estudio.

La población está representada por la totalidad de docentes (52) que dictan las asignaturas que les permiten desarrollar competencias investigativas actitudinales en sus estudiantes en la Universidad de Los Andes son: Metodología de Investigación, Técnicas de Estudios, Trabajos de Grados. Con respecto a la muestra se consideró la muestra tipo no probabilística, seleccionada de manera intencional, que de acuerdo con Arias Odón (2006) es aquella, donde los elementos muestrales son escogidos en base a criterios o juicios preestablecidos por el investigador. Así, los criterios de selección fueron: accesibilidad al informante, disposición para ofrecer los datos, profesores de la Unidad Curricular anteriormente mencionadas y experiencia en investigación.

De esta manera, de forma aleatoria se seleccionaron 37 docentes correspondientes a las de Humanidades y Educación, Ciencias Forestales y Ambientales en la sede de Mérida y en el Departamento de Ciencias Sociales de la sede de Trujillo, de La Universidad de Los Andes; a quienes se les aplicó el instrumento, a algunos directamente y a otros se les envió el cuestionario vía correo electrónico.

Las técnicas e instrumentos se emplearon como técnica la encuesta, y como instrumento un cuestionario estructurado cerrado, constituido por 28 preguntas, con cinco (5) alternativas, escala tipo Likert (Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca, Nunca), administrado a los docentes, para darle validez del instrumento, la técnica elegida fue el juicio de tres (3) expertos en el área de metodología de la investigación, técnica de estudio y trabajo de grado.

En cuanto a la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a 10 sujetos con características similares a los que conforman la muestra de la investigación. Los datos aportados por los docentes a quienes se le aplicó el instrumento, se procesaron con el paquete estadístico SPSS, con el cual se calculó, además, el Coeficiente de Consistencia Interna Alfa de Cronbach; esto permitió calcular las varianzas de cada ítem, respecto al número de sujetos que respondió y la variabilidad de todas las respuestas respecto a cada uno de los ítems (Hurtado León & Toro Garrido, 2007). Una vez piloteado el cuestionario, se realizó el análisis de Cronbach, obteniéndose una medida de 0,959 como coeficiente de confiabilidad, lo cual indica que el instrumento es muy consistente, pues al ser aplicado en repetidas veces se obtendría el mismo patrón de respuestas, dado que hay relación proporcional entre los puntajes verdaderos con respecto a la variabilidad total (este último es la suma de los puntajes verdaderos más los puntajes de error) siendo bastante significativa. El resultado obtenido de 0,959 para la confiabilidad de Alfa de Cronbach, permite ubicar dicha medida dentro del rango excelente.

## Resultados

**Tabla 1.** Subdimensión: Competencias Actitudinales

Nº	Indicadores	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	
		F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
1	Promueve Responsabilidad	30	81	0	0	4	11	0	0	3	8	37	100
2	Promueve la Ética	20	54	0	0	10	27	0	0	7	19	37	100
3	Vinculación con la comunidad	9	24	28	76	0	0	0	0	0	0	37	100
<b>TOTAL</b>		<b>20</b>	<b>54</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

En cuanto a los aspectos actitudinales de las competencias investigativas que promueven los docentes de las asignaturas Metodología de la investigación, Técnicas de Estudios y Trabajos de Grados, los resultados del indicador 8 revelan que el 81% de ellos, al momento de realizar alguna investigación siempre promueven la responsabilidad en sus estudiantes, sobre todo en los que se refiere al cumplimiento de las obligaciones que tienen los estudiantes para llevar a cabo sus tareas con diligencia, serenidad, compromiso, confianza, tranquilidad y prudencia porque saben que las cosas deben realizarse bien desde el principio hasta el final y que solo así se saca una verdadera enseñanza. Al respecto Wester (2008) sostiene que la responsabilidad es una actitud que al ser promovida en clase invita a los estudiantes a hacerse cargo de las propias acciones y a estar conscientes de las repercusiones que generan los resultados de sus investigaciones y sobre todo a reflexionar y valorar las consecuencias de sus actos.

Un 11% de los docentes manifestó que solo algunas veces estimulan la responsabilidad, junto a un 8% que nunca lo hacen. Esta tendencia negativa de un 19%, muestra que esos docentes no inducen al estudiante a reflexionar sobre las implicaciones que tienen sus acciones para consigo mismo y para con los demás y cómo la responsabilidad es fundamental al momento de tomar decisiones en cuanto a los resultados de sus investigaciones. En consecuencia no serán capaces de reconocer los errores cometidos y no se mostrarán con disposición a repararlos.

En la tabla 2 se observa que las competencias investigativas que más se promueven son las actitudinales, con un 54% en la alternativa siempre y un 24% en casi siempre; es decir que hay una tendencia positiva en los docentes universitarios encuestados, para promover la ética, la responsabilidad y vincular la investigación con las comunidades, lo cual es reforzado con las ideas de Díaz y Hernández (2002) y con las de Balbo (2010) cuando afirman que las competencias actitudinales al definir el ser y promover la interacción con otras per-

sonas ayudan a superar problemas, seguir normas-reglas desde un pensamiento crítico, reflexivo y metódico, consideran además que siempre deben estar presentes en la enseñanza aun cuando no sea de manera explícita.

**Tabla 2.** Dimensión: Competencias Investigativas

Sub-dimensiones	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Conceptuales	11	30	11	30	15	40	0	0	0	0	37	100
Procedimentales	13	35	0	0	8	22	2	5	14	38	37	100
Actitudinales	20	54	9	24	5	14	0	0	3	8	37	100
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>38</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

De igual manera los autores manifiestan que el docente universitario juega un papel indispensable en el desarrollo de competencias investigativas actitudinales, es aquí donde el papel protagónico del docente no es solo el de transmitir conocimientos, sino el de renovación cultural, de la formación del hombre, del tipo de sociedad, del papel de la universidad, del acercamiento a la realidad desde su acción didáctica. En segundo lugar se ubican las competencias conceptuales con un porcentaje de 30% en la alternativa siempre y 30% en casi siempre, lo cual indica que los docentes de cierta manera trabajan en las aulas de clases la identificación de problema, lo definen y lo evalúan. Esto indica que en una tendencia positiva, los estudiantes manejan información teórica y tienen conocimientos previos en conceptos básicos, métodos y técnicas de investigación educativa que les permiten analizar, interpretar, argumentar, llegar a conclusiones y contextualizar el problema de investigación con la realidad, de acuerdo con lo planteado por Balbo (2010); Mosley et al. (2005); Muñoz Giraldo & Quintero Corzo (2001).

Con respecto a las competencias procedimentales la muestra encuestada se inclinó en un 22% hacia algunas veces y en un 38% hacia nunca, ello denota su inclinación negativa hacia la promoción de los contenidos del saber hacer, es decir, competencias, relacionadas con el uso de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas para que el estudiante conozca y comprenda la información (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2007). Además, podría decirse que estos docentes tampoco estimulan en la acción didáctica el diseño de proyectos de investigación, elaboración de diagnósticos, ejecución de proyectos para la solución de problemas y divulgación del conocimiento en eventos, lo cual es antagónico con las recomendaciones de Balbo (2010).

En síntesis, los resultados demuestran inclinación al desarrollo de las competencias actitudinales y conceptuales más que las procedimentales, dejándose de cumplir con la integralidad de la enseñanza de la investigación debilitando en los estudiantes el sentimiento de pasión por la investigación para que pueda encontrarle sentido a la aplicabilidad de lo aprendido; de acuerdo con las precisiones teóricas de Balbo (2010).

### **Dimensión: Componentes de la acción didáctica**

Como se puede observar en la tabla 3, el indicador 4, revela que los profesores encuestados en un 35% se inclinó por siempre y un 27% por casi siempre en cuanto al uso de los organizadores previos en la investigación como estrategia didáctica, esta situación revela una tendencia positiva en el apoyo de estrategias que les ayudan a desarrollar los contenidos de las materias relacionadas con la investigación, con ello establecen conceptos o proposiciones de la nueva información que aprenden los estudiantes, logrando que estos transfieran lo

aprendido a nuevas situaciones o problemas de investigación. Dichos resultados concuerdan con lo expresado por Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas (2005), cuando afirman que, los organizadores previos facilitan la profundización de los conocimientos en el educando, dado que promueven el recuerdo de elementos teóricos y prácticos existentes en un determinado contenido. Aunado a esto, con el empleo de los organizadores previos los docentes en su acción didáctica estructuran los contenidos de las asignaturas que dictan, potenciando así la asimilación de los conocimientos, como lo suscribe García Madruga (1991).

**Tabla 3.** Subdimensión: Estrategias de Enseñanza

Nº	Indicadores	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	
		F	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
4	Organizadores Previos	13	35	10	27	0	0	10	27	4	11	37	100
5	Uso de Analogías	9	24	0	0	9	24	6	16	13	35	37	100
6	Aprendizaje Basado en Problemas	9	24	0	0	6	16	9	24	13	35	37	100
7	Proyecto de Investigación	16	43	6	16	7	19	0	0	8	22	37	100
8	Elaboración de Resúmenes	30	81	0	0	7	19	0	0	0	0	37	100
<b>TOTAL</b>		<b>15</b>	<b>41</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Con respecto al indicador 5, el 35% de los docentes afirma que nunca propician el uso de analogías como método didáctico para desarrollar las competencias investigativas de sus estudiantes, el 16% respondió que casi nunca lo usa y 24% manifiesta que algunas veces la usa. Tales resultados revelan que, en una tendencia negativa estos profesores no utilizan estrategias que le permitan a los educandos la comparación o analogías de contenidos para propiciar la formación investigativa, ni relacionar los nuevos conocimientos con las experiencias previas. Evidencias estas que muestran falta de coincidencia con lo expresado por Dagher (1998) y Carretero (2009) cuando sostienen que las analogías representan técnicas de ayuda para la búsqueda del conocimiento, por medio de la determinación de las semejanzas y diferencias en una noción o concepto para comprenderlo con mayor exactitud y precisión.

## Conclusiones

El análisis de los resultados relacionados con identificar las competencias investigativas actitudinales que promueve el docente universitario en la acción didáctica: Se constató que en la acción didáctica se promueve la responsabilidad en los estudiantes al momento de realizar alguna investigación, pues el docente, los invita a estar conscientes de las consecuencias, en cuanto al plagio de la información, veracidad de los resultados, entrega puntual de sus deberes y la falseación de los datos; en tal sentido, se obtuvo que éstos toman conciencia, reflexionan, administran, orientan y valoran los efectos éticos de sus actos investigativos.

Otro hecho de relevancia es la inclinación de los docentes a vincular la investigación con las comunidades, impregnándola con una visión humanista social lo cual denota la actitud de los estudiantes hacia la aplicación del trabajo investigativo, tomando en cuenta necesidades e intereses del entorno intervenido.

En cuanto a los componentes de la acción didáctica: Se confirmó que los docentes del área de investigación, se apoyan en los organizadores previos y la elaboración de resúmenes como estrategias didácticas que ayudan a la profundización de los conocimientos en el educando al promover el recuerdo de los elementos teóricos



y prácticos existentes, en un determinado contenido e impulsan el análisis y la síntesis de la información, el fortalecimiento del aprendizaje constructivo, la comprensión de los datos o hechos y la consolidación de la información recolectada. En otras palabras, los docentes orientan a los estudiantes hacia la búsqueda de los elementos lógicos de textos, la redacción y argumentación para explicar su objeto de estudio.

No obstante, presentan debilidades en el uso de estrategias como las analogías, aprendizaje basado en problemas y proyectos de investigación; lo cual inhibe las competencias en los estudiantes para relacionar los nuevos conocimientos con las experiencias previas, detectar problemas, tomar decisiones, buscar alternativas de solución y, de hecho, para llevar a la práctica el estudio de situaciones relacionadas con un área o temática determinada. ©

---

**Narbelina Fontanilla Lucena.** Licenciada en Educación. Mención: Educación Básica Integral Especialista en Docencia para la Educación Superior. Magister Scientiarum en Educación. Mención Currículo

**Zulay Mercado Durán.** Magíster en Pedagogía Alternativa en Enseñanza de la Matemática (2012-2013). Especialista en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria (2010-2012). Licenciada en Educación Mención Básica Integral (2003-2008). Técnico Superior en Administración Mención Mercadotecnia (1990–1993). Cargo: Investigadora en Ciencias Básicas, Naturales y Aplicadas, ULA. Docente: Área Metodología de la Investigación, Departamento de Medición y Evaluación, Facultad de Humanidades y Educación, ULA- Mérida.

---

## Referencias bibliográficas

- Arias Odón, Fidas Gerardo (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (5ª ed.) Caracas: Episteme.
- Balbo, Josefina (2010). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades*. Táchira, Venezuela: Universidad Nacional Experimental del Táchira.
- Camacho, Hermelinda (2000). *Enfoques epistemológicos y secuencias operativas de investigación* (Tesis doctoral). Maracaibo, Venezuela: Universidad Dr. Rafael Bellosillo Chacín.
- Carretero, Mario (2009). Constructivismo y Educación. *Revista de Reseña Educativa*. Recuperado de <http://docplayer.es/9502765-Carretero-mario-2009-constructivismo-y-educacion-buenos-aires-editorial-paidos.html> Consultado en agosto 2016.
- Dagher, Zoubeida R. (1998). *Los tipos de analogías de la enseñanza en la ciencia del entendimiento*. New York: Cornell University Press.
- Davini, María Cristina (1994). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Herrera, Damaris (2001). La didáctica universitaria. Una alternativa para transformar la enseñanza. *Revista Acción pedagógica*, 10 (2), 64-72.
- Díaz, Ángel & Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

- Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo (2005). *Estrategias para el aprendizaje significativo*. (2ª ed.) México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2ª. ed.) México: Mc Graw Hill.
- Floréz Ochoa, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- García Madruga, Juan Antonio (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, Roberto (2003). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: McGraw Hill Interamericana, S.A.
- Hurtado De Barrera, Jacqueline (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Venezuela: Sypal.
- Hurtado León, Iván & Toro Garrido, Josefina (2007). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de cambio*. (5ª ed.). Venezuela: CEC.
- Instituto Superior TERRA (2014). Innovación y Articulación en Educación Superior. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/terras2/> Consultado en mayo 2016.
- Morales, Oscar Alberto & Rincón, Ángel Gabriel & Romero, José Tona (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. Universidad de Los Andes. *Revista EDUCERE*, 9(29), 217-224.
- Mosley C., Donald & Megginson, León C., & Pietri, Paul H. (2005). *Supervisión: La práctica de empowermet*. (6ª ed.) México: Thomson.
- Muñoz Giraldo, José Federman & Quintero Corzo, Josefina (2001). *Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación*. Colombia: Magisterio.
- Nápoles Sayous, Nuria (2007). La investigación científica y el aprendizaje social para la producción de conocimientos en la formación del ingeniero civil. Ingeniería. *Revista ESPACIOS*, 28 (3), 39-46.
- Piñero Martín, María Lourdes & Rondón Mora, Luz Marina & Piña de Valderrama, Esperanza (2007). *La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela: Laurus.
- Porlán Ariza, Rafael (2003). Principios para la Formación del Profesorado en Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (46), 23-35.
- Rizo Moreno, Héctor Eli (2004). La evaluación del aprendizaje: Una propuesta de evaluación basada en productos académicos REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 19-29.
- Sacristán, José Gimeno (1998). *El Currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sierra Bravo, Restituto (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y Ejercicios*. Madrid – España: Paraninfo.
- Stenhouse, Lawrence (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tobón Tobón, Sergio (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2ª ed.). Bogotá: Ecoe.
- Vargas, Adriana (2004). *Programa de formación de investigadores*. (Tesis de Maestría). Ciudad Bolívar, Venezuela: Universidad de Oriente.
- Vasco Uribe, Carlos Eduardo (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Bogotá: Corprodic Varcálal.
- Wester, Jutta H. (2008). Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. CESA-FCES, (42), 3-13.