

**Competencia o cultura de la investigación en la universidad
Un estudio preliminar**

***Research Competence or Research Culture in the University
A Preliminary Study***

Patricia Erazo Ortega

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

mperazo@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6380-9577>

Fecha de Recepción: 17 de Junio de 2024

Fecha de Aceptación: 29 de Agosto de 2024

Fecha de Publicación: 7 de Noviembre de 2024

Financiamiento:

La investigación fue autofinanciada por la autora.

Conflictos de interés:

La autora declara no presentar conflicto de interés.

Correspondencia:

Nombres y Apellidos: Patricia Erazo Ortega

Correo electrónico: mperazo@puce.edu.ec

Dirección postal: Ecuador

Resumen

Tras la formación académica universitaria, existe un distanciamiento de los estudiantes con relación a la práctica investigativa, pese a considerar la cultura de la investigación como una condición inherente a la educación superior. Este estudio busca caracterizar las circunstancias que rodean a la competencia de la investigación observada en estudiantes de Educación Inicial en una universidad ecuatoriana. Mediante un abordaje etnográfico, apoyado en métodos de observación participante, entrevistas semiestructuradas y revisión documental, se constituyó un grupo focal base para identificar las unidades de análisis, estas fueron codificadas y agrupadas a partir de los temas recurrentes manifestados: creencias, experiencias personales, satisfacción con la competencia en investigación y expectativas profesionales. Las respuestas proporcionadas fueron convertidas a valores numéricos, con el soporte de la escala de Likert, para tener una comprensión objetiva, estructurada y analítica de la percepción de los informantes. Los resultados sugieren limitaciones cuando la competencia en

investigación se centra solo en aspectos cognitivos y procedimentales; la interacción y la práctica son esenciales para promover una cultura de investigación alineada con una perspectiva pragmática. Se concluye que al superar las limitaciones mencionadas podría fortalecerse una cultura investigativa afincada en el trabajo colaborativo, el compromiso social y la transferencia de conocimiento entre los participantes.

Palabras clave: Competencia, cultura, educación superior, etnografía, investigación, pragmatismo.

Abstract

Following academic university training, there is often a gap between students and research practice, despite the recognition of research culture as an essential component of higher education. This study aims to characterize the conditions surrounding research competence observed in Early Childhood Education students at an Ecuadorian university. Through an ethnographic approach supported by participant observation methods, semi-structured interviews, and document review, a core focus group was established to identify the units of analysis, which were then coded and grouped based on recurring themes: beliefs, personal experiences, satisfaction with research competence, and professional expectations. The responses were converted into numerical values using a Likert scale to obtain an objective, structured, and analytical understanding of informants' perceptions. The results suggest limitations when research competence is focused solely on cognitive and procedural aspects; interaction and practice are essential to promoting a research culture aligned with a pragmatic perspective. The study concludes that overcoming these limitations could strengthen a research culture grounded in collaborative work, social commitment, and knowledge transfer among participants.

Keywords: Competence, culture, higher education, ethnography, research, pragmatism.

Introducción

Previo a explorar con mayor profundidad el rol, esencia y finalidad de los procesos de investigación en el ámbito educativo superior, es preciso desmitificar una creencia: la investigación no es inherente a la academia sino al ser humano. Planteado de otra manera, la universidad es la entidad llamada a formalizar todo proceso investigativo, afinar su desarrollo riguroso y facilitar espacios donde exista la generación y transferencia de conocimientos válidos, fiables, útiles en la resolución de problemas a partir de una habilidad indagadora (curiosidad) que los seres humanos llevan consigo, pero que, paradójicamente, el mismo sistema educativo se encarga de menoscabar.

1. La competencia investigativa: su origen

Desde sus primeros años, el ser humano es un investigador nato: inspecciona su entorno con fascinación; examina lo que el mundo le presenta; trata de despejar las interrogantes suscitadas; anticipa respuestas a partir de la experimentación sensorial y extrae sus conclusiones válidas para abordar ese conocimiento particular, antesala de otros nuevos, acaso más complejos. Si bien el planteamiento obedece a la adquisición del conocimiento empírico, connatural a la especie humana, descartar la validez del proceso efectuado para acceder a él, no sería recomendable.

En la medida en que ese niño va pasando por las diversas etapas de la vida y logra avances en su formación sistemática le corresponde desde sus estudios de secundaria realizar actividades intelectuales y experimentales con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Esta facultad de obrar necesita de una actividad humana de mayor complejidad ya que pone en juego todas las demás actividades cognitivas, es la capacidad de pensar en sus múltiples manifestaciones: pensamiento crítico, razonamiento deductivo, resolución de problemas, razonamiento inductivo, toma de decisiones, pensamiento creativo, capacidad de síntesis. Pulido¹ (2002).

Anhelar la profundización en nuevos conocimientos -de mayor envergadura y complejidad- conlleva una ejercitación previa e inclinación por hacerlo. El haber reducido este potencial en los años previos a la educación superior pasa una factura cíclicamente perniciosa porque cuando los noveles estudiantes universitarios (futuros profesionales) llegan con estas carencias y desinterés, la posibilidad de asumir este espacio como aliado en la generación de conocimientos, se perfila con una gran expectativa, cuyos resultados se diluyen en la realidad. Si la Academia desestima esta condición vulnerable, lejos de impulsar una alternativa de respuesta ante los problemas identificados, estaría adoptando una actitud conformista que mira en el consumo de los conocimientos existentes el único *modus operandi* del estudiante universitario.

De manera implícita comienza a enlazarse el concepto de competencia con el de la educación que, según Westera ² (2001) “representa tanto un conocimiento teórico -una estructura cognitiva que genera conductas específicas- como un conocimiento en acción, aplicado, disponible para ser utilizado con un cierto nivel de destreza cuando se precise”. Este planteamiento marca una pauta de lo que se admitirá como competencia en la investigación, sobre la cual algunos teóricos han objetado su eficacia: “la investigación y la práctica educativa van por caminos

¹ Jesús Eduardo Pulido, “Competencias y Cultura Investigativa”. Educación y Futuro Digital, no. 5 (2013): 98

² Wim Westera. "Competences in Education: A Confusion of Tongues". Journal of Curriculum Studies.33 (2001): 77.

distintos, irreconciliables y casi opuestos, lo que hace que su colaboración se antoje muy complicada” Díaz Costa³ (2009). Esta disyunción pone en duda el impacto real de la investigación en el escenario universitario; no obstante, Casal y Vilorio⁴ (2002) mencionan:

Hoy en día, se reconoce que los fenómenos no son aislados, el investigador no es objetivo ni los resultados son certeros. Existe relatividad e incertidumbre en todos los fenómenos observados, y el mundo se percibe como un gran caos de partículas que interactúan sin orden preestablecido.

2. El bucle competencia-cultura de la investigación y educación

En este orden de ideas, surge el término cultura cuya definición es una tarea ambiciosa por su connotación y múltiples representaciones para el desarrollo humano dado que sus conceptos son prolíficos. Gilyazova y Zamoshchansky⁵ (2022), refieren que la cultura es una suerte de tejido elaborado por diferentes conglomerados, cuyos sujetos entrecruzan sus conocimientos, historias de vida y escolaridad. Dicho de otro modo, “desde la perspectiva antropológica y sociológica, la cultura ha sido visualizada como una especie de ambiente o estructura que preexiste a la llegada del sujeto y que, de alguna manera, lo trasciende a la vez que lo determina” Ávila Penagos⁶ (2002). Aquello realizado por el hombre permitiría que, a través de su accionar, se conocieran aspectos de esta interacción con el medio y, consiguientemente, se tuviera una mirada de su trayectoria y devenir como elemento necesario para el entramado social.

De este modo comienza a perfilarse la relación existente entre educación y cultura porque “la educación es genéricamente cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función profesional de la educación es asegurar la cultura. Pero, la cultura que forma parte de la educación tiene una diferencia específica: es cultura formativa” Colom y Lisón⁷ (2016). Inadvertir este vínculo llevaría a desmerecer la misión que la educación cumple y reduciría el hecho educativo a un sencillo proceso de transmisión de conocimientos en detrimento de su verdadera esencia.

³ Elisabeth Díaz Costa. “Impacto de la Investigación Educativa en la Práctica Docente”. (Tesis de Doctorado en la Universidad de Granada, 2009: p. 56).

⁴ Rafael Casal y Nelly Vilorio. “La Corriente Positivista y su Influencia en la Ciencia Contable”. *Actualidad Contable Faces* 5, no. 5 (2002): 12.

⁵ Olga Gilyazova e Iván Zamoshchansky. “Specific Features of Universal Competences of Higher Education in Russia in the Context of Competence-Based Education: Conceptual Analysis”. *Perspectives of Science and Education* 56 (2022): 90.

⁶ Rafael Ávila Penagos. “Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu”. *Revista Colombiana de Sociología* 7 (2002): 12.

⁷ Antonio Colom Cañellas y Carmen Lisón Tolosana, eds. *Antropología, Cultura y Educación*. (Valencia: Tirant Humanidades, 2016: p.261).

Más allá del abordaje de diferentes disciplinas, la educación universitaria es educación para la vida, entendiendo que vivir no consiste en entregarse a la ciencia, la cultura o la profesión, sino al revés, consiste en convertirlos en instrumentos para la vida, porque el fin último es construirse uno mismo en la circunstancia en la que se encuentra. La educación universitaria, pues, consiste en no dejarse llevar por y, en consecuencia, es una educación creadora y transformadora, ese es su fin radical Esteban y Román⁸ (2016), es fundamental comenzar a desaprender y dejar atrás prácticas educativas reduccionistas, individualistas, fragmentarias Lozano⁹, et al., (2022).

Compaginar la competencia investigativa con la cultura de la investigación en el marco educativo implica observar esta práctica desde otras aristas evolutivas que se tornan necesarias. En el bucle investigación y competencia, esta puede definirse como una capacidad integradora para pensar, planificar, decidir, actuar, reflexionar -individual y colectivamente- y alcanzar objetivos o resultados particulares; su horizonte se expande porque las acciones no son segmentadas, precisan conectarse para responder a una cualificación de los conocimientos y destrezas para su implementación. Bozu y Canto¹⁰ (2009).

Por otro lado, la conjunción: cultura e investigación cobra un carácter vivo porque junta el conocimiento con el accionar mediado por el desarrollo de los procesos educativos. En esta misma dirección, San Martín Sala ¹¹(1999) destaca que, si la cultura es -por naturaleza- un acto creador que establece sentidos, “debe sedimentarse y ser asumida solidariamente por los demás”. La sentencia que se colige es categórica: la cultura es factor y condición para congregar y relacionar a los colectivos humanos. En la cultura hay una acción sobre el material sensible por la que este queda marcado, al dejar en él su huella, y a la que se remite la percepción de lo sensible, de manera que en adelante esa percepción de lo sensible lleva a la comprensión de aquella acción, a su “representificación” de las acciones, es decir, a hacérsola presente.

Conforme a esta aseveración, la trascendencia del constructo cultura de la investigación trasciende de la abstracción a una participación activa de los conjuntos humanos en consonancia con esos sentidos propios de una determinada realidad, fruto de la experiencia y cosmovisión vividas. Obviamente, el tejido cultural se apoya en el fortalecimiento de las competencias de sus

⁸ Fernando Esteban y Beatriz Román. ¿Quo Vadis, Universidad? (Barcelona: Editorial UOC, 2016): 135.

⁹ Rodrigo Lozano, Núria Bautista-Puig y María Barreiro-Gen. "Developing a Sustainability Competences Paradigm in Higher Education or a White Elephant?" Sustainable Development 30, no. 5 (2022): 877.

¹⁰Zoia Bozu y Pedro José Canto. "El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes". Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria 2, no. 2 (2009): 87-91

¹¹ José San Martín Sala. Teoría de la cultura. (Madrid: Editorial Síntesis.1999):199-200.

miembros y en el contexto que posibilita su desarrollo, dicho en otras palabras, competencia y cultura de la investigación, aun con su propia e indiscutible distinción, se complementan en la dinámica investigativa.

Aquí se suscitan interrogantes que propician puntos de quiebre y reflexión: ¿qué enfoque deben tener las investigaciones mediadas por la interacción humana donde predecir resultados bajo la lupa de la cuantificación y medición se torna complejo por la diversidad y por la naturaleza cualitativa de las variables presentes en el hecho educativo? ¿Cuáles son las condiciones implícitas en el ejercicio investigativo que dan cuenta de una competencia o de una cultura desde y para la investigación en la educación superior? Para despejar estas inquietudes, se procederá a describir cómo es percibida la formación académica universitaria por estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), en lo concerniente a la competencia de la investigación.

3. Metodología

3.1 Tipo de estudio

La presente investigación de tipo cualitativo utilizó la etnografía como un método de investigación social; se apoyó en un estudio descriptivo puesto que “desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo” (Sandoval¹²,1996). Se procedió a sistematizar las experiencias de un grupo de estudiantes frente al proceso investigativo desarrollado, desde su ingreso a la Carrera de Educación Inicial de la PUCE hasta la culminación del plan de estudios.

La etnografía desagrega lo cultural en objetos más específicos, tales como la caracterización e interpretación de pautas de socialización, la construcción de valores, el desarrollo y las expresiones de la competencia cultural, el desarrollo y la comprensión de las reglas de interacción, entre otros. Sandoval¹³ (1996)

Tal como puede apreciarse, la investigación etnográfica desarrollada fue el modo pertinente para mirar los significados compartidos por los informantes frente a su experiencia investigativa en la formación académica, de tal manera que pudiera avizorarse la presencia / ausencia de la competencia o cultura de la investigación en su proceso formativo.

3.2 Técnicas e instrumentos

La principal técnica de investigación utilizada fue la observación participante y esta se complementó con entrevistas semiestructuradas aplicadas a un grupo focal, así

¹² Carlos Sandoval. "Investigación Cualitativa." (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Bogotá: 1996): 32.

¹³ Carlos Sandoval. "Investigación Cualitativa...": 61

como también con el análisis documental de los sílabos del plan de estudios de la Carrera, vinculados a investigación, para entender mejor el contexto de los informantes. Los datos recabados se registraron en matrices de análisis “instrumentos diseñados para extraer información, por lo regular, no tan evidente ya sea de un documento o de una situación real”. Hurtado¹⁴ (2002). La ficha de registro de la observación participante fue útil para consignar actitudes y comportamientos en relación a la experiencia investigativa previa y las expectativas en torno a la última fase de formación académica.

Con el apoyo de las matrices de contenido se efectuó la revisión documental de los registros académicos de los participantes: los sílabos correspondientes a las asignaturas de investigación y los reportes de las prácticas preprofesionales. Estos datos fueron codificados y luego agrupados en categorías en consideración a los temas recurrentes observados, útiles para la formulación de las preguntas semiestructuradas que guiarían la observación participante y el diálogo con los integrantes del grupo focal.

La entrevista, que precisó un cuestionario de naturaleza semiestructurada, se aplicó al grupo focal, incluyendo una guía de dieciséis preguntas base durante dos momentos de diálogo con los informantes para identificar sus percepciones, experiencia y actitudes ante la investigación. Para Moreira et al¹⁵, (2023), los procesos de entrevistas implican una aproximación de las partes y, al tratarse de una conversación seria, cumplen con tres funciones: recoger datos, informar y motivar, circuitos enlazados en la dinámica del grupo focal.

La configuración del grupo focal alcanza una variedad de miradas y procesos emocionales dentro de su contexto y su dinámica de interacción porque favorece profundizar y enriquecer el fenómeno de estudio desde la examinación de patrones, temas emergentes y variaciones de las respuestas. Bloor et al¹⁶, (2002). Con el soporte de la escala de Likert (donde 1 determinaba pleno desacuerdo y 5 total acuerdo), se cuantificaron las respuestas asociadas a la primera categoría en los dos momentos de diálogo.

3.3 Población

Para definir la población de la investigación, se identificó a los potenciales informantes en una misma cohorte de la carrera de Educación Inicial de la PUCE que se encontraran por cursar el último nivel del plan de estudios. Los criterios de inclusión fueron: estar en el último año de la Carrera, haber aprobado, al menos,

¹⁴ Jorge Hurtado, “Metodología de la Investigación Holística”. (Caracas: Fundación Sygal: 2002): 459.

¹⁵ María Alfredo Moreira, et al., "Teachers' Pedagogical Competences in Higher Education: A Systematic Literature Review." *Journal of University Teaching & Learning Practice* 20, no. 1 (2023): 90.

¹⁶ Michael Bloor, et al., “Focus Groups in Social Research”. (London: Sage Publications. 2002):68

dos asignaturas relacionadas con la investigación, haber obtenido puntajes finales por encima de la media del grupo y haber manifestado inconformidades sobre hallazgos detectados durante la práctica preprofesional. Se excluyó a los estudiantes que no cumplieran con alguno de los criterios mencionados. En este sentido, de los dieciséis posibles informantes, seis personas cumplieron con la totalidad de los criterios para este estudio. A los informantes se asignó, de modo aleatorio, un código alfa-numérico que permitió identificarlos y garantizar su anonimización.

3.4 Técnicas de análisis

Para el procesamiento del registro de las respuestas se recurrió al análisis de contenido. Esta técnica se constituye en un instrumento de respuesta a esa curiosidad natural del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura, bien en su dinámica. Centra su búsqueda en los vocablos u otros símbolos que configuran el contenido de las comunicaciones y se sitúan dentro de la lógica de la comunicación interhumana. López-Noguero¹⁷ (2002).

La connotación del término contenido invita a mirar que toda información puede estar consignada en documentos impresos, icónicos, sonoros o verbo-icónicos López-Noguero¹⁸ (2002); por tanto, el análisis de contenido “permite realizar una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de comunicaciones de las cuales se pretende obtener una interpretación”. Hurtado¹⁹ (2002).

A partir de la organización e integración del contenido, ordenado en categorías, y en correspondencia con el propósito investigativo, es recomendable que la cuantificación considere el registro de las frecuencias que dote de objetividad la interpretación de dichos resultados.

Conforme a las técnicas seleccionadas para la recolección y análisis de datos, se indagó documentalmente en la información académica proveniente de los participantes (*kárdex*, sílabos relacionados a los cursos de investigación realizados y evaluación discente de las prácticas preprofesionales) y en sus intervenciones orales dentro del grupo focal constituido. La consignación de los datos provino de las respuestas generadas al interior del grupo focal, en dos momentos de diálogo: antes de iniciar la última asignatura de investigación a ser cursada y al haberla finalizado. Todo el proceso investigativo se desarrolló en veinte semanas.

¹⁷ Francisco López Noguero, "El análisis de contenido como método de investigación". Revista de Educación 4 (Universidad de Huelva,2002): 173.

¹⁸ Francisco López Noguero, "El análisis de contenido como método...171

¹⁹ Jorge Hurtado, "Metodología de la Investigación Holística...506

4. Resultados

4.1 La competencia de la investigación: su abordaje teórico.

En la carrera de Educación Inicial de la PUCE, con una duración de ocho semestres, se observa que hay cuatro asignaturas que abordan la investigación, estas se distribuyen en el segundo, quinto, séptimo y octavo semestre.

Los sílabos analizados incluyen un objetivo transversal, con distintos niveles de complejidad: al inicio se estipulan temas asociados a toda la nomenclatura teórica, normativa y formal que fundamenta la investigación; conforme avanza al siguiente curso predomina un tinte conceptual, con repetición de ciertos temas; hacia los últimos sílabos de los últimos dos niveles hay un énfasis en la aplicación del ejercicio investigativo.

El componente metodológico registrado en los dos sílabos (de segundo y quinto nivel) permite entrever un predominio de clases magistrales combinado con lecturas personales para el aprendizaje autónomo. En estos documentos no existe un registro de metodologías activas de aprendizaje, donde la colaboración o el asumir desafíos para hallar soluciones a los problemas se conviertan en referente que mantenga vivo el interés por aprender. En los sílabos de séptimo y octavo nivel, la condición levemente varía debido a que se insiste en determinar los aspectos problemáticos de una situación cercana a la carrera cursada para determinar qué puede hacerse ante los hallazgos y cómo abordarlos con el rigor científico necesario. La dinámica de aprendizaje convoca el diálogo y la puesta en común de situaciones vividas en distintos contextos que ameritan un abordaje a partir de la investigación.

Además de la revisión documental de los sílabos, se indagó en las evaluaciones discentes de las prácticas preprofesionales. Los informantes refirieron algunas situaciones problemáticas percibidas en esta experiencia formativa, entre las principales constan: la subvaloración de la carrera por el contexto cercano; la necesidad de innovar en las prácticas didácticas; la ausencia de ambientes poco apropiados para el aprendizaje infantil; dificultades de comunicación y ausencia de herramientas de diálogo positivo al interior de los centros de educación inicial.

La frecuencia de los problemas referidos ayudó con la respectiva categorización y sus dimensiones para realizar el diseño de la guía de preguntas que se aplicaron en los dos momentos de diálogo previstos: antes de iniciar el último curso de investigación y al concluirlo. Esta doble aplicación fue útil para diagnosticar y evaluar la experiencia de aprendizaje de los informantes en este ámbito. A continuación, se presentan las categorías y dimensiones que se incorporaron para este fin.

Tabla 1

Temas recurrentes en la experiencia de aprendizaje de la investigación

Categorías	Dimensiones
Intereses personales asociados a la investigación.	Motivación hacia la práctica investigativa.
	Utilidad de la investigación en el proceso formativo.
	Desafíos que la investigación representa para su desarrollo.
Creencias personales frente a la investigación.	Estereotipos en torno a la investigación.
	Temores asociados a la investigación.
	Limitaciones personales.
Formación académica correspondiente a la investigación (desarrollo de competencias).	Asignaturas de investigación en el plan de estudios.
	Experiencia investigativa en las prácticas preprofesionales.
	Desarrollo de competencias complementarias a la investigativa.
	Desarrollo del aprendizaje formal de la investigación en el proceso formativo.

Fuente: Autora

4.2 Desafíos para el desarrollo de la competencia investigativa

En el marco de las creencias, los datos obtenidos durante el primer diálogo con el grupo focal concitan dos planos de reflexión, el primero es el escepticismo frente a la posibilidad de hablar sobre investigación no experimental. Se advierte una generalización asociada a la creencia de que los procesos reales de investigación son posibles solo en laboratorios, bajo un enfoque cuantitativo. En este orden de ideas, la investigación educativa no encaja con la consideración señalada. Asimismo, se asocia la práctica investigativa educativa a procesos de búsqueda bibliográfica, hecho que se correlaciona en el nivel de dificultad y los temores que gravitan alrededor de este ejercicio. Dentro de los testimonios recabados, se identifica una correspondencia entre la dificultad de la práctica investigativa y el temor de incorporarla en la formación académica y profesional. Algunos de los pronunciamientos reiterativos van atados al miedo ante un potencial fracaso o reprobación de la asignatura, la trivialidad de los temas investigados, la escasez de tiempo para cumplir con este cometido. En consonancia con lo mencionado, las ideas exponen inconvenientes para determinar los temas de investigación; los impedimentos para compaginar la acción investigativa con otras obligaciones académicas; la ausencia de herramientas para discriminar información válida y confiable para los procesos de sustentación teórica. Es reiterativa y generalizada la percepción respecto a considerar el ejercicio investigativo como acción exclusiva de personas privilegiadas, puesto que no todos están en condiciones de asumirlo.

Para el segundo encuentro, fue notorio que el desarrollo y culminación de la investigación incidió en las percepciones y creencias de los informantes, quienes ven que sí es posible ejercitarse en esta experiencia dentro del ámbito educativo sin tener que hacerlo en un laboratorio. La investigación se justifica y legitima porque contribuye a resolver problemas desde la rigurosidad que el método científico conlleva para aplicarlo en contextos educativos cercanos, todos ellos identificados en los entornos de desempeño preprofesional. Otra condición es la satisfacción por haber culminado las investigaciones, ya que tal cierre procura tres aristas distintas y complementarias: haber aprobado la asignatura, haber concluido el proceso formativo e identificar en esta experiencia una oportunidad para continuar con este ejercicio como parte de la gestión profesional. En este orden de ideas, hay que ratificar que haber comenzado y concluido con un proceso investigativo minimizó el temor inicial y fue consolidándose una seguridad para el despliegue individual-cooperativo dentro de este ámbito, tal como puede apreciarse en los valores consignados en la siguiente tabla.

Tabla 2

Percepción personal asociada a la investigación.

Participantes	Momento de diálogo 1				Momento de diálogo 2			
	Plenamente de acuerdo (5) De acuerdo (4) Neutral (3) En desacuerdo (2) Nada de acuerdo (1)				Plenamente de acuerdo (5) De acuerdo (4) Neutral (3) En desacuerdo (2) Nada de acuerdo (1)			
	A	B	C	D	A	B	C	D
P1	5	2	4	5	1	4	1	1
P2	5	1	3	4	1	5	2	1
P3	4	2	4	4	1	5	2	1
P4	4	3	4	4	1	5	2	1
P5	4	1	4	5	1	5	3	2
P6	4	2	5	5	1	5	2	1

A Componente experimental (estereotipos y creencias).

B Investigación en la educación (motivación y utilidad).

C Principales dificultades en la práctica investigativa.

D Temores asociados a la investigación académica.

Fuente: Autora

Jorrín Abellán y Fontana Abad²⁰ (2021) destacan que la percepción varía desde el primer momento hasta la finalización del proceso de investigación; esto es posible en tanto, desde una postura centrada en el pragmatismo, se plantea su ejercitación como un espacio en el que confluyen las visiones posibles para construir un modelo mental y cultural de su realidad. Para ello, utilizar fuentes de información que pueden tener múltiples formas, pero que al final ilustran un proceso de análisis, sirve para construir un relato fiable de lo que ocurre.

4.3 La interacción entre competencia y cultura de la investigación

De cara a la percepción que se tiene en torno al desarrollo de la competencia investigativa, ha de señalarse que, en el diálogo del primer momento, se manifiesta poca satisfacción frente a los componentes del aprendizaje asimilados, hecho que se entiende por la confusión conceptual, cuyos referentes no se han enlazado de modo significativo. Si bien la nomenclatura relacionada a la investigación resulta familiar, su concreción en el ámbito educativo es casi inexistente. Destaca la valoración asignada al componente actitudinal dado que se percibe la práctica investigativa como una acción individual, esta no se plantea como el espacio para la transferencia de conocimiento desde una dinámica de trabajo cooperativo con el soporte de redes de investigación. Según Bernal Agudo y Teixidó Saballs ²¹(2012), el saber conceptual se caracteriza como una competencia técnica nutrida de conocimientos útiles para el desarrollo de las capacidades profesionales. El saber actitudinal es la competencia social que involucra un planteamiento colaborativo y la consecuente obtención de un beneficio práctico en lo realizado. El saber procedimental tiene correspondencia con un aprendizaje factual y la adquisición de la competencia metodológica en la que se aplican los conocimientos adquiridos. En este sentido, los valores identificados indican una relativa fortaleza en el primer saber, pero una clara debilidad en los dos restantes (v. Tabla 3).

Hacia el segundo diálogo, los resultados distan de los del primer momento. Si bien hay un incremento en la percepción de satisfacción en las tres dimensiones, cobra especial notoriedad el relacionado al plano actitudinal. Los datos recabados son más altos, permiten ver que ha sido relevante compartir experiencias de investigación, determinar, con el apoyo de pares, aspectos tendientes a mejorar el proceso efectuado; recibir la retroalimentación para continuar con el proceso investigativo; compartir los hallazgos del estudio emprendido y experimentar el reconocimiento de la pequeña comunidad, cuyos participantes se encontraban en similar ejercicio. Por su parte, la alusión al uso de gestores bibliográficos convoca especial satisfacción porque su incorporación en el ejercicio investigativo ha

²⁰ Iván Jorrín Abellán y Mónica Fontana Abad, "Investigar en educación". (Madrid: Editorial Síntesis. 2021):44-45

²¹ José Luis Bernal Agudo y Joan Teixidó Saballs. "Las competencias en la formación del profesorado." (Madrid: Editorial Síntesis. 2012): 56.

apoyado el cumplimiento de la formalidad metodológica, cuya percepción en el primer momento del diálogo no fue del todo favorable.

Tabla 3

Percepción sobre el desarrollo de la competencia en investigación.

Participantes	Momento de diálogo 1			Momento de diálogo 2		
	Plenamente de acuerdo (5) De acuerdo (4) Neutral (3) En desacuerdo (2) Nada de acuerdo (1)			Plenamente de acuerdo (5) De acuerdo (4) Neutral (3) En desacuerdo (2) Nada de acuerdo (1)		
	A	B	C	A	B	C
P1	3	1	1	4	5	3
P2	3	2	2	4	5	4
P3	3	2	1	3	5	4
P4	2	2	2	4	5	4
P5	3	1	3	4	5	3
P6	3	1	2	3	5	3

A Satisfacción ante el saber conceptual.

B Satisfacción ante el saber actitudinal.

C Satisfacción ante el saber procedimental.

Fuente: Autora

Los datos registrados en la Tabla 3 recalcan en que disponer de conocimientos y habilidades no significa ya ser competente. No puede reducirse el concepto de competencia a un saber (conocimiento) o un saber hacer (habilidad). La realidad muestra que una persona puede disponer de conocimientos y habilidades, pero muchas veces no es capaz de movilizarlos en el contexto adecuado ni en el momento oportuno. Bernal Agudo y Teixidó Saballs²² (2012), enfatizan que conjugar estas condiciones es un imperativo para todo proceso cultural de la investigación.

²² José Luis Bernal Agudo y Joan Teixidó Saballs. "Las competencias en la formación...31

4.4 Aprendizaje de la investigación, ¿para qué?

En términos generales, durante el primer diálogo, la formación académica en investigación es percibida como medianamente satisfactoria, las razones expuestas se concentran en su débil conexión con los espacios educativos o la escasa aplicabilidad debido a la hegemonía del abordaje teórico-abstracto de los conceptos básicos, con incipiente aterrizaje en tales escenarios. La forma de incursionar en la investigación vendrá determinada por la cosmovisión que al respecto se posea. Para Kuhn ²³(1962) es importante abordar paradigmáticamente la realidad; por su parte, Jorrín Abellán y Fontana Abad ²⁴ prefieren introducir el término cosmovisión con una proyección semántica hacia las ciencias sociales la cual abarca una diversidad más amplia: “postpositivismo, constructivismo, cosmovisión transformadora y cosmovisión pragmática.” (2021).

Tabla 4

Percepción sobre la formación académica en investigación.

Participantes	Momento de diálogo 1				Momento de diálogo 2			
	Plenamente de acuerdo (5) De acuerdo (4) Neutral (3) En desacuerdo (2) Nada de acuerdo (1)				Plenamente de acuerdo (5) De acuerdo (4) Neutral (3) En desacuerdo (2) Nada de acuerdo (1)			
	A	B	C	D	A	B	C	D
P1	2	3	3	2	4	5	4	3
P2	3	3	3	4	4	4	5	4
P3	2	2	2	2	5	4	5	4
P4	4	3	2	3	5	5	5	4
P5	3	3	3	2	4	5	5	3
P6	2	2	4	2	3	4	4	3

A Grado de satisfacción en general.

B Relación teoría-práctica.

C Beneficios de la práctica investigativa en la formación.

D Debilidades de la práctica investigativa en la formación.

Fuente: Autores

²³ Thomas Kuhn, “La estructura de las revoluciones científicas.” (México: Fondo de Cultura Económica: 1962):17.

²⁴ Iván Jorrín Abellán y Mónica Fontana Abad, “Investigar en educación...:47

Bajo este enfoque y en función de respuestas proporcionadas, se entendería que hay una valoración de la investigación que estriba en su carácter factual donde las experiencias de aprendizaje tienden a un carácter pragmático, por ejemplo, reconocer la utilidad de internet como recurso para acceder a la información actualizada, aunque se admiten limitaciones para distinguir las fuentes confiables y el tiempo preciso para tal ejercicio. Del mismo modo se ha expuesto la necesidad de sortear las barreras personales frente al conocimiento de las herramientas tecnológicas que permitirían un mejor procesamiento de la información. Aun distinguiéndose beneficios del ejercicio investigativo, no es menos real el escepticismo sobre la ausencia del componente pragmático de los referentes de investigación teóricos. En este primer diálogo hay una apreciación relativamente baja sobre el aporte que la formación académica en investigación supone para el futuro desempeño profesional. Su estudio se asume como un requisito académico poco relevante dentro del proceso formativo.

Hacia el segundo diálogo, y habiendo concluido el último curso de investigación, los resultados variaron en relación al pronunciamiento inicial porque al culminar la investigación hay un producto final que, según las referencias proporcionadas, es una alternativa de solución a los problemas educativos distinguidos en los escenarios y cotidianidad de las prácticas preprofesionales; así, se conjugó la teoría de la investigación y su aplicación en el entorno educativo y con ello se ratificó que sí es posible desarrollar procesos de esta naturaleza bajo un enfoque propio de las humanidades y no solo de los entornos científicos experimentales.

En virtud de lo señalado, primaría la cosmovisión pragmática, donde “lo especialmente relevante es el fenómeno que se desea estudiar [...], los investigadores que asumen esta particular forma de entender el mundo emplean tanto técnicas cualitativas como cuantitativas para la recogida de datos, centrándose en las implicaciones prácticas de sus investigaciones.” Creswell²⁵ (2013).

Conclusiones

Uno de los grandes desafíos de la educación consiste en aprovechar la curiosidad humana, condición connatural a los individuos, y concertarla con la práctica investigativa desde una propuesta transversal que se integre al currículo formativo en pro del conocimiento científico. Históricamente, la expectativa ha sido que los estudiantes universitarios lleguen a los primeros niveles de formación profesional conservando su sentido investigador, pero la realidad señala circunstancias opuestas a este anhelo cuando, al parecer, es el mismo sistema educativo el encargado de conculcar la habilidad para investigar. “El investigador universitario

²⁵ Jhon Creswell, “Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions”. (California: SAGE Publications. 2013):22

requiere formación cultural general para alcanzar fortalezas en su cultura científica." Castro²⁶

La orientación teleológica de la competencia investigativa estriba en fortalecer acciones que den respuesta a las necesidades reales del contexto donde los estudiantes se encuentran. La perspectiva de la cultura investigativa señala que el tejido social y la educación son piezas esenciales para comprender este carácter cíclico que trasciende a la individualidad, con profundo arraigo de identidad al interior de un conglomerado, en este caso un semillero de investigación que, emulando el accionar de la comunidad científica, se alineó con la cosmovisión pragmática. Según se evidencia, es ineludible la responsabilidad académica universitaria para fortalecer simultáneamente el bucle de la competencia y la cultura investigativa en una espiral que rescate el potencial que la investigación conlleva (al margen de estereotipos) para dinamizar nuevos conocimientos en escenarios concretos con amplios márgenes de cooperación.

Tanto la competencia como la cultura investigativa precisan de una consideración y abordaje equilibrados donde las experiencias de aprendizaje atiendan al carácter compartido de los conocimientos, acciones y prácticas arrojadas por un contexto tiempo-espacio; incorporen la mediación horizontal en las interacciones impulsadas; acepten la cosmovisión pragmática de la investigación en procura de dinamizar procesos de mejora social mediante intervenciones concretas que brinden alternativas de solución ante los problemas detectados. La instauración de esta dinámica de trabajo, propia de las redes de la comunidad científica, ambienta un entorno de actualización, participación, colaboración y valoración del proceso investigativo entre pares. No obstante, también es necesario reconocer que una de las debilidades de la formación académica investigativa más sentida es la del proceso metodológico: hay mayor claridad respecto a qué investigar, sin embargo, subsisten dudas sobre cómo hacerlo.

Traducir la experiencia investigativa en resultados concretos consiste en resignificar su ejercitación e incorporación en la gestión académica porque se establece la utilidad de su realización. Al tratarse de un estudio preliminar, las referencias proporcionadas dan cuenta sobre el giro que la práctica investigativa podría adoptar en torno a la importancia y utilidad para los estudiantes: en inicio, puede existir una incipiente inclinación hacia el aprendizaje de la investigación, sin embargo, esta condición pudiera robustecerse cuando, desde el accionar personal, se distinguen posibilidades de generar alternativas de solución reales y pertinentes frente a los problemas distinguidos en las prácticas preprofesionales: "en el entorno universitario el desarrollo de los procesos de investigación se constituye de dos elementos: la sensibilidad histórica y la responsabilidad para con

²⁶ Fernando de Jesús Castro Sánchez, "Cultura, Ciencia e Investigación: Acerca del Valor de los Factores Culturales de la Ciencia para los Gestores de la Investigación Universitaria." (*Revista Universidad y Sociedad*. 2021): 136.

dicha sensibilidad” Esteban y Begoña²⁷ (2016); por ello, el andamiaje de la universidad debería considerar las áreas disciplinares y su vínculo ineludible con el aprendizaje profesional y la ciencia, mediados por la investigación y la cultura para contribuir al bienestar y progreso social de individuos y comunidades, en diferentes momentos y entre distintos grupos.

Se recomienda advertir la triangulación resultante entre educación, competencia y cultura de la investigación dado que, si todo proceso cultural se robustece en y desde los conglomerados humanos, los comportamientos, creencias, prácticas, costumbres, valores en torno a la investigación inciden potencialmente en el proceso educativo, cuya impresión actual es el consumo de conocimiento en lugar de su generación. Consolidar una cultura de la investigación en la educación superior implicaría insistir en la producción de nuevos conocimientos, el trabajo cooperativo y colaborativo de sus individuos, el fortalecimiento del pensamiento crítico y del continuo aprendizaje, elementos que –en conjunto- desplegarían una permanente interacción investigativa tendiente a brindar soluciones a los problemas identificados. Surge una pregunta inevitable: ¿será posible transferir la anterior descripción a reales y eficaces procedimientos de investigación en los escenarios universitarios?

Debe indicarse que la naturaleza preliminar del estudio realizado, donde se han efectuado aproximaciones a la realidad de la competencia y cultura de la investigación en un plan específico de estudios universitarios, hace necesario corroborar estos hallazgos con poblaciones mayores y diversas, en realidades contextuales diferentes, para verificar lo identificado.

Referencias bibliográficas

- Ávila Penagos, Rafael. "Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu". *Revista Colombiana de Sociología* 7 (2002): 9-26.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11147/11814>
- Ayala García, Enrique T. "Investigative competences: A cross-cutting analysis in higher education teachers". *Revista Espacios* 41 (2020): 197-215.
<https://acortar.link/9UiLcZ>
- Bernal Agudo, José Luis, and Joan Teixidó Saballs. *Las competencias en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis. 2012.
- Bloor, Michael, Jane Frankland, Michelle Thomas, and Kathryn Robson. *Focus Groups in Social Research*. London: Sage Publications. 2002.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2nd ed. Siglo Veintiuno Editores. 2010.

²⁷ Fernando Esteban y Beatriz Román. ¿Quo Vadis, Universidad? ...127

- Bozu, Zoia., and Canto, Pedro José. "El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes". *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 2, no. 2 (2009): 87-97. <https://acortar.link/3ZbP8V>
- Casal, Rafael and Nelly Vilorio. "La Corriente Positivista y su Influencia en la Ciencia Contable". *Actualidad Contable Faces* 5, no. 5 (2002): 7-22. <https://acortar.link/Z9uEDR>
- Castro Sánchez, F. J. 2021. "Cultura, Ciencia e Investigación: Acerca del Valor de los Factores Culturales de la Ciencia para los Gestores de la Investigación Universitaria." *Revista Universidad y Sociedad* 13 (1): 131-136.
- Colom Cañellas, Antonio, and Carmen Lisón Tolosana, eds. *Antropología, Cultura y Educación*. Valencia: Tirant Humanidades, 2016.
- Creswell, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. California: SAGE Publications, 2013.
- Díaz Costa, Elisabeth. "Impacto de la Investigación Educativa en la Práctica Docente". *Tesis de Doctorado en la Universidad de Granada*, 2009.
- Durkheim, Émile. *Las reglas del método sociológico y otros escritos*. Madrid: Alianza Editorial. 2016.
- Esteban, Fernando, and Beatriz Román. *¿Quo Vadis, Universidad?* Barcelona: Editorial UOC, 2016.
- Gilyazova, Olga and Iván Zamoshchansky, "Specific Features of Universal Competences of Higher Education in Russia in the Context of Competence-Based Education: Conceptual Analysis". *Perspectives of Science and Education* 56 (2022): 77-94. <https://doi/10.32744/pse.2022.2.5>
- Hurtado, Jorge. *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación Sypal. 2002.
- Jorrín Abellán, Iván, and Mónica Fontana Abad. *Investigar en educación*. Madrid: Editorial Síntesis. 2021.
- Khoo, Tseen. "Creating Spaces to Develop Research Culture." *International Journal for Academic Development*, 28 (2021): 217–29. doi:10.1080/1360144X.2021.1987913.
- Kuhn, Thomas. "La estructura de las revoluciones científicas." México: Fondo de Cultura Económica. 2004 (8ed).
- López Noguero, Francisco. "El análisis de contenido como método de investigación". *Revista de Educación* 4 (2002): 167-179. Universidad de Huelva.
- Lozano, Rodrigo, Bautista-Puig, Núria., and Barreiro-Gen, María. "Developing a Sustainability Competences Paradigm in Higher Education or a White Elephant?"

Sustainable Development 30, no. 5 (2022): 870–883.
<https://doi.org/10.1002/sd.2286>

Moreira, M., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., Melero, M. R., Cunha, N. B., Viana, M. A., and Almeida, M. "Teachers' Pedagogical Competences in Higher Education: A Systematic Literature Review." *Journal of University Teaching & Learning Practice* 20, no. 1 (2023): 90-123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>

Nieto, Sonia. 2000. "Docencia e Investigación en la Universidad. ¿Dos actividades simultáneas y compatibles? Reflexión acerca de unos datos empíricos." *Bordón* 57, no. 4 (2000): 559-577. bit.ly/3TdYV9O

Parkhouse, Hannah, John Gorlewski, Jon Senechal, and Chien Yu Lu. "Ripple Effects: How Teacher Action Research on Culturally Relevant Education Can Promote Systemic Change". *Action in Teacher Education* 43, no. 4 (2021): 411–429. <https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1896395>

Pulido, Jesús Eduardo. "Competencias y cultura investigativa una experiencia en la UPEL -IMPM". *Educación y Futuro Digital*, no. 5 (2013): 96-117

Sandoval, Carlos. "Investigación Cualitativa." *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)*. Bogotá: 1996.

San Martín Sala, José. Teoría de la cultura. Madrid: Editorial Síntesis. 1999.

Sanz de Acedo Lizarraga, María Luisa. *Competencias Cognitivas en la Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones. 2013.

Shavelson, Rudy. 2023. "Reflections on Transfer of Competence Assessment to Teaching and Learning in Higher Education". *Z Erziehungswiss* 26 (2023): 585–599. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01164-w>

Westera, Wim. "Competences in Education: A Confusion of Tongues". *Journal of Curriculum Studies*.33 (2001): 75-88. <https://doi.org/10.1080/00220270120625>

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.