

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: UN ANÁLISIS CRÍTICO

Research Competencies of University Professors: A Critical Analysis

Fabiola Guerrero ¹

Elizabeth Andrade ²

¹ Universidad Arturo Michelena.
prof.fabiola.guerrero@uam.edu.ve
ORCID: 0000-0002-6908-0139

² Universidad Arturo Michelena
prof.elizabeth.andrade@uam.edu.ve
ORCID: 0000-0001-5087-5591

Resumen

El docente debe ser un gestor y productor de conocimiento. Esta exigencia ética y profesional obligan al profesor a desarrollar competencia investigativa, que eleven su perfil profesional más allá del simple dominio de su disciplina. No obstante, existe una brecha crítica entre este mandato formal e institucional y la realidad del ejercicio de las funciones docentes, marcada por barreras sistémicas como la sobrecarga, la falta de tiempo, recursos y la carencia de incentivos. Este ensayo tiene como objetivo analizar la competencia investigativa esencial que debe poseer un docente universitario, y sugiere habilidades para la formación de dicha competencia: la Info-Alfabetización, Formulación de Problemas, adaptar el diseño de investigación a la naturaleza del problema, Escritura Científica, Integración Curricular y Ética de la Investigación. A manera de conclusión, las universidades deben alinear sus políticas para proporcionar tiempo y recursos, y reconocer que: la investigación de la praxis es tan valiosa como la producción de alto impacto, la competencia investigativa es el garante de la autonomía universitaria y la transformación de la enseñanza.

Palabras clave: competencia investigativa, docente universitario, transformación de la enseñanza

Abstract

The university professor must be both a manager and producer of knowledge. This ethical and professional demand requires the teacher to develop research competence, elevating their professional profile beyond mere mastery of their discipline. However, there is a critical gap between this formal and institutional mandate and the reality of teaching practice, which is marked by systemic barriers such as workload, lack of time, limited resources, and insufficient incentives. This essay aims to analyze the essential research competence that a university professor should possess and suggests the skills necessary for its development: information literacy, problem formulation, adapting research design to the nature of the problem, scientific writing, curricular integration, and research ethics. In conclusion, universities must align their policies to provide time and resources and recognize that praxis-oriented research is as valuable as high-impact production, that research competence guarantees academic autonomy, and that it drives the transformation of teaching.

Keywords: research competence, university professor, teaching transformation

Introducción

La Docencia universitaria, desde su origen, ha exhibido una doble misión: la docencia y la investigación, tanto es así, las principales universidades públicas del país hablan del personal Docente y de Investigación, en sus respectivos reglamentos y estatutos. Y es que, la docencia se basa en la investigación para formar estudiantes y transformar el conocimiento, mientras la investigación puede fortalecer el aprendizaje al generar reflexión y optimizar la praxis educativa (García y Pérez, 2022). En la actualidad, y bajo la presión de la sociedad del conocimiento, esta dualidad se intensifica, exigiendo la trascendencia del profesor universitario, de un simple transmisor de saberes a un gestor, productor y catalizador de nuevo conocimiento (Zabalza, 2020).

Es así como, el docente universitario por exigencia, ética, profesional y funcional, debe ser un investigador, y está implícitamente obligado a redefinir su perfil profesional en términos de competencias investigativas (García y Pérez, 2022; Zabalza, 2020), lo cual implica, una redefinición multidimensional, que involucre el desarrollo de habilidades técnicas, metodológicas, tecnológicas, éticas y pedagógicas. Sin embargo, la realidad institucional a menudo contrasta con el deber ser, de acuerdo a García y Pérez (2022) existe una brecha crítica entre el mandato formal de investigar y las condiciones reales ofrecidas por las distintas universidades para hacerlo: formación, tiempo, recursos e incentivos, son algunas de ellas. Constituyendo así, esta redefinición, en un verdadero reto que abarcan aspectos personales, institucionales y de tiempo.

Este ensayo crítico tiene como objetivo analizar las competencias investigativas esenciales que debe poseer un docente universitario, contrastando lo esperado institucionalmente, con las exigencias prácticas y éticas de un mundo cada vez más globalizado, e integrando posturas de autores clave quienes abordan el perfil docente desde su capacidad de reflexionar, crear conocimiento y generar cambios sociales. Así mismo, se argumenta, las competencias investigativas no son solo un añadido en el currículum, sino el eje central del trabajo docente, las cuales permiten garantizar la pertinencia y calidad de la enseñanza y fomentan la autonomía crítica del pensamiento universitario (Zabalza, 2020).

Fundamento Epistemológico y Social de la Competencia Investigativa

El campo de las competencias investigativas en docentes universitarios es complejo y se aborda desde diversas perspectivas. La necesidad de investigar para mantener una praxis pedagógica de vanguardia, la investigación como fuente inagotable de conocimiento y como elemento transformador de la sociedad, y la obligatoriedad de investigar, la cual recae en la naturaleza misma de la institución de educación superior. Como sostiene Tünnermann (2023), la universidad no es solo un centro de enseñanza, sino, primariamente, un espacio de crítica y creación, y el profesor que solo reproduce conocimiento histórico se convierte en un “museólogo”. En cualquiera de estas perspectivas la investigación en sí, es el vehículo para mantener el pensamiento crítico.

Por su parte, la competencia Investigativa, entendida como “el conjunto de capacidades, destrezas y habilidades que debe tener un investigador para desarrollar con éxito una investigación científica” (Rubina López, Rubina Victorio, 2022, p. 14), epistemológicamente se sustenta en el conocimiento teórico y práctico de los aspectos esenciales del proceso de la investigación científica, y socialmente en la interacción y el contexto, elementos influyentes en la capacidad para comprender y transformar la realidad. (Rubina López, Rubina Victorio, 2022)

De acuerdo a Tobón (2013), ser competente implica ir más allá de la simple aplicación de un método. Constituye un saber hacer complejo que implica la movilización e integración de recursos cognitivos, procedimentales y socioafectivos para resolver problemas en contextos específicos. Al vincular esta concepción de competencia con la investigación, se puede entender la competencia investigativa como la integración y movilización de diversos recursos: cognitivos (conocimientos y

teorías), procedimentales (técnicas y métodos) y socioafectivos (actitudes, motivaciones y habilidades sociales) para resolver problemas específicos que tenga impacto social. Es decir, las competencias investigativas implican una actuación contextualizada, flexible y reflexiva que genere conocimiento útil y pertinente.

El docente como investigador de su propia práctica: Crítica al Modelo “Investigación-Producción”

Una de las posturas críticas más relevantes, es la que diferencia al docente como investigador de su campo, es decir, productor de nuevo conocimiento disciplinar, y el docente como investigador de su práctica, caracterizado por ser reflexivo y transformador de la enseñanza. (Stenhouse, 1975). El primero busca expandir el conocimiento específico de su área fuera de contexto social, mientras el segundo intenta optimizar procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigar sobre la praxis cotidiana del docente implica entender y solucionar problemas concretos que ocurren en el aula o en el contexto educativo, lo que hace a la investigación más práctica y aplicada. Desde esta perspectiva, la competencia investigativa más urgente, no es necesariamente la publicación en revistas de alto impacto, sino la capacidad de problematizar la enseñanza, diseñar Investigación-Acción e implementar ciclos sistemáticos de mejora (Stenhouse, 1975).

Sin embargo, este enfoque contrasta con la visión institucional. Las universidades consideran la investigación como una función principal junto con la docencia y la extensión. En países como España, está frecuentemente impulsada por políticas de evaluación, certificación y acreditación (ANECA), que prioriza la investigación dura asociada a la productividad científica, como la publicación de artículos en revistas indexadas, el número de publicaciones o citas, lo cual es vital para el posicionamiento global de la universidad; en detrimento de la investigación de temas que estén directamente relacionados con los problemas y necesidades de los estudiantes en el aula. La crítica radica en, la presión por la producción dura puede llevar al docente a desvincular la investigación de su realidad en el aula, eligiendo temas que son más valorados en el medio académico, pero aislando la didáctica a una función secundaria (Bricall, 2000).

Desafíos y barreras institucionales a la Competencia Investigativa

Muchos docentes universitarios son contratados por su experiencia profesional o su maestría disciplinar, pero en algunas ocasiones carecen de una formación sólida en metodología de investigación y, más aún, en la didáctica de la investigación (Díaz Barriga, 2018). Y si bien, el dominio disciplinar es necesario para la formación de los estudiantes, los profesores deben ir más allá de los cursos tradicionales y tener espacios donde puedan cuestionar su práctica, y fomentar la investigación como parte de su desarrollo profesional continuo.

Por su parte, las universidades deben ser entes promotores de la adquisición y el ejercicio de las competencias investigativas en el docente universitario, ya que, de alguna manera, están intrínsecamente ligados a las condiciones institucionales, si bien el docente posee la voluntad y la capacidad, las universidades a menudo erigen barreras sistémicas que atentan contra la ejecución de su propio mandato (Salgado y Martínez, 2021). En este sentido, la sobrecarga docente, sumada a responsabilidades administrativas y tutorías, hacen escaso o nulo el tiempo para el proceso investigativo, el cual exige dedicación casi exclusiva en etapas clave como la revisión bibliográfica, el trabajo de campo y la redacción final (Salgado y Martínez, 2021).

Asimismo, una investigación de calidad requiere recursos, herramientas tecnológicas, bibliografías actualizadas, acceso a bases de datos especializadas y la visibilidad de la producción, cuya falta desincentiva la formación continua en esta área (Rivas y Castro, 2019). Otra barrera importante es

la falta de incentivos financieros, lo que reduce el interés en priorizar la investigación y la adquisición de competencias investigativas.

Por todas estas razones, los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para el desarrollo de la competencia investigativa, van orientados a la generación de políticas claras y recursos adecuados para fortalecer la cultura investigativa, haciendo de la investigación un valor profesional e integrándola como parte del proceso formativo de estudiantes y docentes. (García Sánchez y Palomares Vaughan, 2009)

Aunado a lo anterior, es vital fortalecer la creación de grupos de investigación y promover la interdisciplinariedad, así como articular la universidad con sectores públicos y privados para desarrollar investigación útil y aplicada. También se requiere facilitar la divulgación y socialización de resultados investigativos para aumentar su impacto y relevancia. Por último, la capacitación continua de los docentes en metodología y habilidades investigativas es esencial para expandir esta cultura en toda la institución.

Marcos Conceptuales de la Competencia Investigativa

La conceptualización de las competencias investigativas carece de una teoría única dominante; presenta enfoques centrados en distintos aspectos como el conocimiento, las habilidades y las actitudes. A continuación, se exponen las concepciones de algunos autores sobre las competencias investigativas del docente universitario, divididos en dos categorías: Enfoques basados en Modelos de Formación y Perfil del Investigador y enfoques basados en Componentes o tipologías de habilidades.

Enfoques Basados en Modelos de Formación y Perfil del Investigador

Estos marcos conceptuales se centran en el proceso de desarrollo de las competencias y en la conceptualización del perfil ideal del docente investigador. Los cuales se pueden categorizar en tres unidades clave, El Modelo de Formación por Competencia para Investigadores propuesto por Gallardo (2003), quien plantea un modelo de perfil de docente universitario situando el desarrollo de las competencias investigativas en el centro del proceso educativo superior. Luego, las Teorías Holística y de la Complejidad, expuestas por Correa (2009) y González (2007) respectivamente, Sugieren un posicionamiento teórico que ve la competencia investigativa no solo como la suma de partes, sino como un sistema integrado y complejo. La Teoría Holística implica que la competencia es un todo indivisible de conocimientos, habilidades y actitudes. Mientras, la Teoría de la Complejidad reconoce las múltiples interacciones y contextos influyentes en el desarrollo y manifestación de la competencia.

Por último, la Competencia como Transformación y Creación de Conocimiento González (2023), este autor define la competencia investigativa como la transformación de conocimientos existentes y la creación de nuevos conocimientos para la praxis docente, destacando su impacto positivo en la mejora continua de la enseñanza.

Enfoques Basados en Componentes o Tipologías de Habilidades

Este es uno de los enfoques más comunes, las competencias se desglosan en habilidades o dimensiones para facilitar su análisis e incluso su desarrollo. Por un lado, autores como: Castillo (2011), Bartlett (1994), Luque, Quintero y Villalobos (2012), Montoya (2006), Aular de Durán, proponen un conjunto de habilidades esenciales que el docente debe poseer no solo para llevar a cabo investigaciones, sino también para promover la cultura investigativa dentro del ámbito universitario. A este conjunto lo denominan Competencias Básicas e incluyen: la capacidad de formular preguntas de investigación, observar la realidad, reflexionar sobre su propia práctica, proponer soluciones y usar tecnología, además integra las capacidades interpersonales.

Por otra parte, están las Competencias centradas en el Dominio Metodológico, Habilidades de Enseñanza y Habilidades Metacognitivas, los autores Barros y Turpo (2022), Blanco (2021), Castellanos et al. (2022) proponen un enfoque integral que promueve el dominio metodológico crucial para guiar a los estudiantes, y al mismo tiempo incita al docente no solo a ser un experto en metodología, si no un facilitador efectivo del aprendizaje investigativo y un ser reflexivo sobre su propia práctica.

En síntesis, estas dos categorías de enfoques sobre las competencias investigativas del docente universitario se diferencian en el énfasis, propósito y alcance de la competencia. Mientras la tipología de habilidades se enfoca en el “qué enfatiza” herramientas y destrezas específicas, observables e instrumentales que debe poseer el docente universitario, los Modelos de Formación y Perfil se centran en el “como” y el “por qué” el proceso sistémico de desarrollo de la competencia y el impacto transformador que esta debe lograr, aplicable tanto a la práctica docente como a la sociedad.

Competencias Investigativas Clave para el Docente del Siglo XXI

Con base en la revisión del estado del arte, este ensayo presenta una serie de indicadores que abarcan desde el planteamiento del problema hasta la comunicación de resultados, considerados clave para el análisis y formación de la competencia investigativa de los docentes universitarios.

Indicador Clave	Descripción y énfasis Crítico
Búsqueda y Gestión de Información (Info-Alfabetización)	Se resume en la capacidad de usar repositorios y bases de datos especializadas, evaluar críticamente la calidad de la fuente y manejar gestores bibliográficos para el rigor normativo APA, Vancouver, entre otras. (Rivas y Castro, 2019).
Formulación de Problemas y Preguntas	Es la habilidad crítica para transformar una inquietud de origen disciplinar, profesional o pedagógica en una pregunta de investigación pertinente y relevante. Esto implica la delimitación teórica, espacial y temporal del objeto de estudio. (Díaz Barriga, 2018; Castellanos y Serrano, 2017; Castillo, 2011)
Diseño Metodológico	Habilidad para diseñar la metodología adecuada o adaptar el diseño de investigación a la naturaleza del problema Implica el dominio de muestreo, técnicas de recolección y validez/confiabilidad (Tobón, 2013; Castellanos y Serrano, 2017).
Escritura Científica y Comunicación	Dominio de la comunicación oral y escrita para difundir los hallazgos de la investigación. Esto incluye la redacción de informes y artículos científicos y la divulgación de los mismos. (Rincón y Mujica, 2019; Pérez y Rodríguez, 2019).
Investigación Formativa e Integración Curricular	Capacidad para transformar la investigación en una herramienta didáctica. Esto significa enseñar a investigar a los estudiantes, garantizando que el estudiante egrese con pensamiento crítico y habilidades de indagación (González, 2017).
Autoevaluación y Ética de la Investigación	Adhesión a códigos de conducta, obtención de consentimientos informados, protección de datos y, fundamentalmente, la capacidad de reconocer sesgos y limitaciones en la propia investigación. Se vincula con la necesidad de rigor ético y la transparencia (Pérez y Rodríguez, 2019).

Reflexiones Finales

Hoy día, el docente universitario no puede ser solo un simple transmisor de conocimiento, alguien que ejecuta el currículo al pie de la letra; es un mediador, guía y facilitador del aprendizaje, en otras palabras, es un agente de cambio cuyo impacto se mide por su capacidad de generar y gestionar conocimiento relevante (Londoño, 2020), y es aquí donde la habilidad para investigar se ha vuelto fundamental. La competencia investigativa se convierte en el centro de su perfil profesional, abarcando desde el dominio metodológico, hasta la reflexión ética y profunda de su praxis docente.

Ahora bien, aunque el mandato a investigar es claro, las universidades deben gestionar un modelo gerencial que procure el acompañamiento y formación integral de sus profesores. El docente requiere tiempo libre, programas de asesoramiento, recursos financieros y acceso a herramientas, pero, sobre todo, de acuerdo a Londoño (2020) el reconocimiento de que la investigación de su propia práctica pedagógica es tan valiosa como la publicación en revistas de alto impacto. En consecuencia, es preciso alinear las políticas universitarias con la necesidad de formar docentes investigadores comprometidos con la búsqueda de conocimiento y la mejora de su práctica pedagógica y entorno social

En concordancia con (Zabalza, 2020) la competencia investigativa es el garante de la autonomía universitaria. No son un complemento o una función más, es eje transversal del trabajo docente, que aseguran la calidad de la enseñanza y promueven un pensamiento universitario crítico, reflexivo y transformador. Finalmente, se considera que el docente del siglo XXI es un investigador tanto dentro, como fuera del aula de clases y entiende como la competencia investigativa no solo enriquece su desarrollo profesional, sino transforma su praxis pedagógica en un ciclo constante de indagación, acción y reflexión.

Referencias Consultadas

- Aular de Durán, S., Marcano, D. y Moronta, M. (2009). La investigación en la formación de los docentes de pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Educación y Ciencia*, 13(1), 1-15.
- Barros, A. y Turpo, O. (2022). Competencias investigativas en docentes universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 1-19.
- Bartlett, L. (1994). Teacher development: Researching teacher's lives. En J. V. Galluzzo (Ed.), *Teaching and learning in a global society*. (pp. 43-61). Routledge.
- Blanco, B. (2021). Competencias investigativas en el docente universitario: una aproximación desde el enfoque por competencias. *Revista de Educación Superior*, 50(199), 1-20.
- Bricall, V. (2000). Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Informe Universidad 2000. CRUE.
- Castellanos, J., Castillo, D., Soler, R. y Marín, P. (2022). Competencias investigativas del docente universitario: un estudio de caso en la Universidad de la Costa. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 1(1), 1-15.
- Castillo, E. (2011). Competencias investigativas: el saber hacer de la investigación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 93-104.
- Correa, D. (2009). Competencias investigativas en el docente universitario: una perspectiva holística. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 1-15.

- Díaz Barriga, F. (2018). Competencias de investigación en la formación profesional: el papel de la docencia. *Perfiles Educativos*, 40(161), 18-35.
- Gallardo, P. (2003). El modelo de formación por competencias para investigadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 395-412.
- García, A., y Pérez, B. (2022). La investigación como función sustantiva del profesor universitario: brechas y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 51(201), 1-20.
- García Sánchez, S. y Palomares Vaughan, F. (2009, 25 de septiembre) Cultura Investigativa. Centros de Formación para la Investigación. [sesión de conferencia] XI Asamblea General de ALAFEC, Guayaquil, Ecuador.
- González, C. (2007). La formación por competencias en la docencia universitaria: una mirada desde la complejidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), 1-12.
- González, R. (2023). La competencia investigativa del docente universitario como proceso de transformación y creación de conocimiento. *Revista Científica de la Universidad Técnica de Machala*, 10(1), 1-15.
- Londoño, C. (2020). Del profesor reproductor al investigador: un cambio de paradigma en la docencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 45(2), 200-215.
- Luque, G., Quintero, N. y Villalobos, M. (2012). Competencias investigativas del docente universitario. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(2), 263-274.
- Montoya, G. (2006). Competencias investigativas y la formación de docentes universitarios. *Revista de la Facultad de Educación*, 5(1), 1-12.
- Rincón, L. M., & Mujica, A. M. (2019). Competencias investigativas en docentes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-13.
- Rivas, E., y Castro, M. (2019). Alfabetización informacional y habilidades de gestión bibliográfica: una necesidad formativa. *Anales de Química*, 115(1), 75-84.
- Rubina López, A. y Rubina Victorio, N. (2022). *Competencias investigativas y redacción de artículos científicos de investigación*. Editorial. Centro de Investigación y Desarrollo
- Salgado, F., & Martínez, G. (2021). Gestión del tiempo y productividad científica del docente universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(3), 150-167.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Tünnermann, B. (2003). *La universidad ante los desafíos del siglo XXI* (3.^a ed.). Hispamer.
- Zabalza, M. (2020). El perfil del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 30-45.